

RUCH PEDAGOGICZNY

5

ROK XII (XLIV) WRZESIEŃ — PAZDZIERNIK 1970

WARSZAWA · NASZA KSIĘGARNIA

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY

MARIAN RATAJ: X Krajowy Zjazd Delegatów ZNP	533
WIKTOR SZCZERBA: O teorii wychowania moralnego i społecznego	543
ALEKSANDER LEWIN: Ocena zachowania uczniów jako narzędzie oddziały- wania wychowawczego	560

SZKOŁA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

IGNACY SZANIAWSKI: Organizacyjne i dydaktyczne problemy reformy szkolnictwa zawodowego w Związku Radzieckim	583
--	-----

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

ZBIGNIEW KWIECIŃSKI: Funkcjonowanie szkoły w środowisku wiejskim	616
--	-----

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

HANNA TROJNARSKA: O radzieckich podręcznikach pedagogiki	623
WITOLD KOTOWSKI: Janusz Łopuski i in. (praca zbior.) — Abstynencja, trzeźwość, profilaktyka wychowawcza	630

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

STANISŁAW NOWACZYK: Przegląd polskich czasopism pedagogicznych	634
IRENA JANISZOWSKA: Cahiers Pédagogiques	637
RYSZARD RADWIŁOWICZ: Z „Journal of Educational Psychology”	642

KRONIKA KRAJOWA

MACIEJ ŚWIĄTEK: Sesja Leninowska Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN	647
JOANNA KOWALCZYK: W kręgu cybernetyki	651

KRONIKA ZAGRANICZNA

STANISŁAW KRAWCEWICZ: Światowa konferencja nauczycieli w Berlinie	657
---	-----

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**

MARIAN RATAJ

X KRAJOWY ZJAZD DELEGATÓW ZNP
(aspekty pedagogiczne)

X Krajowy Zjazd Delegatów ZNP był ważnym wydarzeniem w życiu oświatowym i związkowym. Przedstawiciele przeszło 560-tysięcznej rzeszy pracowników oświaty i nauki zorganizowanych w szeregach Związku dokonali oceny dorobku lat 1967—1970, skonfrontowali propozycje zadań przyszłościowych z potrzebami oświaty, nauki i wszystkich grup pracowniczych oraz wypracowali program działania na następną 3-letnią kadencję.

ZNP przyszedł na swój X Zjazd z poważnym dorobkiem obejmującym wszystkie dziedziny działalności. Dorobek ten jest z jednej strony efektem wysiłków liczego i ofiarnego aktywu związkowego, prężności organizacyjnej i inicjatywy wszystkich instancji i ogniw związkowych, a z drugiej — rezultatem korzystnego klimatu społecznego wokół spraw oświaty, nauki i wychowania. Urzeczywistnianie wypracowanego przez PZPR programu rozwoju kraju i narodu, w którym wysokie i zaszczytne miejsca zajmują oświata i nauka, przyczyniło się do wyzwolenia inicjatywy szeregowych kręgów działaczy i członków ZNP.

Wysiłki i wkład pracowników oświaty i nauki w rozwój Polski Ludowej wysoko ocenił w swoim wystąpieniu przewodniczący Rady Państwa PRL

tow. Marian Spychalski: „Nasza partia, nasze ludowe państwo i cały naród polski — stwierdził tow. Marian Spychalski — w pełni doceniają wielki wkład nauczycielstwa w kształtowanie socjalistycznego społeczeństwa, w wychowanie młodzieży oddanej Polsce Ludowej, możliwie najlepiej przygotowanej do twórczego życia, a praca nauczycielska i działalność Waszego Związku cieszą się powszechnym szacunkiem”.

Wysoko oceniając osiągnięcia oświatowo-wychowawcze tow. Marian Spychalski wskazał główne zadania w dziedzinie kształcenia, podkreślając dobitnie zagadnienia wartości wiedzy, w którą wyposażamy młodzież, jej nowoczesności, praktycznej przydatności oraz związków z potrzebami socjalistycznego budownictwa, a także zwracając uwagę na potrzebę takiej pracy z młodzieżą, aby nasi „wychowankowie byli ludźmi o umysłach zawsze otwartych i chłonnych, którzy gotowi są przez całe życie uczyć się, by nadążać za tempem przemian w nauce, technice i życiu społecznym”.

Przewodniczący Rada Państwa PRL za pierwszoplanową rolę szkoły uznał wyposażenie młodzieży w busołę, którą będzie mogła się kierować w wyborze idei, poglądu na świat, postawy i moralności. „Busołę tę daje szkoła wówczas — mówi tow. Marian Spychalski — gdy pomaga młodzieży zrozumieć współczesny świat i uczy jednoznacznego rozpoznania, po czyjej stronie jest racja i sprawiedliwość w walce dwu systemów społecznych — socjalizmu i kapitalizmu, w walce z imperializmem o wolność narodów, o pokój i powszechny postęp. Mówca wezwał delegatów oraz wszystkich pracowników oświaty i nauki do głębokiego, refleksyjnego przemyślenia i przedyskutowania dróg i sposobów doskonalenia systemu oświatowo-wychowawczego i stwierdził, że kierunek naszych „nauczycielskich przemyśleń o drogach doskonalenia polskiej szkoły wytyczać powinna jasna świadomość, że wraz z rozwojem kraju, ze wzrostem potrzeb społecznych i aspiracji narodu zmieniają się wymagania stawiane wobec wszystkich ogniw oświaty”.

Główne tezy przemówienia, wygłoszonego w imieniu najwyższych władz państwowych i partyjnych, znalazły pełne odbicie w referacie sprawozdawczo-programowym, w wystąpieniach delegatów i przyjętym przez X Krajowy Zjazd Delegatów ZNP programie działania na lata 1970—1973. Referenci i dyskutanci dokonali bilansu dotychczasowych osiągnięć w dziedzinie oświaty, nauki i wychowania, ocenili działalność Związku i wytyczyli przyszłościowe zadania, koncentrując uwagę pracowników oświaty i nauki na zadaniach prospektywnych, wyrastających z potrzeb gospodarczego i kulturalnego rozwoju naszego kraju. W treściach zjazdu zostały w szczególności wyeksponowane zadania w dziedzinie doskonalenia systemu oświatowo-wychowawczego, podnoszenia poziomu i efektywności pracy szkolnictwa, unowocześniania bazy dydaktycznej i procesów kształcenia, umacniania procesów socjalistycznego wychowania dzieci i młodzieży, kształcenia i doskonalenia nauczycieli, rozwoju nauk pedagogicznych oraz pogłębiania odpowiedzialności pracowników oświaty i nauki za kształt

i efekty pracy dydaktyczno-wychowawczej. Koncentrowanie uwagi na zagadnieniach oświatowo-wychowawczych zdecydowało o tym, że X Krajowy Zjazd Delegatów ZNP miał w dużym stopniu charakter pedagogiczny, a jego wnioski przedstawiają znaczną wartość dla przyszłościowych prac nad doskonaleniem funkcjonowania szkolnictwa.

V Zjazd PZPR postawił przed całym narodem nowe, jakościowo wyższe zadania we wszystkich dziedzinach życia społecznego, ekonomicznego i kulturalnego, szczególnie dobitnie akcentując konieczność intensywnego i selektywnego rozwoju gospodarki narodowej. II i IV Plenum Komitetu Centralnego PZPR skonkretyzowało program walki o jakościowe przemiany w naszej ekonomice, wiążąc go ściślej ze wzrostem poziomu kształcenia kadr dla wszystkich dziedzin gospodarki i kultury, ze wzrostem efektywności badań naukowych i wkładu myśli naukowej w doskonalenie procesów wytwarzania. Dlatego też za jedno z czołowych zadań ZNP X Krajowy Zjazd Delegatów uznał podejmowanie działań na rzecz rozszerzenia i pogłębienia związków oświaty i nauki z gospodarką narodową przez pełniejsze dostosowanie treści, wskaźników i profilów kształcenia oraz programów badań naukowych do wymogów i potrzeb ekonomiki, zwłaszcza tych jej dziedzin, które pełnią funkcję nośnika postępu technicznego i technologicznego. Racjonalna i konsekwentna realizacja tego zadania wymaga opracowania perspektywicznych, wieloletnich programów rozwoju oświaty i nauki w oparciu o studia nad tendencjami rozwojowymi gospodarki narodowej, o precyzyjnie opracowane zapotrzebowania kadrowe wszystkich działów gospodarki, o prognozy demograficzne, o realną i wnikliwą ocenę aktualnego stanu oświaty i nauki oraz konfrontację potrzeb i możliwości kraju. Wieloletni program rozwoju oświaty i nauki, adekwatny do tendencji rozwojowych, potrzeb społecznych i możliwości ekonomicznych kraju, może stanowić realną podstawę do prac nad rozwojem bazy dydaktycznej i badawczej, nad doskonaleniem treści kształcenia i badań naukowych, nad optymalizacją działań pedagogicznych i badawczych.

X Krajowy Zjazd Delegatów pozytywnie ocenił wkład Związku w kształtowanie szerokiego społecznego frontu socjalistycznego wychowania dzieci i młodzieży, w kształtowanie korzystniejszych warunków realizacji zadań wychowawczych.

W okresie minionych lat nastąpiły bardzo korzystne zmiany w atmosferze pracy wychowawczej w szkołach i uczelniach, a także nastąpił wzrost społecznego zainteresowania socjalistycznym wychowaniem młodych pokoleń.

Większe zaangażowanie nauczycieli i pracowników nauki w pracę wychowawczą, wprowadzenie do szkół i uczelni przedmiotów o wysokich walorach ideowych, zacieśnienie więzi młodzieży z życiem społeczno-politycznym i gospodarczym, dynamizacja działalności organizacji młodzieżowych, praktyki studenckie itp. — to czynniki, które wywierają istotny wpływ na kształt poczynąń wychowawczych szkół i uczelni. Dalsze umac-

nianie tych korzystnych tendencji zjazd uznał za jeden z ważnych kierunków działania, za podstawowy przejaw aktywności zawodowej i społecznej nauczycieli i pracowników nauki. Dla pogłębienia pracy wychowawczej z dziećmi i młodzieżą konieczne jest — zdaniem delegatów — systematyczne wzbogacanie zajęć lekcyjnych, wykładów i seminariów atrakcyjnymi formami pracy pozalekcyjnej o wysokim poziomie ideowym i merytorycznym, umacnianie funkcji opiekuńczych szkół oraz pobudzenie aktywności samowychowawczej uczniów i studentów.

Na kształt procesów wychowawczych aktywnie wpływają obecnie komitety frontu jedności narodu, związki zawodowe i zakłady pracy, organizacje młodzieżowe i społeczne, Ludowe Wojsko Polskie, komitety rodzicielskie, prasa, radio i telewizja. Zainteresowane organizacje i instytucje coraz wydatniej wspierają pracę wychowawczą szkół i nauczycieli, prowadzą samodzielnie różnorodne formy pracy ideowo-wychowawczej z dziećmi i młodzieżą oraz przyczyniają się do wzrostu poziomu kultury pedagogicznej społeczności ludzi dorosłych, zwłaszcza rodziców. Wyrażając uznanie szerokim rzeszom społecznych wychowawców za trud włożony w socjalistyczne wychowanie młodych pokoleń Polski Ludowej, X Krajowy Zjazd Delegatów ZNP zwrócił uwagę na potrzebę rozszerzenia i pogłębienia pracy nad: podnoszeniem poziomu kultury pedagogicznej rodziców i umacnianiem poczucia odpowiedzialności za rozwój własnych dzieci, tworzeniem warunków do pracy opiekuńczo-wychowawczej w miejscu zamieszkania dzieci i młodzieży, organizowaniem zajęć wychowawczych w placówkach kulturalnych i organizacjach sportowych, otoczeniem opieką ze strony czynnika społecznego młodzieży zagrożonej deprawacją, a także nad skuteczniejszym koordynowaniem i integrowaniem różnorodnych oddziaływań wychowawczych.

Wysiłki wychowawcze szkół i uczelni, wspierane wydatniej społecznymi działaniami pedagogicznymi, przyczyniać się będą z pewnością do efektywniejszej realizacji tych zadań, które wyeksponował V Zjazd PZPR i tak dobitnie podkreślili w swoich wystąpieniach liczni mówcy, a zwłaszcza przewodniczący Rady Państwa PRL — tow. Marian Spychalski, minister Oświaty i Szkolnictwa Wyższego — prof. dr Henryk Jabłoński i sekretarz Centralnej Rady Związków Zawodowych — tow. Wiesław Adamski.

W okresie minionego ćwierćwiecza dokonaliśmy istotnych zmian w systemie oświaty i wychowania. Szczególnie doniosłym etapem w permanentnych procesach doskonalenia szkolnictwa był okres reformy szkolnej. W wyniku realizacji założeń reformy systemu oświatowo-wychowawczego nastąpiły korzystne zmiany w strukturze szkolnictwa, w treściach i organizacji pracy dydaktyczno-wychowawczej, w profilach i poziomie kształcenia, co przyczyniło się do lepszego zaspokajania potrzeb kadrowych wszystkich dziedzin życia gospodarczego i kulturalnego kraju. Nowe potrzeby i zadania oraz ujawnione niedomagania w zakresie ilościowych

i jakościowych wskaźników kształcenia wymagają skuteczniejszego podejmowania i rozwiązywania wielu kwestii oświatowo-wychowawczych.

Lepsze zaspokajanie potrzeb kadrowych gospodarki i kultury narodowej w skali całego kraju i poszczególnych jego regionów wymaga doskonalenia wszystkich działów szkolnictwa, uelastyczniania systemu oświatowo-wychowawczego, łagodzenia dysproporcji w zakresie rozwoju sieci szkolnej i poziomu pracy dydaktyczno-wychowawczej.

X Krajowy Zjazd Delegatów ZNP poświęcił sporo uwagi rozwojowi i doskonaleniu szkół wszystkich typów i szczebli.

Sz szczególnie doniosły wkład w rozwój gospodarczy i kulturalny naszego kraju wnoszą wyższe uczelnie, które aktualnie stanowią przedmiot szczególnego zainteresowania władz państwowych i szerokich kręgów społeczeństwa. Zdaniem delegatów pomnażanie dorobku wyższych uczelni wymaga bardziej efektywnego wykorzystania bazy badawczej i dydaktycznej, zachowania prawidłowych proporcji między pracą badawczą a dydaktyczno-wychowawczą, doskonalenia treści i metod kształcenia, umacniania atmosfery sprzyjającej przygotowaniu ideowych, zaangażowanych, światłych kadr specjalistów z wyższym wykształceniem. Zjazd wypowiedział się za rozwojem wyższych uczelni zawodowych oraz preferowaniem kształcenia kadr na kierunkach matematyczno-przyrodniczych, technicznych i ekonomicznych, za przyspieszaniem rozwoju studiów doktorskich i stwarzaniem młodym kandydatom na pracowników nauki korzystnych materialnych i naukowych warunków, zacieśnianiem więzi uczelni z życiem gospodarczym oraz doskonaleniem ich struktury organizacyjnej i treści kształcenia. Chodzi bowiem o to, aby wyższe uczelnie stały się jednym z najmocniejszych ogniw systemu oświatowo-wychowawczego.

Wzrost poziomu i efektywności pracy dydaktyczno-wychowawczej szkolnictwa wyższego zależy w poważnym stopniu od jakości przygotowania absolwentów szkół średnich, zwłaszcza liceów ogólnokształcących. W szkolnictwie licealnym ogólnokształcącym zachodzi potrzeba doskonalenia programów kształcenia stosownie do wymogów studiów wyższych i uzdolnień młodzieży, zwłaszcza eksponowania przedmiotów matematyczno-przyrodniczych, oraz zapewnienia uczniom, którzy nie kontynuują nauki, minimum przygotowania do pracy w zawodach, preferujących wykształcenie ogólne i nie wymagających długofalowego szkolenia praktycznego.

Rozbudowany system kształcenia zawodowego stanowi w Polsce Ludowej główne źródło dopływu kadr ze średnim i zasadniczym przygotowaniem zawodowym do wszystkich dziedzin gospodarki narodowej. Wszechstronne przystosowanie szkolnictwa zawodowego do aktualnych i perspektywicznych potrzeb gospodarki narodowej stanowi istotny warunek intensyfikacji i unowocześnienia procesów wytwarzania.

Za najpilniejsze zadania w tym zakresie X Krajowy Zjazd Delegatów uznał:

— systematyczne nowelizowanie nomenklatury zawodów i specjalności

szkolnictwa zawodowego, zgodnie z rozwojem poszczególnych dziedzin gospodarki oraz wymogami postępu naukowo-technicznego i technologicznego;

— opracowanie prawidłowych proporcji kształcenia kadr w zasadniczych szkołach zawodowych, technikach i szkołach pomaturalnych oraz ustalenie wskaźników ilościowych w poszczególnych specjalnościach;

— szersze przechodzenie na dwustopniowe kształcenie w szkolnictwie zawodowym;

— umacnianie zasadniczych szkół zawodowych przyzakładowych, jako skutecznej formy kształcenia robotników wykwalifikowanych dla poszczególnych przedsiębiorstw i branż, oraz doskonalenie ich bazy dydaktycznej i obsady kadrowej;

— rozwijanie szkolnictwa rolniczego stosownie do rzeczywistych potrzeb, ze zwróceniem szczególnej uwagi na ukształtowanie sieci zasadniczych szkół rolniczych oraz polepszenie warunków kształcenia i programów w szkołach przysposobienia rolniczego;

— organizowanie pełnych średnich szkół zawodowych kształcących robotników wykwalifikowanych w zawodach wymagających wysokiej kultury ogólnej i technicznej;

— umacnianie pedagogicznych szkół technicznych, kształcących kadry dla szkolnictwa zawodowego na poziomie SN oraz rozważenie możliwości organizowania przy nich wydziałów wieczorowych i zaocznych;

— zapewnienie pełnego zaopatrzenia warsztatów szkół zawodowych w surowce, materiały i urządzenia techniczne oraz rozwijanie racjonalnej kooperacji warsztatów szkolnych z zakładami produkcyjnymi w dziedzinie wytwarzania, z zachowaniem wymogów procesu kształcenia.

Zrozumiałe, że podnoszenie świadomości i kultury społeczeństwa oraz zaspokajanie potrzeb kadrowych gospodarki narodowej jest uwarunkowane rozwojem i umacnianiem wszystkich działów szkolnictwa.

Dalszego systematycznego doskonalenia wymaga szkolnictwo podstawowe, jako najbardziej powszechna podstawa kształtowania świadomości i kultury narodu. Zapewnienie wysokiego poziomu pracy szkół podstawowych warunkuje bowiem osiąganie pozytywnych efektów we wszystkich innych działach szkolnictwa. X Krajowy Zjazd Delegatów ZNP wypowiedział się za pomnażaniem wysiłków na rzecz racjonalnego ukształtowania sieci szkół podstawowych, zwłaszcza tworzeniem placówek o większej liczbie nauczycieli, zapewnieniem im środków na powszechne uzupełnianie zajęć lekcyjnych pracami pozalekcyjnymi, wzbogacaniem i unowocześnianiem wyposażenia dydaktycznego oraz zabezpieczeniem wykwalifikowanych nauczycieli. Zdaniem delegatów w najbliższych latach należałoby też wydatniej rozszerzyć sieć szkół specjalnych w celu przygotowania do życia i pracy tej części młodzieży, której rozwój wymaga specyficznych zabiegów dydaktyczno-wychowawczych. Zjazd wypowiedział się również za rozbudową i doskonaleniem warunków pracy wszystkich placówek oświa-

towych uczestniczących w procesach socjalistycznego wychowania dzieci i młodzieży, stosownie do możliwości i potrzeb społecznych.

Wiele uwagi poświęcili delegaci problemom kształcenia i doskonalenia pracujących. W warunkach szybkiego rytmu przemian w życiu społecznym i procesach wytwarzania, szybkiego pomnażania osiągnięć nauki i techniki, rosnącego znaczenia wykształcenia i kwalifikacji zawodowych, ten dział oświaty zyskał szczególnie wysoką rangę społeczną, stał się głównym nurtem adaptacji kadr pracowniczych do nowych wymogów pracy zawodowej oraz realizacji życiowych aspiracji ludzi dorosłych.

Wypowiadając się za dalszym rozwojem wszystkich działań szkolnictwa i stwarzaniem im korzystniejszych warunków realizacji zadań dydaktyczno-wychowawczych zjazd podkreślił, że byłoby błędnym mniemanie, iż dalszy postęp i wyższe efekty pracy szkół i placówek oświatowych osiągać będziemy wyłącznie przez dalszy wzrost nakładów finansowych czy wzrost ilościowy kadr pedagogicznych. Chodzi przecież także o to, aby postęp ten był osiąganym także przez intensyfikację pracy wszystkich nauczycieli i pracowników nauki, przez lepsze i pełniejsze wykorzystanie własnych kwalifikacji oraz racjonalniejsze wykorzystanie bazy dydaktycznej, przez wykorzystanie twórczej inwencji wszystkich pracowników oświaty i nauki. Dlatego też z większym uporem i konsekwentniej trzeba wdrażać do praktyki szkolnej wnioski i propozycje zmierzające do korzystniejszych pod względem pedagogicznym i ekonomicznym rozwiązań programowych, metodycznych i organizacyjnych. Doświadczenia potwierdzają, że w tej dziedzinie mamy jeszcze sporo nie wykorzystanych rezerw. Ich uruchomienie posiada wysokie społeczne i pedagogiczne znaczenie.

Realizacja założeń reformy systemu oświaty i wychowania wyzwoliła twórczą inicjatywę nauczycieli w dziedzinie doskonalenia procesów dydaktyczno-wychowawczych i przyczyniła się do powstania cennego społecznego ruchu na rzecz postępu pedagogicznego. Rozwojem pedagogicznych inicjatyw nauczycieli są zainteresowane władze partyjne i państwowe, administracja szkolna i ZNP, rodzice i ogół społeczeństwa, przyczyniają się one bowiem skutecznie do podnoszenia poziomu i efektywności kształcenia. X Krajowy Zjazd Delegatów ZNP wysoko ocenił wysiłki nauczycielinowatorów i wypowiedział się za dalszym umacnianiem i rozszerzaniem ruchu postępu pedagogicznego w całym systemie oświaty i wychowania.

Pomyślny rozwój ruchu postępu pedagogicznego jest między innymi uwarunkowany zmianami w modelu socjalistycznej szkoły polskiej. ZNP jest rzecznikiem szkoły, która łączyć będzie skutecznie funkcje dydaktyczne z szeroko pojmowanym wychowaniem, wyposażenie w wiedzę i umiejętności praktyczne z kształtowaniem wrażliwości ideowej, etycznej i artystycznej, rozwijanie talentów i uzdolnień dzieci i młodzieży z racjonalną opieką nad uczniami o niższym poziomie uzdolnień i zaawansowania rozwojowego. Powinna to być szkoła o rozbudowanych i zróżnicowanych zajęciach dydaktyczno-wychowawczych, pracująca efektywnymi metodami,

wyzwalająca aktywność uczniów w procesach kształcenia i zaspokajania cenionych przez społeczeństwo zainteresowań, powiązana głębiej ze środowiskiem wspólnym rozwiązywaniem problemów wychowawczych i podniesieniem poziomu kultury pedagogicznej społeczeństwa. Urzeczywistnianie idei takiej szkoły wymaga stałego doskonalenia dotychczasowych koncepcji programowo-organizacyjnych, treści programów i podręczników, modyfikowania systemu kształcenia i doskonalenia nauczycieli oraz umacniania naukowego zaplecza szkolnictwa.

Programy i podręczniki nie odpowiadają jeszcze w pełni wymogom społecznym i pedagogicznym, a zwłaszcza możliwościom percepcyjnym uczniów. Są one bliższe koncepcji szkoły preferującej przyswajanie przez uczniów treści zawartych w programach nauczania, a niewystarczająco uwzględniającej uczenie się przez odkrywanie, przez przeżywanie i przez działanie. Podstawowa przyczyna trudności i niepowodzeń nauczycieli i uczniów zdaje się tkwić w przeciążeniu programów i podręczników materiałem rzeczowym oraz w sformalizowanym systemie wymagań. Toteż X Zjazd podkreślił potrzebę intensyfikacji prac nad doskonalszymi koncepcjami programowymi oraz nowymi wersjami podręczników i materiałów pomocniczych. Wypowiedział się też za opracowaniem wersji podręczników dla nauczycieli, zawierających obszerniejszy materiał naukowy i komentarze metodyczne.

Istotnym osiągnięciem minionego okresu jest reforma systemu kształcenia nauczycieli. Rozwój sieci wyższych szkół nauczycielskich, rozszerzenie zakresu przygotowania pedagogicznego na wydziałach uniwersyteckich kształcących nauczycieli i wprowadzanie fakultatywnych studiów pedagogicznych w uczelniach technicznych, ekonomicznych i rolniczych stwarzają przesłanki lepszego zaspokajania potrzeb kadrowych szkolnictwa i wzrostu jakości pracy dydaktyczno-wychowawczej. Dopływ nauczycieli z wyższym wykształceniem przyczyniać się będzie do doskonalenia procesów kształcenia pod warunkiem, że będą oni prawidłowo przygotowani do pracy pedagogicznej. Toteż delegaci podkreślali dobitnie, że wysiłki władz oświatowych powinny zmierzać do takiego ukształtowania koncepcji programowo-organizacyjnej uczelni przygotowujących nauczycieli, aby sprzyjała osiąganiu przez kandydatów do pracy w szkolnictwie wysokiego poziomu kultury społecznej, naukowej i pedagogicznej.

