

RUCH PEDAGOGICZNY

3

ROK XI (XLIII) MAJ — CZERWIEC 1969

WARSZAWA · NASZA KSIĘGARNIA

ARTYKUŁY

ZOFIA KRZYSZTOSZEK: Praca — węziowy problem socjalistycznej pedagogiki	257
STEFAN PACEK: Sytuacje konfliktowe między nauczycielem a uczniem . . .	269
MIECZYŚLAW PECHERSKI: System oświatowo-wychowawczy a system szkolny	277
L. M. ARTAMONOWA: N. K. Krupska o naukowej organizacji pracy pedago- gicznej	296

DYSKUSJE I POLEMIKI

MIRON KRAWCZYK: O niektórych przyczynach niedomagań współczesnej pedagogiki polskiej	307
GABRIELA KAPICA: Jeszcze o seminarium pedagogicznym w SN	325

DOSWIADCZENIA, PROBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

IRENA JUNDZIŁ: Niektóre problemy wychowania studentów WSP	330
JERZY NOSARZEWSKI: Przyczyny nieodrabiania zadań domowych przez uczniów szkoły podstawowej	338

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄZEK

LUDWIK BANDURA: Stanisław Nowaczyk — Książka pedagogiczna w pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela	347
MIROSŁAW SZYMAŃSKI: Gaston Mialaret — Wprowadzenie do pedagogiki	348
STEFAN BAŚCIK: Tadeusz Nowacki — Wychowanie przez pracę	351
ZBIGNIEW RADWAN: Stanisław Krawcewicz — Nauczyciel i środowisko . . .	355
TEOFIL SOSNOWSKI: Kształcenie zawodowe — problematyka i przegląd badań	358
TADEUSZ ZIENKIEWICZ: Woprosy obuczenia i wospitanija. Woroneż 1967 . .	362

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

STANISŁAW NOWACZYK: Przegląd polskich czasopism pedagogicznych	365
CEZARY PRASEK: Biuletyn Pedagogiczny Instytutu Pedagogiki	369
JÓZEF ZALEWSKI: Przegląd radzieckich czasopism pedagogicznych	375
LUDWIK BANDURA: Zagadnienia kształcenia nauczycieli dla stopnia obję- tego obowiązkiem szkolnym w państwach kapitalistycznych (<i>International Review of Education</i>)	378
RYSZARD RADWIŁOWICZ: Pomoce nie są autonomiczne (Z <i>AVCommunica- tion Review</i>)	383

KRONIKA KRAJOWA

ROBERT GUTOWSKI: Seminarium Sekcji Kształcenia Nauczycieli ZNP	387
R. G.: 100-lecie urodzin N. K. Krupskiej tematem Sympozjum TPPR	388

RUCH PEDAGOGICZNY

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ — PEDAGOGICAL MOVEMENT

D W U M I E S I Ę C Z N I K**ORGAN ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO****A R T Y K U Ł Y**

ZOFIA KRZYSZTOSEK

PRACA — WĘZŁOWY PROBLEM SOCJALISTYCZNEJ PEDAGOGIKI**Uwagi wprowadzające**

Uchwała V Zjazdu PZPR sprecyzowała szereg ważnych zadań stojących przed oświatą i wychowaniem w naszym kraju. Sądzę, że stwierdzeniem syntetyzującym wszystkie zjazdowe postulaty jest to, które dotyczy systemu wychowania. „Niezbędne jest również opracowanie jednolitego systemu wychowania, który by określał nie tylko konkretne zadania ideowo-wychowawcze szkół, lecz również kierunek działania wszystkich instytucji kształtujących świadomość młodzieży”¹.

Istnieje wiele elementów składających się zawsze na system wychowania. Co jest jednak potrzebne, aby wszystkie te elementy harmonijnie ze sobą współgrały? Co może pomóc w prawidłowym określeniu związków i zależności między całym zorganizowanym zespołem twierdzeń, uzasadnionych teoretycznie oraz zweryfikowanych wskazań praktycznych, funkcjonujących w całości jako system?

Wydaje się, że jest tu niezbędny jednoczący czynnik podstawowy, pomagający w porządkowaniu, hierarchizowaniu i kierunkowaniu wszystkich elementów systemu.

Wypowiadam taką tezę, ponieważ dokonując przeglądu różnych systemów wychowawczych przeszłości, szczególnie tych, które charakteryzowała logiczna zwartość i konsekwencja, zawsze taki jednoczący czynnik w każdym z nich odnajdywałam. I rzecz ciekawa. W różnych wprawdzie

¹ Uchwała V Zjazdu Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej. *Nowe Drogi* nr 12, grudzień 1968 r., str. 132.

wersjach i odmianach, ale ten sam rdzeń odnajdywałam w wielu najbardziej znanych na gruncie pedagogiki systemach. Rdzeń ten stanowi element pracy.

Tradycja czy współczesność

Ze szczególną siłą problematyka pracy wkracza do pedagogiki końca XIX i początków XX wieku, a w szczególności do wielkiego pedagogicznego nurtu, który określa mianem „nowego wychowania”. Problematyki tej nie udaje się ulokować w ramach żadnego z tradycyjnych działów wychowania, jakkolwiek z każdym z nich po trochu jest związana. Ma coś niecoś wspólnego z wychowaniem moralnym i z wychowaniem estetycznym, ale ostatecznie wyrasta ponad każdy z tych działów i domaga się odrębnego oraz szczególnie pieczołowitego potraktowania. Toteż uwaga wielu najwybitniejszych pedagogów i całych „szkół” pedagogicznych skupia się wokół tej problematyki. Uzasadnienia są różne, z różnych też punktów widzenia podejmuje się analizę zagadnień związanych z pracą. Dla jednych sprawą najistotniejszą jest presja wymagań życiowych, wymagań wynikających z rozwoju nauki, techniki i produkcji. Społeczeństwo kapitalistyczne uznało pracę za źródło różnorodnych wartości materialnych, wysuwając sprawę przygotowania człowieka do wykonywania pracy na plan pierwszy. Praca zostaje tu określona jako jeden z ważnych celów wychowania, jako cel określający różne drogi wychowania i kształcenia dla różnych grup młodzieży, przygotowywanych do takiego lub innego typu pracy, określający również metody i środki kształtowania niezbędnych w danej gałęzi pracy umiejętności i sprawności.

Obok albo raczej niezależnie od tego zaczyna się dostrzegać, iż zaangażowanie człowieka w sam proces pracy sprzyja jego osobowemu rozwojowi, czyni go pełniejszym, bogatszym i wartościowszym wewnętrznie. Ten personalistyczny punkt widzenia jest wśród pedagogów szczególnie popularny.

W tym ujęciu praca zostaje uznana i przyjęta jako metoda wychowawcza. Ale właśnie uznanie pracy za metodę sprawia, że sposób jej pojmowania ulega daleko idącym modyfikacjom. Praca jako metoda zostaje oderwana od pracy jako celu wychowania, czasami nawet, z dość przekonującym uzasadnieniem. Zdarza się, że uzasadnienia te wskazują na brutalność presji ekonomicznej, charakterystycznej dla świata ludzi dorosłych, brutalność — odzierającą pracę z jej wychowawczych wartości. W ślad za tym postulowana jest praca jako swobodna, rzeczywiście sprzyjająca rozwojowi osobowości twórczość młodego pokolenia.

Kazimierz Sośnicki różnice w ujmowaniu problematyki pracy na gruncie pedagogiki sprowadza do preferowania jednego z dwóch elementów, które charakteryzuje w sposób następujący:

„Ale pojęcie »pracy« człowieka nie jest jednoznaczne; ma ono bowiem

element ruchu fizycznego, przewyżniającego opory, i element trudu, wysiłku psychicznego. Pierwszy element jest obiektywny, drugi subiektywny. W różnych kierunkach »szkoły pracy« te dwa elementy były w różny sposób brane pod uwagę².

Stopień uwzględnienia tych elementów stanowi wg K. Sośnickiego kryterium klasyfikacji różnych odmian szkoły pracy. Autor ten wyodrębnia: a) szkołę pracy produkcyjnej, b) szkołę pracy rzemieślniczej, manualnej, c) szkołę pracy ilustrującej, d) szkołę czynu, e) szkołę swobodnej pracy duchowej.

W tej klasyfikacji wyraźnie jest widoczne wzrastanie przewagi elementu subiektywnego nad obiektywnym, co pokrywa się z wypowiedzianym przeze mnie stwierdzeniem o coraz bardziej zdecydowanym odrywaniu pracy traktowanej jako metoda od poważnej, tworzącej nowe wartości, pracy ludzi dorosłych.

Czy wyżej wymienione ujęcia należą do pedagogicznej tradycji? Bynajmniej! Współczesna pedagogika, w tym również pedagogika socjalistyczna, w analogiczny sposób rozpatruje problematykę pracy na gruncie wychowania, jakkolwiek czyni to nie w trybie alternatywnym — cel albo metoda. W pedagogice naszej spotykamy się z ujęciem afirmującym oba punkty widzenia, tzn. pracę traktuje się i jako cel, i jako metodę wychowania. Różni autorzy akcentują wprawdzie bardziej jedno lub drugie, ale ostatecznie akcenty te nie wykluczają aprobaty drugiego stanowiska. I tak np. Bogdan Suchodolski rozpatruje problematykę pracy przede wszystkim w kategoriach celu wychowania³.

Uzasadnienia tego celu w niewielkim stopniu różnią się od wszelkich dwudziestowiecznych uzasadnień. Wysuwa się w nich na plan pierwszy sprawa rozwoju nauki i techniki, warunkującego przemiany zachodzące w pracy ludzkiej. Na drugim dopiero miejscu wspomniana zostaje konieczność kształtowania nowego stosunku ludzi do pracy w warunkach ustroju socjalistycznego.

Znaczenie pracy jako metody wychowawczej podnószone jest przez wielu współczesnych autorów zarówno radzieckich, jak i polskich. W uzasadnieniach autorzy ci odwołują się często do marksowskich stwierdzeń, dotyczących roli pracy, szczególnie produkcyjnej, w kształtowaniu osobowości człowieka.

Uczestnictwo w pracy, organizowanej w warunkach społecznej własności ośrodków produkcji, traktowane jest generalnie i jednolicie jako czynnik, mający konstruktywne znaczenie dla rozwoju osobowości człowieka. W gruncie rzeczy i te ujęcia nie wyprowadzają nas poza tradycyjne, personalistyczne stwierdzenia. Jakkolwiek bowiem różnicują ocenę prak-

² K. Sośnicki — *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku*. Warszawa 1967, PZWS str. 101.

³ B. Suchodolski — *Podstawy wychowania socjalistycznego*. Warszawa 1967. Książka i Wiedza.

tyki produkcyjnej organizowanej w różnych warunkach ekonomiczno-społecznych, to nie wyprowadzają z tej różnej oceny pogłębionych wniosków dla przebiegu praktyki wychowawczej. Występuje w tych ujęciach tendencja do automatyzmu w sposobie traktowania sprawy.

Oparta o inne obiektywne podstawy praktyka produkcyjna ma się jak gdyby automatycznie stawać natychmiast jakościowo lepszą praktyką, a przenoszona na teren wychowania ma automatycznie spełniać rolę prawidłowo funkcjonującej, pozytywnej metody wychowawczej.

Z tego, nie do końca i niedogłębnie przeanalizowanego, ale przecież innego spojrzenia na ekonomiczno-społeczne usytuowanie i uwarunkowanie praktyki produkcyjnej ludzi, wynikają także i inne próby podejmowania i rozwiązywania problematyki pracy na gruncie socjalistycznej pedagogiki i socjalistycznego wychowania.

Praca jako teren rozwoju człowieka

Te inne próby wiążą się z traktowaniem pracy nie tylko jako celu i nie tylko jako metody wychowania. Praktyka produkcyjna zaczyna być w coraz poważniejszej mierze brana pod uwagę jako główny teren rozwoju i krystalizacji postaw ludzkich.

To zwrócenie uwagi na pracę jako teren poczynañ człowieka zawarte było już w sformułowaniu K. Marksa i F. Engelsa, które brzmiało: „Połączenie wychowania z produkcją materialną”⁴.

Pragnę zaakcentować, że nie było tu mowy o wychowaniu do pracy ani o wychowaniu przez pracę. Wyraźnie natomiast postawiona została sprawa powiązania wychowania z pracą, a więc uczynienia z materialnej praktyki produkcyjnej ważnego dla wychowania terenu. I chyba w poczynaniach teoretyków „obumierania szkoły” w Związku Radzieckim, z Pawłem Błońskim na czele, było wiele słuszności. Dostrzegli oni bowiem istotny sens tezy marksowskiej. Podobnie wiele słuszności znajdujemy we współczesnych ujęciach teoretyków kształcenia politechnicznego. W namiętnych polemikach, w kontrowersjach, w ścierających się poglądach, które częstokroć nie zostały jeszcze w pełni i do końca zweryfikowane w praktyce — wypowiada się wiele słusznych i cennych myśli, wskazujących na istotę problemu postawionego przez klasyków marksizmu.

Wszelkie bowiem, choćby najbardziej prawidłowo formułowane, postulaty dotyczące wychowania ideowego, obywatelskiego, patriotycznego, internacjonalistycznego czy społecznego zawisną w „próżni” czy też pozostaną w sferze deklaracji, jeśli nie znajdą realnego terenu realizacyjnego, jeśli nie zostaną zakorzenione w konkretnej, materialnej rzeczywistości, która właśnie dzięki temu, że stanowi wspólną, społeczną wła-

⁴ K. Marks, F. Engels — Manifest Partii Komunistycznej. Dzieła, tom 4, Książka i Wiedza 1962, str. 536.

ność, może być przetwarzana w procesach produkcyjnych na użytek socjalistycznego narodu i socjalistycznego społeczeństwa.

To w toku społecznej i opartej o społeczną własność środków produkcji pracy tworzy się, rośnie i wzbogaca to, co nazywamy socjalizmem. I nie może być ideowego zaangażowania, jeśli nie będzie to związane z czynną aprobatą materialnego, konkretnego kształtu socjalistycznych przeobrażeń i z poczuciem odpowiedzialności za przebieg tych przeobrażeń. Człowiek ideowy bowiem — to człowiek, który nigdy nie powie: „Jest mi obojętne, do kogo należy zakład produkcyjny, w którym jestem zatrudniony, byleby ja osobiście zarabiał jak najwięcej”.

Nie może być również mowy o wychowaniu obywatelskim ani o wychowaniu patriotycznym, jeśli nie zacznie się ono od wytworzenia poczucia gospodarskiej troski za każdy warsztat, za każde stanowisko pracy, za każdą maszynę, za każde narzędzie i urządzenie, za prawidłowy przebieg każdego procesu technologicznego i każdej czynności. Właśnie w wypowiedziach reprezentantów teorii kształcenia politechnicznego dostrzegamy zrozumienie tych fundamentalnych spraw.

Zarówno jednak nad teorią obumierania szkoły, jak i nad teorią kształcenia politechnicznego zaciążyła innego typu sprawa. Nazwałabym to, w sposób może nieco przejawiony — ale dla wyraźniejszego uwypuklenia określonego stanowiska przejawienia są czasami użyteczne — fetyszycją dydaktyzmu. Uznając pracę za ważny teren oddziaływania na młode pokolenie, potraktowano ten teren przede wszystkim jako podstawę dla organizacji procesu nauczania, jako teren zdobywania wiedzy oraz związanych z tą wiedzą umiejętności i sprawności. Błońskiemu wydawało się, że przeniesienie głównych procesów dydaktycznych do zakładów pracy rozwiąże wszystko, rozwiąże coraz bardziej komplikujące się w związku z przyrostem wiedzy i z zastosowaniami tej wiedzy — problemy kształcenia.

Doprowadziło to tymczasem do niebezpiecznego obniżenia poziomu umysłowego uczniów. Stąd reakcja — nawrót do systematycznego nauczania klasowo-lekcyjnego. Podobną reakcję obserwowaliśmy zresztą w Stanach Zjednoczonych, reakcję na skutki rozpowszechnienia deweyowskiej „szkoły pracy”. John Dewey również bowiem chciał wszystkie problemy kształcenia rozwiązać dzięki zastosowaniu pracy pojętej jako metoda, ale metoda uniwersalna. Odpowiedzią na to było wystąpienie esencjalistów.

Współcześni nasi teoretycy kształcenia politechnicznego dość są oczywiście dalecy od przegięć swoich poprzedników. Ale — zwróćmy uwagę — całą problematyką kształcenia politechnicznego rozpatrywana jest zawsze w aspekcie dydaktycznym. Aspekt wychowawczy jest tu potraktowany jak gdyby produkt uboczny, podczas kiedy powinien być właśnie wysunięty na plan pierwszy.

Myszę, że stale jednak borykamy się na gruncie problematyki pracy w pedagogice ze spuścizną tradycji. Filozofia pragmatyzmu, która dopro-

wadziła do narodzin „szkoły pracy” w jej różnych odmianach, miała charakter wyraźnie epistemologiczny. To nie o kształtowanie postaw człowieka chodziło Ch. Peirce’owi, a w ślad za nim W. Jamesowi⁵, ale o drogę poznawania świata przez człowieka (kształtowanie jasnych pojęć w toku działania).

Dopiero J. Dewey przetransponował całą problematykę w dziedzinę wychowania, stawiając jednak między nauczaniem a wychowaniem znak równości, nie oddzielając jednego od drugiego. Dzięki temu właśnie praca jako metoda mogła stać się metodą uniwersalną.

Czy tak można ujmować sprawę? Mam co do tego poważne wątpliwości. Wprawdzie uważam, że nauczanie i wychowanie wiąże się w jeden integralny proces, ale w jednym i w drugim występują pewne specyficzne, odrębne cechy. Zapewne każde dobrze zorganizowane nauczanie ma znaczenie wychowujące, a każde celowe i świadome wychowanie — znaczenie nauczające. Jedno bez drugiego nie może się obyć, jedno jest drugim uwarunkowane. Ale nie można nauczania całkowicie utożsamić z wychowaniem. A jeśli nie można utożsamić, to nie można również jednego bądź drugiego preferować czy też podporządkować, bo zawsze wówczas dojdziemy do wadliwych rozwiązań.

Dlatego też, podkreślając znaczenie pracy, myślę, że warto potraktować ją jako główny teren wychowania, przydatny również w nauczaniu, ale nie załatwiający wszystkiego.

Aktualne zadania pedagogiki w związku z problematyką pracy ludzkiej

Fakt, że problematyka pracy nie jest na gruncie pedagogiki problematyką nową, nie likwiduje bynajmniej wielu trudności teoretycznych i praktycznych, na jakie w tym zakresie natrafiamy. Nie jest bynajmniej kwestią przypadku to, że w niektórych krytycznych momentach wychowawczych „odkrywamy” znaczenie pracy jak gdyby od nowa. Tak więc np. brzemienny w wydarzenia polityczne rok 1968 skierował uwagę naszego społeczeństwa ku wychowawczemu znaczeniu pracy fizycznej, która ma zgodnie z Uchwałami V Zjazdu PZPR stanowić stały i ważny teren kształtowania postaw studentów wszystkich kierunków studiów. Ale równocześnie praktyczna realizacja tego postulatu okazuje się w wielu środowiskach i w wielu uczelniach wcale nie prosta, o czym świadczą liczne dyskusje prowadzone na ten temat w kręgach pracowników naukowo-dydaktycznych. Trudności te obnażają dotychczasowe teoretyczne i praktyczne zaniedbania, niedopracowania, luki — zarówno w sposobie formułowania zagadnień, jak i w metodyce wychowawczego oddziaływania na młodzież.

I właśnie dlatego „odkrywanie od nowa” ma swoje głębokie uzasadnienie. Jest ono jednak również kierunkującą wytyczną dla pedagogicznych

⁵ W. James — Pogadanki psychologiczne. Warszawa 1931.

poszukiwań i rozwiązań. Toteż próba zarysowania niektórych przynajmniej aktualnych problemów wydaje się być teoretycznie ważna i praktycznie użyteczna.

Przed wszystkim nawiązać pragnę do znanego powszechnie faktu, iż nie każda praca posiada walory wychowawcze. Na tę właśnie różną wartość pracy wskazują liczne głosy padające w dyskusjach, o których wyżej wspomniałam. Sądzę też, że tego rodzaju kłopoty z pracą, jako nierównowartościowym terenem dla działania młodzieży, stały się jedną z przyczyn impasu, w jakim znalazła się teoria i praktyka kształcenia politechnicznego. I nie pomoże tu rejestr dodatnich wychowawczo aspektów pracy ludzkiej ani też uzupełnienie tego rejestru określeniem warunków, jakie powinny być spełnione, aby przez pracę kształtować pożądane postawy. Są to sprawy tak znane, że nie trzeba bynajmniej dysponować wiedzą ani profesjonalnymi umiejętnościami pedagogicznymi, aby wymienić najważniejsze z tego zakresu walory i warunki dobrej roboty. Wiemy jednak, iż praktyka życiowa nader często od tych walorów i warunków odbiega, wprowadzając wszystkich wychowawców w błędne koło bezskutecznych wysiłków.

A na tle tych bezskutecznych wysiłków słusznie w zasadzie sformułowany jeden z celów wychowania socjalistycznego, a mianowicie — przygotowanie ludzi do pracy zawodowej w nowych zmienionych i zmieniających się warunkach budownictwa socjalistycznego — oraz całe uzasadnienie tego celu, staje się dla licznych kręgów wychowawców-praktyków źle pojętą abstrakcją. Piszę — źle pojętą — ponieważ w odczuciu tych wychowawców w tym abstrakcyjnym pojęciu wyrażone zostały stosunki między apriorycznie sformułowanymi tezami typu prognostycznego, a nie autentyczne stosunki społeczne, zawodowe, produkcyjne, charakteryzujące współczesną naszą rzeczywistość.

Specjalnie akcentuję, że chodzi tu o „odczucie” tych wychowawców, osobiście bowiem uzasadnień, o których mowa, za apriorycznie sformułowane tezy nie uważam. Mój jednak subiektywny pogląd, wyrażający zrozumienie analiz teoretycznych dokonywanych w tzw. makroskali, musi być poddany konfrontacji z rzeczywistością wychowawczą na teraz i tutaj. Reprezentuję stanowisko, iż jeśli w takiej dyscyplinie jak pedagogika zarysowuje się zbyt duży kąt rozwarcia między najślusniejszą nawet teorią a praktyką, to nie jest to wina nie nadażającej za teorią praktyki (tak się to często formułuje), ale raczej sygnał, iż w teorii istnieją zasadnicze luki, niedopracowane, zbyt pochopnie tworzone uogólnienia i syntezy. Jeżeli zatem mamy zająć się problematyką pracy w jej aspekcie wychowawczym, to trzeba ją ustawić w innej płaszczyźnie i zacząć rozważania w innym miejscu i w inny sposób, niż dotychczas się je zaczynało.

Wyobraźmy sobie pole pięciokąta, którego boki stanowią połączenie pięciu działów pedagogiki: pedagogiki ogólnej, pedagogiki społecznej, andragogiki, teorii wychowania i teorii kształcenia politechnicznego.

Każdy z wymienionych działów podejmuje problematykę do tego pola przylegającą. Ale jego płaszczyzna pozostaje białą, niezapisaną kartą. Nie podjęto problematyki, która znajduje się na przekątnych, problematyki, która mogłaby integrować i wzbogacać wszystkie wspomniane działy. Te leżące odłogiem zagadnienia można by zgrupować w dział „pedagogika pracy”. Dlaczego właśnie takie określenie, dlaczego nie wystarczy już obecnie powiedzieć, że praca stanowi cel i metodę wychowania, pozostawiając tę problematykę w ramach pedagogiki ogólnej i teorii wychowania?

Praca ludzka, a w szczególności praca produkcyjna jest, jak to już uprzednio podkreślałam, nie tylko celem i nie tylko metodą wychowania. Jest przede wszystkim ważnym terenem kształtowania się osobowości ludzi. Na teren ten nie możemy jednak przenieść w całości problematyki dydaktycznej (co zresztą w pełni uwzględniają współczesne prace teoretyków kształcenia politechnicznego). Natomiast stanowi on i stanowić powinien źródło inspiracji wychowawczej i zasadnicze tło dla oddziaływania wychowawczego. Myślę, że wymieniona przed chwilą teza K. Marksa i F. Engelsa została prawidłowo odczytana i pojęta przez psychologów. Psychologia pracy zyskała sobie już pełne prawo obywatelstwa dzięki analizom, jakie przeprowadziła w zakresie struktury czynności ludzkich, sytuacji występujących w pracy, czynników motywacyjnych ukierunkowujących działanie itp.

Wszystkie te problemy czekają na opracowanie z punktu widzenia pedagogicznego. Na plan zaś pierwszy wysuwa się sprawa analizy i klasyfikacji sytuacji produkcyjnych z punktu widzenia ich wychowawczego znaczenia i wychowawczej wartości. Problematyka jest złożona i trudna. Złożona głównie dlatego, że analiza musi być dokonywana na tle nader skomplikowanej struktury procesów produkcyjnych, różnorodności form życia produkcyjnego oraz odmiennych dla różnych systemów ekonomiczno-społecznych, a także zmiennych — w ramach tych samych systemów klasowych uwarunkowań samych podstaw produkcji.

Tak więc bardzo interesujące analizy sytuacji produkcyjnych przeprowadzone na gruncie francuskim, między innymi np. przez G. Friedmana⁶, do których chętnie odwoływała się nasza pedagogika ogólna przy tworzeniu wielkich syntez ukazujących kierunek cywilizacyjnych przemian, mogą okazać się jedynie w nielicznych fragmentach przydatne dla socjalistycznej pedagogiki, budującej swoje podstawowe tezy w oparciu o społeczną własność środków produkcji.

Ale już w tym punkcie problematyka zaczyna się jeszcze bardziej komplikować. W naszym budującym socjalizm kraju poważne miejsce w jednej z najważniejszych dziedzin życia produkcyjnego, a mianowicie w rolnictwie, zajmuje jeszcze sektor prywatny. Występuje tu szereg bardzo złożonych sytuacji właśnie o charakterze wychowawczym, zarówno wtedy,

⁶ G. Friedman — Maszyna i człowiek — Problem człowieka w cywilizacji maszynowej. Warszawa 1960.

kiedy rozpatrujemy sprawy intensyfikacji produkcji rolnej w aspekcie znaczenia, jakie odgrywa czynnik oświatowy, jak i wtedy, kiedy mamy do czynienia z migracją ludności wiejskiej (a szczególnie licznych rzesz młodzieży) do miast. Wyłania się bogata problematyka wychowawcza wówczas, kiedy przygotowujemy nowe kadry inteligencji dla potrzeb rolnictwa, a także i wtedy, kiedy mówimy o przygotowaniu do pracy na roli młodzieży, która wzrasta i kształci się w środowisku wiejskim, której postawy osobowe krystalizują się na tle procesów przemian coraz bardziej radykalnych i dostatecznie intensywnych, aby tworzyć ludzi, których charakteryzują jakościowo nowe właściwości. To właśnie od nas pedagogów socjalistyczne społeczeństwo oczekuje bardziej precyzyjnego określenia i zaklasyfikowania tych właściwości, a także świadomej ingerencji w kształtowanie tych spośród nich, które z punktu widzenia preferencji społecznych uznamy za wartościowe.

Przemiany struktury agrarnej, dokonujące się na drodze stopniowej gospodarczej integracji poziomowej i pionowej, urbanizacja kultury wsi, przemiany zachodzące w tradycyjnych uwarunkowaniach i funkcjach społeczności wioskowej i rodziny wiejskiej — oto rozległy teren dla badań czyhających i wdrożeniowych poczynąń pedagogicznych.

Zatrzymałam się na problematyce związanej z produkcją rolną, bo po pierwsze, specyfika tej dziedziny jest mi znana lepiej niż dziedzina produkcji fabrycznej, a po drugie, ludność wiejska to obecnie prawie połowa naszego społeczeństwa. 50% obywateli Polski kształtowanych jest w sytuacjach, które były przedmiotem analiz ekonomicznych i socjologicznych, ale które czekają na pogłębione opracowanie pedagogiczne.

Podobna jednak problematyka zarysowuje się w dziedzinie produkcji przemysłowej. Trudno mi na ten temat wypowiadać się kompetentnie, ale jestem skłonna sądzić, że zagadnienia — choć innej natury (społeczna własność środków produkcji, inny charakter pracy) — są ze względu na mnogość profili zawodowych jeszcze bardziej rozległe, a może i jeszcze bardziej złożone.

Dla około 30% ogółu obywateli PRL podstawę utrzymania stanowi produkcja przemysłowa. To znaczy, że organizacja, formy pracy, sposób zarządzania i społeczny udział w tym zarządzaniu kształtują stosunek do życia i styl życia, sposób myślenia, charakter stosunków w rodzinie i w towarzyskich kręgach zawodowych.

Czy może poruszam się po terenie andragogiki? Tak, ale tylko częściowo! Czy może stoję na gruncie pedagogiki społecznej? Także tylko częściowo! Problematyka bowiem dotyczy w jakiejś mierze ludzi dorosłych, ale nie tylko. Dotyczy również wychowawczego znaczenia układów środowiskowych, ale chodzi tu o układy uwarunkowane produkcyjnie. W żadnym z wymienionych uprzednio działów pedagogiki problematyka ta nie mieści się, tak zresztą, jak „wychowanie przez pracę” nie dawało się nigdy wtłoczyć do żadnego z tradycyjnie potraktowanych działów wychowania.

Sytuacje produkcyjne kształtują nie tylko osobowości ludzi dorosłych. W specyficznej atmosferze pracy wzrasta również młode pokolenie wychowujące się ze środowisk chłopsko-robotniczych. Te grupy młodzieży myślą i rozumują inaczej niż młodzież ze środowisk inteligentnych. A tymczasem podstawę dla pedagogicznych uogólnień i wniosków stanowi najczęściej właśnie ta ostatnia grupa młodzieży, bo ona przede wszystkim skupia się w centrum każdego wielkiego miasta (instytucje zarządzające, szkolno-oświatowe i kulturalne tu właśnie się koncentrują), do tej młodzieży jest więc łatwiejszy dostęp, a zapewne nie bez znaczenia jest również i ten fakt, że tę młodzież można na co dzień, na własnym, rodzinnym „podwórku” każdego pedagoga — obserwować.

I jeśli mamy mówić o wychowaniu do pracy — można to robić tylko w oparciu o rzetelne badania ukazujące rzeczywiste wychowawcze aspekty różnych sytuacji produkcyjnych w ich rozległych uwarunkowaniach i socjalistycznych przemianach.

A badania pedagogiczne, dotyczące sytuacji produkcyjnych, z natury rzeczy nie mogą poprzestać jedynie na stwierdzeniu istniejącego stanu rzeczy. Pedagogika nie jest bowiem dyscypliną wyłącznie opisową. Jest również, a właściwie przede wszystkim dyscypliną normatywną. Opis prowadzi do diagnozy, a z diagnozy wyprowadzane są wnioski dla projektowania lepszej, doskonalszej rzeczywistości, doskonalszej zarówno z produkcyjnego, jak i — co w socjalistycznym społeczeństwie jest niemniej ważne — z wychowawczego punktu widzenia.

Cel wychowania staje się więc aktualnym obiektem pedagogicznych badań i wychowawczych zabiegów.

Jeśli zaś traktujemy pracę jako metodę wychowania, to musimy na podstawie dokonanej uprzednio analizy badawczej dokonać selekcji sytuacji, w które chcemy i w które powinniśmy wprowadzać młode pokolenie, musimy również opracować dokładnie metodykę tego rodzaju zabiegów wychowawczych, aby uniknąć działalności „od akcji do akcji”, występującej w szczególnie jaskrawy sposób w szkołach ogólnokształcących oraz na uniwersyteckich (ogólnych) kierunkach studiów.

Jestem zdania, iż w metodyce tej uwzględnić trzeba: 1) rzetelną i szczegółową informację dotyczącą terenu, zakresu i rodzaju pracy, która ma być wykonana; 2) analizę potrzeb społecznych, które w wyniku młodzieżowego działania mogą być zaspokojone, 3) organizację przebiegu pracy, 4) ocenę jakości jej wykonania, 5) analizę trudności i braków, jakie wystąpiły w toku realizacji podjętych zadań, 6) analizę osiągniętych efektów.

W takim jednak ujęciu metoda wychowania przez pracę wyrasta ponad wymagania stawiane każdej innej metodzie. Chodzi tu bowiem nie tylko o podejmowanie przez młodzież działania mającego dla niej samej głównie znaczenie subiektywne, a mogącego być obojętnym — obiektywnie. Właśnie obiektywny sens oddziaływania na rzeczywistość i odpowiedzialność za skutki tego oddziaływania — są tu najważniejsze.

Uwagi końcowe

W pedagogice socjalistycznej mamy przykłady właściwego potraktowania problematyki pracy. Mam na myśli system wychowawczy Antoniego Makarenki. O systemie tym mówiło się jednak u nas przede wszystkim w aspekcie wychowania kolektywnego.

A tymczasem węzłową sprawę stanowi w poczynaniach tego wybitnego pedagoga i wychowawcy praca. Poważna, produkcyjna, dobrze zorganizowana praca! Makarenko ominął „rafy” teorii obumierania szkoły. Nie zamknął też problematyki pracy jedynie w ramach rozważań dydaktycznych. Wychowankowie zakładów, którymi Makarenko kierował, zdobywali systematycznie uporządkowaną wiedzę w normalnej szkole. Prócz tego jednak obowiązani byli pracować, pracować fizycznie w produkcji, i to niekiedy w działach związanych bezpośrednio z ich ewentualnymi przyszłymi zawodowymi zainteresowaniami. Pracowali zgodnie z zapotrzebowaniami bądź małej społeczności, w której żyli (kolonia Gorkiego), bądź też zgodnie z planami rozwoju gospodarki swojego socjalistycznego państwa (Komuna im Dzierżyńskiego). Rzecz ciekawa — godzili naukę z pracą — i nikt nie martwił się tym, że młodzież jest przeciążona nadmiarem obowiązków. Kolektyw w systemie Makarenki był czymś wtórnym, wyrastał z potrzeb związanych z organizacją pracy i służył dobremu jej wykonawstwu.

Od okresu, w którym żył i działał A. Makarenko, upłynęło już sporo lat. Obawiam się, że na naszej bynajmniej nie łatwej drodze pedagogicznych poszukiwań i wychowawczych rozwiązań zagubiliśmy niestety podstawowe jego idee.

A są one niezmiennie aktualne i żywe, może nawet istotniejsze obecnie, niż były przed laty. Istotniejsze choćby dlatego, że wiele przecież trudności, na jakie natrafiamy w pracy z młodym pokoleniem, ma swoje źródło w występującym u młodzieży poczuciu własnej długotrwałej bezużyteczności społecznej. Powszechnie znane zjawisko akceleracji w rozwoju sprawia, iż młody człowiek czuje się wcześniej dorosły, niż czuł to jego rówieśnik sprzed 20—30 laty. A jednocześnie obiektywne potrzeby życiowe i realizacje zasad postępu społecznego sprawiają, że samodzielny start życiowy opóźnia się. Dla coraz większej liczby młodzieży przedłuża się okres kształcenia. Uchwała V Zjazdu postuluje, aby około 90% absolwentów 8-letniej szkoły podstawowej już w 1975 roku kształciło się dalej. To znaczy, iż wkrótce osiągniemy powszechność kształcenia średniego.

Traktujemy to słusznie jako poważne osiągnięcie. Ale nie wolno nam zapomnieć, iż z osiągnięciem tym może być związane niebezpieczeństwo wychowawcze. Realnym stanie się to niebezpieczeństwo wówczas, jeśli dla przedwcześnie rozwiniętej młodzieży nie stworzymy pola dla poważnej, odpowiedzialnej, społecznie potrzebnej działalności jeszcze w okresie kształcenia. Wszelkie życiowe aspiracje tych młodych ludzi, wszelkie dą-

zenie do samodzielności i autonomii mogą wówczas szukać ujścia na niewłaściwych ze społecznego punktu widzenia drogach.

Jakże często zdarza się już dziś, że młodzi ludzie mówią nam o generacji, która przeżyła okropności II wojny światowej i okupacji hitlerowskiej: „Wam to było dobrze, mieliście ważne sprawy, o które trzeba było walczyć, wokół których trzeba było mobilizować nieprzeciętny wysiłek, dla których trzeba było zdobywać się na wyrzeczenie i ofiary”.

Młodzież nie chce bowiem łatwego życia, choć często wydaje nam się, że chętnie z ofiarowywanej jej „łatwizny” korzysta. To są pozory, za którymi kryje się pragnienie czynienia czegoś użytecznego, wypróbowywania sił w przewycięzaniu konkretnych trudności, wnoszenia własnego wkładu w sprawę socjalistycznego budownictwa.

Wielka i trudna problematyka wprowadzenia tej młodzieży na wychowawczo wartościowe tereny pracy w całej rozciągłości otwiera się przed pedagogiką „od nowa”. W szczególności zaś sposób otwiera się przed pedagogiką powiązaną i w coraz silniejszym stopniu w dalszym ciągu związaną — znów zgodnie z Uchwałą V Zjazdu — z uczelniami wyższymi przygotowującymi kadry dla różnych dziedzin życia produkcyjnego (uczelnie techniczne, rolnicze, ekonomiczne).

Jest to dla pedagogiki poważna szansa dalszego rozwoju, a dla wychowania — szansa przewycięzania różnorodnych kryzysów, ujawnionych szczególnie wyraźnie w ostatnich latach. Wspomnijmy na zakończenie, że kierunek przewycięzania tego rodzaju kryzysów wskazywał W. Lenin, kiedy pisał znamienne słowa: „Trzeba więc, aby Komunistyczny Związek Młodzieży powiązał proces kształcenia się, nauki i wychowania z pracą robotników i chłopów, aby nie zamykał się w swoich szkołach i nie ograniczał się jedynie do czytania książek i broszur komunistycznych. Tylko pracując razem z robotnikami i chłopami można stać się prawdziwym komunistą. I trzeba, aby wszyscy zobaczyli, że każdy człowiek Związku Młodzieży jest wykształcony, a zarazem umie również pracować”⁷.

⁷ W. I. Lenin — Zadania Związków Młodzieży. Dzieła, tom 31. Warszawa 1955, Książka i Wiedza, str. 299.

SYTUACJE KONFLIKTOWE MIĘDZY NAUCZYCIELEM A UCZNIEM

Gdyby zapytać kogokolwiek z nauczycieli — co warunkuje powodzenie całego procesu nauczania i wychowania w szkole — na pewno usłyszeliśmy, że ... osiągnięcie pełnego porozumienia z młodzieżą co do celów, metod i wyników pracy w szkole oraz roli i znaczenia nauczyciela i uczniów.

Rzecz jasna, że porozumienie to jest sprawą wielce złożoną i składają się na nie różne czynniki, jak: zdobycie wzajemnego zaufania, zainteresowanie pracą, poczucie odpowiedzialności za nią i wiele innych. O tym nauczyciele wiedzą na ogół dość dobrze; jednakże mimo wszystko nie zawsze udaje się im porozumienie to osiągnąć.

Zastanówmy się, co jest powodem tego? Dlaczego między nimi a uczniami powstają niepotrzebne (utrudniające obustronnie współzycie i pracę) sytuacje konfliktowe? Spróbujmy uzmysłowić sobie także ich źródła, rodzaje, wreszcie możliwości ich uniknięcia.

*

Jeśli mamy przyjrzeć się sytuacjom konfliktowym w relacjach: nauczyciel — uczeń, uczeń — nauczyciel, nie od rzeczy będzie zacytować podstawowe obowiązki i zadania nauczyciela sprecyzowane w ustawie z dnia 27 kwietnia 1956 r., zwanej potocznie pragmatyką nauczycielską. Ograniczymy się tylko do fragmentu artykułu trzeciego. Brzmi on:

„Zadaniem nauczyciela jest wychowywać dzieci i młodzież na ideowych, wykształconych i kulturalnych obywateli, patriotów Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej, oddanych sprawie budownictwa i pokoju. Aby wykonać to zadanie, nauczyciel zobowiązany jest:

— realizować programy nauczania i wychowania, stale dążyć do osiągnięcia jak najlepszych wyników pracy, doskonalić metody nauczania i wychowania,

— troszczyć się o zdrowie i bezpieczeństwo młodzieży powierzonej jego opiece,

— dbać o godność i przykłądną postawę moralną wychowawcy młodego pokolenia,

— systematycznie podnosić swój poziom ideologiczny, naukowy i zawodowy,

— współpracować z rodzicami uczniów i środowiskiem społecznym...”

Wystarczy przeczytać uważnie zacytowany tekst, by uzmysłowić sobie, że wcale nie jest rzeczą łatwą uniknięcie sytuacji konfliktowych, zważywszy choćby na szeroki zakres obowiązków i związanych z nimi czynności, jakie w toku codziennej pracy stoją przed nauczycielem.

Posługiwanie się przez nauczyciela w praktyce określonymi systemami, metodami, zasadami czy środkami w nauczaniu i wychowaniu wymaga zawsze od niego maksymalnej wiedzy, opanowania, rozważni i konsekwencji. Każde posunięcie dydaktyczne czy wychowawcze oraz jego efekty są warunkowane wieloma czynnikami, okolicznościami i właściwościami osobowymi jednostek, do których są adresowane. Nauczyciel zajmując określoną postawę, wywołuje odpowiednią reakcję u pojedynczego lub (częściej) u zbiorowego odbiorcy, której treści nie zawsze jest w stanie przewidzieć.

Postawa ta może przybierać różne formy, które z punktu widzenia pedagogiki możemy określić jako: złe lub dobre, moralne lub niemoralne. Ocenę taką potrafi „wystawić” również sama młodzież. Na ogół ocena ta bywa dość obiektywna i dokładna.

Psychologowie twierdzą nawet, że uczniowie znają swego nauczyciela o wiele lepiej niż on swoich uczniów i siebie. Tłumaczy to się prostym faktem, że oceny tej dokonują zbiorowo, wymieniają między sobą szereg czasem pozornie mało istotnych i mało znaczących spostrzeżeń i uwag, które w efekcie składają się na dość gruntowny obraz jego osobowości.

Już dzieci z klas I—IV potrafią odczuć i ocenić etyczne postawy nauczyciela. Nie umieją jednak poddać tychże ocen odpowiedniej analizie. Dostrzegają u swego nauczyciela „dobro” i „zło”, nie są zaś w stanie dostrzec ich przyczyn i skutków.

Uczniowie klas V—VIII dostrzegają już przyczyny i skutki pozytywnych lub negatywnych postaw nauczycieli. Ich oceny są bardziej logiczne, konsekwentne i wnikliwe. „Wartościują” nauczyciela wedle doznanych reakcji, spowodowanych jego stosunkiem do całej klasy, do każdego z nich z osobna. Wyróżniają już takie cechy jego charakteru, jak: wrażliwość, czułość, bezpośredniość, gderliwość, wyrozumiałość, upór. Przywiązują dość dużą uwagę do faktu faworyzowania przez nauczyciela poszczególnych jednostek w klasie szkolnej albo też (co również ma dość często miejsce) płci. Dociekają przy tym przyczyn tego stanu rzeczy, mają żal do takiego nauczyciela; niejednokrotnie manifestują swoje niezadowolenie z tego powodu w sposób jawny, bezpośredni.

Uczniowie starsi oceniają nauczyciela nie tylko na podstawie jego stosunku do klasy, ale i w aspekcie daleko szerszym, rzecz można — ogólnospołecznym. Obserwują go nie tylko w czasie pracy w szkole, ale także poza szkołą, w życiu społecznym, na tle różnych warunków i kontekstów sytuacyjnych i środowiskowych.

To poszerzenie zakresu oceny jest powodowane faktem intelektualnego i społecznego rozwoju młodzieży, szukaniem przez nią wzoru do kształtowania własnej osobowości.

Gwoli prawdy, przyznać trzeba, że ogół nauczycieli dostarcza młodzieży pozytywnych wzorów (modeli) osobowościowych, wykonuje w sposób rzetelny stawiane przed nimi wymogi i zadania, zdaje sobie sprawę, że wy-

konywany przez siebie zawód czyni ich odpowiedzialnymi nie tylko za nauczanie, ale i za wychowanie młodzieży, za rozwijanie u niej odpowiednich dyspozycji osobowościowych, za dostarczanie im pozytywnych modeli osobowych.

Niemniej istnieją jeszcze przypadki destruktywnych wpływów nauczycieli na swoich podopiecznych, wpływów, które utrudniają wytwarzanie się między nimi a uczniami atmosfery pełnego zrozumienia i zaufania.

Negatywne postawy nauczycieli wpływają (według opinii młodzieży) na: niskie wyniki nauczania, powodują zniechęcenie uczniów do danego przedmiotu, brak zainteresowania nauką szkolną w ogóle, wzrost absencji na lekcjach, są powodem złej atmosfery pracy, sprzyjają powstawaniu luk w wiedzy uczniów, obniżają ich aktywność, są powodem ich złego samopoczucia w czasie lekcji, wzrostu nerwowości, lekceważenia nauczyciela, niezadowolenia z całokształtu życia szkolnego.

Przejawami niewłaściwego stosunku nauczyciela do uczniów powodującymi w konsekwencji sytuacje konfliktowe są najczęściej: d o w o l n o ś ć, przypadkowość i zbyt daleko posunięty subiektywizm w ocenie wyników pracy ucznia.

Często w praktyce obserwujemy wypadki skarg uczniów i ich rodziców, że identyczne prace pisemne (najczęściej dyktanda) są dość różnie oceniane przez nauczycieli. Nauczyciele nie zawsze uświadamiają sobie w sposób dostateczny rolę oceny jako czynnika wartościującego. Pochopność w ferowaniu określonej oceny, pobieżne przeglądanie treści zapisanych przez uczniów w zeszytach szkolnych, nieprzywiązywanie uwagi do porównywania prac — wszystko to w konsekwencji powoduje, że o danym nauczycielu uczniowie wystawiają opinię: niesprawiedliwy, stronniczy, faworyzujący. Przeważnie do tych opinii dołączają się rodzice „skrzywdzonych” uczniów i dorzucają inne jeszcze „negatywy”. W ten sposób jedno- czy kilkurazowe potknięcie się nauczyciela, jedna lub więcej popełnionych przez niego „gaf”, niedokładności obraca się przeciwko niemu — składa się na negatywną opinię.

W wielu wypadkach opinia uczniów o nauczycielu jest dla niego krzywdząca. Uczniowie bowiem nie zawsze zdają sobie sprawę, że ich nauczyciel wcale np. nie musi stosować takich samych kryteriów w stosunku do wszystkich uczniów w tej samej klasie. Szkoda, że o tym fakcie najczęściej nie wiedzą ani oni, ani ich rodzice. W wielu wypadkach zgodziliby się z tym, że częstokroć o wspomnianej rozbieżności w ocenie — nauczyciel przecież wie, że zdecydował się na nią w sposób najzupełniej przemyślany, świadomy, mając na uwadze jedynie dobro uczniów. Wydaje się, że gdyby uczniowie i rodzice wiedzieli o tym, można by uniknąć z ich strony „niepotrzebnych” pretensji i żalu.

Aby być obiektywnym, stwierdzić trzeba, że nauczyciele oceniając uczniów popełniają jeszcze cały szereg innych błędów. Dają się ponieść chwilowym nastrojom, sympatiom i antypatiom. Zresztą, prawdę mówiąc,

sprawa oceny uczniów jest ogromnie skomplikowana i prawie zawsze przysparza nauczycielowi wiele trudności. Istnieją bowiem czynniki obiektywne, utrudniające prawdziwą ocenę. Jednym z tych czynników jest choćby brak sprecyzowanych — dla poszczególnych grup przedmiotów — kryteriów i norm oceny. Skala czterostopniowa stosowana w naszych szkołach jest od dawna uważana za niewystarczającą, nie pozwala na w pełni obiektywną ocenę uczniów. Nie zawsze nauczyciele (szczególnie młodzi) wiedzą, ile powinien umieć np. uczeń klasy V z języka polskiego — na trójkę, czwórkę itp. Tym bardziej nie wiedzą o tym również sami uczniowie uczący się w tej klasie. Nieznajomość tych kryteriów i norm, brak motywacji i uzasadnienia w wystawianiu ocen powoduje sytuacje konfliktowe, nieufność (abstrahujemy od pojęcia — „uzasadnioną” czy „nieuzasadnioną”) do teźe oceny.

Inna grupa sytuacji konfliktowych jest wynikiem niewłaściwych postaw nauczycieli wobec spraw światopoglądowych.

Prawdą jest, że ogół nauczycieli jest pozytywnie nastawiony do rzeczywistości, zajmuje wobec niej postawę refleksyjno-realistyczną, konfrontuje wyznawane przez siebie ideały z rzeczywistością, nie waha się mówić otwarcie zarówno o dodatnich, jak i ujemnych zjawiskach życia społecznego, przyzwyczajają do zajmowania takich samych postaw także samą młodzież. Jest jednakże i taka grupa nauczycieli, która „posługując” się światopoglądem materialistycznym, mieści w nim również swoje poglądy idealistyczne, fideistyczne. Nauczyciele ci głoszą z reguły prawdy materialistyczne jedynie w szkole, zaś w życiu pozaszkolnym wyznają poglądy jeśli nie przeciwstawne — to przynajmniej znacznie odbiegające od wspomnianych poprzednio.

Tymczasem młodzież obserwując stosunek nauczyciela do moralno-społecznych problemów rzeczywistości bez trudu dostrzega to rozdwojenie przekonań i postaw, dezaprobuje takie postępowanie. Określa je jako — dwulicowe. Zrozumiałe, że w tym wypadku między nauczycielem a uczniami nie może być mowy o jakimkolwiek zaufaniu. Uczniowie traktują w takich wypadkach słowa nauczyciela głoszone *ex cathedra* zawsze z pewnością dozą rezerwy i niedowierzaniem.

Jest wreszcie i trzecia, stosunkowo najmniej liczna, grupa nauczycieli, która wobec problemów współczesnego życia zajmuje postawę milczenia i wyczekiwania. Ta część niechętnie angażuje się w prace społeczne i środowiskowe i nie robi nic, by do tej pracy włączać swoich podopiecznych. Tymczasem wielu uczniów garnie się do pracy kulturalnej, społecznej i ideowej poza szkołą. Chce jednakże pozyskać aprobatę swojego nauczyciela, jego pomoc, radę. Nie znajdując tego wszystkiego, próbuje niekiedy samodzielnie nawiązać kontakt ze środowiskiem bądź korzysta z pomocy odpowiednich instytucji, organizacji młodzieżowych albo, co gorsza, wygasa u niej chęć do tej pracy. Nie pozostaje to oczywiście bez skutku na

zajęcie przez tę część młodzieży „odpowiedniego” stosunku do nauczyciela, u którego nie znalazła poparcia.

Młodzież na ogół nie lubi nauczycieli zajmujących postawę społeczną, zasklepiających się jedynie w swoim zawodzie, w uprawianej przez siebie gałęzi nauki. Nigdy nie potrafi z takim osobnikiem nawiązać serdecznych, opartych na wzajemnym zaufaniu, stosunków.

Atmosferę współzycia i wzajemnego porozumienia nauczyciela z uczniami utrudnia jeszcze fakt reprezentowania przez niewielką co prawda część ogółu nauczycielskiego zbyt małej dyscypliny pracy oraz przypadki ich konfliktu z prawem i wymaganiami kwalifikacyjnymi.

Szczególnie te ostatnie wyrządzają ogromne szkody dla procesu wychowawczego, podrywają nauczycielstwu autorytet nie tylko wśród samej młodzieży, ale także wśród całego społeczeństwa. Najczęstszymi konfliktami tego typu (choć podkreślamy raz jeszcze, że nie należą one do wypadków nagminnych) są:

— udzielanie płatnych korepetycji własnym uczniom albo też uczniom tej samej szkoły,

— stosowanie niedopuszczalnych środków wychowawczych.

Jeśli chodzi o ten ostatni rodzaj wykroczeń — to stwierdzić trzeba, że przeważnie nie udaje się go, mimo usilnych starań władz oświatowych, zupełnie wyeliminować. Ciągłe jeszcze sprawa stosowania przez nauczycieli represji fizycznych wobec uczniów nie może stać się przeżytkiem. Tu i ówdzie zdarzają się jeszcze wypadki uderzenia ucznia... Stosowanie tego środka „wymiaru sprawiedliwości” spotyka się z potępieniem nie tylko ze strony władz oświatowych, ale i samych rodziców. Dodać trzeba, że przecież z punktu widzenia prawa, tego typu wyczyn podlega dość surowej karze.

Nie mówimy jednak tego, by straszyć, a nawet ostrzegać. Nauczyciele — to ludzie wykonujący swą pracę z oddaniem, na ogół bardzo lubiący, a nawet kochający swoich podopiecznych... Ale zdarza się, że pewna jednostka różni się przecież — czasem w sposób aż nazbyt widoczny — od tego pozytywnego wzoru, łatwo ulega działaniom impulsywnym, żywiołowym, co w następstwie może ją postawić czasem w aż nazbyt niemiłej i przykrej sytuacji... Prawdą jest, że nie za każde szturchnięcie ucznia nauczyciel musi odpowiadać przed prawem, bywa i tak, że sami rodzice uczniów udzielają nauczycielowi „moralnej dyspensy” w stosowaniu fizycznego przymusu. Złe jest jednak, jeśli nauczyciel słucha tych rad, a tym bardziej stosuje je w praktyce — rodzice często zmieniają zdanie. Zresztą w tym wypadku nawet nie o to chodzi. Znacznie ważniejszy przecież jest fakt, że uderzenie ucznia, pociągnięcie go za ucho (ten rodzaj kary jest, niestety, stosowany jeszcze w szkołach, i to zarówno przez nauczycieli, jak i nauczycielki) wywołuje u uczniów ostre sprzeczki wewnętrzne, uniemożliwia wytworzenie się między klasą a nauczycielem stosunków wolnych od przymusu, lęku, opartych na wzajemnym poszano-

waniu i sympatii. Stąd nauczyciel powinien pamiętać, że każdorazowa jego interwencja była wynikiem pewnego przemyślenia, a nade wszystko, by mogła oddziaływać pozytywnie na ucznia, który dopuścił się określonego przewinienia.

Kolejnym przejawem niewłaściwego stosunku nauczycieli do uczniów jest wyzyskiwanie ich do tzw. prywatnych usług. Przypadki takie obserwujemy zarówno w szkołach miejskich, jak i w wiejskich. Ciągłe jeszcze nauczyciele wysyłają uczniów po papierosy, po gazetę, do sklepów spożywczych, wyzyskują ich — szczególnie na wsi — do palenia w piecu (przeważnie czynią to młode nauczycielki), do pracy w swoim ogródku itp. Uczeń, mimo iż pozornie chętnie wykonuje te usługi, najczęściej wewnątrznie buntuje się przeciw tego rodzaju poleceniom. Ten stan rzeczy budzi też sprzeciw ze strony jego rodziców.

Wiele jeszcze można by wymienić powodów wpływających na złą atmosferę współpracy między nauczycielem a uczniem. Często wadą jest np. zastraszanie uczniów. Sytuacja ta jest powodem, że uczniowie boją się przyjść następnego dnia do szkoły; chcąc uchronić się przed przykrościami w szkole, wybierają wagary.

Uczniowie nie lubią również, jeśli nauczyciel jest gderliwy, jeśli zbyt często moralizuje. Młodzież z klas licealnych za ogromnie negatywne, nie sprzyjające panowaniu dobrej atmosfery w klasie, uważa takie cechy u nauczyciela, jak: zarozumiałość, podejrzliwość, niestałość przekonań, brak odwagi i zdecydowania, szablonowość w pracy, brak taktu i zdecydowania, zbytnią ciekawość itp.

*

Uczniowie — chyba zupełnie słusznie — chcą, by nauczyciel traktował ich jako „ludzi”. Nie znoszą lekceważenia. Dobry stosunek nauczyciela, oparty na pełnej serdeczności, szacunku i zrozumieniu pomaga im w całym procesie pracy w szkole, stwarza naturalne i nieodzowne warunki przy rozwiązywaniu różnorodnych trudności. Uczniowie cenią sobie wielce życzliwość i sprawiedliwość nauczyciela, nie lubią, jeśli jest on „zimny” i obojętny, zabiegają o bezpośrednią i szczerą rozmowę z nim na lekcji i poza nią.

Sumując powyższe rozważania, wypadałoby sprecyzować pewne normy, które stać się powinny nakazem powinności moralnych każdego nauczyciela w stosunku do uczniów.

Kolejno — zdaniem naszym — powinny to być:

- jednakowe traktowanie wszystkich uczniów w klasie szkolnej, obiektywizm w ocenie wysiłku ich pracy oraz efektów tejże pracy;
- dostarczenie swoim zachowaniem odpowiedniego modelu osobowego wszystkim uczniom;

— demonstrowanie w każdej sytuacji postawy realistycznej, zdolności obiektywnego wartościowania i oceniania odpowiednich zjawisk społecznych;

— troska o autorytet zawodu i autorytet osobisty;

— stała piecza nad wyzyskaniem wszystkich możliwości wychowawczych sprzyjających wszechstronnemu rozwojowi osobowości uczniów, przygotowaniu ich do przyszłego aktywnego współuczestniczenia w życiu społecznym i kulturalnym kraju;

— dbanie o likwidację wszelkich zatargów i konfliktów między uczniami w klasie, o atmosferę współdziałania z uczniami.

*

Błędne byłoby mniemanie, że dobra atmosfera w stosunkach między uczniami a nauczycielem zależy wyłącznie od tego ostatniego. Ma na nią niewątpliwy wpływ także sama młodzież.

Praktyka pokazuje, że młodzież posiada pewne cechy osobowości, które decydują zwykle o negatywnym charakterze stosunków między nią a nauczycielem. Jakże to są cechy?

Nauczyciele wymieniają ich dość dużo. Za podstawową uważają lenistwo uczniów i wiążącą się z nim chaotyczność i niesystematyczność w pracy szkolnej, jak i przy wykonywaniu pracy domowej. Spora część młodzieży przesuwa i odkłada bardziej uciążliwe dla siebie zadania, pracuje „zrywami”. Zdarza się, że uczeń odrabia jednocześnie lekcje z kilku przedmiotów, często przy tym ich nie kończąc.