X Krajowy Zjazd uznał za celowe i korzystne decyzje w sprawie przechodzenia na dwustopniowy system kształcenia nauczycieli, poważnego ograniczenia rekrutacji młodzieży do studiów nauczycielskich oraz stworzenia absolwentom SN i LP szerokich możliwości zdobywania wyższego wykształcenia bez przerywania pracy zawodowej. Decyzje te pozwolą złagodzić skutki depresji demograficznej i przyczynią się do masowego wzrostu poziomu wykształcenia kadr pedagogicznych. Przyspieszenia wymagają prace nad sprecyzowaniem wieloletniego planu kształcenia nauczycieli, koncepcji przygotowania kadr dla wszystkich działów oświaty,

zwłaszcza dla szkolnictwa zawodowego, które dotkliwie odczuwa niedobory kadrowe w zakresie nauczycieli przedmiotów zawodowych i szkolenia praktycznego. Zjazd zalecił wszystkim instancjom i ogniowom związkowym ściślej współdziałać z władzami oświatowymi w rozwiązywaniu wszystkich skomplikowanych problemów kształcenia nauczycieli, a zwłaszcza w kształtowaniu korzystnych warunków dla nauczycieli studiujących bez przerwania pracy zawodowej.

W okresie minionej kadencji zapoczątkowana została reforma systemu doskonalenia nauczycieli. Stan zaawansowania założeń tej reformy jest jednak niewspółmierny do społecznej i pedagogicznej rangi problemu. X Krajowy Zjazd Delegatów ZNP uznał, że trzeba przyspieszyć tempo prac nad ukształtowaniem nowoczesnego systemu doskonalenia kadr pedagogicznych. W dokumentach zjazdowych i wypowiedziach podkreślano potrzebę konsekwentnego organizowania studiów podyplomowych, kursów uzupełniania i aktualizacji wiedzy ośrodków doskonalenia zawodowego, z uwzględnieniem potrzeb wszystkich typów szkół i specjalności.

Poczynaniom tym powinny towarzyszyć wysiłki na rzecz ukierunkowania i integrowania wszystkich form pracy ideowo-pedagogicznej i kulturalno-oświatowej w środowisku nauczycielskim, wzbogacanie zaplecza wydawniczego oraz włączanie do udziału w procesach doskonalenia nauczycieli instytucji masowego przekazu, zwłaszcza telewizji, radia i prasy. Zainteresowania władz oświatowych i Związku wymaga także sprawa opracowania i wdrożenia w szkolnictwie programu adaptacji zawodowej młodych nauczycieli.

X Zjazd zobowiązał wszystkie instancje i ogniwa związkowe do dalszego wzbogacania dorobku ZNP w dziedzinie pracy ideowo-pedagogicznej wśród nauczycieli. Wiele uwagi poświęcił sprawie ulepszania rejonowych konferencji pedagogicznych, podnoszenia ich poziomu, doskonalenia treści i metod pracy. Rkp powinny inspirować nauczycieli do podejmowania intensywnej pracy nad osobistym rozwojem. Trzeba też nadal rozwijać i umacniać studia wiedzy pedagogicznej, jako cenną formę pracy z aktywnym związkowym, oraz kontynuować i rozszerzać działalność wydawniczą ZNP.

ZNP wydatnie rozszerzył działalność w dziedzinie upowszechniania wartości kulturowych oraz sportu i turystyki. Działalność klubów nauczycielskich, zespoły artystyczne i twórcze, spotkania z wybitnymi ludźmi, wystawy i konkursy, kontakty z instytucjami upowszechniającymi wartości kulturowe, wycieczki krajowe i zagraniczne, rozgrywki sportowe oraz masowe imprezy o charakterze ideowo-politycznym i poznawczym coraz skuteczniej służą pobudzaniu i zaspokajaniu zainteresowań kulturalnych pracowników oświaty i nauki, kształtowaniu ich wrażliwości ideowej i artystycznej, podnoszeniu poziomu kultury osobistej i doskonaleniu własnej twórczości. Żywa więź z dorobkiem kulturowym naszego narodu i osiągnięciami innych krajów, poznawanie piękna ziemi ojczystej i efektów budow-

nictwa socjalistycznego, pogłębianie wiedzy o kulturze i recepcja wartości kulturowych, próby twórczości artystycznej i pisarskiej oraz uprawianie sportu i turystyki — to czynniki, które nie tylko sprzyjają indywidualnemu rozwojowi członków ZNP, ale wywierają także korzystny wpływ na kształtowanie postaw społecznych i zawodowych. Dlatego też wszystkie formy pracy kulturalnej i sportowo-turystycznej należy uznać za część składową doskonalenia kadr naukowych i nauczycielskich. X Krajowy Zjazd Delegatów podkreślił potrzebę dalszego pomnażania dorobku ZNP w dziedzinie pracy kulturalnej, wychowania fizycznego i turystyki przez pobudzanie inicjatyw instancji terenowych i przeznaczanie na te cele środków własnych, doskonalenie treści i organizacji imprez, prezentowanie dorobku kulturalnego członków ZNP na przeglądach, wystawach i festiwalach, zacieśnianie współpracy ze stowarzyszeniami i instytucjami kulturalnymi, turystycznymi i sportowymi, oraz wydatniejsze materialne wspieranie tej działalności przez władze oświatowe i CRZZ.

Poziom i efektywność pracy dydaktyczno-wychowawczej szkół i nauczycieli są uwarunkowane między innymi rozwojem i dorobkiem nauk pedagogicznych. W okresie realizacji założeń reformy szkolnej nastąpiło zacieśnienie współpracy teoretyków wychowania z kadrą nauczycielską. Prace badawcze, eksperymenty pedagogiczne i publikacje naukowe wydatniej wspierają obecnie wysiłki zespołów nauczycielskich. Dorobek badawczy nauk pedagogicznych nie nadąża jednak nadal za wymogami postępu pedagogicznego i potrzebami rozbudowanego systemu oświatowo-wychowawczego. Toteż, zdaniem delegatów, w najbliższych latach trzeba dążyć konsekwentnie do umocnienia naukowego zaplecza pracy oświatowej i wychowawczej, stwarzać pracownikom nauki korzystne warunki podejmowania i prowadzenia badań, integrować wysiłki pracowników nauki i nauczycieli w doskonaleniu procesów dydaktyczno-wychowawczych. X Krajowy Zjazd Delegatów wyraził pogląd, że trzeba opracować i konsekwentnie realizować program badań i wdrożeń pedagogicznych, wzmocnić kadrowo Instytut Pedagogiki, zorganizować samodzielne instytuty kształcenia zawodowego i oświaty dorosłych oraz popierać inicjatywy badawcze nauczycieli. Zjazd wypowiedział się za rozszerzeniem platformy współpracy przedstawicieli nauk pedagogicznych z nauczycielami przez powołanie Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego i stworzenie mu niezbędnych warunków do rozwijania działalności wśród szerokich kręgów nauczycielstwa, a także podkreślił potrzebę organizowania w przełomowych dla szkolnictwa momentach konferencji i zjazdów oświatowych przy współdziałaniu zainteresowanych instytucji i organizacji oraz pedagogów teoretyków i praktyków.

O TEORII WYCHOWANIA MORALNEGO I SPOŁECZNEGO (Analiza stanu badań w okresie 25-lecia Polski Ludowej)

1. Wstęp

Analizując źródła i warunki rozwoju pedagogiki Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej w okresie pierwszego 20-lecia budownictwa społeczeństwa socjalistycznego poświęcono także odpowiednie miejsce teorii wychowania moralno-społecznego.¹ H. Muszyński w swoim szkicu uwag o rozwoju teorii wychowania moralno-społecznego, akcentując głównie problematykę wychowania moralnego i dostrzegając — jak zaznacza — „w efekcie sporo osiągnięć”, jednocześnie eksponuje „ogromne potrzeby społeczne na tym odcinku”. „Wydaje się — pisze H. Muszyński w uwagach końcowych swojej rozprawy — że osiągnięcia te zamykają pierwszy etap rozwoju teorii wychowania moralnego w naszym kraju: etap budowy jej filozoficznych podstaw. Otwiera się natomiast i czeka na swą realizację drugi etap: wypracowanie pełnego i konsekwentnego teoretycznie systemu wychowania moralnego”.² Wskazując zaś na kierunek tego rodzaju poszukiwań zaznacza: „Naukowa wiedza o pracach tego wychowania może powstać tylko w wyniku rzetelnych i wszechstronnych badań empirycznych, zaś ostatecznym sprawdzianem jej wartości może być tylko społeczna praktyka”.³

Biorąc pod uwagę przytoczone fakty co do osiągnięć i niedostatków teorii wychowania moralno-społecznego w okresie 20-lecia PRL można do pewnego stopnia zgodzić się z ogólną oceną oraz uznać za słuszne i nadal w wielu wypadkach za aktualne wnioski.

A zatem można byłoby niejako kontynuować tok myśli z wniosków końcowych z przytoczonej analizy rozwoju teorii wychowania moralno-społecznego w 20-leciu PRL i wskazać, jak dalece od tego czasu możemy obserwować postęp lub regres w ciągu ostatnich pięciu lat. Jednak nie pójdziemy tą drogą z kilku względów:

- po pierwsze, postawiliśmy sobie za cel poszerzenie przedmiotu badań;
- po drugie, przyjmując za słuszną tezę, iż ostatecznym sprawdzianem teorii „może być tylko społeczna praktyka”, chcemy wyraźniej zaakcentować tę myśl — „praktyka rewolucyjna”;
- po trzecie, nie możemy całkowicie przyjąć tezy, iż zakończył się okres 20-lecia w rozwoju teorii wychowania moralno-społecznego jako „etap

¹ Rozwój pedagogiki Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej. Praca zbiorowa pod red. B. Suchodolskiego. Wydawnictwo PAN 1965. Patrz H. Muszyński, Teoria wychowania moralno-społecznego.

² Op. cit., s. 217.

³ Op. cit., s. 217.

budowy jej filozoficznych podstaw".⁴ Podstawy filozoficzne — wyrastające z przesłanek marksizmu-leninizmu — będą i muszą być stale i systematycznie rozbudowywane w miarę dynamizacji zadań społecznych każdego obywatela lub kolektywów w walce o socjalizm.

Biorąc powyższe założenia pod uwagę, dokonamy choć szkicowego ujęcia węzłowych problemów teorii wychowania moralnego i społecznego w minionym 25-leciu PRL, aby dokonać krytycznej analizy stanu badań i wskazać na aktualne nowe zadania w tej dziedzinie.

Aby móc dokładniej sprecyzować przedmiot naszych rozważań, należy choć w dużym skrócie wskazać na marksistowsko-leninowskie stanowisko odnośnie teorii moralności i pojęcia społeczeństwa.⁵

Marksistowsko-leninowska teoria moralności wychodząc z przesłanek materializmu historycznego dostrzega w istocie moralności swoistą formę świadomości społecznej, uwarunkowaną zasadniczo przez ustrój społeczno-ekonomiczny. Rozpatrując z tego punktu widzenia każdy system moralny wykrywa klasowy charakter systemów moralnych. Wskazuje dowodnie, że w układzie klasowym społeczeństwa, w układzie klas wyzyskujących i wyzyskiwanych, toczy się walka o „interes klasowy”, który ma swoistą formę świadomości wyrażaną w normach moralnych. Jednakże nauka marksistowsko-leninowska zdecydowanie odrzuca uproszczone pojmowanie „interesu klasowego”. Wyjaśnił to Lenin w „Liście do Związku Północnego”, gdzie czytamy: „§ 2 rozpoczyna się od nader niedokładnego, dwuznacznego, niebezpiecznego oświadczenia: że uważając socjalizm za «interes klasowy proletariatu...». Słowa te jak gdyby utożsamiały socjalizm z klasowym interesem proletariatu. A to utożsamianie jest **zupełnie fałszywe**. Właśnie obecnie, gdy niezwykle szeroko rozpowszechniło się **nader ograniczone** pojmowanie «klasowych interesów» proletariatu, rzeczą wprost niedopuszczalną jest wysuwanie formuły, którą, jeśli od biedy można uznać, to jedynie pod warunkiem **nadzwyczaj szerokiego** rozumienia zwrotu: «interes klasowy». «Interes klasowy» zmusza proletariuszy do jednoczenia się, do walki z kapitalistami, do zastanawiania się nad warunkami swego wyzwolenia. «Interes klasowy» skłania ich do przyjęcia socjalizmu. Ale będąc ideologią walki klasowej proletariatu socjalizm podlega temu, co stanowi ogólny warunek powstawania, rozwoju i utrwalania się ideologii, tj. opiera się na całym zasobie wiedzy ludzkiej, zakłada wysoki rozwój nauki, wymaga pracy naukowej itd., itd.”⁶ W związku z tym Lenin widząc klasowy charakter moralności — jako swoisty wyraz „interesu klasowe-

⁴ W Uchwale V Zjazdu PZPR wyraźnie wskazuje się: „Teoria marksizmu-leninizmu musi się stale rozwijać i wzbogacać”. *Nowe Drogi*, grudzień 1968, s. 132.

⁵ Ponieważ naszym zadaniem nie jest rozprawa teoretyczna z innymi poglądami, natomiast mamy ukazać kierunek i dynamizm rozwoju marksistowsko-leninowskiej teorii wychowania moralnego i społecznego w PRL, dlatego jedynie wskazujemy na dane ujęcia jako punkt wyjścia naszych rozważań. Ma to znaczenie, jak później zobaczymy, w kryteriach oceny zaangażowań ideowych polskiej teorii wychowania moralnego i społecznego.

⁶ W. Lenin, *Dzieła*, T. VI. Warszawa 1952, s. 161.

go" — w społeczeństwie klasowym wskazywał wyraźnie na sięganie ogólnoludzkich wartości, które wyrastają z istoty ogólnoludzkich wartości ideologii socjalizmu. Walka więc o wprowadzenie w życie ideologii socjalizmu jest jednocześnie walką z burżuazyjną moralnością. „Dlatego też — podkreślał Lenin — wszelkie pomniejszanie ideologii socjalistycznej, **wszelkie odsuwanie się od niej** oznacza tym samym umacnianie ideologii burżuazyjnej”.⁷

A zatem jeśli chcemy krytycznie spojrzeć na odbytą drogę 25-lecia PRL w dziedzinie teorii wychowania moralnego, trzeba wyraźnie i jednoznacznie widzieć jej osiągnięcia i braki w związku z wprowadzeniem w życie ideologii socjalizmu w naszym kraju w toczącej się walce z ideologią burżuazyjną.

Marxistowska teoria moralności sięgając genezy i funkcji moralności wskazuje wyraźnie na zależność aktualnie eksponowanych w świadomości społecznej norm moralnych od stopnia rozwoju materialnych warunków życia danego społeczeństwa, od konfliktów klasowych rodzących się na tym tle, od poziomu kultury danego społeczeństwa, zwyczajów i obyczajów, od systemów oddziaływań innych form świadomości społecznej (nauka, filozofia, religia itp.) i w tym do funkcji swoiście zorganizowanego systemu wychowania (służącego określonej klasie, określonej idei).

Punktem jednak węzłowym pojęcia społeczeństwa i stosunków społecznych jest produkcja dóbr materialnych. Ludzie produkując bowiem dobra materialne, współdziałając ze sobą w określony sposób, wchodzą tym samym w określone związki i stosunki wzajemne i „tylko w granicach tych społecznych związków i stosunków odbywa się oddziaływanie na przyrodę, odbywa się produkcja. W zależności od charakteru środków produkcji różne będą oczywiście stosunki społeczne, w jakie wchodzić względem siebie wytwórcy, warunki, w jakich wymieniają oni swą działalność i uczestniczą w całokształcie produkcji”.⁸ Tego rodzaju konkretyzacja czynnika stanowiącego o więzi społecznej prowadzi do konkretnego i historycznego ujmowania badanych zjawisk społecznych. Stąd K. Marks nie mówi o społeczeństwie w ogóle, tylko o społeczeństwie na konkretnym historycznym etapie rozwoju. „Społeczeństwo starożytne, społeczeństwo feudalne, społeczeństwo burżuazyjne są to takie kompleksy stosunków produkcji — podkreśla K. Marks — z których każdy oznacza zarazem szczególny szczebel rozwoju w dziejach ludzkości”.⁹ Toteż i społeczeństwo socjalistyczne, które tworzymy, posiada swoisty, wyróżniający je charakter, „szczególny szczebel rozwoju w dziejach ludzkości”. W tym społeczeństwie funkcjonuje już i nadal kształtuje się i rozwija nowy swoisty system moralny na gruncie wielowiekowej walki szerokich mas społecznych z wyzyskiem, z niesprawiedliwością, z uciskiem i poniżaniem.

⁷ W. Lenin, Dzieła, T. V. Warszawa 1951, s. 421.

⁸ K. Marks, Praca najemna i kapitał. Marks-Engels, Dzieła wybrane, t. I. Warszawa 1949, s. 84.

⁹ Op. cit., s. 84.

Biorąc więc pod uwagę powiązanie moralności jako swoistego wyrazu świadomości społecznej z procesami i zjawiskami kształtowania się i rozwoju społeczeństwa można niewątpliwie mówić o **teorii wychowania moralno-społecznego**. Jednak to wyraża tylko pewną stronę problematyki społecznego wychowania. Wskazuje na funkcję wychowania w kształtowaniu się postaw społecznych zaangażowań ideowych niejako poprzez świadomość społeczną wagi i znaczenia socjalistycznej normy moralnej.¹⁰ W tak sformułowanym przedmiocie badań słabo eksponuje się konstruktywny, podstawowy element społeczeństwa: **stosunki produkcji**¹¹. Ponadto pojmując społeczeństwo zgodnie z odkryciem przez marksizm-leninizm innych komponentów społeczeństwa zauważymy, że mówiąc o **socjalistycznym społeczeństwie polskim** trzeba także odpowiednio eksponować m. in. ważki element spójni tego społeczeństwa: **patriotyzm i internacjonalizm**.

Toteż w niektórych publikacjach 25-lecia PRL można także spotkać tytuły rozpraw: **wychowanie społeczno-moralne**¹². W zasadzie mamy najwięcej tytułów artykułów i większych prac: „wychowanie moralne” lub „wychowanie społeczne”.¹³

Czy i jak dalece te tytuły odpowiadają treści rozpraw — wskażemy na to choć przykładowo.

Głównym jednak celem naszych rozważań będzie próba wskazania na prawidłowości lub niedostatki pogłębiania ideologicznych podstaw walki o socjalizm na gruncie wychowania (na przykładzie typowych prac pedagogicznych 25-lecia PRL).

Jak wiadomo, w tworzeniu społeczeństwa socjalistycznego istotnym celem jest sam człowiek — **człowiek twórca swojej własnej osobowości**. Człowiek świadomie obalając drogą rewolucyjnej praktyki — na podstawie odkrytych praw rozwoju przyrody i życia społecznego — burżuazyjne przesłanki stosunków społecznych i moralności, stwarza drogą konstruktywnej praktyki rewolucyjnej nowe podstawy socjalistycznych stosunków społecznych i nowej moralności — **moralności klasy robotniczej**. Akcentując ten problem Lenin mówił: „Trzeba, aby cała praca nad wychowaniem, kształceniem i nauczaniem młodzieży współczesnej była wpajaniem w nią moralności komunistycznej”.¹⁴

¹⁰ Tak ujmuje problem H. Muszyński w pierwszej cytowanej rozprawie, aby w drugiej mówić tylko o wychowaniu moralnym.

¹¹ „Stosunki produkcji — wyświeśla K. Marks — w swym całokształcie tworzą to, co nazywa się stosunkami społecznymi, społeczeństwem...” (Praca najemna i kapitał, Marks-Engels. Dzieła wybrane. T. I, Warszawa 1949, s. 84).

¹² Taki np. tytuł pracy dają wyraźnie Haleniuk J. i Kalinowska M.: O wychowaniu społeczno-moralnym dzieci w wieku przedszkolnym. Warszawa 1968; H. Muszyński: Podstawy wychowania społeczno-moralnego. Warszawa 1967.

¹³ Na temat „wychowania moralnego” opublikowano około 70 prac — druków zwartych oraz „wychowania społecznego” — 140 prac — druków zwartych (nie wliczając do tego około 20 prac z zakresu resocjalizacji). Nie bierzemy tu także pod uwagę szeregu prac poświęconych bezpośrednio wychowaniu patriotycznemu i internacjonalistycznemu.

¹⁴ W. Lenin, Dzieła, T. 31, Warszawa 1955, s. 291.

Widząc w tym świetle cele naszych rozważań stawiamy takie pytania:

— jak dalece nasze publikacje z teorii i praktyki wychowania sięgają marksistowsko-leninowskiego pojmowania podstaw filozoficznych, socjologicznych, psychologicznych i pedagogicznych w naświetlaniu procesów wychowania moralnego czy społecznego w Polsce Ludowej;

— jak dalece odsłaniają określone prawidłowości co do roli ideologicznie świadomie zaangażowanego człowieka w kształtowaniu swojej osobowości drogą świadomego tworzenia w walce klasowej socjalistycznych stosunków społecznych i nowej moralności;

— jak dalece w tym świetle ukazują efektywność funkcji wychowania w kształtowaniu się tego typu obywatela Polski Ludowej, który będzie nie tylko świadom swoich praw i obowiązków zawartych w Konstytucji, lecz także (i przede wszystkim) świadomie zaangażowanym ideowo — drogą czynu — w budowę i obronę socjalistycznej Ojczyzny;

— jak dalece odsłaniają oparte na naukowych badaniach zasady organizacji praktyki wychowania obywatelskiego.

Postawiłem pytania, na które nie będzie możliwe odpowiedzieć w ramach niniejszego szkicu zagadnień i ocen. Postawiłem jednak te pytania i poruszyłem dość rozległy i złożony krąg problematyki wychowania moralnego i społecznego, aby nie tylko ograniczyć się do zasygnalizowania na tym tle pewnych osiągnięć lub braków naszej teorii wychowania, lecz przede wszystkim aby każdy pedagog jeszcze raz sam dokonał weryfikacji swoich poszukiwań i szukał nowych, doskonalszych dróg w nowym okresie budownictwa Polski Ludowej.

2. O kierunkach rozwoju teorii wychowania moralnego i społecznego do V Zjazdu PZPR

Badając drogi rozwoju teorii wychowania¹⁵ w okresie wielkich rewolucyjnych przemian zauważymy wyraźne zjawisko: nowe kierunki badań narzuca naukom rewolucyjna praktyka.¹⁶ Mało tego, trzeba także zauważyć inne zjawisko: nowa myśl pedagogiczna (jak również każda twórcza myśl) w okresie rewolucji nie zawsze rodzi się i biegnie jedynie torem wielkich wydawnictw¹⁷. Kierunek myśli, ich koncepcję określa przede wszystkim rewolucyjna praktyka, rewolucyjne przemiany w życiu w związku z budownictwem socjalizmu w Polsce Ludowej.

¹⁵ Nie można oderwać krytycznej analizy teorii wychowania moralnego i społecznego od ogólnych warunków rozwoju teorii wychowania.

¹⁶ Pisałem o tym dość szeroko w artykule: 50-lecie Wielkiej Socjalistycznej Rewolucji w ZSRR i jej wpływ na polską myśl pedagogiczną. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1967, nr 3 i 4.

¹⁷ Pierwsze wydania prac odnośnie wychowania moralnego czy społecznego były w zasadzie wznowieniami (względnie z małymi poprawkami) prac z okresu przedwojennego — z okresu burżuazyjnego. Ukazały się wówczas niektóre z tego zakresu prace M. Kreutza, B. Suchodolskiego i innych.

Rewolucjoniści polscy — a w tym aktywni nauczycielski — za przykładem rewolucjonistów w ZSRR widzieli szkołę Polskiej Ludowej jako jedno z bardzo istotnych ogniw rewolucji społecznej, gospodarczej i kulturalnej.

Potrzeby rewolucjonizowania systemu wychowania nakazały konieczność nowych zasad doboru treści i metod wychowania. Wysunęły się na czoło — do dziś aktualne — problemy kształtowania naukowego światopoglądu młodzieży, wychowania w duchu socjalistycznej moralności, kształtowania ideowych zaangażowań w budownictwie i obronie nowego społeczeństwa — społeczeństwa socjalistycznego. Teoretycy — znani w okresie międzywojennym — jeszcze nie byli przygotowani do wykonania tych zadań. Musieli w toku rewolucji socjalistycznej w naszym kraju pracować nad sobą, rewolucjonizować dawne swoje poglądy. Wyraża to jasno B. Suchodolski w przedmowie do nowego wydania w 1959 roku swojej pracy „Wychowanie dla przyszłości” pisząc: „Gdy w wydaniu w r. 1947 wychowanie dla przyszłości rozumiano jako przygotowanie do życia wyznaczonego przez ogólnoswiatowy rozwój cywilizacji i gdy główny akcent tego przygotowania spoczywał na adaptacji do szybkiej zmienności nowoczesnej cywilizacji, to w książce niniejszej wychowanie dla przyszłości rozumiane jest bardziej konkretnie jako przygotowanie do życia, którego zasadniczy kształt i dalszy rozwój wyznaczony jest przez socjalistyczną rewolucję w naszym kraju”.¹⁸

Podobną drogą poszli inni wybitni pedagodzy, jak np. Z. Mysiakowski, K. Sośnicki i inni.

Fakt jednak pozostaje faktem, że w pierwszym okresie budownictwa socjalistycznego w naszym kraju teoria wychowania społecznego i moralnego drogą poważnych publikacji nie była w stanie pomagać szkole w realizacji jej rewolucyjnych zadań. Służyły tym celom w pewnym zakresie pisma pedagogiczne, głównie *Nowa Szkoła* i *Ruch Pedagogiczny*, gdzie jednak obok konsekwentnie naświetlanych problemów socjalistycznego wychowania społecznego i moralnego były także artykuły dalekie w swoich ideowych założeniach od myśli marksistowskiej. Można śmiało powiedzieć, że do „Kongresu Zjednoczeniowego” i do czasu powstania PZPR różnorodne publikacje na łamach czasopism pedagogicznych z zakresu wychowania społecznego i moralnego obrazowały wyraźnie znany okres rewolucji w ZSRR określane skrótowo „kto kogo”.

Pierwszą wyraźnie określoną ideologicznie pracą — nazywaną powszechnie w owym okresie przez prasę partyjną „pracą rewolucyjną” — była książka J. Chałasińskiego, „Społeczeństwo i wychowanie” — socjologiczne zagadnienia szkolnictwa i wychowania w społeczeństwie współczesnym.

J. Chałasiński odsłaniając socjologiczne aspekty wychowania społecznego, wskazując rolę człowieka w kształtowaniu swoich warunków rozwoju dokonał po raz pierwszy w okresie powojennym zdecydowanej krytyki

¹⁸ B. Suchodolski, *Wychowanie dla przyszłości*. PWN. Warszawa 1959, s. 6.

burżuazyjnych systemów wychowania ideowo-społecznego. Wskazała na konsekwencje tego wychowania w ukształtowaniu się nowej moralności.¹⁹

Wznowiona w roku 1949 praca St. Rudniańskiego „Idea wychowania społecznego w dziejach myśli pedagogicznej”²⁰ także stwarzała wiele cennych przesłanek dla zrozumienia socjalistycznej teorii wychowania społecznego jako swoistego ciągu historii walki postępu z zacofaniem.

Po pewnym dopiero czasie rozpoczęto w sposób zdecydowany dokonywać krytyki pedagogiki burżuazyjnej głównie w jej ideowo-wychowawczych podstawach. Przykładem tego m. in. był VII tom „Studiów pedagogicznych”²¹ oraz Biblioteka Klasyków Pedagogiki, gdzie we „Wstępach” dokonywano krytycznych analiz pedagogiki burżuazyjnej. Ten nurt krytyki burżuazyjnej teorii wychowania społecznego i moralnego pojawia się w poszczególnych publikacjach wyraźniej dopiero pod koniec pierwszego 10-lecia Polski Ludowej.

Był to zresztą trudny okres dla realizacji rewolucyjnych zadań szkoły, ponieważ — jak widzieliśmy — nie było pomocy ze strony teorii wychowania, a jednocześnie młody aktyw partyjny i związku nauczycielskiego musiał sam się dokształcać i doskonalić na różnych kursokonferencjach nauczycieli różnych szczebli szkolnych. Bezpośrednie potrzeby bardzo złożonej w naszych polskich warunkach walki ideologicznej angażowały siły i pochłaniały czas młodych aktywistów, natomiast przy pewnych niedostatkach systemu naukowego kształcenia tych aktywistów powstała swoista „luka” w obecnym, nowym etapie prób rozbudowy systemu teorii wychowania²². Na przykład na odcinku teorii i praktyki wychowania moralnego²³ zarysowało się charakterystyczne zjawisko. W okresie pierwszego 10-lecia opublikowano 15 prac (przeważnie — jak mówiłem — wznowienia przedwojennych oraz kilka bardzo praktycznego charakteru, opartych na subiektywnych refleksjach), w drugim 10-leciu ukazało się 47 prac, co do których podzielał ogólną ocenę H. Muszyńskiego²⁴, oraz po roku 1965 — 19 prac. Wśród tych ostatnich prac zasługują na szczególną uwagę z punktu widzenia marksistowsko-leninowskiego pojmowania moralności tylko

¹⁹ J. Chałasiński, Społeczeństwo i wychowanie. Nasza Księgarnia 1948, patrz szczególnie rozdział VII. „Wychowanie jako przedmiot filozofii i nauki”, s. 353—413.

²⁰ St. Rudniański, Idea wychowania społecznego w dziejach myśli pedagogicznej (skłóce z historii wychowania). Warszawa 1949.

²¹ Studia Pedagogiczne, t. VII; Krytyka pedagogiki burżuazyjnej. Pod red. B. Suchodolskiego. PAN, Warszawa 1959.

²² Ostatnio, jak powszechnie wiadomo, rozpoczęła się bardzo żywa — choć mało płodna w konsekwencje — dyskusja na łamach *Wychowania* co do przyczyn tej „luki”. Młode bowiem w owym czasie pokolenie aktywu naukowego stało się dziś już „starym” pokoleniem. Tymczasem konkretnych poważniejszych prac naukowych nadal, z racji często prac organizacyjnych, nie jest w stanie zaprezentować. Pozostaje także otwarte pytanie: „co dalej?” — w odniesieniu do najmłodszego pokolenia.

²³ Zaliczyłem do prac z zakresu wychowania moralnego te, które bezpośrednio tak są zatytułowane oraz prace pt.: Wychowanie moralno-społeczne. Podobnie klasyfikowałem prace o tematyce wychowania społecznego.

²⁴ H. Muszyński: Teoria wychowania moralno-społecznego, Rozwój pedagogiki w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej. PAN, Warszawa 1965, s. 199 i nast.

dwie — Z. Szulc: „Kształtowanie przekonań moralnych”²⁵ oraz Z. Krzyszczoszek: „Uczeń i szkoła wobec moralnych problemów współczesności”²⁶

Pozostałe prace albo są pewnym syntetycznym ujęciem dawnych rozważań metodycznych (M. Krawczyk) lub też bardzo interesującymi wskazaniami szczególnie w odniesieniu do wychowania dziecka w rodzinie.

Natomiast dynamicznie rosną publikacje odnośnie teorii i praktyki wychowania społeczeństwa. Na przykład w:

pierwszym 10-leciu wydano	— 31 tytułów;
w drugim 10-leciu wydano	— 64 tytuły;
w latach od 1966 wydano	— 52 tytuły.

Nie wnikając obecnie zbyt daleko w treść opublikowanych prac z wychowania społecznego trzeba jednak zauważyć, iż w większości tych publikacji, nawet ostatnich lat, niecałkowicie odpowiadają kryterium ocen 20-lecia przyjętych przez H. Muszyńskiego (za M. FritzhauDEM i A. Schaffem). H. Muszyński słusznie wskazuje na nurt „społecznej” etyki socjalistycznej, jednak zbyt radykalny wyciąga wniosek praktyczny pisząc: „Z chwilą jednak kiedy program wychowania moralnego został oparty na społecznym nurcie w moralności, wszelkie oddzielanie go od wychowania społecznego straciło jakikolwiek sens”.²⁷ Niestety, w większości prac poświęconych wychowaniu społecznemu problem moralności, który z taką siłą akcentował Lenin, stał się zagadnieniem prawie marginalnym. Mówiąc słowami H. Muszyńskiego problem ten jako swoisty cel wychowania zaczął tracić w niektórych publikacjach „jakikolwiek sens”.

Jak tymczasem zarysowały się nowe zadania dla teorii wychowania w związku z dalszym etapem budownictwa społeczeństwa socjalistycznego w Polsce Ludowej i przygotowaniem do tego budownictwa młodych pokoleń. Wyjaśnienie tych zadań pozwoli wyciągnąć bardziej precyzyjne wnioski z analizy dotychczasowego rozwoju teorii wychowania moralnego i społecznego.

Jak wiemy dobrze, ostatnia reforma szkolna — zmierzając do ideologicznego przepojenia i ukierunkowania treści kształcenia — jednocześnie wprowadza „wychowanie obywatelskie” do ostatnich klas szkół podstawowych i średnich jako „przedmiot integrujący wiedzę o społeczeństwie i przyrodzie, zdobytą w nauczaniu innych przedmiotów...”

Głównym zadaniem wychowania obywatelskiego w szkole podstawowej jest przygotowanie uczniów do poznania i zrozumienia podstawowych zjawisk społeczno-politycznych najbliższego środowiska, kraju i świata oraz aktywnego współdziałania, na miarę możliwości uczniów we wszystkich poczynaniach, których celem jest rozwój otaczającej młodzież rzeczywistości.

²⁵ Z. Szulc, Kształtowanie przekonań moralnych. Wrocław 1969. Zakł. 101. Ossolińskich.

²⁶ Z. Krzyszczoszek, Uczeń i szkoła wobec moralnych problemów współczesności. Warszawa 1968. PZWS.

²⁷ Rozwój pedagogiki w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej... s. 207.

Na podstawie wychowania ideowo-społecznego w szkole podstawowej wprowadza się do szkół młodzieżowych: ²⁸ liceów ogólnokształcących i zawodowych, techników i zasadniczych zawodowych oraz szkół przysposobienia rolniczego — zajęcia z wychowania obywatelskiego. Wskazuje się w odpowiednich wytycznych, iż celem zajęć z wychowania obywatelskiego jest pogłębianie wiedzy ideowo-społecznej i umacnianie postaw młodzieży zdobytych w szkole podstawowej. Silniej zaś akcentuje się konieczność „podniesienia poziomu świadomości klasowej i dojrzałości obywatelskiej młodzieży nie tylko przez poznawanie i wyjaśnianie ważnych wydarzeń społecznych i politycznych w kraju i na świecie, lecz przez organizowanie społecznej działalności uczniów na terenie szkoły i w środowisku, szczególnie poprzez różne formy samorządnej pracy młodzieży”.

Trzeba od razu zaznaczyć, że problem działalności społecznej uczniów oraz różne formy samorządu młodzieży zostały w dotychczasowych teoretycznych pracach bardzo szeroko i wnikliwie opracowane. Można jedynie mieć żal do wydawnictw, że prace te — jak podkreślają praktycy — są bardzo słabo dostępne z racji małych nakładów ²⁹.

Od roku szkolnego 1970/71 wchodzi także do systemu kształcenia i wychowania w ostatnich klasach szkół średnich przedmiot: „wychowanie obywatelskie”, który staje się swego rodzaju ukoronowaniem **kształcenia się** — jak wskazuje się w przedmowie „na świadomych i aktywnych budowniczych socjalizmu w Polsce Ludowej”.

Ważne, co dla naszych celów trzeba wyeksponować: w zadaniach wychowania obywatelskiego prócz wyraźnego akcentowania sprawy pogłębiania wiedzy „o podstawowych założeniach marksistowskiej nauki o rozwoju oraz o zasadach ustroju społeczno-ekonomicznego i politycznego społeczeństwa socjalistycznego” oraz usystematyzowanego wyjaśnienia znaczenia światowego systemu socjalistycznego, a w nim roli i miejsca Polski Ludowej — akcentuje się „wychowanie młodzieży w duchu zasad moralności socjalistycznej, w duchu patriotyzmu i internacjonalizmu, przygotowanie do czynnego udziału w rozwoju kraju, jego gospodarki i kultury”.

A zatem w systemie wychowania obywatelskiego nabierają szczególnego znaczenia zagadnienia wychowania moralnego, patriotycznego i internacjonalistycznego. Toteż w tym świetle trzeba jeszcze raz spojrzeć kry-

²⁸ Opracowano szczegółowe „Wytyczne...”, które stanowią załącznik do Zarządzenia Ministra Oświaty i Szkolnictwa Wyższego z dnia 29 sierpnia 1968 r. (Nr SW 3-071-47-68).

²⁹ Z tej dziedziny trzeba wymienić ostatnio poszukiwane przez praktyków prace: A. Kamińskiego, St. Kowalskiego, A. Lewina, H. Muszyńskiego, W. Szczerby, Z. Zaborowskiego i innych. Zaczynają także ukazywać się publikacje odnośnie metodyki prowadzenia zajęć z wychowania obywatelskiego np. W. Nalepiński: Wskazówki metodyczne dla nauczycieli wychowania obywatelskiego w klasie VIII. Warszawa 1967. Obok tego żywa akcja w zakresie teorii i praktyki wychowania obywatelskiego rozwija nowe (od 1969 r.) czasopismo *Wychowanie Obywatelskie* — miesięcznik, w którym publikują swoje rozprawy prawie wszyscy teoretycy wychowania społecznego i moralnego.

tycznie na aktualny stan badań w zakresie teorii wychowania moralnego i społecznego, aby można było wydobyć z dotychczasowych osiągnięć wszystko to, co może już dziś pomóc w rozwiązywaniu zadań wychowania obywatelskiego. Mało tego, należy pod tym kątem widzenia spojrzeć w przyszłość. Należy bowiem pamiętać, iż V Zjazd PZPR w wyniku wnikliwej analizy warunków naszego budownictwa socjalistycznego i zaangażowań młodego pokolenia przypisał szczególne znaczenie „wychowaniu obywatelskiemu”, wskazując, iż „wychowanie obywatelskie należy powierzyć najbardziej doświadczonym i zaangażowanym ideowo pedagogom, a jego program systematycznie doskonalić w oparciu o gromadzone doświadczenia. Wychowania obywatelskiego nie można jednak do tego zaważać, powinno ono stanowić troskę wszystkich czynników wychowawczych, tj. pedagogów, rodziców, organizacji młodzieżowych i partyjnych w szkole”.³⁰

Wskazując przy różnych sposobnościach na wiodącą rolę wychowania obywatelskiego w systemie socjalistycznego wychowania należy także zaakcentować wielkie, podstawowe zadanie, jakie zostało postawione przed teorią wychowania na V Zjeździe PZPR: „Niezbędne jest również — czytamy w uchwale — opracowanie jednolitego systemu wychowania, który by określał nie tylko konkretne zadania ideowo-wychowawcze szkół, lecz również kierunek działania wszystkich instytucji kształtujących świadomość młodzieży”.³¹ Precyzja tego zadania wyraźnie obliguje do jeszcze bardziej pogłębionej analizy stanu badań w zakresie teorii wychowania moralnego i społecznego, aby móc odpowiedzieć na nowe pytania: czy idziemy właściwą drogą.

3. Drogi i bezdroża teorii wychowania moralnego i społecznego w okresie 25-lecia PRL

We wstępie świadomie podkreśliłem marksistowsko-leninowskie pojęcie moralności i społeczeństwa, aby móc w tym świetle choć pobieżnie spojrzeć na treść dotychczasowych publikacji. Problemem bowiem węzłowym socjalistycznej teorii wychowania moralnego i społecznego jest odwołanie klasowych źródeł walki „starego” z „nowym”, ukazanie roli i miejsca zorganizowanego wychowania w zwycięstwie nowych wartości moralnych w świadomości społecznej naszego narodu. Aby iść prawidłową drogą w rozwiązywaniu tego problemu, należy wyraźnie i zdecydowanie wychodzić z klasowych, marksistowskich ujęć moralności i społeczeństwa socjalistycznego.

Rozpatrzmy to na niektórych przykładach podstawowych publikacji z poszczególnych dziedzin.

³⁰ *Nowe Drogi* 1968, grudzień, s. 133.

³¹ *Op. cit.*, s. 132.

a. Wychowanie moralne

Należy wyraźnie zaznaczyć, iż w swoich rozważaniach co do filozoficznych podstaw wychowania moralnego wychodzi zdecydowanie, w ostatnich szczególnie latach, z założeń marksistowskich B. Suchodolski. Wychodząc z definicji marksistowskich pojęć moralności szczególnie wyraźne zajmuje stanowisko w sprawie wychowania moralnego w swojej pracy „U podstaw materialistycznej teorii wychowania”³². W dalszych pracach poszukując ogólnych dyrektyw wychowania moralnego zbyt szeroko je formułuje, co nie zawsze już pozwala odczytywać te dyrektywy ze stanowiska klasowego.

W ostatnich także latach wysuwają się na czoło, wśród wielu publikacji o wychowaniu moralnym, prace H. Muszyńskiego³³. W jego, z wielu względów interesujących pracach, jednak definicja pojęcia moralności wymagałaby większego zbliżenia do ujęć klasowych, leninowskich. Na przykład w „Teoretycznych problemach wychowania moralnego” przyjmuje za punkt wyjścia swoich rozważań następującą definicję: **moralność jednostki to ogół jej dyspozycji psychicznych, wyznaczających stopień i sposób pełnienia przez nią obowiązującej moralnej roli społecznej**³⁴.

I dalej zaznacza, że „zachowania się moralne jednostek są zawsze wyrazem pełnionych przez nie ról społecznych”. „...zachowania moralne jednostki wyznaczone są przez motywy pełnienia społecznej roli moralnego członka zbiorowości”³⁵. Tego rodzaju ujęcie pojęcia moralności jest zbyt dyskusyjne — głównie z racji zbyt szerokiego dotrzymywania tego pojęcia.

Należy jednak zaznaczyć, że jedynie w pracach H. Muszyńskiego wyraźnie wychodzi się z określonych definicji moralności. Natomiast w większości publikacji w ogóle nie definiuje się pojęcia moralności, chociaż o tym się pisze.

Znamienna rzecz, że nawet w pracach poświęconych bezpośrednio zasadom i metodom wychowania moralnego w społeczeństwie socjalistycznym czytelnik nie znajdzie odpowiedzi na pytanie: **co autor pojmuje przez moralność socjalistyczną**³⁶.

Wyraźniej do precyzyjnej odpowiedzi na to pytanie zbliżają się ostatnio w swoich pracach (już cytowanych) Z. Krzysztozek i Z. Szulc.³⁷

³² B. Suchodolski, U podstaw materialistycznej teorii wychowania. Warszawa, s. 174 i nast.

³³ Szczególnie następujące prace zyskały powodzenie: Wychowanie moralne w zespole. Warszawa 1964; Teoretyczne problemy wychowania moralnego. Warszawa 1965; Podstawy wychowania społeczno-moralnego. Warszawa 1967.

³⁴ H. Muszyński, Teoretyczne problemy wychowania moralnego. Warszawa 1965 s. 42.

³⁵ Op. cit., s. 42.

³⁶ Przykładem tego są prace M. Krawczyka: Zasady wychowania moralnego i Metody wychowania moralnego, które doczekały się nawet kilku wydań.

³⁷ Nie wymieniam tu prac nie związanych bezpośrednio z teorią wychowania moralnego, jak np. R. Jezierskiego: Klasowy i historyczny charakter wychowania. Poznań 1963 lub praca M. Fritzhanda: Człowiek, humanizm, moralność. Warszawa 1961, na którą bardzo często powołują się niektórzy teoretycy wychowania moralnego.

Należy także zaznaczyć, iż systematycznie rozszerza się krąg zagadnień z burżuazyjnej teorii wychowania, które są konsekwentnie analizowane i poddawane krytyce. Znajdujemy to wyraźnie w publikacjach Z. Krzysztosek, H. Muszyńskiego, B. Suchodolskiego, W. Szczerby i Z. Szulca.

Co wyraźnie jednak uderza każdego wnikliwego czytelnika dotychczasowych publikacji na temat wychowania moralnego?

Po pierwsze, w większości publikacji nie mówi się w ogóle, o jaką moralność walczy autor. Po prostu omawia się ogólne problemy dyscypliny, szacunku dla rodziców, zagadnienia resocjalizacji, wychowania kolektywnego itp. Tego rodzaju prac jest około 80%.

Po drugie, w pozostałych pracach, jak już była o tym mowa, nie formułuje się precyzyjnie z punktu widzenia marksistowskiego pojęcia moralności, jako osnowy nowej moralności, moralności klasy robotniczej zdecydowanie walczącej z wyzyskiem człowieka przez człowieka.

Jeśli spojrzeć na metodologię dotychczasowych opracowań z zakresu teorii i praktyki wychowania moralnego, okaże się, że około 90% publikacji jest osnutych na spostrzeżeniach dość subiektywnych z praktyki lub też pewnych sondażach typu socjologicznego. Pozostałe prace są oparte bądź na dotychczasowych badaniach (często prowadzonych w krajach kapitalistycznych) socjologicznych lub psychologicznych, bądź też na zbyt ogólnikowych refleksjach filozoficznej natury.

We wszystkich dotychczasowych pracach z zakresu teorii socjalistycznego wychowania moralnego nie sięgnięto do kapitalnego problemu: etyki jako wykładni nowych zasad zachowania się człowieka budującego i broniącego socjalistyczną ojczyznę. Tą drogą poszła teoria wychowania moralnego w naszym wojsku, w wyniku czego zostały już np. opracowane „Zasady etyki oficera Ludowego Wojska Polskiego”, które stanowią ważne ogniwo w systemie wychowania kadr.

b. Wychowanie społeczne

Nie wnikając nawet w treść publikacji z zakresu wychowania społecznego, lecz jedynie wstępnie patrząc na tytuły tych publikacji można wyciągnąć wiele ważnych wniosków.

Przypatrzymy się więc tytułom tych prac (widząc w nich zawartą określoną problematykę).

W pierwszym 10-leciu mieliśmy publikacji poświęconych:

- 1) problemom wychowania w rodzinie oraz współpracy rodziny ze szkołą — 13 tytułów;
- 2) zagadnieniom wychowania przez samorząd (w szkole, domu dziecka itd.) — 8 prac. W tym jedna A. Lewina — próba przeniesienia pewnych doświadczeń systemu wychowania A. Makarenki;
- 3) pozostałe prace — wznowienia przedwojennych wydań.

W większości zaprezentowane wydania miały charakter popularnych raczej „pogadanek” lub dzielenia się własnym doświadczeniem z praktyki.

W drugim 10-leciu obserwujemy większe zainteresowanie wydawnictw i pracowników naukowych oraz praktyków problematyką wychowania społecznego. Rozsiew tematyczny można ogólnie ująć następująco:

- 1) Poszukiwanie podstaw wychowania społecznego oraz zasad wychowania (szczególnie kolektywnego):
— 16 prac. W tym — ogólne podstawy i cele wychowania — 7; wychowanie kolektywne w szkole — 6; bezpośrednio poświęcone wychowaniu obywatelskiemu (w związku z rysującym się nowym programem) — 3.
- 2) Rola środowiska w wychowaniu (np. szkoła na wsi itp.) — 11.
- 3) Rola samorządu uczniowskiego w wychowaniu społecznym (w szkole, w domu dziecka itd.) — 9.
- 4) Rola pracy w wychowaniu społecznym — 6.
- 5) Problemy wychowania społecznego małego dziecka w rodzinie i w przedszkolu — 12 (przeważnie popularnonaukowe).
- 6) Problemy resocjalizacji — 3.
- 7) Pozostałe prace (tu włączyliśmy wznowienia oraz zagadnienia wykraczające poza wymienione).

Ostatnie 5-lecie wykazuje dalszą dynamikę wydawnictw z zakresu wychowania społecznego. Oto przykłady:

- 1) Poszukiwanie podstaw wychowania społecznego oraz zasad wychowania (szczególnie kolektywnego) — 14 prac. W tym: ogólne podstawy i cele wychowania — 7; wychowanie kolektywne w szkole — 4; bezpośrednio poświęcone wychowaniu obywatelskiemu (według założeń nowych programów) — 3.
- 2) Rola środowiska w wychowaniu — 11.
- 3) Rola samorządu uczniowskiego w wychowaniu społecznym — 4.
- 4) Rola pracy w wychowaniu społecznym — 8.
- 5) Problemy wychowania społecznego małego dziecka w rodzinie i w przedszkolu — 4.
- 6) Problemy resocjalizacji — 6.
- 7) Wychowanie patriotyczne — 3.
- 8) Pozostałe prace (także włączono wznowienia lub zagadnienia wykraczające poza wymienione).

Co należy bardzo wyraźnie podkreślić? Większość publikacji z zakresu wychowania społecznego charakteryzuje z roku na rok stałe pogłębianie marksistowskiego pojmowania istoty socjalistycznego społeczeństwa. Szczególnie cenną staje się z tego punktu widzenia nowa praca H. Muszyńskiego³⁸

Podobnie wnikliwie naświetlają węzłowe problemy wychowania zespo-

³⁸ H. Muszyński, *Podstawy wychowania społeczno-moralnego*. Warszawa 1967 PZWS.

łowego A. Lewin³⁹ i Z. Zaborowski⁴⁰ pogłębiając swoje dotychczasowe badania co do systemu wychowania kolektywnego.

Ważnym sygnałem nowych poszukiwań są pierwsze rozważania problematyki z zakresu wychowania obywatelskiego, które zmierzają do ujęcia konkretnych zadań wychowania moralnego, patriotycznego i zasad społecznego współżycia w określony system wychowania obywatela PRL. Do tego rodzaju prac należy z całą pewnością zaliczyć wyniki badań w ZMW.⁴¹

Trzeba zauważyć, że dopiero w ostatnich latach ukazały się obszerniejsze prace na tematy wychowania patriotycznego i internacjonalistycznego. (Wszystkie wydano w Wydawnictwie MON). Niestety, trzeba mówić o tym wyraźnie, że tak istotny problem wychowania socjalistycznego jak wychowanie patriotyczne i internacjonalistyczne — pomimo organizowanych szeregu konferencji naukowych przez Komitet Nauk Pedagogicznych i Psychologicznych PAN, Zarząd Główny ZNP i inne instytucje — nie został do dnia dzisiejszego właściwie rozwiązany. Nie mamy naukowo opracowanej teorii wychowania patriotycznego i internacjonalistycznego w Polsce Ludowej.