Zrozumiałe, że te metody nie wpływają budująco na jego ogólną postawę do pracy, na jej efekty. Nie zyskują też aprobaty nauczycieli, a wprost przeciwnie — odpowiedzią na nie są permanentne „przypominania” i „upominania”, które w konsekwencji prowadzą do zaostrożenia się stosunków z nauczycielem.

Drugą cechą osobowości uczniów wyraźnie determinującą kształtowanie się pozytywnego układu stosunków z nauczycielem jest ich nerwowość i agresywność powodowana najczęściej ogólnym zmęczeniem i wyczerpaniem. W tych sytuacjach, o ile i nauczyciel jest człowiekiem nerwowym łatwo o gwałtowne zachowanie i konflikty.

Gwałtowna pobudliwość nerwowa i porywczność uczniów znajduje ujście w ich niestosownych i nietaktownych zachowaniach się, ale nie tylko wtedy. Uczniowie nerwowie denerwują się w czasie odpowiedzi, co z kolei wpływa w zdecydowanie ujemny sposób na wyniki ich odpowiedzi, uniemożliwia tzw. samokontrolę, osiągnięcie pozytywnych rezultatów w pracy.

Kolejną cechą wpływającą na negatywne stosunki jest upór, nieposłuszeństwo i zawziętość młodzieży. Te rysy osobowości są najczęściej wynikiem niewłaściwego wychowania w rodzinie; dzieci przenoszą je na grunt szkolny. Nauczyciele tymczasem, choć zdają sobie najczęściej sprawę, że upór ucznia ma z reguły głębsze podłoże, po prostu

nie zawsze pamiętają o tym, nie lubią, jeśli uczeń przeciwstawia się, nie chce spełnić polecenia (przecież sceny te są obserwowane przez dziesiątki par oczu). Łatwo bowiem wtedy „unieść się” albo okazać przed całą klasą swą bezradność.

Charakterystyczną cechą pewnej części młodzieży jest również jej otwartość, bezpośredniość i szczerość. Są to z natury rzeczy cechy pozytywne, ale i one w wielu wypadkach są przyczyną powodującą trwałe zadrażnienia i konflikty. Oto np. uczeń VII klasy mówi nauczycielce historii, że „zbyt trudno wyklada”, że „niedostatecznie tłumaczy materiał”. Chłopiec powiedział to, co naprawdę czuł i myślał, i to nie tylko on, ale cała klasa. Swoim wystąpieniem naraził się jednak nauczycielce. Okrzyczyła go arogantem. Tymczasem uczeń absolutnie nie zamierzał jej dokuczyć, nie myślał o tym zupełnie, że ją obrazi. Nauczycielka nie zrozumiała jego wystąpienia, sądziła, że uczniowi chodziło o to, by ją ośmieszyć, zdyskredytować.

Być może, że powyższy przypadek należy do sporadycznych, ale przecież na pewno nie jest on odosobniony. Z drugiej jednak strony uczniowie istotnie potrafią być niekiedy arogancy. Nauczyciel powinien w takich przypadkach przede wszystkim „wytrzymać nerwowo”, starać się „na zimno” wykazać delikwentowi, że poprzez taki rodzaj zachowania się nie można nic zdziałać, niczego osiągnąć.

Z arogancją młodzieży wiąże się niejednokrotnie egoizm i zarozumiałość. Te cechy przejawiają się w nonszalanckim zachowaniu się uczniów, wysuwaniu pod adresem nauczycieli wygórowanych żądań. Na szczęście nosicielami tych cech jest niezbyt liczna część uczniów (przeważnie są to tzw. bananowe dzieci, którym na niczym nie zbywa w domu rodzinnym). Mimo to i tu mamy do czynienia z dość przykrymi sytuacjami konfliktowymi.

Ostatnią wreszcie „brzydką” cechą osobowości młodzieży szkolnej jest kłamstwo. Młodzież posługuje się nim z dość różnych przyczyn, o których w tym miejscu nie będziemy mówić. Kłamstwo służy im najczęściej jako samoobrona albo też środek do zmylenia czujności nauczyciela, zyskania swobody itp.

*

Nie są to oczywiście już wszystkie cechy osobowości młodzieży wpływające na negatywny układ stosunków z nauczycielem. Można by jeszcze wymieniać ich o wiele więcej. Nie o to jednak chodzi. Zadaniem naszym było tylko wykazanie, że wzajemne porozumienie między nauczycielem a uczniami, pozytywny lub negatywny układ stosunków między nimi zależy w równej mierze od obydwu stron. Oczywiście młodzież wzrasta pod kierunkiem nauczycieli i oni mają ogromny wpływ na powstawanie i utrwalanie się określonych cech jej osobowości; ale i sama młodzież ponosi — w dość znacznym stopniu — odpowiedzialność za charakter tych kontaktów.

SYSTEM OŚWIATOWO-WYCHOWAWCZY A SYSTEM SZKOLNY

We współczesnym społeczeństwie w procesach wychowania i kształcenia bierze udział wiele instytucji: rodzina, szkoła, zakład pracy, wojsko, radio, film, telewizja, teatr, prasa itd. W niektórych instytucjach procesy te odbywają się mniej lub bardziej celowo i planowo pod kierunkiem fachowo do tej działalności przygotowanych ludzi i zawodowo ją uprawiających, np. w szkole, w domu dziecka, w innych — mają one charakter działalności dodatkowej uprawianej nie przez zawodowych pedagogów.

Czy istnieje jakiś związek między tymi wielu partnerami w procesie oddziaływania wychowawczego, czy mamy tu do czynienia z uporządkowaną, planowo kierowaną i zorganizowaną działalnością pedagogiczną wielu placówek i osób — słowem, czy jest to system oświaty i wychowania, czy też współlistnienie zespołu wielu instytucji w taki czy inny, przypadkowy, żywiołowy sposób kształcących i wychowujących? Problem ten szczególnie ostro wysunęły Tezy KC PZPR na V Zjazd Partii, stwierdzając, że w obecnym okresie budowy socjalizmu zadania ideowo-politycznego wychowania młodzieży zajmują centralne miejsce wśród politycznych zadań partii i państwa, i zaznaczając, że realizacja celów wychowania socjalistycznego „wymaga opracowania jednolitego systemu wychowania, który — w oparciu o konkretne treści i wzorce ideowe, wyprowadzone z programowych zasad socjalizmu, z postępowych i patriotycznych tradycji historycznych, z dziejów Polski Ludowej oraz z aktualnych i perspektywicznych zadań w budownictwie socjalizmu — określałby nie tylko konkretne zadania ideowo-wychowawcze szkół, lecz również kierunek działania wszystkich instytucji kształtujących świadomość młodzieży, a więc politykę radia i telewizji, politykę wydawniczą itp.”.

Jest i pytanie drugie, dotyczące spraw terminologicznych problematyki systemów oświatowo-wychowawczych. Zarówno w urzędowych aktach dotyczących spraw oświaty i wychowania, jak i w literaturze pedagogicznej spotkać można następujące terminy:

1. System oświaty i wychowania, system oświaty i kształcenia, system oświatowo-wychowawczy, system kształcenia i wychowania, system oświaty, system oświatowy, system kształcenia.

2. System szkolny, szkolnictwo.

3. Ustrój szkolny, struktura szkolna.

Co oznaczają te terminy? Czy oznaczają one różne desygnaty, czy też są to po prostu synonimy oznaczające to samo, a więc terminy, których można używać zamiennie?

1. System oświatowo-wychowawczy

Zdarza się, że obok terminu: „system oświatowo-wychowawczy” występują używane zamiennie terminy: „system oświaty i kształcenia”, „system wychowania”, „system oświaty” i inne. Tak np. w przekładzie referatów Filipa Coombsa, dyrektora Instytutu Planowania Oświatowego UNESCO w Paryżu, na temat: „Światowy kryzys oświatowy. Analiza systemów” występują używane zamiennie następujące terminy: system oświatowy, system szkolny, szkolnictwo, system wychowawczy, system wychowania.¹

Również w oficjalnych aktach prawnych dotyczących szkolnictwa i oświaty używane bywają zamiennie różne terminy. Polska ustawa szkolna z 1961 roku nosi tytuł: „Ustawa z dnia 15 lipca 1961 roku o rozwoju systemu oświaty i wychowania”. W tekście ustawy znajdujemy nieco inne sformułowanie, a mianowicie: „system kształcenia i wychowania” (część wstępna i artykuł 6).

Czeską ustawę szkolną z 1960 roku zatytułowaną: „Ustawa z dnia 15 grudnia 1960 roku o systemie wychowania i kształcenia”. Ale § 3 nosi tytuł: „System szkolny”, jakkolwiek mówi się w nim, że „szkoły i zakłady wychowawcze tworzą jednolity system szkolny”.

W „Ustawie o jednolitym socjalistycznym systemie oświaty” w NRD używa się stale terminu: „system oświaty”, jak przetłumaczono niemiecki termin „Bildungssystem”.² Ale w pracy zbiorowej: „Das Schulwesen sozialistischen Länder in Europa” używa się zamiennie terminów: „system oświaty ludowej” (Volksbildungssystem) i „system szkolny” (Schulsystem), jakkolwiek autorzy artykułu o szkolnictwie w NRD w tej publikacji konsekwentnie stosują termin: „system szkolny” (Schulsystem).³

W „Zarysie pedagogiki” S. Wołoszyn używa terminu: „system oświatowy” i definiuje go w sposób następujący: „Przez system oświatowy rozumiemy zespół wszystkich typów instytucji oświatowo-wychowawczych, jakie są czynne w określonym kraju w określonym czasie, powiązanych ze sobą w swoisty sposób na podstawie ustalonych zasad”.⁴ Autor nie wyjaśnia, jak rozumie pojęcie „systemu” i co ma na myśli mówiąc o „instytucjach oświatowo-wychowawczych”.

W rozprawie R. Wroczyńskiego pt. „O współczesnej strukturze systemu oświaty” autor koncentruje swoją uwagę głównie na kwestii zakresu działania systemu oświaty. Przeciwstawia dawne „tradycyjne” rozumienie systemu oświaty jako układu placówek wychowawczo-oświatowych obejmują-

¹ *Kwartalnik Pedagogiczny*, nr 2 (48), 1968, s. 225—226.

² M. Pęcherski — Reformy szkolne w krajach socjalistycznych. Wyd. UW 1967, s. 105 i 107.

³ *Das Schulwesen sozialistischen Länder in Europa*. W: Volk und Wissen 1962, s. 142.

⁴ S. Wołoszyn — Pojęcie systemu oświatowego. W: *Zarys pedagogiki*. Tom 1, PWN, 1962, s. 292.

jących zasięgiem swym dzieci i młodzieżą w wieku szkolnym jako dziś nieaktualne nowemu jego rozumieniu i daje następującą definicję systemu oświaty:

„Przez pojęcie systemu oświaty rozumie się dziś organizacyjny układ wszystkich placówek oświatowych i ich funkcjonalne powiązanie. Placówki te są zróżnicowane w treściach programowych i obejmują swym zasięgiem różne kategorie wieku; ich zadaniem jest zaspokajanie narastającej potrzeby współczesnego życia — potrzeby ciągłego kształcenia”⁵.

W definicji tej uwypukla się to, co jest bardzo istotne dla pojęcia „systemu”, a mianowicie organizacyjne i funkcjonalne powiązanie placówek oświatowych w pewien układ. Jest to rozumienie pojęcia: „systemu” w sensie bliskim temu, jakie przyjmuje funkcjonalistyczna szkoła socjologiczna, która stoi na stanowisku, że o systemie można mówić wówczas, gdy zespół instytucji społecznych czy jednostek stanowi wewnętrznie powiązaną całość, układ spójny, strukturę.

W przeciwieństwie do pluralistycznego behawioryzmu, który całość społeczną traktuje jako zwykły zbiór jednostek, funkcjonalistyczna szkoła socjologiczna traktuje system społeczny jako całość, a wszelkie pojedyncze zjawiska społeczne rozpatruje z punktu widzenia ich roli w systemie.

Zresztą również instytucjonalistyczna szkoła socjologiczna traktuje zbiorowiska społeczne jako układy stanowiące określoną strukturę, a więc także właściwie jako system.

Niezależnie od takich czy innych założeń teoretycznych współczesne poczucie językowe kojarzy z pojęciem: „systemu” — powiązanie elementów tej całości, jaką system obejmuje, na podstawie pewnych zasad.

A jeśli tak, powstaje pytanie, jakie placówki wchodzi w skład systemu oświatowo-wychowawczego i czy wszystkie powiązane są w jedną organiczną całość?

Jeśli chodzi o zespół instytucji uczestniczących w procesach wychowawczych, sprawa bywa różnie traktowana, zależnie od tego, czy pojęcie wychowania ujmujemy się szeroko, jako całość oddziaływania wychowawczego; zarówno w placówkach celowego, planowego i zorganizowanego oddziaływania, jak i w instytucjach wychowania naturalnego lub traktujących działalność oświatowo-wychowawczą jako dodatkową — czy też wąsko: jako tylko oddziaływanie wychowawcze celowe, planowe, zorganizowane i prowadzone przez zespół specjalnie do tego celu przygotowanych ludzi.

Jeśli mamy na myśli całość czynników wpływających na wychowanie, musimy uwzględnić nie tylko indywidualne właściwości psychofi-

⁵ R. Wroczyński — O współczesnej strukturze systemu oświaty. W: Problemy kultury i wychowania. PWN 1963, s. 524.

zyczne jednostki i jej własną aktywność w procesie kształcenia i wychowania, lecz także wpływy środowiskowe oraz celową planową działalność wychowawczą. W sensie instytucjonalnym można by wymienić następujące grupy instytucji uczestniczących w procesach wychowawczych:

- 1) instytucje celowego i planowego wychowania i kształcenia organizowane i prowadzone przez odpowiednio do tych zadań przygotowanych ludzi, np. przedszkola, szkoły, domy dziecka, internaty itp.,
- 2) instytucje wychowania naturalnego, jak rodzina, środowisko lokalne, grupy rówieśnicze itp.,
- 3) instytucje współdziałające w procesach oświaty i wychowania, jak zakłady pracy, wojsko, instytucje wyznaniowe, organizacje polityczne, społeczne, artystyczne, sportowe, związki zawodowe, placówki kulturalno-oświatowe (teatry, muzea itp.) oraz instytucje kultury masowej (kino, radio, telewizja, prasa, biblioteki itp.).

W analizie funkcjonowania instytucji wchodzących w skład tych trzech grup bierzemy pod uwagę:

- 1) traktowanie działalności wychowawczej i oświatowej jako głównego zadania danej instytucji,
- 2) stopień celowości i planowości w organizowaniu przez daną instytucję działalności oświatowej i wychowawczej oraz istnienie względnie trwałego przedmiotu oddziaływania wychowawczego,
- 3) prowadzenie w danej placówce tej działalności przez ludzi specjalnie przygotowanych do niej zawodowo.

Wszystkim trzem kryteriom odpowiada tylko pierwsza grupa instytucji, a mianowicie takie, jak szkoły, przedszkola, zakłady wychowawcze, internaty itp.

Inaczej przedstawia się sprawa z instytucjami wychowania naturalnego, takimi jak rodzina, środowisko lokalne, grupy rówieśnicze.

Rodzina jest podstawową instytucją wychowawczą, ale rzadko wychowywanie w niej bywa planowe i zorganizowane. Przeważnie też nie jest ono prowadzone przez odpowiednio do tych zadań przygotowanych ludzi. Mimo że większość mężczyzn i kobiet powołana jest do wychowywania dzieci młodzieży — nie otrzymują oni żadnego planowego wykształcenia pedagogicznego.

Środowisko lokalne na przykład na wsi jest bardzo ważnym czynnikiem wychowawczym, gdyż jest wykładnikiem pewnych norm społecznych i wartości przyjętych i obowiązujących w danej grupie. Jego oddziaływanie wychowawcze wyraża się zwykle w nacisku opinii publicznej, w środowiskach zacofanych może wyrażać się nawet w przymusie fizycznym. Ilustracją tego rodzaju „akcji wychowawczej” dał Réymont w „Chłopach”, kiedy przedstawił wypędzenie przez gromadę chłopską ze wsi „jawnogrzeszniczy” — Jagusi.

Jednakże środowisko lokalne nie spełnia żadnego z wymienionych wyżej kryteriów.

Podobna sytuacja jest z działaniem wychowawczym grup rówieśniczych.

Nie odpowiada też wspomnianym kryteriom trzecia grupa instytucji uczestniczących w jakimś stopniu w procesach kształcenia i wychowania, ale nie traktujących ich jako swego głównego zadania.

Chodzi o takie instytucje, jak: zakłady pracy, wojsko, organizacje polityczne, społeczne, artystyczne, sportowe, jak związki zawodowe.

Aczkolwiek bowiem tego rodzaju instytucje prowadzą również działalność wychowawczą, ich główne zadania są inne: partia polityczna skupia swych członków dla realizacji określonego programu politycznego, związek zawodowy — dla obrony praw swych członków.

Jednakże wszystkie te instytucje doceniają znaczenie oświaty i wychowania i prowadzą także działalność wychowawczą. W programie Partii Komunistycznej Związku Radzieckiego uchwalonym w roku 1961 na XXII Zjeździe Partii stwierdzono, że

„nowy człowiek kształtuje się w procesie czynnego udziału w budownictwie komunizmu, rozwoju zasad komunistycznych w życiu gospodarczym i społecznym, pod wpływem, całego systemu pracy wychowawczej partii, państwa i organizacji społecznych, w którym ważną rolę odgrywa prasa, radio, film i telewizja”⁶.

W tym więc dokumencie „system pracy wychowawczej” traktuje się szeroko, włączając doń partię, organizacje społeczne, prasę, radio, film i telewizję.

Tak wygląda rola tych instytucji w państwach socjalistycznych. W państwach kapitalistycznych wpływ wychowawczy wymienionych instytucji zdaje się być mniejszy, a niekiedy jest to wpływ wręcz negatywny, destrukcyjny, jeśli przypomnieć na przykład „wychowawczą” działalność organizacji faszystowskich w Niemczech hitlerowskich lub we Włoszech.

Podobnie sprawa wygląda z funkcją wychowawczą w ojska. Mimo że głównym zadaniem tej instytucji jest przygotowanie ludności do obrony kraju, oddziaływa ona zawsze wychowawczo. W jakim kierunku — to zależy od ustroju politycznego państwa.

Wystarczy przypomnieć destrukcyjny wpływ „drylu pruskiego” w wojsku pruskim, tak skutecznie „wychowującym” żołnierzy w duchu ślepego posłuszeństwa władzy. Wojsko pruskie kontynuowało tu proces urabiania posłusznych „poddanych” rozpoczęty w szkole pruskiej, również owdąniętej naczelną ideą tresury uczniów na „poddanych”. Świetny obraz współdziałania obu tych instytucji: szkoły i wojska, w wychowaniu posłusznego „poddanego” przedstawił T. Mann w swej powieści „Poddany”

⁶ XXII Zjazd KPZR. Książka i Wiedza 1961, s. 620.

(„Untertan”). Natomiast w krajach socjalistycznych wojsko uzupełnia i kontynuuje pracę wychowawczą szkoły, realizując cele wychowania socjalistycznego. Umożliwia żołnierzom rozszerzanie wykształcenia ogólnego, a niekiedy daje również przygotowanie zawodowe. Ale i w tym wypadku funkcja wychowawcza i kształcąca wojska jest jego funkcją wtórną, dodatkową.

Instytucje wyznaniowe mają duży wpływ na kształtowanie postaw ludzi. Współdziałają one bądź w sposób bezpośredni, bądź pośrednio w procesach wychowawczych. Są nawet kraje, w których instytucje wyznaniowe organizują więcej szkół niż państwo, jak na przykład Holandia. Ale nawet niezależnie od oficjalnego uczestnictwa w działalności wychowawczej w każdym kraju w większym lub mniejszym stopniu i zakresie, instytucje wyznaniowe liczą się jako element kształtowania określonych postaw, poglądu na świat. Zakres i skuteczność ich oddziaływania zależy od polityki oświatowej i stopnia laicyzacji społeczeństwa.

Osobną grupą instytucji współdziałających w kształceniu i wychowaniu są placówki kulturalne, takie jak: teatry, muzea, filharmonie. Ich głównym zadaniem jest rozwijanie i upowszechnianie kultury. Ich działalność oświatowa i wychowawcza jest bezsporna, ale znowu jest to ich funkcja dodatkowa, wtórna.

Tak na przykład głównym zadaniem muzeum nie jest wychowywanie i kształcenie ludzi, ale zbieranie, przechowywanie i opracowywanie (weryfikacja, klasyfikowanie itp. eksponatów zarówno będących elementami świata przyrody, jak i przejawami twórczości ludzi w różnych dziedzinach sztuki, techniki, nauki i w ogóle kultury materialnej i duchowej. Ale obok tego głównego zadania muzea mają również zadania kulturalno-oświatowe — mają wychowywać i oświecać społeczeństwo, udostępniając poznanie zdobytych prawd o świecie przyrody oraz o humanistycznej, technicznej, artystycznej i naukowej działalności człowieka. W przeciwieństwie do instytucji typu szkolnego i placówek wychowania pozaszkolnego jest to ich zadanie dodatkowe, wtórne.

Nie mają też one określonego przedmiotu oddziaływania oświatowego i wychowawczego, gdyż uczestnicy wystaw, przedstawień teatralnych, spektakli kinowych i telewizyjnych, słuchacze radia — stanowią przypadkowe zespoły ludzkie.

Wreszcie działalność oświatową i wychowawczą prowadzą w tych instytucjach ludzie, którzy na ogół nie są specjalnie przygotowani do pracy pedagogicznej, przynajmniej nie są zawodowymi pedagogami, lecz historykami sztuki, działaczami kulturalnymi itp.

Funkcja oświatowa i wychowawcza tych placówek czasem sprzyja realizacji ideałów wychowawczych (tak zwykle dzieje się w krajach socjalistycznych), ale często wpływa wręcz negatywnie na wychowanie, jak to się dzieje w krajach kapitalistycznych, gdzie np. czytelnictwo traktowane jako business może działać destrukcyjnie. Podobnie film, telewizja,

zależnie od polityki oświatowo-kulturalnej państwa, może wywierać wpływ dodatni lub ujemny na procesy wychowawcze.

Różne systemy oświaty i wychowania w różnym zakresie uwzględniają udział instytucji należących do tych trzech grup.

Ustawa z 15 lipca 1961 roku o rozwoju systemu oświaty i wychowania w Polsce Ludowej wymienia jako ogniwa tego systemu:

- 1) instytucje celowego i planowego, zorganizowanego wychowania, jak: przedszkola, szkoły,
- 2) placówki wychowania pozaszkolnego i opieki nad dzieckiem,
- 3) placówki kształcenia, dokształcania i doskonalenia dorosłych pracujących, jak: szkoły wieczorowe i korespondencyjne dla pracujących, kursy zawodowe, szkoły mistrzów, zespoły przysposobienia rolniczego, uniwersytety robotnicze, ludowe i powszechne.

Ponadto oprócz celowo i planowo organizowanych przez państwo placówek oświatowo-wychowawczych Ustawa z 1961 roku wymienia instytucje społeczne „współdziałające ze szkołą”.

W artykule 22 mówi się, że „rodzice i opiekunowie współdziałają ze szkołami i prezydiami rad narodowych w organizowaniu kształcenia i wychowania dzieci i młodzieży”.

W art. 23 jest sformułowanie bardzo szerokie: „Organizacje młodzieżowe i społeczne współdziałają ze szkołą w realizacji zadań wychowawczych”, a w art. 24 mowa jest o włączeniu zakładów pracy do realizacji zadań szkoły.

W ten sposób Ustawa z 1961 r. włącza do procesu kształcenia i wychowania instytucje wychowania naturalnego, bo taką jest na przykład funkcja wychowawcza rodziny, oraz instytucje, których główne zadania są inne niż kształcenie i wychowanie, ale które w takim czy innym zakresie współuczestniczą w procesach wychowawczych, przy tym w warunkach społeczeństwa socjalistycznego można zakładać pozytywne skutki tego współdziałania.

Natomiast instytucje kulturalno-oświatowe tego rodzaju, co teatry, muzea, kina, telewizja, prasa itp., nasza Ustawa z 1961 r. do systemu oświaty i wychowania nie włącza.

Inne stanowisko zajęli twórcy Ustawy o jednolitym socjalistycznym systemie oświatowym w NRD, którzy w §§ 66—68 w części siódmej poświęconej „placówkom kulturalnym” wymieniają takie współdziałające w kształceniu i wychowaniu instytucje, jak: biblioteki i ośrodki informacyjne, kluby i domy kultury, muzea, wystawy, ogrody zoologiczne i botaniczne, planetaria, obserwatoria, teatry, film, telewizja, radio, choć podkreśla się, że mają one za zadanie „wspomagać procesy kształcenia i dawać wszystkim obywatelom sposobność do rozszerzania i pogłębienia swego wykształcenia”⁷.

⁷ M. Pęcherski — Reformy szkolne w krajach socjalistycznych. Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego 1967, s. 194.

Ustawa ta bardziej zdecydowanie stawia również kwestię ścisłego współdziałania placówek szkolnych, rodziny, zakładów pracy i organizacji społecznych.

W § 7 mówi się:

„W socjalistycznym kształceniu i wychowaniu ściśle współdziałają instytucje państwowe, organizacje społeczne i rodzina”.

„Socjalistyczne zakłady pracy, jako też rolnicze spółdzielnie produkcyjne są ważnymi ośrodkami kształcenia”.

„Rodzina ma w NRD wielkie zadania i wysoką odpowiedzialność w wychowaniu dzieci na dzielnych ludzi i dobrych obywateli”. „Placówki socjalistycznego systemu oświatowego współpracują ściśle z domem rodzicielskim i pomagają rodzinie w wychowaniu młodej generacji”⁶.

Jak widać, różne systemy oświaty i wychowania w różny sposób uwzględniają udział każdej z wymienionych wyżej trzech grup uczestniczących w procesach wychowawczych. W zależności od tego można mówić o różnicach w zakresie pojęcia: system oświatowo-wychowawczy.

Różnice przy tym sprowadzają się — w istocie — do różnego rozumienia pojęcia: „systemu”, nikt bowiem nie może zaprzeczyć, że instytucje ujęte w wymienionych wyżej trzech grupach rzeczywiście uczestniczą w procesach kształcenia i wychowania. Ale w jakim sensie są elementami planu i łączy się z nimi w sposób planowy, elementami systemu?

To powiązanie istnieje wśród instytucji grupy pierwszej, natomiast trudno mówić o jednolitości kształcenia i wychowania oraz planowym udziale każdej instytucji w tym procesie, jeśli chodzi o instytucje wychowania naturalnego oraz instytucje współdziałające w wychowaniu i kształceniu. Dlatego łatwo w tym zakresie o dowolność. Można do „systemu” włączać instytucje pośredniego i naturalnego wychowania w węższym lub w szerszym zakresie. Tylko czy wtedy mamy do czynienia z systemem jako układem spójnym, złożonym z elementów powiązanych ze sobą i wzajemnie współzależnych?

W większym stopniu to powiązanie instytucji wychowawczych i oświatowych występuje w krajach socjalistycznych. Dlatego również zakres pojęcia: „system oświatowo-wychowawczy” szczególnie szeroki jest w państwach socjalistycznych, w których istnieje możliwość ingerencji państwa w ujednoczanie celów oświaty i wychowania oraz możliwość koordynowania działalności oświatowo-wychowawczej zarówno instytucji celowego i planowego kształcenia i wychowania (szkoły i placówki wychowania pozaszkolnego), jak instytucji wychowania naturalnego (rodzina), jak wreszcie instytucji kulturalno-oświatowych współdziałających w społeczeństwie socjalistycznym w procesach kształcenia i wychowania socjalistycznego.

W krajach kapitalistycznych, w których trudno o jednolitość w pro-

⁶ Tamże, s. 143—144.

cesach kształcenia i wychowania, mówi się raczej o tej części systemów oświaty i wychowania, jaką stanowi system szkolny.

Tę zależność funkcjonowania instytucji społecznych od czynników ustrojowo-politycznych wyjaśnia współczesna socjologia.

Instytucje społeczne spełniają trzy funkcje: 1) za ich pośrednictwem zaspokajane są określone potrzeby, instytucje dostarczają środków ich zaspokajania, określają ich rodzaj, jakość itp., 2) instytucje regulują zachowania, zachęcają do zachowań pożądaných i dokonują represji zachowań niepożądanych, 3) zapewniają ciągłość życia społecznego i dokonują integracji dążeń, działań i stosunków między jednostkami⁹.

W ustroju socjalistycznym funkcja instytucji społecznych wynika z roli, jaką przywiązuje się do wychowawczo-kulturalnej roli państwa. Wychowawczy ideał socjalizmu: ideał człowieka uspołecznionego, implikuje wychowawczy charakter instytucji społecznych.

„System instytucji w socjalizmie rozszerza znacznie zakres swoich zadań. Wynika to z jednej strony stąd, że społeczeństwo socjalistyczne na miejsce inicjatywy i dążeń jednostek, które były czynnikiem funkcjonowania i rozwoju społeczeństwa kapitalistycznego, stawia inicjatywę i dążenie instytucji. Zmusza to do znacznego rozbudowania systemu instytucji i do nadania im szczególnej elastyczności działania, tj. rozszerzania zakresu stosowanych metod i zakresu dysponowanych środków. Wymaga to także rozszerzenia zakresu posiadanych sankcji, aby włączyć do poczynąń wynikających ze zinstytucjonalizowanych decyzji również te jednostki, które nie zamierzają tego czynić dobrowolnie. Z drugiej strony gospodarka planowa i zastąpienie inicjatywy jednostek inicjatywą instytucji wymagają przejęcia dużego zakresu opieki nad sprawami tychże jednostek, których one nie mogą załatwić same. W rezultacie system instytucji w okresie przejściowym ulega ogromnemu rozszerzeniu, podnosząc w ten sposób także stopień wpływu na kształtowanie osobowości. Funkcjonowanie instytucji bowiem wciela w życie ideologiczną wizję ustroju politycznego”¹⁰.

Jak z tego by wynikało, w społeczeństwie socjalistycznym istnieje możliwość znacznego rozszerzenia wpływu na zarówno planową i celową działalność wychowawczą, jak i oddziaływania środowiskowego na kształcenie pożądanego typu osobowości, na wychowanie jednostki, pod warunkiem, że instytucje to oddziaływanie organizujące będą wprężone do realizacji jednolitych — pod względem celu i treści, a różniących się co do metod, form i środków organizacyjnych zadań oświatowo-wychowawczych. Nastąpi to wówczas, gdy ten zespół instytucji, jaką stanowią placówki wychowania szkolnego i pozaszkolnego, a także instytucje wychowania pośredniego, stanowić będą system oświatowo-wychowawczy.

⁹ Jan Szczepański — Osobowość ludzka w procesie powstawania społeczeństwa socjalistycznego. *Kultura i Społeczeństwo* 1964 nr 4.

¹⁰ Tamże, str. 19.

Użycie formy czasu przyszłego nie jest tu przypadkowe. Można bowiem obserwować obecnie dopiero fazę zakładania podstaw dla powstania takiego systemu, i to przede wszystkim w krajach socjalistycznych. Natomiast trudno stwierdzić istnienie rzeczywiste takiego systemu. Jest on raczej założony, zadany w ustawach państwowych aniżeli w rzeczywistości dany i istniejący, a jeśli nawet istnieje, to w sensie formalnym, a nie ustrojowym, jeśli przez ustrój (system) rozumieć nie tylko jednolitość celów i treści działania, lecz także planowy podział zadań pomiędzy poszczególne ogniwa ustroju (systemu) i powiązania strukturalne i programowe przy różnorodności form organizacyjnych i metod pracy wychowawczej.

Ustalenie, w jakim stopniu można już obecnie mówić o funkcjonowaniu systemu oświatowo-wychowawczego w tym znaczeniu, o jakim tu mowa, i jaki postulują Tezy na V Zjazd PZPR — wymaga badania rzeczywistej funkcji poszczególnych elementów tego systemu oraz ich udziału w realizacji zadań polityki oświatowej danego kraju. Nie wydaje się, aby dotychczasowy stan badań upoważniał do podjęcia prób charakterystyki funkcjonowania takiego systemu.

2. System szkolny. Ustrój szkolny. Organizacja szkolnictwa

System szkolny stanowi część systemu oświaty i wychowania. Jest to również termin wieloznaczny. W sensie ogólnym mówimy o systemie szkolnym jakiegoś kraju, kiedy mamy na myśli wszystkie rodzaje i stopnie szkół istniejących w określonym czasie w określonym kraju, stanowiące układ elementów powiązanych ze sobą według zasad właściwych dla polityki oświatowej tego kraju. W sensie bardziej szczegółowym przez system szkół rozumiemy zespół szkół określonego typu, rodzaju, stopnia, na przykład istnieje system szkół zawodowych, system kształcenia nauczycieli, system szkół specjalnych czy system kształcenia dorosłych. Mając zaś na myśli instytucje organizujące i utrzymujące szkoły, posługujemy się terminami: system szkolnictwa państwowego lub system szkolnictwa prywatnego czy w jeszcze węższym zakresie: system szkolnictwa katolickiego (np. w Holandii) lub system szkolnictwa ewangelickiego.

Powstaje z kolei pytanie, czy terminy: „system szkolny” i „ustrój szkolny”, oznaczają to samo. Na różnicę znaczeniową tych pojęć zwraca uwagę B. Nawroczyński. „Jeśli w jakimś państwie są szkoły kościelne i stanowe lub klasowe, to w nim istnieją obok siebie różne systemy szkolne, ale jednego ustroju szkolnego jeszcze nie ma. Aby powstał, trzeba, żeby któraś z grup (społecznych) zapanowała nad innymi i objęła kierownictwo nad szkołami. Dawniej czynił to kościół, od końca XVIII wieku — państwo”¹¹.

Natomiast zamiennie używa Nawroczyński jako równoznacznych terminów: „ustrój szkolny” i „szkolnictwo”. Jego zdaniem, „szkoły wtedy

¹¹ B. Nawroczyński — O szkolnictwie francuskim. PWN 1963.

stają się szkolnictwem, gdy poczynają stanowić całość wyższego rzędu. Wzięte razem nie są one wówczas tylko sumą szkół, lecz strukturą nastawioną na jakieś cele. Zależnie od tego, jakie to będą cele — zmienia się charakter ustroju. Inny jest on w teokracji, takiej na przykład, jaka była u jezuitów w Paragwaju, inny we Francji za Napoleona I, inny w Stanach Zjednoczonych, a jeszcze inny w Związku Radzieckim”¹².

Według Nawroczyńskiego zatem pojęcie „ustroju szkolnego” byłoby nadrzędne w stosunku do pojęcia „system szkolny”.

Nie jest to stanowisko powszechnie podzielane. W publikacjach zagranicznych na określenie tego, co Nawroczyński nazywa „ustrojem szkolnym”, używa się przeważnie terminu: „system szkolny” (np. w NRD — „Schulsystem”).

Od terminu „system szkolny” należałoby odróżniać termin: „organizacja szkolnictwa”, oznaczający z e w n ę t r z n ą budowę (strukturę) szkolną, to znaczy: powiązanie szkół w układzie poziomym (np. szkoły średnie ogólnokształcące i zawodowe) i pionowym (np. szkoły I, II i III stopnia), oraz strukturę organizacyjną w e w n ę t r z n ą, a mianowicie organizację szkoły jako konkretnej placówki: podział na wydziały, sekcje, na klasy itp.

Mówiąc zaś o systemie lub ustroju szkolnym, mamy na myśli całościowość spraw związanych z jego funkcjonowaniem, to znaczy zagadnienia celów, zadań i treści pracy dydaktyczno-wychowawczej szkolnictwa, jego funkcji założonej oraz sposobów i warunków jego funkcjonowania: kadrowych, organizacyjnych, materialnych i finansowych.

W ten sposób charakterystyka systemu (ustroju) szkolnego w jakimś kraju obejmuje następujące sprawy:

- 1) zasady, na jakich opiera się funkcjonowanie szkolnictwa, a wynikające z określonej polityki oświatowej,
- 2) ustalone ogólne cele kształcenia i wychowania oraz zadania poszczególnych rodzajów szkół,
- 3) treść kształcenia i wychowania, np. koncepcję kształcenia ogólnego i zawodowego,
- 4) organizację szkolnictwa, to znaczy:
 - a) układ pionowy szkół według stopni kształcenia,
 - b) układ poziomy szkół, ich rodzaje zależnie od zadań i treści kształcenia,
 - c) czas trwania nauki w każdej szkole i zasady doboru kandydatów,
 - d) wzajemny stosunek między szkołami,
 - e) wewnętrzną organizację szkół,
- 5) sprawy kadry pedagogicznej,
- 6) zasady organizowania i utrzymywania szkół (szkoły państwowe, publiczne, prywatne),

¹² Tamże, s. 12.

- 7) sprawy administracji szkolnej — kierowania i zarządzania szkolnictwem,
- 8) zasady finansowania wydatków na szkolnictwo.

Analizując funkcjonowanie systemu szkolnego, nie można pomijać faktu współuczestnictwa w procesie kształcenia i wychowania pozostałych elementów systemu oświatowo-wychowawczego, gdyż szkoły nie istnieją w izolacji, a zresztą ich wpływowi wychowawczym podlega młodzież w ograniczonym okresie czasu.

Co więcej, realizacja zadań wszechstronnego rozwoju osobowości wychowanków poprzez zbliżenie szkoły do życia, do środowiska — nie może obejść się bez wyzyskania pozaszkolnych instytucji oświatowo-kulturalnych. Jeśli szkoła ma rzeczywiście rozwijać aktywność intelektualną, społeczną, kulturalną, artystyczną i sportową swych wychowanków, musi wykorzystać możliwości wychowawcze i kształcące, jakie stwarza kontakt z zakładami pracy, z działalnością różnych instytucji i organizacji społecznych, placówek kulturalno-oświatowych. Wymaga to włączania tych placówek, jak i rodziców w system pracy wychowawczej szkoły, choć nie staną się one przez to samo elementami systemu szkolnego, zachowując własne, autonomiczne cele i zadania społeczne.

Jeszcze w większym stopniu powiązanie z systemem szkolnym odnosi się do placówek wychowania przedszkolnego, wychowania pozaszkolnego i opieki nad dzieckiem. Nie stanowią one wprawdzie również elementów systemu szkolnego w wąskim znaczeniu tego terminu, ale ich powiązanie z pracą dydaktyczno-wychowawczą szkoły jest, a przynajmniej powinno być bardzo bliskie. Jednym z ważnych zadań pedagogicznych w wychowaniu przedszkolnego jest przygotowanie dzieci do rozpoczęcia nauki szkolnej. Placówki wychowania pozaszkolnego umożliwiają rozwijanie zainteresowań i uzdolnień młodzieży oraz stwarzają warunki dla rozwijania jej działalności społecznej, kulturalnej, artystycznej i sportowej. Szkoła dotychczasowa — zwłaszcza europejska szkoła tradycyjna, stosująca system klasowo-lekcyjny i wysuwająca jako swą główną funkcję: nauczanie — nie ma na ogół warunków do rzeczywiście wszechstronnego rozwijania osobowości swych wychowanków. Nawet stanowiące jej integralny składnik zajęcia pozalekcyjne — w formie udziału uczniów w organizacjach dziecięcych i młodzieżowych oraz w kołach zainteresowań — bywają często spychane na margines działalności wychowawczej szkoły. Przyczyny tego stanu rzeczy tkwią zarówno w tradycji szkoły jako instytucji nauczającej, jak i w warunkach lokalowych i w warunkach pracy nauczycieli. W tej sytuacji ściśle powiązanie działalności placówek wychowania pozaszkolnego z pracą szkoły stwarza szansę rozszerzenia funkcji szkoły zarówno kształcącej i wychowawczej, jak i opiekuńczo-wychowawczej i diagnostycznej.

To samo dotyczy placówek opieki nad dzieckiem. Współpraca szkoły z tymi placówkami umożliwia lepsze poznanie uczniów, jak i bar-

dziej prawidłowe organizowanie procesu dydaktycznego i wychowawczego.

Stopień i zakres powiązania ze szkołą i współpracy z nią, placówek wychowania pozaszkolnego, jak i placówek opieki nad dzieckiem zależy od czynników subiektywnych, jak na przykład inicjatywa kierowników tych placówek lub terenowych władz oświatowych. W tym znaczeniu placówki szkolne, przedszkolne, pozaszkolne i opieki nad dzieckiem nie stanowią powiązanych organicznie z systemem szkolnym na podstawie ustalonych zasad elementów szeroko rozumianego systemu wychowawczego. System taki jest dopiero w stadium powstawania.

To samo w pewnym stopniu można powiedzieć o europejskich systemach szkolnych zwłaszcza w tych krajach, w których istnieje zjawisko dualizmu szkolnego. Poszczególne elementy systemu: szkoły podstawowe (lub ich odpowiedniki w innych krajach), szkoły zawodowe, szkoły średnie ogólnokształcące, szkoły zawodowe wyższe i szkoły akademickie — nie tworzą na ogół spójnej jedności, ale raczej strukturę segmentową czy klasową — zespół różnych rodzajów i typów szkół, często nie powiązanych ze sobą ani organizacyjnie, ani programowo.

Przyczyn tego faktu należy szukać w historii szkolnictwa europejskiego. Współczesne systemy szkolne ukształtowały się w wyniku przemian społeczno-politycznych, ekonomicznych i kulturalnych, jakie zaszły głównie w ostatnich dwóch stuleciach.

Do wieku XVIII trudno mówić o systemie czy ustroju szkolnym w jakimś kraju, jeśli w pojęciu systemu zawiera się *implicite* założenie współzależności elementów tego zbioru, który dany system obejmuje.

Można natomiast mówić o istnieniu przed wiekiem XVIII różnego rodzaju szkół organizowanych zresztą głównie pod egidą i dla celów kościoła lub innych określonych grup wyznaniowych.

Nacisk potrzeb ekonomicznych w wieku XIX powoduje konieczność rozwijania szkolnictwa powszechnego, początkowo o niewielkim zakresie zadań: chodziło głównie o opanowanie umiejętności czytania, pisania i liczenia oraz o wypełnianie przez szkołę jej funkcji wychowawczej, klasowej i urabiania w duchu posłuszeństwa i przywiązania do panującego ustroju politycznego.

Rozwój szkół „elementarnych” (włoska: *scuola elementare*”, francuska: „*école primaire élémentaire*” czy ludowych w Austrii i Niemczech: „*Volksschule*”, w Norwegii: „*folkeskole*”, w Galicji: „szkoły ludowe”) doprowadził do powstania osobnego, dużego pod względem liczbowym działu oświaty przeznaczanego dla kształcenia i wychowania mas przyszłych robotników, rzemieślników, rolników, pracowników w różnego rodzaju działach usług. Już w samej nazwie uwypuklał się cel i zakres zadań tej szkoły: nie miała ona funkcji przygotowawczej w sensie przygotowania swych wychowanków do dalszego kształcenia się w szkołach wyższego stopnia. Szkoły średnie miały własne klasy przygotowawcze dla tej

grupy dzieci, głównie z zamożnej warstwy ludności, które miały uczęszczać do szkół średnich. Były to więc dwa istniejące obok siebie działy szkolnictwa, nie powiązane ze sobą, o różnych funkcjach społecznych.

W wieku XIX rozwija się też trzeci dział szkolnictwa: szkoły zawodowe różnych rodzajów i stopni, ale i ten dział szkolnictwa rozwija się niezależnie od szkół elementarnych czy ludowych oraz gimnazjów.

Szkolnictwo w XIX wieku miało — jak to niektórzy pedagogowie określają¹³ — charakter segmentowy. Odzwierciedlało ówczesną strukturę społeczną i było narzędziem klasowej polityki oświatowej, zmierzającej celowo poprzez zorganizowanie takiego szkolnictwa — do realizacji określonych celów politycznych, do utrzymania władzy politycznej w rękach klas posiadających i do utrwalenia istniejącej struktury społecznej.

Jednakże idee wolności i równości wszystkich ludzi, wysunięte w amerykańskiej „Deklaracji niepodległości Stanów Zjednoczonych” (1776) i we francuskiej — z okresu wielkiej rewolucji pochodzącej — „Deklaracji praw człowieka i obywatela”, powodują, iż w wieku XIX zaczyna się walka sił postępowych również i o równe prawo do kształcenia. Szczególnie mocno te żądania wysunął ruch robotniczy. W „Manifeście komunistycznym” już w roku 1848 pojawiło się żądanie „publicznego, bezpłatnego wychowania wszystkich dzieci”. W sukurs tym żądaniom idą naciski potrzeb ekonomicznych. W procesie produkcji, opartym na technice i zastosowaniach praw naukowych, wzrasta zapotrzebowanie na fachowców zarówno w samej produkcji, jak i w różnych działach organizacji życia gospodarczego, a także w dziale usług.

Trudno jednak w wieku XIX mówić o systemie oświatowo-wychowawczym, a nawet o ustroju szkolnym. Ciągłe istnieją obok siebie trzy nie powiązane ze sobą systemy szkolne: szkolnictwo elementarne czy ludowe, szkolnictwo średnie, szkolnictwo zawodowe. Można mówić jedynie o powiązaniu szkół średnich gimnazjalnych z uniwersytetami. Gimnazjum zresztą od początku swego istnienia miało jako swoją funkcję główną — przygotowanie do szkół wyższych.

Na przeszkodzie integracji szkolnictwa stała klasowa polityka oświatowa. Znamy też w wieku XIX tylko jedyny wypadek, kiedy idea demokratyzacji oświaty zostaje wcielona na bardzo krótko w życie. Dokonuje tego Komuna Paryska w 1871 roku.

Idea integracji luźnych członów szkolnictwa w jednolity system szkolny zyskuje coraz więcej zwolenników na początku XX wieku. Składają się na to czynniki społeczne, ekonomiczne i pedagogiczne.

Wśród czynników społecznych najistotniejszy jest postępujący proces demokratyzacji życia społecznego, szczególnie silny w okresie po I wojnie światowej. Przewodnią siłą społeczną tego procesu są ruchy rewolucyjne

¹³ R. Wroczyński — O współczesnej strukturze systemu oświaty w: „Problemy kultury i wychowania”, PWN, 1963, s. 524.

i postępowe, zwłaszcza przybierający na sile zorganizowany w partiach komunistycznych i socjalistycznych ruch robotniczy i radykalny ruch chłopski. Rozpowszechnianiu się ideologii demokracji sprzyjały przemiany w życiu ekonomicznym i społecznym w krajach szybko rozwijających się pod względem przemysłowym i proces industrializacji powodujący powstawanie silnej klasy robotniczej, dalej — postępująca urbanizacja, ruchy migracyjne, zwłaszcza ze wsi do miasta, powstanie warstwy inteligencji, rekrutującej się już nie tylko z klasy właścicieli ziemskich, lecz także z warstwy mieszczańskiej i urzędniczej.

S. Hessen zwraca uwagę na fakt, iż tej „międzystanowej” inteligencji nie odpowiadała już ideologia konserwatywnego liberalizmu, który ograniczał funkcję państwa do „obrony wolności osobistej i wolności obywateli”¹⁴. Ideologia demokracji czy raczej neoliberalizmu zakłada dynamiczne ujmowanie zasad wolności i równości. Konserwatywny liberalizm rozumiał wolność jako negatywne prawo nienaruszalności niczyich swobód przez ingerencję państwa. Neoliberalizm pojmuje ideę wolności w sensie pozytywnym i dynamicznym jako stwarzanie przez społeczeństwo warunków dla rzeczywistej wolności każdego poprzez prawo do wykształcenia, do pracy, do ubezpieczeń itp.

Podobnie rozumie neoliberalizm ideę równości — nie w sensie formalnej równości wobec prawa, ale w sensie aktywnego i dynamicznego w y r ó w n y w a n i a szans wszystkich ludzi, właśnie między innymi przez jednolity system szkolny, dający nie tylko każdemu szansę jego zdobycia, ale tak zorganizowany, aby pomagał w jego zdobyciu, a nie odrzucał m. in. poprzez wprowadzanie progów i barier między szkołą elementarną a średnią.

Różnica między liberalizmem a ideologią neoliberalizmu występuje w stosunku państwa do obowiązku szkolnego. Konserwatywny liberalizm zezwala jedynie na utrzymywanie ze źródeł publicznych szkoły obowiązkowej, gdyż jest to konieczne dla prawidłowego funkcjonowania społeczeństwa. Ale już opłacanie z tych funduszy szkół średnich traktuje jako naruszanie wolności podatników.

Tak np. w Anglii — jak podaje Hessen — nie wolno było do roku 1902 utrzymywać żadnej szkoły wyższej od elementarnej z funduszy publicznych.

Wprowadzeniu systemu szkolnego z powiązanymi programowo jego elementami, a więc idei szkoły jednolitej, sprzyjał też postęp w naukach pedagogicznych i psychologicznych. Wykazywano, że o rozwoju człowieka decydują nie jedynie czynniki wrodzone, ale w dużej mierze środowisko i celowa działalność wychowawcza. Nie można więc w sposób fatalistyczny przesądzać losów dziecka we wczesnym dzieciństwie, trzeba dać równe szanse wszystkim i tak zorganizować system szkolny, aby umożliwił on

¹⁴ S. Hessen — Struktura i treść szkoły współczesnej. Ossolineum 1959, s. 7 i in.

każdemu maksymalny rozwój jego uzdolnień, wszechstronny rozwój jego osobowości. Badania psychologów stwierdziły, że o rozwoju osobowości w dużym stopniu decyduje proces nauczania.

Mimo tych sprzyjających powstaniu systemu szkolnego czynników szkolnictwo w I ćwierci XX wieku utrzymało na ogół strukturę segmentową. Ciągłe nie był to system szkolny, lecz zespół kilku działów szkolnictwa. Czynnikiem decydującym była tu klasowa polityka oświatowa. Dodatkowo nie sprzyjała reformom szkolnym bezwładność, inercja — właściwa szeroko rozbudowanym instytucjom społecznym, a do takich szkolnictwo należy. Wyjątkiem było w tym czasie realizowanie idei szkoły jednolitej w Związku Radzieckim. Również szkoła w Stanach Zjednoczonych miała swoiście pojętą jednolitość ustrojową.

Dodatkową trudność w tworzeniu systemów szkolnych stworzyła nowa interpretacja zasady równości praw do kształcenia, oparta na teorii uzdolnień. Prawa do kształcenia mają wszyscy jednakowe, ale nie wszyscy są na tyle zdolni, aby korzystać z coraz wyższych stopni kształcenia. Upoważnia to do zorganizowania selekcji wśród kandydatów do wyższych stopni szkół. Sposób przeprowadzania selekcji za pomocą egzaminów czy testów, badających głównie walory intelektualne kandydatów, prowadził w istocie rzeczy nie tylko do selekcji zdolności, ale do selekcji społecznej. Do takiej właśnie selekcji wykorzystywała i nadal wykorzystuje go polityka oświatowa w krajach kapitalistycznych, utrzymująca w zasadzie — mimo reform szkolnych — brak powiązań organizacyjnych i programowych między różnymi szkołami.

Jeśli trudno mówić dziś o systemie szkolnym, to w znacznie większym stopniu nie tworzy systemu zespół placówek wychowania i kształcenia szkolnego i pozaszkolnego.

Jakie są tego przyczyny?

Przyczyną tkwią w złożoności i wielorakości form oddziaływania wychowawczego we współczesnych społeczeństwach. Wiadomo, że na rozwój i wychowanie mają duży wpływ różnorakie czynniki środowiskowe. We współczesnych społeczeństwach szczególnie skomplikowało się oddziaływanie tych czynników. O ile społeczeństwa tradycyjne cechował konformizm, ich struktura społeczna była względnie prosta i stała, wskutek czego proces wychowania to był proces przystosowywania się do sposobów życia właściwych dla danej grupy społecznej — o tyle społeczeństwa współczesne cechuje bardzo złożona struktura społeczna oraz szybkie tempo przemian.

Wzrastają przede wszystkim niepomierne zadania w zakresie oświaty i wychowania, i to zarówno w sensie jakościowym, jak ilościowym. Zastosowania nauki i techniki w produkcji, a także w innych dziedzinach życia — wymagają podnoszenia poziomu wykształcenia już nie poszczególnych grup społecznych, uprzywilejowanych w tym zakresie, ale wykształcenia wszystkich.

Przemiany społeczne, zwłaszcza postępujący proces demokratyzacji życia społecznego i podnoszenie się poziomu kulturalnego ludności, stopy życiowej — wywołuje zmianę charakteru potrzeb ludzkich. Rosną potrzeby o charakterze oświatowo-kulturalnym. Rośnie subiektywnie odczuwana przez rodziców potrzeba kształcenia dzieci, rosną potrzeby w zakresie kształcenia dorosłych.

W sukurs tym tendencjom idzie rozwój środków upowszechniania oświaty i kultury, technik masowego przekazu kulturalnego („mass media”).

Powstaje zjawisko, które określa się często jako „eksplozję oświaty”. Zmiany ilościowe w procesach kształcenia masowego mają charakter niesłychanie dynamiczny.

Równocześnie wzrasta liczba instytucji wprzęgniętych w procesy wychowania i oświaty. Nie chodzi już bowiem tylko o wychowanie i kształcenie dzieci i młodzieży w wieku szkolnym. Wykształcenie szkolne okazuje się zbyt szczupłe i niewystarczające w warunkach współczesnego życia. Powstaje konieczność kształcenia poszkolnego dorosłych. Tendencje te zarysowały się już w wieku XIX, jak choćby ruch uniwersytetów ludowych w Danii czy rozwój kształcenia robotników w Anglii. Ale w związku z postępującą industrializacją i postępem technicznym w produkcji, jakie cechują wiek XX, tempo rozwoju oświaty poszkolnej jest niesłychanie szybkie, zwłaszcza w krajach wysoko uprzemysłowionych. W Stanach Zjednoczonych liczba osób objętych systematycznym kształceniem poszkolnym wynosiła w roku 1924 — około 15 milionów, a w roku 1955 — ponad 50 milionów.

To kształcenie dorosłych pracujących staje się stałym ogniwem systemu oświaty i wychowania. W Anglii „Education Act” z roku 1944, stanowiący prawną podstawę reformy oświatowej, włącza w punkcie 7 oświatę dorosłych do systemu oświaty i wychowania:

„Statutowy system wychowania publicznego odbywa się na trzech szczeblach: kształcenia podstawowego (Primary Education), kształcenia średniego (Secondary Education), kształcenia dalszego (Further Education)”.

Na ważną rolę kształcenia dorosłych zwrócił uwagę od dawna rewolucyjny ruch robotniczy. W programie oświatowym partii komunistycznej w ZSRR uchwalonym na VIII Zjeździe w roku 1919 w punkcie 7 czytamy:

„Wszechstronna pomoc państwa w rozwijaniu samokształcenia i samowychowania robotników i chłopów (utworzenie sieci instytucji oświaty pozaszkolnej: bibliotek, szkoły dla dorosłych, domów i uniwersytetów ludowych, kursów, kin, pracowni itp.)”. W ustawach dotyczących systemu oświaty i wychowania, wydanych w krajach socjalistycznych po II wojnie światowej, instytucje kształcenia dorosłych pracujących włączone zostały jako integralny element systemów oświatowo-wychowawczych.

Kształcenie dorosłych odbywa się w różnego rodzaju instytucjach, za-

równy w szkołach dla dorosłych, jak w formach nieszkolnych, np. uniwersytety ludowe, robotnicze, powszechne.

Jest to dodatkowy element komplikujący stworzenie systemu szkolnego: część bowiem form kształcenia dorosłych — szkoły dla dorosłych — stanowi element systemu szkolnego, inne formy, jak np. uniwersytety powszechne, ludowe, nie mają powiązania z systemem szkolnym, jakkolwiek są częścią systemu oświaty i wychowania.

Jak z tego wynika, również w odniesieniu do systemu szkolnego możemy mówić raczej o fazie jego kształtowania się niż o ustalonym już jego kształcie i określonych zasadach, na podstawie których poszczególne szkoły tworzą powiązaną, spójną całość.

Niemniej w praktyce posługujemy się zarówno terminem: system oświatowo-wychowawczy, jak i system czy ustrój szkolny.

W ogólnej strukturze systemu szkolnego — według nomenklatury przyjętej przez UNESCO — wyróżnia się trzy stopnie szkolnictwa, poprzedzone wychowaniem przedszkolnym, które określa się, jak: nauczanie poprzedzające pierwszy stopień (np. w przedszkolach, zakładach opiekuńczych, ogródkach dziecięcych), zapewniające wychowanie dzieciom nie mogącym jeszcze pobierać nauki pierwszego stopnia:

I. Nauczanie pierwszego stopnia (np. w szkołach podstawowych czy elementarnych), którego głównym zadaniem jest dostarczanie pewnych podstaw do dalszej nauki.

II. Nauczanie drugiego stopnia (np. w szkołach średnich, w liceach, w gimnazjach, ateneum, w szkołach technicznych, uzupełniających, jak również w zakładach kształcenia nauczycieli), które obejmuje 4 lata nauki poprzedzone nauką pierwszego stopnia i daje wykształcenie ogólne lub specjalistyczne, albo jedno i drugie.

III. Nauczanie trzeciego stopnia, np. w uniwersytetach i różnych w wyższych szkołach i instytucjach, łącznie z wyższymi szkołami pedagogicznymi, do których przyjęcie uwarunkowane jest ukończeniem nauki drugiego stopnia lub wykazaniem opanowania przedmiotów na poziomie nauki drugiego stopnia¹⁵.

Bardziej szczegółową strukturę współczesnego szkolnictwa europejskiego, a więc bardzo zróżnicowanego, ustalono w ramach prac badawczych nad oświatą, podejmowanych przez kraje członkowskie Rady Współpracy Kulturalnej, tzw. Rady Europy¹⁶.

System szkolny obejmuje sześć „poziomów” nauki szkolnej: Poziom I odpowiada szkołom I stopnia według nomenklatury UNESCO. Na stopniu II obejmującym według UNESCO szkoły średnie wyróżniono dwa poziomy: niższy (II) i wyższy (III).

¹⁵ „Zalecenia dotyczące międzynarodowej normalizacji statystyki oświatowej” uchwalone na X sesji UNESCO w 1958 r.

¹⁶ „Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe”. Por.: L'Éducation en Europe — Guide des systèmes scolaires. Strasbourg 1965, s. 13.