Drugim ważkim zagadnieniem, ściśle sprzęgniętym z socjalistyczną teorią wychowania społecznego, jest wychowanie przez pracę. Wprawdzie mamy z tego zakresu szereg publikacji, jednak problem wychowania przez pracę jest w zasadzie rozważany niejako „obok” teorii wychowania społecznego. Nie stanowi jej integralnej całości. Wiele przyczyn składa się na to, m. in. brak konsekwencji w systemie naszej szkoły (jeśli brać pod uwagę zagadnienie roli pracy w tym systemie). Jeszcze w zasadzie nasza szkoła nie wyszła z epoki prac typu rzemieślniczego. Toteż i brak zapotrzebowania społecznego na odpowiednio rozwiniętą teorię wychowania przez pracę jako osnowę wychowania społecznego i moralnego niemało wpływa na te braki. Jednakże teoretycy wychowania winni widzieć perspektywy rozwojowe naszego społeczeństwa i w nim właściwą funkcję szkoły i nie wahać się szerzej i głębiej pewne zagadnienia podejmować — **winni wyprzedzać w wielu wypadkach praktykę wychowania**. Wszak już potrzeby życia narzuciły konieczność wprowadzenia np. **praktyki robotniczej dla młodzieży akademickiej**, co jest m. in. sygnałem braków w wychowaniu szkolnym.

Brak jest miejsca na szersze omówienie jeszcze dwóch zagadnień z zakresu wychowania społecznego, które szczególnie w ostatnich latach są dość szeroko omawiane na podstawie wielostronnych badań. Tymi zagadnieniami przede wszystkim są: wychowanie przez samorząd uczniowski oraz funkcja środowiska pozaszkolnego w wychowaniu społecznym. Wiel-

³⁹ A. Lewin, *Jednostka i grupa w systemie wychowania kolektywnego*. Warszawa 1967. PZWS.

⁴⁰ Z. Zaborowski, *Podstawy wychowania zespołowego*. Warszawa 1967, PWN.

⁴¹ *Obywatelskie wychowanie w ZMW* — Materiały z seminarium w Tardzie 4—5. V. 1968. Warszawa 1968, LSW.
w szkole.

ka jest rola w tych badaniach i ich opracowaniach teoretycznych: w pierwszym — A. Kamińskiego i w drugim — R. Wroczyńskiego.

Od kilku lat obserwujemy w metodologii badań wychowania społecznego charakterystyczny i masowy zwrot ku eksperymentom pedagogicznym w szkole.

W swoim czasie rozwinięto na większą skalę organizację eksperymentów pod kierunkiem Katedry Pedagogiki Ogólnej UW. W sprawozdaniu z konferencji w Szczecinie w r. szkolnym 1965/66 czytamy: „Podstawowym problemem pracy szkół eksperymentalnych pod naukowym kierownictwem prof. dra B. Suchodolskiego jest wychowanie społeczne. Terminem tym można objąć całą działalność wychowawczą w szkole. Jeśli mówimy o wychowaniu społecznym, mamy na myśli — wychowanie obywatelskie oraz wychowanie patriotyczne, a także kształcenie naukowego poglądu na świat”⁴²

Jeszcze na szerszą skalę rozpoczęto prowadzenie eksperymentalnej pracy w szkołach przez Instytut Pedagogiki Ministerstwa Oświaty i Szkolnictwa Wyższego. W wyniku tych eksperymentów powstała już cenna praca A. Lewina: „Zarys metodyki wychowania”. Podobnie rozwijają się eksperymenty odnośnie problematyki wychowania obywatelskiego (szczególnie w woj. lubelskim) pod kierownictwem Z. Krzysztozek. W ostatnich latach rozpoczął także interesujące badania na podstawie eksperymentów w szkołach Poznania z zakresu wychowania obywatelskiego i patriotycznego H. Muszyński.

Pierwsze wyniki tych cennych badań znajdują już swój wyraz na łamach czasopism pedagogicznych m. in. *Kwartalnik Pedagogiczny*, *Ruch Pedagogiczny*, *Nauczyciel i Wychowanie* i inne.

Co jednak uderza każdego, kto próbuje dokładnie przyjrzeć się prowadzonym badaniom oraz publikacjom wyników tych badań?

Przede wszystkim brak jest centralnej koordynacji badań. W wielu badaniach widoczne jest wyraźne rozproszenie sił i środków, często nawet ogromny rozsiew problematyki badań. I co gorsze, dotychczasowe perspektywicznie plany badań nie wróżą szybkich zmian na tym polu. Można śmiało sformułować tezę — zresztą niejednokrotnie podnoszoną na posiedzeniach Komitetu Nauk Pedagogicznych i Psychologicznych PAN przez jego członków — iż każdy ośrodek pedagogiczny w kraju prowadzi badania w zależności od indywidualnych zainteresowań. Brak jest koncentracji na węzłowych zagadnieniach.

Co więcej, zaczął się rysować niezdrowy spór kompetencyjny o kierowanie badaniami pedagogicznymi. Niewątpliwie trzeba tu wyraźnie i jednoznacznie zaznaczyć, że rewolucyjny rozmach budownictwa socjalizmu w naszym kraju, szybki rozwój szkolnictwa i oświaty stawia przed nauka-

⁴² Konferencja szkół podstawowych na temat organizacji działalności wychowawczej w szkole — Sprawozdanie: Ferdynand Gniewski, *Kwartalnik Pedagogiczny* nr 4 1966, s. 169—172.

mi pedagogicznymi stale nowe kręgi zagadnień przy jednoczesnym braku kadr. Mało tego, nacisk zamówień społecznych różnych środowisk lokalnych na ośrodki pedagogiczne oraz zapotrzebowanie badawcze różnorodnych instytucji kulturalno-oświatowych oraz organizacji społecznych sprawiają to, że często poszczególni naukowcy pracownicy ulegali tym naciskom. Gubiliśmy często z pola widzenia konkretne uchwały poszczególnych zjazdów Partii⁴³, które odsłaniały braki w teorii wychowania społecznego i moralnego, wskazywały ważne nowe centralne zagadnienia, akcentowały potrzebę koncentracji wysiłków.

Wprawdzie wypływające z uchwał Partii wnioski dla badań pedagogicznych były i są omawiane na łamach czasopism pedagogicznych, lecz nie doprowadziliśmy do podsumowania tych wniosków w instytucjach kierujących planowaniem badań pedagogicznych i nie doprowadziliśmy do opracowania w tym świetle centralnego planu ogólnopolskich badań, do weryfikacji dotychczasowych planów. Toteż wysunięta na V Zjeździe problematyka m. in. wychowania obywatelskiego i patriotycznego jest rozwiązywana wprawdzie dość interesująco, lecz bez odpowiednio opracowanego, kolektywnego dla całego kraju, planu badań.

A zatem stoi przed nami zadanie możliwie szybkiego naprawienia popełnianych błędów.

4. Zakończenie

Starałem się spojrzeć na dotychczasowy dorobek teorii wychowania moralnego i społecznego na podstawie konkretnych publikacji z tego zakresu. Brałem także pod uwagę prace odnoszące się bezpośrednio do praktyki pedagogicznej powstałe jako wyraz refleksji pedagogicznej praktyka.

Akcentowałem w ocenie tego dorobku przede wszystkim ideowo-polityczny aspekt, ponieważ nasza teoria wychowania ma ściśle określony cel: **przygotowanie młodych pokoleń zdolnych budować i bronić ojczyznę socjalistyczną.**

Nawiązując zaś do wniosków z oceny teorii wychowania moralnego i społecznego za okres pierwszego 20-lecia Polski Ludowej, wskazałem, iż nadal pogłębia się głównie budowa podstaw filozoficznych, socjologicznych i psychologicznych w dziedzinie wychowania społecznego oraz zarysowały się perspektywy budowy teoretycznego systemu wychowania społecznego, szczególnie drogą rozwijanych na szeroką skalę eksperymentów pedagogicznych w szkole. Rozwiązanie tego problemu wymaga jednak odpowiedniego centralnego pokierowania eksperymentami i oceną ich wyników.

Co trzeba brać pod uwagę w nowym etapie rozwoju badań z zakresu wychowania moralnego i społecznego (sądzę, że także w zakresie innych dziedzin)?

⁴³ Pisałem o tym szczegółowo w artykule: *Zadania nauk pedagogicznych w świetle Uchwały V Zjazdu PZPR. Kwartalnik Pedagogiczny nr 1 1969 r.*

Ponad 90% dotychczas opublikowanych prac z zakresu wychowania moralnego i społecznego mają za przedmiot swoich dociekań młodzież szkół podstawowych lub dziecko przedszkolne. Tymczasem gubimy z pola widzenia ważne ogniwo naszego systemu kształcenia i wychowania — szkołę średnią, która w takiej lub innej formie ogarnia już około 70% młodzieży.

Realizując zatem postulat V Zjazdu PZPR, odnośnie opracowania teorii jednolitego systemu wychowania, sądzę, że trzeba widzieć ten system w różnych układach: od wieku przedszkolnego, przez szkołę podstawową i średnią, aż do szkoły wyższej oraz wszcz — od systemu pracy szkoły poprzez różne ogniwa środowiska pozaszkolnego, organizacji i instytucji funkcjonujących w środowisku.

Mało tego, trzeba sprecyzować rolę i miejsce w jednolitym systemie socjalistycznego wychowania w Polsce Ludowej — wychowania moralnego, społecznego, wychowania przez pracę, wychowania patriotycznego i internacjonalistycznego. Zachodzi potrzeba ujednoczenia i zhierarchizowania nawet samych pojęć w teorii wychowania. Tego nie dokona każdy pracownik naukowy osobno, prowadząc nawet bardzo interesujące badania. Najwyższy czas, aby przystąpić w sposób zorganizowany do podjęcia tych problemów — mając na widoku postawione przed nami zadania: **opracowanie teorii jednolitego socjalistycznego systemu wychowania w Polsce Ludowej.**

OCENA ZACHOWANIA UCZNIÓW JAKO NARZĘDZIE ODDZIAŁYWANIA WYCHOWAWCZEGO

Habent sua fata libelli...

Ale nie tylko książki mają swoje przedziwne losy. Dotyczy to również niektórych problemów w dziedzinie oświaty i wychowania. I tak na przykład ostatnio sprawa oceny zachowania uczniów, funkcjonującej jeszcze do niedawna na mocy tzw. uświęconej tradycji, stała się naraz przedmiotem dużego zainteresowania i niepokoju — nie tylko w środowiskach pedagogicznych, lecz również w odczuciu szerszej opinii publicznej. Rośnie nieustannie liczba wypowiedzi (w artykułach i książkach) oraz badań (na mniejszą i większą skalę), sygnalizujących pilną potrzebę dokonania daleko idących zmian w dotychczasowych sposobach oceny zachowania uczniów.

Jednocześnie — i to jest chyba najważniejsze — w ciągu ostatnich kilku lat, zwłaszcza od roku 1967, zaznaczył się bardzo wyraźnie ruch poszukiwań pedagogicznych, zmierzających do wypracowania nowej koncepcji oceny zachowania uczniów. Ruch ten przybiera postać coraz szerzej zakrojonego eksperymentu wychowawczego, który objął już znaczną część szkół stołecznych, szkoły województwa zielonogórskiego, a także niektóre szkoły w innych województwach (białostockie, gdańskie, krakowskie, poznańskie, warszawskie). Poszukiwaniom tym patronują z reguły miejscowe władze oświatowe i ośrodki metodyczne.¹ Do poszukiwań tych włączyła się także od początku Pracownia Wychowania Społeczno-Moralnego Instytutu Pedagogiki, współdziałając we wszystkich najważniejszych poczynaniach, weryfikujących nową koncepcję oceny zachowania — w skali doświadczalnej i masowej (badania sondażowe, kursy, konferencje, sesje naukowe, prace wdrożeniowe).

Jaka jest geneza tych poszukiwań? Na jakich oparte są one założeniach? W jakim kierunku idą próby rozwiązań? Do jakich wyników dochodzą szkoły uczestniczące w tych poszukiwaniach?

I. W SPRAWIE GENEZY EKSPERYMENTU

1. Trzy twierdzenia wstępne

1. Ocenianie postępów w nauce i zachowaniu stanowi jeden z bardzo istotnych elementów naszego

¹ Por. Pismo okólne nr 3/69 w sprawie rozszerzenia eksperymentu w zakresie zróżnicowanej oceny zachowania uczniów, wydane przez Kuratorium Okręgu Szkolnego m. st. Warszawy w dniu 10 czerwca 1969. Pismo dotyczące tej kwestii wydało kuratorium zielonogórskie: Wprowadzenie zasad postępowania przy ocenianiu uczniów ze sprawowania (KOS. Dz. III — 1/10/67 2. X. 1967).

Pismo kuratorium krakowskiego (KOS. III Wydział 5/9/69 1. VIII. 1969).

systemu dydaktyczno-wychowawczego. Zajmuje ono o wiele większe miejsce w życiu szkoły aniżeli w innych instytucjach. Można wręcz twierdzić, że ocenianie przenika całe życie szkolne, poważnie absorbując uwagę uczniów, nauczycieli, rodziców, a także nadzoru pedagogicznego.

Oceny są nieomal jedynym „liczącym się” miernikiem osiągnięć szkoły czy pojedynczego ucznia. Stanowią bodaj najsilniejszy bodziec, który ma zachęcać do lepszej nauki i lepszego zachowania. Codzienne i okresowe wystawianie ocen stanowi procedurę dość uciążliwą, pochłaniającą wiele czasu. Zagadnienie ocen nieustannie przewija się w kontaktach nauczycieli z uczniami, a także w czasie spotkań z rodzicami. Oceny zajmują poczesne miejsce w oficjalnej dokumentacji szkolnej (arkusze ocen, świadectwa szkolne, dzienniki lekcyjne), odgrywając doniosłą rolę w niejednej ważnej życiowo sprawie (przejście z klasy do klasy, przyjęcie do innej szkoły, przyznawanie stypendium itp.). W tej sytuacji staje się zrozumiałe, że wszelkie niekonsekwencje w zakresie oceniania, zwłaszcza formalne potraktowanie tej sprawy, mogą powodować duże, wręcz niepowetowane szkody wychowawcze, wywołując także przykry rezonans społeczny.

2. Od lat panuje zgodna opinia, że ten właśnie element naszego systemu wychowania, jakim jest ocenianie, nie funkcjonuje należycie. Powiedzmy nawet więcej — funkcjonuje gorzej aniżeli inne elementy systemu.

Nie jest to zresztą wyłącznie nasza dolegliwość krajowa. Z problemem tym nie uporano się dotąd właściwie w żadnym kraju. We Francji np. problem ten wygląda o wiele bardziej szokująco: 20-stopniowa skala ocen postępów w nauce, możliwość dzielenia każdego stopnia na części ułamkowe, ustalanie pozycji ucznia w klasie na podstawie tzw. średniej (moyenne) itd. Nic też dziwnego, że od przeszło 30 lat rozwija się tam specjalna gałąź wiedzy psychopedagogicznej (docimologie), próbująca naświetlić i usunąć niedomagania w sposobach oceny i egzaminowania uczniów². Zresztą, bezskutecznie.

3. Stwierdzając, że mamy tu do czynienia z bolączką charakteryzującą nie tylko nasz system wychowania, trzeba jeszcze dopowiedzieć, że najsłabszym elementem naszego sposobu oceniania uczniów jest ocena ich zachowania. W tej dziedzinie sytuacja jest bez porównania gorsza aniżeli w dziedzinie oceny postępów w nauce.

Wiadomo, że ten ostatni problem budzi od dawna sporo daleko idących zastrzeżeń i wątpliwości, wywołuje permanentne, niekiedy burzliwe dyskusje w szkole i na łamach prasy. Wszelkie badania dotyczące tej kwestii (rodzime i zagraniczne) wykazują zupełnie jednoznacznie, że ocena z przedmiotu jest narzędziem pedagogicznym bardzo niedoskonałym, żeby nie powiedzieć — ułomnym. Cięży na niej grzech subiektywizmu, nieadekwat-

² Por. H. Piéron: Examens et docimologie. Paris 1963 Presses Universitaires de France.

ności, przypadkowości.³ Stanowi ona zarzewie wielu niepotrzebnych sporów, napięć i nieporozumień. Mimo tych wszystkich braków można jednak czynić jakieś rozsądne wysiłki, by narzędzie to udoskonalić. Można precyzować normy czy kryteria ocen z poszczególnych przedmiotów. Można dbać o większą adekwatność ocen. Można minimalizować subiektywizm oceny. Można i trzeba brać pod uwagę wychowawcze oddziaływanie oceny na ucznia, jego samopoczucie, chęć do pracy. Natomiast zupełnie inaczej wygląda sytuacja, gdy chodzi o tzw. ocenę ze sprawowania.

2. Niekonsekwencje dotychczasowej oceny ze sprawowania

W świetle dotychczasowej praktyki szkolnej wychodzą na jaw trojaki rodzaj mankamenty oceny ze sprawowania. Przede wszystkim są to mankamenty związane z treścią i charakterem tej oceny.

1. Ocena ze sprawowania nie jest w gruncie rzeczy sprecyzowana treściowo. Ma charakter globalny. Dotyczy niejako zachowania ucznia w całości. Oficjalny dokument ministerialny podaje, że „ocenę ze sprawowania należy rozumieć możliwie najściślej jako ocenę ogólnego zachowania się ucznia w szkole i poza szkołą”⁴. Określenie to nie wyjaśnia jednak dokładniej i nie precyzuje, co właściwie oceniamy analizując zachowanie ucznia. Otwiera to duże możliwości dowolnej interpretacji treści oceny.

2. Cała dotychczasowa koncepcja oceny ze sprawowania przeniknięta jest logiką wykroczeń. Istnienie wykroczeń lub ich brak stanowi podstawowe kryterium oceny zachowania ucznia. Zakłada się, że jeśli uczeń nie ma na swoim koncie żadnych wykroczeń, to otrzymuje ocenę najwyższą, bardzo dobrą. Natomiast jeśli popełni jakieś wykroczenie, to grozi mu obniżenie oceny do czwórki, trójki, a nawet dwójki. Badania wykazały, że wśród przyczyn powodujących obniżenie oceny dominuje nieusprawiedliwiona nieobecność w szkole (wagary), a dalej: rozmowy na lekcji, aroganckie zachowanie, palenie tytoniu i in.⁵ Jak widać, oceną ze sprawowania reguluje dość ograniczoną sferę zachowań uczniowskich.

3. Ocena ze sprawowania, poprzestając na rejestrowaniu ujemnych zjawisk, zupełnie nie odzwierciedla pozytywnych przejawów zachowania ucznia.

Oceną młodego człowieka — głównie czy wyłącznie przez pryzmat jego niedociągnięć — jest chyba uproszczeniem, nie dającym się pogodzić z najbardziej elementarną logiką oddziaływania wychowawczego. Czyż można akceptować stanowisko, które w ocenie zachowania ucznia pomija dodatnie

³ Por. prace Altszuler, Racinowskiego.

⁴ Dziennik Urzędowy Min. Oświaty nr 16 1966, s. 545.

⁵ Por. M. Pelcowa: O kryteriach oceny ze sprawowania. *Nowa Szkoła* 1965, nr 4, s. 19.

strony jego zachowania? Niesłuszne również wydaje się obniżanie oceny za takie czy inne odchylenie od przyjętej normy zachowania. Wiemy przecież doskonale z życia codziennego, że można być wartościowym człowiekiem pod jednym względem, a niezupełnie dopisywać pod jakimś innym. Nie znaczy to jeszcze, iż mamy prawo takiego człowieka dyskwalifikować. Jest chyba oczywiste, że w ocenie ucznia należałoby unikać jakiegokolwiek jednostronności, nade wszystko zaś jednostronności polegającej na dostrzeganiu negatywów — bez dostatecznego uwzględnienia pozytywnych stron zachowania.

4. Należy jeszcze zaznaczyć, że logika wykroczeń, przenikająca całą koncepcję oceny ze sprawowania, sprawia, iż traktuje się ją głównie jako ha mulec, jako klapę bezpieczeństwa, jako środek utrzymywania młodzieży w ryzach, a nie jako bodziec mający stanowić zachętę do większej pracy nad sobą, do ulepszenia własnego zachowania.

Wychowawcze oddziaływanie oceny ze sprawowania ulega także poważnemu ograniczeniu na skutek obowiązującej dotąd skali ocen. Stanowi ona źródło wielu daleko idących niekonsekwencji pedagogicznych:

1. Przede wszystkim skala ta jest bardzo wąska, przyciasna. Jak wiadomo, formalnie rzecz biorąc, istnieją cztery stopnie (5, 4, 3, 2)⁶. W rzeczywistości jednak skala ta sprowadza się do dwóch ocen: dodatniej (bardzo dobrze) i ujemnej (wszystkie inne). Właściwie zatem nie ma tu żadnej skali. Jest tylko alternatywa: albo ocena bardzo dobra (5), albo ocena zła (4, 3, 2 — to tylko różne odcienie ujemnej oceny). Wytwarza się dość paradoksalna sytuacja. Postępy w nauce ocenia się przy pomocy skali bądź co bądź 5- czy 4-stopniowej, natomiast zachowanie, które jest z natury rzeczy zjawiskiem bardziej złożonym i subtelnym, ocenia się w sposób nader uproszczony.

2. Widzimy, iż nastąpiła tu prawie całkowita dewaluacja używanych stopni. Jedynie ocena bardzo dobra zachowała swoją nominalną wartość, natomiast wszystkie inne oceny nie posiadają tej wartości, jaka im powinna przysługiwać. Ocena dobra oznacza, że jest niedobrze; ocena dostateczna — to bardzo źle; a ocena niedostateczna sygnalizuje sytuację wręcz fatalną, dno. Taka nomenklatura stopni pozostaje w rażącej sprzeczności z obowiązującymi kanonami myślenia nie tylko pedagogicznego, ale i logicznego.

3. Z rozważań na temat obowiązującej skali wyłania się dość osobliwy problem tzw. obniżania ocen ze sprawowania. Warto tej sprawie poświęcić kilka uwag. Jak wynika z badań, kryteria powodujące zmniejszenie oceny są bardzo niejednolite, po prostu dowolne. Ale pomijając już tę

⁶ Por. Dziennik Urzędowy Min. Oświaty nr 16 1966, ss. 545—546.

sprawę, trzeba zwrócić uwagę że praktyka obniżania ocen istnieje tylko w dziedzinie oceny zachowania. Nie istnieje natomiast w zakresie wystawiania ocen z przedmiotów. Na przykład: jeśli uczeń otrzymał czwórkę lub trójkę z matematyki czy języka polskiego, to nie znaczy, iż obniżono mu ocenę. Stopnie te określają aktualny stan jego wiedzy i jego osiągnięć w danym przedmiocie. Natomiast w ocenie ze sprawowania obowiązuje zupełnie inna logika. Zakłada się milcząco, że każdy uczeń od razu po przyjeździe do szkoły otrzymuje ocenę najwyższą, bardzo dobrą — niejako automatycznie. Jest to zatem stopień w pewnym sensie kredytowany. W konfrontacji z życiem nastąpić może tylko mniejsze czy większe obniżenie tej oceny. Zaiste, dziwna to logika!

Poważne mankamenty oceny ze sprawowania pogłębione są procedurą jej wystawiania. Wystawianie tej oceny należało dotąd prawie wyłącznie do kompetencji nauczyciela. Praktyka była następująca. Wychowawca w czasie okresowej komisji klasyfikacyjnej wysuwał propozycje odnośnie każdego ucznia. Komisja bądź zatwierdzała propozycje ocen (przeważnie), bądź je częściowo modyfikowała (raczej rzadko), najczęściej w przypadkach obniżania ocen. Wszystko to dokonywało się bez jakiegokolwiek udziału zainteresowanych, tzn. samej młodzieży.

Jaki jest ogólny rezultat tak pojętej i tak funkcjonującej oceny ze sprawowania?

Po pierwsze — ocena ze sprawowania nie daje właściwie żadnego obrazu zachowania ucznia — ani wówczas, gdy uczeń otrzymuje ocenę bardzo dobrą, ani też wówczas, gdy ocena ulega zmniejszeniu.

Po drugie — ocena ta nie daje również prawidłowego obrazu sytuacji wychowawczej — ani w skali klasy, ani też w skali całej szkoły.

Z badań sondażowych, które prowadziliśmy w kilku szkołach, wynikało niezbicie, że bezwzględna większość uczniów, około 80%—90%, otrzymuje bez trudu ocenę bardzo dobrą. Zresztą podobne wnioski nasuwa potoczna obserwacja praktyki szkolnej. Oceny bardzo dobre wystawia się bez głębszego zastanowienia, dość mechanicznie. Gdyby na tej podstawie oceniać sytuację, należałoby wyciągnąć superoptymistyczne wnioski na temat naszych osiągnięć w dziedzinie wychowania. Wnioski te pozostawałyby jednak w daleko idącej sprzeczności z codzienną analizą życia szkolnego, z ciągłymi narzekaniami na młodzież, z ogromem trudności wychowawczych, sygnalizowanych przez każdą niemal szkołę. A zatem jeśli nawet tu i ówdzie — w poszczególnych szkołach — jest dobrze, to w każdym razie nie jest aż tak dobrze (przeszło 80% bardzo dobrych ocen), ani tak źle (około 20% ocen obniżonych). Jest po prostu inaczej.

Potwierdziło to niewielkie wrywkowe badanie, przeprowadzone, zanim przystąpiono do szerzej zakrojonego eksperymentu. Oto w 2 szkołach warszawskich (średniej i podstawowej) zastosowano dwojakiego rodzaju oceny bardzo dobre: 5b — ocena bardzo dobra bez zastrzeżeń i 5z — ocena bardzo dobra z zastrzeżeniami. W rezultacie tego wewnętrznego zróżnicowania oceny bardzo dobrej otrzymano zamiast 4/5 ocen bardzo dobrych zaledwie 2/3. Przy czym należy zaznaczyć, że zastrzeżenia nauczycieli dotyczyły prawie wyłącznie spraw porządkowych i pilnościowych (rozmowy na lekcji, złe zachowanie w czasie przerw, spóźnienia, wagary). Gdyby przyjęto bardziej pogłębione kryteria, to rozsiew zachowań wypadłby jeszcze inaczej. Badania wykazały również, że w grupie uczniów z ocenami obniżonymi (około 20%) zaledwie 5% zasługuje na oceny bardziej negatywne.