W zakresie szkolnictwa wyższego (III stopień UNESCO) wyróżniono trzy poziomy: IV — dotyczy pierwszego szczebla, tj. szkół ponadmaturalnych, V — szkół wyższych i VI — studiów powyżej uniwersyteckich („Etudes post — universitaires”).

Ten schemat strukturalny szkolnictwa pozwala w sposób bardziej adekwatny w ujęciu porównawczym uwzględnić różnorodne rodzaje i stopnie szkół istniejące we współczesnych europejskich systemach szkolnych.

STRUKTURA WSPÓŁCZESNYCH SYSTEMÓW SZKOLNYCH

Zródło: Guide des systèmes scolaires, Strasbourg 1965, s. 13

Wiek rozpoczęcia nauki	Poziom		Według klasyfikacji UNESCO
25	Poziom VI Studia pouniwersyteckie		III
21—22	Szkoły wyższe zawodowe specjalistyczne	Poziom V Studia wyższe — 2 etap	
18—19	Szkoły wyższe techniczne	Poziom IV Studia wyższe — I etap kształcenie ogólne, kształcenie nauczycieli	
14—15—16	Szkoły zawodowe	Poziom III Wyższy szczebel szkół średnich ogólnokształcących (liceów, kolegiów, gimnazjów) i zakładów kształcenia nauczycieli	II
10—11—12	Wyższy szczebel szkoły podstawowej	Poziom II Niższy szczebel szkół ogólnokształcących (liceów, gimnazjów, kolegiów) i zakładów kształcenia nauczycieli	
5—6—7	Poziom I szkoły początkowe		I

wychowanie przedszkolne

N. K. KRUPSKA O NAUKOWEJ ORGANIZACJI PRACY PEDAGOGICZNEJ¹

Całą swoją działalność wielostronną Nadieżda Konstantynowna Krup-ska, wierny druh i towarzysz walki W. I. Lenina, związała z polityką partii komunistycznej, z aktualnymi zadaniami politycznymi i gospodar-czymi, jakie stawały przed partią w toku jej walki o komunizm.

Włodzimierz Lenin podkreślał niejednokrotnie, iż rolę decydującą w tworzeniu i rozwijaniu socjalistycznego systemu produkcji ma do speł-nienia czynnik organizacji pracy. „We wszelkiej, socjalistycznej rewolucji, gdy tylko zostaje rozwiązane zadanie przejęcia władzy przez proletariat, wyłączenie klas eksploatatorskich i zgniecenie ich oporu, na plan pierwszy występuje nieodzownie zadanie zasadnicze, którym jest budowa wyższego od kapitalizmu ustroju społecznego, a w szczególności podniesienie efektywności pracy, w związku zaś z tym podniesienie na wyższy poziom jej organizacji” (Dzieła, wyd. IV, t. 27, str. 227).

Za rzecz główną w rozwiązywaniu problemu naukowej organizacji pra-cy uznawał Lenin jedność teorii i praktyki, nauki i pracy, wysunął przeto hasło „kształcenia się i uczenia się pracy” („być грамотnym i umieć ra-botać”). Z ramienia władzy radzieckiej już w roku 1918 postawił przed narodem zadanie, aby uczyć się pracy.

„Włodzimierz Iljicz podkreślał od pierwszych dni, iż istotą budowy socjalizmu jest jej organizacja, stąd też zagadnieniom organizacji, temu, aby życie całe organizować w sposób nowy, poświęcał wiele uwagi” — wspominała w 1932 roku N. Krupska.

Wysunięcie przez Lenina tego ważnego problemu nałożyło na radziecką oświatę szczególną odpowiedzialność. N. K. Krupska i A. W. Łunaczarski, kierujący szkolnictwem, stali tak blisko działalności W. I. Lenina, otrzy-mywali przecież od niego bezpośrednie wskazówki, że Ludowy Komisariat Oświaty był w owych latach rzeczywiście ideologicznym centrum oświa-towym, stawiającym i rozwiązującym w swojej dziedzinie zagadnienia ogólnopartyjne, ogólnonarodowe i ogólnopaństwowe.

Od pierwszych dni władzy radzieckiej partia powierzyła Krupskiej po-ważny udział w kierowaniu sprawami oświaty ludowej, najpierw jako członkowi Kolegium Ludowego Komisariatu Oświaty, a później jako za-stępcy ludowego komisarza oświaty RSFRR. Krupska brała aktywny

¹ Artykuł niniejszy, opracowany przez L. M. Artamonową, kandydata nauk peda-gogicznych i pracownika nauki Instytutu Pedagogiki w Kijowie, dla *Ruchu Pedago-gicznego* z okazji 100-letniej rocznicy urodzin N. Krupskiej, poświęcamy żywemu dzi-siaj problemowi naukowej organizacji pracy, który znajduje swoje specyficzne odnie-sienia na gruncie współczesnej szkoły i całego systemu oświaty. N. Krupska wykazy-wała ogromne zainteresowanie tą problematyką, zarówno od strony teorii, jak i prak-tyki. Artykuł poświęcamy postaci, której bardzo ściśle związki z Polską są — jak sądzimy — Czytelnikom naszym dobrze znane.

udział w pracach państwowej komisji oświatowej, przygotowującej podstawy organizacyjne szkoły radzieckiej, kierowała działalnością sekcji naukowo-pedagogicznej Państwowej Rady Naukowej (GUS) i z wielkim zaangażowaniem walczyła o stworzenie rzeczywiście socjalistycznej szkoły („K woprosu o socjalistycznej szkole”, 1918).

W tym celu podjęto szerokie badania i eksperymenty w zakresie treści kształcenia, struktury materiału nauczania (kompleksy w nauczaniu), form wychowania (wprowadzenie samorządu szkolnego), naukowej organizacji pracy pedagogicznej. Stwierdzając potrzebę opracowywania pisemnych zaleceń dla nowych kierownictw radzieckich szkół (w związku z ich całkowitą odmiennością), N. K. Krupska wystąpiła 31. III. 1918 r. w *Prawdzie* z artykułem pt. „Kontrola odgórna i oddolna na terenie ludowej oświaty”.

Sledziła ona aktualne zagadnienia racjonalnej organizacji pracy w nauczaniu, żywo interesowała się wszelkimi aspektami naukowej organizacji pracy, poświęcała tym problemom wiele istotnej uwagi.

W Instytucie Marksizmu-Leninizmu zachowały się jej notatki na temat naukowej organizacji pracy wraz z materiałami roboczymi oraz zapiskami w związku z kwestią podnoszenia efektywności pracy.

N. Krupska sporządziła wykaz instytucji, które zajmowały się naukową organizacją pracy, podała nazwiska ich kierowników, współpracowników i krótką charakterystykę ich działalności. Zebrała duży materiał z różnych rad i konferencji na temat naukowej organizacji pracy, jakie odbyły się w latach 1921—23, oraz spis artykułów ogłoszonych na ten temat w r. 1923.

W archiwum sekretariatu N. K. Krupskiej zachował się zapis, w którym Krupska daje sekretarzowi W. S. Dridzo zadanie związane z zagadnieniem naukowej organizacji pracy:

1. Niezbędna konsultacja Gastiewa².
2. Artykuł Gastiewa w nr 9 udostępnić wszystkim w bibliotece³.
3. Czy jest czasopismo popularne poświęcone naukowej organizacji pracy?
4. Wycieczka do Centralnego Instytutu Pracy.
5. Jakie czasopisma i książki popularnonaukowe z zakresu naukowej organizacji pracy istnieją w języku rosyjskim? Jakież w językach obcych?
6. Poprosić w Zjednoczeniu Wydawnictw Naukowo-Technicznych o wykaz literatury z zakresu organizacji pracy.
7. To samo w bibliotece politechnicznej u Belo-Santo⁴.

² A. K. Gastiew (1882—1941) — kierownik Centralnego Instytutu Pracy.

³ Mowa o jednym z artykułów A. K. Gastiewa, opublikowanych w nrze 8—9 czas. „Organizacja pracy” w 1924 r.

⁴ Belo-Santo — węgierski komunista, w tym czasie dyrektor Naukowo-Technicznej Biblioteki w Moskwie.

W notatkach kierowanych do bibliotekarki Sz. M. Manuczarjanc do najbardziej niezbędnych w pracy Krupska zalicza książki na temat organizacji pracy.

Organizacja

N. K. Krupska przypominała często kolegom-oświatowcom, że W. I. Lenin podkreślał, iż dla budowy socjalizmu konieczna jest organizacja (wystąpienie na prezydium i na sekcji naukowo-pedagogicznej GUS w 1931 r.). „Każdy nauczyciel, każdy wychowawca powinien poznać głęboko zasady naukowej organizacji pracy, powinien nauczyć się stosować je w pracy i we własnym życiu, wówczas bowiem tylko będzie on, w stanie wciągnąć do racjonalnego wysiłku swoich uczniów” — tak pisała Krupska w swym programowym artykule „Trudowaja szkoła i nauczająca organizacja truda”, drukowanym w nrze 2 czasopisma *Wremia* w 1923 roku.

Wysunąwszy hasła: „Musimy koniecznie nauczyć się pracować” i „Trzeba nauczyć dzieci pracować racjonalnie i celowo”, Krupska nigdy od nich nie odeszła, nigdy nie przestała powtarzać z naciskiem, że „my, oświatowcy, uczynimy wszystko dla podniesienia poziomu i efektywności naszej pracy” („Rabotać po socjalistyczieski”, 1939 r.), nigdy nie przestała zwracać uwagi pedagogów na celowość planów nauczania, programów, metodyk z punktu widzenia naukowej organizacji pracy. Te myśli N. Krupskiej są aktualne i dzisiaj, kiedy współczesna treść kształcenia szkolnego i współczesne środki techniczne wymagają poszukiwania nowych form organizacji i nowych metod nauczania. Mówimy obecnie o naukowej organizacji pracy, o najbardziej celowym i ekonomicznym kierowaniu ludzką działalnością. „Trzeba by z tego punktu widzenia spojrzeć na przekazywane w szkole wiadomości”. Słowa te, pochodzące z artykułu „Kształcenie ogólne i zawodowe”, napisanego jeszcze w r. 1923, brzmią, jak gdyby pisane były dzisiaj.

Myśl pedagoga, pobudzona ideą tworzenia szkoły politechnicznej, zamykała się w ważnej konkluzji: „Zagadnienie organizacji pracy — to jedno z podstawowych zagadnień... politechnizmu” (N. K. Krupska — r. 1931).

Zmiany, jakie zaszły w radzieckiej szkole w ostatnim czasie — po październikowym plenum KC KPZR, a przejawiały się m. in. w zakazie wprowadzania do szkoły ogólnokształcącej kształcenia zawodowego — w żadnej mierze nie dotyczą jednej z głównych zasad radzieckiego systemu dydaktycznego — politechnizmu. Przeciwnie, jeszcze aktualniejszy stał się dzisiaj problem politechnicznego kształcenia młodzieży w dostosowaniu do współczesnych wymagań życia, a nauczyciele zawsze starali się o to, by wpoić swoim uczniom nawyki politechnicznej pracy (mówiła o tym N. K. Krupska na zebraniu Sekcji Naukowo-Pedagogicznej GUS w ro-

ku 1926), pracy produkcyjnej i prawidłowo, w sposób socjalistyczny zorganizowanej („Za podlinno politechniczeskiju szkołu”, 1931).

W treść kształcenia politechnicznego Krupska włączała zagadnienia planowania i organizacji pracy w socjalistycznym przedsiębiorstwie. Wspominała ona, że W. I. Lenin nawet w czasie swej choroby dawał jej wskazówki, aby rozmawiała ze specjalistami nad zagadnieniami organizacji pracy.

Dlatego, krytykując A. K. Gastiewa i jego instytut za odrywanie kształtowania nawyków pracy od procesu kształcenia ogólnego i politechnicznego, N. Krupska przyznawała, iż praca badawcza, prowadzona przez Centralny Instytut Pracy, stanowiła cenny wkład w politechniczne poznanie procesu pracy („Zadaczi stojaszczyje piered nauczno-piedagogiczeskoj sekcji GUS-a w etom godu”, 1925) i doradzała, by z doświadczeń i dośrodku Centralnego Instytutu Pracy czerpać jak najwięcej, gdyż metoda CIP podnosi nadzwyczajnie intensywność i podstawy naukowe pracy („K woprosu o postanowkie obuczenija trudu in dietdomie”, 1926).

Współczesna szkoła radziecka nie dopuszcza możliwości odrywania kształcenia politechnicznego od podstawowych przedmiotów, uznając za najbardziej wskazane włączenie odpowiednich wiadomości politechnicznych w treść tych przedmiotów, które wyjaśniają prawa rozwoju materialnego świata.

W życiu i działalności radzieckiego społeczeństwa szkoła zajmuje miejsce nader ważne, wysuwane są też wobec niej współcześnie wysokie wymagania. Najważniejszym z nich jest obecnie, w bieżącej pięcioletce, zabezpieczenie całej młodzieży przejścia na kształcenie w 10-letniej szkole ogólnokształcącej. W związku z tym staje w całej ostrości problem szkolnej bazy materialnej.

N. Krupska postawiła niezwykle ważne ówczesnie zagadnienie pełnego wykorzystywania szkół, ich ogrzania i oświetlenia. Żądała ona równocześnie postawienia na odpowiednio wysokim poziomie spraw opieki nad zdrowiem uczniów, racjonalizacji ich pracy, nauki, życia („Za zdarowuju smieniu”, 1931, „Etu zimu nada rabotać oczeń naprjażenno”, 1936). Już wtedy podejmowała problem wykorzystywania technicznych środków nauczania w procesie dydaktyczno-wychowawczym (wystąpienie na posiedzeniu prezydium sekcji naukowo-pedagogicznej GUS, 1928, instrukcja o przygotowaniu i prowadzeniu wiosennych egzaminów kontrolnych, 1937 i inne).

Nasze czasy potrzebują wspólnych, kompleksowych opracowań ze strony pedagogów, psychologów, fizjologów, higienistów, architektów, ekonomistów, socjologów na temat naukowo uzasadnionych wymagań w stosunku do materialnej bazy radzieckiej szkoły, przemysłu szkolnego, który zaspokajałby w sposób właściwy potrzeby wynikające ze współczesnej organizacji procesu nauczania, z zastosowywania maszynowego i bezmaszynowego programowania, wykorzystywania środków technicznych

w klasach i gabinetach, których nie można już sobie wyobrazić bez zasłon zaciemniających, tablicy połączonej z ekranem, stałego aparatu do demonstracji, bez diafilmów i innej nowoczesnej aparatury projekcyjnej, odpowiednich urządzeń do pokazów schematów, specjalnie przygotowanych miejsc roboczych dla uczniów i nauczyciela — stołu, pulpitu wyposażonego w środki techniczne itd., itp.

Efekty rozwiązań licznych problemów pedagogicznych współczesnej szkoły w coraz większym stopniu związane są z umiejętnym wykorzystywaniem idei pedagogicznych wybitnych pedagogów, całej skarbnicy teorii i praktyki szkoły radzieckiej. I dzisiejsza szkoła radziecka powinna być wyposażona nie tylko w teoretyczne opracowania N. K. Krupskiej na temat naukowej organizacji pracy pedagogicznej, lecz także w jej opracowania dotyczące naukowych podstaw organizacji czynności poznawczych i życia uczniów, kształtowania ich nawyków w zakresie naukowej organizacji pracy w toku zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych. Zasady naukowej organizacji pracy mogą mieć zastosowanie w działalności samych pedagogów, w ich samokształceniu, w organizacji działalności organów nadzoru pedagogicznego.

N. Krupska sądziła, iż każda próba racjonalizacji pracy szkoły radzieckiej powinna opierać się na podstawach naukowych, stąd w jej rozumieniu organizacja pracy pedagogicznej „naukowa” albo „racjonalna” — to prawie synonimy.

Jeszcze w dyskusjach roku 1918 na temat treści kształcenia ogólnego i politechnicznego Krupska występowała przeciwko propozycji ustanowienia nieprzerwanego, ciągłego roku szkolnego. Twierdziła przy tym, że prawidłowo organizowany proces pedagogiczny, uwzględniający szereg czynników, wymaga pozostawienia dzieciom i nauczycielom pełnej możliwości wypoczynku. Ten punkt widzenia podkreślali również A. W. Łunaczarski, L. R. Mienżyńska i inni.

„Przed szkołą staje zagadnienie organizowania procesu pedagogicznego w sposób nowy, metodami naukowymi, racjonalnymi” — pisała Krupska w roku 1931 („Woorużyc podrastajuszczyje pokolenije systematyczeskimi znaniami”) i w związku z tym stawiała konkretne problemy ujętego organizacyjnie szkolnego reżymu („Na niekatoryje słowodniewnyje temy”, 1928, „Politechnizacja szkoły i powyszenie kaczestwa uczebnoj raboty”, 1931 i in.), planowości („Towariszczij raboczijje, borites’ za politechniczeskiju szkołu”, 1931), roli zadań domowych w organizacji procesu nauczania („Metodyka zadawanija urokow na dom”, 1931) itd. Opracowywała też Krupska określone, konkretne zalecenia w odniesieniu do różnych organizacyjnych dziedzin pracy szkolnej, w szczególności obok wyżej wspomnianych takie, które dotyczą uczenia się ucznia, np. czytania, korzystania z biblioteki, słowników, podręczników, robienia notatek, zestawiania tez, czynienia wyciągów itd. Specjalną uwagę przywiązywała Krupska do szkół dla dorosłych. Sądziła słusznie, iż powinny to być szkoły znacznie

elastyczniejsze w swej organizacji niż szkoły dla dzieci i młodzieży, a naukowa organizacja pracy w tych szkołach przenikać powinna cały plan nauczania. W szkołach dla dorosłych uczyć przecież należy obowiązkowo umiejętnego gospodarowania czasem, systematycznego czytania, racjonalnego organizowania pracy fizycznej i umysłowej, planowania wysiłku („Metody kolektywnych zaniati”, 1923, „Zadaczi szkół wzrosłych powyższennowo tipa”, 1936 i in.).

W ostatnim okresie swej działalności, w końcu 1922 i na początku 1923 roku, Włodzimierz Lenin wskazywał niejednokrotnie na konieczność wprowadzenia do szkoły II stopnia nowego przedmiotu pod nazwą „organizacja pracy”. To jego życzenie wyrażone w artykule „Łożka diegtia w boczke mieda” rozwinęła Krupska („Wopros, wydwinutyj chodom socstroitelstwa”, 1936). Realizując propozycję Lenina opracowała ogólnie treść takiego kursu, którego syntetycznym zadaniem miało być kształtowanie ogólnej kultury pracy fizycznej i umysłowej. Akcent programowy tego kursu spoczywał na takich złożonych operacjach umysłowych, jak umiejętność dawania zadań oraz planowanie i kontrola ich wykonywania. Końcowym celem nauczania tego przedmiotu miało być nauczenie ucznia pracy samodzielnej. Oczywiście, treść przedmiotu miała być też ściśle związana z udziałem w produkcji i jej planowaniu w gospodarstwie wiejskim.

N. Krupska proponowała wydanie podręcznika szkolnego z zakresu podstaw organizacji pracy, a w 1936 roku, jako zastępca Ludowego Komisarza Oświaty RFSRR, poleciła włączenie do planów nauczania szkół dla dorosłych obok innych przedmiotów ogólnotechnicznych przedmiotu pod nazwą „organizacja pracy” (65 godzin w niepełnej szkole średniej i 60 godzin w szkole średniej). Niestety, zalecenie to nie zostało zrealizowane. Jednak w ostatnich latach kurs taki jako eksperymentalny wedle projektu programu, opracowanego w naukowo-badawczym instytucie pedagogiki USSR, został wprowadzony w szeregu szkół Republiki Ukraińskiej. Doświadczenie zebrane w wyniku nauczania owego kursu naukowej organizacji pracy w szkole ogólnokształcącej wykazuje, że to pożyteczne przedsięwzięcie przyczynia się nie tylko do poznania podstaw naukowej organizacji pracy, lecz stanowi również element pobudzenia w kierunku wdrażania naukowej organizacji pracy w proces nauczania i wychowania, zwłaszcza w szkołach przyzakładowych.

W roku 1930 w wykładzie pt. „komunistyczne wychowanie dzieci i młodzieży”, wygłoszonym na III Zjeździe poświęconym ochronie macierzyństwa, N. Krupska stwierdziła kategorycznie, iż istota komunistycznego wychowania dzieci tkwi we właściwej organizacji ich pracy. Wedle Nadzieży Krupskiej wychowanie polega na organizowaniu życia dzieci, na ich różnorodnych, zespołowych pracach opartych na podstawach naukowych. Istotę wychowania widziała Krupska w organizacji poznawczej, teoretycznej i praktycznej działalności dzieci, mającej na oku wszech-

stronny rozwój, świadome zdyscyplinowanie, wdrażanie do aktywnego uczestnictwa w budowie nowego społeczeństwa. W szkole można kształtować nawyki w zakresie socjalistycznej dyscypliny, o czym mówił Lenin jeszcze w 1918 roku na Wszechzwiązkowym Zjeździe Rad, oraz nawyk zespołowej pracy, który należy uznać równocześnie za cenny nawyk ogólnoorganizacyjny („Obszczestwiennoje wospitanie”, 1924, „Problema komunistyczeskowo wospitania”, 1924, „Szkolnoje samouprawlenie i organizacja truda”, 1924 i in.). Szczególne zainteresowanie dzisiejszych wychowawców budzi „Pamiętka po NOT dla szkoły i junych pionierów”, napisana przez Krupską w roku 1924. Zasadę ogólną, podkreślającą potrzebę przeniknięcia całego, wielostronnego życia szkolnego ideami naukowej organizacji pracy Krupska konkretyzowała następująco: należy nauczyć dzieci r o z u m i e ć, jak powinno się organizować życie i pracę, oraz praktycznie to r e a l i z o w a ć. Projektowana przez Krupską „Pamiętka” powinna była składać się z szeregu zaleceń, przy czym każde z nich powinno ilustrować jedną, elementarną tezę z zakresu naukowej organizacji pracy.

W poglądach swych na temat wychowania w duchu naukowej organizacji pracy Krupska była bardzo konsekwentna. Nawet jeden z jej ostatnich listów do dzieci (1939) temu poświęciła. „Trzeba cenić własny i cudzy czas”. Jej propozycje dotyczące metodyki wychowania były ówczesnie nader aktualne i konkretne. Oto doradzała zaspokajać zainteresowania dzieci stachanowską organizacją pracy poprzez usprawnianie odpowiedniej pracy kółkowej. Tą drogą idą niektórzy dzisiejsi pedagodowie, zajmujący się naukową organizacją pracy i propagowaniem jej zasad wśród uczniów. W mieście Melitopole, obwodu zaporoskiego, działa nawet klub skupiający uczniów-entuzjastów naukowej organizacji pracy.

Specjalne nadzieje w tym zakresie N. Krupska wiązała z działalnością organizacji dziecięcych i młodzieżowych. Tego rodzaju podejście do pracy dać może i szkoła — mówiła Krupska na II Wszechzwiązkowym Zjeździe Robotników-Pionierów, lecz ruch pionierski może je zintensyfikować, pomagając pracować planowo i wdrażać ideę planowości nie tylko w sam proces nauczania, ale w całą organizację życia szkolnego. „O racjonalny reżym — takie powinno być hasło chwili — pisała Krupska w 1930 roku. — A pionierzy stanowić powinni czołówkę tego frontu walki” („O pionierdwiżeniu na danom etapie”). Krupska uważała za konieczne przyciągnięcie do tej akcji także organizację komsomolską („Socjalno-polityczeskaja rabota w szkołach — klubach dla podrostrków”, 1920). Nie ulega wątpliwości, iż współczesni pedagodowie radzieccy, rozwiązujący poważne problemy wychowania nowego człowieka — budowniczego społeczeństwa komunistycznego, znajdują u Krupskiej wiele cennych rad oraz przykładów mistrzowskiego rozwiązywania stawianych sobie zadań.

Wśród najaktualniejszych problemów naukowej organizacji pracy pedagogicznej, wymagających dzisiaj bezwłocznego rozwiązania, wysuwa

się na czoło potrzeba określenia kryteriów oceny pracy nauczyciela. I na ten problem rzuciła snop światła N. Krupska. Można wymienić jej opracowanie z 1933 roku pt. „Mierzyła ocenki pedagoga” oraz artykuły poświęcone metodyce nauczania w szkołach dla dorosłych (1936) i inne.

Wzorem w zakresie organizacji każdej pracy pozostanie dla wszystkich i na zawsze W. Lenin. Jesteśmy bardzo wdzięczni N. Krupskiej za to, że dała nam możliwość zaznajomienia się z leninowską metodą pracy naukowej. Szczególne znaczenie mają niewątpliwie poświęcone Leninowi opracowania Krupskiej pt. „Organizacja samokształcenia” („Organizacja samoobrazowania”), gdzie wyłożono podstawowe zasady prawidłowej organizacji pracy umysłowej i określono warunki niezbędne dla efektywnej działalności naukowej. W cyklu wykładów, wygłoszonych przez Krupską w Akademii Wychowania Komunistycznego, wskazała ona na znanego specjalistę w zakresie naukowej organizacji pracy, P. M. Karżencewa, nawet przytoczyła dłuższy cytat z jego „Pamiętnika organizatora”. N. Krupska omówiła nader konkretnie podstawowe zasady prawidłowej organizacji pracy umysłowej w artykule pt. „Organizacja samokształcenia” (1922), gdzie proponuje:

- a) prawidłowo dzielić swój czas,
- b) stwarzać możliwie najpomyślniejsze warunki do pracy,
- c) opanować niezbędne nawyki do pracy z książką,
- d) prawidłowo dobierać materiał do zajęć,
- e) prawidłowo organizować pracę,
- f) wykorzystywać, zgodnie z ekonomią sił i czasu, formy pracy kolektywnej,
- g) mieć w swej dyspozycji nieodzowne pomoce.

Takie ogólne wskazówki powinien znać każdy nauczyciel, który ma przecież uczyć innych pracy planowej, efektywnej, pracy wykonywanej bez zbędnej straty sił, który ma uczyć pracy kolektywnej („O nowych programach”, 1923, „Obszczestwienno-polityczeskoje wospitanie w szkole II stopieni”, 1925). Za pilne zadanie, dzięki któremu mogło dochodzić do stapiania się pracy nauczyciela z pracą nad socjalistyczną organizacją społeczeństwa, Krupska uważała nauczanie się przez nauczycieli racjonalnej organizacji swojej pracy i uczenie uczniów zasad takiej, możliwie najlepiej organizowanej pracy („Uczitsia u stachanowcew organizacji truda”, 1936, „Osnownyje woprosy metodyki propodawania w szkołach wzrosłych”, 1936).

W naszym kraju poszukiwania za doskonalszymi sposobami i środkami naukowej organizacji pracy nauczyciela rozpoczęto już w 1921 roku. Podjął je Zarząd Główny Związku Pracowników Sztuki i Oświaty, po czym prowadzono tę działalność w Związku Pracowników Oświaty i w innych organizacjach, jak Centralny Instytut Doskonalenia Nauczycieli, Instytut im. Obucha i in. W tym czasie zakładano podwaliny pod naukową organizację pracy nauczyciela, rozwiązywano konkretne zagadnienia, uczono

racjonalnego wykorzystywania czasu przez nauczycieli w warunkach ich pracy i życia, opracowywano materiały tego typu dla nauczycieli, aby ustrzec ich przed złymi skutkami przeciążenia, nerwowego wyczerpania, przed różnymi chorobami zawodowymi i spowodować tym samym podniesienie efektywności ich pracy pedagogicznej.

Problem ten jest aktualny również we współczesnej szkole radzieckiej, w której praca powinna być tak organizowana, żeby nauczyciel miał czas na pracę w pełni efektywną, na udział w życiu społecznym i na samokształcenie. I w tym wypadku nieocenioną pomocą może być dla nauczyciela dorobek Krupskiej, który zaznajamia z metodyką i techniką samokształcenia.

W ostatnim czasie partia i rząd uczyniły wiele w tym zakresie, jednak jeszcze bardzo dużo trzeba uczynić, zwłaszcza w zakresie racjonalnego wykorzystywania budżetu czasu nauczyciela, poprawienia struktury czasu roboczego i wolnego, poznania naukowej organizacji pracy szkoły i oświaty przyszłości.

N. Krupska przejawiała zawsze dużą troskę o stan kadr oświatowych, o jakość ich przygotowania do najodpowiedzialniejszego w świecie zawodu, za który uważała zawód nauczycielski, od poziomu którego zależy w wielkim stopniu lepsza przyszłość. Stąd nieustannie interesowała się organizacją nauczania i kształcenia przyszłych oświatowców, sprawą wyrabiania w nich umiejętności pracy kolektywnej i samodzielnej, ekonomicznego rozporządzania energią i czasem.

Trzeba nauczyć się sztuki organizowania własnej pracy, stawiania celów własnym zamierzeniem i zajęciom, obmyślenia środków najlepszej realizacji tych celów, wreszcie oceniania swej pracy — procesu pracy i jego rezultatów — pisała Krupska („O metodach prepodawania w sownpart-szkolach”, 1923, „Politechniczeskaja podgotowka pedagogicznych kadrow”, 1930).

Domagając się dla pedagogów politechnicznego wykształcenia, N. Krupska uznawała za konieczne włączenie do programu ich nauki zagadnień organizacji pracy w przedsiębiorstwie oraz wprowadzenie pewnych elementów tej organizacji w życie szkoły, w organizację kształcenia ogólnego i politechnicznego. Jeśli chodzi o to ostatnie, Krupska stwierdzała duże zacofanie („Siła organizacji” 1936), choć równocześnie stwierdzała, że w warunkach współczesnych, w nowoczesnym zakładzie działać można bardzo wiele. Konieczne jest tylko organizacyjne ujęcie każdego przedsięwzięcia... trzeba inicjować wielostronną kontrolę mas, wiązać się organizacyjnie z innymi, nie dopuszczać do zrywania więzi już istniejących, prawidłowo rozdzielać odpowiedzialność, umiejętnie kierować pracą, oświetlać te sprawy w prasie.

W. Lenin proponował w marcu 1923 r. w artykule „Lepiej mniej, a lepiej” ogłosić konkurs na opracowanie dwóch lub więcej podręczników

do nauki o organizacji pracy. Bardzo pocieszające jest, iż tak właśnie powstał podręcznik do naukowej organizacji pracy dla szkół wyższych.

Na stronicach republikańskiego pisma pedagogicznego *Radiańska Szkoła* omawiano możliwość nauczania „podstaw naukowej organizacji pracy” w zakładach kształcenia nauczycieli Ukrainy wedle projektu programu opracowanego przez Instytut Pedagogiki USSR. Pierwsze eksperymenty w tym zakresie są już prowadzone (m. in. w Połtawskim Instytucie Pedagogicznym).

Naukowa organizacja pracy pedagogicznej coraz bardziej zyskuje na popularności, obejmuje ona przy tym różne dziedziny oświatowej działalności. Organy nadzoru pedagogicznego, propagując wprowadzanie naukowej organizacji pracy do szkół, nie mogą równocześnie nie dostrzegać potrzeby wprowadzania tych zagadnień do pracy inspektoratów oraz do wszystkich innych instytucji oświatowych. W tej początkowej fazie wykorzystuje się przede wszystkim bogate doświadczenie i dorobek wieloletniego organizatora oświaty, jakim była N. Krupska.

Cenną okolicznością... było — wspominał A. W. Łunaczarski — że jedną z czołowych, a może i czołową postacią Ludowego Komisariatu Oświaty od pierwszych dni była N. K. Krupska. W latach 1918—1919 Krupska zajmowała się serdecznie organizacyjną działalnością Ludowego Komisariatu Oświaty („K woprosu ob organizacionnoj politykie Narodnowo Komissariata po proswieszczenju”, 1918; „Organizacja komissariatow”, 1919), występowała przeciwko niekonicznej pracy równoległej, uczyła „tworzenia tylko nieodzownych stanowisk pracy i dobierania na każde stanowisko ludzi, którzy mogli przynieść maksimum pożytku, pracując na swych wyłącznych stanowiskach z pełnym zaangażowaniem”.

W. Lenin obserwował wnikliwie działalność Ludowego Komisariatu Oświaty, poświęcał wiele uwagi procesowi socjalistycznej przebudowy oświaty w kraju, nie zawsze jednak był zadowolony ze stylu pracy tego urzędu. Do głównych zadań, stojących przed Ludowym Komisariatem Oświaty w tym czasie, zaliczał zadania organizatorskie. Troska Lenina o udoskonalenie pracy Ludowego Komisariatu Oświaty wyraziła się także w tym, że w listopadzie 1920 r. przygotował projekt uchwały KC i posłał go A. W. Łunaczarskiemu. W lutym 1921 r. Lenin, przewodniczący komisji KC RKP(b) do opracowania projektu reorganizacji Ludowego Komisariatu Oświaty, zredagował „Projekt uchwały o Ludowym Komisariacie Oświaty” oraz „Dyrektywy KC dla komunistów — pracowników LKO”, jak również artykuł „O pracy Ludowego Komisariatu Oświaty”. Z wyjątkową precyzją i dokładnością sformułował wymagania wysunięte pod adresem radzieckiego aparatu państwowego, przedstawił podstawowe zasady kierowania sprawami oświaty, metody pracy kierownictwa, oświetlił zagadnienia główne w działalności Ludowego Komisariatu Oświaty, niedostatki tej działalności, wśród których za główne uznał niedostateczną rzeczowość i praktycyzm. Nie było jednak człowieka, który by mógł tego

rodzaju zarzut wysunąć pod adresem N. Krupskiej, osoby o wyjątkowej pracowitości i zmyśle organizacyjnym.

Gdy jeszcze była na emigracji, N. K. Krupska — sekretarz leninowskiej *Iskry* — zdumiewała wszystkich swoją ogromną pasją dokładnej pracy, poczuciem dyscypliny. Dzięki temu zdejmowała ona niejako z barków Lenina wiele obowiązków organizacyjnych, brała je na siebie: kierowała całym systemem transportu literatury, utrzymywała łączność z korespondentami *Iskry* w Rosji, przysyłała informacje, instrukcje, porady. Przy tym usiłowała jeszcze robić kopie każdego listu, dzięki czemu zachowało się wiele bardzo cennych dokumentów archiwalnych, historycznych naszej partii.

W działalności Ludowego Komisariatu Oświaty N. Krupska starała się wnieść ducha planowości, porządku, organizacji, przywiązując duże znaczenie do odpowiedniej ewidencji i kontroli. Jej dzień roboczy był zawsze wypełniony i planowo podzielony, ceniła bowiem każdą minutę czasu pracy. Krupska była rzeczywiście kierownikiem leninowskiego stylu: łączyła w sobie organicznie serdeczny, wrażliwy stosunek do człowieka z pryncypialnymi wobec niego wymaganiami, nietolerowaniem opieszałości i biurokratyzmu. Taki obraz marksisty, oświatowca, propagatora naukowej organizacji pracy zachowali do dziś jej współpracownicy.

Naukowa organizacja pracy pedagogicznej — to jeden z najaktualniejszych problemów współczesnych, którego rozwiązywaniem zajmują się zarówno pedagodowie we współpracy z fizjologami, higienistami, ekonomistami, socjologami, architektami i innymi specjalistami, jak i przedstawiciele praktycznych dziedzin radzieckiej oświaty. Osiągnięto już określone rezultaty w pracy nad naukowymi podstawami kierowania procesem kształcenia, nad socjalno-ekonomicznymi aspektami naukowej organizacji pracy w systemie oświatowym, wreszcie nad psychologicznymi, fizjologicznymi i higienicznymi uwarunkowaniami naukowej organizacji pracy pedagogicznej.

Rozszerza się coraz bardziej możliwość wdrażania naukowej organizacji w pracę szkoły ogólnokształcącej, zawodowej i wyższej. Zebrało się już sporo pożytecznego doświadczenia. Podejmuje się próby uogólniania osiągnięć w tym zakresie, czego przykładem może być działalność Wydziału Oświaty i Instytutu Doskonalenia Nauczycieli w Ługańsku.

Nadzieja Konstantynowna Krupska mawiała, iż historia partii wykazuje dowodnie, że do rozwiązywania szeregu zagadnień dochodzono, mimo ich podobieństwa, przebywając niejako ciągle tę samą drogę od początku. W niejednym wypadku było to niepotrzebne. Można było wykorzystać poprzednie doświadczenia, oparzyć się na nich iść w poszukiwaniach dalej („Rabotać po socjalistyczieski”, 1939). Problem naukowej organizacji pracy pedagogicznej, podjęty przez N. Krupską, będzie dalej rozwiązywany w warunkach współczesnej, radzieckiej epoki.

MIRON KRAWCZYK

O NIEKTÓRYCH PRZYCZYNACH NIEDOMAGAŃ WSPÓŁCZESNEJ
PEDAGOGIKI POLSKIEJ

1. Niedoskonałość dotychczasowych klasyfikacji nauk

Zastanawiając się nad przyczynami niedomagań współczesnej pedagogiki polskiej nie sposób pominąć zagadnienie — czy pedagogika jest nauką, czy tylko sztuką. Wydaje mi się bowiem, iż odzywające od czasu do czasu wątpliwości i dyskusje na ten temat¹ mają swoje źródło w niedomaganiach wynikających ze stosowanych dotychczas klasyfikacji nauk. Klasyfikacje te, stosunkowo dawno wprowadzone, bo sięgające XVIII stulecia, nie odpowiadają już współczesnemu stanowi nauk. Rozwój nauk wymaga więc niewątpliwie zweryfikowania przyjętych i używanych do dziś tradycyjnie podziałów. Czy można bowiem dziś, tak jak to czyniono dawniej, to znaczy bez żadnych oporów wewnętrznych, dzielić nauki na: 1) przyrodnicze i społeczne, 2) czyste i stosowane czy też 3) ścisłe i humanistyczne?

Stosowanie podziału na nauki przyrodnicze i humanistyczne bądź przyrodnicze i społeczne jest sprzeczne z współczesnym stanem nauki, wywodzi się bowiem z antynaukowego, religijnego poglądu na pochodzenie i istotę człowieka. Klasyfikacja ta zakłada bowiem, że człowiek należy do istot duchowych, stworzonych przez bogactwórcę w sposób odmienny od reszty świata. Stąd przecież wywodzi się właśnie przeciwstawienie: człowiek — przyroda.

Z materialistycznego punktu widzenia, zgodnego z nauką o ewolucji świata organicznego, taki dychotomiczny² podział jest sprzeczny z logiką. Podział logiczny powinien być bowiem rozłączny, znaczy to, że człony podziału muszą się koniecznie wzajemnie wykluczać. I tylko taki podział może być rozłączny i adekwatny. A nie mamy przecież już dziś żadnych wątpliwości, że oddzielanie człowieka od przyrody nie jest podziałem ani rozłącznym, ani adekwatnym, że wprost przeciwnie, między pojęciem „przyroda” i pojęciem „człowiek” zachodzi stosunek krzyżowania, że zakresy tych pojęć nakładają się, zachodzą na siebie, ponieważ człowiek jest także tworem przyrody. Człowiek rodzi się bowiem jako istota biologiczna, istotą społeczną staje się dopiero z czasem dzięki kontaktom społecznym i wychowaniu.

¹ M. Kreutz — W sprawie podniesienia poziomu pedagogiki. *Nowa Szkoła* 1959 nr 9.

² Dychotomiczny — dwudzielnny, od greckiego: *dicha* — na dwoje i *tome* — cięcie.

Przestarzały, anachroniczny jest także podział na nauki czyste i stosowane. Jest to podział wywodzący się z osiemnastowiecznego poglądu na rolę nauki w życiu człowieka. W owych czasach zastosowanie osiągnięć poszczególnych nauk w produkcji było jeszcze znikome. Przy dzisiejszym jednak poziomie techniki oraz jej uwarunkowaniu przez poziom i zdobycze współczesnych nauk podziału na nauki „czyste” i stosowane utrzymać nie można i wobec tego stosować nie warto. Dziś nawet najbardziej abstrakcyjne działy matematyki (a matematyka, obok logiki, należy przecież do najbardziej abstrakcyjnych nauk) mają zastosowanie praktyczne.

Podział na nauki czyste i stosowane sprzeczny jest z nauką marksizmu-leninizmu. Marksizm nie uznaje żadnych nauk rzekomo „czystych”. Karol Marks w XI Tezie o Feuerbachu zajął w tej sprawie stanowisko jasne i zdecydowane, nie budzące żadnych wątpliwości, pisząc: „Filozofowie rozmaicie interpretowali świat; idzie jednak o to, aby go zmienić”³. W myśl tej, jakże słusznej, tezy zadanie wszelkich nauk nie sprowadza się wyłącznie tylko do poznania świata, do poznania otaczającej nas rzeczywistości. Cel poznania jest ściśle określony. Chodzi wszak o to, żeby poznanie rzeczywistości, poznanie praw w niej działających oraz rządzących rozwojem i przemianami w niej zachodzącymi, pozwalało człowiekowi zmieniać świat, przekształcać go, by stawał się coraz doskonalszym środowiskiem, w którym człowiek będzie mógł żyć prawdziwie po ludzku oraz rozwijać w sobie i wykształcać cechy wybitnie ludzkie.

Dziedziny wiedzy, zaliczane tradycyjnie do nauk bądź czystych, bądź stosowanych, wzajemnie się obecnie przenikają. Wskazać istotną granicę między nimi — to znaczy dokonać dychotomicznego podziału — nie można już dziś w żaden sposób. Znałe jest w związku z tym bardzo trafne powiedzenie: „Nie ma nic bardziej praktycznego nad dobrą teorię”.

Nie jest również uzasadniony podział na „nauki ścisłe” i „nauki humanistyczne”. Podział ten zakłada bowiem, niejako domyślnie, iż nauki humanistyczne są naukami... nieścisłymi. A jakąż wartość może mieć nauka nieścisła, czy wolno taką dziedzinę „wiedzy” zaliczyć w ogóle do zakresu pojęcia „nauka”?

Łagodniej formułując zagadnienie, można przyjąć, iż podział na nauki ścisłe i humanistyczne sugeruje, że nauki humanistyczne badają zjawiska, które nie są tak ściśle zdeterminowane jak zjawiska badane przez nauki ścisłe, bądź też, iż nauki humanistyczne nie dorobiły się jeszcze tak ściśle sprecyzowanej terminologii, jaką wypracowała sobie przeciwstawna grupa nauk.

Wiadomo powszechnie, iż na przykład fizyka czy chemia badają zjawiska, w których określona przyczyna wywołuje zawsze taki sam skutek, jeżeli zachowane zostaną identyczne warunki. Takie

³ K. Marks i F. Engels — Dzieła wybrane. Tom II. Warszawa 1949. Książka i Wiedza, s. 385.

ściśle zdeterminowanie jest dużo trudniejsze do zaobserwowania w zjawiskach badanych przez nauki humanistyczne. Nie dlatego wszakże, żeby zjawiska społeczne nie były również zdeterminowane, lecz przede wszystkim dlatego, że w zjawiskach społecznych warunki, w jakich przebiega dany proces, są zazwyczaj bardziej złożone i wskutek tego nie można zawsze zachować w tych zjawiskach podstawowego założenia, a mianowicie: *i d e n t y c z n o ś c i w a r u n k ó w*. Wiemy zaś, iż w zmienionych warunkach ta sama przyczyna wywołuje odmienne skutki. Dlatego też w naukach humanistycznych używamy określenia „prawidłowości statystyczne”, co ma oznaczać, że przyczyna przez nas zastosowana jedynie może wywołać, aczkolwiek nie zawsze musi, określony skutek. Prawidłowości statystyczne (zwane także stochastycznymi) ujawniają się (dochodzą do skutku) dopiero w masowym występowaniu danego rodzaju zjawisk, wówczas bowiem niwelują się, kompensują przypadkowe, uboczne działania, zmieniające, niekiedy w sposób dla nas nieuchwytny, warunki, w jakich dane zjawisko przebiega, i w konsekwencji powodujące odmienne skutki. W naukach humanistycznych, ostrożnie formułując prognozy, mówimy raczej o prawdopodobieństwie, a nie o ścisłej pewności.

W zjawiskach badanych przez nauki ściśle można wyróżnić (z grubsza biorąc) dwa człony: 1) bodziec („S” — od angielskiego: *stimulus*) i 2) reakcję („R” — od angielskiego: *reaction*). Zdeterminowanie zjawisk w tych naukach można zatem wyrazić formułą:

$$S \rightarrow R$$

Ma to oznaczać, że każda przyczyna, podniecia, bodziec dają w efekcie określoną i z góry wiadomą reakcję.

Formuła ta nie ma jednak pełnego zastosowania w stosunku do zwierząt, a tym bardziej — do człowieka. Oczywiście, z a c h o w a n i e s i ę c z ł o w i e k a j e s t r ó w n i e ż z d e t e r m i n o w a n e. Zasadę determinizmu w postępowaniu ludzi jasno sformułował Iwan Pawłow, wykazując konieczność „...istnienia impulsu, powodu, przyczyny każdego danego działania, każdego efektu”⁴. Ale zasadę tę należy rozumieć tak, jak to wyjaśnił S. L. Rubinsztejn, dowodząc, iż „przyczyny zewnętrzne (oddziaływania zewnętrzne) zawsze działają tylko okólnie, przez warunki wewnętrzne”⁵. Bodźce zewnętrzne, jako informacje ze świata otaczającego, są w umyśle człowieka przetwarzane, oceniane, wartościowane, hierarchizowane, a w konsekwencji w różny sposób wykorzystywane. Nie powodują więc reakcji wprost. Nie ma zatem fatalizmu w postępowaniu człowieka pod wpływem podniecia. Człowiek, jako istota myśląca logicznie, dyskursywnie, może świadomie kierować swoim zachowaniem się, doko-

⁴ I. P. Pawłow — Dwadzieścia lat badań wyższej czynności nerwowej (zachowanie się) zwierząt. Warszawa 1952, PZWL, s. 456.

⁵ S. L. Rubinsztejn — Zasady i drogi rozwoju psychologii. Warszawa 1964, PWN, s. 107.

Wspólne bowiem dla tych wszystkich nauk jest to, że badają zjawiska, które już występują, oraz także i to, że wykrywają obiektywne uwarunkowania tych zjawisk i w wyniku tego formułują pewien typ prawidłowości, określanymi mianem *p r a w n a u k i*.

Przez „prawo nauki” rozumiemy odzwierciedlenie w umyśle ludzkim pewnych prawidłowości, występujących — niezależnie od woli człowieka w przyrodzie bądź w społeczeństwie — stale i niezmiennie, w ściśle określonych warunkach.

Drugą grupę stanowiłyby w tym podziale nauki prakseologiczne. Termin ten wydaje mi się bardziej adekwatny niż określenie „nauki praktyczne”. Grupy tak zwanych nauk praktycznych nie można sprowadzić wyłącznie do dziedziny sztuk, nie wskazują bowiem, jak działać w sposób stereotypowy, mechaniczny, odruchowy i bezrefleksyjny, ale dają ogólne wskazania, jak organizować działanie człowieka w sposób świadomy, racjonalny, sprawny, ekonomiczny i skuteczny. Ze względu na to, iż istnieje nauka o sprawnym działaniu i że nosi ona nazwę prakseologii⁸ — czynimy bardziej właściwie, jeżeli określenie „nauki praktyczne” zastąpimy określeniem „nauki prakseologiczne”. Do tej grupy zaliczilibyśmy nauki techniczne, budownictwo, nauki rolnicze oraz swoiste nauki, zajmujące się działaniem skierowanym na człowieka, a mianowicie: medycynę, pedagogikę i nauki polityczne⁹.

2. Pedagogika jako nauka prakseologiczna

Nauki prakseologiczne, opierając się na wynikach badań określonych nauk teoretycznych, korzystając z praw sformułowanych przez nauki teoretyczne — wskazują człowiekowi, jak powinien organizować swą działalność zmierzającą do wyznaczonego celu.

Ale gdyby nauki prakseologiczne ograniczały się tylko do korzystania z wyników badań odpowiednich nauk teoretycznych, to tym samym jeszcze nie zostałyby usunięte wątpliwości, czy wymienione nauki — dla przykładu: medycyna i pedagogika — są rzeczywiście naukami czy tylko technikami. Wątpliwości ustępują dopiero wówczas, kiedy zważy się, że ani medycyna, ani pedagogika nie ograniczają się tylko do korzystania z wyników badań pewnych nauk teoretycznych, ale same również prowadzą *b a d a n i a*. Lekarz nie tylko wie — dzięki naukom teoretycznym — jak przebiegają określone procesy w organizmie człowieka, ale umie także wpływać na przebieg tych procesów, umie kierować nimi i przywracać, w stanach patologicznych, normalny ich bieg. Podobnie pedagog — nie tylko wie, dzięki psychologii na przykład, jak dziecko spostrzega, myśli,

⁸ T. Kotarbiński — Traktat o dobrej robocie. Wrocław 1955, Ossolineum.

⁹ Myśl o tym, iż pedagogika jest nauką prakseologiczną, znajduje coraz bardziej uznanie wśród pedagogów. Używa tego terminu między innymi prof. Zygmunt Myślakowski w artykule: Pedagogika bez mgły. *Nowa Szkoła* 1960, nr 1.

zapamiętuje itp., ale jednocześnie umie kierować procesem spostrzegania, uczy bowiem ucznia obserwowania, ćwiczy jego pamięć, rozwija myślenie. A wykonywanie tych czynności (zabiegów pedagogicznych) możliwe jest nie tylko dzięki temu, że korzysta z praw odkrytych przez określone nauki teoretyczne (w naszym przykładzie przez psychologię), ale także i dlatego, iż pedagogika, podobnie jak i medycyna, dając wskazania, jak działać, jednocześnie bada proces tego działania i wykrywa występujące w nim swoiste prawidłowości, które w odróżnieniu od prawidłowości teoretycznych (praw nauki) nazywamy **prawidłowościami prakseologicznymi**¹⁰. Prawidłowości prakseologiczne odnoszą się zatem wyłącznie do sfery działań człowieka, to znaczy do zjawisk, które człowiek chce wywołać, a więc do zjawisk, które człowiek sam organizuje, które są przez niego tworzone.

Prawidłowości prakseologiczne wskazują zatem danemu pracownikowi, jak powinien posługiwać się poznanymi prawami nauki, aby osiągnąć cel swojego działania. Dzięki właśnie tym właściwościom prawidłowości prakseologiczne umożliwiają człowiekowi racjonalne, wydajne, oszczędne, celowe oraz sprawne wykonywanie pracy.

Ten właśnie fakt, iż takie nauki, jak pedagogika, medycyna, nauki techniczne czy nauki rolnicze — obok korzystania z wyników badań pewnych nauk teoretycznych — same również badają określony wycinek rzeczywistości i wykrywają w nim swoisty rodzaj prawidłowości, pozwala twierdzić, że trafniejsze będzie przyjęcie dla tej grupy nauk określenia „nauki prakseologiczne”, a nie tylko „nauki praktyczne”. Termin „prakseologiczne” dokładniej bowiem odzwierciedla istotny charakter tych nauk, wskazuje, iż są to nauki w ścisłym rozumieniu tego pojęcia, ponieważ mają swój własny przedmiot badań i badają go rzeczywiście, stosując odpowiednie metody badawcze.

Można zatem przyjąć, na podstawie dotychczasowych rozważań, iż pedagogika zwycięsko rozwiewa wszystkie wątpliwości dotyczące problemu — czy jest nauką, spełnia bowiem wszystkie warunki stawiane naukom jako takim. Pedagogika ma więc, po pierwsze — swój własny, odrębny, ściśle określony przedmiot badań: jest nim mianowicie proces wychowania. Po drugie — bada ten proces przy pomocy metod, wypróbowanych i stosowanych przez inne, „uznane” nauki, a więc przy pomocy metod, które zasługują na akceptację, skoro są z powodzeniem wykorzystywane na przykład przez nauki teoretyczne (psychologię, socjologię). Ma zatem pedagogika przydatne do badań metody badawcze. Po trzecie — badając proces wychowania przy pomocy właściwych metod, wykrywa pedagogika i formułuje określone prawidłowości prakseologiczne, występujące w tym procesie i warunkujące jego wyniki. Są

¹⁰ Podziału prawidłowości procesu wychowania na: 1) teoretyczne i 2) prakseologiczne dokonałem i uzasadniłem go m. in. w artykule pt. W sprawie systemu zasad i metod wychowania moralnego. *Ruch Pedagogiczny* 1968, nr 3.

to mianowicie: zasady i metody wychowania¹¹, zasady i metody nauczania. Prawidłowości te, właściwie wykorzystywane przez praktyków, mogą przyczynić się do ciągłego doskonalenia procesu wychowania. Ma więc pedagogika wyraźnie sprecyzowany cel badań. I wreszcie, po czwarte — pedagogika ma również swoiste dla siebie problemy do rozwiązania; należy do nich na przykład konieczność scalenia i uogólnienia wyników badań określonych nauk teoretycznych. Bez takiej syntezy człowiek (wychowanek) byłby ujmowany jednowymiarowo: bądź jako istota biologiczna, bądź jako istota posiadająca życie psychiczne, bądź jako istota społeczna — a więc jednostronnie i w sposób niepełny. Tymczasem, jak wiemy, człowiek jest istotą bio-psycho-społeczną. Jego właściwości biologiczne, psychiczne i społeczne tworzą razem swoistą, bardzo zróżnicowaną strukturę, której rozumieć w pełni nie można, jeśli się bada oddzielnie poszczególne jej elementy, całość bowiem jest różna od części składowych. Wychowawca ma za zadanie oddziaływanie na całą osobowość wychowanka, a więc na jego bio-psycho-społeczną strukturę. Żeby jednak to zadanie mogło być w pełni wykonane, pedagogika musi umożliwić wychowawcy zrozumienie tej swoistej struktury, jaką jest wychowanek. A zatem musi uprzednio sama wypracować odpowiedni jego model. I to nie tylko w oparciu o wyniki nauk teoretycznych (biologicznych, psychologicznych i społecznych), ale również w oparciu o własne badania, odkrywające, jak owa struktura reaguje, zachowuje się w procesie wychowania. Pedagogika jest zatem nauką.

Ze względu natomiast na ten fakt, iż pedagogika w oparciu o: 1) wyniki badań określonych nauk teoretycznych, 2) syntetyzujące uogólnienia tych wyników, 3) własne badania i odkrycia — wskazuje, jak należy świadomie, racjonalnie, ekonomicznie, sprawnie i skutecznie organizować proces wychowania — można ją właśnie, bez żadnych wątpliwości, zaliczyć do grupy nauk prakseologicznych.

Podsumowując dotychczasowe rozważania, można by sformułować następujące określenie: pedagogika jest nauką prakseologiczną, badającą prawidłowości procesu wychowania.

Ten jednak fakt, że pedagogika należy do grupy nauk prakseologicznych, powoduje określone konsekwencje — pedagogika jest mianowicie uzależniona od wyników badań odpowiednich nauk teoretycznych. Rozwój pedagogiki zależy więc w znacznej mierze (aczkolwiek nie wyłącznie) od stanu i rozwoju tych nauk teoretycznych, które mają człowieka za przedmiot swoich badań. Nauk tych jest z kolei mnogość wielka. Można je jednak sprowadzić do trzech grup, to znaczy do nauk: 1) biologicznych, 2) psychologicznych i 3) społecznych.

¹¹ Problematykę tych prawidłowości podjąłem w dwóch książkach: 1) *Zasady wychowania moralnego*. Warszawa 1958, PZWS (pierwsze wydanie) i 1960 (drugie wydanie) oraz 2) *Metody wychowania moralnego*. Warszawa 1965, PZWS.

Każda z tych trzech grup nauk bada człowieka ze ściśle określonego punktu widzenia: 1) dla nauk biologicznych — człowiek jest istotą biologiczną, 2) dla nauk psychologicznych — istotą posiadającą życie psychiczne, 3) dla nauk społecznych — istotą społeczną. Każda z tych trzech grup nauk daje w konsekwencji inny obraz człowieka, w czym innym widzi jego istotę. Ponadto — w poszczególnych grupach nauk teoretycznych, wchodzące w ich skład, nauki szczegółowe różnią się — i to niekiedy dość zasadniczo — w wynikach swoich badań i kreśleniu modelu człowieka.

Tak sprawa wygląda zwłaszcza w naukach psychologicznych. Każdy kierunek psychologii, ba, nawet każde jego odgałęzienie, daje inny obraz człowieka. Wystarczy uświadomić sobie, tytułem przykładu, że w kierunku określanym mianem psychologii głębi mamy wiele różniących się zasadniczo odgałęzień i szkół, a więc: psychoanalizę Zygmunta Freuda, psychologię indywidualną Alfreda Adlera, psychologię analityczną Karola Gustawa Junga, psychoanalizę społeczną Karen Horney czy Harrego S. Sullivana itp. W behawioryzmie z kolei wyróżnić można: 1) behawioryzm umiarkowany (E. L. Thorndike, S. S. Colvin, W. C. Bagley), 2) behawioryzm radykalny (J. Watson, B. F. Skinner), 3) neobehawioryzm (E. C. Tolman, C. L. Hull). W tej sytuacji trudno dziś oczekiwać, żeby psychologia odpowiedziała jasno i jednoznacznie na zasadnicze dla pedagogiki pytanie: kim jest człowiek jako istota posiadająca życie psychiczne¹²?

Pamiętać jednak warto, że nawet najpełniejsza odpowiedź na powyższe pytanie nie wystarcza pedagogice. Dla swego normalnego rozwoju pedagogika musi bowiem uzyskać od innych nauk teoretycznych odpowiedź na równie zasadnicze pytania: kim jest człowiek jako istota biologiczna oraz kim jest człowiek jako istota społeczna?

Jednakże nawet najpełniejsza odpowiedź na powyższe pytania otrzymana od nauk biologicznych, psychologicznych i socjologicznych nie zadowoli jeszcze całkowicie pedagogiki. Dla nauki tej konieczne jest zdanie sobie sprawy, kim jest człowiek jako całość, to znaczy jako istota bio-psycho-społeczna. Zachodzi więc potrzeba scalenia w jedną całość wyników badań nauk teoretycznych traktujących człowieka jako przedmiot badawczy. Jak wiemy, nauką uogólniającą wyniki badań nauk szczegółowych jest dziś filozofia, która bada najbardziej ogólne prawa rządzące światem obiektywnym z człowiekiem łącznie. Można zatem przyjąć, iż swoisty dział filozofii, zwany antropologią¹³ filozoficzną powinien zająć się właśnie uogólnieniem wyników wszystkich nauk, które interesują się człowiekiem i traktują go jako przedmiot swoich badań.

¹² Można by zatem odpowiedzieć prof. Kreutzowi, że niedomagania pedagogiki mają swe źródło także i w niedomaganiach tej dyscypliny naukowej, którą prof. Kreutz sam uprawia i reprezentuje. To, między innymi, również i psychologia ponosi odpowiedzialność za to, że pedagogika ciągle jeszcze nie spełnia swej odpowiedzialnej funkcji w sposób wystarczający.

¹³ Od greckiego: *anthropos* — człowiek.

Takiej nauki *de facto* jeszcze dziś nie mamy, stąd rodzą się swoiste trudności dla pedagogiki. Nauka ta musi sama dokonywać tej syntezy, którą — ze względu na jej charakter — powinna zająć się antropologia filozoficzna. Przez antropologię filozoficzną rozumiem zatem nie spekulatywne dociekania na temat człowieka, jego istoty i przeznaczenia, ale naukę filozoficzną (we współczesnym rozumieniu terminu „filozofia”), a więc naukę zbierającą, podsumowującą, syntetyzującą i uogólniającą wyniki badań nauk interesujących się człowiekiem, a więc nie tylko określonych nauk teoretycznych: biologicznych, psychologicznych i społecznych, ale także i nauk prakseologicznych, to znaczy medycyny, pedagogiki i nauk politycznych, ponieważ one również zajmują się człowiekiem, i to w podwójnym sensie: 1) oddziałują w określony sposób na niego, 2) badają, jak reaguje on na owe oddziaływanie.

Między pedagogiką i antropologią filozoficzną zachodzi swoisty stosunek, zwany w języku cybernetyki sprzężeniem zwrotnym. Antropologia filozoficzna nie tylko może dostarczać pedagogice niezbędnych danych, dotyczących człowieka jako struktury bio-psycho-społecznej, ale sama również może wykorzystać te dane o człowieku i jego przemianach, których dostarcza jej pedagogika, jako nauka badająca proces wychowania i zachowania się w tym procesie uczniów-wychowanków. Odwrotnie z kolei, pedagogika nie tylko korzysta z danych przekazywanych jej przez antropologię filozoficzną, ale jednocześnie, badając reakcję wychowanka w procesie wychowania, pokazuje antropologii filozoficznej, jak przekształcają się, załamują czy modyfikują w procesie wychowania te prawidłowości, które antropologia filozoficzna odzwierciedliła dzięki pomocy nauk, z których zdobyczy korzysta i których osiągnięcia uogólnia.

Po tych rozważaniach może jednak powstać nowa wątpliwość — skoro antropologia filozoficzna zacznie uogólniać wyniki badań nauk zajmujących się człowiekiem, to czy tym samym nie pozbawi pedagogiki tej swoistej problematyki, dzięki rozwiązywaniu której niektórzy oponenty pedagogiki skłonni byli uznać ją za naukę. Wydaje się jednak, iż obawy te są płonne. Antropologia filozoficzna powinna dokonywać syntez i uogólnień pewnych nauk teoretycznych nie tylko dla potrzeb pedagogiki, lecz dla uczynienia zadość tym zadaniom, które sama przed sobą stawiać musi jako określony dział filozofii. Z osiągnięć zaś antropologii filozoficznej korzystać będzie nie tylko pedagogika, ale także i medycyna, i polityka itp. Dane antropologii filozoficznej inaczej więc będą wykorzystywane przez pedagogikę, a inaczej przez medycynę czy politykę — bowiem każda z tych nauk zużytkowywać będzie materiał dostarczany przez antropologię filozoficzną w swoisty dla siebie sposób, a więc oryginalnie, a nawet twórczo.

Mimo pomocy ze strony antropologii filozoficznej pedagogika będzie miała dość własnych problemów do rozwiązania. Będzie do nich należała na przykład konieczność zbadania, jak przebiegają i jakim odchy-

leniom ulegają w procesie wychowania prawa naukowe wykrywane przez odpowiednie nauki teoretyczne; potrzeba poznania, jak przekształca się wychowanek w procesie wychowania, obowiązek stwierdzenia, jakie prawa warunkują i rządzą procesem wszechstronnego rozwoju człowieka w warunkach współczesnej cywilizacji itp.

Przed naukami pedagogicznymi — historią wychowania, teorią wychowania, teorią nauczania, metodykami nauczania, planowaniem oświaty, ekonomiką kształcenia itp. — wyłania się wiele nader ważnych i wyjątkowo skomplikowanych zadań do rozwiązania. Od właściwego rozwiązania tych problemów zależeć będzie w znacznym stopniu tempo rozwoju naszego społeczeństwa, a więc wzrost produkcji, rozkwit kultury, rozwój socjalistycznej demokracji. Nie jest zatem sprawą obojętną, jacy pracownicy naukowcy będą uprawiali w przyszłości tę dyscyplinę naukową. Wyłania się więc nieuchronnie, jako jeden z zasadniczych, problem kadr, problem kwalifikacji kandydatów na pracowników naukowych w dziedzinie nauk pedagogicznych.

Sądę, że zakwalifikowanie pedagogiki do rzędu nauk prakseologicznych pomoże znacznie w uzyskaniu właściwej odpowiedzi na pytanie, jakie kwalifikacje powinien zdobyć pracownik pragnący uprawiać naukowo dyscyplinę pedagogiczne.

Nie ulega wątpliwości, że nauki prakseologiczne są szczególnie trudne do uprawiania, wymagają bowiem dwóch, ściśle sprzężonych z sobą, a mimo to odrębnych, a nawet wprost przeciwstawnych, jakby się zdawało, kwalifikacji. Muszą to bowiem być z jednej strony kwalifikacje teoretyczne, z drugiej zaś strony — kwalifikacje praktyczne. Warto jednak zdać sobie sprawę z tego, iż wśród innych nauk prakseologicznych pedagogika zajmuje pozycję wyjątkową — jest mianowicie najtrudniejsza do uprawiania.

W każdej dziedzinie swojej działalności jest człowiek skrupowany przez uwarunkowania istniejące niezależnie od jego woli. Od stopnia poznania tych uwarunkowań oraz od trafnego odzwierciedlenia i poprawnego sformułowania — w oparciu o odkryte prawa nauki — zasad i metod działania zależą w istocie efekty pracy człowieka. Tak jednak sprawa przedstawia się w każdej dziedzinie pracy człowieka, w której przedmiot oddziaływań albo zachowuje się całkowicie biernie (jak na przykład w działalności technicznej człowieka — metal, tkanina, tworzywo sztuczne itp.), albo też nawet współdziała z podmiotem oddziaływań (jak to czyni na przykład chory człowiek w stosunku do leczącego go lekarza).

Zgoła inaczej kształtuje się sytuacja w procesie wychowania, w którym wychowanek nie jest nigdy biernym przedmiotem oddziaływań, ale jest zawsze jednocześnie także i podmiotem działania, i to w dodatku podmiotem nie zawsze współdziałającym z wychowawcą, lecz jakże często przeciwdziałającym, a więc przeciwstawiającym się zamierzeniom wychowawców. W tych warunkach — inteligencja, przejawiająca się

w umiejętnym i natychmiastowym dostosowywaniu się do ciągle zmieniających się sytuacji wychowawczych, pomysłowość, zdolność wnikliwej obserwacji, szybkie wyciąganie słusznych wniosków, adekwatne diagnozy oraz trafny wybór metod i środków oddziaływań wychowawczych muszą stać się nieodłączną cechą każdego nauczyciela i wychowawcy. Głęboka i gruntowna wiedza pedagogiczna oraz rozległa i wszechstronna praktyka wychowawcza stają się niezbędnymi składnikami wykształcenia pedagogicznego każdego nauczyciela i wychowawcy. Takie też kwalifikacje — i to w daleko wyższym stopniu — posiadać musi koniecznie pracownik naukowy, uprawiający pedagogikę jako swą specjalność naukową.

3. Konsekwencje lekceważenia teoretycznego przygotowania pedagogów

Jednostronne przygotowanie do naukowego uprawiania pedagogiki, z uwagi na charakter prakseologiczny tej nauki, jest bezsprzecznie niepełne, ograniczone, a więc niewystarczające. Niestety, na fakt ten, jak dotąd, absolutnie nie zwraca się uwagi przy nadawaniu stopni naukowych z zakresu nauk pedagogicznych. Nie ma żadnych ograniczeń dla kandydatów ubiegających się o uzyskanie stopnia naukowego doktora z zakresu tych nauk, za wyjątkiem jednego warunku, w pełni zresztą oczywistego, a mianowicie — posiadania stopnia naukowego magistra. Wskutek takiego oto postawienia sprawy magistrowie różnych specjalności: fizyki, matematyki, chemii, filologii, nauk ekonomicznych, rolniczych itp., bez najmniejszych trudności, jeśli tylko przedstawią odpowiednią rozprawę doktorską, otrzymują stopień doktora z zakresu nauk pedagogicznych.

Jest to zjawisko nie tylko niepożądane, ale zgoła niebezpieczne, bo brzemiennie w różnorodne negatywne konsekwencje. Wydaje mi się, że już jest najwyższy czas, aby tej bez precedensu procedurze przeciwstawić się jak najbardziej stanowczo.

Przede wszystkim groźne i niepożądane jest to, iż o stopień doktora nauk pedagogicznych ubiegają się w większości chyba wypadków ci magistrowie innych specjalności, którzy nie są w stanie napisać rozprawy doktorskiej z zakresu tej dyscypliny naukowej, z której otrzymali stopień magistra. Przecież jest jasne i oczywiste, iż absolwent szkoły wyższej, otrzymawszy, w wyniku kilkuletnich studiów, stopień magistra, powinien dalej pogłębiać zdobytą wiedzę i ubiegać się o uzyskanie stopnia doktora nauk z tej samej właśnie dyscypliny. I tak w zasadzie postępują wszyscy utalentowani, a nawet przeciętnie zdolni absolwenci studiów wyższych. Pozostali absolwenci, których ambicja przerasta ich intelektualne możliwości, szukają zaspokojenia swych nadmiernych aspiracji gdzie indziej, i trafiają dość często do... pedagogiki. Oczywiście, zdarzają się wyjątki, ale nie są one zbyt liczne.

Nie sądzę jednak, iż zjawisko przestałoby być niebezpieczne, gdyby, przy jakimś szczęśliwym nadzwyczaj zbiegu okoliczności, zaczęli ubiegać

się o uzyskanie stopnia doktora nauk pedagogicznych wyjątkowo zdolni, ba, nawet utalentowani magiŝtrowie innych specjalności (co jednak, jak sądzę, chyba nam się grozi!). Powstałaby wówczas sytuacja nieco mniej groźna, ale w każdym bądź razie również niepożądana. W czym doszukuję się tego niebezpieczeństwa?

Jak wiemy, temat rozprawy doktorskiej dotyczy jednego, często wąskiego zagadnienia. Doktorant powinien bowiem wykazać się umiejętnością wnikliwszego badania zjawisk niż magister, musi sięgnąć głębiej, więcej zaobserwować, zbadać, wykryć — wykazać się większą docieklivością; trafniej, wszechstronniej i pełniej objaśnić i skomentować zebrane materiały badawcze oraz wyciągnąć z nich słuszne i bardziej uzasadnione, prawdziwie naukowe wnioski. W tej sytuacji magister innej specjalności niż pedagogika, pisząc rozprawę doktorską z pedagogiki, nie jest więc w stanie, mimo najszczerzych niekiedy chęci, zdobyć wiedzę pedagogiczną w takim zakresie, w jakim zdobywa ją student studiujący systematycznie tę dyscyplinę.

Sprawy nie poprawia zasadniczo obowiązujące obecnie rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 8 lutego 1966 roku w sprawie warunków i trybu przeprowadzania przewodów doktorskich i habilitacyjnych (Dziennik Ustaw Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej nr 8 z dnia 3 marca 1966 roku, pozycja 53) przewidujące przeprowadzenie w przewodzie doktorskim, między innymi, egzaminu doktorskiego z tzw. dyscypliny podstawowej odpowiadającej tematowi rozprawy doktorskiej. Z postanowienia tego wynika wprawdzie, iż doktorant nauk pedagogicznych obowiązany jest do złożenia egzaminu z pedagogiki, jednakże jest to tylko jeden jedyny egzamin z tej dyscypliny. Egzamin ten, choćby przeprowadzany w sposób jak najbardziej gruntowny i sumienny, nie spowoduje, żeby magister innej specjalności, przygotowując się do niego, zdobył dzięki temu taki zakres wiedzy, jaki zdobywa student studiujący systematycznie przez pięć lat przedmioty pedagogiczne, jak to się dzieje na przykład na jedynym, jak dotychczas w Polsce, Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego.

Z rozważań tych wynika, a życie codzienne zdaje się potwierdzać tę prawdę, iż magister, innych niż pedagogika specjalności, po uzyskaniu stopnia naukowego doktora nauk pedagogicznych nie jest w stanie dorównać pod względem wiedzy pedagogicznej nawet studentowi wyższych lat studiów pedagogicznych. Tym bardziej więc — taki rzekomy doktor pedagogiki nie dorównuje poziomem wiedzy rzeczywistemu magiŝtrowi pedagogiki. Czy jest wobec tego sens produkować takich właśnie doktorów?

Ale niebezpieczeństwo nie na tym tylko polega, iż mamy takich oto pseudodoktorów.

Nieszczęście dla polskiej pedagogiki zaczyna się bowiem wtedy, kiedy owi tzw. doktorzy pedagogiki (z tytułu tylko, a nie z wykształcenia) uwierzą w swoje kwalifikacje pedagogiczne oraz powołanie reformator-

skie i przystępują do „tworzenia” nowej pedagogiki. A niestety, takie zakusy znajdujemy w polskim piśmiennictwie pedagogicznym.

I dzieje się to w czasie, kiedy przedstawiciele innych nauk wyraźnie i jednoznacznie określili, jakich specjalności magistrowie mogą ubiegać się o stopień doktora danej specjalności. Najwłaściwiej tę sprawę rozstrzygnęli — moim zdaniem — filozofowie. O stopień doktora nauk filozoficznych może ubiegać się z zasady tylko magister filozofii. Magistrowie innych specjalności są jak najchętniej dopuszczani do przewodów doktorskich — pod warunkiem jednak uprzedniego uzyskania drugiego magisterium, oczywiście, z filozofii. Oto wyraźny dowód poważnego stosunku do dyscypliny, którą uprawiają.

Podobnie postąpili i ekonomiści!

Czas chyba najwyższy, żeby tę sprawę rozstrzygnęli również i pedagodzy.

Nie tylko jednak ze strony pseudodoktorów grozi poważne niebezpieczeństwo polskiej myśli pedagogicznej. Jeszcze większe niebezpieczeństwo, moim zdaniem, zagraża nam ze strony pseudodocentów — w obecnie przyjętej nomenklaturze: doktorów habilitowanych. Nie tylko bowiem wspaniałomyślnie przyznawane bywają stopnie doktorów pedagogiki nauczycielom nie posiadającym stopnia magistra z tej dyscypliny naukowej — czyni się to również przy nadawaniu stopni naukowych docenta (doktora habilitowanego) z zakresu nauk pedagogicznych. Kreuje się więc na docentów (doktorów habilitowanych) z pedagogiki między innymi kandydatów rekrutujących się spośród doktorów innych niż pedagogika specjalności i w ten sposób wyrządza się właściwie krzywdę tym ludziom — bowiem z zasady nigdy nie będą prawdziwymi specjalistami w tej dziedzinie, a jednocześnie robi się niedźwiedzią przysługę pedagogice jako nauce. Czyż bowiem tacy docenci (doktorzy habilitowani) będą w stanie uprawiać i rozwijać tę naukę?

Niebezpieczeństwo w tym ostatnim wypadku jest dużo większe przede wszystkim z tego powodu, iż docentów (doktorów habilitowanych) zatrudnia się z zasady w szkołach wyższych lub instytutach naukowych oraz powierza się im kierowanie nie tylko zakładami, ale nawet i katedrami pedagogiki. Tacy więc docenci (doktorzy habilitowani) *ex officio* stają się pracownikami naukowymi oraz organizatorami pracy naukowo-badawczej w powierzonych sobie instytucjach, podczas gdy — podobnie, jak to bywa w sytuacji niektórych doktorów — ich przygotowanie teoretyczne z zakresu dyscyplin pedagogicznych nie dorównuje nawet poziomowi magistra pedagogiki.

I znowu ciśnie się na usta pytanie: czy jest sens kreować takich oto docentów — doktorów habilitowanych? Pozornie liczba samodzielnych pracowników naukowych będzie wówczas w tej dyscyplinie dość znaczna, cóż — kiedy ilości nie będzie odpowiadać jakość.

Tacy oto docenci (doktorzy habilitowani) z nazwy tylko pedagodzy —

organizują i prowadzą pracę naukowo-badawczą w tej dyscyplinie na miarę swoich możliwości, a więc też z nazwy tylko. I jakąż wobec tego mogą mieć wartość takie badania i ich wyniki? Czy rzeczywiście mogą one wnieść wiele nowego do pedagogiki?

Nie ulega wątpliwości, iż zdarzają się i wyjątki. Ludzie niezwykle utalentowani, o wysokim poczuciu odpowiedzialności i sumienności, szczególnie interesujący się pedagogiką — potrafią sami uzupełnić braki swojego wykształcenia i stają się z czasem autentycznymi pedagogami.

Ba, można nawet wykazać, iż wielu spośród naszych wielkich pedagogów, twórców pedagogiki polskiej, a nawet światowej — nie miało stopnia magistra nauk pedagogicznych. Były to jednak początki pedagogiki jako nauki. Była więc wówczas inna sytuacja, a inna jest obecnie. Zresztą tego, co mówimy o wyjątkach, nie można przenosić na ogół. Wyjątki — jak słusznie głosi przysłowie — nie podważają wcale reguły.

Sądzę więc, że dotychczasowe rozważania upoważniają do sformułowania dwóch tez, które pragnąłbym poddać pod dyskusję zainteresowanych Czytelników. Tezy te brzmią następująco:

1) do przewodów doktorskich z zakresu nauk pedagogicznych można dopuszczać, obok magistrów tej specjalności, także i magistrów reprezentujących inne nauki pod warunkiem uprzedniego uzyskania stopnia magistra pedagogiki lub nauk pokrewnych, na przykład psychologii lub socjologii;

2) do przewodów habilitacyjnych z zakresu pedagogiki — podobnie, dopuszczać tylko tych kandydatów, którzy uprzednio zdobyli stopień doktora tych nauk lub pokrewnych (psychologii, socjologii).

Oczywiście, pozostaje nadal sprawą otwartą problem: czy obecnie zdobywane przez studentów studiów pedagogicznych przygotowanie teoretyczne jest w pełni wystarczające, czy też trzeba dokonać rewizji programów i planów studiów. Jest to jednak sprawa odrębna, wymagająca specjalnej dyskusji.

4. Konsekwencje niedoceniana znaczenia praktyki w przygotowaniu pracowników naukowych w zakresie dyscyplin pedagogicznych

Do najistotniejszych zadań nauk prakseologicznych — a więc i pedagogiki także — należy wykazywanie, jak można stosować w praktyce poznane prawidłowości, czyli innymi słowy: formułowanie — w oparciu o określone prawa nauki — najważniejszych zasad i metod świadomego, celowego, racjonalnie zorganizowanego oraz skutecznego działania człowieka. Znaczy to, iż właściwością nauk prakseologicznych jest wskazywanie, jaki użytek praktyczny można robić z poznanych i odpowiednio sformułowanych przez określone dyscypliny teoretyczne praw nauki, albo inaczej, zalecanie, jak należy organizować proces pracy człowieka w oparciu o najnowsze osiągnięcia naukowe. Z istoty więc pedagogiki, jako nauki prakseologicznej, wynika zatem jeszcze jedna konsekwen-

cja, a mianowicie — konieczność posiadania przez pracowników naukowych, uprawiających tę dyscyplinę, odpowiedniego doświadczenia.

Z rozważań powyższych wyprowadzić można następujący wniosek: zatrudnianie absolwentów określonych kierunków studiów w charakterze pracowników naukowych w katedrach pedagogicznych nie powinno dokonywać się bezpośrednio po zdobyciu przez kandydatów stopnia magistra czy doktora, lecz dopiero po uprzednim odbyciu przez nich kilkuletniej co najmniej praktyki w szkołach bądź innych instytucjach oświatowo-wychowawczych. Dopiero bowiem konfrontacja przygotowania teoretycznego z praktycznym stosowaniem zdobytej wiedzy może zapewnić kandydatowi na pracownika naukowego w dyscyplinach pedagogicznych uzyskanie niezbędnych kwalifikacji do pracy naukowej. Zdobycie przez kandydata określonego kwantum wiedzy pedagogicznej jest zatem zaledwie jednym, ale bynajmniej nie jedynym warunkiem koniecznym do pracy naukowej w tej dyscyplinie. Nie można bowiem w sposób twórczy uprawiać pedagogiki, jeśli nie zna się dobrze działalności tych instytucji oświatowo-wychowawczych, dla potrzeb których tworzy się tę naukę. Pedagogika — podobnie jak inne nauki prakseologiczne — wymaga więc nieuchronnie do jej twórczego uprawiania spełnienia jeszcze drugiego warunku, to jest odbycia przez pracowników naukowych właściwej i odpowiednio długotrwałej praktyki.

Do spełnienia tego warunku przywiązuje się, jak dotychczas, zbyt małe znaczenie. Znane są przecież wypadki zatrudniania magistrów pedagogiki, bezpośrednio po ukończeniu przez nich studiów, na stanowiskach asystentów w katedrach pedagogiki. Tak na przykład w jednym z uniwersytetów udzielał porad pedagogicznych wychowawczyniom przedszkoli pomocniczy pracownik naukowy, który nigdy nie pracował nie tylko w przedszkolu, ale nawet w żadnej innej instytucji oświatowo-wychowawczej. Jakąż wartość mogły mieć owe „porady” oraz pisane przez tego pracownika rozprawy naukowe na temat procesu wychowawczego w przedszkolach? Jasne jest, iż taki asystent nie będzie mógł stać się nigdy pełnowartościowym pracownikiem naukowym, ponieważ jego przygotowanie do uprawianego zawodu jest jednostronne, bo tylko teoretyczne, oraz niepełne, bo pozbawione koniecznego doświadczenia.

W tych warunkach nie można zbyt dziwić się temu, iż współczesna teoria wychowania nie zawsze służy praktyce, nie zawsze pomaga nauczycielom w rozwiązywaniu trudności napotykanym w procesie dydaktycznym i wychowawczym. Mnożą się więc w konsekwencji coraz częściej narzekania — do pewnego stopnia uzasadnione i słuszne — że pedagogika nie spełnia pokładanych w niej nadziei. Jest to zarzut, którego pedagogom nie wolno w żadnym wypadku lekceważyć, teoria bowiem musi koniecznie służyć praktyce. Praktyka, w myśl leninowskiej teorii odzwierciedlenia, jest najpewniejszym kryterium poznania. „Praktyka — jak dowodził Lenin — stoi nad poznaniem (teoretycznym), gdyż przysłu-

guje jej nie tylko walor powszechności, ale i bezpośredniej rzeczywistości”¹⁴. Tylko zatem w praktycznym działaniu można najlepiej i najpełniej sprawdzić rzeczywistą wartość odkryć naukowych oraz sformułowanych, w oparciu o nie, prawidłowości prakseologicznych.

Nie ulega zatem najmniejszej wątpliwości, iż niezbędną częścią składową kwalifikacji do pracy naukowej w pedagogice musi być koniecznie praktyka pedagogiczna, podczas której kandydat na pracownika naukowego wykazać się powinien zdolnością korzystania z teorii — podczas organizowania procesów pedagogicznych — oraz umiejętnością nawiązywania kontaktów wychowawczych z wychowankami.

Na tym jednak rola praktyki nie wyczerpuje się. Praktyka jest bowiem nie tylko najpewniejszym sprawdzianem poznania, ale ponadto jest jednocześnie źródłem poznania. Dobry nauczyciel, organizując proces dydaktyczno-wychowawczy, nie tylko liczy się z określonymi prawami, poznanymi przez odpowiednie nauki teoretyczne, nie tylko uwzględnia sformułowane przez pedagogikę prawidłowości prakseologiczne i w konsekwencji stosuje właściwe zasady i metody działania, ale jednocześnie sam wykrywa występujące w jego pracy prawidłowości i dzięki temu przyczynia się do wzbogacenia teorii wychowania. Takie zaś wzbogacanie jest podstawowym zadaniem i obowiązkiem zawodowym pracownika naukowego, uprawiającego określoną dyscyplinę pedagogiczną. Praktyka jest zatem równocześnie celem poznania.

Wynika z tego, iż pracownik naukowy, który nie odbył odpowiedniej praktyki, nie zdoła sprostać tym wszystkim obowiązkom, jakie dobrowolnie podejmuje, przyjmując pracę w katedrach pedagogicznych. Mało tego! Tym obowiązkom nie zdoła sprostać nawet taki pracownik naukowy, który uprzednio odbył odpowiednią praktykę, ale następnie oderwał się od niej zupełnie, stał się gabinetowym pedagogiem. Bez ciągłej konfrontacji teorii z praktyką nie można z powodzeniem uprawiać ani pożytecznej teorii wychowania, ani dobrej praktyki wychowawczej.

Niedomagania współczesnej teorii wychowania są spowodowane tym właśnie, że praktykę pedagogiczną uprawiają najczęściej nauczyciele, którzy nie mają niezbędnych kwalifikacji teoretycznych z zakresu dyscyplin pedagogicznych, natomiast teorię wychowania próbują uprawiać między innymi i tacy pracownicy naukowcy, którzy nie zdobyli odpowiedniego doświadczenia pedagogicznego. A tymczasem teoria i praktyka są tak ściśle sprzężone z sobą we wszystkich naukach prakseologicznych — to znaczy również i w pedagogice — iż niemożliwością jest twórcze uprawianie tych nauk przez pracowników, którzy mają wyłącznie jednostronne przygotowanie: bądź teoretyczne tylko, bądź zaledwie praktyczne.

Pracownicy naukowcy w dyscyplinach pedagogicznych, posiadający jedynie przygotowanie teoretyczne do pracy, jeśli nie usuną owego podstawo-

¹⁴ W. Lenin — Zeszyty filozoficzne. Warszawa 1956, Książka i Wiedza.

wego braku, jakim jest w ich przygotowaniu do zawodu brak praktyki — będą obecnie coraz częściej napotykali trudności zgoła nie do usunięcia. Rozwijają się bowiem coraz bujniej studia zaoczne i wieczorowe. Na kierunkach pedagogicznych tych studiów kształcą się z zasady doświadczeni nauczyciele, pragnący uzupełnić bądź pogłębić swoje przygotowanie do zawodu. Ćwiczenia, seminaria, a nawet proseminaria powinni z takimi studentami prowadzić wyłącznie pracownicy naukowci, którzy mają co najmniej takie samo doświadczenie pedagogiczne, jak i edukowani przez nich słuchacze. A przecież zdarzają się już dziś takie wypadki, iż ćwiczenia i seminaria z pedagogiki prowadzą pracownicy naukowci, którzy nie mają żadnej praktyki pedagogicznej w instytucjach oświatowo-wychowawczych i którzy — o ironio! — mogliby sami wiele skorzystać i nauczyć się od tych właśnie nauczycieli, których dość nieopatrnie podjęli się kształcić czy doksztalać.

Na tym jednak trudności wymienionych pracowników naukowych nie wyczerpują się. Coraz powszechniejsza staje się dziś potrzeba nie tylko kształcenia czy doksztalania, ale również i doskonalenia zawodowego nauczycieli. Zarząd Główny Związku Nauczycielstwa Polskiego powziął w tej sprawie, na zebraniu plenarnym odbytym w listopadzie 1968 roku, specjalną uchwałę. Na nic jednak zda się najpiękniejsza uchwała, jeśli zalecenia z niej wynikające realizować będą pracownicy nie przygotowani w pełni do tego zadania.

Dlatego też w trosce o dalszy rozwój oświaty i wychowania w naszym kraju, w trosce o podniesienie na wyższy poziom teorii i praktyki wychowania wypada sformułować następujący wniosek: do pracy naukowej w dyscyplinach pedagogicznych przyjmować należy wyłącznie kandydatów, którzy — obok przygotowania teoretycznego w tych dyscyplinach — wykazą się jednocześnie odpowiednią praktyką zdobytą w instytucjach oświatowo-wychowawczych lub młodzieżowych organizacjach ideowo-wychowawczych.

Wydaje się, iż realizacja zarówno tego wniosku, jak i dwóch poprzednio sformułowanych, a dotyczących przyznawania stopni naukowych doktora i docenta (doktora habilitowanego) z zakresu nauk pedagogicznych, może znacznie pomóc w przezwyciężeniu wielu niedomagań współczesnej pedagogiki.

JESZCZE O SEMINARIUM PEDAGOGICZNYM W STUDIUM NAUCZYCIELSKIM

Zamieszczone w ubiegłych latach na łamach *Ruchu Pedagogicznego* artykuły dotyczące prowadzenia zajęć z zakresu seminarium pedagogicznego w Studiach Nauczycielskich zachęcają czytelników zainteresowanych tym zagadnieniem do dyskusji i dalszej wymiany doświadczeń. Kol. M. Jakowicka w swym artykule¹ stwierdziła, że realizację tego przedmiotu zaczęliśmy bez żadnej metodyki, stąd konieczne są opisy wszelkich poczynań, wypracowanych koncepcji czy prób. Ze słuszością tego stwierdzenia zgodzić się powinni przede wszystkim ci, którzy prowadzą seminarium pedagogiczne.

Atrakcyjności tego przedmiotu dowodzi widoczne wśród słuchaczy zainteresowanie „po nowemu” przedstawianą i oryginalnie realizowaną tematyką pedagogiczno-psychologiczną. Dowodzi także aktywność, jaką przejawia młodzież w trakcie zajęć.

Wydaje mi się, iż owym czynnikiem, który decyduje o powodzeniu tegoż seminarium, jest możliwość realizacji na szerszą skalę tematyki praktyczno-badawczej, która, jak określa program, obejmuje projektowanie i organizowanie konkretnych działań dydaktyczno-wychowawczych, daje możliwość zastosowania w konkretnych sytuacjach określonych metod badawczych, znanych raczej z teorii. Właśnie wprowadzenie tematyki o charakterze praktycznym decyduje o przekształceniu zajęć w typowe seminarium. Dzięki niej różni się ono od zwykłych, tradycyjnych „lekcji” pedagogiki, wypełnianych z reguły wykładem. Dość obszerny program z zakresu pedagogiki ogólnej, dydaktyki, historii wychowania, organizacji pracy szkoły, a równocześnie krótki okres czasu na jego realizację sprawiają, iż słuchacze po teoretycznym zapoznaniu się poprzez wykłady z wieloma zagadnieniami utrwalają je i poszerzają prawie wyłącznie w oparciu o samodzielną lekturę, a więc znów teoretycznie. Nieliczne hospitacje lekcji czy innych zajęć w szkole ćwiczeń ani tzw. praktyki asystenckie „nie załatwiają” wszystkiego, nie zawsze mogą dać obraz tak złożonego i skomplikowanego procesu nauczania i wychowania.

Dopiero w IV semestrze dzięki seminarium i praktyce terenowej z „morza” dydaktyczno-wychowawczych zagadnień, problemów, „wyławiamy” wspólnie z młodzieżą tych kilka, naszym zdaniem ważnych, przydatnych słuchaczom w ich przyszłej pracy zawodowej.

Staranne ich opracowanie powinno dać kandydatom do zawodu nauczycielskiego możliwość nauczania się analizowania problematyki dydaktyczno-wychowawczej i mniej lub bardziej samodzielnego ich rozwiązywania. Kol. Jakowicka interpretując instrukcję w programie seminarium

¹ M. Jakowicka — O prowadzeniu seminarium pedagogicznego w Studiach Nauczycielskich dyskusyjnie. *Ruch Pedagogiczny* nr 1/67, s. 86.

pedagogicznego, dotyczącą doboru tematyki ujętej w trzy oddzielne grupy stwierdza: „...Sformułowania te nasuwają możliwość takiej interpretacji, że mogą to być kolejne etapy w zakresie jednego zagadnienia...”² (podkreślenie moje). Od siebie chciałabym dodać tylko, że nie tyle mogą, ale wręcz powinny wszystkie rozpracowywane zagadnienia znaleźć swe odzwierciedlenie zarówno w tematyce opartej o samodzielną lekturę, w tematyce teoretyczno-badawczej, a przede wszystkim w tej o charakterze praktyczno-badawczym. Być może, że w toku pracy zmieni się kolejność, w jakiej będzie opracowywana.

Moje kilkuletnie zaledwie doświadczenie w prowadzeniu seminarium pedagogicznego nasunęło mi przypuszczenie, iż czynnikiem decydującym w doborze zagadnień seminaryjnych powinno być przede wszystkim ich znaczenie, przydatność w przyszłej pracy dydaktyczno-wychowawczej słuchaczy, jak również bliższe powiązanie dobieranych zagadnień z kierunkiem studiów i zdobywaną specjalnością.

Oto kilka przykładów ilustrujących owo powiązanie z odpowiednim kierunkiem kształcenia:

Na kierunkach filologia polska i filologia rosyjska, obok problemów natury wychowawczej, uwzględnione zostało zagadnienie związane ze specjalnością filologiczną, a mianowicie problem ortografii w szkole podstawowej. Była to próba dokonania pewnego rodzaju syntezy w zakresie wiedzy psychologicznej, dydaktycznej oraz metodycznej, dotyczącej tego tak ważnego działu w nauce języka.

Plan realizacji tego zagadnienia oraz literatura wykorzystywana przez słuchaczy przedstawiała się następująco:

I. Uświadomienie przyczyn i źródeł braków w zakresie ortografii u uczniów.

II. Analiza procesu nauczania ortografii:

1. Zakres i układ materiału ortograficznego w poszczególnych klasach w ramach tzw. I i II koncentru. Analiza programu nauczania i podręczników języka polskiego.

2. Psychologiczne podstawy tzw. nawyku ortograficznego pisania, etapy jego wyrabiania. Udział pamięci wzrokowej, słuchowej, motorycznej oraz świadomej postawy ucznia przy zdobywaniu umiejętności, a następnie nawyku ortograficznego.

3. Rola i znaczenie tzw. profilaktyki w nauczaniu ortografii. Funkcjonowanie tzw. prawa pierwszej reakcji.

III. Organizacja procesu nauczania ortografii:

1. Rodzaje ćwiczeń ortograficznych, ich znaczenie i wartość w kształtowaniu nawyku ortograficznego. Celowość i racjonalność ich stosowania.

2. Pomoce naukowe i ich wykorzystanie.

3. Ogólne zasady w nauczaniu ortografii.

² Op. cit., str. 86.

4. Kontrola i ocena prac uczniów. Sposoby poprawiania błędów ortograficznych. Ćwiczenia poprawcze, zasady i sposoby ich konstruowania i przeprowadzania.

Tematyka praktyczno-badawcza znalazła odbicie między innymi w następujących praktycznych pracach słuchaczy, realizowanych w czasie praktyki terenowej oraz po jej zakończeniu:

Przed praktyką:

1. Wspólne ułożenie tekstów do pisania z pamięci lub ze słuchu osobno dla wybranych klas (np. klasa II, IV, VII) w zakresie podstawowego materiału ortograficznego, przewidzianego na daną klasę. Podział grupy słuchaczy na zespoły według klas.

W trakcie praktyki:

2. Hospitacje lekcji języka polskiego (lub języka rosyjskiego), poświęconych nauczaniu ortografii. Zebranie niektórych prac uczniów, poprawionych przez nauczycieli. Samodzielna analiza.

3. Przeprowadzenie w trakcie praktyki kilku lekcji języka polskiego (lub języka rosyjskiego) z uwzględnieniem ćwiczeń ortograficznych. Przeprowadzenie pisania z pamięci lub dyktanda z zastosowaniem ułożonego tekstu. Samodzielna kontrola i ocena prac. Zaprojektowanie i przeprowadzenie ćwiczeń poprawczych. Zebranie niektórych prac uczniów.

4. Gromadzenie w trakcie praktyki spostrzeżeń dotyczących nauczania ortografii, głównie organizowania profilaktyki, stosowania ciekawych „chwytów” dydaktycznych, rejestrowanie napotkanych pomocy naukowych i sposobów wykorzystania.

Po praktyce:

5. Szczegółowa analiza zebranych prac pod kątem:

- ilości i jakości popełnionych przez uczniów błędów ortograficznych (próba opracowania statystycznego),
- sposobów poprawiania błędów ortograficznych,
- kryteriów ocen.

6. Analiza zgromadzonego w trakcie praktyki materiału obserwacyjnego, dotyczącego organizacji procesu nauczania ortografii.

IV. Wnioski dydaktyczne.

LITERATURA

Książki pomocnicze:

1. M. Froelichowa, J. Ledóchowska — *Metodyka nauczania ortografii w szkole ogólnokształcącej*. PZWS Warszawa 1961.

2. J. Malendowicz — *Pisanie z pamięci i ze słuchu*. PZWS Warszawa 1963.

3. *Materiały dydaktyczne i pomoce naukowe dla klas I—IV*. (Rozdział I, dotyczący języka polskiego). Wspólna Sprawa Warszawa 1962.

4. *Program nauczania 8-klasowej szkoły podstawowej*. PZWS Warszawa 1963.

Artykuły:

1. T. Krajewski — U źródeł błędów ortograficznych. *Życie Szkoły* nr 7/60.

2. E. Wichlińska — Profilaktyka w nauczaniu ortografii. *Życie Szkoły* nr 10/65.

3. G. Treter — W jaki sposób osiągam dobre wyniki nauczania ortografii w klasach młodszych. *Życie Szkoły* nr 6/66.

Mam wrażenie, że dość wszechstronne, aczkolwiek budzące u niektórych czytelników wątpliwość, opracowanie tego zagadnienia tak od strony teoretycznej, jak i praktycznej uczuli przyszłych polonistów czy rusycystów na aktualny wciąż problem ortografii, pomoże im skuteczniej i racjonalniej dbać o ortograficzną poprawność języka.

Dla słuchaczy kierunku biologii czy też nauczania początkowego przydatne okaże się z pewnością zagadnienie dotyczące wycieczek. Sformułowaliśmy je następująco: „Rola i znaczenie wycieczek w procesie nauczania biologii (lub w procesie nauczania początkowego)”.

I znów zachodzi konieczność, by studenci uporządkowali i usystematyzowali wiedzę o tym zagadnieniu z zakresu dydaktyki, psychologii ogólnej i rozwojowej oraz metodyki swego kierunkowego przedmiotu.

W planie realizacji zagadnienia o wycieczkach uwzględniliśmy między innymi następujące tematy:

I. Wycieczka jako swoista forma organizacyjna procesu nauczania.

II. Wycieczki w programie nauczania klas I—IV i V—VIII (biologia).

III. Wycieczki w procesie nauczania:

1. Ich rola i znaczenie w procesie zaznajamiania uczniów z nowym materiałem.

2. W utrwalaniu wiadomości, wyrabianiu umiejętności i rozwijaniu zdolności poznawczych.

IV. Wychowawcze walory wycieczek:

1. Bliższy kontakt z uczniem.

2. Kształtowanie pożądanych cech życia zespołowego.

3. Wpływ na kształtowanie uczuć patriotycznych i estetycznych u uczniów.

V. Planowanie i organizowanie oraz zasady przeprowadzania wycieczek.

VI. Sposoby wykorzystywania wycieczek, jej rezultatów w procesie nauczania różnych przedmiotów.

Praktyczne prace słuchaczy obejmowały między innymi:

1. Uczestniczenie podczas praktyki terenowej w wycieczce dowolnie wybranej klasy oraz samodzielne przeprowadzenie co najmniej jednej wycieczki z zachowaniem uprzednio poznanych zasad organizacyjnych. Sporządzenie krótkich protokołów z przebiegu wycieczek, ich przygotowania oraz wykorzystania na lekcjach innych przedmiotów.

2. Analiza niektórej dokumentacji szkolnej. Sporządzenie na podstawie

dzienników lekcyjnych spisów odbytych wycieczek we wszystkich klasach I—IV lub V—VIII (wycieczki biologiczne) ze szkół objętych praktyką z uwzględnieniem daty, miejsca i celu wycieczki oraz czasu jej trwania³. Przed praktyką nastąpił podział słuchaczy na dwie grupy, z których jedna zajęła się środowiskiem miejskim, a druga — środowiskiem wiejskim.

4. Statystyczne opracowanie całości zebranego materiału i analiza danych ilustrujących liczbę wycieczek (razem i oddzielnie dla poszczególnych klas), czas ich trwania oraz częstotliwość i systematyczność w ich przeprowadzaniu. Porównanie danych z obydwu środowisk.

VII. Wnioski dydaktyczne.

WYKORZYSTANA LITERATURA

Książki pomocnicze:

1. W. Okoń — Proces nauczania. PZWS Warszawa 1961.
2. Z. Czajkowska, S. Czajkowski, M. Krawczyk — Wycieczka uczy i wychowuje. PZWS Warszawa 1964.
3. H. Obiezińska — Przyroda w klasach I—IV. (Rozdział pt. Wycieczki przyrodnicze w klasach I—IV). Wspólna Sprawa Warszawa 1960.
4. Dziurzyński — Szkolne wycieczki zoologiczne. PZWS Warszawa 1963.
5. Gayówna, W. Karpowicz — Metodyka wycieczek botanicznych. PZWS Warszawa 1964.
6. Program nauczania 8-klasowej szkoły podstawowej. PZWS Warszawa 1963.

Artykuły:

1. Roczne plany wycieczek. *Życie Szkoły* nr 7/64.
- a) M. Massalska — W środowisku miejskim.
b) T. Łomacz — W środowisku wiejskim.
2. M. Kozak — Planowanie wycieczek. *Życie Szkoły* nr 7—8/66.

Analiza tego zagadnienia pozwoliła słuchaczom lepiej zrozumieć konieczność organizowania poznania zmysłowego w nauczaniu na szczeblu propedeutycznym czy też w naukach przyrodniczych. Pomogła ona ocenić olbrzymią wartość takiej formy organizacyjnej procesu nauczania, która umożliwi uczniom bezpośrednie zetknięcie się z najbliższym środowiskiem i zachodzącymi w nim zjawiskami i przemianami. Sądzę, iż w przyszłości słuchacze ci ze zdwojoną energią wypowiedzą w swej codziennej pracy zdecydowaną walkę werbalizmowi, izolacji szkoły i nauczania od toczącego się życia we wszystkich jego przejawach.

Zdaje sobie sprawę z tego, iż przedstawione powyżej zagadnienia, ich dobór i sposób opracowania nasuwa być może czytelnikowi szereg wątpliwości. Wypowiedź swą traktuję wyłącznie jako skromny udział w toczącej się na ten temat dyskusji i w wymianie doświadczeń.

³ Tabele w dziennikach lekcyjnych — dla klas I—II — str. 63, dla klas III—VIII — str. 75.

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

IRENA JUNDZIŁŁ
GDANSK

NIKTÓRE PROBLEMY WYCHOWANIA STUDENTÓW WSP

1. Główne funkcje wyższych szkół pedagogicznych

Wśród podstawowych funkcji szkoły wyższej: rozwijanie nauki, kształcenie specjalistów oraz pracowników nauki, w wyższych szkołach pedagogicznych na pierwsze miejsce wysuwa się zadanie przygotowania wysoko kwalifikowanych nauczycieli. Nie znaczy to, że rozwój nauki należy oddzielić od kształcenia kadr nauczycielskich, zwłaszcza od rozwijania nauk pedagogicznych. Wydaje się, że atmosfera twórczej pracy stwarza na tym poziomie właściwy klimat wychowawczy dla przyszłych pedagogów. Jednak rozwijanie nauki, a także kształcenie młodych pracowników wyższych uczelni muszą być podporządkowane naczelnemu zadaniu realizowanemu przez ten typ placówek.

Analizując podstawową (zamierzoną) funkcję w postaci kształcenia nauczycieli widzimy jej ogromną złożoność. Gdyby bowiem istniała prosta zależność między opanowaną przez studenta wiedzą, np. w zakresie matematyki, a umiejętnością przekazywania jej uczniom, i podobna — między ukształtowanymi postawami moralnymi studenta a umiejętnością ich kształcenia w wychowankach, kłopot byłby znacznie mniejszy. Ze tak nie jest, wiemy dobrze i odpowiednio interpretujemy zdania typu: „Byłoby student dobrze opanował matematykę, będzie świetnym nauczycielem”. W twierdzeniu tym zakłada się wrodzoność umiejętności pedagogicznych, w co dzisiaj prawdopodobnie nikt nie wierzy.

Przygotowanie nauczycieli rozpada się na następujące grupy zadań szczegółowych:

1. Opanowanie wybranej specjalności (np. matematyki) — zdobycie umiejętności przekazywania wiedzy matematycznej uczniom zarówno w szkole podstawowej, jak i średniej. Wiąże się to z umiejętnością dokonywania selekcji materiału nie według uznania własnego, ale w myśl wymagań programu. Potrzebne jest przy tym dostosowanie przekazu do poziomu umysłowego uczniów, kształcenie ich zdolności poznawczych (rozwijanie myślenia, zainteresowań przedmiotem itp.), przygotowanie do samokształcenia.

2. Wychowanie studentów na zaangażowanych społecznie, wartościowych obywateli, patriotów Ludowej Polski — przyswojenie im trudnej sztuki wychowywania dzieci i młodzieży, a nawet dorosłych, a także siebie. Świadome wychowywanie wymaga umiejętności poznawania wychowanków, badania ich aktualnych nastawień, poglądów, aby móc modyfikować postępowanie według uznanych wartości moralnych.

3. Wdrożyć do pracy w organizacjach studenckich — nauczyć prowadzenia i opieki nad organizacjami dziecięcymi i młodzieżowymi.

4. Przyzwyczaić studentów do racjonalnego spędzania czasu wolnego przez umiejętnę uczestnictwo w kulturze — nauczyć organizowania zajęć w czasie wolnym w szkole podstawowej i średniej (zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne).

Niewątpliwie są to jedynie główne, parami podane zadania, związane z kształceniem nauczycieli. Chcąc je zrealizować nie można dzielić odpowiedzialności za wy-

chowanie nauczycieli na dwie kategorie pracowników, jak to milcząco zakłada się w niektórych uczelniach: np. specjaliści matematycy czują się odpowiedzialni tylko za poziom wiedzy matematycznej, drudzy — specjaliści w zakresie przedmiotów pedagogicznych — za przygotowanie studentów do podjęcia roli nauczyciela. Pierwsi uznają drugorzędność przedmiotów tzw. usługowych, drudzy nie uwzględniają często specyfiki przedmiotu kierunkowego, wychowując nauczyciela w ogóle, a nie nauczyciela matematyki (z wyjątkiem metodyków). Jeżeli pracownik WSP zapomina o tym, że ma kształcić nauczyciela np. matematyki, a nie matematyka, wówczas spełnia jedynie zadanie przygotowania pracowników nauki w zakresie tej dyscypliny. Ponieważ bardzo mały procent studentów z poszczególnych roczników podejmuje wyłącznie pracę naukową, dlatego też bardziej celowe wydają się dla nich studia doktoranckie niż przygotowywanie wszystkich do tejże pracy. Należy wziąć pod uwagę fakt, że na niektórych kierunkach studia trwają cztery lata i w tym czasie trzeba zmieścić bogaty program kształcenia współczesnych nauczycieli.

Ważnym zadaniem WSP jest też rozwijanie nauki, a zwłaszcza nauk pedagogicznych (ze względu na charakter uczelni). Względem teorii pedagogicznej formułuje się wciąż wiele zarzutów, mniej lub bardziej słusznych. Najczęściej nauczyciele mają pretensje o to, że teoria jest oderwana od praktyki, że tej praktyce nie pomaga w rozwiązywaniu aktualnych problemów dydaktycznych i wychowawczych. Nie rozwiązując poruszanej problematyki pragnę jedynie zaznaczyć, że niesłuszne wydaje się odrywanie pedagogów zatrudnionych w wyższych uczelniach od tej wciąż zmieniającej się rzeczywistości wychowawczej, dla której służy ich praca naukowa i dla której przygotowują nauczycieli. Kilka godzin lekcji w szkole podstawowej lub średniej czy może wliczone do pensum dwie godziny tygodniowo przeznaczone na spotkania z uczniami i nauczycielami w charakterze prelegentów czy konsultantów umożliwiłyby ściślejsze powiązanie pracownika nauki z instytucjami wychowawczymi oraz z dziećmi i młodzieżą.

2. Trudności w realizacji zadań wychowawczych w szkole wyższej

Podstawowym warunkiem umożliwiającym realizację nakreślonych wyżej zadań jest nawiązanie ze studentami odpowiedniego stosunku wychowawczego, aby wciągnąć ich w orbitę oddziaływania uczelni, ograniczając tym samym często negatywne wpływy czynników pozawychowawczych. J. Szczepański mówi, że: „Stosunek wychowawczy między pracownikiem nauki a studentem jest systemem społecznym obejmującym szereg uporządkowanych czynności, wzajemnych obowiązków i powinności uregulowanych wspólną intencją wykonywania tych obowiązków i powinności... Jeżeli jedna strona nie wykonuje swoich obowiązków, stosunek, jako system, ulega rozkładowi i przestaje być siłą organizującą czynności i wzajemne oddziaływanie”¹.

Z takiego ujęcia stosunku wychowawczego wynika dalsze, wydaje się słuszne twierdzenie J. Szczepańskiego, że najsilniejszym czynnikiem „kształtowania dążeń osobotwórczych studenta” jest osobowość wychowawcy — pracownika nauki². Podobne sformułowanie znajdujemy u B. Suchodolskiego w „Uspołecznieniu kultury”³.

Umiejętność nawiązywania ze studentami stosunku wychowawczego, jak twierdzi J. Szczepański, jest podstawowym warunkiem sukcesu w studiach, zwłaszcza na pierwszym roku, ponieważ pozwala początkującym z pełną świadomością podjąć rolę studenta. Autor mówi, że student nie może związać się w całej pełni z uczelnią

¹ J. Szczepański: Socjologiczne zagadnienia wyższego wykształcenia. PWN. Warszawa 1963, s. 158, 159.

² Tamże, s. 159.

³ B. Suchodolski: Uspołecznienie kultury. Warszawa 1947. Wyd. II. s. 260.

jako taką, a tylko prawdziwie związać się może z pracownikiem jako wychowawcą. Prowadząc dalej rozważania nad stosunkiem wychowawczym autor widzi w nim podstawę organizowania grup studenckich, a także czynnik przystosowania studenta do jego szerszego środowiska społecznego.

Doceniając w pełni rolę i siłę wychowawczego oddziaływania osobowości pracowników nauki nie możemy lekceważyć różnych form intencjonalnych wpływów, obejmujących poza intelektem także całokształt postępowania studentów. Kształtowanie właściwej społecznie motywacji działania, pomoc w pracy nad sobą, rozwijanie zainteresowań, kształcenie przekonań — to wszystko są sprawy doniosłe z punktu widzenia konieczności przygotowania kadry polskiej inteligencji o wysokich walorach ideowych.

Wychowywaniu studentów towarzyszą jednak rozliczne trudności. Praca ta musi opierać się na możliwie wszechstronnej znajomości psychiki studenta. Teoria psychologiczna bogata w zakresie badań nad rozwojem niemowląt, dzieci w różnych fazach dostarcza niewiele materiału odnośnie psychiki ludzkiej w wieku młodzieńczym. Nawet ambitnie pomyślane opracowania, jak „Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży” pod redakcją M. Żebrowskiej, kończą swe rozważania na osiemnastym roku życia.

Druga trudność w wychowywaniu studentów polega na tym, że istnieje bardzo często poważny dystans między profesorem a uczniem, co uniemożliwia zwracanie się z różnymi wątpliwościami i trudnościami. Wprawdzie dystans ten jest znacznie mniejszy między asystentem a studium, jednak młody pracownik nauki ma często zbyt mało doświadczeń i nie zawsze dość silny autorytet, aby młody człowiek mógł z pełnym zaufaniem zwrócić się do niego ze swymi kłopotami.

Ze sprawą dystansu wiąże się kwestia stosunkowo małej częstotliwości kontaktów między profesorem a jego uczniami. Wykłady z określonej dyscypliny naukowej najczęściej odbywają się raz w tygodniu. Jeśli profesor sam prowadzi również ćwiczenia, a na starszych rocznikach seminarium, wówczas istnieją większe możliwości wspólnej wymiany zdań na interesujące studenta tematy. Niektóre dyscypliny studiów trwają stosunkowo krótko, przez jeden lub dwa semestry, i jeśli profesor prowadzi jedynie wykłady, wówczas często dopiero w czasie egzaminu na zaliczenie przedmiotu nawiązuje ze studentem bezpośredni kontakt.

Nie można też pominąć trudności tkwiącej w przekonaniach wielu pracowników szkolnictwa wyższego, że człowiek dorosły (za takich uznaje się studentów) nie potrzebuje celowego oddziaływania i pomocy w przewyżczeniu trudności, że wystarczy wychowawczy wpływ treści zawartych w programie studiów. Poważny kłopot wychowawczy stanowi także właściwe ustawienie wymagań związanych z aktualną rolą studenta i rolą nauczyciela, do której ma być przygotowany.

3. Rola studenta a przyszła rola nauczyciela

Pełnienie roli wymaga zachowań zgodnych z oczekiwaniami określonych grup. Różne grupy społeczne przypisują tej samej roli nieco odmiennie normy. Zbieżności i rozbieżności mogą być mniej lub bardziej istotne. Rola studenta np. często jest odmiennie ujmowana przez kandydatów na studia, przez studium, a jeszcze inaczej widzą taką rolę pracownicy nauki.

Wśród 126 kandydatów na studia z gdańskiego liceum ogólnokształcącego przeprowadziłam sondaż chcąc zobaczyć, jak zarysowuje się w ich świadomości rola studenta⁴. Okazało się, że dla 44% badanych dobry student to jednostka zdolna, pracowita, uspołeczniona. W tym ujęciu dobry student niewiele różni się od dobrego ucznia, tylko — jak twierdzą licealiści — jego praca jest ukierunkowana, uczy się

⁴ J. Jundziłł: Wpływ szkoły średniej i uczelni wyższej na kształtowanie osobowości młodzieży. *Gdańskie Zeszyty Humanistyczne* 1968.

tych przedmiotów, które go interesują. Kandydaci najczęściej nie zdają sobie sprawy, że oprócz przedmiotów kierunkowych muszą opanować materiał z wielu dyscyplin pomocniczych, i dlatego często na pierwszym roku powstają pierwsze rozczarowania.

Dla niektórych kandydatów rola studenta jest celem samym w sobie, a nie środkiem do osiągnięcia przygotowania do zawodu. Roli studenta przypisuje się tu nie obowiązki, ale przywileje, zwłaszcza dużą swobodę, brak „rygorów, zakazów i ciągłej kontroli”. Takie wyobrażenia znalazły się u 9% osób badanych. Jest to procent niewielki, większość kandydatów poważnie traktuje czekające ich obowiązki studenckie. Rozpoczynając studia konfrontują ów model z wzorami obserwowanymi w życiu rzeczywistych studentów. I tu często występują poważne rozbieżności. Zwłaszcza wzory propagowane przez część młodzieży akademickiej starszych roczników w domach studenta odbiegają znacznie od wyobrażonych. Dlatego też pierwszy okres studiów jest próbą szukania odpowiedniego wzoru. Bywa tak, że student w tym pierwszym okresie czuje się zagubiony, zdezorientowany, samotny w nieznanym, anonimowej masie studentów.

Wśród pracowników wyższych uczelni widzi się brak ujednoczonego modelu studenta. J. Szczepański przytacza cztery najczęściej występujące modele⁵. Najwięcej zwolenników znajduje model „studenta uczonego”, którego pracownik kształtuje na swój własny wzór, budząc w nim zamiłowanie do badań naukowych, przygotowując do samodzielnej pracy naukowej. Innym modelem jest student jako przyszły fachowiec, dobrze przygotowany do określonego zawodu. Trzeci — „człowiek kulturalny” przygotowany do wszechstronnego uczestnictwa w kulturze. Wreszcie student jako przyszły działacz społeczny.

Wszystkie przedstawione rodzaje modeli mają głęboki sens, ale każdy z nich jest jednostronny, wyraża tylko jedną funkcję szkoły wyższej. W uczelniach kształcących nauczycieli potrzebna i konieczna jest integracja wymienionych wartości w poszczególnych modelach. Rola studenta musi być ściśle powiązana z przyszłą rolą nauczyciela. Dobry student to nie ten, który dąży jedynie do uzyskania pozytywnych ocen z egzaminów, ale ten, który z pełną świadomością przygotowuje się do roli nauczyciela. Ale do tego potrzebna jest odpowiednia atmosfera pracy i modyfikacja samej struktury uczelni i studiów⁶. Przy takim jak obecnie przeładowaniu programu, w którym ilość obowiązkowych zajęć dochodzi tygodniowo do 40, a egzaminów i kolokwium w jednej sesji do 6, student koncentruje swój wysiłek jedynie na przyswajaniu wiedzy możliwie w jak najbardziej uproszczony sposób. W takiej sytuacji nie przygotowuje się i nie uprawia samokształcenia, nie zaspokaja zainteresowań, nie więc dziwnego, że jako nauczyciel nie będzie prawdopodobnie odczuwał „głodu wiedzy”, a także potrzeby pełnego uczestnictwa w kulturze. Jeśli nawet miał bogate zainteresowania, mógł je zatracić w czasie studiów, „odrabiając” nadmiar wyznaczanej pracy. A przecież przygotować dobrze nauczyciela to między innymi nauczyć go permanentnego samokształcenia, umiejętności samodzielnego pokonywania trudności intelektualnych, zaangażować silnie w realizację ideologii socjalistycznej. Dlatego też rola studenta musi być ściśle powiązana z przyszłą rolą nauczyciela.

Ta integracja winna wystąpić już we wczesnym okresie studiów, w trakcie przekształcania się ucznia w studenta. Nasilenie zaś akcentu nauczycielskiego występuje w różnych formach praktyk śródrocznych i ciągłych. Organizacja oraz walory kształcące praktyk studenckich wymagają oddzielnego omówienia. Tu pragnę jedynie zwrócić uwagę na fakt, że część studentów traktuje praktyki nie jako ważny element przygotowania do zawodu, ale jako zło konieczne, którego nie da się ominąć.