Dalsze uwagi o charakterze ogólnym dotyczą wychowawczej efektywności oceny ze sprawowania. Efektywność ta wydaje się być zupełnie nikła. Bezwzględna większość uczniów łatwo nabiera przekonania, że prawie za nic można otrzymać ocenę bardzo dobrą. Skoro zaś tak łatwo można zdobyć najwyższą ocenę, to właściwie znika jeden z bodźców do systematycznej pracy nad sobą. Efektywność wychowawcza tzw. ocen obniżonych jest także niewielka. Uczniowie na ogół nie przejmują się tymi ocenami, zwłaszcza ci, którzy otrzymują je częściej.

Najgorsze zaś jest to, że ocena ze sprawowania w dotychczasowej swojej wersji premiuje raczej postawę konformistyczną, postawę zewnętrzną, powierzchownej uległości i układności. Łatwo się o tym przekonać śledząc przebieg rad pedagogicznych i komisji klasyfikacyjnych. Gdy wystawia się oceny ze sprawowania, padają bardzo często takie np. określenia: „Jest spokojny, grzeczny, nie przeszkadza na lekcji — można mu dać ocenę bardzo dobrą”. Tego rodzaju kryteria trudno uznać za wystarczające. Z badań dotyczących społecznienia młodzieży wynika, że spośród uczniów otrzymujących bardzo dobre oceny ze sprawowania dość poważny odsetek stanowią uczniowie nie uspołecznieni lub mało uspołecznieni — według zgodnej opinii kolegów i nauczycieli.⁷

3. Czy tak ma być dalej?

Nie wnikając głębiej w historię zagadnienia i nie dociekając, jak do tego doszło, że jest właśnie tak, jak jest — nie ma chyba powodu, by sądzić, że tak ma być zawsze, że sprawa oceny stanowi jakieś tabu, że kryje się za nią niewzruszona mądrość pedagogiczna.

Pewne doświadczenia mniej czy bardziej odległej przeszłości, jak również doświadczenia aktualne wskazują, że mogą być inne rozwiązania tego problemu. Jako ciekawostkę warto przytoczyć, że na przykład w świadec-

⁷ Por. J. Maciaszkowa: Ocenianie — czynność par excellence pedagogiczna. *Problemy Opiekunczo-Wychowawcze* 1964 nr 5.

twie szkolnym A. Mickiewicza odnajdujemy dwie odrębne noty za pilność i obyczaje. Tego rodzaju rozróżnienie stosowały także niektóre szkoły przed pierwszą wojną światową i w okresie międzywojennym. Znane są również jeszcze bardziej ambitne próby wdrażania dzieci do wszechstronnejszej analizy swego zachowania.⁸ Do tych oraz innych cennych tradycji przeszłości należałoby nawiązać.

Potrzebę daleko idącej rewizji dotychczasowej koncepcji oceny ze sprawowania dostrzegają i sygnalizują czołowi działacze i pedagogowie w różnych krajach socjalistycznych. Oto niedawno minister oświaty Związku Radzieckiego w oficjalnym przemówieniu zwrócił uwagę, że tradycyjna ocena ze sprawowania (podobna zresztą do naszej) jest anachronizmem.⁹ Na Ukrainie przygotowywane są obecnie pewne zmiany dotyczące treści i skali ocen, a w NRD od lat funkcjonuje zróżnicowana ocena, wyodrębniająca następujące dziedziny zachowania: sprawowanie (Betragen), pilność i współdziałanie. (Fleiss und Mitarbeit), porządek (Ordnung) oraz notę ogólną (Gesamtverhalten). Na Węgrzech w ocenie zachowania ucznia rozróżnia się sprawowanie i pilność.

W czasie mojej niedawnej podróży do Francji stwierdziłem, że niektóre szkoły, zwłaszcza najbardziej twórcze i poszukujące, stosują szczegółowe kryteria oceny zachowania ucznia. Np. Liceum Pilotujące w Marseilleveyre operuje następującymi wskaźnikami: uczestnictwo w życiu społecznym (vie communautaire et sociale) oraz porządek, czystość, spokój (ordre, propreté, silence). Inna szkoła, wprowadzająca w życie koncepcje pedagogiczne R. Cousineta, „La Source” (pod Paryżem) wyodrębnia: porządek (ordre), czystość (propreté), samokontrolę (contrôle de soi), poczucie dyscypliny (sens del a discipline), grzeczność (politesse), stosunek do innych (attitude vers des autres). W klasach freinetowskich — tych jest bardzo wiele we Francji — wprowadza się sporo różnych sprawności, wśród których występują sprawności dotyczące zachowania dzieci, np.: dobry kolega (bon camarade), organizator (organisateur), grzeczność (politesse) i inne. Zresztą nie tylko we Francji, ale i w innych krajach (m. in. w odległej Wenezueli) stosuje się kilka ocen dotyczących zachowania uczniów.

Nie tylko zatem argumenty logiczne, lecz również doświadczenia historyczne i aktualne wskazują, że od lat toruje sobie drogę bardziej racjonalna koncepcja oceny zachowania uczniów. Warto zwrócić uwagę i na to, że w próbach podejmowanych, niezależnie od siebie, w różnych krajach —

⁸ Por. M. Szczawińska: Wspóludział dzieci w pracy wychowawczej. Warszawa 1959 PZWS.

Por. A. Kamiński: Aktywizacja i uspołecznianie w szkole podstawowej. Warszawa 1960 PZWS.

⁹ Por. M. A. Prokofiew: O sostożanii i mierach dalniejszego uluczszennia raboty średniej obszczeobrazowatielnoj szkoły. Sowietskaja Piedadogika 1968, nr 8, s. 33—34.

z reguły powtarzają się te same lub bardzo zbliżone do siebie kryteria treściowe dotyczące oceny zachowania uczniów.

Biorąc to wszystko pod uwagę, można chyba twierdzić, że ocena ze sprawowania — w obecnej swojej wersji — stanowi narzędzie pedagogiczne ogromnie spływające i hamujące rozwój pracy wychowawczej. Założenia tej oceny i sposób jej funkcjonowania pozostają w rażącej sprzeczności z najbardziej elementarnymi założeniami naszego systemu wychowania. Zastąpienie jej innym narzędziem, bardziej odpowiadającym całemu naszemu systemowi wychowania, jest wręcz konieczne.

II. PODSTAWOWE ZAŁOŻENIA NOWEJ OCENY

1. Postawy a przejawy zachowania

Konstruując nową ocenę zachowania uczniów w szkole, stajemy w obliczu wielu skomplikowanych zagadnień, na które trzeba znaleźć prawidłową odpowiedź.

Przede wszystkim wyłania się pytanie, czy w ogóle należy oceniać zachowanie uczniów. Czy nie można obyć się bez tej oceny? Pytanie to jest dość uzasadnione, zwłaszcza gdy się bierze pod uwagę nikłą efektywność wychowawczą dotychczasowej oceny. Jednakże codzienna praktyka życiowa, a także prawidłowości o charakterze socjologicznym i psychologicznym wskazują, że ocena wyrażona w tej czy innej formie (stopień, opinia, charakterystyka i in.) stanowi niezbędny regulator zachowań ludzkich. Świadomie czy nieświadomie posługujemy się oceną na każdym kroku, a szczególnie potrzebna jest ona w okresie kształtowania się człowieka, w okresie zamierzonego inspirowania jego rozwoju.

Jeśli zatem przyjmujemy, że ocena jest konieczna, a w każdym razie celowa, to nasuwa się dalsze pytanie: czy jest możliwa, zwłaszcza gdy mamy na myśli ocenę stosowaną w skali masowej.

Wiemy przecież — potwierdzają to liczne obserwacje i badania — że zachowanie człowieka, a więc i dziecka w szkole, jest zjawiskiem ogromnie złożonym, zależnym od bardzo wielu czynników i okoliczności, nie zawsze nawet uchwytnych. Jak dotąd nie rozporządzamy jeszcze ogólnie przyjętą teorią, która pozwalałaby tłumaczyć w sposób zadowalający i jednoznaczny całość zachowania ludzkiego.¹⁰ Ma ono w dużej mierze charakter sytuacyjny. Ten sam człowiek różnie „odsłania się” i różnie wygląda w rozmaitych sytuacjach. Ponadto w zachowaniu ludzkim silnie występują elementy maskowania się. Jakże często mamy do czynienia nie tyle z osobowością, ile — używając tu słów Makarenki — z „dekoracją osobowości”, parawanem, za którym nie wiadomo właściwie, co się kryje.

Analizując zachowanie ludzkie, bardzo trudno jest nieraz zorientować

¹⁰ Por. A. Malewski: O zastosowaniach teorii zachowania. Warszawa 1964 PWN.

się, jakie motywy kierują postępowaniem człowieka: czy wynika ono z jego wewnętrznych przekonań, czy też podyktowane jest presją zewnętrzną. To samo dotyczy uczniów. Bardzo często to, co nazywamy rezultatem wychowania, jest raczej tylko pseudorezultatem, np. zewnętrzne posłuszeństwo, pozorna układność, konformizm, deklaratywizm.

Aktualny stan wiedzy o człowieku nie dostarcza nam takich narzędzi badawczych, które pozwalałyby rozpoznawać zachowanie ludzkie w całej jego złożoności. Jeszcze trudniej jest dokonywać pomiarów czy oceny tego zachowania. Biorąc to wszystko pod uwagę, trzeba chyba uznać, że w masowej praktyce szkolnej można oceniać co najwyżej niektóre, zewnętrznie uchwytne i typowe przejawy zachowania ucznia. Przede wszystkim zaś te, które związane są z faktem jego uczestnictwa w życiu społeczności szkolnej. Jednakże ocena tych przejawów nie jest bynajmniej równoznaczna z oceną postaw uczniowskich wobec różnych zjawisk. Obserwując zachowanie uczniów, możemy do pewnego stopnia odpowiedzieć na pytanie: jak uczeń postępuje. O wiele trudniej byłoby odpowiedzieć na pytanie: jaki uczeń jest (w sensie jego osobowości, motywów działania i stosunku do otoczenia). Nie tylko względy naukowe, ale i uczciwość pedagogiczna nakazuje pamiętać o tym, że ocena postaw, tzn. stosunku wewnętrznego, przekonaniowego i emocjonalnego do ludzi, problemów, rzeczy — jest problemem złożonym i odpowiedzialnym. Te nastawienia życiowe tkwią zbyt głęboko w człowieku, oceniać je na podstawie zwykłej, codziennej obserwacji, zresztą przeważnie dość przypadkowej i fragmentarycznej, zabarwionej subiektywizmem.

Rzecz zrozumiała, że znajomość zewnętrznych przejawów zachowania może służyć częściowo jako podstawa do oględnych wniosków czy raczej przypuszczeń na temat postaw i motywów, jakimi kierują się uczniowie. Ale tylko tyle. Gdybyśmy się posunęli dalej i nadawali naszym przypuszczeniom formę oficjalnej opinii, moglibyśmy wyrządzić niemało szkód i krzywd wychowawczych.

Zresztą podobnie kształtuje się sytuacja — *mutatis mutandis* — w zakresie oceny z przedmiotów. Nie oceniamy przecież światopoglądu ucznia, lecz jedynie elementy bardziej uchwytne: przyswojone wiadomości, nabyte umiejętności. Nie znaczy to, oczywiście, że w naszych poglądach na uczniów i w naszej działalności ograniczamy się wyłącznie do tych spraw. Wprost przeciwnie, sprawa postaw jest sprawą zasadniczą z wychowawczego punktu widzenia. Ale co innego — interesować się postawami uczniów, przywiązywać do nich wagę, kształtować je, a co innego wystawiać za nie ocenę.

Stwierdzając, że oceniamy tylko zewnętrzne przejawy zachowania uczniów w szkole, nie określamy jeszcze tym samym, o jakie przejawy nam chodzi i jakie zachowanie mamy na względzie? Czy mamy na myśli bierne przystosowanie do istniejącej rzeczywistości (bezwzględne posłuszeństwo, podporządkowanie się zewnętrznym wy-

maganiom)? Czy też przeciwnie: zachowanie pojmujemy jako aktywnę działalność, przekształcającą istniejący stan rzeczy (inicjatywa, samodzielność, przedsiębiorczość)? Jakie elementy mają dominować w zachowaniu młodzieży? Jeśli uznamy, że istotą wychowania socjalistycznego jest rozwój autentycznych postaw ludzkich, nastawień społecznych, to jasne staje się, że trzeba zdecydowanie przewyciężyć dotychczasową koncepcję oceny pojętej jako narzędzie ujarzmiania uczniów, trzymywania ich w ryzach, sprawowania nad nimi władzy. Tę koncepcję należałoby zastąpić inną, wyzwalającą aktywność uczniów, chęć działania i pracy nad sobą.

2. Trzy funkcje oceny

Jakie funkcje ma spełniać nowa ocena, by stała się narzędziem wychowawczym, regulującym i kształtującym w sposób właściwy zachowanie uczniów? Na użytek roboczy wyodrębniliśmy w pracach doświadczalnych trzy podstawowe funkcje: pomiarową, analityczną i stymulatywną.

Funkcja pomiarowa. Jest to funkcja najbardziej elementarna, służąca zazwyczaj do określenia poziomu jaki osiągnęła dana jednostka czy nawet cała grupa (np. klasa) — pod jakimś względem i w granicach przyjętej skali. Ocenę można zatem traktować jako miernik ilościowy, pozwalający porównywać (przynajmniej do pewnego stopnia) osiągnięcia i niepowodzenia zarówno jednostek, jak i grup. Podsumowanie tych ocen daje nam mniej czy bardziej prawidłowy obraz rozsiewu zachowań uczniowskich.

Funkcja analityczna. Wyodrębniając tę funkcję, chcemy podkreślić, że ocena powinna ułatwiać dokonywanie jakościowej analizy zachowania ucznia, odsłaniając jego dodatnie i ujemne strony. W ten sposób można zwrócić uwagę na te strony postępowania, które wymagają korekty — zarówno w przypadkach jednostkowych, jak i grupowych.

Funkcja stymulatywna. Posługując się oceną, trzeba pamiętać, że jest to środek wychowawczy, który ma pobudzać młodzież do samowychowania — zarówno w przypadkach jednostkowych, jak i grupowych. Funkcja stymulatywna jest w gruncie rzeczy funkcją najważniejszą. Wszelkie ocenianie, które działa inaczej — zwłaszcza takie, które zniechęca ucznia do pracy nad sobą, prowadzi do rezygnacji, zobojętnienia, wywołuje uczucie protestu — nie spełnia swojej roli wychowawczej.

Jest zrozumiałe, że wszystkie wyodrębnione tu funkcje wiążą się ze sobą jak najściślej i należy je rozpatrywać łącznie.

Jeśli spojrzymy na dotychczasową ocenę ze sprawowania przez pryzmat scharakteryzowanych wyżej funkcji, to odsłonią się jeszcze wyraźniej najważniejsze mankamenty tej oceny. Stanie się oczywiste, że nie jest ona

dobrym narzędziem pomiaru, ukazuje bowiem rozwarstwienie zachowań, nie odpowiadające rzeczywistości. Nie wyjaśnia ona uczniom w sposób konkretny, co powinno ulec zmianie w ich zachowaniu. Najgorsze zaś jest to, że nie pobudza ona właściwie do pracy nad sobą.

Co należy zatem uczynić, by ocena zachowania działała prawidłowo? Szukając odpowiedzi na to pytanie, wyszliśmy z założenia, że istnieje ścisła zależność między treścią oceny, skalą ocen, trybem wystawiania oceny a jej wychowawczą skutecznością. Biorąc to pod uwagę kierowaliśmy się w pracy doświadczalnej następującą hipotezą: ocena zachowania tym lepiej spełni swoje funkcje, im konkretniej i trafniej ukaże typowe szkolne wymagania pedagogiczne; im bardziej potrafi różnicować je w zależności od wieku dzieci i rodzaju szkół; im większy będzie udział samych uczniów w dopracowywaniu się oceny.

3. Konkretyzacja treści

Konkretyzując treść oceny, zakładaliśmy, że ma ona obejmować te wartości społeczno-moralne, które odgrywają istotną rolę w społeczeństwie socjalistycznym. Próbując je bliżej określić, można odwoływać się do jakiegoś ogólnego wzorca czy wzorców człowieka żyjącego i działającego w naszym ustroju. Jednakże idąc tą drogą — w zasadzie słuszną — sporządza się zazwyczaj tak obszerny rejestr wszelkich możliwych i pożądanych cech człowieka, iż rejestr ten staje się mało użyteczny w codziennej pracy wychowawczej.

Nie rezygnując z ogólnych wyobrażeń o człowieku naszej epoki, należało sprowadzić całość zagadnienia do bardziej rzeczywistych i uchwytnych wymiarów. Wychodząc z tego założenia, zwróciliśmy szczególną uwagę na te normy zachowania, które egzekwowane są w masowej praktyce szkolnej. Znajdują one mniej czy bardziej doskonałe odbicie w różnego rodzaju wymaganiach pedagogicznych, adresowanych bezpośrednio do młodzieży. Wymagania te przyjmują najczęściej formę regulaminu uczniowskiego. Nie ulega chyba wątpliwości, że w regulaminie uczniowskim, prawidłowo odczytanym, kryje się jakiś ogólny wzorzec, ale sprowadzony do typowych wymagań, jakie szkoła stawia uczniowi.

Z dotychczasowych prób i doświadczeń wynika, że prawidłowy dobór tych najbardziej typowych wymagań nastęrcza wiele kłopotów. Najlepszy dowód, że różne szkoły — zanim przystąpiły do ujednocionej pracy doświadczalnej — koncentrowały swoją uwagę na nieco innych stronach zachowania uczniów. Podobnie rzecz wyglądała w różnych województwach. Jednakże analizując te różne próby konkretyzowania treści oceny, rzuca się w oczy, że pewne elementy treściowe powtarzają się we wszystkich projektach. W doświadczeniach warszawskich zatrzymano się ostatecznie na trzech kryteriach zachowania ucznia: aktywność społeczna, kultura

osobista, pilność. Województwo zielonogórskie wyodrębniło ponadto tzw. z d y s c y p l i n o w a n i e, ale od r. szk. 1969/70 zrezygnowało z tego kryterium, wychodząc z założenia, że zawarte w nim treści mieszczą się z powodzeniem w trzech podstawowych kryteriach. W doświadczeniach krakowskich wyodrębnia się jeszcze w s p ó ł z y c i e w z e s p o l e.

Z dotychczasowych analiz i doświadczeń wynika, że konstruując nową ocenę zachowania, należałoby świadomie unikać pokusy rozbudowywania i mnożenia różnych elementów treści. Trzeba raczej zmierzać do tego, by liczbę kryteriów zachowania sprowadzić do niezbędnego, ale realnego, funkcjonalnego i operatywnego minimum. W przeciwnym razie posługiwanie się oceną w masowej praktyce szkolnej mogłoby nastroczać zbyt wiele trudności i komplikacji. To chyba nie przypadek sprawił, że w dotychczasowej ocenie ze sprawowania ograniczono się tylko do jednego ogólnikowego określenia treści. Powiedzmy sobie otwarcie, że częściowego uproszczenia problemu nie da się tu uniknąć. Chodzi tylko o to, by za daleko nie posuwać się w tym uproszczeniu.

W obecnej swojej wersji, stosunkowo najbardziej rozpowszechnionej, zwrócono szczególną uwagę na te strony zachowania, które odgrywają wielką rolę w społeczeństwie socjalistycznym i nad którymi trzeba intensywnie pracować w naszym systemie wychowania.

Jednakże funkcjonowanie nowej oceny wymaga nie tylko prawidłowego doboru najważniejszych kryteriów zachowania. Wymaga także daleko idącej konkretyzacji treści każdego kryterium. W przeciwnym razie — grozić może nadmierna dowolność w interpretacji treści oceny. Mając to na względzie precyzowano bardziej jednoznacznie w toku kilkuletniej pracy doświadczalnej sens istotny każdego kryterium i najbardziej charakterystyczne dla niego wskaźniki.

I tak przez aktywność społeczną ucznia przyjęto rozumieć jego dobrowolny i czynny udział w działalności organizacji ideowo-wychowawczych oraz w pracach samorządu uczniowskiego, a także najmniejsze, najskromniejsze nawet poczynania, mające na celu dobro kolegów, klasy, szkoły, otoczenia (np. wywiązywanie się z pełnionych funkcji organizacyjnych, czynny udział w pracach społecznie użytecznych, poszanowanie mienia społecznego i osobistego, dbałość o estetykę otoczenia, umiejętność łączenia pracy społecznej z innymi obowiązkami w szkole i poza szkołą).

Kulturę osobistą sprowadzono do zewnętrznie uchwytnych, możliwych do zaobserwowania przejawów zachowania ucznia, określających jego sposób bycia w kontaktach z najbliższym otoczeniem — z ludźmi dorosłymi i rówieśnikami. (Np. kulturalny sposób bycia i wyrażania się, uczynność wobec otoczenia, przestrzeganie przepisów bezpieczeństwa, przestrzeganie zasad higieny, odpowiedni ubiór szkolny, wykonywanie zarządzeń porządkowych szkoły).

Wreszcie pilność jest rozumiana jako stosunek ucznia do jego podstawowego obowiązku szkolnego, jakim jest nauka, jego stałe uczestnictwo

w różnorodnych zajęciach, związanych z procesem uczenia się. (Np. systematyczne i punktualne uczęszczanie na lekcje oraz zajęcia dodatkowe, systematyczne i sumienne przygotowywanie prac domowych, czynny udział w lekcjach, rozwijanie własnych zainteresowań).

Czy ta trójczłonowa koncepcja treści oceny jest w pełni zadowalająca i wystarczająca? Może paść zarzut, że nie wyczerpano w niej wielu innych jeszcze aspektów zachowania. To prawda, ale wyczerpanie wszelkich możliwych aspektów zachowania nie jest ani możliwe, ani potrzebne, a w praktyce mogłoby stać się wręcz uciążliwe. Nie sposób jest bowiem oceniać to wszystko, co składa się na zachowanie ucznia. Skoro zaś tak, to należy oceniać przynajmniej najbardziej ważne, a zarazem najbardziej uchwytnie strony zachowania. Chyba nie ulega wątpliwości, że w porównaniu z dotychczasową oceną (globalną i treściowo nieokreśloną) nowa ocena stanowi znaczny krok naprzód. Trudno jest przeskoczyć od razu ze stanu „niebytu treściowego” w stan „bytu doskonałego”. Ale sprowadzając treść oceny do kilku wybranych elementów, można by jeszcze niejedną sprawę rozpatrzyć. Między innymi: czy nie warto np. rozróżnić kultury osobistej i kultury ogólnej ucznia? Chodzi bowiem o to, by nie zacieśniać pojęcia kultury człowieka wyłącznie do jego sposobu bycia. Równie istotne są jego zainteresowania, horyzonty, pasje.

Istnieje jeszcze jeden element treściowy oceny zachowania, zasługujący na dokładniejsze przemyślenie. Tym elementem jest pilność. W dotychczasowej wersji pilność rozpatrujemy jako stosunek do nauki w ogóle, podczas gdy w rzeczywistości mamy niejednokrotnie do czynienia z różnym stosunkiem do różnych przedmiotów. Czy nie należałoby zatem połączyć oceny pilności z oceną z każdego przedmiotu? Na przykład w doświadczeniach Liceum Pilotującego w Marseillveyre, o którym była już mowa, wyodrębnia się np. przy każdym przedmiocie 2 oceny: jedną za wysiłek (effort), drugą za osiągnięty poziom wiedzy (niveau). To rozróżnienie odgrywa dużą rolę wychowawczą.

Sprawa treści oceny nasuwa zatem jeszcze niemało problemów.

Trzeba na przykład uświadomić sobie, że podane wyżej określenia i wskaźniki nie wyczerpują złożonej problematyki aktywności społecznej, kultury osobistej i pilności. Niemniej jednak pozwalają bardziej jednoznacznie analizować i oceniać zachowanie uczniów. Stanowią mogą punkt wyjścia dla innych jeszcze, bardziej szczegółowych ustaleń, uwzględniających w większym stopniu zachowanie dzieci i młodzieży na poziomie różnych klas i w różnych typach szkół.¹¹

Dokładniej należałoby także określić zakres stawianych wymagań, a więc: czy oceniając zachowanie ucznia bierzemy pod uwagę tylko jego postępowanie w szkole, czy też i poza szkołą? Odpowiadając na to pytanie,

¹¹ Na kursie wakacyjnym w Głogowie (lipiec 1969) szkoły zielonogórskie i warszawskie opracowały robocze materiały, zawierające próbę dostosowania ogólnych kryteriów treściowych do poziomu dzieci w różnym wieku.

warto podkreślić, iż należy oceniać tylko to, o czym wiemy na pewno, co da się obiektywnie stwierdzić. Wobec tego należałoby oceniać tylko te przejawy zachowania, które znajdują się w polu widzenia szkoły i które szkoła może w sposób mniej czy bardziej skuteczny egzekwować.

4. Przewartościowanie skali ocen

Wyodrębniając trzy podstawowe strony zachowania uczniów, które podlegają ocenie, stajemy wobec następującego pytania: czy należy wystawiać jedną ocenę za całość zachowania (pojętego oczywiście w sposób zróżnicowany), czy też należałoby raczej wystawiać 3 oddzielne noty?