⁵ J. Szczepański: op. cit., s. 172—192.

⁶ Por. B. Suchodolski: Uniwersytet żywy w służbie narodu. *Życie Szkoły Wyższej* 1968, nr 10.

4. Pomoc opiekuna grupy w procesie prawidłowego przygotowania studentów do zawodu nauczycielskiego

Obowiązek przygotowania studentów WSP do roli nauczyciela realizują wszyscy pracownicy uczelni, a szczególnie ci, którzy pełnią funkcję opiekuna grupy czy rocznika studentów. Opiekun z racji podjętego obowiązku częściej obcuje ze studentami, lepiej zna warunki ich pracy, trudności i sukcesy. Jeżeli rzeczywiście poważnie traktuje opiekunstwo, wówczas wkłada duży wysiłek w możliwie wszechstronne i dogłębne poznanie struktury podopiecznej grupy, jak i osobowości poszczególnych jej członków. Ta znajomość ułatwia mu indywidualizowanie oddziaływań, nawiązywanie ze studentami życzliwej współpracy. Odwiedzając studentów w domach akademickich, uczestnicząc w wieczorkach, zebraniach dyskusyjnych opiekun może nawiązać wartościowe stosunki wychowawcze i pomóc studentom, zwłaszcza na pierwszym roku studiów, w prawidłowym rozumieniu i świadomym przyjęciu roli wzorowego studenta, zintegrowanej z przyszłym zawodem nauczycielskim.

Na pierwszym roku sytuacja studiujących jest trudna. Bardzo często zmieniają oni miejsce zamieszkania izolując się w ten sposób od rodziców, znajomych, wychowawców szkolnych, z którymi kontaktowali się przed podjęciem studiów. Z tej też racji praca opiekuna na pierwszym roku jest wyraźnie potrzebna, ale jednocześnie wymaga od niego wiele wysiłku. Jak poznać anonimową grupę, złożoną z anonimowych jednostek? Od czego zacząć, w jaki sposób przyjąć im z pomocą i jednocześnie uniknąć komenderowania, narzucania? Jak przyswoić im nową metody i nowy system pracy? Jak uchronić przed ujemnymi wpływami, z jakimi mogą się zetknąć? Te i wiele innych pytań nurtują dobrego opiekuna, który pragnie jak najlepiej wywiązać się z nałożonych przez uczelnię obowiązków. Zajęcia pełnione z racji opiekunstwa nie są wliczane do pensum, są traktowane jako praca społeczna. Należy dodać, że opiekun nie dysponuje dostateczną ilością materiałów pomocniczych, z których mógłby korzystać podejmując opiekunstwo. Rozsiane w różnych numerach *Zycia Szkoły Wyższej* artykuły nie naświetlają w sposób globalny nurtujących problemów, nie zawsze pracownicy przechowują wszystkie numery czasopism. Dlatego też poświęcenie nieco uwagi sprawom opiekunstwa w tym artykule wydaje się uzasadnione.

Zadania opiekuna można ująć w trzech grupach zagadnień: poznanie studentów, praca dydaktyczna z podopieczną grupą (w ramach zajęć dydaktycznych) oraz praca wychowawcza. Wprawdzie oddzielenie spraw dydaktycznych od wychowawczych może budzić poważne zastrzeżenia, to jednak dla przejrzystości rozważań taki podział może być przydatny.

Chcąc wszechstronnie poznać studentów opiekun powinien przed pierwszym spotkaniem z nimi już zapoznać się z dokumentacją odnośnie poszczególnych osób; zorientować się, z jakich pochodzą środowisk, zobaczyć, jakie wyniki osiągnęli w szkole średniej, poznać opinię dyrektora o kandydacie, a także wyniki egzaminu wstępnego. Jeżeli opiekun podejmuje pracę na starszym roczniku, ważne będą dane o wynikach z kolejnych sesji egzaminacyjnych. Nieobojętne będą też warunki, w jakich student aktualnie pracuje, czy zamieszkał w domu studenta, czy prywatnie bądź pozostaje z rodzicami.

Analiza dokumentacji, z wynotowanymi ważniejszymi informacjami, pozwala stosunkowo szybko nawiązać bezpośredni kontakt z podopiecznymi. Pod wpływem indywidualnych rozmów i dyskusji grupowych, jak również dzięki wnikliwej, systematycznej obserwacji studentów w różnych sytuacjach, wzrasta znajomość poszczególnych jednostek, jak również można uchwycić tworzące się samorzutnie studenckie grupy nieformalne. W poznawaniu stosunków społecznych dobre rozeznanie mogą dać badania socjometryczne. W uczelniach kształcących nauczycieli istnieją katedry socjologii i mogą opiekunom przyjść z pomocą.

Zbierając informacje o studentach wiele materiału można uzyskać przez rozmowy

z pracownikami prowadzącymi zajęcia, zwłaszcza typu ćwiczeniowego, na danym roku. Oni poinformują, o zaletach i brakach wykazanych w pracy, wyrażą własne opinie przynajmniej o tych osobach, które udało się im poznać. W ten sposób wiedza o studentach może być rzeczywiście bogata i można ją wykorzystać w pracy wychowawczej. Jednak nie zawsze tak jest, że opiekun prowadzi powierzoną mu grupę przez cały ciąg studiów, aż do uzyskania dyplomu. Najczęściej w każdym nowym roku akademickim zmienia się opiekun, przeważnie ze względu na to, że kończą się prowadzone przez niego zajęcia. W związku z tym zachodzi wyraźna potrzeba gromadzenia materiału poznawczego o studentach w odpowiednich katedrach kierunkowych, w specjalnych kartotekach czy teczkach osobowych. Nowy opiekun podejmując pracę na starszym roczniku nie potrzebowalby rozpoczynać od nowa poznawania studentów, a mógłby skorzystać ze zgromadzonego materiału przez swego poprzednika, uzupełniając je własnymi obserwacjami. Umożliwiony wgląd w te materiały wszystkim pracownikom podejmującym zajęcia na danym roczniku ułatwiłby szybsze poznanie studentów.

Przejdę teraz do drugiej grupy zagadnień związanych z pracą opiekuna — do pracy dydaktycznej z powierzoną mu grupą. Opiekun, zwłaszcza na pierwszym roku studiów, powinien zdawać sobie sprawę z tego, że szkoła średnia zwykle nie uczy w dostatecznym stopniu umiejętności samodzielnej pracy. Stąd często studenci nie potrafią rozsądnie korzystać ze swobody, jaką posiadają, nie zawsze umieją w pełni korzystać z zajęć prowadzonych innymi metodami niż w szkole średniej. W związku z tym na pierwszym roku często występuje zniechęcenie, załamanie psychiczne bądź wadliwie rozpoczęta praca już do końca studiów jest niewłaściwa.

Opiekun może pomóc studentom wprowadzając ich w normalny tok studiów, ułatwiając zrozumienie i świadome przyjęcie na siebie roli wzorowego studenta. Mają oni zrozumieć, że przyjęcie tej roli jest ich społecznym obowiązkiem, wyrazem ich patriotycznej postawy. Dokładne zapoznanie, w pierwszych dniach roku akademickiego, ze strukturą studiów, z władzami uczelni, z prawami i obowiązkami studentów pomoże im w szybszym rozpoczęciu normalnej pracy niż w przypadku, kiedy są pozostawieni sami sobie, własnej inwencji oraz nie zawsze wartościowym informacjom starszych studentów.

Wdrażanie w metodykę skutecznego studiowania dokonuje się na wszystkich zajęciach objętych programem studiów na określonym kierunku. Jednak opiekun na prowadzonych osobiście zajęciach może wyjaśnić specyfikę stosowanych metod, wyjaśnić te zagadnienia techniki pracy umysłowej, które wiążą się z owymi zajęciami. Takie sprawy, jak sensowne i przejrzyste notowanie żywego słowa czy umiejętne konspektowanie czytanego tekstu, nieraz nawet w ostatnim roku studiów pozostawiają wiele do życzenia. Dosłowne przepisywanie całych fragmentów tekstu lub wysiłek, by zanotować cały wykład, a nie najważniejsze myśli autora czy wykładowcy, uniemożliwia korzystanie z własnych notatek, dogłębne rozumienie wykładanych treści, pochłanianie wiele wysiłku i czasu.

Ważną jest również zachęta do systematycznej pracy, bez zrywów w czasie sesji egzaminacyjnej. Jest to jedna z najtrudniejszych spraw — przekonanie studenta, że do egzaminu należy przygotowywać się przez cały semestr, a nie na kilka dni przed terminem. Do spraw dydaktycznych można też zaliczyć pomoc opiekuna w tworzeniu zespołów samokształceniowych, zachętę do pracy w kołach naukowych.

Powazną rolę w trosce o efektywność studiów mogą spełnić narady ze studentami, a także narady z pracownikami prowadzącymi zajęcia na danym kierunku i roku studiów. W tych naradach można zastanawiać się nad sprawą modernizacji studiów, przeprowadzać selekcję studentów w ten sposób, ażeby możliwie wcześniej, na pierwszym roku wyeliminować ten element, który nawet w sprzyjających warunkach nie radzi sobie. Chodzi o tych studentów, którzy budzą wątpliwości, czy sprostażą wymaganiom zawodu nauczycielskiego, którzy przyszli na studia dlatego tylko, żeby być

studentem. Należy nadmienić, że w tradycyjnej strukturze uczelni asystenci i adiunkci nie biorąc udziału w posiedzeniach rad wydziałowych nie mają możliwości nawiązywania oficjalnych kontaktów z innymi pracownikami mającymi zajęcia na danym roku studiów. Często cenne doświadczenia i spostrzeżenia asystentów, a zwłaszcza adiunktów nie są wykorzystywane. Narady, o których wspomniałam, mogłyby przynajmniej w pewnym zakresie umożliwić wymianę doświadczeń dydaktycznych szkoły wyższej.

Trzecia grupa zagadnień związanych z opiekunstwem to praca wychowawcza ze studentami. Można ją streścić w ideale przygotowania wysoko ideowych kadr nauczycielskich. Jak mówi J. Szczepański, zadaniem wychowania ideowego jest przygotowanie studentów do aktywnego udziału w życiu politycznym i społecznym oraz wytworzenie trwałych przekonań o wyższości ustroju socjalistycznego nad innymi ustrojami społeczno-ekonomicznymi⁷. Nauczyciel wychowania w tym duchu powinien identyfikować osobiste cele z zadaniami realizowanymi przez socjalistyczne społeczeństwo, powinien być patriotą Ludowej Polski, głęboko zaangażowany we wszystko, czym żyje i do czego dąży naród. Tak pomyślane zadania realizuje się według tego autora w trzech płaszczyznach. Przede wszystkim przekazuje się studentom wiedzę o ustrojach i stosunkach politycznych sądząc, że poglądy i wiedza o układzie stosunków społecznych wpłyną na dążenia jednostki. Po drugie — poznanie ideologii klasy robotniczej prowadzi do emocjonalnego zaangażowania w realizację owej ideologii. Wreszcie uczelnia wciąga młodzież do pracy w organizacjach społecznych i politycznych, co „zapewnia polityczne oddziaływanie i kierowanie społeczeństwem”⁸.

Zadania wychowawcze, o których jest mowa, nie powinny tworzyć nadbudowy w obranym kierunku studiów, ale stanowić z nim jedną całość, przenikającą wszystkie formy pracy uczelni. Szczególna jednak rola w tym zakresie przypada organizacji politycznym i społecznym. Zadaniem więc opiekuna jest życzliwa zachęta do pracy w organizacjach studenckich. Organizacje młodzieżowe przekazują najbardziej aktywne i wartościowe elementy do partii politycznych. W działaniach swej mają zwykle bogaty program obejmujący swym zasięgiem głównie dziedziny studentckiego życia, a także wychodzą poza teren uczelni, biorąc udział w akcjach o charakterze lokalnym lub ogólnonarodowym. Różne aktualne wydarzenia w kraju i w świecie odbijają się żywym echem w pracy organizacji akademickich i stąd ich poważne znaczenie wychowawcze.

Zadania wychowawcze można skutecznie realizować przez aktywizowanie grup studenckich, nie tylko formalnych, ale i zespołów nieformalnych lub na wpół formalnych (grupy ćwiczeniowe, mieszkańcy domu studenckiego, rocznika, zespoły muzyczne i inne). Niektórzy opiekunowie pomagają studentom, szczególnie rozpoczynającym studia, w organizowaniu zbiorowego życia. W porozumieniu z nimi powołują tak zwaną Radę Roku (nazwa umowna), w skład której wchodzi: starosta, zastępca, przedstawiciele grup ćwiczeniowych, przedstawiciele domów akademickich. Zadaniem tego organu, który jest w stałym kontakcie z opiekunem, jest troska o właściwą atmosferę pracy, organizowanie wzajemnej pomocy, opiniowanie kolegów na składanych przez nich podaniach o stypendia, rozpatrywanie spraw konfliktowych między studentami, przekazywanie opiekunowi różnych dezyderatów młodzieży związanych z warunkami ich pracy i życia.

Rada Roku wraz z opiekunem troszczy się również o zabezpieczenie studentom możliwie najlepszych warunków pracy, wypoczynku i racjonalnego spędzania czasu wolnego. Uczelnia musi być zainteresowana nie tylko tym, w jaki sposób studenci pracują, ale również jak spędzają swój wolny czas. Udział opiekuna w wieczorkach towarzyskich, wspólnie oglądanie dobrych sztuk teatralnych czy słuchanie koncertów

⁷ J. Szczepański: Op. cit., s. 209.

⁸ Tamże, s. 210.

są wyraźnie pożądane. W takich sytuacjach łatwiej poznać zainteresowania studentów, ich poglądy, stosunek do pracy, studiów, przyszłego zawodu, do życia.

Wskazany jest również udział opiekuna roku czy grupy studenckiej lub opiekuna domu akademickiego w dyskusjach organizowanych w klubach studenckich. Dyskusje mają najczęściej charakter światopoglądowy, polityczny, filozoficzny i mogą dostarczyć wiele cennego materiału poznawczego, który można wykorzystać w oddziaływaniu wychowawczym. Stwarzają one też dogodną okazję do konfrontowania nienaukowych czy błędnych z punktu widzenia ideologii socjalistycznej poglądów i przekonań. Takie klubowe dyskusje mogą stanowić dobrą zaprawę do publicznych wystąpień, uczyć krytycyzmu, argumentowania, kultury prowadzenia dyskusji, co jest bardzo ważne w zawodzie nauczycielskim.

Skupiłam rozważania na temat wychowania studentów wokół pracy opiekuna, co nie znaczy, że pozostali pracownicy naukowo-dydaktyczni są w mniejszym stopniu odpowiedzialni za wyniki tej pracy. Niewątpliwie ta odpowiedzialność w równym stopniu dotyczy wszystkich pracowników, którzy w zakresie określonych dyscyplin naukowych uczą solidnego stosunku do pracy, uczciwości, krytycyzmu itp. Własną postawą obywatelską, osobistymi walorami oddziałują na młodych adeptów, nawet nie zawsze zdając sobie z tego sprawę. Jednak funkcja opiekuna predestynuje pracownika w sposób szczególnie do intensyfikacji oddziaływań w kierunku wychowania mądrych nauczycieli — patriotów Ludowej Ojczyzny.

Sprawy te w uczelniach kształcących nauczycieli na poziomie wyższym są wyjątkowo ważne. Problematyka związana nie tylko z kształceniem postaw patriotycznych studentów, ale uczulenie ich na konieczność patriotycznego wychowywania dzieci i młodzieży na szczeblu podstawowym i średnim jest sprawą niesłychanie doniosłą. Zwłaszcza zajęcia z teorii wychowania mogą w szerokim zakresie pokazać te zagadnienia, wyjaśnić złożoność tej problematyki, przygotować na ewentualne trudności w realizowaniu wychowania patriotycznego w nauczycielskiej pracy wychowawczej.

Kończąc uwagi o wychowaniu studentów pragnę zaznaczyć, że dla zachowania ciągłości oddziaływań wychowawczych ważny jest kontakt szkół wyższych ze szkołami średnimi, nawiązanie systematycznej współpracy. Wprawdzie sporadycznie podejmowane próby wspólnych narad są coraz częstsze, to jednak najczęściej poświęca się je na zagadnienia dydaktyczne. Zwłaszcza popularna jest wspólna wymiana zdań pracowników nauki z nauczycielami na temat wyników egzaminów wstępnych. Przy okazji szuka się sposobów lepszego przygotowania kandydatów do odpowiedniego wyboru kierunku studiów, do egzaminu wstępnego, a także do studiowania. Nie negując wagi wymienionych spraw pragnę silnie zaznaczyć potrzebę dyskusji na tematy wychowawcze za pośrednictwem czasopism pedagogicznych, a także na wspólnych naradach pracowników szkół średnich i wyższych.

Niemalą rolę w realizacji tego postulatu może odegrać Związek Nauczycielstwa Polskiego, który coraz skuteczniej zabiega o jak najściślejszą współpracę między pracownikami szkolnictwa średniego i wyższego.

JERZY NOSARZEWSKI

PRZYCZYNY NIEODRABIANIA ZADAŃ DOMOWYCH PRZEZ UCZNIÓW SZKOŁY PODSTAWOWEJ

Zaniedbywanie się uczniów i uczennic w swych obowiązkach szkolnych należy do zagadnień aktualnych i niezmiernie złożonych. Jest rzeczą bardzo trudną dać odpowiedź na pytanie, dlaczego nie wszyscy uczniowie i nie wszystkie uczennice odrabiają zadania domowe zlecone im przez szkołę. Odpowiedź na tak postawione pytanie wymaga zastosowania szeregu metod psychologicznych, aby uczynić ją możliwie zadowalającą.

Jako metodę badań zastosowałem kwestionariusz, ankietę, wywiad i obserwację.

Badania kwestionariuszem przeprowadziłem zimą i wiosną na terenie sześciu szkół podstawowych (koedukacyjnych) w środowisku wiejskim i miejskim. Badaniu podlegały dzieci z klas VI, VII i VIII, razem 227 osób, w tym 120 dziewcząt i 107 chłopców. Odpowiedzi uczniów były anonimowe.

Wysłałem 300 ankiet do nauczycieli szkół podstawowych na wsi i w mieście, prosząc ich o wymienienie i opisanie przyczyn nieodrabiania prac domowych przez uczniów. Wypełnionych ankiet otrzymałem 196: w tym 107 od nauczycielek i 89 od nauczycieli.

Miejscem odrabiania zadań domowych przez dziecko jest przeważnie dom rodzinny. Warunki mieszkaniowe i materialne, atmosfera w domu, stosunek domu do szkoły i nauczycieli — to czynniki, z którymi ściśle łączy się nieodrabianie pracy domowej przez uczniów. Przeprowadziłem 67 wywiadów z rodzicami w domu ucznia w środowisku wiejskim i miejskim. Rzuciło to wiele światła na warunki i sytuacje, które niewątpliwie wpływają na nieprzygotowanie prac domowych przez dzieci. Podczas wywiadu z rodzicami nieznacznie notowałem tylko ważniejsze dane. Treść rozmowy dokładnie zapisywałem po jej przeprowadzeniu. W trakcie wywiadu starałem się wytworzyć miłą atmosferę ze swoim rozmówcą celem pełniejszego i wnikliwszego zbadania zagadnienia. Pomimo tego, że rozmowa była kierowana, jednak w niektórych momentach jej przebiegu pozostawiono pełną swobodę w wypowiedzaniu się rodziców.

Tabela 1

PRZYCZYNY SPOŁECZNE I PROCENT ICH WYSTĘPOWANIA

Lp.	Rodzaj przyczyn	Liczba wypowiedzi				
		Uczniów	Nauczycieli	Rodziców	Razem	%
1.	Brak opieki nad dzieckiem	—	122	6	128	28,5
2.	Pomoc rodzicom	24	91	4	119	26,5
3.	Trudne warunki mieszkaniowe	23	72	3	98	22,1
4.	Zła atmosfera w domu	1	32	2	35	7,8
5.	Złe warunki materialne	—	29	2	31	6,9
6.	Ujemny wpływ kolegów	4	16	3	23	5,1
7.	Brak współpracy rodziców ze szkołą	—	8	1	9	2,0
8.	Duża odległość od szkoły	2	2	1	5	1,1
	Razem	54	372	22	448	100,0

Dodatkowo stosowałem obserwację dorywczą w szkole podstawowej pracując w charakterze nauczyciela w ciągu trzech lat, podczas hospitacji lekcji ze studentami studium nauczycielskiego w ramach metodyki nauczania początkowego i psychologii oraz w domu ucznia w trakcie rozmowy z rodzicami.

Razem zbadałem 490 osób w środowisku wiejskim i miejskim, w tym 227 uczniów najstarszych klas szkoły podstawowej, 196 nauczycieli i 67 rodziców.

Wyniki badań ujęte są w tabelę obrazującą przyczyny społeczne nieodrabiania zadań domowych przez dzieci, a jednocześnie ich niepowodzeń w nauce szkolnej.

Brak opieki nad dziećmi wynika z tego, że w wielu rodzinach oboje rodzice pracują zawodowo. Po przyjściu z zajęć zwykle są zmęczeni i nie mają kiedy zająć się nauką własnych dzieci. Jeszcze trudniejsza jest sytuacja pól sierot i dzieci z rodzin alkoholików.

Na wsi rodzice pracują bardzo ciężko w gospodarstwie, najczęściej brakuje im sił, aby otoczyć opieką swoje dzieci. Nauczyciel nr 39 pisze: „Jedną z przyczyn nieodrabiania lekcji jest brak czasu i opieki ze strony rodziców. Rodzice pracując mają bardzo mało wolnego czasu, nie poświęcają go wcale dziecku”. Nauczycielka nr 47 podkreśla: „Rodzice w nawale swych obowiązków nie zawsze interesują się nauką dziecka. Dzieci pozostawione same sobie bez kontroli rodziców nie wypełniają swych obowiązków”. Nauczycielka nr 186 relacjonuje: „Rodzice oboje pracują poza miejscem zamieszkania”. Matka nr 8 mówi, że mąż jej pracuje w innym mieście, mało przebywa w domu. Ona po przyjściu z pracy zajmuje się obowiązkami w domu. Nie ma czasu, by pomagać córce w nauce. Większość rodziców nie kontroluje zupełnie prac domowych. Ojciec nr 23 pisze, że w ogóle nie sprawdza prac domowych swego syna. Inni zaś kontrolują je czasami i niesystematycznie.

Badania wykazały, że w 42 rodzinach (na 67 badanych) nie kontroluje się zadań domowych. Niektórzy rodzice nie interesują się tym, czym zajmuje się dziecko po przyjściu ze szkoły. Dzieci zamiast przeznaczyć czas na przygotowanie zadań domowych, wykorzystują go na inne czynności nie związane z nauką. Nauczycielka nr 97 pisze: „Brak kontroli czasu dziecka. Dziecko pozostawione samo sobie znika z domu i wraca wieczorem zmęczone. Często idzie spać nawet bez posiłku”.

Drugim z kolei czynnikiem powodującym nieodrabianie zadań szkolnych jest konieczność wykonywania przez dzieci różnych prac w gospodarstwie.

W środowisku wiejskim dzieci muszą wykonywać różne prace w polu, szczególnie jesienią i na wiosnę. Pomagają swoim rodzicom rano i wieczorem, nie odrabiając prac domowych lub odrabiając tylko prace pisemne. Nauczyciel nr 32 pisze: „Bardzo często rodzice zatrudniają dziecko do wykonywania różnych prac gospodarskich i to zabiera mu czas potrzebny do odrabiania pracy domowej”. Nauczycielka nr 42 stwierdza: „Dzieci wiejskie są zmuszone pomagać rodzicom w różny sposób. Znam takie przypadki, że dzieci wstają o godz. 4.00 i pasą krowy do godz. 7.00, a następnie biegną do szkoły często bez śniadania (mają jedynie coś suchego do zjedzenia). Po południu są również zajęte pracą w gospodarstwie, nie mają po prostu czasu i siły do odrabiania lekcji”. Nauczycielka nr 104 pisze: „Dzieci po skończonych zajęciach chodzą na grzyby (jedeny większy dochód w budżecie domowym), wracali, kiedy było ciemno. W domu przy lampie naftowej odrabiali tylko pisemne zajęcia, na przygotowanie ustne nie było zwykle czasu”.

Zmęczenie dziecka spowodowane wykonywaniem prac fizycznych zleconych przez rodziców wywiera niekorzystny wpływ na przyswajanie wiedzy w domu i szkole. Uczeń przemęczony nie może skoncentrować uwagi na treści lekcji, często odbiega myślami od niej. To z kolei odbija się ujemnie na wynikach w nauce.

Innym czynnikiem wpływającym na przygotowanie ucznia do lekcji są warunki mieszkaniowe rodziny.

Istotne dla nauki dziecka jest posiadanie odpowiedniego miejsca — własnego kąta, w którym mogłoby skupić się i spokojnie przygotować prace domowe. Bywa i tak,

że choć rodzice mają dobre warunki mieszkaniowe, to jednak dziecko wcale z nich nie korzysta, ważniejszy staje się bowiem wygląd mieszkania niż swoboda i odpowiedzialnie przygotowanie do pracy. Są jednak rodzice, którzy w trudnej sytuacji mieszkaniowej potrafią zapewnić dziecku odpowiednie warunki do nauki kosztem własnych wyrzeczeń. A zatem sytuacja mieszkaniowa dziecka jest w dużej mierze uzależniona od kultury pedagogicznej rodziców.

Badania wykazały, że w 32 przypadkach (na 67) dzieci nie mają odpowiedniego miejsca do nauki. Wielu uczniów przygotowuje lekcje w kuchni lub pokoju przy ogólnym stole. Nauczycielka nr 19 stwierdza: „Dziecko nie ma własnego kąjaka do odrabiania lekcji, najczęściej przygotowuje je w kuchni”. Nauczyciel nr 81 pisze: „Pięcioro dzieci nie może odrabiać lekcji przy jednym stole, dlatego młodsze piszą na oknie”.

W wielu rodzinach, szczególnie na wsi, w zimie życie domowników skupia się w kuchni. Pozostałe izby nie są opalane. Do tego w zimowe wieczory przychodzą sąsiedzi, opowiadając o różnych faktach i interesujących zdarzeniach. Sytuacja taka absorbuje uwagę dziecka i nie pozwala na odrabianie lekcji. Nauczycielka nr 102 pisze: „Zimą cała rodzina gromadzi się w jednej izbie, do której schodzą się jeszcze sąsiedzi”.

Dla ucznia bardzo trudna sytuacja jest wtedy, gdy rodzina składa się z kilku osób i ma tylko jedno pomieszczenie. W takich warunkach odrabianie lekcji jest powierzone, a odpoczynek podczas snu tylko pozorny. Dziecko wstaje rano i nie wypoczęte idzie do szkoły. Jedna uczennica klasy VII pisze: „Ojciec każe mi iść spać, bo nie może zasnąć, gdy się świeci światło (mamy jedno mieszkanie). Najchętniej ucze się, gdy wszyscy pójda spać, ale wtedy już o 23.00 po prostu zasypiam nad książką, gdy się nieraz przemożę, siedzę dłużej, to później nie mogę usnąć”.

Innym momentem niemniej ważnym, mającym wpływ na nieodrabianie zadań domowych przez uczniów jest oświetlenie. Słabo oświetlone mieszkanie, w którym dziecko przygotowuje lekcje, wpływa ujemnie na naukę. Z trudem odczytuje ono tekst, przy pisaniu literki mu „skaczą”, pisze krzywo, niestarannie i robi błędy.

Wiele rodzin nie czyni starań o utrzymanie ładu, porządku i czystości mieszkań. Są one zaniedbane i nie wietrzone. Do innych przychodzą sąsiedzi oglądać dzienniki i filmy w telewizji. Uczeń klasy VIII pisze: „Często jest zbyt dużo telewizorów w mieszkaniu i nie pozwalają odrabiać lekcji”. Oprócz tego zdarza się, że radio „brzęczy” prawie cały dzień, przeszkadzając dziecku w odrabianiu lekcji.

Takie warunki nie wpływają korzystnie na proces uczenia się. Zorganizowanie dziecku własnego kąta do pracy, gdzie byłby stolik, miejsce na przybory szkolne i książki, właściwe oświetlenie oraz zapewnienie atmosfery spokoju i ciszy, jest niezbędnym warunkiem pomyślnego wykonania zadań.

Zasadniczy wpływ na postępy dziecka w nauce mają niewątpliwie stosunki pomiędzy członkami w rodzinie. Pojawiające się w życiu rodziny konflikty działają niekorzystnie na kształcenie charakteru jej członków. Konflikty mogą być spowodowane różnymi czynnikami, na przykład chorobą jednego z członków rodziny, zdradą małżeńską i rozwodem, alkoholizmem, różnicą zdań w kwestii wychowania dzieci itp. Konflikty mogą zachodzić pomiędzy rodzicami, rodzeństwem oraz rodzicami i dziećmi. Ujawniają się one w różnej postaci. Towarzyszą im najczęściej różne epitety słowne i wulgarne określenia. Dziecko nie zawsze może wówczas skupić się w nauce. Uczennica klasy VI pisze: „Nieraz pokłóć się z mamą i długo potem nie mogę odrabiać lekcji”.

W związku ze złą atmosferą w domu wypowiadają się nauczyciele. Nauczyciel nr 82 pisze: „Złe współżycie w małżeństwie — pijaństwo i rozwody — wpływają ujemnie na naukę dziecka”. Nauczycielka nr 184 podkreśla: „Ojciec alkoholik, często urządza awantury w domu. Dziecko boi się, lęka, zawsze jest niepewne, co będzie dziś”. Nauczyciel nr 149 zaznacza: „Złe współżycie w rodzinie — pijaństwo,

awantury — budzą w dziecku lęk i czynią je nerwowym, zniechęconym do pracy". Nauczycielka nr 188 twierdzi: „Na naukę dziecka wpływa atmosfera domowa — ojciec alkoholik, awantury i bijatyki. Dziecko śpi w stodole z matką". Jeden z ojców nr 13 zeznaje, że dziecko często nie odrabia lekcji z powodu awantur w domu.

Na powodzenie w nauce wpływa niewątpliwie sytuacja materialna w domu rodzinnym. Wysokość dochodów, ilość osób na utrzymaniu tworzą sprzyjające lub nie sprzyjające okoliczności w pracy domowej ucznia.

W szkole można zaobserwować, że niektóre dzieci łatwo się męczą, wyglądają źle, są mizerne i anemiczne. Takie dzieci podczas uczenia się zazwyczaj przejawiają objawy senności i wyczerpania. Jedna z matek nr 4 zaznacza, że na obiad są przeważnie same zupy, ponieważ nie wystarczy jej jednej pensji na gotowanie pełnych obiadów. Nauczyciel nr 153 pisze: „Dziecko nie przygotowuje prac domowych, bo przeważnie jest głodne". Dzieci rodzin niezamożnych są gorzej ubrane, nie zawsze mają potrzebne książki, przybory szkolne i zeszyty.

Trudności materialne pogarszają atmosferę życia rodzinnego, stają się przyczyną napięć i konfliktów między członkami rodziny, co z kolei odbija się ujemnie na psychice dziecka, a także na jego pracy domowej. Poczucie niższości, ujawniające się u dziecka w związku z brakami, jakie ono odczuwa w porównaniu z dzieckiem rodziny zamożnej, często prowadzi do stanów frustracyjnych.

Niekorzystny wpływ na wyniki w nauce dziecka wywierają niekiedy jego koledzy. Uczeń klasy VIII pisze: „Duży wpływ na wyniki w nauce mają koledzy, którzy często nazywają danego ucznia »kujonem«. Daje to takie skutki, że ów uczeń przystosowuje się do otoczenia, staje się podobny do reszty towarzystwa, przeważnie uczącego się słabo". Uczeń klasy VII podkreśla: „Często w odrabianiu lekcji przeszkadzają mi koledzy, którzy podśmiewają się lub wymyślają różne przezwiska, na przykład »pilniak« i inne". Sytuacja taka demobilizuje ucznia w procesie uczenia się. Nieodrabianie przez uczniów zadań domowych może być powodem wagarowania. Uczeń klasy VII mówi: „Gdy nie nauczymy się lekcji, często chodzimy na wagary, co sprawia, że mamy jeszcze większe braki w nauce".

Wyniki nauczania zależą też w bardzo dużym stopniu od współpracy domu ze szkołą. Nie wszyscy rodzice porozumiewają się z nauczycielami w kwestii nauczania i wychowania dziecka. Łączność ze szkołą jest uzależniona od kultury pedagogicznej samych rodziców. Niektórzy usprawiedliwiają brak łączności ze szkołą nadmiarem pracy i przemęczeniem, inni zaś krępują się rozmawiać z nauczycielami. Nie przychodzą nawet na zebrania pookresowe, zaznaczając: „Pójdę na wywiadówkę, żeby się najeść wstydu". Trudno mówić o współpracy ze szkołą rodziców żyjących w separacji małżeńskiej, rozwodników i alkoholików. Są oni przeważnie zajęci „swoimi" sprawami, nie otaczają dziecka właściwą opieką. Brak współpracy rodziców ze szkołą obniża wyniki dziecka w nauce i jest powodem nieodrabiania zadań domowych. Nauczyciel nr 87 pisze: „Brak kontaktów rodziców z nauczycielami zaliczam też jako przyczynę tego, że uczeń nie odrabia pracy domowej". Nauczycielka nr 68 podkreśla: „Brak systematycznych kontaktów rodziców ze szkołą". Ojciec nr 53 zeznaje, że niektórzy rodzice rzadko utrzymują łączność ze szkołą i dlatego dzieci ich nie odrabiają lekcji.

Jedną z istotnych przyczyn nieodrabiania prac domowych przez dzieci jest duża odległość z domu do szkoły. Należy tu uwzględnić dochodzenie do szkoły pieszo, jak również wszelkiego rodzaju dojazdy autobusem, pociągiem, jak i innymi środkami lokomocji. Dochodzenie i dojazdy do szkoły w dużym stopniu przyczyniają się do zmęczenia, a nawet całkowitego wyczerpania organizmu. Uczennica klasy VIII pisze: „Jak mogę odrabiać lekcje, skoro wracam do domu o godz. 17⁰⁰, zaczynam się uczyć do godz. 20⁰⁰, aby rano o godz. 5⁰⁰ wstać i jeszcze ciemno wyjść do szkoły. Odrabiam te lekcje, które są na dany dzień najpilniejsze, resztę odkładam".

Matka nr 18 stwierdza, że dziecko po przejściu 6 km drogi jest wyczerpane fizycznie i nie odrabia lekcji.

Na podstawie badań stwierdziłem, że oprócz czynników społecznych na nieodrobienie zadań domowych przez dzieci wywierają także wpływ przyczyny pedagogiczne, które obrazuje tabela 2.

Tabela 2

PRZYCZYNY PEDAGOGICZNE I PROCENT ICH WYSTĘPOWANIA

Lp.	Rodzaj przyczyny	Liczba wypowiedzi				
		Uczniów	Nauczycieli	Rodziców	Razem	%
1.	Za dużo zadanego materiału	16	75	16	107	33,4
2.	Niesystematyczna kontrola pracy domowej ucznia przez nauczyciela	10	76	9	95	29,7
3.	Niewyjaśniona praca domowa	13	56	17	86	26,9
4.	Niesprawiedliwa ocena	8	6	3	17	5,3
5.	Udział w zajęciach pozalekcyjnych	5	7	3	15	4,
	Ogółem	52	220	48	320	100,0

Źródłem nieodrobienia zadań domowych jest fakt zbyt pochopnego zadawania materiału do przygotowania, nieuwzględnianie czasu potrzebnego dzieciom do odrobienia lekcji. Często nauczyciele zbyt wiele zadają. Nauczycielka nr 63 pisze: „Jeden z nauczycieli zadał uczniom klasy III 16 przykładów z arytmetyki”. Uczennica klasy VIII podkreśla: „Nam w szkole bardzo dużo zadają i chcąc wszystkiego się nauczyć musiałabym siedzieć co najmniej do 24⁰⁰”. „Z jednego dnia na drugi nauczycielka zadała z matematyki do wykonania w domu aż 10 zadań” — zeznaje ojciec nr 58.

Niektórzy nauczyciele przerzucają główny ciężar nauki z lekcji na pracę uczniów w domu. Uczennica klasy VIII zaznacza: „Nauczyciele za dużo wymagają, a za mało uczą, każą w większości przygotować lekcje w domu”. Nauczyciel nr 191 pisze: „W nauczaniu główny nacisk kładą na pracę ucznia w domu, a nie w szkole na lekcji”.

Jeżeli zadania domowe przekraczają możliwości uczniów, to najczęściej spotkać się można z taką mniej więcej reakcją słowną: „Ja i tak tego nie odrobie”. „Nie zdążę”. Nieodrobienie zadań domowych jest nie tylko wynikiem trudności, ale także zbyt dużej ilości materiału do przygotowania. Im więcej zadajemy dzieciom, tym mniejsze mamy zawsze szanse na to, że uczniowie opanują materiał. Nauczycielka nr 2 mówi: „Często wszyscy nauczyciele w tym samym dniu zadają ze swoich przedmiotów i dziecko nie jest w stanie odrobić zadanych prac, względnie wykona je niedbale”. Uczennica klasy VIII informuje: „Bo jeśli chcę się nauczyć dokładnie, to nie zdążę wszystkiego, a jeśli chcę się nauczyć wszystkiego, to tylko pobieżnie”.

Obecnie dorobek kulturalny jest tak duży, że niemożliwością jest całkowite jego opanowanie. Specjalizując się nawet w jakimś jednym zagadnieniu określonej dyscypliny naukowej mamy poważne trudności z jego wszechstronnym poznaniem. Sytuacja taka wywiera również swoje piętno na programach nauczania w szkole. Obecny program uległ znacznej modyfikacji w stosunku do poprzedniego, ale wydaje się, że jest on jeszcze za obszerny. Przeładowany program nauczania wpływa niekorzystnie na stosunek uczniów do nauki i odrabiania zadań domowych.

Nauczyciel nr 39 pisze: „Programy w dalszym ciągu są zbyt duże”. Nauczycielka nr 183 podkreśla: „Program języka polskiego jest przeladowany. Lektury obowiązkowej, uzupełniającej, konkursów czytelniczych — cała masa. Uczeń nie jest w stanie wszystkiego opanować i to go zniechęca”.

W naszym systemie oświatowo-wychowawczym pozostawia się nauczycielowi pewną swobodę w realizacji programu nauczania. Może on dokonywać waloryzacji treści nauczania, dzięki której na pewne zagadnienia przeznaczca większą, na inne zaś mniejszą ilość godzin. Ten korzystny aspekt winni realizować nauczyciele w swym działaniu pedagogicznym. Umożliwi on dostosowanie treści programu do przeciętnych możliwości uczniów w klasie.

Z przygotowaniem prac domowych przez uczniów nie pozostaje bez związku rozkład lekcji w szkole. Uczniowie często nie odrabiają zadań, ponieważ lekcje w tygodniowym planie zajęć nie są prawidłowo rozmieszczone. Uczennica klasy VIII pisze: „Duża ilość lekcji w tych dniach (poniedziałek, wtorek) nie pozwala mi na dokładne przygotowanie się do lekcji”. Nauczyciel nr 29 podkreśla: „Nierównomierne rozłożenie zajęć lekcyjnych przez kierownictwo na poszczególne dni tygodnia, np. jednego dnia jest sześć lekcji, a innego tylko dwie”.

Właściwe ułożenie planu zajęć nie należy do czynności łatwych. Od jego struktury zależą w dużym stopniu wyniki nauczania w szkole. Dlatego też kierownicy szkół winni go układać zgodnie ze wskazaniami metodycznymi.

Nadmierna ilość materiału do opanowania wywiera niekorzystny wpływ na samopoczucie dziecka i jego stosunek do nauki. Uczeń klasy VIII pisze: „Często nadmiar pracy domowej zniechęca mnie do szkoły i wtedy nie odrabiam lekcji”. Duża ilość zadań nie pozwala na dokładne ich przygotowanie przez uczniów w domu. Lekcje odrobione powierzchownie nie zapewniają uzyskania dobrych wyników w nauce. Uczennica klasy VI podkreśla: „Często się więc zapomina pobieżnie nauczanej lekcji i są tego gorzkie konsekwencje”.

Jeżeli nauczyciel nie kontroluje systematycznie pracy domowej, to uczniowie dochodzą do przekonania, że należy odrabiać lekcje tylko czasami lub całkowicie zaniedbują się w ich przygotowaniu. Nauczycielka nr 32 pisze: „Jedną z przyczyn nieodrabiania lekcji jest niekonsekwentne kontrolowanie prac domowych przez nauczyciela”. Nauczyciel nr 103 podkreśla: „Sam nauczyciel zadaje pracę domową, której nie kontroluje, uczniowie zaczynają lekceważyć ją i często jej nie wykonują”. Nauczyciel nie sprawdzając pracy domowej eliminuje jeden z podstawowych motywów uczenia się. Brak systematycznej kontroli prac domowych uczniów należy do poważnych mankamentów w pracy nauczyciela.

Niektórzy nauczyciele ograniczają kontrolę wyłącznie do wiadomości z ostatnich lekcji, nie sprawdzają stopnia opanowania materiału nauczania przerobionego działu. Są i tacy, którzy nie wnikają w to, jak uczniowie opanowali treść lekcji bieżącej. Postępowanie powyższe nie sprzyja osiągnięciu pozytywnych wyników w nauczaniu, nie mobilizuje uczniów do aktywności. Uczniowie nie wytworzą w sobie nawyku systematycznej pracy. Uczą się tylko dorywczo na określony termin.

Wielu nauczycieli w swojej pracy dydaktyczno-wychowawczej pomija uczniów słabych, oceniając ich jako mało zdolnych. Wyznacza się im miejsce dalsze w klasie, nie odpytuje się nawet wtedy, gdy się zgłaszają do odpowiedzi. Taka postawa nie sprzyja prawidłowemu kształceniu procesów psychicznych i cech osobowości dzieci. Zamiast aktywizować wszystkich uczniów słabszych, nauczyciel pomija ich. Jest to postawa wygodna dla nauczyciela, ale szkodliwa dla dziecka. Uczeń z klasy VI pisze: „Pani mówi mi, że nigdy nic nie umiem, i nie sprawdza pracy domowej. to ja jej nie odrabiam”. Sprawdzian winien obejmować wszystkich uczniów w klasie. Nie zawsze również właściwie są kontrolowani uczniowie elokwentni, błyskotliwi, śmiali i odważni, podejmujący odpowiedzi na różne pytania podczas lekcji. Wiara nauczyciela w systematyczną pracę tych uczniów może być zawiedziona.

W kontrolowaniu prac domowych uczniów ważnym momentem jest forma i jakość pracy. W praktyce pedagogicznej spotyka się dość często chaotyczne, ogólnikowe, odbiegające od tematu ustne odpowiedzi uczniów. Brak w nich ładu i jasności, związku i operowania konkretnymi faktami. Prace pisemne nie zawsze wykonane są starannie. Są w nich niekieształtne litery, błędy ortograficzne, gramatyczne i stylistyczne, wypracowania nie są właściwie rozwinięte i zakończone. Uczniowie powinni dobrze zrozumieć, że nie wystarczy tylko napisać pracę domową w zeszytach, ale trzeba ją zrozumieć, na żądanie nauczyciela prawidłowo wyjaśnić. Nauczyciel nr 111 informuje: „Powierzchowne sprawdzanie prac domowych powoduje zniechęcenie ucznia do pracy, a nawet prowadzi do oszukaństwa”. Powierzchowne przygotowanie prac pisemnych i ustnych wpływa ujemnie na stosunek dziecka do nauki, nie wdraża go do prawidłowego wykonywania przyszłego zawodu.

Niesystematyczna kontrola prac domowych przez nauczyciela została zaakcentowana również w rozmowie z rodzicami. Jedna z matek nr 26 zeznaje, że córka nie odrabia lekcji z biologii, ponieważ nauczyciel nie sprawdza. Zaś ojciec nr 51 pytając swego syna, czy już odrobił lekcje, otrzymał odpowiedź: „Nie odrobiłem jeszcze matematyki, ale pani i tak nie sprawdza”. Inna matka nr 63 w swojej odpowiedzi zaznacza, że wiele dzieci szczególnie z klas młodszych przeżywa radość z powodu sprawdzenia zeszytów, przez nauczycielkę.

Niektórych uczniów nie przygotowanych do lekcji przeważnie ogarnia uczucie lęku i obawy przed możliwością sprawdzenia ich wiadomości przez nauczycieli. Jeśli sytuacja ta powtarza się przez dłuższy czas, to może ona być powodem zaburzeń w zachowaniu się dziecka. Dlatego też systematyczna kontrola pracy domowej uczniów przez nauczyciela w dużym stopniu zapobiegnie przeżyciom ujemnym dzieci.

Wielu nauczycieli rezygnuje z tłumaczenia uczniom pracy domowej i wyznaczania odpowiedniego czasu na jej wyjaśnienie podczas lekcji. Uczeń klasy VII zaznacza: „Niektóre panie nie tłumaczą lekcji, bo prawie całą godzinę pytają, a następnie zadają pracę do domu bez wyjaśnienia”. Nauczycielka nr 46 pisze: „Mała dokładność w wyjaśnianiu uczniom pracy domowej”. Nauczyciel nr 132 podkreśla: „Brak wyjaśnienia zadanej pracy domowej lub niewłaściwe wytłumaczenie”. Wówczas dzieci nie wiedzą, jak odrobić zadania domowe, często bezskutecznie ślęczą nad nimi, uczą się bez zrozumienia lub wykonują je niesamodzielnie. Praca domowa sprawia dziecku wiele kłopotu — zeznaje ojciec nr 4 — jeśli nie jest wytłumaczona przez nauczyciela. Uczennica klasy VIII mówi: „Pan nie wytłumaczył prawa z fizyki, było ono trudne, więc nauczyłam się na pamięć”.

Niektórzy nauczyciele nie przygotowują się solidnie do prowadzenia lekcji. To powoduje niezrozumienie nowego materiału przez uczniów, a tym bardziej zadania domowego, które jest najczęściej powiązane z treścią lekcji. Nauczyciel nr 168 pisze: „Nieprzygotowanie się nauczyciela do lekcji nie pozwala mu osiągnąć zamierzonego celu, zwykłe prace domowej nie tłumaczy i uczniowie jej nie mogą odrobić”.

Nie wszyscy nauczyciele doceniają znaczenie pracy domowej. Sądzą oni, że stanowi ona pewnego rodzaju formalności. Zadania domowe zlecają tuż przed dzwonkiem lub podczas przerwy. Prace są zazwyczaj nie wyjaśnione. Nauczyciel nr 88 pisze: „Praca domowa zostaje zadawana w pośpiechu bez należytego wyjaśnienia”. Nauczycielka nr 96 informuje: „Pracę domową zadają na ostatnich minutach albo po dzwonku”. Nauczyciel wyznacza pracę domową podczas przerwy — zeznaje matka nr 65 — wtedy jest hałas i dzieci nie zwracają uwagi na jej treść.

Istotnym czynnikiem wpływającym na odrobienie zadań domowych przez uczniów jest wyznaczenie odpowiedniego czasu na lekcji celem wyjaśnienia pracy domowej. Zadania domowe należy zaprojektować wcześniej przed przeprowadzeniem lekcji. Nie mogą one być za trudne lub zbyt łatwe, lecz dostosowane do indywidualnych możliwości uczniów. Dokładne i szczegółowe ich wyjaśnienie oraz upewnie-

nie się nauczyciela, że dzieci je rozumieją, jest jednym z warunków pomyślnego przygotowania przez uczniów.

Ocenianie prac domowych uczniów nie należy do zagadnień łatwych. Od nauczyciela żąda się oceny obiektywnej. Jest to zadanie niezwykle trudne, każda bowiem ocena zawiera w sobie element osobowy oceniającego, a zatem posiada większy lub mniejszy dodatek subiektywizmu¹.

Wielu nauczycieli przy ocenianiu uwzględnia warunki materialne i mieszkaniowe uczniów, ich sposób zachowania się w stosunku do kolegów i nauczycieli.

Inni nauczyciele oceniając uczniów kierują się ich wyglądem zewnętrznym, sympatią lub antypatią. Uczennica klasy VIII podkreśla: „Lekcje z języka polskiego odrobiłam dobrze, wychodzę na środek — pani nie podoba się uczesanie lub coś innego i wtedy: — Siadaj, dwa”. Uczennica klasy VII pisze: „Napisałam wypracowanie razem z koleżanką i kiedy pan sprawdził — ona dostała trzy, a ja dwa”. Uczeń klasy VI zaznacza: „Dostałem słaby stopień, a wiem, że umiałem na więcej”. Jeden z ojców nr 4 w wywiadzie zeznaje, że nauczyciel uderzył w głowę jego syna — ucznia klasy I, ponieważ czegoś nie wiedział na lekcji. Rodzic wysłał do nauczyciela list, w którym napisał: „Proszę nie bić mego dziecka”. To prawdopodobnie spowodowało, że nauczyciel rzadko pytał ucznia na lekcji, oceniając go przeważnie niedostatecznie i nie promując do następnej klasy.

Są i tacy nauczyciele, którzy negatywną ocenę wystawiają za jedno lub dwa pytania szczegółowe, na przykład uczeń klasy IV za błędną odpowiedź na pytanie: „W którym roku był pierwszy rozbiór Polski” otrzymał ocenę niedostateczną. Niektórzy nauczyciele wskazują na fakt niezmienności ocen uczniów. Jeden z nauczycieli w rozmowie ze mną powiedział: „Franek nie umie i umieć nie będzie”.

Powyższe mankamenty ujawniające się w ocenianiu uczniów przez niektórych nauczycieli nie wpływają dodatnio na ich wyniki w nauce. „Ocena — jak słusznie pisze Jan Zborowski — dotyczy nie warunków sprzyjających czy utrudniających uczniowi naukę, ale zakresu i stopnia opanowania materiału nauczania”².

Krzywdząca, nieobiektywna ocena może ucznia załamać, zniechęcić do nauki, nie powoduje ujawniania się pozytywnych perspektyw działania. Nauczyciel popełnia błąd pedagogiczny, jeśli nie widzi zmian w postępach uczniów, głosi fatalizm stwierdzając, że dziecko nie osiągnie lepszych wyników w nauce. Podkreślają to również w swoich wypowiedziach uczniowie i nauczyciele.

Uczennica klasy VIII pisze: „Chyba naprawdę nie warto odrabiać lekcji, skoro tak dwója, i tak dwója”. Nauczyciel nr 86 informuje: „Zniechęcenie dziecka do nauki wpływa z niedoceniań jego pracy”. Nauczyciel nr 17 relacjonuje: „Nie właściwe ocenianie pracy ucznia — co z kolei wpływa na zniechęcenie ucznia do odrabiania zadań”.

Na zajęciach pozalekcyjnych uczniowie rozwijają zainteresowania i zamiłowania, pogłębiają i rozszerzają zakres wiedzy, ćwiczą sprawność, uczą się spędzać wolny czas w sposób racjonalny. Jednak zajęcia te mogą również być przyczyną nieprzygotowania przez niektórych uczniów zadań domowych. Udział dzieci w kółkach zainteresowań, na zbiórkach harcerskich, przygotowywanie imprez szkolnych zabiera czas i często nie pozwala im odrobić lekcji. Nauczycielka nr 95 pisze: „Zajęcia pozalekcyjne, zbiórki harcerskie, kółka sportowe, przygotowywanie imprez dużo pochłaniają czasu i uczniowie nie zdążą odrobić zadanej pracy”. Uczeń klasy VI podkreśla: „Nie zdążyłem odrobić lekcji, bo byłem na próbie”.

Uczniowie, zwłaszcza w mieście, uczęszczają na lekcje muzyki i języków obcych, które czasami stanowią poważną przeszkodę w odrabianiu zleconych przez szkołę

¹ Zborowski J. — Proces nauki domowej ucznia. Warszawa 1961 r. str. 236.

² Zborowski J. — jw. str. 237.

zadań. Nauczycielka nr 149 informuje: „Dzieci, szczególnie w miastach, są obciążone dodatkowymi zajęciami, jak lekcje muzyki i języków obcych”.

Uczestnicząc w różnych formach na zajęciach pozalekcyjnych dzieci zużywają wiele energii i stają się zmęczone. To zaś nie wpływa korzystnie na przygotowanie dzieci do lekcji. Uczennica klasy VIII zaznacza: „Niekiedy wracam z jakiejś zbiórki lub zebrania zmęczona i wyczerpana — wtedy nie odrabiam lekcji”. Nauczycielka nr 128 relacjonuje: „Dzieci — przeciążone lekcjami z muzyki, kółkami zainteresowań i zebraniem — nie odrabiają lekcji”. Szkoła organizuje zbyt wiele zajęć pozalekcyjnych — zeznaje ojciec nr 3 — tak że dzieci uczęszczają na nie kosztem odrabiania prac domowych. Na przykład syn mój — dalej mówi — należy do kółka recytatorskiego, geograficznego, historycznego i do drużyny harcerskiej.

Przeciążenie pewnych uczniów zajęciami pozalekcyjnymi wpływa ujemnie na przygotowanie przez nich zadań domowych. Szczególnie musimy pomyśleć o dzieciach mających trudności w nauce. Niektórym z nich należy ograniczyć zajęcia pozalekcyjne. Nad tym winna czuwać szkoła, a przede wszystkim wychowawca klasy.

Pracę domową dzieci determinuje wiele czynników. Istotny wpływ na odrabianie zadań domowych ma środowisko rodzinne i pozaszkolne. Brak troski i zainteresowania ze strony rodziców staje się często przyczyną nieodrabiania prac domowych. Rodzice polecając dzieciom do wykonania różne prace w domu lub gospodarstwie ograniczają tym samym czas potrzebny na naukę i odpoczynek. Nie zawsze pomyślnie układają się stosunki w rodzinie, alkoholizm, rozwody i sprzeczki między członkami rodziny wpływają destruktywnie na psychikę i stosunek dzieci do nauki. Niekorzystne warunki materialne i mieszkaniowe stanowią dla dzieci poważną przeszkodę w realizowaniu zamierzeń i dążeń. Także wpływ kolegów nie pozostaje bez znaczenia na nieodrabianie prac domowych. Odrabianie lekcji utrudnia dzieciom zbyt duża odległość od szkoły i brak współpracy domu ze szkołą.

Na wyniki uczniów w nauce i zachowaniu się nie bez znaczenia pozostaje nauczyciel. Jego poziom umysłowy i moralny, zaangażowanie się społeczne, stosunek do dzieci i rodziców może stanowić dla uczniów godny wzór do naśladowania. Nauczyciel wykazujący zamiłowanie przedmiotem, którego naucza, w większym stopniu potrafi zainteresować uczniów określoną dyscypliną wiedzy.

Przy zastosowaniu pomocy naukowych, urozmaiconych i nowoczesnych metod nauczania lekcje będą atrakcyjniejsze i ciekawsze. Zadawanie odpowiedniej ilości prac do domu, ich wyjaśnienie i systematyczna kontrola połączona z obiektywną oceną wpłyną dodatnio na stosunek dziecka do nauki.

Przedstawione czynniki nie wpływają korzystnie na prawidłowe kształtowanie się osobowości dziecka. Dziecko żyjące w warunkach napięcia psychicznego i obawy inaczej widzi i ocenia wartości ogólnoludzkie. Sytuacje wywołujące konflikty wewnętrzne u dziecka rzeźbią trwałe ślady w jego psychice, powodując zaburzenia w zachowaniu i niedostosowanie się społeczne. Świadomość takich dzieci przeważnie jest zwrócona na to, co je niepokoi i nurtuje, nie zajmując się nauką szkolną. Stąd nie odrobione prace domowe i słabe wyniki w nauce.

Usunięcie wszystkich wyżej wymienionych przyczyn nieodrabiania lekcji przyczyniłoby się do podniesienia wyników nauczania i do podwyższenia sprawności szkoły.

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

STANISŁAW NOWACZYK: KSIĄŻKA PEDAGOGICZNA W PRACY DYDAKTYCZNO-WYCHOWAWCZEJ NAUCZYCIELA

Dotychczasowe badania nad czytelnictwem ograniczały się zazwyczaj do zagadnień zainteresowań czytelnika i percepcji treści książki. Pedagogiczny punkt widzenia sięga jednak dalej — idzie o to, by poznać, w jaki sposób człowiek się zmienia pod wpływem książki. Zdaniem Stanisława Nowaczyka badania nad czytelnictwem przebiegać winny zgodnie z łukiem odruchowym od percepcji treści poprzez jej opracowanie do wykorzystania w praktyce.

Sprawa to bardzo ważna. Ostatnie 20-lecie przyniosło dość znaczny dorobek teorii pedagogicznej wyłożony w setkach rozpraw i książek. Wiele z tych książek miało po kilka wydań, a każda ukazała się w nakładzie kilku tysięcy egzemplarzy. Książki pedagogiczne są więc czytane, teoria pedagogiczna w nich zawarta znajduje odbiorców, z jakim jednak trudem i z jakimi oporami toruje sobie drogę do praktyki. Autor usiłował zbadać problem wdrażania treści książek do praktyki pedagogicznej nauczycieli i w tym celu zebrał 391 wypowiedzi z wykorzystania książek pedagogicznych, 270 sprawozdań z przeczytanych książek, 170 wypowiedzi ankietowych. Autor był szczególnie przygotowany do przeprowadzenia tego rodzaju badań, gdyż redagując od 23 bez przerwy lat bardzo popularne i poczytne czasopismo pedagogiczne musiał sobie niejednokrotnie stawiać pytanie, jak treść opublikowanych w piśmie artykułów przenikała do praktyki jego czytelników.

Przeprowadzone ostatnio w Polsce badania nie wykazały wpływu książki na pracę zawodową nauczyciela (Przeclawska, Lewin, 1962). Nowaczyk na podstawie analizy zebranych materiałów wykazał, że zależność między lekturą a jej stosowaniem jest bardzo złożona i wymaga zastosowania dodatkowych środków, jeśli ma wystąpić.

A oto niektóre z wyników, do których doszedł autor. Po zapoznaniu się z nową koncepcją wyłożoną w książce najłatwiej zastosować te jej fragmenty, które wiążą się z dotychczasowym doświadczeniem czytelnika, łatwiej stosować wskazania konkretne aniżeli uogólnienia teoretyczne. Nauczyciel szuka w książce uzasadnienia tego, co sam robi i czego doświadcza. Twierdzenia książki konkretyzuje, w związku z tym wykorzystując książkę najczęściej przetwarza jej treść. Książka wykorzystana jest do krytycznej oceny sytuacji obserwowanych w szkole, a w ślad za tym idą próby przeprowadzania zmian. Nauczyciel łatwiej przejmuje z książki wskazówki dotyczące organizacji pracy aniżeli metody pracy.

Jedną z przyczyn hamujących stosowanie w praktyce treści czytanej książki jest lęk, że realizacja przedstawionej koncepcji jest za trudna we własnym środowisku i wobec tego się nie uda.

Z badań Nowaczyka wynika również, że wpływ książki na doskonalenie pracy zawodowej nauczyciela jest na ogół mniejszy, aniżeli się powszechnie przyjmuje. Aby te efekty osiągnąć, należy zdaniem autora zastosować takie dodatkowe środki, jak omawianie treści książek w zespołach nauczycielskich, oddziaływanie nadzoru pedagogicznego przez odwoływanie się do odpowiednich książek, przygotowanie przez zakłady kształcenia nauczycieli do wdrażania teorii w praktyce, studiowanie książek w czasie przygotowania się do egzaminu kwalifikacyjnego.

Książka jest napisana nadzwyczaj jasno. Każde twierdzenie poparte jest odpowiednimi przykładami. Jest ona zaadresowana przede wszystkim do kierowników zespołów samokształceniowych, konferencji rejonowych, kierowników szkół, aparatu

instruktorskiego ośrodków metodycznych, komórek związkowych i nadzoru pedagogicznego, słowem, do wszystkich tych, którzy zajmują się doskonaleniem nauczycieli. Lektura książki pozwoli im opracować konkretne plany dokształcania nauczycieli, zwróci też uwagę na trudności związane z tym zadaniem.

Autor ograniczył się w swej książce do przedstawienia wpływu książki na doskonalenie książki. Rzecz jasna, że rola książki do tego wpływu się nie ogranicza. Książka poza tym wywiera wpływ na podniesienie kultury pedagogicznej nauczyciela, na wzrost jego erudycji, na kształtowanie się jego światopoglądu. Ten wielostronny wpływ książki na osobowość czytelnika też nie pozostaje bez znaczenia dla jego praktycznej działalności. Sprawi, że nie treść każdej książki pedagogicznej będziemy naśladować, ale tylko tych książek, które wzbogacają nasz światopogląd, wobec innych zaś zachowamy postawę krytyczną i powściągliwą, gdy przyjdzie o stosowanie w praktyce ich treści. Wychowanie dobrego czytelnika, co jest już zadaniem zakładu kształcenia nauczycieli, sprowadza się więc głównie do wytworzenia umiejętności dokonania właściwego wyboru książek i dopracowania się ich syntezy, a więc chronienia się przed czytaniem przypadkowym i wytworzeniem się eklektycznego poglądu pedagogicznego.

Budzi się też pytanie, czy dziś w okresie agresywnego naporu środków masowego przekazu wpływ książki nie maleje w stosunku do czasów dawniejszych, kiedy była jedynym środkiem kształcącym. Nie możemy mieć do autora pretensji o to, że na tę różną nasze wątpliwości nie dał odpowiedzi, trzymał się przecież wyraźnie ram wyznaczonych przez tytuł książki. Jeśli więc w nawiązaniu do treści książki wysunąłem kwestie dalsze, to chodziło mi o wskazanie, że badania podjęte przez Nowaczyka są aktualnie bardzo ważne i że w ślad za nimi powinny pójść dalsze badania wyświetlające wpływ książki na kształtowanie osobowości czytelnika.

L. Bandura

GASTON MIALARET: WPROWADZENIE DO PEDAGOGIKI

Rzadko pojawiają się książki naprawdę naukowe napisane językiem w pełni zrozumiałym dla laików, a jednocześnie tak bogate w treść, iż z przyjemnością czytają je również specjaliści. Do takich książek należy niedawno przetłumaczona na język polski książka autora francuskiego, Gastona Mialareta — „Wprowadzenie do pedagogiki”.

Gaston Mialaret należy do czołowych pedagogów zachodnioeuropejskich. Jest on obecnie prezesem Międzynarodowego Stowarzyszenia Pedagogiki Eksperymentalnej (l'Association Internationale de Pédagogie Expérimentale de Langue Française) oraz wykładowcą pedagogiki na uniwersytecie w Caen. W wydanych dotąd publikacjach książkowych pisał o zastosowaniu testów w szkole (L'Éducateur et la Méthode des tests), o nowej pedagogice jako nauce (Nouvelle Pédagogie scientifique), o metodyce nauczania początkowego arytmetyki (Pédagogie des débuts du Calcul) oraz o kształceniu nauczycieli matematyki (Etude sur la Formation des Professeurs de Mathématiques).

„Wprowadzenie do pedagogiki” adresuje Mialaret do szerokich kręgów społeczeństwa. „Problemy wychowania — czytamy w słowie wstępnym — muszą dziś stanowić doniosłą pozycję w ludzkiej działalności. Rozwój społeczeństwa jest pod każdym względem tak szybki, że lekceważenie tych problemów zakrawa na karygodną igno-

rancję, nieświadomość lub złą wolę. Wzrost zainteresowań wychowaniem przejawiany przez organizacje polityczne i zawodowe oraz wielkie przedsiębiorstwa handlowe, przemysłowe i rolnicze — stanowi fakt znamieny, który powinien przykuć naszą uwagę (...). Konieczne staje się więc (...) uprzystępnienie kulturalnemu ogółowi niespecjalistów książek omawiających podstawowe zagadnienia pedagogiczne w sposób ogólny, a jednocześnie dostatecznie ścisły, lecz bez poruszania kwestii praktycznych, które napotyka nauczyciel w codziennym wykonywaniu tego zawodu" (s. 9—10). Autor wyraża też nadzieję, że niektóre rozważania mogą stanowić inspirację dla doskonalenia codziennej praktyki w zawodzie nauczycielskim.

Książka składa się z 7 rozdziałów. Rozdział I zawiera ogólny przegląd nauk o wychowaniu, rozdziały II i III dotyczą filozofii wychowania, rozdział IV omawia pojęcie kultury i problematykę doboru treści nauczania, rozdział V prezentuje „wielkie zasady pedagogiki”. W dwu końcowych rozdziałach Mialaret przedstawił wybrane problemy organizacji nauczania oraz metody, techniki i sposoby pedagogiczne.

Mimo tego tradycyjnego w istocie i bardzo wybiórczego doboru zagadnień książka Mialareta jest w rzeczywistości dość oryginalna, aczkolwiek w dużym stopniu bilansuje dorobek pedagogiki krajów tzw. francuskiej kultury językowej, nawiązując wielokrotnie do myśli Durkheima i Cousineta, Freineta i Fourastiego, Crosa i Debessa'a, a przede wszystkim do prac dwóch znakomitych uczonych — komunistów: Langevina i Wallona, i ich poczynań reformatorskich. Wysuwając własne propozycje co do doskonalenia organizacji szkolnictwa we Francji, Mialaret podkreśla, że jego uwagi „zgodne są z głównymi liniami wytyczonymi w słynnym planie Langevina — Wallona, którego w żadnych rozważaniach pedagogicznych nie można już pominąć (...). Czytelnikowi łatwo będzie zrozumieć — stwierdza dalej autor — że w wielkim stopniu czerpaliliśmy natchnienie z tego przykładowego dzieła, z którego Francja może być bez wątpienia szczególnie dumna” (s. 190).

Dokonując tak swoistej syntezy książka Mialareta traktuje o złożonych problemach pedagogiki w sposób prosty i sugestywny, a przy tym bez nadmiernych uproszczeń. Pisząc o wybranych zagadnieniach filozofii wychowania, Mialaret unika zawilej retoryki i górnolotnych słów. Przedstawia ważniejsze przemiany, które dokonują się we współczesnym świecie, i na tle tych przemian ukazuje narastanie zadań oświatowych i pojawianie się nowych sytuacji wychowawczych. Przekonuje to czytelnika, że takie zjawiska, jak upowszechnianie szkolnictwa średniego, wzrost roli wykształcenia wielostronnego jako podbudowy specjalizacji zawodowej, konieczność przejmowania przez szkołę niektórych funkcji opiekuńczo-wychowawczych należących dotąd do rodziny czy też integracja różnorodnych wpływów wychowawczych nie są wynikiem mody, przemijającej koniunktury bądź też dowolnym ustaleniem teoretyków, ale stanowią nieuniknioną konsekwencję przemian społecznych i poziomu współczesnej techniki, będąc równocześnie warunkiem ich dalszego rozwoju.

Interesujące są rozważania dotyczące pojęcia kultury i doboru treści nauczania. „Jest rzeczą trudną, jeśli w ogóle możliwą — pisze Mialaret — mówić o kulturze umysłowej nie wspominając, że istnieją różne jej formy i poziomy. Wykształcenie encyklopedyczne jest dziś niemożliwe i żaden umysł współczesny nie zdołałby opłacać całokształtu wiedzy naszej epoki, jak to potrafili uczynić jeszcze Tomasz z Akwinu czy Picco della Mirandola. Pojęcie ogólnej kultury umysłowej zastąpione zostało, jak można by rzec nie dbając o paradoks, pojęciem szczegółowej kultury ogólnej” (s. 70). Oznacza to, że nie można mówić o wykształceniu w ogóle. Znamy tylko ludzi posiadających gruntowne wykształcenie humanistyczne bądź też w zakresie nauk ścisłych lub też w dziedzinie sztuki. Ale Mialaret zwraca też uwagę, że „dyscypliny naukowe nie są tak ostro rozgraniczone jak dawniej i że poziom wykształcenia, jakakolwiek byłaby dziedzina lub forma interesującej nas kultury umysłowej, powinien być poprzedzony co najmniej dwoma etapami, bez których

nie ma ona solidnych podstaw i nie zasługuje na swe miano" (s. 73). Równocześnie samo wykształcenie specjalistyczne powinno — zdaniem Mialareta — zakładać kształcenie dwójakiego lub trójakiego rodzaju w dziedzinach dość różnych. Dobór tych dyscyplin w ramach tego samego kształcenia specjalistycznego może być także zróżnicowany.

Te stwierdzenia stanowiły zapewne przesłanki koncepcji nowoczesnej organizacji szkolnictwa, omówionej przez Mialareta w jednym z kolejnych rozdziałów. Autor wysuwa projekt bardzo elastycznego szkolnictwa średniego. Przewiduje cztery równoległe tory kształcenia, w których byłoby wprawdzie wspólny trzon programowy, ale realizowany w różnym czasie w każdym z równoległych ciągów i uzupełniany bądź przez pogłębianie omawianych zagadnień, bądź przez materiał dodatkowy czy wreszcie przez powtarzanie i utrwalanie już przerobionego materiału. Mialaret przewiduje wprawdzie możliwość corocznego przechodzenia najlepszych i najslabszych uczniów z klas przerabiających tylko podstawowy materiał programowy do klas realizujących też program rozszerzony lub wyrównawczy (i odwrotnie), ale w praktyce byłoby to zapewne dość problematyczne. Poza tym projekt wysunięty przez Mialareta wydaje się dość trudny do zrealizowania ze względów ekonomicznych.

Dwa rozdziały poświęcił Mialaret zasadom i metodom pedagogicznym. „Wielkie zasady pedagogiki” to — według Mialareta — konieczność znajomości dziecka, liczenie się z rozwojem psychicznym, nauczanie wiodące od czynu do myśli, nauczanie kształcące (likwidacja antynomii: „głowa otwarta” — „głowa nabita”), kształcenie indywidualne w toku uczestnictwa w pracy zespołowej, zapewnienie odpowiednich warunków dla pracy dydaktyczno-wychowawczej i kontynuowanie działalności szkoły w pracy instytucji pozaszkolnych.

Omawiając metody nauczania, Mialaret zwraca uwagę na oczywiste walory metod podających i poszukujących. Autor przestrzega jednak przed fetyszyzowaniem jakiegokolwiek metody. „Bądźmy w naszych sądach bardzo ostrożni — pisze Mialaret — narzędzie bowiem (a techniki i metody pedagogiczne są tylko narzędziami) jest posłuszne temu, kto go używa, i nabiera wartości zależnie od celu, jaki nadaje mu człowiek (...). Często trudno jest sformułować swoją ogólną i ostateczną opinię o technikach i metodach, które zależnie od metody ogólnej, od stosującego je nauczyciela, od sytuacji szkolnej, w jakiej się pojawiają, mogą — jak język Ezopa — być najlepszą lub najgorszą z rzeczy. Ważną sprawą w całej dziedzinie metod jest znać ich możliwe wady i zalety, określić zasadniczy zakres zastosowań i granice, których nie wolno przekroczyć, słowem — warunki ogólnie dobrego stosowania” (s. 194).

Już z tego krótkiego przeglądu treści książki wynika, że jej autor nie ogranicza się do treści ustalonych i stosunkowo niezmiennych, lecz wciąga czytelnika już na elementarnym poziomie w wir dyskusji toczących się w pedagogice. Czyni to z pewnością lekturę książki znacznie bardziej interesującą. Jednakże książkę tę trudno byłoby bez zastrzeżeń polecać do celów samokształceniowych. Obok treści dyskusyjnych zawiera bowiem ona sądy — naszym zdaniem — niesłuszne. Dotyczy to w szczególności części książki, która zawiera ogólny przegląd nauk o wychowaniu. Autor dzieli nauki pedagogiczne na nauki oparte na refleksji pedagogicznej (zalicza tu filozofię wychowania, historię oświaty i pedagogiki oraz pedagogikę porównawczą) i nauki prowadzące obiektywną analizę naukową (dydaktyka, psychologia wychowawcza, socjologia wychowania). To rozgraniczenie pedagogiki na pedagogikę refleksyjną i pedagogikę obiektywnie analityczną, dokonywane niekiedy i przez polskich pedagogów, jest przez Mialareta nader eksponowane. „Precyzując jasno naszą myśl — pisze Mialaret — odróżniamy wyraźnie wychowanie, które samo przez się wkracza w sferę sztuki, wnikliwości i intuicji, od badania faktów, które może i powinno być prowadzone metodami uznanymi przez nas za naukowe” (s. 18).

To stwierdzenie pozostaje w książce Mialareta w wyrażonej sprzeczności z całością kształtem dalszych rozważań. Pisząc bowiem o filozofii wychowania, autor wyka-

zuje, że jej głównym zadaniem jest synteza wyników badań prowadzonych w różnych dziedzinach wiedzy, a użytecznych równocześnie dla pedagogiki. W analizie zaś najbardziej konkretnych sytuacji wychowawczych Mialaret umie dostrzegać ogólniejsze problemy, wymagające głębszej refleksji. Tym samym uprawia inną pedagogikę niż ta, którą rozdzielił na gałąź nauki i gałąź intuicji.

Czytelnik rozpoczynający poznawanie pedagogiki może też mieć pewne trudności z dość obszernymi dygresjami dotyczącymi szkolnictwa francuskiego. Jednakże książka może być z powodzeniem wykorzystywana w okresie wstępnych studiów pedagogicznych w uczelniach kształcących nauczycieli, na kursach prowadzonych przez pedagogów i wszędzie tam, gdzie czytelnik ma możliwość otrzymania dodatkowego komentarza. Ze względu na duży zasób treści podany w zwięzłej i bardzo komunikatywnej pod względem językowym, niemal literackiej, formie może być ona niedyktando nawet bardzo przydatna.

Mirosław Szymański

TADEUSZ NOWACKI: WYCHOWANIE PRZEZ PRACĘ

Wydanie drugie uzupełnione

Rola pracy w wychowaniu młodzieży stanowi jedno z węzłowych zagadnień w pedagogice socjalistycznej. Zgodnie bowiem z marksistowską koncepcją człowieka jego osobowość kształtuje się przede wszystkim w toku aktywnego przekształcania rzeczywistości, a więc przez pracę. Teza ta jest w naszej pedagogice teoretycznie zasadniczo przyjęta, w praktyce niestety słabo i często błędnie realizowana.

Ze względu na stałą aktualność i ważność problematyki wychowania przez pracę wydaje się celowe dokonanie recenzji książki T. Nowackiego na ten temat, mimo że ukazała się już dawniej; tym bardziej że jej drugie wydanie nie doczekało się jeszcze żadnej recenzji.

Całość problematyki książki została podzielona na trzy części. Pierwsza część, poza analizą pojęć, zawiera rozważania teoretyczne dotyczące wartości pracy dzieci i młodzieży w ujęciu klasyków marksizmu oraz materiał historyczny odnośnie wychowania przez pracę. Część druga przedstawia szeroko różne rodzaje prac dzieci i młodzieży, a więc pracę umysłową, prace usługowe i samoobsługowe oraz produkcyjne. W trzeciej części wreszcie Autor omawia w sposób bardziej systematyczny wartość wychowania przez pracę. Część ta kończy się omówieniem problematyki badań w tej dziedzinie.

Przejdźmy do bardziej szczegółowego omówienia treści książki. Część pierwsza. W rozważaniach wstępnych Autor, wychodząc z marksistowskiej tezy o osobowościowo twórczym charakterze pracy, zapowiada analizę roli pracy dla kształcenia umysłowego, politycznego, wychowania społeczno-moralnego, fizycznego i estetycznego oraz w związku z tym omówienie różnorodnych form pracy dzieci i młodzieży. Dzięki różnorodności zagadnień związanych z wychowaniem przez pracę poruszonych w książce T. Nowackiego różni się ona od innych publikacji na ten temat, w których autorzy, podkreślając rolę pracy głównie dla wychowania społeczno-moralnego, akcentują przede wszystkim pracę społecznie użyteczną uczniów.

Przez pracę Autor rozumie czynności człowieka nastawione na uzyskanie obiektywnego efektu służącego zaspokojeniu potrzeb ludzi: materialnych i duchowych. Efektem tym mogą być: a) produkty materialne, np. przedmioty, żywność, budynki, urządzenia techniczne, b) wytwory umysłowe, np. dzieła naukowe, literackie,

kompozycje muzyczne, obrazy, projekty urządzeń technicznych, c) stworzenie warunków ułatwiających korzystanie z produktów i wytworów, np. transport, usługi handlowe, nauczanie. W związku z tym można wyodrębnić trzy główne działy pracy: praca produkcyjna, praca umysłowa i praca usługowa. Między nimi zachodzą oczywiście różne, nieraz bardzo ściśle powiązania. Działalność produkcyjną i usługową określa się łącznie jako działalność praktyczną. Rzecz jasna, że granice między pracą umysłową i praktyczną są zwykle bardzo płynne.

Tak rozumianą pracę odróżnia się od innych form czynności człowieka, a więc od zabawy i uczenia się. Uczenie się może przybrać charakter pracy, gdy — poza zmianami dokonującymi się w samym uczeniu — ubocznym skutkiem tego procesu będą produkty, wytwory czy usługi użyteczne dla samych uczniów lub innych ludzi, a więc zaspokajające czyjeś realne, aktualne potrzeby; uczniowie odpowiedzialni są wtedy za jakość produktu, wytworu czy usługi zgodnie z obiektywnymi normami (§. 14—15).

Dokonana przez Autora analiza pojęć, a przede wszystkim pojęcia pracy, jest istotna dla prawidłowego ustawienia wychowania przez pracę; usuwa wiele nieporozumień istniejących w tej sprawie.

W świetle analizy wypowiedzi klasyków marksizmu wychowanie przez pracę w wyżej rozumianym sensie stanowi nieodłączną część wychowania socjalistycznego, a uczestnictwo młodzieży w działalności produkcyjnej jedną z najważniejszych dróg tego wychowania (s. 30—31). Z tym wiąże się ściśle miejsce i rola kształcenia politechnicznego w wychowaniu przez pracę, gdyż ono właśnie wymaga wprowadzenia działalności praktycznej uczniów — szczególnie działalności produkcyjnej. Oczywiście, kształcenie politechniczne nie może ograniczać się tylko do praktyki produkcyjnej, gdyż u jej podstaw winny leżeć odpowiednie wiadomości teoretyczne.

Wychowanie przez pracę, tak istotne dla wychowania socjalistycznego, było stawiane i eksperymentowane również przez pewne prądy pedagogiki burżuazyjnej, a mianowicie przez tzw. „szkołę pracy”. Autor przeprowadza krytyczną analizę czołowych przedstawicieli tej szkoły: J. Deweya i G. Kerschensteina. Z kolei przedstawia koncepcje socjalistyczne szkoły pracy: Krupskiej, Błońskiego, Makarenki, oraz dyskusję w latach 1945—1949 na temat szkoły politechnicznej i eksperymenty dotyczące nowej koncepcji radzieckiej politechnicznej szkoły pracy. Eksperymenty te stały się podstawą reformy szkolnej w Związku Radzieckim w 1959 roku.

W drugiej części, najobszerniejszej, poświęconej analizie poszczególnych rodzajów pracy dzieci i młodzieży Autor omawia najpierw pracę umysłową uczniów w klasycznych przedmiotach szkolnych. Efektem tej pracy mogą być takie wytwory, jak wtórne odkrycie przez samych uczniów praw naukowych, reguł, schematy różnych tablic, utwory literackie itd.

Metodą nauczania, która nadaje uczeniu się charakter pracy umysłowej, jest przede wszystkim nauczanie problemowe, gdyż zbliża ono proces uczenia się do procesu pracy naukowej. Ze względu na specyfikę problemów i dróg ich rozwiązywania w pracy badawczej, wynalazczej i organizacyjnej Autor wyodrębnił i omawia szerzej „trzy drogi nauczania problemowego”, a mianowicie: 1) „drogę odkryć” odpowiadającą pracy badacza, 2) „drogę wynalazczą” zbliżoną do pracy wynalazcy i 3) „drogę tworzenia optymalnego planu działania”. Wyekspozowanie różnic w rozwiązywaniu problemów w zależności od ich charakteru wydaje się bardzo ważne dla prawidłowego stosowania metody problemowej. Tym bardziej że pod wpływem dotychczasowych badań nad nauczaniem problemowym, ograniczających się prawie wyłącznie do przedmiotów teoretycznych, można stwierdzić fałszywą tendencję stosowania tylko jednego modelu — modelu pracy badawczej.

Bardziej szczegółowo została omówiona i bogato ilustrowana konkretnymi przykładami działalność praktyczna dzieci i młodzieży, a więc prace usługowe i produkcyjne. Po omówieniu prac usługowych, a przede wszystkim samoobsługowych

małych dzieci w domu rodzinnym i w przedszkolu dużo miejsca poświęca Autor tym pracom na terenie szkoły. Chodzi tu o prace z zakresu utrzymania czystości i estetyki klas i szkoły, otoczenia szkolnego, o urządzenie pracowni, ogródków geograficznych, boisk itp. Szczególnie bogate możliwości prac samoobsługowych i usługowych dostarcza życie uczniów w internatach.

Ważną rolę wychowawczą odgrywają prace społecznie użyteczne, szczególnie o charakterze stałym, czemu Autor poświęca nieco miejsca — być może zbyt mało ze względu na olbrzymie znaczenie tych prac dla wychowania aktywnych, zaangażowanych członków społeczeństwa. Autora może tu usprawiedliwić fakt istnienia obszerniejszych opracowań tych prac.

Jeśli chodzi o pracę produkcyjną uczniów w zakresie rolnictwa, to według Autora może ona być realizowana głównie w pracowni biologicznej, a przede wszystkim na dziale szkolnej. W zakresie pracy uczniów w gospodarstwach rolnych bogate doświadczenia posiada przede wszystkim Związek Radziecki, gdzie w szkołach organizowane są np. „drużyny wysokich plonów”, a także systematyczne uczestnictwo uczniów w działalności produkcyjnej w gospodarstwach.

Praca produkcyjna uczniów o charakterze przemysłowym znana jest u nas lepiej w związku z próbami realizacji kształcenia politechnicznego. Chodzi tu przede wszystkim o „prace ręczne” (zajęcia techniczne). Jeśli chodzi o pracę produkcyjną uczniów w przedsiębiorstwach przemysłowych, to bogate doświadczenia w tym zakresie posiada również Związek Radziecki, gdzie uczniowie szkół średnich ogólnokształcących poprzez pracę produkcyjną zdobywali w pewnym okresie nie tylko wykształcenie politechniczne, ale również kwalifikacje zawodowe. Po przedstawieniu bardziej szczegółowym radzieckiego systemu kształcenia politechnicznego, Autor wysłucha słusznie trudności i uwagi krytyczne odnośnie włączenia uczniów do pracy w zakładach przemysłowych. Praktyka bowiem wykazała nierealność wielu prób, szczególnie odnośnie przysposobienia zawodowego uczniów w średnich szkołach ogólnokształcących.

Zagadnienie roli i znaczenia wychowania przez pracę dla kształtowania osobowości dzieci i młodzieży przewijało się stale w obu omówionych częściach książki. Systematycznej analizie tego zagadnienia poświęca Autor część trzecią swej książki. Omówienie w końcowej partii książki tego problemu wydaje się jak najbardziej słuszne, gdyż dopiero w świetle konkretnego materiału zawartego w części drugiej może czytelnik pełniej i głębiej zrozumieć rolę pracy uczniów dla wychowania.

Zazwyczaj przy rozważaniach na temat wychowania przez pracę uwaga skupia się na wpływie pracy na kształtowanie się postaw społeczno-moralnych i charakteru wychowanków. Autor również zaczyna analizę roli pracy od tego aspektu, wykazując wpływ pracy na kształtowanie się świadomości społecznej uczniów. W toku pracy uczniowie zdobywają więc wiedzę o pracy ludzkiej, odkrywają znaczenie społeczne pracy, rozwija się u nich zamiłowanie i szacunek dla pracy i dla ludzi pracy, kształtują się u nich społeczne motywy pracy, uczenia się, wyboru zawodu, rozwija się poczucie odpowiedzialności, zespołowości i umiejętności współpracy itd. — ogólnie kształtuje się u nich socjalistyczny stosunek do pracy.

Inne ważne cechy moralne, jakie kształtuje praca, to: zamiłowanie do ładu i porządku, wytrwałość, samodzielność, samokontrola, „gospodarski stosunek do świata” (szacunek do wytworów pracy ludzkiej), „postawa opiekuńcza” wobec otoczenia itd.

Działalność praktyczna posiada również duże walory dla wychowania umysłowego. Zgodnie z materialistyczną teorią poznania praktyka w sensie działania stanowi bowiem, ostateczne kryterium prawdziwości poznania, a także źródło poznania faktów. Dzięki praktyce, jaką jest praca produkcyjna, uczniowie zdobywają wiedzę głębszą, bardziej operatywną, rozwijają się u nich zainteresowania poznawcze. Praca ręczna zawiera poważne walory dydaktyczne dzięki m. in. wyrobieniu u uczniów

zręczności ręki, opanowaniu przez nich „całej gramatyki motoryki”, a także „gramatyki wiedzy z dziedziny materiałów i narzędzi”.

Racjonalnie stosowana praca fizyczna wpływa korzystnie na rozwój fizyczny uczniów, przewyżczając ujemny w tym względzie wpływ siedzącej pozycji uczniów w czasie nauki szkolnej.

Działalność praktyczna uczniów posiada również wiele walorów dla wychowania estetycznego: poczucie ładu, estetyka produktów, ubioru, otoczenia, wrażliwość na piękno przyrody (prace rolniczo-ogrodnicze) itd.

Podane wyżej przykłady walorów pracy uczniów nie mogą oczywiście oddać całego bogactwa treści tej bardzo ciekawej części książki.

Jak już nadmieniliśmy, trzecia część książki kończy się omówieniem problematyki badań w zakresie wychowania przez pracę z ukazaniem głównych metod badawczych. Autor czyni to z intencją, by zachęcić nauczycieli do podejmowania własnych badań w tej dziedzinie. Podejście to jest jak najbardziej słuszne.

Oceniając ogólnie książkę T. Nowackiego, trzeba podkreślić, że obok wszechstronnej i wnikliwej analizy teoretycznej poszczególnych zagadnień wychowania przez pracę treść jej jest bogato ilustrowana przykładami przoduujących doświadczeń szkół i nauczycieli w tej dziedzinie — szczególnie z działalności praktycznej uczniów. Zawiera ona także wiele praktycznych wskazań metodycznych odnośnie prawidłowego organizowania pracy, a więc pracy posiadającej wysokie walory kształcące i wychowawcze, jak również wiele ostrzeżeń przed niewłaściwym stosowaniem pracy dzieci i młodzieży. W opisach doświadczeń Autor wykorzystuje również pozycje publikowane: książki i liczne artykuły — głównie w j. polskim i rosyjskim. Takie syntetyczne ujęcie przoduujących doświadczeń i wyników badań podnosi dydaktyczną i praktyczną wartość recenzowanej książki. Z tych względów książka ta może być bardzo użyteczna dla nauczycieli-praktyków. Zwłaszcza że materiał opisowy został podbudowany solidną analizą teoretyczną.

Jeśli chodzi o pewne uwagi krytyczne, jakie nasunęły mi się w czasie lektury recenzowanej książki, to dotyczą one głównie nierównego potraktowania poszczególnych zagadnień. Wydaje się, że niektóre szczegółowsze zagadnienia mogłyby być znacznie ograniczone, a może nawet opuszczone, na czym zyskałaby prawdopodobnie konstrukcja pracy. Dotyczy to np. roli powodzenia jako czynnika motywacyjnego, czemu Autor poświęca stosunkowo dużo miejsca. Podobnie omówienie szkoły pracy w Indiach wydaje się zbyt szczegółowe, jak na potrzeby tematyki książki. Natomiast przy analizie roli działania praktycznego dla wychowania umysłowego odczuwa się brak szerszego uzasadnienia teoretycznego, wynikającego np. z badań psychologicznych Galpiera i Piageta. O zbyt ogólnym potraktowaniu prac społecznie użytecznych już wspomniałem.

Być może, że omówienie niektórych zagadnień należałoby przesunąć w inne miejsce. Te i tym podobne usterki nie pomniejszają oczywiście naukowych i dydaktycznych walorów książki.

Jeszcze jedna uwaga natury ogólniejszej. Autor, podnosząc takie czy inne walory wychowania przez pracę, podkreśla stale i słusznie, że zależą one od prawidłowego organizowania pracy uczniów, kładąc przy tym m. in. duży nacisk na wiązanie działalności praktycznej z teorią, a więc z wiadomościami teoretycznymi uczniów. Mówiąc inaczej, chodzi tu o pracę twórczą w sensie świadomego, samodzielnego stosowania wiedzy w nowych sytuacjach. Jak wiadomo, taka właśnie praca ma wysokie walory poznawcze, kształcące, wychowawcze i motywacyjne. Myślę, że silniejsze wyeksponowanie twórczego charakteru pracy uczniów i pełniejsze rozwinięcie wyżej wspomnianych walorów takiej pracy stanowiłoby jeszcze bardziej wyraźną wytyczną dla prawidłowego ustawienia wychowania przez pracę.

Stefan Baścik
Kraków

STANISŁAW KRAWCEWICZ: NAUCZYCIEL I ŚRODOWISKO

KiW, Warszawa 1968

Przed niespełną dziesięć laty W. Okoń dokonawszy przeglądu wcześniejszych badań nad osobowością nauczyciela scharakteryzował je jako będące dotąd „domeną psychologów”, a jeśli już podejmowane przez pedagogów, to na „modłę psychologiczną”, co sprowadzało się w efekcie do badań nad cechami osobowości nauczyciela, przy czym cechy te koncentrowano „na biegunie psychologicznym, przy daleko mniejszym uwzględnieniu walorów pedagogicznych lub społecznych”. („Osobowość nauczyciela”, PZWS, Warszawa 1959, s. 8).

Od tego czasu pedeutologia przestaje być domeną psychologów, a działającą naukowo na jej obszarze pedagodzy nie tylko rezygnują z modły psychologicznej, nie tylko przystępują do zapełniania wskazanych przez W. Okonia „pedagogicznych lub społecznych” białych plam na pedeutologicznej mapie, ale czynią to zarazem z pomocą sprawniejszych metod badawczych i — co najważniejsze — wychodzą tym sposobem z opłótków dawnych typowo „osobowościowych” badań na szerokie pole „rzeczywistego miejsca” nauczyciela w społeczeństwie.

Odnotujmy więc, że w minionym dziesięcioleciu obok blisko czterdziestu artykułów (w czasopismach pedagogicznych), poświęconych rzeczywistemu miejscu nauczyciela w szkole, w bliższym środowisku szkolnym i na szerszym tle społecznym, do rąk czytelników trafiło dziesięć nowych pozycji książkowych, będących owocem pedagogiczno-społecznych, empirycznych badań pedeutologicznych.

Do grupy pierwszej traktującej o różnorakich problemach wewnątrzawodowych zaliczyć możemy następujące rozprawy: M. Maciaszek: „Kształtowanie umiejętności dydaktycznych nauczyciela” (1963), T. Pasierbiński: „Problemy kierowania szkołą” (1965), J. Bohucki: „Osobowość nauczyciela w świadomości młodzieży” (1965), J. Kozłowski: „Analiza i ocena pracy nauczyciela i szkoły” (1966) i „Nauczyciel a zawód” (1966).

Pozycje grupy drugiej, przyjmując za punkt wyjścia uwarunkowania wewnątrzszkolne, nakładają je na szerokie tło społeczne, koncentrują uwagę badawczą na funkcji nauczyciela w społeczeństwie. Wymienić tu należy: J. Woskowski: „O pozycji społecznej nauczyciela” (1964) i „Socjologiczne problemy zawodu nauczycieli szkół podstawowych na Opolszczyźnie” (1964), B. Sadaj: „Społeczne problemy zawodu nauczyciela” (1967), S. Krawcewicz: „Nauczyciel i środowisko” (1968), T. Malinowski: „Nauczyciel i społeczeństwo” (1968).

Zarejestrowane powyżej fakty upoważniają do wysunięcia wniosku, iż w dorobku polskiej myśli pedagogicznej pedeutologia zaczyna przesuwać się na należne jej od dawna miejsce. Na naszych oczach zajęte zostały puste dotąd obszary badań pedeutologicznych. Stąd dalszy wniosek adresowany do autorów programów studiów pedagogicznych, wśród nich natomiast szczególnie programów dla przewidywanych do uruchomienia studiów podyplomowych dla kadry kierowniczej w szkolnictwie: pedeutologia może już i powinna wejść na stałe do programów tych studiów.

Miejsce szczególne w literaturze pedeutologicznej zajmuje „Nauczyciel i środowisko” Stanisława Krawcewicza. Autor założył tu celowo ograniczenie pola badań do nauczyciela żyjącego i działającego w środowisku wiejskim. Ale to m. in. stanowi o wartości książki. Podstawę materiałową rozprawy stanowiły wyniki analizy około 1200 ankiet i wywiadów oraz ponad 150 pamiętników nauczycielskich. Materiałami tymi posłużył się autor udzielając naukowo uzasadnionych odpowiedzi na pytania: Jakimże w końcu jest ów „rzeczywisty” nauczyciel wiejski? Jak on sam siebie i jak inni ze wsi go widzą? Gdzie i jak działa? Jak mu się wiedzie i jakie są perspektywy jego rozwoju?

Książka ma wielu adresatów, choć nie wszyscy z nich zostali w niej wymienieni. I tak np. będzie ona stanowiła dobry materiał dokumentacyjny dla działających centralnych instancji i instytucji, mających wpływ na kształtowanie się celów i kierunków polityki oświatowej oraz związanej z nimi polityki plac. Oto nauczyciel wiejski dźwiga główny ciężar pracy oświatowej i kulturalnej w środowisku, jednakże „słabe usytuowanie materialne, brak możliwości instytucjonalnego wpływu na powodzenie różnych działań w środowisku pociąga za sobą niską ocenę pozycji i prestiżu” (s. 167) nauczyciela. Nie wolno przejść do porządku dziennego nad faktem, że większość badanych nauczycieli, bo aż 46%, twierdzi, iż wykonywany przez nich zawód ma niski lub bardzo niski prestiż społeczny (s. 69). Wprawdzie w opinii środowiska wiejskiego nauczyciel wśród innych grup zawodowych cieszy się największym poważaniem (ss. 79—80), to jednak taka ocena pozycji nauczyciela „zależy w prostej linii od oceny roli nauki, a więc przede wszystkim od ogólnego poziomu środowiska” (s. 70).

Tymczasem efekty pracy nauczyciela w szkole i poza nią są uwikłane w realia bytu materialnego. Najlichniesza grupa spośród badanych nauczycieli (67,2%) zarabia tylko od 1000 do 1600 zł miesięcznie (s. 105), przy czym znowu najlichnieszą grupę (34%) stanowią ci nauczyciele, których miesięczny dochód na jedną osobę w rodzinie kształtuje się w granicach 500—700 zł (s. 106). Warto tu chyba dodać, że 700 zł miesięcznie na osobę w rodzinie uważa się powszechnie za niski dochód, co znajduje m. in. potwierdzenie w aktualnym systemie stypendialnym w szkolnictwie wyższym: dochód taki upoważnia studenta do starań o przyznanie pomocy finansowej państwa w formie stypendium.

Przy takim usytuowaniu materialnym wielu nauczycieli podejmuje prace dodatkowe, i to nie tylko wynikające z ich kompetencji zawodowych: 11,2% badanych nauczycieli przyjmuje pracę najemną w rolnictwie, przemyśle, budownictwie i innych gałęziach gospodarki (s. 108).

Z zebranych przez Krawcewicza faktów charakteryzujących poziom zabezpieczenia materialnego nauczyciela wiejskiego przytoczę jeszcze jeden. Analizując sposoby wykorzystania czasu wolnego przez nauczycieli, Autor posłużył się m. in. odpowiedziami na pytanie o ulubione „rozrywki kulturalne”. I oto 45% badanych nauczycieli zalicza telewizję do takich rozrywek, aczkolwiek już tylko 38,6% systematycznie z niej korzysta (s. 125). Okazuje się jednak, że jedynie 9,7% badanych posiada telewizory (s. 109). Wniosek stąd oczywisty, choć Autor go nie formułuje, że $\frac{3}{4}$ nauczycieli systematycznie korzystających z telewizji wpraszać się musi na audycje do zamożniejszych od siebie sąsiadów, tj. z reguły do rodziców swoich uczniów. Można by taki wniosek podważyć przypuszczeniem, że równie dobrze nauczyciele mogą korzystać z tejże telewizji w świetlicach, klubach, kawiarniach wiejskich. Przypuszczenie takie można odeprzeć znowu przy pomocy innego zarejestrowanego przez Autora faktu: „wysoki odsetek badanych, bo 45,9%, napotyka przeszkody w zaspokojeniu swoich potrzeb kulturalno-rozrywkowych ze względu na brak odpowiednich instytucji i innych warunków środowiskowych” (s. 139).

Przytaczając dane z książki Krawcewicza o zabezpieczeniu materialnym nauczyciela pracującego na wsi, trzeba wyraźnie powiedzieć, że Autor sięga do nich w tym celu, by wykazać jedynie ich opóźniający w tym wypadku wpływ na proces identyfikacji z zawodem. Nie formułuje więc wniosków poza tę problematykę wykraczających. Przeciwnie — stara się jak gdyby usprawiedliwić swą śmiałość ujawniania faktów, kiedy pisze: „Rzecz zrozumiała, że ten zestaw odpowiedzi nie może mieć decydującego znaczenia w ocenie realnej sytuacji nauczycieli na tle innych grup zawodowych” (s. 109). A nieco dalej; „Dominujące znaczenie w procesie kształtowania się więzi nauczyciela z zawodem mają określone walory samego zawodu, humanistyczne wartości pracy z człowiekiem, kierowania rozwojem dziecka. Praca ta kształtuje wysoko rozwiniętą postawę społeczeństwa, dzięki której bez względu na

rozmaite trudności życiowe i zawodowe wiąże się z nią znacznie silniej niż ludzie pracujący w wielu innych zawodach. I to w konsekwencji decyduje o stosunku społeczeństwa do nauczyciela i stosunku nauczyciela do pracy pedagogicznej" (s. 111).

Tak, to prawda, tyle że zaprawiona goryczą, bo o tym wiemy, mówimy, piszemy przede wszystkim my sami — nauczyciele.

Realizatorzy polityki oświatowej (w centrali, województwie, powiecie) znajdują w „Nauczycielu i środowisku” sporo interesujących ich informacji i wniosków. Pierwsza dotyczy stosunków współpracy nauczycieli wiejskich z przedstawicielami władz oświatowych. „Wśród licznych zarzutów, jakie wysuwają nauczyciele pod adresem władz szkolnych, zwracają uwagę: niedocenywanie przez władze oświatowe pracy nauczyciela, niedostateczne branie go w obronę w konfliktach ze środowiskiem, nie zawsze właściwe traktowanie podczas wizytacji, zleżatwanie spraw służbowych, opryskliwość, niedostateczna pomoc w pracy dydaktyczno-wychowawczej, w trudnościach życiowych itp.” (s. 101). Charakterystyczną ilustracją dla tej listy zarzutów jest zamieszczona w książce jedna z wypowiedzi:

„O współpracy z władzami oświatowymi wolę nie pisać, bowiem, w naszym Wydziale Oświaty i Kultury niektórzy z nich to jeźdźce dygnitarze, czekający tylko czapkowania ze strony nauczycieli i doszukujący się błędów w pracy, a nie dający wskazówek — władza w całym tego słowa znaczeniu. Z trudnościami osobistymi lepiej tutaj się nie zwracać” (s. 101).

Można by takie stwierdzenie uznać znowu li tylko za utyskiwanie albo wskazany fakt dygnitarstwa potępić z uwagą, że „to się niestety zdarza”, bo to — zgodnie z modną w dyskusjach, relatywistyczną a wygodną manierą — „zależy od ludzi”. Nie, nie może zależeć tylko od konkretnych sytuacji i ludzi! Ministerstwo Oświaty i Szkolnictwa Wyższego nie uchyli się tu przed koniecznym do podjęcia wnioskiem „o programowe (podkr. — Z. R.) stwarzanie warunków do rozwoju inicjatywy, myśli twórczej, o inspirowanie i rozwijanie szerszego ruchu intelektualnego” (s. 166).

Jedną z ważniejszych dróg do tego wiodących jest znaczne podwyższenie i daleko idące modyfikacje w aktualnym poziomie kwalifikacji pracowników administracji szkolnej. Idzie przy tym „nie tyle o przygotowanie w zakresie metodyczno-przedmiotowym (...), ile w takich dziedzinach, jak pedagogika, socjologia, filozofia, ekonomia itp., a więc w dziedzinach pozwalających głębiej i szerzej oddziaływać na pracę i miejsce nauczyciela w środowisku” (s. 166). „Wielkiej wagi praktycznej nabiera edukacja i dobór kadr kierowniczych” (s. 167).

Zainteresują Ministerstwo Oświaty i Szkolnictwa Wyższego z pewnością i fakty charakteryzujące pozycję, prestiż i autorytet nauczyciela na wsi, sposoby spędzania przez niego czasu wolnego, trudności identyfikacji z zawodem, a także propozycje związane z doskonaleniem zawodowym nauczycieli.

Dla Centralnej Rady Związków Zawodowych i jej wojewódzkich i powiatowych szczebli oraz dla resortu kultury ważne mogą być wnioski zawarte w książce. Oto „w coraz większym stopniu środowisko wymaga od nauczycieli pracy społecznej związanej z jego kompetencjami zawodowymi” i że „na działalność społeczną nauczyciela w środowisku nadal istnieje olbrzymie zapotrzebowanie” (s. 164). Wciąż jeszcze wszakże obserwuje się fakty niewspółmiernie wyższego obciążenia nauczycieli pracami społecznymi w porównaniu z innymi grupami zawodowymi” (s. 168).

Wnioski stąd płynące: „Racjonalny podział zadań społecznych w samym zawodzie nauczycielskim oraz wśród różnych grup zawodowych inteligencji wiejskiej staje się zagadnieniem szczególnie ważnym...” (s. 169) oraz: „Konieczny jest również cały system środków zapewniających nauczycielom wiejskim znacznie szerszy i pełniejszy niż obecnie dostęp do większych ośrodków życia kulturalnego i takich masowych środków upowszechniania kultury, jak telewizja, książka, prasa itp.” (s. 169) — powinny spowodować odpowiednie przyjęcie i działania realizacyjne wśród działaczy resortu kultury i związków zawodowych, w tym także ZNP.

A jeśli już „Nauczyciel i środowisko” zabłądzi do rąk odpowiedzialnych pracowników nieoświatowych władz terenowych, to byłoby dobrze, gdyby doczytali tę książkę do strony 168, na której to stronie znaleźć można takie oto uogólnienie wyniku badań: „...w wielu przypadkach władze terenowe nieodpowiednio wykorzystują społeczne zaangażowanie nauczycielstwa, nakłaniając nauczycieli do prac sprzecznych z kompetencjami zawodowymi i zainteresowaniami nauczycieli, z ich rzeczywistymi możliwościami. Rzutuje to ujemnie na prestiż nauczycieli w środowisku, albowiem praca nauczycieli identyfikuje się z czynnościami o niskiej przydatności społecznej”.

Książka St. Krawcewicza „Nauczyciel i środowisko” jest pozycją, która powinna znaleźć trwałe miejsce w dorobku polskiej pedagogii. Jest ona napisana dobrą polszczyzną, utrzymana od początku do końca w stylu rzeczowej relacji naukowej. Aż dziw bierze, jak Autor, zajmujący się nie tylko nauką, ale i praktyczną działalnością wśród nauczycieli, mając do dyspozycji właśnie takie fakty, nie dał się ponieść pasji publicystycznej.

Zbigniew Radwan

KSZTAŁCENIE ZAWODOWE — PROBLEMATYKA I PRZEGLĄD BADAŃ

Biblioteka Kształcenia Zawodowego

Jest to praca zbiorowa, zawiera (w całości lub skryptach) referaty wygłoszone na pierwszej w historii naszej pedagogiki konferencji poświęconej całkowicie zagadnieniom kształcenia zawodowego. Odbyła się ona w dniach 25—26 listopada 1966 r., a była zorganizowana przez Zakład Kształcenia Zawodowego Instytutu Pedagogiki przy współudziale ZNP i COM. Konferencja dała przegląd dotychczasowego dorobku w zakresie badań nad kształceniem zawodowym w naszym kraju, dorobku zarówno teoretycznego, zaprezentowanego głównie w referatach prof. Tadeusza Nowackiego, Tadeusza Tomaszewskiego i Janusza Tymowskiego, jak również empiryczno-badawczego, przedstawionego w trzech sekcjach, które pracowały pod naukowym kierownictwem dr Janiny Dymeckiej, dra Ryszarda Radwiłowicza i dra Teofila Sosnowskiego.

Według oceny prof. Wincentego Okonia, zamieszczonej w przedmowie, zasługą konferencji było zaprezentowanie na przykładach wielu doniesień naukowych wyników badań zarówno nad treścią kształcenia zawodowego, jak i nad metodami. Nowoczesna dydaktyka nie odrywa, jak dawniej, badań nad metodami od treści kształcenia ogólnego czy zawodowego, lecz zajmuje się równoległe badaniami nad treścią i nad metodami kształcenia, co doprowadza do wykrywania zupełnie nie oczekiwanych wzajemnych związków i zależności.

Założeniem początkowym konferencji było przedstawienie szerszemu audytorium dorobku badawczego Zakładu Kształcenia Zawodowego Instytutu Pedagogiki. Zakład ten od kilku lat prowadzi zespołowe badania dwóch kompleksów zagadnień, a mianowicie: badanie zależności wzajemnej rozmaitych czynników i tym samym prawidłowości procesu kształcenia zawodowego w szkołach zawodowych oraz badanie skuteczności działania szkoły zawodowej, a więc przydatności wykształcenia zawodowego w późniejszej pracy.

Następnie jednak postanowiono prosić o uczestnictwo wszystkie ośrodki, które bezpośrednio lub ubocznie interesują się problematyką kształcenia zawodowego.

Ponieważ nie wszyscy zaproszeni mogli wziąć udział w konferencji, nie mogła ona stać się pełnym odbiciem prac badawczych w dziedzinie kształcenia zawodowego w Polsce. Mimo to jednak odzwierciedliła ona główne nurty badań i w znacznej mierze główne ośrodki badawcze.

Jakie to są nurty? Mówi o tym treść książki. Została ona ujęta w pięciu dużych rozdziałach:

1. Problematyka podstawowa.
2. Planowanie i problemy ustrojowo-organizacyjne.
3. Badanie procesu kształcenia zawodowego.
4. Wybór zawodu i badanie poszkolne wyników nauczania.
5. Zagadnienia średniego personelu technicznego.

W rozdziale I zamieszczono trzy podstawowe referaty: prof. T. Nowackiego „Problematyka i metodologia badań kształcenia zawodowego”, prof. T. Tomaszewskiego „Psychologiczne problemy szkolenia zawodowego” oraz doc. A. Matejko „Podstawy twórczego stosunku do pracy i nauki”. Autorzy reprezentują różne ośrodki badawcze.

Prof. T. Nowacki w referacie swoim wyróżnił cztery grupy zagadnień, wokół których powinny koncentrować się prace teoretyków. Są one wyznaczone najważniejszymi zadaniami, na których opracowanie teoretyczne oczekuje praktyka. Zadaniami tymi są:

- a) wyznaczenie celów kształcenia,
- b) określenie treści wykształcenia ogólnego i zawodowego w procesach przygotowania specjalistów,
- c) ustalenie kryteriów doboru treści kształcenia oraz
- d) badanie nad metodami nauczania, które w szkolnictwie zawodowym posiadają swoiste odrębności, jak np. praktyczna nauka zawodu w warsztatach szkolnych lub zakładach pracy.

Za istotną też sprawę uważa Autor opracowanie metodologii badań nad kształceniem zawodowym, określonych procedur badawczych, gdyż mimo gwałtownego rozwoju szkolnictwa zawodowego dziedzina ta, jak dotychczas, nie nadąza zarówno za potrzebami tego działu oświaty, jak również za szybkimi postęпами metodologii badań w zakresie szkolnictwa ogólnokształcącego.

Prof. T. Tomaszewski zajął się w swoim referacie psychologicznymi problemami metodyki kształcenia zawodowego. W wyniku rozważań formułuje tezę, że cechą charakterystyczną metodyki kształcenia zawodowego w odróżnieniu od metodyk szkolnictwa ogólnokształcącego jest położenie nacisku na znaczenie kształcenia umiejętności, nastawienie na to, aby uczeń „umiał robić, a nie tylko wiedział, co należy robić i jak się to robi”.

W rozdziale II zostały zamieszczone opracowania:

- prezesa ZG ZNP — Mariana Walczaka „Perspektywy szkolnictwa zawodowego”,
 dra J. Wołczyka „Niektóre problemy planowania oświaty zawodowej”,
 prof. M. Godlewskiego „Badania porównawcze nad systemami kształcenia robotników i techników w Polsce i krajach sąsiednich”,
 dra T. Sosnowskiego „Kształcenie zawodowe młodzieży pracującej w krajach europejskich”.

I w tym przypadku Autorzy reprezentują różne środowiska badawcze. Dwie ostatnie prace należą do zakresu pedagogiki porównawczej, która w ostatnich czasach szybkiego rozwoju różnorodnych powiązań międzynarodowych nabiera coraz większego znaczenia. I tak prof. M. Godlewski przedstawił w swoim opracowaniu porównanie systemów kształcenia robotników wykwalifikowanych i techników w Polsce i trzech krajach sąsiednich (ZSRR, NRD i CSRR), a dr T. Sosnowski omówił problemy kształcenia zawodowego młodzieży w kilku europejskich krajach uprzemysłowionych (Wielka Brytania, NRF, Dania, Austria, Szwajcaria, Francja, Czechosłowacja,

NRD). Na podstawie zbadania dokumentacji urzędowej i literatury, a także wyjazdów za granicę Autor doszedł do sformułowania pewnych ogólnych tendencji rozwojowych w tej dziedzinie, a mianowicie:

a. Postęp naukowo-techniczny stwarza zapotrzebowanie na coraz to wyżej wykwalifikowane kadry, przy czym góruje tendencja do kształcenia kadr o tzw. szerokim profilu zawodowym.

b. W kształceniu zawodowym wzrasta znaczenie nauki teoretycznej.

c. W warunkach szybkich zmian w technice lepsze wyniki kształcenia osiąga się dzięki coraz to lepiej opracowywanej przez wyspecjalizowane ośrodki i instytucje dokumentacji programowo-metodycznej, większą dbałość o przygotowanie metodyczne instruktorów oraz nowe formy organizacji nauki zawodu.

d. Stałą ewolucję przechodzi sama praktyczna nauka zawodu. Przede wszystkim wydzieliła się w niej wstępny okres podstawowego kształcenia zawodowego, które realizuje się w specjalnych warsztatach szkoleniowych, zakładowych lub międzyzakładowych.

e. Następuje stopniowa scholaryzacja kształcenia zawodowego, umożliwiającą pełniejszą integrację nauki teoretycznej z nauką praktyczną. Rozwijają się trzy typy szkół zawodowych: szkoły międzyzakładowe, szkoły przyzakładowe oraz szkoły dla młodzieży nie pracującej, dysponujące własną bazą szkoleniowo-produkcyjną.

f. Przeprowadzone przez Międzynarodową Organizację Pracy badania wykazały, że kraje Europy zachodniej i środkowej są wyraźnie zapóźnione pod tym względem w porównaniu z USA, krajami skandynawskimi i krajami socjalistycznymi Europy wschodniej.

W rozdziale III zamieszczono doniesienia naukowe Autorów reprezentujących jedno środowisko badawcze, Zakład Kształcenia Zawodowego Instytutu Pedagogiki. Dotyczą one zespołowych kompleksowych badań nad warunkami efektywności nauczania przedmiotów ogólnozawodowych w technikach i liceach zawodowych. Są to szeroko zakrojone, najszersze w tym zakresie badania, jakie były dotąd prowadzone w naszym kraju. Ze względu na szczupły zespół etatowych pracowników naukowych Zakładu do współpracy wciągnięto kilkunastu nauczycieli praktyków, odznaczających się zainteresowaniami prac naukowo-badawczych. Opublikowanie tych materiałów ma dużą wartość inspirującą, zachęcającą nauczycieli do tego rodzaju prac. A wiadomo, że prowadzenie badań naukowych jest najwyższą formą samokształcenia i doskonalenia zawodowego. Zakładowi Kształcenia Zawodowego IP, pracującemu pod kierunkiem prof. T. Nowackiego, udało się stworzyć spośród nauczycieli społeczny zespół badawczy, którym kieruje dr R. Radwiłowicz. O zakresie pracy tego zespołu niechaj świadczą tytuły doniesień, opublikowanych w rozdziale III. Oto one:

R. RADWIŁOWICZ — „Aktywizacja uczniów w procesie kształcenia zawodowego jako istotny problem badań”.

B. HYDZIK — „Z badań nad efektywnością nauczania problemowego w morskim szkolnictwie zawodowym”.

L. DARMOCHWAŁ — „Zastosowanie kompletów rysunkowych jako metoda aktywizacji uczniów w procesie nauczania. Koncepcja podręcznika kompletowego”.

J. NAMYSŁOWSKI — „Niektóre problemy organizacji i efektywności nauczania na tle badań w przedmiocie: ekonomika i organizacja transportu samochodowego”.

K. PAUZEWICZ — „Kształcenie uczniów na lekcjach ekonomiki handlu a transfer umiejętności na nowe sytuacje spotykane w zawodzie ekonomisty ze średnim wykształceniem”.

R. SIWIŃSKI — „Kształcenie myślenia technicznego uczniów na zajęciach w pracowni elektrycznej”.

K. MIKOŁAJCZYK — „Znaczenie i zadania chemii fizycznej w technikach chemicznych w świetle badań”.

J. KLIMCZYK — „Sprawozdanie z badań metod nauczania odrębnego rysunku zawodowego w ZSZ”.

Cz. KOZIŃSKI — „Wpływ rozwijania myślenia na efektywność nauczania rysunku technicznego”.

B. MĄRKIEWICZ — „Wstępne wyniki badań w zakresie efektywności dydaktycznej nauczania rysunku technicznego w zespołach uczniowskich z uwzględnieniem nauczania problemowego”.

T. SWOBODA — „Analiza struktury przedmiotu nauczania”.

L. KOŁKOWSKI — „Strukturyzacja treści a nauczanie problemowe (na przykładzie wybranych przedmiotów zawodowych grupy mechanicznej)”.

T. ZIOBROWSKI — „Rola struktur treściowych w nauczaniu księgowości”.

D. NAKONIECZNA — „Badanie wartości dydaktycznych nauczania programowanego i problemowego fizyki w szkole zawodowej”.

R. SOKOŁOWSKI — „Próby zastosowania nauczania programowanego w szkole zawodowej”.

W rozdziale IV zamieszczono doniesienia o badaniach skuteczności działania szkoły zawodowej i przydatności wykształcenia zawodowego w późniejszej pracy. I tu Autorzy reprezentują głównie jedno środowisko badawcze, a mianowicie Zakład Kształcenia Zawodowego Instytutu Pedagogiki. Są to w większości etatowi pracownicy nauki tego Zakładu oraz kilku społecznych badaczy z nim współpracujących. Zespół ten przeprowadza badania kompleksowe nad drugim tematem objętym planem prac naukowo-badawczych Zakładu. O zakresie prowadzonych prac w tym kierunku informują tytuły doniesień, opublikowanych w rozdziale IV omówionej pracy. Oto one:

W. KOWALCZYK — „Stosunek uczniów szkół zawodowych do obranego zawodu i pracy zawodowej”.

S. SZAJEK — „Wpływ szkoły podstawowej na wybór zawodu i kształcenie w szkołach zawodowych”.

J. DYMECKA — „Problematyka i metody badań nad wynikami kształcenia zawodowego”.

S. CIĘŚŁOWSKI — „Badania praktycznego przygotowania absolwenta technikum budowlanego (na przykładzie przedmiotu kierunkowego: ustroje i roboty budowlane)”.

E. DĄBROWSKA — „Problematyka przydatności absolwentów liceów technik plastycznych”.

K. KORABIOWSKA — „Model metodologiczny badań nad przydatnością zawodową absolwentów technikum (na przykładzie Technikum Odzieżowego w Krakowie)”.