W pracy doświadczalnej szkół warszawskich przyjęto tę drugą ewentualność. Zasadniczym argumentem było to, że aktywność społeczna, kultura osobista, pilność — są zbyt różnymi aspektami zachowania, by można je było objąć jednym wspólnym mianownikiem. Traktując każdą z tych dziedzin odrębnie i wystawiając trzy odrębne noty, uzyskujemy bardziej zróżnicowany, a zarazem bardziej adekwatny obraz zachowania ucznia. Łatwiej też uchwycić — przynajmniej częściowo — dominujące tendencje określające jego postępowanie. Jeśli np. uczeń otrzymuje ocenę wzorową za pilność, a za ledwie poprawną za kulturę osobistą i aktywność społeczną, jest to do pewnego stopnia charakterystyka ucznia, sugerująca kierunek dalszej pracy wychowawczej z nim. Analizując tego rodzaju oceny-charakterystyki, należy chyba uznać za rzecz całkowicie zrozumiałą i naturalną, że poziom zachowania ucznia nie zawsze i nie od razu jest wyrównany pod każdym względem. I to właśnie znajduje swoje odbicie w trzech odrębnych ocenach.

Czy nie należałoby jednak na podstawie trzech różnych ocen zmierzać do wystawienia jednej łącznej, w pewnym sensie „średniej”? Tak np. rozwiązuje ten problem, jak wskazywałem, w szkołach NRD. W doświadczeniach szkół warszawskich zrezygnowano z tej łącznej oceny, obawiając się, że tzw. „średnia” ocena zatębiałaby właściwie obraz zachowania ucznia i mogłaby prowadzić do wielu niepotrzebnych uproszczeń.

Ten właśnie взгляд, by ocena nie upraszczała obrazu zachowania ucznia, poddyktował również daleko idącą rewizję dotychczasowej skali ocen. Przede wszystkim uznano, że należy zastąpić dotychczasową, bardzo ciasną skalę, właściwie 2-stopniową (była już o tym mowa), skalą większą, w większym stopniu uwzględniającą normalny rozsiew zachowań uczniowskich. Wiele argumentów przemawiało za tym, że taką właśnie rolę może spełnić skala 5-stopniowa, ale odpowiednio przewartościowana. Skali tej nie należałoby też rozszerzać przy pomocy szeroko rozpowszechnionych tzw. „plusów” i „minusów”.

Ta ostrożność w rozbudowywaniu skali ocen nie jest przypadkowa. Od dawna już sprawdza się pogląd, że im skala jest większa, tym większe są

jedynie pozory dokładności i adekwatności. W gruncie rzeczy większa skala stwarza większe możliwości subiektywizmu i nadużyć pedagogicznych. Nic też dziwnego, że np. we Francji, gdzie dotąd jeszcze obowiązuje skala 20-stopniowa, bardzo kategorycznie wysuwa się ostatnio postulat, by przejść na skalę 5-stopniową lub co najwyżej 7-stopniową.

Nasze własne doświadczenia, jak również doświadczenia niektórych szkół eksperymentalnych za granicą, wskazują również, że z wychowawczego punktu widzenia lepiej jest wyrzec się cyfrowej oceny zachowania (5, 4, 3, 2, 1). Więcej pożytku może przynieść dobrze pomyślana nomenklatura słowno-opisowa. Ustalając tę nomenklaturę należałoby jednak wziąć pod uwagę, że niektóre określenia nabrały pod wpływem dotychczasowej praktyki niewłaściwego zabarwienia (np. ocena „dobra”, która jest „niedobra”).

Po rozważeniu tych wszystkich okoliczności przyjęto w doświadczeniach warszawskich następującą skalę i nomenklaturę ocen, odbiegającą od poprzedniej: zachowanie wzorowe, wyróżniające, poprawne, niezadowolające, naganne.

Punktem wyjścia nowo przyjętej skali jest zachowanie poprawne, a nie wzorowe. Dwie oceny pozytywne oznaczają zachowanie lepsze aniżeli poprawne. Dwie oceny negatywne oznaczają zachowanie gorsze aniżeli przeciętne. Każda z tych ocen posiada określoną (logiczną i pedagogiczną) wartość skalową. Nowa skala w swoim całości kształcie jest o wiele bardziej optymistyczna i prouczniowska niż dotychczasowa. Nie oparto jej bowiem na logice wykroczeń, lecz na logice osiągnięć. Koncentruje ona uwagę głównie na dodatnich przejawach zachowania ucznia. I tak trzy oceny zachowania (wzorowe, wyróżniające, poprawne) oznaczają poziom co najmniej zadowolający. Jedynie dwie oceny spośród pięciu sygnalizują zachowanie budzące zastrzeżenia. Przy czym ocena zachowanie niezadowolające nie ma jeszcze charakteru alarmującego. Taki charakter ma wyłącznie ocena zachowanie naganne. Na marginesie warto wspomnieć, że w czasie wstępnej dyskusji nad skalą ocen proponowano nawet, by ten najniższy stopień określać jako zachowanie szkodliwe. Jednakże propozycji tej nie zaakceptowano — i to ze względów bardzo zasadniczych. Uznano bowiem, że każde narzędzie wychowawcze, a zwłaszcza ocena zachowania, powinno wyrażać w swej treści i formie zewnętrzną zaufanie do ucznia. Nie można go zatem dyskryminować ani opatrywać przykrą etykietką, np. szkodnik.

Generalnie rzecz biorąc, trzeba stwierdzić, że w nowo przyjętej skali obowiązuje taka sama logika, jak w skali ocen z przedmiotów. Uczeń może osiągać lepsze czy gorsze oceny, ale ocen się nie obniża. Przyjęcie tej zasady sprawia, że system oceniania w szkole staje się bardziej jednolity.

Jednym z najtrudniejszych zagadnień, którego dotąd nie udało się rozwiązać w sposób zadowolający, jest dokładniejsze, bardziej precyzyjne rozgraniczenie poszczególnych szczebli skali ocen zachowania.

Dla uściślenia 5-stopniowej gradacji przyjęto wstępnie następujące robocze kryteria:

Wzorową ocenę otrzymuje uczeń, który zawsze i bez zarzutu spełnia wymagania zawarte w regulaminie szkolnym i wyróżnia się całokształtem swego zachowania.

Ocena wyróżniająca oznacza, iż uczeń spełnia te wymagania przeważnie i dobrze, wyróżniając się w niektórych dziedzinach.

Poprawną ocenę uzyskuje uczeń, jeśli tylko w części spełnia wymagania, popełniając czasem drobne uchybienia.

Niezadowolająca ocena świadczy o tym, że uczeń przeważnie nie spełnia wymagań szkolnych.

Naganną ocenę otrzymuje uczeń, który bardzo rzadko spełnia wymagania szkolne, popełnia rażące uchybienia, a działalność jego można uznać za szkodliwą dla otoczenia.

Propozycje tej nomenklatury i rozróżnień wymagają, rzecz jasna, dalszych uściśleń w toku szerszej weryfikacji terenowej.

5. Modyfikacja trybu wystawiania ocen

Zróżnicowanie treści oceny i zbudowanie odpowiedniej skali stanowi właściwie tylko pierwszy krok, dzięki któremu następuje przekształcenie samego narzędzia pracy wychowawczej. Przeobrażając to narzędzie staramy się jedynie uwzględnić najbardziej elementarne wymagania społeczno-pedagogiczne.

Jednakże sedno zagadnienia tkwi nie tyle w przekształceniu samego narzędzia, ile raczej i przede wszystkim w sposobie postępowania się tym narzędziem. W doświadczeniach tych szkół, które wprowadzają w życie nową ocenę zachowania, następuje daleko idąca zmiana trybu wystawiania ocen, zmiana nieomal rewolucjonizująca dotychczasową praktykę szkolną.

Wiadomo powszechnie, że obowiązujący dotąd tryb wystawiania ocen ze sprawowania był ogromnie jednostronny. Oceny dokonywali głównie i prawie wyłącznie sami nauczyciele — bez udziału zainteresowanych, tzn. bez udziału młodzieży. Uczniowie nic lub prawie nic nie mieli do powiedzenia w tej żywotnej dla nich sprawie. Wypowiadano się o nich, lecz bez nich. Wszystko działo się poza plecami uczniów. Stanowili oni zatem tylko przedmiot oceny. Nie odgrywali w całej tej procedurze czynnej roli. Co prawda niektórzy nauczyciele próbowali do pewnego stopnia włączać młodzież do ustalania oceny, ale były to raczej przypadki sporadyczne, nie zmieniające ogólnej sytuacji.

I na tym chyba polega największe nieporozumienie pedagogiczne i największy mankament dotychczasowej koncepcji oceny ze sprawowania. Nie uwzględniała ona specyfiki wychowania, konieczności aktywizowania samej młodzieży

w tym procesie. Trafnie powiedział kiedyś jeden z wybitnych pedagogów szwajcarskich, Ferrière, że o ile dydaktyka znajduje się w ręku nauczyciela, o tyle wychowanie powinno znajdować się w ręku uczniów. Uwaga ta trafia w sedno zagadnienia. Rzeczywiście, gdy ocenia się postępy w nauce, to któż inny może tu wystąpić w charakterze osoby bardziej kompetentnej niż nauczyciel? Natomiast gdy rozpatrujemy problem oceny zachowania uczniów, to któż może być bardziej kompetentny aniżeli sami uczniowie? Ocena zachowania uczniów jest w dużej mierze problemem wewnętrznym środowiska rówieśniczego — w samej szkole i poza szkołą. Kontakty uczniów ze sobą mają charakter ciągły. Poznają oni siebie w najrozmaitszych sytuacjach — oficjalnych i mniej urzędowych. O wiele gorsza jest pod tym względem sytuacja nauczyciela, a nawet wychowawcy klasy. Jego możliwości wszechstronnego poznania uczniów są bardzo ograniczone. Ogromna ilość ważnych spraw, faktów, reakcji znajduje się poza strefą widzenia i oddziaływania pedagogicznego. I trudno temu się dziwić, zwłaszcza przy obecnym deficycie czasu na pracę wychowawczą. W takich warunkach szczególnej wagi nabiera opinia samych uczniów o sobie i o swoich kolegach. Sięgnięcie do tego źródła informacji, uruchomienie go i spożytkowanie wydaje się niezbędne w świetle postulatów nowoczesnej pedagogiki, tak dobitnie akcentującej współodpowiedzialność uczniów za szeroko pojęte sprawy szkolne, a nie tylko za wąski krąg spraw regulaminowo-porzędkowych.

Biorąc to wszystko pod uwagę, wyodrębniliśmy w procesie dochodzenia do właściwej oceny 3 kolejne ogniwa: samoocenę uczniów, opinię grupy koleżeńskiej o każdym ze swoich członków i wreszcie opinię nauczyciela o poszczególnych uczniach. Wychodziliśmy z założenia, że im pełniej uwzględni się te ogniwa, tym lepsze powstaną warunki dla wychowawczego oddziaływania oceny zachowania.

Wymienione przed chwilą ogniwa, składające się na proces oceniania, mogą występować w różnej kolejności i w różnych układach. W sposób schematyczny ilustruje to poniższa tabelka, w której symbolem A oznaczamy opinię nauczyciela, B — to opinia grupy, a C — samoocena dokonana przez ucznia.

Warianty	Etapy dochodzenia do oceny		
	1	2	3
I	A	B	C
II	B	C	A
III	C	B	A

Doświadczenia szkół uczestniczących w pracy eksperymentalnej wykazały, że każdy z tych 3 wariantów może mieć zastosowanie na innym poziomie rozwoju dzieci.

W klasie I: ocenę wystawia nauczyciel, udział zaś samych dzieci w opiniowaniu siebie i kolegów jest raczej niewielki (I wariant).

W klasach II—IV: ocenę wystawia cały zespół klasowy bądź poszczególne grupy w obrębie klasy, a następnie wypowiada się nauczyciel. Pewną rolę może tu odegrać samoocena (II wariant).

W klasach V—VIII: punktem wyjścia jest przeważnie samoocena, następnie — ocena grupy i wreszcie — opinia wychowawcy (III wariant).

Wybierając poszczególne warianty, należy uwzględnić sporo różnych okoliczności: stopień wyrobienia społecznego dzieci, ich zdolność do krytyki i samokrytyki (w miarę dorastania), stan wychowawczy danej klasy bądź nawet całej szkoły.

W toku kilkuletniej pracy doświadczalnej, prowadzonej głównie na poziomie V—VII klas, okazało się, że wariantem najbardziej rozpowszechnionym i najwłaściwszym jest wariant trzeci: samoocena — ocena grupy — ocena nauczyciela. Jednakże do tego trybu oceniania trzeba dzieci i młodzież przygotować, a to z kolei oznacza konieczność rozwiązania wielu złożonych kwestii wychowawczych.

1. Samoocena stawia przed dziećmi możliwość stanowienia o sobie. Mają one prawo i obowiązek wypowiedzania się na temat własnego zachowania. Jednakże dzieci nie są wdrożone do tak pojętej samooceny, nie posiadają dostatecznej samowiedzy ani też umiejętności dokonywania samoanalizy. Trzeba je do tego przygotowywać i pomagać im. Wyłania się tu sporo trudności, zwłaszcza wówczas, gdy dzieci mają tendencję do przeceniania lub niedoceniania różnych stron własnego zachowania.

2. Ocena dokonywana przez grupę jest zagadnieniem jeszcze bardziej złożonym. Konfrontacja opinii ucznia o sobie z opinią kolegów stwarza niekiedy sytuacje trudne, ale wychowawczo korzystne. Spojrzenie na siebie oczyma rówieśników, wysłuchanie ich uwag i dezyderatów stanowi nie tylko źródło ważnej informacji, lecz także i regulacji zachowania. Jest zrozumiałe, że proces oceny przez grupę nie może być procesem żywiołowym. Ocena może łatwo ulec wypaczeniu, jeśli w życiu grupy zaplenią się: fałszywie pojęty solidaryzm, pieniactwo, animozje osobiste.

3. Rola nauczyciela w tym systemie oceniania komplikuje się. Staje on niejednokrotnie w obliczu sprzecznych opinii i konfliktowych sytuacji w klasie. Zdarzają się też takie sytuacje, kiedy jego opinia odbiega od opinii kształtującej się wśród uczniów.

W tym miejscu może nasunąć się taka uwaga: skoro zastosowanie nowej procedury wystawiania ocen rodzi tyle trudności, to po co wywoływać wilka z lasu, po co komplikować sobie życie, a zwłaszcza pracę wychowawczą? Wydaje się jednak, że właśnie to, co ktoś skłonny byłby nazwać zbędną komplikacją, jest w gruncie rzeczy ogromnie cennym tworzywem wychowawczym. Nowa procedura oceniania otwiera nowe możliwości oddziaływania pedagogicznego. Oto uczeń poważnie zastanawia się nad własnym zachowaniem, kaledzy wypowiadają się na jego temat, nauczy-

ciel również nie stoi na uboczu, lecz włącza się dyskretnie do tych rozważań i dyskusji. Czyż nie jest to słuszna, choć zapewne nie najłatwiejsza, droga regulacji zachowania uczniów w szkole.

Stosowanie zróżnicowanej oceny zachowania wymaga także przemyślenia wielu kwestii ściśle technicznych, między innymi takiej kwestii, jak częstotliwość owych spotkań uczniowskich, w czasie których dokonuje się proces ustalania oceny.

Spotkania cotygodniowe pozwalają bezpośrednio reagować na różne przejawy zachowania ucznia. Wydarzenia szkolne tkwią jeszcze świeżo w pamięci młodzieży i nauczycieli. Łatwiej jest zatem wypowiadać się o nich. Jednakże ten tryb postępowania wymaga od nauczyciela, by co tydzień znalazł dodatkowy czas po lekcjach na spotkanie z klasą bądź poszczególnymi grupami uczniów. W naszych warunkach jest to prawie niemożliwe, a w każdym razie bardzo uciążliwe.

Ocenianie uczniów pod koniec okresu (tak jak to było tradycyjnie dotąd) w znacznym stopniu ogranicza możliwości wykorzystania nowej koncepcji oceny z wychowawczego punktu widzenia. Uczniowie bowiem oczekują z reguły oceny częstszej. Spodziewają się pochwał, gdy postąpią właściwie. Pragną natomiast zatrzeć jak najszybciej złe wrażenie, gdy postąpią niewłaściwie. I te oczekiwania należałoby w jakiś godziwy sposób zaspokoić, nie odkładając całej sprawy na długie tygodnie czy też miesiące.

Szkoły uczestniczące w pracy doświadczalnej rozwiązują ten problem rozmaicie, wychodząc jednak z generalnego założenia, że należy przeprowadzać ocenę co najmniej dwa razy w okresie (w połowie okresu i pod koniec).

IV. REZULTATY EKSPERYMENTU

Eksperyment w zakresie oceny zachowania, prowadzony w bardzo wielu szkołach i w bardzo różnych środowiskach, nie mógł być na skutek tych właśnie okoliczności eksperymentem ściśle kontrolowanym. Niemniej jednak na podstawie wycinkowych badań, a także licznych hospitacji zajęć wychowawczych, można w sposób udokumentowany twierdzić, że — mimo rozlicznych perypetii towarzyszących procesowi wdrażania nowej oceny — zdaje ona egzamin życia.

1. Opinia i stosunek uczniów do nowej oceny.

Nie ulega chyba wątpliwości, że najważniejszym wskaźnikiem przydatności i efektywności nowej oceny jest stosunek do niej samych uczniów. O nich przecież chodzi, gdy podejmujemy te czy inne próby doskonalenia narzędzi oddziaływania wychowawczego.

Uczniowie mieli niejednokrotnie okazję wypowiadać się w tej sprawie (wypowiedzi ustne i ankietowe). Trzeba wyraźnie stwierdzić, że uczniowie

w przytłaczającej większości opowiadają się za nową oceną. Stosunkowo niewielka liczba uczniów, która wolałaby pozostać przy dawnej ocenie, nie motywuje na ogół swojego stanowiska. Co najwyżej podaje, że tradycyjna ocena jest prostsza, wygodniejsza i że można bez kłopotu otrzymać najwyższą notę.

Natomiast uczniowie opowiadający się za nową oceną podają jeszcze bardziej ważkie i wychowawczo istotniejsze motywy¹². Nowa ocena ich zdaniem:

- a) określa szczegółowiej i dokładniej zachowanie uczniów; twierdzą, że nareszcie wiadomo, za co są oceniani;
- b) pozwala bardziej wnikliwie, obiektywnie i sprawiedliwie oceniać to zachowanie;
- c) stawia konkretne wymagania i mobilizuje do pracy nad sobą;
- d) aktywizuje ucznia i samorząd klasowy do poprawy zachowania jednostek i zespołu;
- e) uczy motywować swoje postępowanie.

Uczniowie wysuwają liczne wnioski, zmierzające do udoskonalenia trybu funkcjonowania nowej oceny. Proponują lepiej poznać kryteria ocen, zaostriżyć wymagania w zakresie pilności i kultury osobistej, pomóc w nauce się uczciwej samooceny, wprowadzić lepszą informację klasy o przejawach zachowania się ucznia (wykonane prace społeczne, opinie dyżurnych i nauczycieli), dopracować się metody szybkiego oceniania.

Uczniom odpowiada to, że współdecydują w sprawie oceny swojego zachowania i zachowania ich kolegów. Traktują nową ocenę jako votum zaufania dla nich i swoistą „zdobycz socjalną”.

2. Opinia i stosunek nauczycieli.

Wszyscy nauczyciele, którzy zaczęli stosować nową ocenę, uważają, że nowy system oceny zachowania uczniów jest słuszniejszy i skuteczniejszy. Stwarza on realne możliwości egzekwowania szeroko pojętych wymagań, wynikających z regulaminu szkolnego. W swoich wypowiedziach nauczyciele wysuwają przeważnie następujące motywy:

- a) nowa ocena pozwala szerzej spojrzeć na ucznia, lepiej poznać jego indywidualność;
- b) stwarza platformę porozumienia i współdziałania uczniów z wychowawcą;
- c) daje szansę każdemu dziecku, nawet przeciętnemu, do wyróżnienia się przynajmniej w jednej dziedzinie.

W klasach, w których wprowadzono zróżnicowaną ocenę zachowania, stwierdza się wyraźny wzrost aktywności społecznej. Uczniowie sami do-

¹² Opieram się w tym miejscu na analizie dokonanej przez J. Grochowską i E. Oleżnińską w opracowaniu pt.: Doświadczenia Szkoły Podstawowej Nr 12 im. Powstańców Śląskich w Warszawie w zakresie zróżnicowanej oceny zachowania ucznia. Warszawa luty 1970. Podobne wnioski wynikają również z innych materiałów, zgromadzonych w Pracowni Wychowania Społeczno-Moralnego Instytutu Pedagogiki.

magają się „zatrudnienia społecznego”. Oczywiście, jest to problem bardzo złożony, bo nie zawsze szkoła dysponuje odpowiednim frontem prac społecznych, a ponadto istnieje niebezpieczeństwo podejmowania się prac społecznych tylko „dla oceny”. Dostrzegając jednakże te i inne niebezpieczeństwa, trzeba stwierdzić, że pod wpływem nowej oceny zmienia się stopniowo system wartości uznawanych przez uczniów. O ile przedtem w centrum uwagi zarówno uczniów, jak i nauczycieli znajdowała się prawie wyłącznie sprawa pilności i towarzyszących jej cnót, to obecnie coraz większego znaczenia nabiera sprawa aktywności społecznej i kultury osobistej, choć ten ostatni problem wywołuje jeszcze sporo niejasności.

Dostrzegając i podkreślając różnorodne korzyści wychowawcze, nauczyciele zwracają również uwagę na zasadniczą trudność o charakterze obiektywnym, wyłaniającą się w toku stosowania nowej oceny — brak czasu na rzetelną pracę wychowawczą, tzn. na dokładne poznanie dzieci i młodzieży, gromadzenie o niej wiadomości, rozmowy indywidualne z uczniami i z radą klasową samorządu, omawianie problemu zachowania na zebraniach grup czy z całą klasą.

Inna trudność, dotąd jeszcze poważnie komplikująca oddziaływanie nowej oceny — to koegzystencja w okresie przejściowym tej oceny i urzędowej oceny ze sprawowania na świadectwie. Ta koegzystencja jest niezmiernie kłopotliwa nie tylko z formalno-prawnego punktu widzenia, ale przede wszystkim w sensie wychowawczym.

3. Wpływ oceny na system wychowania.

Waga, jaką przywiązujemy do nowej oceny zachowania uczniów, nie oznacza, iż ocena jest najważniejszym zagadnieniem w praktyce szkolnej, że stanowi ona panaceum, uniwersalny środek, który zbawi szkołę i usunie wszelkie dolegliwości wychowawcze. Ocena zachowania jest po prostu jednym z istotnych elementów systemu wychowania i nabiera ona właściwego sensu czy wymiaru, gdy rozpatrujemy ją na tle całości poczynąń szkolnych. Nie działa ona sama przez się, ale w kontekście całej organizacji pracy wychowawczej.

Eksperyment w zakresie oceny zachowania ukazał w całej rozciągłości, że jej funkcjonowanie i efektywność zależy przede wszystkim od funkcjonowania szkoły jako całości, od żywotności najważniejszych elementów systemu wychowania.

Nie było rzeczą przypadkową, że pierwsze szkoły, które rozpoczęły przed kilku laty pionierską pracę nad wprowadzaniem nowego sposobu oceny zachowania uczniów, były szkołami o dużych osiągnięciach wychowawczych. W relacji jednej z takich szkół autorzy piszą: „Zastanawiając się nad tym, dlaczego wprowadziliśmy w życie nowy system oceniania, widzimy 2 główne przyczyny:

— ocena tradycyjna nie mieściła się w systemie wychowawczym szkoły, a podejmowane próby jej ulepszenia nie dały rezultatu;

— system wychowawczy szkoły posiadał wiele elementów bliskich założeniom zróżnicowanej oceny zachowania”.¹³

W szkole tej istniał zatem odpowiednio przygotowany grunt wychowawczy. Podobnie było i w innych szkołach.

Wyszło to na jaw w drugiej fazie eksperymentowania, gdy zaczęto wprowadzać ocenę bardziej masowo, ale na zasadach dobrowolności. Pierwsze zgłaszały się i najumiejtniej zabierały się do pracy te szkoły, w których od lat czyniono już próby ułożenia pracy wychowawczej w bardziej sensowną całość. Natomiast szkoły, które w sposób jednostronny koncentrowały się prawie wyłącznie na ciasno pojętej problematyce wyników nauczania, z trudem chwyciły istotę nowego sposobu oceny zachowania uczniów, niełatwo przestawiały się na nowy sposób myślenia i działania wychowawczego.

Ale trzeba stwierdzić, że nawet w tych szkołach, które nie były należycie przygotowane pod względem wychowawczym i które nie posiadały większych aspiracji w zakresie tworzenia jakiegoś przemyślanego systemu wychowania, wprowadzenie nowej oceny dawało również pozytywne rezultaty. Okazało się bowiem, że zmiana jednego elementu systemu wychowania pociąga za sobą — na zasadzie reakcji łańcuchowej — wiele istotnych zmian i w innych dziedzinach pracy szkolnej.