J. KRÓLIŃSKA — „Badanie losów zawodowych absolwentek techników gospodarczych i przyczyn ucieczki od zawodu”.

K. MRUGAŁOWA — „Badanie przydatności zawodowej pracowników rachunkowości (na przykładzie absolwentów technikum ekonomicznego)”.

W końcu w rozdziale V opublikowano opracowania Autorów reprezentujących różne inne środowiska badawcze. Są to prace: prof. J. Tymowskiego (Politechnika Warszawska) „Profil techników”, dra R. Kowalczuka (IEOP) „Niektóre problemy pracy wychowawczej i dydaktycznej średniego dozoru technicznego w przemyśle”, doc. L. Lejki (Uniwersytet Poznański) „Majster pedagogiem pracy”.

Jak z powyższego zestawienia wynika, tematyka prowadzonych prac nad kształceniem zawodowym jest już dosyć różnorodna. Jednakże jest to, jak dotychczas, jedynie przysłowiowa kropla w morzu olbrzymiej problematyki tego działu oświaty. Ale możliwość zorganizowania pierwszej konferencji naukowej poświęconej wyłącznie kształceniu zawodowemu, na której można było zaprezentować tak szeroki front badań, jest niezwykle pocieszającym zjawiskiem. Dał temu wyraz prof. W. Okoń w przedmowie w następujących słowach:

„Decydując się na opublikowanie materiałów z konferencji przede wszystkim należy sobie zdać sprawę z ich dużej wartości inspirującej. Przy tym obok prób mniej doświadczonych badaczy obejmują one również prace wybitnych teoretyków oraz badaczy w pełni dojrzałych, co jest już nie tylko zapowiedzią, ale i spełnieniem pierwszych nadziei. Nadziei na powstanie teoretycznej nauki o kształceniu zawodowym”.

Teofil Sosnowski

„WOPROSY OBUCZENIJA I WOSPITANIJA”

Izwiestija Waroneżskowo Gasudarstwiennowo pedagogiczeskowo Instytutu
t. 77

Wymieniony wyżej tom zawiera 8 artykułów, z czego 7 dotyczy doświadczeń nauczycieli obwodu lipieckiego.

Doświadczenia nauczycieli tego obwodu są w Polsce na ogół znane, ale ze względu na to, że od ukazania artykułów informujących o osiągnięciach nauczycieli lipieckich minęło kilka lat¹, sądzę że przed omówieniem wymienionego tomu należy przypomnieć genezę i główne cechy tych doświadczeń.

Doświadczenia szkół lipieckich zrodziły się w atmosferze twórczych poszukiwań nauczycieli wielu obwodów i republik ZSRR (Lipieck, Nowosybirsk, Rostów, Moskwa, Leningrad, Kazań, Tiumień, Tatarska ASRR) zmierzających do ograniczenia drugoroczności w szkołach.

Poszukiwania nauczycieli, pracowników Instytutu Doskonalenia Nauczycieli, szerokiego kręgu działaczy partyjnych i oświatowych szły w kierunku podniesienia efektywności nauczania. Wychodząc ze słusznego założenia, że lekcja jest i pozostanie podstawową formą organizacji nauczania, zaczęto na podstawie teorii i praktyki poszukiwać dróg prowadzących do podniesienia efektywności tzw. „kombinowanej” lekcji. Za dobrą uznano taką lekcję, na której uczeń intensywnie pracuje w ciągu 45 minut i która pozwala uczniowi opanować wiadomości na samej lekcji, kształcić samodzielność, badawczą i twórczą podejście do wiedzy, kształcić umiejętności i nawyki. Ten ideał lekcji wymagał zmiany jej dotychczasowej struktury. Nauczyciele i pracownicy instytutu wyszli z założenia, że nauczanie przebiega zawsze wg określonych etapów, ale etapy te nie mogą być martwe i stałe, i dlatego zerwano z obowiązującym schematem i połączono pracę zmierzającą do zaznajomienia z nowym materiałem, z kształtowaniem umiejętności i nawyków, utrwaleniem, powtórzeniem przerobionego materiału i kontroli — w jednolity proces.

Do najważniejszych cech doświadczeń lipieckich można zaliczyć:

1. Sprawdzanie opanowania wiadomości nie może stanowić osobnego ogniwa lekcji i musi się łączyć integralnie z nowym materiałem. Pozwala to uczniowi stałe wiązać stare wiadomości z nowymi, uchwycić logikę naukowego poznania. Temu celowi służy m. in. planowanie perspektywiczne określające zakres materiału (nawet z innych przedmiotów), który należy powtórzyć.
2. Utrwalenie staje się jednym z głównych (a nie marginesowych) momentów lekcji.
3. Droga od niewiedzy do wiedzy staje się procesem otwartym dla nauczyciela.

¹ M. in. Kuligowska — Z doświadczeń lipieckich nauczycieli. *Ruch Pedagogiczny* nr 2, 1965, M. Fizman — Aktywizacja uczniów w procesie nauczania. *Nauczyciel-Szkola-Srodowisko* nr 7, 1963.

Ze względów psychologicznych i dydaktycznych wprowadza się stopień polekcyjny *pourocznyj bał*.

Początki doświadczeń nauczycieli lipieckich sięgają roku 1957, ale głośno o nich w ZSRR głównie w latach 1962—1964. W tym czasie na łamach wszystkich czasopism przedmiotowych, w *Narodnom Obrazowaniu*, w *Uczitielskoj Gazietie*, pojawiły się artykuły nauczycieli Lipiecka, Jelca, Usmani, Dankowa i wielu szkół zawierające opisy przeprowadzonych lekcji. Pojawiły się też próby naukowej analizy doświadczeń lipieckich (A. Lewszin, K. Moskalenko, Z. Romanowska, G. Worobjow). Pozytywną ocenę tych doświadczeń dali tacy naukowcy, jak: M. Skatkin, M. Daniłow, N. Gonczarow. Mimo to w dalszym ciągu brak jest pracy ukazującej w sposób pełny wkład doświadczeń lipieckich do teorii i praktyki pedagogicznej.

Jedną z takich prób naukowego uogólnienia doświadczeń nauczycieli obwodu lipieckiego jest pierwszy artykuł zawarty w *Woprosach obuczenija i wospitanija* napisany przez W. I. Żurawłowa — kierownika katedry pedagogiki i psychologii Instytutu Pedagogicznego w Lipiecku pt. „Doświadczenia lipieckie i zasady dydaktyki”.

Autor jako kryterium naukowej oceny doświadczeń przyjął zasady radzieckiej dydaktyki, a jako metodę — porównanie elementów doświadczenia z zasadami dydaktycznymi. Analizę rozpoczął od najważniejszej zasady — świadomego i aktywnego udziału ucznia w procesie nauczania. Lipiecka struktura lekcji — stwierdza W. I. Żurawłow — pozwala zupełnie inaczej spojrzeć na funkcjonowanie w praktyce dwustronnego charakteru procesu nauczania. Ze względu na to, że na lekcji występuje dość duża różnorodność prac samodzielnych ucznia, nauczyciel planując lekcję musi uwzględnić 2 linie: nieprzerwany łańcuch swego działania i działania uczniów. Lekcja taka wymaga również przemyślenia, jakie miejsce zajmą nowe wiadomości w strukturze już opanowanych, na jaki szczebel wiedzy wejdzie klasa. Ten dwustronny charakter procesu nauczania wymaga zmiany klasyfikacji metod. Opowiadanie, pogadanka, wykład, demonstracja, kontrola itp. przy zastosowaniu nowej struktury lekcji wymagają uwzględnienia dwojakiego rodzaju planowania. Autor porusza więc problem szeroko dyskutowany w ZSRR i u nas i słusznie stwierdza, że dotychczasowa klasyfikacja metod uwzględnia tylko jedną stronę procesu nauczania — czynności nauczyciela.

Uwzględnienie dwustronnego charakteru procesu nauczania ostrzej stawia problem świadomego stosunku ucznia nie tylko do treści, ale i do dróg zdobywania wiedzy.

Następnie Autor daje przegląd różnych sposobów organizacji pracy samodzielnej ucznia na wszystkich etapach procesu nauczania. Nieco dłużej zatrzymuje się nad aktywizującą funkcją tzw. „komentowania” i stosowanych ćwiczeń pisemnych w czasie lekcji. Te sposoby pozwalają nauczycielowi śledzić operacje myślowe wykonywane przez uczniów i otrzymać informację, jak uczący się zrozumieli prawa, twierdzenia, formuły, reguły itp. Problemu jawności operacji myślowych, stałego dopływu informacji do nauczyciela — tzn. problemu funkcjonowania sprzężenia zwrotnego w czasie lekcji — nie rozwiązał przecież w pełni jeszcze teoria i praktyka pedagogiczna (prócz nauczania programowanego i zastosowania urządzeń sygnalizacyjnych w czasie lekcji). Autor artykułu na podstawie 4-letnich obserwacji może stwierdzić, że nauczyciele lipieccy stosując komentowanie, prace pisemne (pisemny zapis czynności), elementy gry, potrafili rozwiązać ten problem. Zastrzeżenie oczywiście może budzić fakt, że w szkołach lipieckich zbyt mało czasu pozostawia się na wypowiedzi ustne.

Można więc mówić o dwojakim wpływie doświadczeń lipieckich na zasadę aktywności: po pierwsze — pozwalają one lepiej kierować procesem nauczania (działalnością uczniów), po drugie — rozszerzają sposoby i możliwości realizacji celów kształcących na lekcji i poza nią.

Drugą zasadą dydaktyczną rozpatrywaną przez Autora jest zasada systematyczności. Doświadczenia lipieckie rozszerzają treść tej zasady o międzyprzed-

miotowe asocjacje. Mimo kilkuletnich prób problem ten nie został jeszcze ani zbadany, ani też w praktyce nie wyszło się poza przypadkowość, inicjatywę i wolę nauczyciela. Konieczność tych badań dostrzega Autor artykułu. Trzeba stwierdzić, że mimo tej przypadkowości nauczyciele lipiecy widzą ten problem i dzięki zastosowaniu planowania perspektywicznego (rubryka „powtórzyć”) bardziej niż nasi nauczyciele wiążą treści różnych przedmiotów. W przykładzie planu podanego przez nauczyciela j. rosyjskiego można znaleźć polecenia powtórzenia wiadomości z geografii, biologii, historii.

Przy omawianiu zasady systematyczności W. I. Żurawłow zwraca uwagę na czynnik czasu, który ma duży wpływ na całość procesu nauczania. Właśnie deficyt czasu zmusił nauczycieli lipieckich do ściśłego określenia w minutach wszystkich czynności nauczyciela i ucznia w czasie lekcji. Podniesienie tego problemu jest, moim zdaniem, ważne, gdyż często zapomina się o nim w praktyce, a i w pracach uogólniających eksperymenty dydaktyczne nie pisze się o nim. Żadne przecież propozycje nie są do przyjęcia, jeśli nie wie się, jak długiego czasu wymaga ich realizacja.

Trzecią zasadą rozpatrywaną przez Autora jest zasada wiązania nauczania z życiem. Zasada ta jest metodologiczną podstawą doświadczeń Lipiecka, Rostowa, Kazania i innych obwodów w ZSRR. W szkołach lipieckich zasadę tę realizuje się w całym procesie nauczania, w każdym ogniwie lekcji. Nauczyciele tego obwodu wzbogacili ten związek poprzez stosowanie różnych sposobów i środków prowadzących do ściślejszego i głębszego powiązania nauki z życiem. Nieprzypadkowo też każda szkoła w tym obwodzie musi mieć dobrze prowadzoną działkę szkolną.

Analizując następną zasadę — wychowania uczniów w procesie nauczania — Autor artykułu zajmuje się m. in. sprawą oceny polekcyjnej. Z pewnością ma rację twierdząc, że wystawienie oceny na początku lekcji może wpłynąć ujemnie na ucznia, na jego dalszą pracę w następnych etapach lekcji. Ma również rację, że ocenie podlegać powinna całość pracy ucznia w czasie lekcji i że trzeba stworzyć możliwości do stałej i ciągłej kontroli teoretycznego i praktycznego przygotowania ucznia. Dyskusję w ZSRR (również u nas) wywołuje istnienie niebezpieczeństwa, że wystawianie ocen pod koniec lekcji może wykluczyć oceny niedostateczne. Problem ten dyskutowany jest i w szkołach lipieckich i jako wyjście widzi się konieczność określenia dominujących pytań czy zadań, które decydować będą o ocenie. Sądzę, że sprawa ta nie jest jeszcze rozwiązana, przy końcu artykułu Autor wspomina o zasadach dostępności i pogłębowości.

W. I. Żurawłow nie zajmuje się zasadą trwałości, ale wspomina o niej przy omawianiu innych zasad.

Na podstawie kilkakrotnych badań wyników nauczania w obwodzie lipieckim, zmniejszenia drugoroczności z 20% do 2,5% można stwierdzić, że wiadomości uczniów tego obwodu są z pewnością trwałe.

Następnych 6 artykułów tego tomu zawiera bądź opisy lekcji j. rosyjskiego i matematyki, bądź próby analizy stosowanych sposobów aktywizacji, np. komentowania, ale to wymaga osobnego omówienia.

Doświadczenia lipieckie nie wywołały w Polsce większego zainteresowania (w przeciwieństwie do NRD i Bułgarii). Można spotkać się z głosami, że doświadczenia te nie wnoszą nic nowego, że elementy struktury tej lekcji można spotkać u wielu twórczo pracujących nauczycieli. Jest w tych stwierdzeniach dużo racji, ale zasługa nauczycieli lipieckich nie polega na tworzeniu tych elementów, ale ich scaleniu w jedną strukturę.

Sądzę, że doświadczenia lipieckie można twórczo stosować i w naszych szkołach, zwłaszcza że istnieje już bogata bibliografia (w j. rosyjskim) licząca kilkadziesiąt pozycji.

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

PRZEGLĄD POLSKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Przegląd jest poświęcony zagadnieniom związanym ze szkołą zawodową. Skala zagadnień jest różna: od najbardziej ogólnych, i to w przekroju historycznym (artykuł prof. Nowackiego), do bardziej szczegółowych. Notatka o poglądach Marksa na wychowanie wykracza poza zasadę przeglądu, zwraca jednak uwagę na materiały rzadko dostępne naszym czytelnikom. Słuszną więc rzeczą wydało się rozpocząć nią przegląd.

Nauczanie szkolne i praca produkcyjna

Problem nowej, socjalistycznej pedagogiki jest i będzie długo jeszcze interesował zarówno teoretyków, jak praktyków, gdyż w zmieniającej się rzeczywistości właściwe odczytanie tekstów zawartych w dziełach wielkich twórców komunizmu jest zadaniem trudnym, wymagającym dobrej znajomości życia i jego złożoności. Wojskowa Akademia Polityczna im. F. Dzierżyńskiego interesuje się żywo zagadnieniami wychowania. W wydawanych *Zeszytach Naukowych* znajduje się również seria poświęcona sprawom pedagogiki. W zorganizowanej przez Akademię w maju ub. roku konferencji związanej ze 150 rocznicą urodzin Karola Marksa jeden z wygłoszonych referatów dotyczył roli wychowania. Obecnie materiały z tej konferencji zostały ogłoszone w osobnej publikacji. Autorem referatu „Karol Marks o roli wychowania” jest płk dr St. Rutkowski. Autor wychodzi z założenia, iż studiowanie Marksa i Engelsa daje podstawę do poznania całej historii kształtowania się pojęć i poglądów na wychowanie. W czasach przed Marksem teorie pedagogiczne dalekie były od objęcia całokształtu zagadnień związanych z wychowaniem człowieka. Niezależnie od cennych myśli, prób i doświadczeń epoki przedmarkowskiej nie spotykamy tam pełnego systemu wychowania opartego na dążeniu do naukowego traktowania wychowania. Autor powołuje się przy tym na zdanie W. Spasowskiego, który w „Wyzwoleniu człowieka” nazwał dotychczasowe dzieje wychowania wielkim cmentarzyskiem poczynań, gdyż „całe wychowanie było zawsze wykładnikiem zasad życia i poglądów klasy panującej”.

Powołując się na „Tezy o Feuerbachu”, rezolucję na kongres I Międzynarodówki w Genewie i na „Kapitał”, autor formułuje najbardziej ogólne założenia pedagogiki socjalistycznej:

„1. Wychowanie przez wykształcenie wiąże się z wychowaniem przez działanie (wykształcenie prowadzi do poznawania obiektywnej rzeczywistości, działanie zaś do jej przekształcenia).

2. Wychowanie człowieka rozwija się harmonijnie z wychowaniem obywatela (nowe warunki ustrojowe sprzyjają zanikaniu konfliktów między jednostką a społeczeństwem).

3. Wychowanie odbywa się w konkretnych warunkach, zatem konstrukcja celu najwyższego i środków doń wiodących wiąże się bezpośrednio z konkretnymi potrzebami człowieka i społeczeństwa.

4. W nowym ustroju wyzwolenie się człowieka z klasowych ograniczeń powoduje, że najwyższe wartości zawarte w postępowych tradycjach nabierają nowego sensu.

5. W przeciwieństwie do pedagogiki minionych czasów, zwłaszcza pedagogiki burżuazyjnej doby imperializmu, pedagogika socjalistyczna służy każdemu człowiekowi, mając na względzie stały jej rozwój i jak najwyższy poziom życia społeczeństwa;

pedagogika burżuazyjna odznaczała się i odznacza nadal dehumanizacją i desocjalizacją człowieka”.

W sformułowaniu tym nie mieszczą się bardziej szczegółowe twierdzenia i refleksje. Tak na przykład analizując słowa Marksa o zaznajamianiu „z podstawowymi zasadami wszelkich procesów wytwórczych” — autor sądzi, iż w sformułowaniu tym mieści się idea wychowania przyszłości w „rozumnym ustroju społecznym”. Postulat wiązania nauczania szkolnego z pracą produkcyjną „jest niewątpliwie postulatem czekającym na realizację, mimo że budowa ustroju socjalistycznego posunęła się naprzód”.

Szkolnictwo zawodowe

W deklaracji programowej PPR z listopada 1943 stwierdzono: „Przy rozbudowie szkolnictwa szczególnie należy uwzględnić szkolnictwo zawodowe”. Powołuje się na ten dokument prof. T. Nowacki w artykule „Szkolnictwo zawodowe w PRL”, zamieszczonym w numerze 4 *Przeglądu Historyczno-Oświatowego*. W okresie 1937—1939 brakowało rocznie 300 tysięcy miejsc pracy dla młodzieży wchodzącej w wiek produkcyjny. Sytuacja zmieniła się radykalnie po zwycięstwie socjalizmu w Polsce. Warunkiem prawidłowego działania gospodarstwa narodowego był dopływ wysoko kwalifikowanych kadr. Nastąpiła gwałtowna rozbudowa szkolnictwa zawodowego. Ilustruje to wymownie tabela zamieszczona na ss. 488 i 489. Tak na przykład gdy w roku 1945/46 uczniów szkół zasadniczych było ogółem 146 711, a w technikach zawodowych i szkołach zawodowych stopnia licealnego 16 772, to w roku 1966/67 — 663 689 i 647 263. Prócz tego w roku szkolnym 1966/67 było 167 799 uczniów w technikach zawodowych zaocznych i 8847 uczniów w zasadniczych szkołach zawodowych specjalnych.

Autor analizuje również trudności i osiągnięcia. Przyjętą zasadą, ażeby szkoła zawodowa stanowiła równie wartościową drogę kształcenia, jak średnia ogólnokształcąca, uznaje za słuszną, jednak sprawa programu ogólnokształcącego szkoły zawodowej pozostała niejasna. Nie można zmieścić w technikach programu szkoły średniej ogólnokształcącej i jednocześnie dać przygotowanie zawodowe — nawet przy przedłużeniu kształcenia o jeden rok. Przygotowanie o charakterze humanistycznym powinno być — zdaniem autora — inne, aniżeli to jest praktykowane w szkole ogólnokształcącej.

Zastrzeżenie budzi sprawa programów. Nie są one w szkolnictwie zawodowym tak dopracowywane, jak w szkolnictwie ogólnokształcącym. Autor znajduje wytłumaczenie w fakcie, iż „łatwiej jest ułożyć starannie programy z dwudziestu kilku przedmiotów dla szkoły ogólnokształcącej — niż dokonać takiej samej pracy wobec kilku tysięcy programów w szkołach zawodowych”. Jest to niewątpliwie jakieś wytłumaczenie, jakkolwiek nie w pełni przekonujące, gdyż programy przygotowują różni fachowcy — każdy w swym zakresie.

Z zadowoleniem notuje autor pracę nad nomenklaturą szkoleniową. Gdy przedwojenna nomenklatura obejmowała tylko 73 kierunki kształcenia zawodowego, to najnowsza nomenklatura, opracowana zgodnie z uchwałą VII Plenum KC Partii z roku 1961, obejmuje 2424 zawody (specjalności), z czego 396 wymaga wykształcenia wyższego, 382 średniego zawodowego, 1210 ukończenia zasadniczej szkoły zawodowej, a 436 co najmniej trzymiesięcznego przyuczenia.

Niepokój budzi brak zaplecza naukowego dla problematyki kształcenia zawodowego. Powołany w roku 1962 Zakład Kształcenia Zawodowego liczy tylko 5,5 etatów naukowych, co w porównaniu na przykład z Wszechzwiązkowym Instytutem w Leningradzie (ponad 200 etatów przy problematyce kształcenia robotników wykwalifikowanych) i przy 400 pracownikach naukowych w NRD jest miarą trudności w podejmowaniu prac nad problematyką szkolnictwa zawodowego. Dla pełnego obrazu

trzeba dodać, że szkolnictwem zawodowym zajmuje się również katedra w Uniwersytecie Warszawskim i katedra w Politechnice Warszawskiej.

Wielki jest dorobek szkolnictwa zawodowego w Polsce Ludowej; najważniejsze — zdaniem autora — to przygotowanie własnej kadry nauczycielskiej. Gdy w okresie międzywojennym etatowo pracowało 2495 nauczycieli, obecnie liczba ta przewyższa 40 tysięcy. „W okresach gwałtownego rozwoju szkolnictwa zawodowego — stwierdza autor — zdobywało ono z trudem jako nauczycieli inżynierów, którzy w zakładach produkcyjnych mogli zawsze uzyskać wyższe płace niż w szkolnictwie, zatrudniano też rzemieślników, niekiedy o niskich kwalifikacjach, jako nauczycieli zawodu. Z reguły nauczyciele inżynierowie nie mieli kwalifikacji pedagogicznych. Podjęto ogromne wysiłki nad wyrównaniem kwalifikacji pedagogicznych, nad doksztalcaniem i doskonaleniem czynnych nauczycieli. Wprzęgnięto do tego krótko- i długoterminowe kursy wakacyjne, wyższe kursy nauczycielskie, wyższe kursy techniczno-pedagogiczne. Uruchomiono dla kandydatów technika przemysłowo-pedagogiczne, studia nauczycielskie, coraz szersze kręgi zataczała akcja kształcenia nauczycieli w uczelniach wyższych. W wyniku tych prac szkolnictwo zawodowe posiada obecnie własną kadre, wśród której zdarzają się znakomici nauczyciele, entuzjaści szkoły i szkolnictwa zawodowego, a wielu jest po prostu dobrych nauczycieli i wychowawców”.

Stwierdzenie to autor uzupełnia charakterystyczną refleksją: „Budynki, internaty, warsztaty, choć bardzo kosztowne i świadczące o wielkim wysiłku państwa nad rozbudową szkolnictwa zawodowego, są zawsze do uzyskania, do odbudowy, natomiast fachowcy znający młodzież, szkołę zawodową, kształcenie — stanowią prawdziwy skarb i wielki dorobek czasów powojennych”.

SPR i środowisko

Z zestawienia podanego przez prof. T. Nowackiego wiemy, że uczniów w szkołach przysposobienia rolniczego było w roku 1966/67 94 866, a w zasadniczych — 12 509, więc łącznie przeszło 107 tysięcy. O pracy tych szkół informuje w nrze 12 w stałym dziale *Szkoła Zawodowa*. Interesujące dane na temat współpracy SPR ze środowiskiem omówił inż. Edward Pęziół. Zauważył, iż „młodzież wiejska wychowywana jest już przez dom rodzinny i środowisko wiejskie w przekonaniu, że praca w rolnictwie jest mało ciekawa, a przede wszystkim ciężka i mało intratna”. Postawy te można zwalczyć, zdaniem autora, tylko w środowisku wiejskim, w tym również i w pracy szkół przysposobienia rolniczego. Autor wymienia wiele form pracy, które zmieniały niepożądaną nastawienie. Najlepsze okazało się przekonywanie przez praktyczne doświadczenia: wycieczki do fabryk, praca na poletkach doświadczalnych. Oto jeden z przykładów, podanych przez autora: „W rejonie pracy szkoły zaczęto przystępować do prac melioracyjnych na dużych stosunkowo obszarach łąk. Wiadomo, jak wielkich nakładów wymaga takie przedsięwzięcie. Sama jednak melioracja łąk bez ich należytego nawożenia i użytkowania nie pozwoli na osiągnięcie pełnych korzyści. A rolnicy, jak wiedziałem z doświadczenia z sąsiednich wsi, nie troszczyli się zbytnio o dobre zagospodarowanie użytków zielonych. Postanowiłem więc część demonstracji i pokazów nawozowych na łąkach przeprowadzić w gospodarstwach uczniów właśnie z tych okolic. Wyniki były dobre i widoczne również dla tych, którzy początkowo nie byli przekonani o potrzebie stosowania nawozów mineralnych w ogóle, a na łąkach w szczególności. Po roku rozszerzyliśmy demonstracje nawozowe na rośliny uprawne w polu”.

Formułując wnioski ze swych doświadczeń, autor podkreśla, że „współpraca z rolnikami w zakresie spraw produkcyjnych powinna być systematyczna i długotrwała”, że wpływ na zasięg, intensywność i wyniki współpracy szkoły ze środowiskiem ma zarówno baza materialna szkoły, społeczny i produkcyjny charakter środowiska pracy

szkoły oraz dobra znajomość praktycznych zagadnień rolnictwa i wsi ze strony nauczycieli. W tym samym numerze *Szkoły Zawodowej* znajduje się, prócz innych materiałów z doświadczeń, również artykuł o tendencjach rozwojowych szkolnictwa zawodowego w USA i o szkolnictwie rolniczym i leśnym w Czechosłowacji.

Funkcja społeczna i dydaktyczna szkoły zawodowej

Coraz więcej ukazuje się pedagogicznych pism regionalnych, w których dochodzą do głosu autorzy z danego województwa i omawiane są problemy miejscowe. Pismem takim jest *Kwartalnik Nauczyciela Opolskiego*, którego pierwszy numer ukazał się w roku ubiegłym. Tak się szczęśliwie złożyło, że numer ten stał się od razu jakby monograficznym ujęciem określonego zagadnienia, mianowicie funkcji społecznej i dydaktycznej szkoły. Badania, przeprowadzone pod kierunkiem prof. J. Konopnickiego, objęły szkoły dla pracujących — podstawowe i zawodowe oraz świetlice. Nas interesuje tutaj sprawozdanie z badań w Technikum Mechanicznym dla Pracujących w Opolu opracowane przez Romana Peera. Sprawozdanie jest bardzo dokładne i obejmuje takie sprawy, jak: rekrutacja uczniów, charakterystyka grupy uczniowskiej, wyniki nauczania i wychowania. Starannie opracowane tabele wyjaśniają kilka podstawowych zagadnień, na przykład sprawę odrabiania prac domowych przez uczniów pracujących. Czas poświęcony odrabianiu prac domowych waha się od 1—3 godzin, najczęściej od 2—3 godzin. Charakterystyczne jednak, że większości, bo 99 na ogólną liczbę 130, czasu na odrabianie nie wystarcza. Sytuacja jest więc taka, że zawsze odrabia lekcje tylko 78. Jest to znamienne przyzwykłe do problemu przeciążenia uczniów pracami domowymi.

Inne zagadnienie — to sprawa życia kulturalnego. Liczby są tu wprost żenujące. Do kina nigdy nie uczęszcza 44 uczniów, z telewizji nigdy nie korzysta 46, do kawiarni nie chodzi nigdy 88, radia nie słucha nigdy 34, do teatru nie chodzi nigdy 78 uczniów. Najlepiej jest z czytaniem prasy, bo tylko 10 nie czyta. Obraz jest jeszcze bardziej przykry, gdy dołączyć liczby tych, którzy słuchają, czytają, chodzą tylko czasem. A gdy powiązać dwa zagadnienia, mianowicie czas potrzebny na opracowanie zadań domowych i czytanie, chodzenie, oglądanie, wówczas okaże się, że u tych uczniów musi istotnie coś być zaniedbane.

Jedną z przyczyn trudności w pracy szkoły autor widzi w tym, że „programy nauczania, stosowane w technikach dla pracujących, są dostosowane do wymiaru godzin dla technikum młodzieżowego i tym samym nie są przydatne do pracy, z dorosłymi. Należałoby opracować nowe programy dostosowane do pracy z dorosłymi i do zmniejszonej siatki godzin nauczania”. Wniosek niewątpliwie słuszny. Jest to nowy przyczynek do problemu starannego i mniej starannego opracowania programów dla szkół zawodowych, o czym wspominał w omówionym wyżej artykule prof. T. Nowacki.

Autor wspomina o jednej jeszcze przyczynie trudności, mianowicie o płynności kadry nauczycielskiej. Oto w wymienionym Technikum pracuje ok. 30 nauczycieli. Rocznie wymienia się średnio powyżej 50%. Jest to oczywiście sytuacja utrudniająca osiągnięcie określonych programami wyników. Stąd wniosek końcowy: technikum nie może w pełni spełnić funkcji dydaktycznej.

*

Uchwała V Zjazdu PZPR podkreśla: „Najważniejsze zadanie szkolnictwa polega na jeszcze ściślejszym powiązaniu całego systemu oświaty, a zwłaszcza szkolnictwa zawodowego z rozwojem gospodarki i kultury, oraz na przewyżczeniu niedostatków i słabości w pracy ideowo-wychowawczej szkół, na podniesieniu jakości całego systemu wychowania”. Problemów, jak widać chociażby z niniejszego przeglądu, jest dużo, a wszystkie aktualne i ważne.

Stanisław Nowaczyk

BIULETYN PEDAGOGICZNY INSTYTUTU PEDAGOGIKI

Prace Instytutu Pedagogiki są identyfikowane dzięki temu, że Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych wymieniają Instytut na tytułowej stronie książek; również niektóre redakcje czasopism, np. dwumiesięcznika *Nauczyciel i Wychowanie*, dopisują czasem nazwę tej placówki pod nazwiskiem autora artykułu. Znane są również Roczniki Instytutu Pedagogiki, których do tej pory ukazało się 7 tomów. Mniej natomiast wiadomo o bieżącej pracy i sytuacji wewnętrznej Instytutu. Ta placówka naukowa nie ma bowiem własnego czasopisma *sensu stricto*. Brak takiego czasopisma jest rekompensowany przez wewnętrzny *Biuletyn Pedagogiczny IP* ukazujący się kwartalnie w nakładzie 500 egzemplarzy.

Biuletyn publikuje przede wszystkim artykuły i sprawozdania pracowników Instytutu Pedagogiki. Niekiedy jednak z okazji różnego rodzaju konferencji i sympozjów odbywających się w Instytucie (np. konferencja naukowa na temat metodologicznych problemów teorii wychowania) w *Biuletynie* zamieszcza się materiały autorów spoza Instytutu Pedagogiki, w tym również przedstawiciele innych dyscyplin naukowych.

W ciągu ostatnich lat *Biuletyn* opublikował sporo artykułów dotyczących problemów kształcenia i wychowania oraz informacji istotnych dla pedagogiki jako nauki.

Szczególnie bogato jest reprezentowana problematyka kształcenia i wychowania w poszczególnych typach instytucji wychowawczych. Wybierając tylko przykładowo niektóre artykuły opublikowane w latach 1966—1968 zaczniemy od problematyki wychowania przedszkolnego.

M. Dmochowska (1966, nr 1) pisała o przygotowaniu dzieci w wieku przedszkolnym do nauki pisania. Interesowała ją psychologiczny aspekt odwzorowywania, a szczególnie procesy intelektualne, które stanowią podstawę odwzorowywania. Badała dzieci z rodzin o niskim stopniu wykształcenia. Dzieci te nie były dotąd zapoznawane z literami, a ich kontakt ze słowem pisanym ograniczał się do minimum.

O roli układu oraz kolejności wprowadzania materiału językowego na podstawie własnego eksperymentu pisał Z. Harczuk (1968, nr 3). Eksperyment jego odnosił się do nauczania języka rosyjskiego i pozwolił na wyciągnięcie takich oto m. in. wniosków. Przyjęty układ, kolejność oraz dozowanie wprowadzanych treści językowych ma duży wpływ na przezwyciężanie negatywnego oddziaływania nawyków języka polskiego na proces uczenia się języka rosyjskiego. Układ materiału, w którym prezentuje się na jednej i tej samej lekcji elementy do siebie podobne, powoduje generalizację tych elementów.

Nauczaniem programowanym na łamach *Biuletynu* zajmowali się: E. Fleming, Cz. Kupisiewicz oraz częściowo R. Radwiłowicz.

E. Fleming (1966, nr 3—4) przedstawił w swym artykule zasady programowania treści nauczania i programowania czynności uczenia się. Wskazywał na związki nauczania programowanego z cybernetyką. Cz. Kupisiewicz (1967, nr 2) zajął się również nauczaniem programowanym, a w szczególności metodą „szybkiego programowania”. U podstaw metody szybkiego programowania znalazły się następujące założenia: 1. Wzmacnianie odpowiedzi prawdziwych, 2. Stopniowe zanikanie wskazówek naprowadzających, 3. Tworzenie bogatej i zróżnicowanej sieci skojarzeń, 4. Zapobieganie błędom.

M. Jaworski (1967, nr 2) mówiąc o głównych problemach treści nauczania gramatyki stwierdza, że dla dokładnego rozpatrzenia treści nauczania gramatyki trzeba przede wszystkim określić, jakie są jej główne, a także niektóre szczegółowe problemy. Do głównych problemów treści nauczania gramatyki autor zalicza:

1. Zakres i dobór materiału nauczania.
2. Układ materiału nauczania.

3. Stosunek szkolnego kursu gramatyki do lingwistyki naukowej i przyjęcie określonej postawy metodologicznej w odniesieniu do faktów językowych, które są przedmiotem nauczania w szkole.

W obrębie głównych problemów treści nauczania można wydzielić wiele zagadnień szczegółowych. I tak, w problematyce zakresu i doboru treści nauczania należy — zdaniem autora — zwrócić uwagę na następujące zagadnienia szczegółowe — jakie przyjmuje się kryteria doboru materiału nauczania gramatyki? — jakie działy nauki powinien obejmować szkolny kurs gramatyki? — ile pojęć gramatycznych należy wprowadzić w szkolnym kursie gramatyki i które z nich uznać za podstawowe?

Układ treści nauczania obejmuje natomiast zagadnienia: — jak podzielić kurs gramatyki na stopnie odpowiadające wiekowi uczniów i fazom ich rozwoju umysłowego — który z dwu typów układu materiału: liniowy czy koncentryczny, daje lepsze wyniki dydaktyczne na poszczególnych stopniach szkoły?

Dalej autor zajmuje się stosunkiem gramatyki szkolnej do lingwistyki naukowej.

Problemom nauczania w Związku Radzieckim poświęcono szereg artykułów z okazji 50 rocznicy Rewolucji Październikowej (1967, nr 3). Cz. Kupisiewicz pisał o radzieckich badaniach nad nauczaniem programowanym. R. Radwiłowicz o problemie sprzeczności we współczesnej dydaktyce radzieckiej. Z. Cydzik pisała o nauczaniu matematyki jako przedmiocie badań w Zw. Radzieckim, a T. Woźnicki o nauczaniu języków obcych.

Problemy wychowawcze zajmują w *Biuletynie Pedagogicznym* też dość wiele miejsca. Artykuły z tej dziedziny cechuje duża różnorodność tematyczna.

Wychowaniem społeczno-moralnym na łamach *Biuletynu* zajmuje się H. Muszyński (1966, nr 1). W swoim artykule przeprowadza klasyfikację i omówienie metod wychowania społeczno-moralnego. Przyjmuje, że jednostka zawsze kieruje się w swej aktywności dążeniem do wywoływania takich stanów rzeczy, które mają dla niej charakter nagradzający, unika natomiast stanów rzeczy zawierających kary. Na gruncie tego założenia dzieli metody wychowania społeczno-moralnego, na:

- a) metody wpływu osobistego (wysuwanie sugestii, perswazja, działanie przykładem osobistym, wyrażanie aprobaty i dezaprobaty, wdrażanie do samowychowania);
- b) metody wpływu sytuacyjnego (nagradzanie wychowawcze, karanie wychowawcze, instruowanie, organizowanie doświadczeń wychowanka, wywoływanie antycypacji następstw zachowań społeczno-moralnych, przydzielenie funkcji i ról społecznych;
- c) metody organizowania środowiska społecznego wychowanka (grupy odniesienia jako źródła najrozmaitszych nagród i kar).

Tenże autor, H. Muszyński, w innym artykule (1966, nr 2) zajmuje się „metodologią, badaną nad wychowaniem”. Artykuł jest próbą zarysowania możliwości rozwiązywania problemów badawczych charakterystycznych dla teorii wychowania traktowanej jako nauka praktyczna. Mówi m. in., że teorię wychowania można przedstawić w postaci pewnego zespołu twierdzeń o zależnościach między zjawiskami występującymi w procesach wychowania. Te zależności z kolei muszą być rozpatrywane z punktu widzenia stopnia ich ogólności. W związku z tym teoria wychowania dąży do ustalenia wyłącznie tych zależności, które są niezbędne dla zbudowania pełnego systemu mającego stanowić podstawę realizacji określonego programu, wychowawczego. W konkluzji autor twierdzi, że teoria wychowania powinna dążyć przede wszystkim do wykrywania takich zależności, w których zmienne niezależne byłyby czynnikami poddawalnymi wychowawczym manipulacjom, zaś zmienne zależne byłyby bądź ideologicznie wartościowymi cechami osobowości, bądź też prakseologicznie wartościowymi czynnikami pośredniczącymi. Jakkolwiek więc nie można teorii wychowania ograniczać wyłącznie do zależności tego rodzaju, to jednak wydaje się, iż podstawowym miernikiem rozwoju tej nauki jest powiększanie się zasobów sądów o zależnościach typu sprawczego, które mogą stanowić podstawę dla praktycznego

wychowawczego działania w określonych sytuacjach. To pozwoli na sprecyzowanie czterech głównych problemów badawczych — swoistych dla teorii wychowania:

1. Problemy skuteczności manipulacji wychowawczych; jakie czynniki należy uruchomić, aby osiągnąć określone ostatecznie lub też pośrednie wyniki wychowania.

2. Problemy stosowalności manipulacji wychowawczych; w jakich warunkach można z powodzeniem podejmować określone działania wychowawcze.

3. Problemy możliwości manipulacji wychowawczych; jakie działania należy podjąć, aby uruchomić czynniki dotąd niepoddawalną manipulacji wychowawczej.

Metodologicznej problematyki wychowania dotyczą jeszcze dwa artykuły: St. Nowaka i Z. Zaborowskiego.

St. Nowak w referacie (1966, nr 2) pt. „Metodologiczne problemy teorii wychowania pojętej jako nauka praktyczna” mówi: „Nauka zajmująca się procesami wychowawczymi jest nauką teoretyczną, tzn. ustalającą prawa ogólne i nimi się posługującą w swoich przewidywaniach; jest w teorii wychowania bardzo wiele elementów o charakterze wyraźnie teoretycznym, i to zarówno przejętych z psychologii, socjologii czy psychologii społecznej, jak też i będących rezultatem teoretycznych uogólnień samych badaczy procesów wychowawczych. Nie można jednak mówić o jakiegokolwiek jednej teorii. Mamy tutaj wiele cząstkowych teorii, z których jedne badają skutki i następstwa określonego typu układów i procesów wychowawczych, inną z kolei szukają różnych przyczyn kształtowania się określonych typów osobowościowych, czynników zapewniających skuteczność procesów uczenia się — jeszcze inne badają rolę czynników osobowościowych w procesach wychowawczych” itp. Dalej autor proponuje systematyzację twierdzeń teorii wychowania na dwa sposoby:

a) Takie sposoby porządkowania twierdzeń teoretycznych, które biorą za punkt wyjścia pewną określoną zmienną niezależną ustalającą w możliwie rozległym zakresie jej skutki dla interesujących teoretyki wychowania zmiennych zależnych.

b) Takie sposoby porządkowania twierdzeń, które za punkt wyjścia biorą określoną zmienną zależną i starają się znaleźć możliwie dużą liczbę czynników, jakie na kształt tej zmiennej zależnej wpływają.

Opierając się na powyższych uwagach metodologicznych St. Nowak formułuje swój pogląd na teorię wychowania jako naukę praktyczną. „Nauki praktyczne — jak wiadomo — to także nauki, które formułują dyrektywy prakseologiczne, tj. twierdzenia, mówiące, jakie należy stosować środki po to, aby osiągnąć określony, a przez nas pożądaný cel”. Staranna analiza zamierzonych celów — oto pierwsze zadanie nauki stosowanej. Nie tylko jednak cele, ale również i środki do nich prowadzące są pośrednictwem naszej oceny i zasada, iż realizacja zamierzonych celów wychowawczych uświęca wszelkie środki, jest tu równie nie do przyjęcia, jak gdziekolwiek indziej na terenie socjotechniki.

Z. Zaborowski (1966, nr 2) z kolei pisze o wpływie konstrukcji teoretycznych na problematykę badań nad wychowaniem.

Teorie i modele stanowią — jego zdaniem — konstrukcje wyjaśniające i pojęciowe, z których można wyprowadzić szereg mniej lub bardziej ogólnych konsekwencji i przewidywań i poddawać je empirycznej weryfikacji. Szereg interesujących problemów wyłania się w wyniku konfrontacji przewidywań wynikających z koncepcji pedagogicznych o mniejszej mocy informacyjnej, np. koncepcji makarenowskiej i koncepcji wychowania zespołowego opartego na zasadach samorządności. Ale — jak pisze Zaborowski — można również „wyprowadzić konsekwencje badawcze” z jednej teorii. Z teorii pajdocentrycznej na przykład można wyprowadzić wnioski i przewidywania praktyczne dotyczące systemu nauczania w szkołach dla dzieci upośledzonych umysłowo. Twierdzenia mniej ogólne można wyjaśnić przez twierdzenia ogólne. Przykładem tego jest twierdzenie, że uczniowie wywodzący się z klas niższych w szkołach amerykańskich uczą się, aby zdobyć zaufanie i życzliwość nauczycieli. U uczniów wywodzących się z klas wyższych motywacja uczenia się zwią-

zana jest mniej z osobą nauczyciela, lecz bardziej ze zdobywaniem wiedzy percepcyjnej jako czynnik kariery. Twierdzenia te można wyjaśnić teoretycznie. Autor posługuje się następującymi przesłankami: 1) niższe pochodzenie społeczne w społeczeństwie uwarstwionym jest źródłem różnych zagrożeń, które działają jako kara; 2) nauczyciele postrzegani są przez dzieci z klas niższych jako osobnicy z klas wyższych; 3) zdobycie pozytywnej oceny i uznanie ze strony osób o wyższym pochodzeniu stanowi nagrodę i redukuje zagrożenie wynikające z niskiej pozycji społecznej; 4) środkiem do zdobycia nagrody i redukcji zagrożenia staje się dla dzieci z niższych klas dobra nauka. Z. Zaborowski przedstawia w swoim artykule również opis redukcyjny.

Z prac dotyczących szczegółowych zagadnień wychowania zamieszczonych w *Biuletynie* wymienić należy badania J. Koblewskiej o wpływie wychowawczym filmu i telewizji na młodzież w wieku szkolnym. Z. Mikołajtisa — o wykorzystaniu muzeów w systemie dydaktyczno-wychowawczym i B. Rudzińskiej — o przydatności nowego programu wychowania fizycznego w szkołach podstawowych.

Pedagogikę jako naukę reprezentuje w *Biuletynie* szereg artykułów dotyczących organizacji szkolnictwa, a w szczególności ustroju szkolnego i nauki o nauczycielu (pedeutologii). T. Wiloch w artykule „Pedagogika porównawcza a organizacja szkolnictwa” (1967, nr 2) zajmuje się stosunkiem przedmiotu pedagogiki porównawczej do organizacji szkolnictwa. Mówi, że niektórzy, niemal całkowicie wiążą pedagogikę porównawczą z problematyką ustrojowo-organizacyjną szkolnictwa w skali międzynarodowej lub wprost światowej. Autor nie podziela tego stanowiska. W konkluzji przedstawia swój punkt widzenia na tę sprawę: „Mimo że dostrzegam ściśle związki między pedagogiką porównawczą w ogóle a organizacją szkolnictwa, wciąż niepokoi mnie dość powszechna tendencja do utożsamiania pedagogiki porównawczej z teorią organizacji szkolnictwa. Żadne bowiem badania porównawcze nie mogą wyczerpać rozległej problematyki organizacji szkolnictwa, jak pedagogiki porównawczej w ogóle niepodobna ograniczyć do zagadnień ustrojowo-organizacyjnych. Przekroczeniem barier miejsca i czasu jest wprowadzanie badań porównawczych do wszelkich badań pedagogicznych. Ten proces towarzyszy coraz częściej badaniom dydaktyków, teoretyków wychowania społecznego i innych specjalistów, którzy interesują się nie tylko stwierdzeniami zjawiskami jako takimi, lecz również ich genezą, uwarunkowaniami, powiązaniem, odpowiednikami, ekwiwalentami i przeciwieństwami w różnych dawnych i współczesnych systemach oświatowo-wychowawczych. Tym tendencjom najlepiej odpowiada wymaganie, aby każde znaczące badanie w jakiegokolwiek dziedzinie problematyki pedagogicznej uczynić procesem, którego przynajmniej jedną fazę stanowi porównawcza konfrontacja naszych osiągnięć i zadań badawczych z osiągnięciami i zadaniami światowymi. A zatem każdy pedagog-badacz powinien poniekąd być komparatystą, nie tylko zorientowanym w problematyce analogicznych lub pokrewnych badań prowadzonych przez innych dawniej i obecnie w różnych godnych uwagi systemach oświatowo-wychowawczych, lecz również metodologicznie przygotowanym do badań porównawczych w reprezentowanej przez siebie dyscyplinie naukowej”.

Inny artykuł T. Wilocha, „Metodologiczne propozycje pedagogiki porównawczej do badań w zakresie problematyki kształcenia nauczycieli” (1967, nr 4), jest jakby kontynuacją poprzedniego. Są to tezy referatu na ten temat. Autor omawia trzy podstawowe koncepcje metodologiczne pedagogiki porównawczej (Marka Antoniego Julliena, Michała Sadlera i Izaaka Kandela, oraz trzecią dopiero kształtującą się w toku adaptacji osiągnięć wielu nauk i ich metod do kompleksowego rozstrzygnięcia problemów rozwoju i harmonizacji wychowania w związku z postępem cywilizacji). Te trzy koncepcje mogą być — zdaniem autora — z pożytkiem stosowane prawie w każdej dziedzinie badań pedagogicznych, w tym również w zakresie problematyki kształcenia nauczycieli.

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

a) Nie ma na świecie „systemów wychowawczych”, a tym bardziej „systemów kształcenia nauczycieli” do kopiowania w pożądaną u nas reformie.

b) Kompromisowość rozstrzygnięć praktycznych jest niemal powszechną przyczyną partykularyzmu w myśleniu i postępowaniu badawczym licznych pedagogów.

c) Badania porównawcze mogą mieć wielką wartość naukową tylko jako jedna z trzech podstawowych faz badawczych — w powiązaniu z badaniami opisowymi i eksperymentalnymi.

Artykuł W. Okonia (1968, nr 3) zawiera przegląd problematyki szkolnictwa ogólnokształcącego i zawodowego w Polsce Ludowej. Polska — jak podaje autor — należy do nielicznych już krajów rozwiniętych, gdzie obowiązek szkolny zaczyna się od siódmego roku życia. Ewentualne obniżenie obowiązku szkolnego o pół roku zwiększyłoby trudności wychowawcze, jakie sprawiają młodocieni po ukończeniu szkoły podstawowej, a przed rozpoczęciem pracy zawodowej, jeśli oczywiście nie uczą się dalej. Wobec tego równocześnie należałoby podwyższyć obowiązek szkolny najmniej o pół roku, a w zasadzie najlepiej o półtora roku, aby uniknąć kolejno wstrząsu, jakim po wprowadzeniu obowiązującej dziewięcioletki byłoby tworzenie za kilka lat obowiązkowej szkoły dziesięcioletniej. Autor w dalszych wywodach pisze o proporcjach i charakterze szkół ogólnokształcących i zawodowych. Stwierdza, że rozwój liceów ogólnokształcących jest zbyt anemiczny, w dodatku z roku na rok rosną trudności związane z rekrutacją do tych szkół, zwłaszcza w mniejszych miejscowościach. Korzystniejszą sytuację mają średnie szkoły zawodowe. Rozwijają się bardzo dynamicznie. W grupie średnich szkół technicznych szczególny nacisk kładzie się w ostatnich latach na rozwój szkół mechanicznych i elektrycznych, kształcących specjalistów w zakresie przemian przemysłowych i automatyki, w dziedzinie mechanizacji, górnictwa, hutnictwa, budownictwa, przemysłu chemicznego, budowy obrabiarek, przemysłu okrętowego i transportu wewnątrzzakładowego.

Warunki kształcenia młodzieży wiejskiej rozpatruje w swoim artykule M. Szymański (1968, nr 2). Pisze on: „Rozpoznanie głównych uwarunkowań kształcenia młodzieży uczącej się w różnych typach szkół, należącej do różnych rodzin i ulegającej różnym wpływom środowiskowym, wymaga prowadzenia badań kompleksowych, ukazujących rolę czynników społecznych, ekonomicznych, pedagogicznych i psychologicznych. Podjęte badania warunków kształcenia się młodzieży wiejskiej zmierzają do rozpoznania roli różnorodnych czynników określających sytuację wychowawczą tej młodzieży. W okresie kończenia przez nią szkół podstawowych podejmowania decyzji co do ewentualnej dalszej nauki oraz w pierwszej fazie nauki w różnych szkołach ponadpodstawowych”.

Wyniki badań wstępnych pozwoliły autorowi na konkretyzację hipotez do dalszych badań. Oto one:

1. Najważniejszymi wyznacznikami kształcenia młodzieży wiejskiej są:

- a) czynnik społeczno-kulturalny,
- b) czynnik ekonomiczny,
- c) czynnik „szkolny”,
- d) czynnik „kompensacyjny” w zakresie wyrównywania warunków kształcenia młodzieży (internaty, stypendia),
- e) czynnik „informacyjny” (informowanie uczniów, rodziców o strukturze szkolnictwa średnich szczebli oraz rozmieszczenia szkół różnych typów).

2. Ze względu na złożony charakter wyznaczników kształcenia młodzieży wiejskiej oddziaływanie zmierzające do wyrównania warunków kształcenia młodzieży nie może się ograniczyć do usprawnienia pracy szkoły.

Pedeutologią zajmuje się na łamach *Biuletynu* trzech autorów: T. Malinowski pisząc o zawodzie i osobowości nauczyciela (1966, nr 3—4) stwierdza, że wyniki badań

dawnej pedeutologii nie miały poważniejszego, pozytywnego wpływu na dobór i kształcenie nauczycieli, na kształtowanie się systemu pedagogicznego i zawodu nauczycielskiego. Z poznawczego punktu widzenia były one i musiały być dość ubogie, a to głównie ze względu na zbyt statyczne i izolowane rozpatrywanie takich lub innych cech osobowości nauczyciela oraz warunków pracy nauczyciela i ucznia, czynności uczenia się i nauczania. Cechy osobiste nauczyciela i jego czynności pedagogiczne kształtują się zależnie od sposobu rozumienia wymagań wobec nauczyciela. Wymagania te zaś uwarunkowane są prawidłowościami rozwoju psychicznego ucznia. Zrozumienie czynności, osoby i funkcji nauczyciela wymaga rozpatrywania tego kompleksu spraw w kontekście organizacji szkoły będącej układem określonych konwencji.

J. Kozłowski w swoim artykule (1967, nr 4) o nowym modelu szkoły pedagogicznej pisze: Przy rozpatrywaniu różnych systemów kształcenia nauczycieli brane są pod uwagę głównie dwa kryteria: przydatności systemu kształcenia oraz efektywności pracy nauczyciela, będącego produktem tego systemu. W układzie strukturalnym występują różne stopnie kształcenia: średniego, półwyższego i wyższego. System taki stanowi swego rodzaju odpowiednik systemu oświatowego, gdyż dla każdego szczebla nauczania i rodzaju szkolnictwa powołuje się odpowiedni typ zakładu kształcenia nauczycieli. Przykładem takiego strukturalnego systemu kształcenia jest aktualny system kształcenia nauczycieli w Polsce Ludowej. Układ strukturalny kształcenia nauczycieli jest dość sztywny i statyczny, brak w nim drożności. Przejście nauczyciela z jednego stanowiska pracy na inne wymaga zdobycia dodatkowych kwalifikacji i ukończenia odpowiedniej szkoły pedagogicznej. Do obsługi współczesnego systemu edukacyjnego potrzebny jest odpowiednio elastyczny i dynamiczny system kształcenia nauczycieli. Efektywność pracy nauczyciela zależy w dużej mierze także od jego systematycznej pracy nad sobą i sumiennego przygotowania się do zajęć, od wyrobionego poczucia odpowiedzialności i obowiązkowości, od jego osobowości. W procesie wychowania osobowość nauczyciela ma szczególne znaczenie dla formowania osobowości uczniów. Proces kształcenia nauczycieli należy rozpatrywać z dwóch stron, a mianowicie: z jednej strony widzieć potrzeby i wymagania zawodu, a z drugiej — liczyć się z osobą nauczyciela, jego aspiracjami i rozwojem osobowości. Jedynie przez zgodność celów osobistych z celami społecznymi można związać nauczyciela ze szkołą. Dalej, autor omawia program kształcenia. Mówi o dwóch stanowiskach w tej kwestii:

- a) program zawiera gotowe treści i formuły postępowania,
- b) ustawiczne rewolucjonizowanie formuł.

Można również — jak mówi autor — pójść na kompromis i zbudować program mieszany: akademicko-szkolny, z przedmiotem głównym i pobocznym. Trudno jednak osądzić, czy taki kompromis stanowi najlepsze rozwiązanie. Pod koniec swojego referatu J. Kozłowski zajmuje się problemem doskonalenia metod kształcenia.

Problemem kształcenia nauczycieli w Polsce zajmuje się na łamach *Biuletynu* N. Niemierko (1967, nr 4) analizując dotychczasowe formy kształcenia nauczycieli w Polsce. Od zakładu kształcenia nauczycieli wymagamy, by:

- a) wyposażał w rzetelną i głęboką naukową wiedzę przedmiotową,
- b) wyposażał w system teoretycznej wiedzy pedagogicznej,
- c) kształtował podstawowe umiejętności pedagogiczne, umożliwiające pomyślny start w zawodzie nauczycielskim,
- d) kształtował osobowość nauczyciela, a w szczególności budził odpowiednią motywację pracy z dziećmi i młodzieżą.

Te wymagania będą układem odniesienia analizy. Odnośnie więc studiów nauczycielskich autor mówi: „Gdy uświadomimy sobie słabość kadry wykładowców, nie przewyższającej na ogół poziomem nauczycieli liceów pedagogicznych, i braki wielu

słuchaczy z zakresu szkoły średniej, zrozumiemy, jak trudno jest w dwuletnim studium nauczycielskim wprowadzić bodaj elementy pracy szkoły wyższej. Najslabszym ogniwem działalności studiów jest kształcenie umiejętności pedagogicznych przyszłych nauczycieli oraz przekształcanie w pożądanym kierunku ich osobowości”.

Wyższe szkoły pedagogiczne mają sporo danych na to, by dobrze przygotować studentów do pełnienia obowiązków nauczyciela. Niedoskonałość systemu wiedzy pedagogicznej uzyskanej przez studentów płynie z niedoskonałości teoretycznej samej tej wiedzy, nie z braków programowo-metodycznych uczelni. Program studiów na tzw. nauczycielskich kierunkach uniwersytetów jest obszerny. Ale wiedza pedagogiczna zajmuje w nim $1/12$ czasu studiów, a wykładowcy jej dysponują bardzo różnym, często zupełnie niezadowolającym poziomem naukowym.

Oto w głównych zarysach przegląd artykułów opublikowanych w latach 1966—1968 na łamach *Biuletynu Pedagogicznego IP*. Wydawnictwo to poza artykułami zawiera jeszcze inne działy, m. in. sprawozdania i omówienia badań prowadzonych przez Instytut Pedagogiki, kronikę Instytutu i informacje o jego kontaktach zagranicznych.

Ciekawymi pozycjami w *Biuletynie* są zamieszczane cyklicznie plany pracy Instytutu oraz wykazy artykułów i studiów ogłoszonych drukiem przez pracowników Instytutu Pedagogiki. Ponadto w *Biuletynie* podawany jest wykaz tematów prac doktorskich i habilitacyjnych pracowników oraz streszczenia niektórych z tych prac.

Wydaje się więc, iż wydawnictwo to mimo że do tej pory mało znane, wypełnia lukę w piśmiennictwie pedagogicznym. Wszak znaleźć tu można wiele materiałów z poszczególnych dyscyplin tej nauki — od pedagogiki przedszkolnej, poprzez szkolną, pozaszkolną do andragogiki i pedagogiki zawodów. Z pewnością wydawnictwo to powinno zainteresować zarówno nauczycieli, jak i działaczy społecznych oraz przedstawicieli innych niż pedagogika dyscyplin naukowych.

Cezary Prasek

PRZEGLĄD RADZIECKICH CZASOPIM PEDAGOGICZNYCH

Problemy młodzieży w Związku Radzieckim zawsze były w centrum uwagi pedagogów, psychologów, filozofów, socjologów i fizjologów. W okresie powszechnego budownictwa społeczeństwa komunistycznego zagadnienia powyższe nabierają szczególnego znaczenia.

Czytelnikowi polskiemu pragniemy zaszykalizować artykuł N. S. Mansurowa z Instytutu Filozofii Akademii Nauk ZSRR, który właśnie poświęcony jest zagadnieniu młodzieży radzieckiej¹.

Autor wyjaśnia, że problemem tym zajmują się zespoły naukowe i organizacje społeczne w 70 miastach Związku Radzieckiego. Wśród nich do najważniejszych należą Instytut Konkretnych Badań Społecznych Akademii Nauk ZSRR. Poważny udział w badaniach nad problematyką młodzieżową posiadają — zdaniem N. S. Mansurowa — także zespoły socjologiczne kierowane przez Komitet Centralny Komсомолu. W badaniach tych stosowane są powszechnie metody socjologiczne i społeczno-psychologiczne. Wszystko to wzbogaca — według autora — naszą wiedzę o młodzieży, a tym samym pozwala doskonalić pracę wychowawczą.

¹ Por. N. S. Mansurow — Issledowanija problem molodioży w SSSR. *Sowietskaja Piedadogika*, nr 12 z 1968 roku, str. 84.

W dalszym ciągu swego artykułu N. S. Mansurow informuje czytelnika o konferencjach poświęconych problemom młodzieży, jakie odbyły się w Związku Radzieckim na przestrzeni ostatnich trzech lat. Następnie rozpatruje zagadnienie wzajemnego stosunku pokoleń. Autor stwierdza, że w literaturze radzieckiej odrzuca się kategoryczne, biegunowe sądy, w myśl których konflikt pokoleń albo istnieje, albo go nie ma. Postęp społeczny jest niemożliwy bez sukcesyjności pokoleń. Bez niej społeczeństwo nie mogłoby istnieć. Zazwyczaj, kiedy mówi się o sukcesyjności pokoleń — stwierdza autor — ma się na myśli bezpośrednie stosunki wzajemne między starszym a młodszym pokoleniem. Zapomina się przy tym o stosunkach pośrednich między pokoleniami.

Do bezpośrednich stosunków między pokoleniami N. S. Mansurow zalicza:

1. Przekazywanie przez starsze pokolenie młodszemu swej wiedzy i doświadczenia, oczywiście udoskonalonego w porównaniu z tym, jakie kiedyś samo otrzymało. Nie oznacza to, że całe dziedzictwo, jakie otrzymuje młodzież, jest obiektywnie wartościowe — starsze pokolenie przekazuje także przestarzałe tradycje, wyobrażenia (na przykład religijne), orientacje społeczne itp. Przekazywanie doświadczenia odbywa się w procesie świadomego nauczania i wychowania młodzieży, poprzez wpływ na jej świadomość.

2. Przekazywanie młodszemu pokoleniu narodowych cech charakteru, norm i prawideł zachowania się, smaku i innych właściwości psychiki ludzi tego lub innego kraju, tej lub innej epoki. Osiąga się to poprzez samodzielne, często podświadome przyswajanie przez młodzież tych przykładów, jakie przekazują jej przedstawiciele starszego pokolenia.

3. Przekazywanie trybu życia, nawyków obyczajowych, sposobu myślenia, stosunku do rzeczywistości itd. Dokonuje się to zarówno poprzez świadomość, jak i drogą bezmyślnego naśladowania przykładów.

Pośrednie stosunki między pokoleniami — zdaniem N. S. Mansurowa — wyrażają się w sposób następujący:

1. Każde poprzednie pokolenie przekazuje następnemu taki lub inny ustrój społeczny z całym aparatem nadbudowy społecznej, który podtrzymuje i utrwala ten ustrój. Tym samym starsze pokolenie od razu stawia młode pokolenie przed koniecznością zmiany istniejącej nadbudowy, która weszła w konflikt z rozwijającymi się siłami produkcji.

2. Starsze pokolenie stwarza swoją pracą takie warunki materialne życia społeczeństwa, które po pierwsze, z zasady sprzyjają postępowi technicznemu, rozwojowi sił wytwórczych, a tym samym podnoszą młode pokolenie na wyższy stopień rozwoju społecznego, co warunkuje pojawienie się u niego takich potrzeb, zainteresowań, dążeń, których nie było swego czasu u przedstawicieli starszego pokolenia. Jednocześnie starsze pokolenie stwarza możliwości dla spełnienia tych nowych potrzeb. Po drugie, warunki materialne życia, stworzone przez starsze pokolenie, sprzyjają wzrostowi z pokolenia na pokolenie wykształcenia, świadomości ludzi, co stanowi przesłankę subiektywną dla zmiany stosunków produkcji, w jakich znajdowali się przedstawiciele starszego pokolenia.

3. W miarę życia każdego pokolenia społeczeństwo zdobywa coraz więcej środków i możliwości dla kulturalnego doskonalenia ludzi: powstają środki masowego przekazu (kinematograf, radio, telewizja, kosmowizja, prasa itp.), zwiększa się czas wolny po pracy — przesłanka dla opanowania bogactw kulturalnych, stwarza się coraz więcej dóbr kulturalnych, które mogą być przyswojone przez młodzież.

Stosunki pośrednie między pokoleniami — stwierdza dalej autor — to także określonego rodzaju sukcesyjność między nimi, przekazywanie „sztafety pokoleń” w formie tych lub innych warunków.

Ogólnie można powiedzieć, że stosunki między pokoleniami, ich sukcesyjność — to proces reprodukcji życia społecznego w jego stałym rozwoju w kierunku postępu

społecznego drogą przekazywania przez starsze pokolenie młodszemu określonych warunków życia, wiedzy, doświadczenia (dodatniego i ujemnego), dóbr kulturalnych, psychologii i stopnia przygotowania do samodzielnego życia w nowych, zmienionych warunkach.

Jednak sukcesyjność charakteryzuje — zdaniem N. S. Mansurowa — jedynie jedną stronę związku między pokoleniami, a druga polega na rozbieżnościach, które przy pewnych warunkach mogą doprowadzić do konfliktu między pokoleniami. Różnice między pokoleniami bywają obiektywne i subiektywne. Starsze pokolenie z uwagi na swój wiek i miejsce w życiu społecznym zawsze spełnia rolę wychowawcy młodzieży. Będąc wytwórcami bogactw materialnych i kulturalnych ludzie starszego pokolenia posiadają środki, a młodzież w tym czasie pod względem materialnym uzależniona jest od rodziców. Przedstawiciele starszego pokolenia charakteryzuje cecha pouczania młodzieży. Wielu z nich — kontynuuje autor — podchodzi do młodzieży z pozycji „dorosłego”, bez jakiegokolwiek uwzględniania rozwojowych właściwości psychicznych młodzieży. Szczególnie starsze pokolenie charakteryzuje się tym, że jego przedstawiciele chcieliby widzieć młodzież „na wzór i podobieństwo swoje”, nie licząc się z tym, że życie społeczne stało się już inné i stawia inne wymagania w stosunku do ludzi. Starsze pokolenie nie zawsze uwzględnia tę prostą zasadę psychologiczną, że osobowości nie można kształtować jedynie pouczeniem i moralizowaniem. Przedstawiciele starszego pokolenia nierzadko idą po drodze, która w ich mniemaniu daje im przywileje; powszechnie wykorzystują swój autorytet i stanowisko, aby kierować młodzieżą. Wszystko to — zdaniem autora — rodzi takie różnice subiektywne między pokoleniami, które mogą przybrać formę otwartych konfliktów.

W społeczeństwie socjalistycznym — pisze N. S. Mansurow — istnieją różnice między pokoleniami, lecz jedność fundamentalnych interesów wszystkich pracujących, przyjaźń między narodami, wspólność stosunków produkcji stanowią o wiele ważniejsze czynniki niż te różnice i one warunkują jedność ludzi różnych pokoleń.

Autor zastanawia się dalej, czy istnieją sposoby uniknięcia takiego zaostrzenia się stosunków wzajemnych między ludźmi różnego wieku? Wyjście widzi m. in. w znajomości psychologii rozwojowej człowieka. Precyzuje on także niektóre podstawowe cechy psychologii młodzieży. Przede wszystkim należy wziąć pod uwagę pewną nierealistyczność sądów młodych ludzi, oderwanie ich od życia, swego, rodzaju idealizację w ocenie, poglądach, myśleniu. Jest to zrozumiałe — pisze Mansurow — ponieważ młodzi ludzie słabo jeszcze znają życie i nie są obeznani z wieloma jego sprzecznościami. Nierzadko znajdują wyjście w negacji jednej ze stron sprzeczności. Ta cecha psychologii młodzieży przejawia się też w prymacie pojęć poznawczych i ideowych nad materialnymi, w romantyzmie, w stanowczości jej sądów. Jednocześnie obserwuje się dążenie do życia zespołowego, pojawia się uczucie koleżeńskości, wielka wrażliwość na zmartwienia innych i chęć pomocy. W stosunku zaś do ludzi starszego pokolenia — kontynuuje autor — można zauważyć dążenie do uwolnienia się spod ich opieki i usamodzielnienia się. Ostatnia cecha przybiera niekiedy formę chorobliwego negatywizmu w stosunku do wszystkiego, co pochodzi od osób starszego pokolenia, i to może stać się podstawą psychologiczną konfliktu.

Młodzież charakteryzuja — zdaniem Mansurowa — również następne dwie cechy psychologiczne. Po pierwsze, nieliczenie się z rzeczywistością, poczucie nowości i własnej niepowtarzalności. Po drugie, w szeregu przypadkach — kontynuuje autor — pojawia się u młodzieży swego rodzaju rezydwa dzieciństwa — tendencja do zrzucenia z siebie w trudnym momencie odpowiedzialności za dokonane występki, czekanie na pomoc ze strony starszego pokolenia, niedoceniaanie konsekwencji wynikłych z własnego działania i liczenie na to, że ktoś je naprawi.

Znając psychologię młodzieży — stwierdza N. S. Mansurow — można budować

proces wychowawczy w oparciu o podstawy naukowe, a tym samym osiągnąć w tej dziedzinie wysoką efektywność.

W dalszym ciągu swego artykułu autor zwraca uwagę na plany życiowe młodzieży. Stanowią one dla kształtującej się osobowości jeden z ważnych momentów tego właśnie kształtowania się. Dlatego też z punktu widzenia wychowawczego należy pomagać młodzieży w konstrukcji tych planów i dążyć z nią do wprowadzenia ich w życie. Następnie N. S. Mansurow sygnalizuje czytelnikowi dane uzyskane przez różne zespoły badawcze w dziedzinie kształtowania się planów życiowych młodzieży radzieckiej.

Na zakończenie artykułu autor zastanawia się nad rolą środków masowego przekazu w rozwoju osobowości. Problem środków masowego przekazu jest ściśle związany z zagadnieniem wolnego czasu. Dlatego też należy zwracać uwagę nie tylko na budżet tego wolnego czasu, lecz również na jego wypełnienie odpowiednimi treściami.

Z problemem środków masowego przekazu — zdaniem Mansurowa — wiąże się ściśle jeszcze jeden problem teoretyczny, a mianowicie zagadnienie „masowości” człowieka w związku ze wzrostem tych środków w życiu społeczeństwa. Autor krytykuje teorie socjologów Zachodu, którzy twierdzą, jakoby środki masowego przekazu doprowadzały w ustroju socjalistycznym do kształtowania się „jednolitej masy”, bez uwzględniania specyficznych cech jednostki. Mansurow wyjaśnia, że tylko w ustroju socjalistycznym jednostka może korzystać z różnego rodzaju środków masowego przekazu, a to pozwala jej na dokonanie wyboru zgodnego ze swymi zdolnościami, zainteresowaniami i pragnieniami. Takie właśnie podejście do zagadnienia środków masowego przekazu sprzyja dalszemu rozwojowi zdolności, potrzeb, smaku artystycznego poszczególnej jednostki. Oczywiście — konkluduje autor — środki masowego przekazu sprzyjają rozpowszechnieniu jednolitych poglądów społeczno-politycznych, umacniają jedność moralno-polityczną narodu, lecz to dotyczy sfery światopoglądowej i przekonań człowieka i nikomu nie przyjdzie do głowy, aby nazywać wyznawcę tego samego światopoglądu „człowiekiem masowym”.

Józef Zalewski

ZAGADNIENIA KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI DLA STOPNIA OBJĘTEGO OBOWIĄZKIEM SZKOLNYM W PAŃSTWACH KAPITALISTYCZNYCH

Ostatni numer *International Review of Education* (nr 4 z r. 1968), kwartalnika wydawanego przez Instytut Wychowania UNESCO w Hamburgu, w całości poświęcony jest zagadnieniom kształcenia nauczycieli. Jest to lektura ponura, ponieważ wykazuje, że kształcenie nauczycieli nie nadąża za potrzebami wytworzonymi przez współczesną cywilizację.

Przodującą rolę w świecie kapitalistycznym odgrywają Stany Zjednoczone Ameryki, od nich więc zacniemy niniejszy przegląd. Nakreślenie aktualnych tendencji w dziedzinie kształcenia nauczycieli w tym państwie jest trudne, ponieważ czynnych jest tam 1200 zakładów kształcenia nauczycieli o różnym poziomie nauczania, w których przygotowanie do zawodu trwa od dwóch do sześciu lat. W niektórych stanach wydawałoby się, że osiągnięto oczekiwaną z dawna „jedność nauczycielstwa”,

ponieważ dyplom ukończenia studiów nauczycielskich daje uprawnienie do nauczania zarówno w szkole podstawowej, jak średniej.

Faktycznie obecne kolegia nauczycielskie zatraciły swoje zawodowe znaczenie, ponieważ większość ich absolwentów wybiera zawody inne niż nauczycielski. W ciągu ostatnich lat natomiast przyjęto do pracy w szkołach przede wszystkim absolwentów kolegiów ogółkształcących (*liberal arts colleges, general colleges*) i uniwersytetów. Zaznacza się bardzo jednostronna selekcja do zawodu nauczycielskiego; trafiają do niego studenci najubożsi.

Odczuwa się powszechnie potrzebę reformy systemu kształcenia nauczycieli. Przewagę zaczynają zdobywać tendencje, że należy skończyć z encyklopedycznym kształceniem nauczycieli, przygotowującym ich do wszystkich czynności w szkole. Modernizacja programów powinna iść w kierunku silniejszego podkreślenia znaczenia ogólnego kształcenia i naukowego pogłębienia studium merytorycznego w zakresie jednego przedmiotu nauczania. Kształcenie pedagogiczne musi być oparte na dobrych podstawach teoretycznych, dających zrozumienie celów, środków i metod wychowania. Plany studiów należy dostosować do poszczególnych specjalizacji przedmiotowych i wychowawczych współczesnej szkoły.¹

Sprawozdawca z Anglii stwierdza, że docenci kolegiów nauczycielskich w tym kraju byli dotychczas bardzo nisko uposażeni. Spowodowało to, że nauczyciele z uniwersyteckim wykształceniem nie kwapili się z podejmowaniem pracy w tychże uczelniach. Po wojnie sytuacja się zmieniła. Obecnie już 60% wykładowców kolegiów nauczycielskich ma ukończone studia uniwersyteckie. Pozostali to absolwenci 3-letnich kolegiów.

Wobec coraz większego zapotrzebowania na nauczycieli kolegia nauczycielskie pozostają pod naciskiem podwyższenia liczby słuchaczy, co doprowadziło do zacieśnienia pomieszczeń dydaktycznych, przeciążenia pracowników zajęciami dydaktycznymi, obniżenia poziomu. Z kolei kolegia przestały prowadzić badania naukowe, pozostały więc szkołami wyższymi jedynie z nazwy.

Nieokreślona jest pozycja tej uczelni. Uchodzi za szkołę wyższą, jednak jej pracownicy nie korzystają z uprawnień pracowników szkoły wyższej. Nauczyciele nie traktują ich już jako kolegów, co wpływa na rozluźnienie więzi kolegiów ze szkołami. Odczuwa się pilną potrzebę doprowadzenia do integracji kolegiów nauczycielskich z uniwersytetami i szkolnictwem.²

W świecie odczuwa się powszechnie brak nauczycieli. W Anglii braki te dotyczą głównie przedmiotów przyrodniczych, zawodowych, matematyki i początkowego nauczania. Sądzi się zazwyczaj, że przyczyną ich jest niskie uposażenie nauczycieli. Jak wykazały znane skądinąd badania Julii Clarke, jest to pogląd uproszczony. Autorka przebadala 1511 młodzieży w wieku 16 do 17 lat, z tego 21,7% dziewcząt i 5,2% chłopców zamierzało wybrać zawód nauczycielski, z tego na wydziały matematyczno-przyrodnicze pragnie pójść 11,7% dziewcząt i 1,9% chłopców. O wyborze decydowało przeważnie zamiłowanie do przedmiotu i chęć zajęcia nim młodszych. Badani oświadczyli, że zajęcie zawodowe zgodne z zainteresowaniem jest w życiu ważniejsze od wysokości zapłaty za wykonywane czynności. Niektóre dziewczęta znów traktują wybrany zawód jako przejściowy, do chwili zawarcia małżeństwa. Inne, uważające małżeństwo za główny cel życiowy, decydują się na zawód nauczycielski, bo wykonywanie go ułatwi im czuwanie nad edukacją własnych dzieci oraz ze względu na wspólne wakacje pozwoli w tym czasie lepiej zająć się wychowywaniem własnych dzieci.

¹ Morris I. Cogan: — *Patterns in the Education of Teachers in the United States of America*. 1968, str. 390—405.

² William Taylor — *The Educator of Teachers in England*. Str. 405—421.

Ci, którzy odrzucili zawód nauczycielski, tłumacząc to tym, że stwarza on małe możliwości do wybicia się i do awansu. Odstrasza też od tego zawód monotonna praca i lęk, czy w przepelnionych klasach uda się utrzymać karność.

Julia Clarke powtórzyła swoje badania wśród studentów przyrodoznawstwa. Tu znalazła daleko mniej amatorów zawodu nauczycielskiego aniżeli wśród uczniów szkół średnich. Badani studenci oświadczyli jej, że wybrali studia ze względu na zamiłowanie do przedmiotu samego, a nie do zawodu nauczycielskiego. Zdają sobie sprawę z szybkiego dziś rozwoju nauki i z tego, kto nie będzie po studiach uzupełniał wiedzy, pozostanie w tyle i przestanie się liczyć w swej specjalności. Bronią się więc przed pójściem do pracy do szkół, bo nie dysponowałyby tam odpowiednim laboratorium, jak ich koledzy w przemyśle, że nie mieliby zatem okazji do przeprowadzania doświadczeń czy częściowego chociażby weryfikowania w laboratorium tych teorii, z którymi zetknęliby się w swej lekturze.

Poza tym stwierdza autorka, że największy wpływ na wybór zawodu mają rodzice i członkowie rodziny, daleko większy aniżeli szkoła, lektura, koledzy. Rodzice zaś są bardzo mało zorientowani w możliwościach zawodu nauczycielskiego.³

Przedstawiciele Francji stwierdzają, że szkoła we Francji przeżywa silny kryzys, zaznaczający się ciasnotą lokali szkolnych i przeludnionymi klasami, brakiem pomocy naukowych, przeciążeniem nauczycieli i upadkiem ich autorytetu. U nauczycieli zaznacza się coraz większy wzrost chorób nerwowych i umysłowych. Oto wykaz częstotliwości dwóch chorób zawodowych nauczycieli francuskich:

	1962	1963	1964
gruźlica	25%	24%	15%
choroby umysłowe i nerwowe	61%	64%	74%

Zestawienie to wykazuje, że o ile odsetek zachorowań na gruźlicę maleje, o tyle gwałtownie wzrasta procent schorzeń nerwowych i umysłowych. Jest on wyższy od przeciętnej zachorowalności ogółu ludności (29,7%), a spośród różnych grup zawodowych najwyższy w grupie nauczycielskiej. Jako przyczynę tego stanu rzeczy, podaje się, że nauczyciel jest poddany większej ilości stressów, jest przeciążony i stale czuje się przemęczony, odczuwa trudności w kontaktowaniu się z dziećmi w wyniku braków swego wykształcenia pedagogicznego, nie dostosowanego do współczesnych warunków społecznych. Wytwarza to u nauczycieli postawę abnegacji. Niektórzy usiłują ją przewyciężyć szukając trwalszych kontaktów z dziećmi. Jednak i wtedy skutek jest podobny, wytwarza się postawa infantylna, oddalanie się od życia realnego i przebywanie w świecie ideałów i fikcji. Nauczyciele ci, nie umiejący sobie znaleźć miejsca w świecie, po ukończeniu szkoły pozostali w niej, usiedli tylko z innej niż uczniowie strony.

Być może, że ten obraz ponury, choć oparty na danych statystycznych, jest przesadzony. Jakże wobec tego wyjście proponują autorzy? Za najważniejsze zadanie nauczyciela dzisiejszego uważają przekazywanie uczniom wiedzy i przystosowanie ich do zmian zachodzących we współczesnym świecie. Nie może się to odbyć bez uwzględnienia określonych ideałów oraz zainteresowań i motywów uczniów. Kształcenie nauczycieli nie może więc ograniczyć się do praktycznej i technicznej strony zawodu, jak to było w dotychczasowych szkołach normalnych. Konieczne jest uświadomienie kandydatów na nauczycieli o celach ich pracy, co nie może nastąpić bez znajomości teorii wychowania. Poza tym nauczyciel musi znać współczesną i przyszłą sytuację społeczną, w jakiej odbywa się wychowanie. Konieczna jest też dobra znajomość uczniów, inaczej nauczyciel nie nawiąże z nimi kontaktu.

³ Julia H. Clarke — The image of the Teacher. *The British Journal of Educational Psychology*, 1968, str. 280—285.

Idzie też nie tylko o nauczanie pedagogiki, ale o obudzenie refleksji pedagogicznej. Nie wystarczają już metody dawnych szkół normalnych, kształcących na lekcjach wzorowych, które nakazywało się naśladować. Dziś życie szybko się zmienia i nie ma wzorców raz na zawsze danych, odpowiadających każdej sytuacji społecznej. Trzeba u kandydatów na nauczycieli obudzić potrzebę różnorodnych poszukiwań, rozwijać aktywność poznawczą, nakłaniać do badania relacji nauczyciel — uczeń i uczeń — nauczyciel. Coraz większego też znaczenia nabiera doksztalcenie nauczycieli i studia podyplomowe.⁴

Dobre tradycje w dziedzinie kształcenia posiada Belgia, gdzie już w początkach naszego wieku nadali mu Schuyten, Decroly i Józefa Joteyko wysoki poziom. Obecnie planuje się w tym kraju przedłużenie kształcenia nauczycieli o jeden rok. Część nauczycieli szkół podstawowych musi kształcić na uniwersytetach, by wykształcić elitę nauczycielską, która wobec pozostałych pełniłaby rolę wiodącą. W kształceniu nauczycieli zaznaczają się tendencje wychowania umysłowości otwartych dla reform szkolnych. Poza tym wyraża się dążenia do ściślejszego powiązania uniwersytetów i badań naukowych w dziedzinie pedagogiki ze szkołami i nauczycielstwem i do poprawy społecznej i materialnej sytuacji nauczycieli.⁵

W Niemczech jeszcze w okresie międzywojennym konstytucja weimarska w artykule 143 wypowiedziała się o konieczności zorganizowania równego co do poziomu kształcenia wszystkich nauczycieli, niezależnie od tego, na jakim poziomie nauczają. Artykuł ten, podobnie zresztą jak inne, nie doczekał się realizacji. Z wyjątkiem Bawarii i Wirtembergii pozostałe kraje wprowadzają jednak wówczas wyższe uczelnie kształcące nauczycieli. W Prusach były to 2-letnie akademie pedagogiczne, w pozostałych krajach 3-letnie instytuty pedagogiczne, częściowo włączone do uniwersytetów. Narodowi socjaliści zburzyli ten dorobek.

W Niemieckiej Republice Federalnej powołano do życia w zależności od kraju albo 3-letnie, albo 4-letnie wyższe szkoły pedagogiczne, które dają nauczycielom przygotowania do nauczania dwóch przedmiotów szkolnych. Obok tego powstały 4-letnie instytuty kształcenia zawodowego. Uczelnie te są albo autonomiczne, albo są powiązane z uniwersytetami, np. w Hamburgu, Hesji, Westfalii. Przygotowanie pedagogiczne obejmuje pedagogikę, filozofię, socjologię, dydaktykę oraz metodyki dwóch studiowanych przedmiotów, nauki polityczne, ustawodawstwo szkolne, hospitacje w szkołach. Praktyki pedagogiczne ciągle obejmują 8 tygodni rozłożonych na okres dwóch lat studiów. Rządzące stronnictwa chadeckie nadały wyższemu szkolom pedagogicznym charakter szkół wyznaniowych.

Młody nauczyciel musi po 2 do 4 latach pracy zawodowej przystąpić do drugiego egzaminu nauczycielskiego, który daje mu dopiero ustalenie w zawodzie.

W r. 1961 odczuwano w NRF brak 84 000 nauczycieli, co wiąże się z przedłużeniem obowiązku szkolnego do 9 lat. W miejscach brakujących zatrudnia się nauczycieli niewykwalifikowanych przygotowanych do pracy na rocznych kursach.⁶

W Szwecji również przedłużenie obowiązku szkolnego z siedmiu do dziewięciu lat wywołało ogromny brak nauczycieli. Zmniejszają się różnice między szkołą powszechną a średnią, w związku z tym i dawne różnice między nauczycielami jednymi i drugimi maleją. W związku ze zmienioną rolą szkoły podstawowej poddaje się krytyce podtrzymywanie dawnego systemu nauczycieli klasowych, uczących wszystkich przedmiotów. Coraz bardziej odczuwa się potrzebę przygotowywania nauczycieli do różnych specjalności szkolnych. Kształcenie to winno się odbywać

⁴ Yves Guyot et Michel Lobrot — L'enseignant français et ses problèmes. Str. 467—479.

⁵ Jean Burion — Vers une formation psychopédagogique prolongée et une synergie éducationnelle centrée sur l'homme et sur la coopération sociale. Str. 421—432.

⁶ Franz Hilker — Entwicklung und Probleme der Lehrerbildung in der Bundesrepublik Deutschland. Str. 455—467.

w klimacie nauki. Za bardzo istotne w przygotowaniu nauczycieli uważa się wykształcenie u nich umiejętności rozpoznawania indywidualnych różnic uczniów, by tym skuteczniej oddziaływać na ich rozwój.⁷

W Izraelu kształcą się nauczycieli w 2-letnich kolegiach, jednak poziom ich jest na ogół niski, bo zachodzi pilna potrzeba zwiększonego kształcenia nauczycieli. Brak nauczycieli spowodowany jest stale wzrastającym napływem imigrantów. Liczba dzieci w szkołach podstawowych w związku z tym w latach 1948—1967 wzrosła 8-krotnie. Przyjmowanie dzieci imigrantów stwarza szkołom specyficzne trudności, ponieważ dzieci były dotąd wychowywane w różnych kulturach, a większość z nich nie zna obowiązującego w Izraelu języka hebrajskiego.

Obecnie i w Izraelu występuje tendencja do przedłużenia studiów nauczycielskich. Ze względu na liczne trudności przystępuje się do tego stopniowo. W roku szkolnym 1965/66 przedłużono w pierwszych dwóch kolegiach okres studiów do lat trzech. W r. 1967/68 na 62 kolegia na program 3-letni przeszło sześć. W nowych 3-letnich kolegiach kładzie się większy nacisk na wykształcenie specjalistyczne. Wychowanie przedszkolne zostało połączone z nauczaniem początkowym jako jedna specjalność. Nowy program studiów został pod względem treści bardziej zintegrowany; znacznie zmniejszyła się liczba obowiązujących przedmiotów. Kładzie się większy nacisk na przyswojenie sobie przez studentów metod samodzielnej pracy.

Wymiar zajęć obowiązkowych dla studentów jest dość wysoki, obejmuje 36 godzin tygodniowo. Na I i II roku studiów obowiązuje po 2 tygodnie praktyki w szkołach, na roku III — 3 tygodnie.

Po ukończeniu studiów czeka absolwentów, kobiety również, 20-miesięczna służba wojskowa. Pozostała młodzież odbywa służbę wcześniej.⁸

Japonia przeszła od 1872 r. bardzo szybką drogę zmodernizowania swego szkolnictwa i podporządkowania go władzom państwowym. Nauczyciel cieszy się w Japonii w przeciwieństwie do Ameryki dużym uznaniem. Uchodził on za realizatora narodowych aspiracji i znany był z patriotyzmu. Po drugiej wojnie światowej stał się propagatorem ideałów demokratycznych i humanitarnych. Od r. 1943, tzn. jeszcze w czasie wojny, zakłady kształcenia nauczycieli przekształcono w kolegia nauczycielskie na poziomie wyższym, które w tej chwili są uczelniami 4-letnimi. Mogą one być szkołami autonomicznymi lub włączone do uniwersytetów jako oddzielne wydziały nauczycielskie. Obok tego istnieją 2-letnie kolegia dla przedszkolank i nauczycieli klas początkowych.

Pobory nauczycieli są zróżnicowane według stref drożyznianych. Stosowany jest awans automatyczny i przyznawanie oddzielnych zwwyżek za podnoszenie swoich kwalifikacji przez udział w różnych kursach dokształcających.

Liczba przechodzących do innych zawodów jest mała, nie przekracza 3% rocznie, możliwości zatrudnienia poza szkolnictwem są zresztą dosyć ograniczone.⁹

Redakcja *International Review of Education* powstrzymuje się od jakiegokolwiek uogólnienia przytoczonych relacji. Nasuwa się ono zresztą samo czytelnikowi. Odczuwa się powszechnie potrzebę podwyższenie poziomu kształcenia nauczycieli, zwrócenia większej uwagi na danie im obok przygotowania praktycznego dobrych podstaw teoretycznych. Stoją temu na przeszkodzie ogromne braki nauczycieli w szkołach, związane ze stopniowym upowszechnianiem się szkolnictwa średniego. W niektórych państwach brak środków stoi na przeszkodzie w nadążaniu w dostosowaniu systemu kształcenia nauczycieli do bieżących potrzeb.

⁷ Sixten Marklund — Training Teachers for the Schools of To day. Str. 432—445.

⁸ Tadmor Shlomo — Problems and Reform in Elementary School Teacher Training in Israel. Str. 445—455.

⁹ Katsumi Yuasa — Teacher Training and its Problems in Japan. Str. 479—487.

Budzi to niepokój wśród szerokiej opinii. Skoro brak kwalifikowanych nauczycieli, musi się obniżyć ogólny poziom kultury szerokich mas. Obniża się poziom szkoły średniej, ale i szkół wyższych kształcących nauczycieli. Rządy wiążą jednak swój prestiż z posiadaniem broni nuklearnej, a nie z naprawą swego szkolnictwa, szczególnie systemu kształcenia nauczycieli. Mimo pozorów zbliżania się do szkoły jednolitej i osiągnięcia jedności nauczycielstwa wzrasta nowy dualizm szkolnictwa: masowe szkoły o obniżonym poziomie i szkoły elitarne dla uzdolnionych (*schools for gifted children*), analogicznie do podziału społeczeństwa na antagonistyczne klasy.

Ludwik Bandura

POMOCE NIE SĄ AUTONOMICZNE Sprawozdanie z „AVCommunication Review”

Czasopismo amerykańskie, wymienione w tytule tej relacji, ma charakter naukowy. Jest to kwartalnik wydawany przez Wydział Środków Audiowizualnych Narodowego Towarzystwa Wychowania (NEA). Oprócz działu artykułów redakcja *Przeгляду* prowadzi osobny dział maszyn nauczających i nauczania programowanego, publikuje dużo sprawozdań i recenzji z książek psychologicznych i pedagogicznych oraz ponadto krótkie, półstronicowe doniesienia z badań dokonywanych aktualnie w różnych ośrodkach kraju.

Zaznajomienie się z rocznikiem 1967 czasopisma upoważnia do opinii, że w Stanach Zjednoczonych, gdzie rozbudowany prywatny przemysł oświatowy oferuje szkołom wszystkich szczebli całe bogactwo przeróżnych, nieraz bardzo pomysłowych i technicznie precyzyjnych pomocy, bierze górę stanowisko umiarkowane, wedle którego nawet najlepsze środki audiowizualne mogą służyć nauczycielowi tylko pomocą, natomiast — nie będąc czymś autonomicznym — nie są zdolne do jego zastąpienia.

Oto kilka kwestii lub też szczegółowych dających się wyczytać z ciekawszych artykułów, ogłoszonych, w roku 1967 w *AVCommunication Review*:

- Co zaprogramowywać, koncepcje czy drobne informacje?
- Gdy chodzi o przekazanie kilku głównych idei, lepsze jest nastawienie na bodźce aniżeli na reakcje.
- Próby stosowania naraz wielu pomocy.
- Trzeba nauczyć ludzi myśleć.
- Niezbędna jest technologia pedagogiczna.
- Okazywać uczniom zainteresowanie — oto rola nauczyciela posługującego się telewizorem.
- Kierownicza funkcja nauczyciela w lekcji programowanej przy równoczesnym stosowaniu innych metod.
- Rola motywacji.
- Nauczanie programowane umożliwia nauczycielowi indywidualizację i lepsze poznanie, jak uczyć.
- W warunkach używania wielu pomocy informacja przekazywana dzięki środkom technicznym ułatwia nauczycielowi pracę, w tym także jego własną pracę badawczą.
- Do właściwego koncipowania pomocy potrzebny jest specjalnie przygotowany personel.

Poniżej przytoczymy w skrócie szereg wypowiedzi autorskich dotyczących wielkości zasygnalizowanych spraw.

— Na podstawie wielu badań uznaje się za rzecz oczywistą, iż skuteczność nauczania programowanego zależy zarówno od właściwego repertuaru bodźców, jak i od wyćwiczenia odpowiednich reakcji. Jednak, gdy przyjrzymy się bliżej celowi, jaki chce się osiągnąć, wówczas okaże się, że nauczanie programowane daje lepsze wyniki od tradycyjnego, kiedy chodzi o przyswojenie, zapamiętanie i transfer dużej ilości informacji, natomiast nie jest wcale efektywniejsze w przypadku lekcji mających na celu przekazanie pewnej ogólnej orientacji lub określonego punktu widzenia. Wtedy wystarczy podejście zorientowane głównie na bodźce, a więc typowe raczej dla nauczania konwencjonalnego (George Gropper: Czy telewizja „programowana” wymaga reakcji aktywnych?; *AVCommunication Review*, t. XV, z. 1, 1967, s. 5—22).

— Ciekawych danych na temat preferencji i efektywności różnych środków audio-wizualnych dostarczają M. Daniel Smith, Morton Schagrin i L. Eugene Poorman w artykule pt. „Systemy wielopomocowe: Przegląd i doniesienie z badania pilotażowego” (t. XV, z. 4, 1967, s. 345—369), tego ostatniego wykonanego w zakresie nauczania fizyki. Oto odpowiednia tabelka (s. 359), w której symbol Ne oznacza nauczycielskie oceny efektywności danych pomocy, Np — nauczycielskie preferencje, Ue — uczniowskie oceny efektywności oraz Up — uczniowskie preferencje. Liczby, podane w poszczególnych kolumnach, mówią, jakie miejsce zajął dany rodzaj pomocy w szeregu jedenastu wziętych poniżej pod uwagę. To badanie opinii zostało wykonane w klasach, gdzie uprzednio zastosowano wszystkie te środki.

Srodki dydaktyczne	Ne	Np	Ue	Up
podręcznik	1	8	2	5
nauczanie programowane	2	9	7	8
pokazy	3	7	3	3
wykład	4	1	1	2
film dźwiękowy	5	4	5	4
małe grupy dyskusyjne	6	5	10	7
pracownia	7	3	4	1
przeźrocza (<i>transparencies</i>)	8	10	6	6
lektor	9	6	9	6
wycinki z filmów	10	11	11	9
problemy działowe (<i>chapter problems</i>)	11	2	8	10

Autorzy wysuwają następujące zagadnienia do dalszych badań już na terenie wielu przedmiotów nauczania: współdziałanie między nauczycielem, uczniami a środkiem dydaktycznym, relacja między różnymi środkami a różnymi stylami pracy umysłowej uczniów, zachowanie się nauczyciela a reakcje uczuciowe w systemie „wielopomocowym”, środki dydaktyczne a poszczególne rodzaje pojęć zawartych w kursie nauczania, stosowanie układów wielopomocowych w kształceniu nauczycieli, system samokształcenia nauczycieli przy użyciu wielu różnych środków itp.

— W odległej przyszłości ludzie stawać będą w obliczu zupełnie nowych sytuacji, których nie będą mogli uniknąć. Będą musieli umieć myśleć. Stąd też zadaniem pedagogów współczesnych jest nauczyć ich tego. Wedle opinii J. E. Russella, sekretarza Komisji do Spraw Polityki Wychowania, trzeba przeformułować cele wychowania w duchu racjonalizmu (a nie sprowadzać ich do wyuczenia określonych zachowań się i określonych treści dydaktycznych) i starać się przerzucić pomost między filozofią, dotychczasowymi zdobyczami nauk pedagogicznych, naukami ścisłymi oraz techniką. Dlatego, dodaje od siebie Paul Saettler, autor artykułu pt. „Technologia pedagogicz-

na: problemy i perspektywy" (t. XV, z. 2, s. 133—144), głównym zagadnieniem pedagogicznym naszych czasów jest rozwijanie wiedzy i technologii kształcenia (*technology of instruction*), działalność na pograniczu filozofii, psychologii i technologii.

— Badania, wykonane przez Alana E. Mayersa nad skutkami określonego rozmieszczenia uczniów przed ekranem telewizyjnym i rolą nauczyciela przy nauczaniu telewizyjnym (t. XV, z. 2, s. 169—179), wykazały, że zasadniczo ważniejszą od sposobu rozmieszczenia uczniów, a więc od wyrazistości ich widzenia, są czynniki psychospołeczne, w szczególności zaś zainteresowanie okazywane przez nauczyciela uczniom, ich procesom uczenia się.

— Na kluczową rolę nauczyciela przy korzystaniu z telewizji oświatowej wskazuje również inne badanie, relacjonowane w tymże numerze (s. 199—205). Sherman H. Frey, Shinkichi Shimabukuro i A. Bond Woodruff, autorzy artykułu pt. „Zmiana postaw w nauczaniu programowanym w odniesieniu do osiągniętych rezultatów”, konkludują, że stałe i wyłączne stosowanie materiałów programowanych przez dłuższy czas prowadzi do przesytu, co potwierdza znaną od dawna prawdę, iż tajemnica dobrego nauczania tkwi w jego różnorodności. Ponadto zaś, podkreślają oni wiodącą rolę nauczyciela w klasie mimo intensywnego posługiwania się materiałem programowanym. Musi on podtrzymywać zainteresowanie uczniów treścią dydaktyczną przy pomocy innych metod i środków, takich jak dyskusja ogólnoklasowa, filmy, małe grupy problemowe itp.

— Miejsce nauczyciela w szkole nowoczesnej najdobitniej scharakteryzował Robert T. Filep, jeden z czołowych dydaktyków amerykańskich: Niezależnie od stopnia technicyzacji procesu dydaktycznego nauczania programowanego nie można uważać ani za coś, co zagraża nauczycielowi, ani też za czynnik, który wyruguje inne metody, tak tradycyjne, jak i nowoczesne. Jest to po prostu nie znający zমেżenia towarzysz, który może przyjść nauczycielowi z pomocą w większej indywidualizacji i w lepszym rozeznaniu, jak i dlaczego uczymy się (t. XV, z. 1, 1967, s. 109).

— W artykule na temat roli informacji udzielanej przy użyciu środków technicznych (t. XV, z. 4, 1967, s. 412—422) Jerome S. Allender pisze, że informacja tego rodzaju nie wyczerpuje całego zakresu nauczania, ponieważ konieczne jest ponadto rzeczywiste i ścisłe współdziałanie między uczniem a nauczycielem. Większy obecnie, niż kiedykolwiek, udział w nauczaniu informacji „mechanicznej” (*recorded communication*) powinien spożytkować nauczyciel dla zorganizowania środowiska nauczania w taki sposób, aby uczeń był w stanie badać. Stosowanie bowiem materiałów dydaktycznych omawianego typu umożliwiła nauczanie eksperymentalne i pozwala weryfikować koncepcje, które mogą dostarczyć w wyniku realistycznych rozwiązań realistycznych problemów. A wszak kontrolowane zmiany w nauczaniu ułatwiają jego ocenę, a ta z kolei doskonali dalszą ewolucję.

— Wobec niedoboru specjalistów w zakresie przygotowywania i badania efektywności materiałów programowanych, na które popyt stale rośnie, rodzi się konieczność systematycznego kształcenia odpowiedniej kadry. W. James Popham opisuje dwa odnośne rozwiązania (t. XV, z. 4, s. 402—411). Pierwsze to trzyletnie, przyuniwersyteckie podyplomowe studium doktoranckie, drugie zaś polega na skondensowaniu w czasie, pozauniwersyteckim intensywnym szkoleniu osób już zatrudnionych w ośrodkach przygotowujących programowane materiały dydaktyczne.

Do jakich refleksji pobudzać może lektura przedstawionych artykułów? Po pierwsze, utwierdza ona w przeświadczeniu, iż czyni się w Polsce słusznie, badając w miarę intensywnie różne aspekty i uwarunkowania nauczania programowanego, jak też efektywność poszczególnych rodzajów pomocy naukowych — w nadziei, że i u nas w miarę postępu szkolnego zapleczka technicznego pojawi się wysoka i szeroka (w sensie masowości zasięgu) fala wszelkich technicznych ułatwień, którym musi przeciw-

towarzyszyć, ba, które musi wyprzedzać równie silna fala dydaktycznych badań i usprawnień.

Po drugie, warto znać wnioski, do jakich prowadzą badania nad warunkami wyjątkowo intensywnego nasycenia procesu nauczania pomocami audiowizualnymi — po to, aby ustrzec się nadmiernego optymizmu na temat radykalnej jakoby skuteczności owego technicznego bogactwa. Wprawdzie nie grozi ono nam w bliskiej przyszłości, niemniej dobrze jest uzyskać również takie pośrednie potwierdzenie słuszności przekonania o kluczowej, chociaż na pewno innej w nowych techniczowanych warunkach, pozycji nauczyciela w klasie.

Po trzecie, wbrew wymowie pierwszego artykułu, pióra G. Groppera, natomiast w zgodzie z całą resztą badań i opinii wzmiankowanych dalej — nasz polski młody, a także dorosły odbiorca telewizyjnych programów oświatowych i innych nie może być „orientowany tylko na bodźce” w przypadku, gdy chodzi o przekazanie jakichś kilku idei, a nie dużej ilości drobnych informacji. Celem bowiem naszego socjalistycznego wychowania i nauczania jest człowiek społecznie i światopoglądowo zaangażowany, a więc myślący i krytyczny. Wymaga to rozwijania zgoła innego metodycznie niż amerykańskie, profilu oświatowych audycji telewizyjnych i radiowych, właśnie aktywizującego, czyli „zorientowanego na reakcję”, ale reakcje dobrze kontrolowane przez odbiorcę.

Wreszcie, po czwarte, dziwi w kwartalniku poświęconym ośrodkom audiowizualnym brak artykułów i doniesień z badań w zakresie spełniania przez jedną i tę samą pomoc naukową kilku funkcji, zależnie od wymiany niektórych jej elementów składowych, od stopnia dynamiczności jej struktury itp. Czyżby szansa korzystania na jednej lekcji z wielu różnych pomocy wypiera możliwość różnorodnego posługiwania się niektórymi poliwalentnymi pomocami nadającymi się nie tyle, jako owa „wielopomocowość”, do ułatwiania rozumienia myśli cudzych, co raczej — wskutek swojej problemowości — do kształcenia myślenia bardziej samodzielnego? Gdyby tak było, to właśnie dobrze jest widzieć zawczasu również to niebezpieczeństwo, aby — mając na względzie wzrost ilościowy pomocy naukowych — troszczyć się równocześnie o ich wysoką dydaktyczną jakość.

Ryszard Radwilowicz

SEMINARIUM SEKCJI KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI ZNP

W dniach 16, 17 i 18 stycznia br. odbyło się w Warszawie seminarium naukowe poświęcone złożonej problematyce rozwoju nowych uczelni kształcących nauczycieli dla szkół podstawowych, zasadniczych zawodowych i szkół przysposobienia rolniczego — wyższych szkół nauczycielskich¹. Seminarium zostało przygotowane i zorganizowane przez Sekcję Zakładów Kształcenia Nauczycieli przy współudziale Zespołu Pedagogicznego ZG ZNP. W obradach seminarium uczestniczyli, obok członków Zarządu Sekcji, przedstawiciele trzech aktualnie pracujących WSN (w tym dwaj prorektorzy: doc. dr E. Niczyporowicz i doc. dr S. Słomkiewicz), przedstawiciele Departamentu Studiów Ministerstwa Oświaty i Szkolnictwa Wyższego, reprezentanci ośrodków, w których projektowane jest utworzenie takich uczelni w najbliższym czasie, oraz pracowników naukowych z różnych uczelni i instytucji naukowych.

Celem seminarium było ujęcie już w chwili obecnej — na kanwie początkowych doświadczeń eksperymentalnie działających trzech WSN (w Białymstoku, Szczecinie i Warszawie) — tych zasadniczych problemów i tendencji, których sprecyzowanie i rozstrzygnięcie możliwie jak najszybsze będzie decydujące dla najważniejszego, najefektywniejszego ustalenia profilu organizacyjno-programowego WSN, jej statusu oraz ukierunkowania funkcji społeczno-naukowej tych szkół (zarówno w danym środowisku, jak i szerszych ramach systemu kształcenia i doskonalenia nauczycieli). Wprowadzeniem do dyskusji, w której uczestniczyło kilkudziesięciu mówców, były referaty wygłoszone kolejno przez: naczelnika H. Weynę, doc. dra M. Jakubowskiego, dra W. Wojtyńskiego i dra B. Bromberka.

Obrady seminarium skupiły się wokół kompleksów następujących problemów:

- 1) założeń dydaktyczno-programowych WSN, zwłaszcza odnośnie grupy przedmiotów pedagogicznych, oraz literatury (skryptów) dla studentów tych szkół i pomocy naukowych;
- 2) wewnątrzuczelnianej funkcji uspołeczniającej WSN i jej więzi z lokalnym środowiskiem nauczycielskim, a także kulturotwórczej roli WSN w mniejszym mieście;
- 3) koncepcji profilu organizacyjnego tworzonych WSN i ich statusu — formy związku WSN z uczelniami akademickimi (w tym: możliwości kształtowania samodzielnych wyższych szkół nauczycielskich);
- 4) kadry naukowo-dydaktycznej dla wyższych szkół nauczycielskich, zwłaszcza (obok delegowania samodzielnych pracowników uczelni akademickich) racjonalnego wykorzystania w tym względzie kadry pedagogicznej studiów nauczycielskich (nieodzowność umożliwienia przez Resort części tych nauczycieli szybkiego rozwoju naukowego);
- 5) możliwości podejmowania przez WSN zadań w zakresie dalszego kształcenia nauczycieli pracujących, na tle potrzeb ogólnokrajowych, sytuacji nauczycieli kształcących się zaocznie i perspektyw w dziedzinie podnoszenia kwalifikacji w zawodzie nauczycielskim;
- 6) funkcji naukowo-badawczej WSN, zakresu ew. prac badawczych prowadzonych przez kadrę WSN i warunków tej działalności (tworzenie badawczych zespołów międzydyscyplinowych i międzyuczelnianych) oraz ew. jej roli w systemie doskonalenia nauczycieli;

¹ Obszerniejsze omówienie obrad seminarium Sekcji ZKN — patrz: T. Malinowski — WSN po półrocznej pracy. *Głos Nauczycielski* nr 7 z dnia 16 stycznia 1969 r.

- 7) planowania sieci wyższych szkół nauczycielskich (na podstawie materiałów przedstawionych przez Departament Kształcenia Ministerstwa Oświaty i Szkolnictwa Wyższego) w oparciu o zasadnicze kryteria i warunki gwarantujące prawidłowy rozwój danej uczelni w danym środowisku — ustalania ogólnej liczby i lokalizacji szkół pod kątem tworzenia dużych i silnych jednostek, mogących podejmować różnorodne w/w funkcje i zadania.

Jedną ze spraw najbardziej dyskutowanych i wymagających największej troski okazał się na seminarium problem kadr naukowo-pedagogicznych dla tworzących się WSN. Wszyscy dyskutanci uznali, że one to właśnie będą bodaj w zasadniczym stopniu decydować o prawidłowym rozwoju i funkcjonowaniu tych uczelni, o ich sile. Problematyka kadr naukowo-pedagogicznych WSN, jako aktualnie najbardziej ważką, stanie się przedmiotem rozważań na najbliższym seminarium planowanym przez Sekcję ZKN. Seminarium będzie miało na celu wyłonienie koncepcji i propozycji (m. in. w sprawie studiów doktoranckich dla nauczycieli SN), które mogą stać się pomocne Resortowi w rozwiązaniu tych niełatwych zadań.

Robert Gutowski

100-LECIE URODZIN N. K. KRUPSKIEJ TEMATEM SYMPOZJUM

Dnia 26 lutego br. odbyła się w Warszawie (w Sali Lustrzanej ZG TPPR) uroczysta sesja naukowa poświęcona działalności politycznej i pedagogicznej Nadzieży Krupskiej — z okazji setnej rocznicy urodzin towarzyszkii życia i pracy Lenina.

Na sesję, zorganizowaną przez ZG TPPR i ZG ZNP przy współudziale Polskiej Akademii Nauk, organizacji młodzieżowych (ZMS, ZMW, ZHP i ZSP) oraz Domu Kultury Radzieckiej, przybyli: zastępca kierownika Wydziału Propagandy i Agitacji KC PZPR — Jan Skrzypczak, zastępca kierownika Wydziału Nauki i Oświaty KC PZPR — Henryk Garbowski, przedstawiciele Zarządu Głównego ZNP z prezesem Marianem Walczakiem, przedstawiciele organizacji społecznych i młodzieżowych, reprezentanci PAN, nauczyciele, aktyw oświatowy, naukowcy-pedagodzy z różnych ośrodków akademickich kraju. Sesję uświetnili również swoją obecnością ambasador ZSRR w Polsce Awierkij Aristow i radca ambasady Nikołaj Ponomariow oraz delegacja wybitnych naukowców radzieckich, w skład której weszli: prof. Aleksander Arseniew i Ludmiła Aristowa. Obok nich w sesji uczestniczył także przedstawiciel Ministerstwa Oświaty ZSRR — Wiktor Korotow. Obradom sesji przewodniczył wiceprzewodniczący ZG TPPR — Ferdynand Herok.

Jako pierwszy referat pt. „N. Krupska, współtowarzysz W. I. Lenina w walce o zbudowanie nowego państwa socjalistycznego” wygłosił prof. dr Tadeusz Cieślak. Prof. Aleksander Arseniew, członek Akademii Nauk ZSRR i dyrektor Instytutu Pedagogiki, wygłosił interesujący referat „O ideałach N. K. Krupskiej wykorzystywanych aktualnie w szkolnictwie radzieckim”. Była to swoista konfrontacja spuścizny naukowej N. K. Krupskiej z najistotniejszymi, bieżącymi problemami i tendencjami oświaty i nauki radzieckiej.

Na dyskusję złożyły się, wedle kolejności chronologicznej, wystąpienia lub komunikaty naukowe podejmujące następujące tematy:

- 1) „N. Krupska w Polsce” — doc. dr Wacław Przelaskowski,
- 2) „Krupska jako organizator oświaty pozaszkolnej, ze szczególnym uwzględnieniem funkcji bibliotek” — prof. dr Łukasz Kurdybacha,

- 3) „Poglądy N. Krupskiej na oświatę dorosłych” — dr Edmund Staszyński,
- 4) „Rola bibliotek w organizacji nauki i kultury w ujęciu N. K. Krupskiej” — doc. dr Maria Dębowska,
- 5) „Wychowanie umysłowe a cele wychowania komunistycznego w poglądach N. Krupskiej” — prof. dr Wicenty Okoń,
- 6) „Środowisko wychowawcze w ujęciu N. Krupskiej” — prof. dr Ryszard Wroczyński,
- 7) „Poglądy N. K. Krupskiej na wychowanie przez pracę a współczesność” — prof. dr Wiktor Szczerba,
- 8) „N. K. Krupska o nauczycielu, jego profilu, roli, kształceniu i doskonaleniu” — dr Tadeusz Malinowski,
- 9) „Nadzieża Krupska jako prekursor marksistowskiej pedagogiki porównawczej” — dr Tadeusz Wiloch.

We wszystkich wypowiedziach, w których dyskutanci podkreślali zasługi Krupskiej jako organizatora oświaty radzieckiej oraz teoretyka wychowania, przebijało zgodne przekonanie o aktualności i przydatności dużej części jej spuścizny naukowej, zarówno w dziedzinie praktyki oświatowej, jak i pedagogicznych rozważań teoretycznych — nakreślonych przez Krupską projektów i hipotez.

R. G.

СОДЕРЖАНИЕ

СТАТЬИ

ЗОФИЯ КШИШТОШЕК: Труд — узловая проблема социалистической педагогики	257
СТЕФАН ПАЦЕК: Конфликтные ситуации между учителем и учащимся	269
МЕЧИСЛАВ ПЕНХЕРСКИ: Просветительно — воспитательная система и школьная система	277
Л. М. Артамонова: Н. К. Крупская о научной организации педагогического труда	296

ДИСКУССИИ И ПОЛЕМИКИ

МИРОН КРАВЧИК: О некоторых причинах недомогания совершенной польской педагогике	307
ГАБРИЕЛЯ КАПИЦА: Еще о педагогических семинарах в педагогическом институте	325

ОПЫТЫ, ИСПЫТАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЭКСПЕРИМЕНТЫ

ИРЕНА ЮНДЗИЛЛ: Некоторые проблемы воспитания студентов высших педагогических школ	330
ЕЖИ НОСАЖЕВСКИ: Причины неподготовки учащимися основной школы домашних работ	338

РЕЦЕНЗИИ И ЗАМЕТКИ О КНИГАХ

ЛЮДВИК БАНДУРА: Станислав Новачик — Педагогическая книга в дидактически — воспитательной работе учителя	347
МИРОСЛАВ ШИМАНЬСКИ: Gaston Mialaret — Введение в педагогику	348
СТЕФАН БАСЦИК: Тадеуш Новацки — Трудовое воспитание	351
ЗВИГНЕВ РАДВАН: Станислав Кравцевич — Учитель и среда	355
ТЕОФИЛЬ СОСНОВСКИ: Профессиональное образование — проблематика и обзор исследований	358
ТАДЕУШ ЗЕНКЕВИЧ: Вопросы обучения и воспитания. Воронеж 1967	362

ОБЗОР ПЕЧАТИ

СТАНИСЛАВ НОВАЧИК: Обзор польской педагогической печати	365
ЦЕЗАРЫ ПРАСЕК: Педагогический бюллетень Института педагогики	369
ЮЗЕФ ЗАЛЕВСКИ: Обзор советской педагогической печати	375
ЛЮДВИГ БАНДУРА: Вопросы подготовки учителей для ступеней охваченных обязательным обучением в капиталистических государствах (International Review of Education)	378
РИШАРД РАДВИЛОВИЧ: Наглядные пособия не являются автономными (Z AV Communication Review)	383

ХРОНИКА СОБЫТИЙ В ПОЛЬШЕ

РОБЕРТ ГУТОВСКИ: Семинар Секции подготовки учителей СПУ	387
Р. Г.: 100-летие Н. К. Крупской темой симпозиума	388

CONTENTS

ARTICLES

ZOFIA KRZYSZTOSZEK: Work — the fundamental problem of socialist pedagogy	257
STEFAN PACEK: Conflicts between Teacher and Pupil	269
MIECZYŚLAW PECHERSKI: Educational System and School System	277
L. M. ARTAMONOWA: N. K. Krupska on the scientific organization of pedagogical activities	296

DISCUSSIONS AND POLEMICS

MIRON KRAWCZYK: On some reasons underlying the shortcomings of Polish contemporary pedagogy	307
GABRIELA KAPICA: More about the pedagogical seminar in the Teacher's College	325

PEDAGOGICAL EXPERIENCES, TESTS, AND EXPERIMENTS

IRENA JUNDZIŁ: On some problems connected with, educating the students of Higher Pedagogical Schools	330
JERZY NOSARZEWSKI: Reasons of failure to do homework by primary school pupils	338

BOOK SUMMARIES AND REVIEWS

LUDWIK BANDURA: Stanisław Nowaczyk — The role of pedagogical books in the educational activities of the teacher	347
MIROŚLAW SZYMAŃSKI: Gaston Mialaret — Introduction to Pedagogy	348
STEFAN BAŚCIK: Tadeusz Nowacki — Education through Work	351
ZBIGNIEW RADWAN: Stanisław Krawcewicz — The Teacher and his Milieu	355
TEOFIL SOSNOWSKI: Vocational Training — problems and research	358
TADEUSZ ZIENKIEWICZ — Wprosy obuczenia i wospitanija. Woroneż 1967	362

PERIODICALS

STANISŁAW NOWACZYK: A Survey of Polish Pedagogical Periodicals	365
CEZARY PRASEK: Pedagogical Newsletter of the Pedagogical Institute	369
JÓZEF ZALEWSKI: A Survey of Soviet Pedagogical Periodicals	375
LUDWIK BANDURA: Problems in Training the Teachers for the level of compulsory education in capitalist countries (International Review of Education)	378
RYSZARD RADWIŁOWICZ: Aids are not autonomous (from AVC Communication Review)	383

HOME CHRONICLE

ROBERT GUTOWSKI — The Seminar of the Section of Training the Teachers in the Union of Polish Teachers	387
R. G.: N. K. Krupska's centenary as the subject of a Symposium	388

Od Redakcji i Wydawnictwa

Przepraszamy naszych Czytelników za pozostały błąd w N-rze 2 polegający na przestawieniu następujących stron: 240 i 241

INSTYTUT WYDAWNICZY „NASZA KSIĘGARNIA”

Nakład 4830 egz. Ark. wyd. 11,6. Ark. druk. 8,5. Papier druk. sat. kl. V, 70 g, 70×100/16. Oddano do składania w marcu 1969 r. Podpisano do druku i druk ukończono w czerwcu 1969 r.