W szkołach wprowadzających zróżnicowaną ocenę zachowania nastąpiło w ogóle większe uczulenie na problem oceniania uczniów. Zwrócono większą uwagę na działalność samorządów klasowych jako teren aktywizowania uczniów i kształtowania ich opinii. Zaczęto wprowadzać istotne zmiany do regulaminu uczniowskiego, dostosowując go bardziej do wymagań zawartych w treści oceny. Nowa ocena skłoniła do bardziej racjonalnego wykorzystania tzw. godzin wychowawczych.

Jak wykazała praktyka, to przechodzenie od tradycyjnej do nowej koncepcji oceny zachowania uczniów najeżone jest wieloma niebezpieczeństwami. Oto niektóre z nich:

a) Jednostronne ujmowanie problemu oceny, tzn. akcentowanie bądź treści, bądź to skali, bądź też — raczej dość rzadko — trybu wystawiania oceny. Jednym słowem — nieumiejętność ogarnięcia całości koncepcji, prowadząca w praktycznej działalności do uproszczeń i splotów.

b) Ujmowanie nowej oceny w oderwaniu od całości kształtu pracy wychowawczej. To znaczy, że wprowadza się do szkoły nową wersję oceny, ale w szkole wszystko pozostaje po staremu, nic się nie zmienia. Ocena traktowana jest jak „kwiatek przy kożuchu”. Nie czyni się wysiłku, by wmontować ją organicznie do całości kształtu pracy

¹³ K. Kawecki i D. Zabłotna: Doświadczenia Technikum Budowlanego Nr 1 im. Z. Mączyńskiego i Zasadniczej Szkoły Budowlanej przy ul. Górnośląskiej 31 w zakresie zróżnicowanej oceny zachowania uczniów w szkole. Warszawa, grudzień 1969. Materiały Instytutu Pedagogiki.

wychowawczej. W takiej sytuacji grozić może „odrzućenie” tego elementu systemu, tak jak odrzucane są nieudane „przeszczepy”.

c) Zbiurokratyzowanie całego procesu oceniania. Oto w niektórych szkołach ujawniła się tendencja do zakładania specjalnych zeszytów uwag, ustanawiania specjalnej punktacji za różne przejawy zachowania. Gromadzone w ten sposób zapisy, uwagi, punkty stanowią miały podstawę oceny. Przekreślano w ten sposób zasadę, by podstawą oceny były nie te czy inne formalistyczne wyliczenia, lecz „żywy proces” wymiany poglądów i opinii wśród uczniów i między uczniami a wychowawcą.

Wszystkie te niebezpieczeństwa nie mogą przesłonić faktu, że w toku wprowadzania nowej oceny dokonują się w szkołach korzystne zmiany w sensie wychowawczym. Najważniejsze zaś jest to, że ocena zachowania, która była dotąd na ogół czczą formalnością, może stać się jednym z wartościowych elementów naszego systemu wychowania.¹⁴

¹⁴ Wypowiedzi na temat nowej koncepcji oceny zachowania uczniów są coraz liczniejsze. Pierwsze konkretne propozycje zmian wysunięto w następujących publikacjach książkowych:

Aleksander Lewin: *Metodyka wychowania w zarysie*. Warszawa 1966 PZWS, ss. 227—241.

Saturnin Racinowski: *Problemy oceny szkolnej*. Warszawa 1966 PZWS, ss. 175—185.

Ukazały się również wydawnictwa samoistne terenowe poświęcone wyłącznie tej problematyce.

Spośród przeszło 20 artykułów poruszających kwestię oceny zachowania uczniów najwyraźniejsze propozycje zmian zawarte są w następujących wypowiedziach:

1. Bortnowski S.: Jak oceniać ze sprawowania? *Głos Nauczycielski* 1970 nr 6.
2. Jakowicka M.: Aktywizacja procesu wychowania w szkołach województwa zielonogórskiego. *Wychowanie* 1970 nr 6.
3. Lewin A.: Piątka ze sprawowania. *Polityka* 1969 nr 22.
4. Lewin A.: W sprawie oceny zachowania uczniów. Próba bilansu. *Głos Nauczycielski* 1970 nr 19.
5. Ligocki E.: W sprawie kontroli i oceny pracy uczniów. *Nowa Szkoła* 1967 nr 1.

SZKOŁA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

IGNACY SZANIAWSKI

ORGANIZACYJNE I DYDAKTYCZNE PROBLEMY REFORMY SZKOLNICTWA ZAWODOWEGO W ZWIĄZKU RADZIECKIM

I. UCHWAŁA Z 1969 R. — MOMENT ZWROTNY W STRUKTURZE I W TREŚCI KSZTAŁCENIA ZAWODOWEGO W ZSRR¹

1. Przewrót naukowo-techniczny przesuwa nie tylko akcenty w hierarchii ważności problematyki naukowej w dziedzinie badań nad szkolnictwem, przyspiesza nie tylko zmierzch jednych dziedzin i narodziny drugich, lecz narzuca wręcz konieczność zmiany w dotychczasowym sposobie myślenia pedagogicznego. Fakt, że radziecka reforma szkolnictwa z a w o d o w e g o przeszła u nas prawie bez echa, bez dostatecznej i pogłębionej analizy tego faktu, wynika z tego, że gdy mówi się: „reforma szkolnictwa”, ma się na myśli reformę szkolnictwa ogólnokształcącego. Gdy mówi się o pedagogice, psychologii, o wychowaniu i nauczaniu, ma się na myśli psychologię rozwojową w szkole ogólnokształcącej, proces dydaktyczny i wychowawczy w szkole ogólnokształcącej. Gdy pisze się: „struktura i treść radzieckiej szkoły”, ma się na myśli, znowu, strukturę i treść szkoły ogólnokształcące. Referaty na temat „Organizacyjne i dydaktyczne podstawy radzieckiego systemu edukacyjnego” budzą u przeciętnego uczestnika konferencji i odbiorcy takiego referatu nastawienie, iż rzecz dotyczy szkoły ogólnokształcące.² Nie ulega wątpliwości, że implikacje takich dziedzin nauki, jak: socjologia pracy i prakseologia oraz znajomość w środowiskach pedagogicznych cybernetyki i nauki o organizacji i kierowaniu, a zwłaszcza oparcie na tych dziedzinach nowoczesnej teorii kształcenia zawodowego, wraz z implikacjami logiki formalnej i psychologii pracy, są tu czynnikiem decydującym, a nie takie czy inne subiektywne postawy poszczególnych osób. Tymczasem uchwała „O środkach dalszej poprawy kształcenia kwalifikowanych robotników w systemie technicznym szkolnictwa zawodowego” narzuca teoretykom kształcenia metodologiczną ko-

¹ W Centralnom Komitetie KPSS i Sowietie Ministrów SSSR, O mierach po dalszemu ułuczsznieniu podgotowki kwalifikowanych raboczych w uczebnych zawiedienijach sistiemy professionalno-techniczeskowo obrazowanija, *Prawda*, nr 107, z dnia 17 kwietnia 1969 r.

² Na ten paradoksalny fakt w radzieckiej pedagogice zwraca uwagę S. J. Batoryszew w nowatorskim i śmiałym artykule pt.: Problemy pedagogiki professionalno-obrazowanija. *Sowietskaja Piedadogika*, 1969, nr 6, s. 16—17.

nieczność umiejętności posługiwania się narzędziami i kryteriami tych nauk. Bez nich analiza, zarówno dokumentu samego, jak i konsekwencji z tego dokumentu wynikłych, może w ostatecznym rachunku sprowadzić się do kronikarskiego uszeregowania i wyliczenia po nazwie tych czy innych faktów. Konkretnie zaś biorąc, gdy o warunki radzieckie chodzi, uwzględnić należy pewien moment szczególny, w tym wypadku związany z trzecią, a następnie czwartą radziecką reformą szkolnictwa ogólnokształcącego. Jak wiadomo, gdy kierunek na profesjonalizację szkoły ogólnokształcącej w latach 1958—64 nie przyniósł oczekiwanych rezultatów, gdy z jednej strony — doprowadził do spłylenia wykształcenia ogólnego milionów uczniów szkół ogólnokształcących, wybierających się na studia wyższe, gdy — z drugiej strony — nie zmienił sytuacji w dziedzinie wydajności pracy i podniesienia poziomu ogólnego kultury technicznej społeczeństwa, nastąpił rychły zwrot i niespodziewanie szybka, tym razem czwarta reforma szkolnictwa ogólnokształcącego.³ Jej konsekwencje: przywrócenie rangi gruntowności i systematyczności wykształcenia ogólnego. Kolejna konsekwencja, a ta dotyczy szkolnictwa zawodowego, to podniesienie rangi czynnika ogólnotechnicznego i matematyczno-przyrodniczego w kształceniu zawodowym. Właśnie tych kwestii dotyczy cytowana przez nas uchwała. Można by ją nazwać uchwałą o intelektualizacji kształcenia zawodowego w obliczu przewrotu naukowo-technicznego.

A więc, jest to przede wszystkim wezwanie do podniesienia poziomu naukowo-technicznego szkolnictwa zawodowego oraz kultury zawodowej i ogólnej uczniów szkolnictwa technicznego. Jest to bowiem zasadniczy warunek podniesienia kultury ogólnej i kultury zawodowej klasy robotniczej. Następnie, co zresztą jest warunkiem w tym wypadku, chodzi o wprowadzenie szkół zawodowych, przynajmniej podstawową ich część, na taki poziom, aby się stały autentycznymi szkołami średnimi, a więc szkołami, których wykształcenie ogólne, ogólnotechniczne oraz wiedza, umiejętności oraz sprawność ruchowo-motoryczna dałyby gospodarce narodowej kwalifikowanego technika z wykształceniem średnim. A więc znowu chodzi o robotnika zdolnego stanąć w sposób kompetentny i odpowiedzialny w obliczu nowoczesnych maszyn, urządzeń i agregatów i zdolnego uprawiać samouctwo i samokształcenie oraz o takie przygotowanie, które umożliwia mu ew. podjęcie studiów wyższych. I wreszcie, co znowu jest tylko organizacyjnym zafiksowaniem dwu pierwszych założeń, oparcie tych nowych 3—4-letnich szkół zawodowo-technicznych na fundamencie 8-letniego wykształcenia ogólnego. Otrzymujemy więc układ: 8+4

³ Socjologiczno-dydaktyczną analizę tych dwu reform szkolnictwa znajdzie czytelnik w naszej książce: „Humanizacja pracy a funkcja społeczna szkoły. Biblioteka Nauki o Pracy, KiW, wydanie drugie, 1967 (zwłaszcza rozdz. V). Zaś w artykule pt.: „Organizacja i dydaktyczne założenia IV radzieckiej reformy szkolnej, opubl. w *Kwartalniku Pedagogicznym* nr 3, 1967, przedstawiliśmy zarówno przyczyny odwrotu, jak i nowe kierunki natarcia. Artykuł w *Kwartalniku* jest więc uzupełnieniem rozdziału piątego „Humanizacji” i doprowadzeniem analizy podstawowych elementów czwartej radzieckiej reformy szkolnej do końca.

(ew. 8+3), co oznacza, że aby stać się kwalifikowanym robotnikiem i członkiem klasy robotniczej, trzeba w zasadzie przejść 12-letnią edukację. Tak więc to, co się nie udało w latach 1958—64, poprzez profesjonalizację szkoły ogólnokształcącej, udaje się dziś i staje się rzeczywistością, poprzez intelektualizację szkoły zawodowej, z zachowaniem struktury i treści szkoły ogólnokształcącej, przede wszystkim zaś z zachowaniem funkcji społecznej szkoły ogólnokształcącej w społeczeństwie, które jest podmiotem i przedmiotem przewrotu naukowo-technicznego.

2. Toteż uchwała „O środkach dalszej poprawy przygotowania kwalifikowanych robotników” z kwietnia 1969 r. wyraźnie akcentuje konieczność podniesienia poziomu ogólnotechnicznego, jak i praktycznego przygotowania uczniów szkół nowego typu.

Pojawia się słowo „politechniczny”, dawno nie używane, zwłaszcza po 1964 roku, w piśmarstwie pedagogicznym, związane ze szkołą ogólnokształcąca, albo też prawie nie używane w piśmarstwie związanym ze szkolnictwem zawodowym. Nie jest to przypadek. W warunkach gdy absolwent szkoły zawodowej staje w obliczu nowych maszyn i urządzeń w fabryce lub gdy po kilku latach pracy dyrekcja fabryki lub kombinat, w obliczu przewrotu naukowo-technicznego i nowych zadań technologicznych, zmuszona jest wymienić część parku maszynowego lub zmienić całkowicie dotychczasowe urządzenia, maszyny i agregaty — maszyny i agregaty często drogie i skomplikowane — absolwent szkoły zawodowej musi okazać się robotnikiem plastycznym, wykształconym oraz odznaczać się ogólnotechniczną sprawnością, manualno-motoryczną wszechstronnością. To zaś można uzyskać poprzez wykształcenie politechniczne, w jego aspekcie teoretycznym i w jego aspekcie praktycznym, co, jak wiadomo, jest zgodne z wymogami przewrotu naukowo-technicznego, narzuconymi szkole zawodowej, choć koliduje oczywiście z wczorajszymi i, jakże często, dzisiejszymi formami i metodami przygotowania robotnika cząstkowego, a więc formami i metodami szkolenia zawodowego dla tradycyjnej wczorajszej techniki.

Trzy te elementy, razem wzięte, są dostatecznym wyzwaniem rzuconym pod adresem środowisk pedagogicznych, polityczno-oświatowych, wydawniczych i, środowisk techniczno-oświatowych, odpowiedzialnych za jakość i poziom środków nauczania w szkolnictwie zawodowym. Jest to równocześnie wyzwanie pod adresem fabryk, przedsiębiorstw, kombinatów, kołchozów, aby umożliwić uczniom szkół zawodowych nowego typu odbycie możliwie nowoczesnej pod względem treści oraz możliwie nowoczesnej pod względem organizacji praktyki zawodowej.

I wreszcie, element czwarty, konsekwencja upowszechnienia dziesięciolatki. Funkcjonariusze oświatowi, a z nimi znaczna liczba pedagogów myślicy wciάζ kategoriami systemu klasowo-lekcyjnego, kategoriami szkoły werbalno-pasywno-książkowej, wyobrażali sobie, że w czwartej rądzieckiej reformie szkolnej chodzi wyłącznie o upowszechnienie

dawnej, tradycyjnej, dziesięcioletniej szkoły ogólnokształcącej, tj. szkoły funkcjonującej według form, zasad i metod systemu klasowo-lekcyjnego. Wkrótce się jednak okazało, że upowszechnienie dziesięcioletniej w Związku Radzieckim oznacza m. in. zmianę struktury kształcenia zawodowego poprzez oparcie szkoły zawodowej na podstawowym wykształceniu 8-klasowym i w ten sposób nadanie temu upowszechnieniu kilku kierunków natarcia, m. in. poprzez uzyskanie wykształcenia średniego z uprawnieniami absolwentów pełnych szkół średnich⁴.

3. I tu się okazuje, że bez konkretnej znajomości mechanizmów socjologicznych i dydaktycznych czwartej radzieckiej reformy szkolnej, politycznej genealogii tej reformy oraz ekonomiczno-obronnej motywacji, która legła u podstaw krytyki trzeciej radzieckiej reformy szkolnej, trudno podjąć analizę istotnych przemian w strukturze i w treści kształcenia technicznego w systemie kształcenia zawodowego w ZSRR. Zarówno diagnozy, jak i prognozy dotyczące nowej reformy szkolnictwa zawodowego w Związku Radzieckim mają swe bezpośrednie uwikłania nie tylko polityczno-ideologicznego charakteru w ogólnym tego słowa znaczeniu, lecz gospodarcze, obronne, naukowe w bezpośrednim tego słowa znaczeniu.

Nie jest wcale przypadkiem, że uchwała o środkach dalszego ulepszenia przygotowania kwalifikowanych robotników z kwietnia 1969 r. zawiera m. in. inspiracje przeprowadzenia wszechstronnej kontroli w organizacyjnym, dydaktycznym i merytorycznym stanie rzeczy szkolnictwa zawodowego. Jest to więc oficjalne wyzwanie do dydaktyczno-socjologicznej diagnozy. Wyzwanie to ma konkretnego adresata i określony zakres: chodzi o jakość kształcenia w dotychczasowym systemie kształcenia zawodowego, adresatem zaś jest Państwowy Komitet Kształcenia Techniczno-Zawodowego przy Radzie Ministrów ZSRR. Novum stanowi tu powołanie do życia nowej instytucji pod nazwą Państwowy Inspektorat Szkolnictwa Techniczno-Zawodowego.⁵

Jakość kształcenia dotyczy odtąd nie tylko sprawności manualno-motoryczno-zawodowej, lecz także skoro mamy do czynienia i mieć będziemy do czynienia z robotnikami o średnim wykształceniu, podniesienia poziomu ogólnotechnicznych, ogólnokształcących, w tym nie tylko matematyczno-przyrodniczych, lecz humanistycznych, i ogólnospołecznych podstaw kształcenia nowoczesnego robotnika w społeczeństwie socjalistycznym. W ten sposób nowo powołany do życia Państwowy Inspektorat Szkolnictwa Techniczno-Zawodowego, działający w ramach dotychczasowego Komitetu Kształcenia Techniczno-Zawodowego przy Radzie Ministrów ZSRR, otrzymuje bardzo poważne zadania w dziedzinie diagnozy i prognozy dy-

⁴ Por. Ignacy Szaniawski: Organizacyjne i dydaktyczne założenia IV radzieckiej reformy szkolnej. *Kwartalnik Pedagogiczny*, nr 3, 1967.

⁵ Patrz: O miarach po dalszejszym ułuczszczeniu podgotowki kwalificirowannych raboczych w uczebnych zawiedienijach sistiemy professionalno-techniczeskowo obrabowanija. *Prawda* nr 107, z dnia 17 kwietnia 1969 r.

daktyczno-pedagogicznej i socjologiczno-organizacyjnej — intelektualizacji pracy produkcyjnej.

4. I, jeszcze drugie novum organizacyjne: powołuje się do życia, również w ramach Państwowego Komitetu Kształcenia Techniczno-Zawodowego przy Radzie Ministrów ZSRR, Radę Naukowo-Organizacyjną Kształcenia Zawodowo-Technicznego w ZSRR. Jej zadaniem jest badanie i przygotowanie materiałów dotyczących osobliwości rozwoju szkolnictwa zawodowego oraz przekształceń w strukturze i w treści tego szkolnictwa w poszczególnych republikach Związku Radzieckiego. Do tej Rady należy także badanie przemian charakteru strukturalnego i organizacyjnego z punktu widzenia nie tej czy innej republiki radzieckiej, lecz z punktu widzenia stanu i tendencji rozwojowych poszczególnych gałęzi gospodarki narodowej, w skali całego państwa. Jest jasne, że współpraca organizacyjna i merytoryczna między Państwowym Inspektorem Szkolnictwa Techniczno-Zawodowego a Radą Naukowo-Organizacyjną Kształcenia Zawodowo-Technicznego w ZSRR musi być ściśle skoordynowana. I chociaż w uchwale z 17 kwietnia 1969 r. mówi się m. in. o środkach nauczania dla nowo powstałych szkół oraz o tym, jak powinna wyglądać sieć szkolnictwa zawodowo-technicznego, w zależności, oczywiście, od sieci nowo powstałych i powstających nowoczesnych zakładów produkcyjnych, fabryk i kombinatów, wszystko to w oddzielnym miejscu i niezależnie od uwag dotyczących dwu tu powołanych do życia instytucji pod auspicjami Państwowego Komitetu Kształcenia Zawodowo-Technicznego przy Radzie Ministrów, to nie ulega wątpliwości, że problematykę socjologiczną, organizacyjną, dydaktyczną musi wziąć na swój warsztat analizy ekonomicznej, pedagogicznej i organizacyjnej zarówno Państwowy Inspektorat, jak i Rada Naukowo-Organizacyjna. Jest jasne, że kompetencje muszą tu być podzielone.

Za zmianą w życiu intelektualnym uczniów średnich szkół zawodowych poszła siłą faktu zmiana w życiu kulturalnym całej szkoły oraz jej współpracy z ośrodkami życia kulturalnego, działającymi poza systemem szkolnictwa. Odtąd uczniowie szkół technicznych będą spotykać się nie tylko z robotnikami w fabrykach, lecz z inteligencją techniczną w klubach, organizacjach, stowarzyszeniach twórczych oraz ze swymi rówieśnikami na boiskach sportowych, a w salach koncertowych i teatralnych z twórcami.

5. Bardzo istotnym elementem tego wyzwania zawartego w uchwale — w sensie bezpośrednim — jest dążność do przekształcenia składu personelu nauczającego w dotychczasowym systemie szkolnictwa technicznego — w sensie zaś pośrednim — dozoru pedagogicznego szkoły zawodowej.⁶ Dotyczy to nie tylko powołania do życia nowego stanowiska: wicedyrektora

⁶ Istotne elementy dotyczące przemian w strukturze organizacyjnej oraz kwalifikacji dozoru pedagogicznego szkolnictwa zawodowego zawiera artykuł redakcyjny pt.: Sowerszenstwowat stil raboty organow proftechobrazowanija, opubl. w *Professionalno-techničeskoeje obrazowanije*, nr 2, 1970.

odpowiedzialnego za proces dydaktyczno-wychowawczy (zamiast dawnego „pomocnika” dyrektora d/s kulturalno-wychowawczych), lecz wprowadzenia na teren zreformowanego szkolnictwa zawodowego nowych nauczycieli, posiadających, z zasady, wyższe wykształcenie inżyniersko-techniczne oraz innych nauczycieli—absolwentów wyższych szkół. Co zaś się tyczy personelu nauczającego praktyki zawodowej, to powinni to być ludzie z co najmniej średnim wykształceniem, a równocześnie wybitni mistrzowie techniki. Jak widać, chodzi o to, aby w średniej szkole zawodowej, a więc szkole kształcącej robotników posiadających średnie wykształcenie, młodzież na każdym kroku spotykała się z nauczycielami, których kultura ogólna, kultura zawodowa, wykształcenie wyższe i kultura życia codziennego sprzęgły się w całość oddziaływania niezawodowego; któremu nasze czasy, czasy przewrotu naukowo-technicznego, nadają swoisty charakter. W związku z tym przewiduje się, że nauczyciele zawodu — mistrzowie techniki — powinni mieć m. in. za sobą także i staż w jakimś nowoczesnym zakładzie pracy, tak aby mogli, mając za sobą przoduujące doświadczenie w nowo powstałych a nowoczesnych kombinatach i przedsiębiorstwach, czy w instytucjach i instytucjach, przygotowywać swoich uczniów nie do praktyki produkcyjnej dnia wczorajszego, lecz do produkcji i technologii j u t r a. Wynika to wszak z podstawowej funkcji współczesnej szkoły zawodowej.⁷

Równocześnie Ministerstwo Szkolnictwa Wyższego i Średniego Szkolnictwa Zawodowego otrzymały zadanie przygotowania i przystąpienia do realizacji koncepcji kształcenia nauczycieli dla szkolnictwa zawodowego nowego typu.

6. Wspomnieliśmy, że uchwała ta jest wyzwaniem. Słowo to jest bardzo na miejscu ze względu na nowego jeszcze adresata: w tym wypadku jest nim Akademia Nauk Pedagogicznych w ZSRR. Nieprzypadkowo w części wstępnej naszych rozważań zwróciliśmy uwagę na to, że w różnych środowiskach organizacyjnych, wydawniczych i pedagogicznych myślało się dotąd kategoriami systemu klasowo-lekcyjnego i gdy mówiło się i pisało o wychowaniu, nauczaniu i kształceniu, miało się na myśli z zasady wychowanie, nauczanie i kształcenie w szkole o g ó l n o k s z t a ł c a c e j. Otóż i Akademia Nauk Pedagogicznych w swej strukturze naukowo-badawczej nie była, do niedawna, wolna od tej jednostronności. Było to szczególnie widoczne w okresie trzeciej reformy szkolnej w Związku Radzieckim oraz w okresie przejściowym, między trzecią a czwartą reformą, gdy administracja centralna na szczeblu republik oraz całe szkolnictwo stanęło w obliczu nowych zadań, których poprawne rozwiązanie, odpowiednio do przewrotu naukowo-technicznego oraz założeń modelu społeczeństwa socjalistycznego, okazało się możliwe jedynie w oparciu o zna-

⁷ Na razie kursy doskonalenia i dokształcania odgrywają wciąż decydującą rolę. Patrz interesujący pod tym względem artykuł: Powyszenie kwalifikacji prepedagoga-tańców obszczestwowych dyscyplin, Professionalno-techniczeskoje obrazowanie, nr 1, 1970.

jomość socjologii pracy, nauki o organizacji i kierowaniu, prakseologii, cybernetyki oraz na tych podstawach opartej teorii nowoczesnego kształcenia zawodowego. W uchwale „O mierach po dalszemu ułuczszczeniu podgotowki kwalificirowanych raboczych” stwarza się dla Akademii Nauk Pedagogicznych nową szansę naukowo-badawczą i nowe zadania organizacyjno-naukowe: chodzi o rozszerzenie zakresu i treści dotychczasowych badań Akademii Nauk Pedagogicznych i współpracujących z nią instytucji, o takie dziedziny, których wyniki, oprócz ogólnoteoretycznej przydatności, służyłyby pomocą i stałyby się podstawą działalności organizacyjno-praktycznej i dydaktyczno-metodycznej dnia powszedniego funkcjonariusza odpowiedzialnego za losy powierzonego mu odcinka szkolnictwa z a w o d o w e g o, jak dyrektora i nauczyciela konkretnie wziętej szkoły z a w o d o w e j. Konkretyzując tematykę i problematykę nowych dziedzin i nowych zakresów, podkreśla się, że chodzi o takie dziedziny teorii kształcenia zawodowego i socjologii pracy, jak zmiana w strukturze zawodów, zmiana w strukturze pracy, zmiany w składzie ilościowym i jakościowym robotników pod wpływem oddziaływania przewrotu naukowo-technicznego na te czy inne gałęzie produkcji. Akcentuje się również w związku z tym, że do Akademii Nauk Pedagogicznych należy także podjęcie i opracowanie perspektyw kształcenia zawodowego, a więc opracowanie prognoz w dziedzinie kształcenia zawodowego z uwzględnieniem konkretnych potrzeb poszczególnych gałęzi gospodarki narodowej.⁸ Rzecz więc nie tylko w diagnozie, lecz w naukowej prognozie.

II. KLASA ROBOTNICZA A SZKOŁA

1. Intelktualizacja pracy produkcyjnej, oparcie szkoły zawodowej i kształcenia zawodowego robotnika nowego typu na, co najmniej, 8-letnim fundamencie wykształcenia ogólnego, dalej — powołanie do życia w związku z tym m. in. szkół techniczno-zawodowych o trzy, a nawet czteroletnim okresie edukacyjnym — to oczywista i bezpośrednia konsekwencja rewolucji naukowej i przewrotu naukowo-technicznego, którą przeżywają wszystkie społeczeństwa cywilizowane w sposób szczególny,

⁸ Właśnie z ducha tych założeń i tych potrzeb zrodzonych z przewrotu naukowo-technicznego powstała książka: Humanizacja pracy, o nieprzypadkowym podtytule: Antynomie wykształcenia ogólnego, politechnicznego i zawodowego. Ale jeśli, instytucjonalnie biorąc, warunki dla tego rodzaju badań były i są w dalszym ciągu u nas niesprzyjające, to sprzyjający i owocny był fakt, że dzieła Kotarbińskiego, Zieleniewskiego, Oskara Langego, Lipińskiego, Jana Szczepańskiego stworzyły w Polsce dość wcześnie, a zwłaszcza w okresie 1958—1968, szczególnie owocną aurę dla pracy typu diagnostycznego i prognostycznego nad kształceniem zawodowym. Prakseologia, teoria podejmowania decyzji, socjologia pracy, ekonomia polityczna, nauka o organizacji i kierowaniu dały silny fundament, umożliwiającą naukową i celną krytykę stanu rzeczy w dziedzinie teorii kształcenia oraz stworzyły podstawy dla badań nad kształceniem politechnicznym oraz kształceniem zawodowym w epoce przewrotu naukowo-technicznego.

albowiem są nie tylko konsumentami, lecz producentami, nie tylko są podmiotem, lecz przedmiotem tego, dech zapierającego, przewrotu. Rola polityczna Związku Radzieckiego jest tu szczególna. Związek Radziecki jest przecież państwem robotników i chłopów. Następuje odmiana w myśleniu na temat robotnika i chłopca. Następuje zmiana w wyobrażeniach o robotniku i chłopie. Nawet pojęcie robotnika i chłopca w umysłowości człowieka mniającego się być marksistą i socjalistą ulega pod wpływem przewrotu naukowo-technicznego przemianom. Nic też dziwnego, że w pisarstwie naukowym, zrodzonym zwłaszcza pod wpływem uchwały „O środkach dalszej poprawy przygotowania kwalifikowanych robotników w systemie technicznym szkolnictwa zawodowego”, sprzężenie i stosunek wzajemny dwu tych kategorii: robotnik i wykształcenie, lub, jeśli kto woli: klasa robotnicza i szkoła, pojawia się bardzo często. Jest rzeczą znamionną, że explicite daje temu wyraz nie kto inny, lecz właśnie A. A. Bułgakow — przewodniczący Państwowego Komitetu Kształcenia Techniczno-Zawodowego przy Radzie Ministrów ZSRR. To on nowemu swemu referatowi, wygłoszonemu na ogólnoradzieckiej naradzie pracowników kształcenia techniczno-zawodowego, nadał tytuł: „Klasa robotnicza i szkoła”⁹

2. Jak dalece klasa robotnicza Związku Radzieckiego ulega wewnętrznym przeobrażeniom; świadczyć może fakt, który, poprzez dane statystyczne, ujawnia Bułgakow. Przed rewolucją październikową w państwie rosyjskim w ogóle nie było robotników ze średnim wykształceniem. Dzisiaj, 50 lat po październiku, pracuje w gospodarce narodowej ZSRR 24 miliony kwalifikowanych robotników, którzy ukończyli średnią szkołę typu zawodowo-technicznego. Z tych 24 milionów przeszło 2 miliony — to robotnicy, którzy ukończyli średnią szkołę techniczno-zawodową w ostatnim 2-leciu 1967—1969. To właśnie im swój poziom pracy, swą wydajność i stopień swej nowoczesności zawdzięczają kombinaty metalurgiczne, kopalnie węgla, fabryki budowy maszyn. I jeśli w całym świecie coraz częściej zwraca się uwagę na wzmagający się rozwój automatyzacji procesów produkcyjnych, jeżeli ekonomiści, socjologowie i politycy współczesnych potęg przemysłowych (Stanów Zjednoczonych, Japonii, Niemieckiej Republiki Federalnej i in.) sygnalizują, że w Związku Radzieckim coraz bardziej widoczny się staje proces zwięzania pracy przyuczonej, a więc wykonywanej przez niewykwalifikowanych i przyuczonych robotników, na rzecz rozszerzania sfery pracy wyuczonej, a więc wykonywanej przez wysoko wykwalifikowanych i systematycznie wykształconych robotników — wówczas otrzymujemy wymowny przyczynek do zagadnienia dotyczącego zarówno przekształceń w samej strukturze klasy robotniczej, jak też rozstrzygającej roli szkoły, a zwłaszcza szkoły zawodowej w kształtowaniu klasy robotniczej w społeczeństwie socjalistycznym epoki przewro-

⁹ A. A. Bułgakow, Raboczij klass i szkoła. *Uczitielskaja Gazieta*, nr 35, z dnia 6. V. 1969. Patrz również: A. A. Bułgakow, Sowierszenstwomat podgotowku raboczich kadrow. *Sowietskaja Piedadogika* nr 7, 1969.

tu naukowo-technicznego. Należy tu oczywiście odwrócić porządek rzeczy i stwierdzić, w jaki to sposób i dzięki czemu dochodzi do przekształceń w strukturze pracy, w strukturze zawodów i w strukturze klasy robotniczej ZSRR — pod wpływem rewolucji naukowo-technicznej we współczesnym świecie cywilizowanym. Właśnie na ten moment szczególną uwagę zwraca w swym referacie Bułgakow.

3. I cóż z tego, że procesu tego nie nazywa on procesem intelektualizacji pracy produkcyjnej ani też procesem intelektualizacji klasy robotniczej ZSRR. Ale za to mówi Bułgakow o nieodwracalności oraz intensyfikacji procesów, w których zmienia się sam charakter pracy produkcyjnej robotników. A zmienia się dzięki temu, że poprzez systematyczne wykształcenie ogólne i zawodowe praca nowego typu robotnika zbliża się ku pracy inżyniera, agronoma, technika z wyższym wykształceniem. Jest dalej znamienne, co Bułgakow akcentuje w tym procesie. Akcentuje on mianowicie coraz powszechniej dostrzegalny fakt, że więcej niż połowę swego czasu roboczego współczesny radziecki robotnik poświęca na kontrolę, regulację, analizę, obliczenia, tj. na czynności, które w wyobrażeniach i pojęciach wielu działaczy oświatowych i politycznych były, i wciąż są, funkcjami pracy umysłowej, a więc intelektualnej. Jak wykazują obliczenia i prognozy Państwowego Komitetu Kształcenia Zawodowo-Technicznego przy Radzie Ministrów ZSRR, współczesny radziecki przemysł budowy maszyn musi doprowadzić skład zatrudnionych robotników do takiego stanu rzeczy, że 80% z nich musi w ciągu najbliższego czasu uzyskać wykształcenie zawodowe na szczeblu średniej szkoły. Jeśli zaś chodzi o czarną metalurgię, to już dzisiaj 90% zatrudnionych musi wykazać się wykształceniem średnim: albo świadectwem ukończenia ogólnokształcącej szkoły średniej, albo też średniej szkoły zawodowej. Stanowiska robocze i linie produkcyjne w przemyśle maszynowym czy też w przemyśle ciężkim ulegają ilościowym i jakościowym przekształceniom dzięki kinematyce współczesnej obrabiarki oraz elektronicznym, hydraulicznym i pneumatycznym elementom, urządzeniom i agregatom, stającymi się istotnymi elementami nowoczesnych stanowisk roboczych i nowoczesnych linii produkcyjnych. W związku z tym, robotnik obsługujący takie stanowiska i takie linie musi odznaczać się nie tylko odpowiednią sprawnością manualno-motoryczną, lecz także znać matematykę i fizykę na poziomie szkoły średniej. Bułgakow mówi o matematyce i o fizyce. Mówi on także o kulturze myślenia i o takim rozwoju, który jest w ostatecznym rachunku „rezultatem systematycznego kształcenia”¹⁰. Ale dodajmy od siebie, że w każdym wypadku, ilekroć wchodzi w grę elektronika, automatowe przetwarzanie danych, technika pomiarowa oraz technika sterownicza, w grę

¹⁰ A. A. Bułgakow, Raboczij klass i szkoła. *Uczitielskaja Gazieta*, nr 53, 6. V. 1969. Porównaj także artykuł wstępny: Raboczeje popołnienije. *Prawda* nr 11, 1970.

wchodzi nie tylko matematyka i fizyka na poziomie szkoły średniej, lecz elementy cybernetyki, prakseologii, nauki o organizacji i kierownictwie, a więc przedmioty i grupy przedmiotów, których dawna, tradycyjna, nawet najlepsza ogólnokształcąca szkoła średnia nie znała i nie realizowała, a tym bardziej nie znała i nie realizowała ich szkoła zawodowa typu średniego lub nawet podwyższonego. Przypomnijmy, iż był przecież czas w marksistowskim naukoznawstwie, że logikę wykreślono z planu nauczania nie tylko średniej szkoły ogólnokształcącej, lecz z planu studiów uniwersyteckich dlatego, że była jakoby sprzeczna z dialektyką. Logistykę traktowano jako naukę metafizyczną, a cybernetykę nazwano wręcz --łże--nauką. Tymczasem elementy wymienionych tutaj nauk wraz z matematyką i fizyką stanowią trzonową, podstawową część wykształcenia zawodowego nowoczesnego robotnika.

4. Z tego punktu widzenia wszystkie dotychczasowe formy kształcenia zawodowego oraz ich organizacyjno-administracyjne podstawy chromały swą niewczesnością i stanowiły swego rodzaju paliatywy lub, jeśli kto woli, namiastki radykalnych przemian, które klasie robotniczej i szkole zawodowej w państwie radzieckim narzuciła rewolucja naukowo-techniczna. Autentyczny zwrot w tym zakresie i pod tym względem stanowi uchwała „O środkach dalszej poprawy przygotowania kwalifikowanych robotników w systemie technicznym szkolnictwa zawodowego”. Istota rzeczy tej uchwały sprowadza się do naukoznawczego i dydaktycznego imperatywu, który brzmi: Aby stać się nowoczesnym robotnikiem, aby wejść jako nowoczesny technik w skład klasy robotniczej epoki lotów kosmicznych i elektroniki, trzeba przejść 12-letnią edukację, na którą składa się 8-letnie wykształcenie ogólne + 3—4-letnie wykształcenie techniczno-zawodowe. Na razie przynajmniej chodzi o najważniejsze i najpilniejsze zadanie w dziedzinie podstawowych gałęzi produkcji. Tego typu wykształcenie musi więc mieć przede wszystkim ustawiając różnego rodzaju nowoczesnych urządzeń. Tego typu wykształcenie musi posiadać monter zajmujący się remontem, montażem i demontażem automatycznych linii, członek brygady remontowej, obsługujący zaprogramowaną pracę samosterujących się obrabiarek. Tego rodzaju wiedzę i umiejętności wynieść musi ze szkoły nowego typu radiomechanik i elektromechanik. Również przemysł chemiczny, przetwórstwo roślinne, przemysł spożywczy, przemysł poligraficzny, przemysł lekki, różne dziedziny usług, kultury — pilnie szukają i poszukiwać będą absolwentów szkół techniczno-zawodowych nowego typu. W związku z tym przewiduje się przekształcenia, i to bardzo istotne, w strukturze i w treści dotychczasowych szkół zawodowych, przy czym przekształcenia te idą w kierunku intelektualizacji procesu dydaktycznego, a więc nasycenia zarówno wykształcenia ogólnego, jak i ogólnotechnicznego uczniów czynnikiem matematyczno-przyrodniczym oraz cybernetyczno-prakseologicznym.

III. TEORIA KSZTAŁCENIA ZAWODOWEGO A REFORMA SZKOLNICTWA TECHNICZNO—ZAWODOWEGO — PRÓBA D I A G N O Z Y

1. Stwierdzono w Związku Radzieckim, że przygotowanie zawodowe przyszłego robotnika w warunkach s z k o l n y c h jest pod każdym względem efektywniejsze aniżeli w warunkach fabrycznych. W pierwszym bowiem wypadku przyszły robotnik otrzymuje wykształcenie techniczne, w drugim zaś — przechodzi szkolenie i przysposobienie. Kto to stwierdził? Ekonomiści radziecy, a nie pedagodzy. Ludzie świata gospodarczego, a nie teoretycy kształcenia zawodowego.¹¹ Stwierdzono, że robotnicy, którzy po ukończeniu 7, a ostatnio 8 klasy szkoły ogólnokształcącej wstąpili do szkoły średniej typu techniczno-zawodowego, awansowali i awansują potem w swojej pracy zawodowej oraz otrzymują formalne potwierdzenie stopnia swego awansu 1,5 razy szybciej aniżeli robotnicy przeszkoleni i przysposobieni przed rozpoczęciem pracy zawodowej w murach fabrycznych. Jeszcze szybciej awansują robotnicy, którzy weszli do pracy produkcyjnej po ukończeniu pełnej, ogólnokształcącej szkoły średniej. Ci awansują dwa do 2,2 razy szybciej aniżeli ich koledzy po fachu, którzy zamiast systematycznego kształcenia zawodowego wybrali krótkoterminowe przyuczenie lub szybkościowe szkolenie. Wyraża się to w zaskakującej wręcz wydajności ich pracy. W ciągu pierwszego 10-lecia w swej działalności zawodowej osiągają absolwenci średnich szkół technicznych albo też absolwenci szkół średnich ogólnokształcących wydajność o 55% wyższą aniżeli ich rówieśnicy, którzy w murach fabryki przeszli jedynie szybkościowe przeszkolenie, manualno-motoryczne przysposobienie robotnika cząstkowego lub wręcz krótkoterminowe przyuczenie. Są to dane pouczające, niekiedy wręcz zadziwiające. Ale dane te pochodzą nie ze środowisk pedagogicznych i z ośrodków badań, nad którymi koncentruje się pedagogika, lecz z ośrodków ekonomicznej myśli naukowej. Dane te przytacza we wstępnym artykule redakcyjnym *Sowietskaja Piedadogika*, ale przytaczając je, nie powołuje się na żadnego teoretyka kształcenia zawodowego ani też na żadną pracę naukową z dziedziny kształcenia zawodowego, powołuje się natomiast na środowiska ekonomiczne.

2. To nie jest przypadek. Już wcześniej, analizując przyczyny rychłego zmierzchu trzeciej radzieckiej reformy szkolnej i akcentując rolę nieodwracalnych argumentów i motywów przemawiających za szybkim marszem ku czwartej radzieckiej reformie szkolnej, zwróciliśmy uwagę m. in. na całkowitą atrofię w dziedzinie badań nad kształceniem zawodowym, a wraz z nią — na atrofię w dziedzinie badań nad pracą produkcyjną młodzieży, następnie — na nieomogę socjologii pracy, socjologii zawodów oraz na niedostatki prakseologiczno-socjologiczno-dydaktycznej analizy zmierzchu i narodzin zawodów w erze przewrotu naukowo-technicznego.

¹¹ Patrz artykuł redakcyjny: Profesjonalno-techniczkeskoje obrazowanie na nowom etapie. *Sowietskaja Piedadogika*, nr 6, 1969, s. 7.

Tym samym podkreślony został stan rzeczy, który określiliśmy jako brak podstaw dla teorii kształcenia zawodowego w takich zakresach i w takich dziedzinach, jak nauka o organizacji i kierowaniu, prakseologia, socjologia pracy, psychologia pracy, logika formalna i cybernetyka. I oto teraz, gdy analizujemy stan i wyniki badań w dziedzinie teorii kształcenia zawodowego — nie z ogólnego punktu widzenia dalszych losów szkoły ogólnokształcącej i poziomu wykształcenia ogólnego, lecz z konkretnego punktu widzenia dalszych losów szkoły zawodowej i kultury technicznej przyszłego robotnika — gdy teraz wiemy, że porzuciwszy niewczesne i bezowocne próby profesjonalizacji szkoły ogólnokształcącej, polityka oświatowa środowisk techniczno-gospodarczych zajęła nie tylko odmienną, przeciwną punkt widzenia, lecz przyjęła wręcz przeciwny, tamtemu, kierunek natarcia: intelektualizację szkoły zawodowej poprzez nasycenie techniki, technologii, nauczania pracy, organizacji praktyki i stażów czynnikiem ogólnokształcącym, zwłaszcza matematyczno-przyrodniczym oraz czynnikiem ogólnotechnicznym, wówczas sformułować musimy pytanie: Jakie to prace naukowe z pogranicza teorii kształcenia zawodowego, socjologii pracy i prakseologii leżą u podstaw tego kroku? Jakie nazwiska uczonych i badaczy, związane z tym nowym kierunkiem natarcia, wchodzi tu w grę?

Przeciętny znawca socjalistycznej pedagogiki wymieni bez trudu takie nazwiska, jak Gonczarov, Jesipow, Daniłow. Już rzadziej padną nazwiska Zankowa oraz Itielsona. Nasz znawca doda, że oprócz tamtych na wyróżnienie i wyszczególnienie zasługują: Szabałow, Szapowalenko, a zwłaszcza śmiały i utalentowany Skatkin, którzy przecież wiele wnieśli do teorii kształcenia politechnicznego. Ale, kto z nich zajmował się na serio teorią kształcenia zawodowego? Nawet — nie Itielson, który ostatecznie ze szkolnictwa zawodowego się wywodzi. Który z teoretyków kształcenia zawodowego uprawiał socjologię pracy? Który z nich wprowadził do kształcenia zawodowego elementy prakseologii, cybernetyki i nauki o organizacji i kierowaniu? Łąda jest postacią wybitną, i to na skalę europejską. Jest nowatorem w dziedzinie kształcenia: wiele uczynił, by rozszerzyć pole działania algorytmu na terenie radzieckiej i europejskiej dydaktyki. Ale wszystko to ostatecznie koncentrowało się na nauczaniu programowanym w szkole ogólnokształcącej. Pytania te nie mają dowolnego charakteru, nie są pytaniami retorycznymi, a dziedziny i nazwiska nie są przypadkowo wymienione. Jak zawsze, tak i w tym wypadku, nazwiska osób i nazwy dziedzin wyrażają jedynie pewne idee oraz istotne metodologicznie i ważne czynniki. W tym wypadku rzecz sprowadza się do następującego, bardzo ważnego stwierdzenia stanu rzeczy: przewrót naukowo-techniczny, przekształcając strukturę i treść szkoły zawodowej, narzuca uczniom tej szkoły konieczność opanowania takich dyscyplin zawodowych i takich elementów podstawowego wykształcenia zawodowego, jak logika formalna, cybernetyka, nauka o organizacji i kierownictwie, prakseologia. Otóż jeśli takie

dziedziny nauk i ich elementy musi znać uczeń (!) współczesnej szkoły zawodowej, to rodzi się pytanie, w jakim stopniu musi je znać nauczyciel szkoły zawodowej, a jeszcze bardziej — teoretyk kształcenia zawodowego. Autorzy prac naukowych w tej dziedzinie prowadzą nie tylko działalność badawczo-naukową, lecz przecież także działalność dydaktyczną, kształcąc dydaktyków, metodyków, socjologów pracy i psychologów pracy, organizatorów szkolenia, dyrektorów i nauczycieli szkół zawodowych. Otóż, dążność do nasycenia procesu kształcenia zawodowego czynnikiem ogólnotechnicznym i ogólnokształcącym jest momentem zwrotnym w dziejach radzieckiej szkoły zawodowej, punktem, od którego normalnie już nie ma odwrotu w szkolnictwie mocarstwa technicznego, jakim jest Związek Radziecki.

Na tym większe uznanie zasługuje pozycja S. J. Batyszewa, dziś członka korespondenta Akademii Nauk Pedagogicznych ZSRR, wczoraj mało komu znanego teoretyka kształcenia i bynajmniej nie wymienianego na równi z tamtymi, których nazwiska przytoczyliśmy¹².

3. Skoro mówimy o punkcie, od którego już nie ma odwrotu, i skoro przypomnieliśmy, co przewrót naukowo-techniczny narzucił radzieckiej szkole zawodowej i uczniom w dziedzinie nauczania logiki, cybernetyki, prakseologii, nauki o organizacji i kierowaniu, w związku z nauczaniem informatyki oraz innych ogólnotechnicznych przedmiotów nauczania, przypomnijmy, że logikę formalną od stosunkowo niedawna dopiero wykłada się w wyższych uczelniach, w tym także w wyższych uczelniach pedagogicznych kształcących nauczycieli wyłącznie. Logistykę, nieodzowny dziś element kształcenia zawodowego, w warunkach elektroniki, komputerów i automatyzacji, traktowano do niedawna jako metafizykę. Tymczasem jest tak, że uczeń nie tylko średniej szkoły zawodowej, lecz zasadniczej szkoły zawodowej, np. w dziedzinie mechaniki czy aparatury mechanicznej, musi znać podstawowe pojęcia z techniki sterowania i regulacji, musi znać klasyfikację regulatorów, musi wiedzieć, czym się odznacza sprzężenie zwrotne, sztywne i podatne, musi znać hydrauliczne elementy logiczne, w tym funkcje logiczne system dwójkowy (binarny lub zerojedynkowy), musi opanować zasady otrzymania działań matematycznych w regulatorach pneumatycznych i podobnie, jak hydrauliczne, znać musi pneumatyczne elementy logiczne (powtórzenie, negacja, koniunkcja, alternatywa, równoważność), wreszcie — bezстыkowe logiczne elementy półprzewodnikowe (znowu jedynka logiczna i znowu zero logiczne). To tyle dla ucznia zasadniczej szkoły zawodowej! A co z tego wie przeciętny teoretyk kształcenia? Dydaktyk? Co zaś — teoretyk kształcenia zawodowego, który wydaje podręczniki i monografie i który wykłada dla nauczycieli lub przyszłych nauczycieli, inspektorów i wizytatorów, łącznie ponoszących odpowiedzialność za to, co dzieje się we współczesnej szkole ogólnokształcącej

¹² Patrz S. J. Batyszew, *Problemy pedagogiki profesjonalnowo obrazowania. Sowietskaja Pedagogika*, nr 6, 1969.

i zawodowej. Podobnie, jak z logiką i z logistyką, rzecz się miała z socjologią pracy, psychologią pracy oraz nauczaniem pracy ręcznej. I podobnie jak cybernetykę, której elementów dziś musi uczyć się każdy uczeń szkoły zawodowej, wczoraj nazywano jeszcze łże-nauką, tak pracę ręczną nazywano „rzemieślnictwem”, reliktem ideologii drobnego rolnika czy drobnomieszczanina. W takich warunkach naukoznawczych i metodologicznych nie mogła kształtować się i rozwijać teoria kształcenia zawodowego jako podstawa i antycypacja działalności organizacyjnej i dydaktycznej dnia powszedniego dzisiejszej szkoły zawodowej, kształcącej robotników jutra. Przecież socjologia pracy i socjologia zawodów leżała przez całe 10-lecia odłogiem. To samo dotyczy prakseologii i nauki o organizacji i kierowaniu. A cóż jest warta teoria kształcenia zawodowego bez takich dyscyplin podstawowych i pomocniczych? Jeśli wiemy, że w Związku Radzieckim, np. w przemyśle maszynowym w ciągu 20-lecia 1948—1968 liczba robotników zatrudnionych przy obsłudze automatycznych linii wzrosła 30-krotnie (!), to informację tę, znowu w swej istocie zadziwiającą, zawdzięczamy nie teorii kształcenia zawodowego, choć odnajdujemy ją w czasopiśmie pedagogicznym, lecz wynikiem badań wywodzącym się ze środowisk ekonomicznych¹³. Czasopismo pedagogiczne jedynie przytacza wyniki tych badań. Inne bardzo ważne i liczne dane statystyczne, które wiodą autora redakcyjnego artykułu wstępnego do sformułowania, słusznego zresztą, wniosku, że w Związku Radzieckim nieodwracalnie rośnie zapotrzebowanie na robotników o wysokich kwalifikacjach zawodowych, że robotnicy ci w swym wykształceniu, w swej kulturze zawodowej i w swej kulturze ogólnej upodobnić się muszą i upodabniają do personelu inżynierskiego — również swe źródła mają w badaniach pozapedagogicznych. Jeśli, następnie, inne dane statystyczne i nowe argumenty wiodą autora artykułu redakcyjnego do wniosku, że tempo liczebnego wzrostu robotników, którym różne działy gospodarki narodowej stawiają coraz wyższe wymagania intelektualne, w porównaniu z wymaganiami dotychczasowymi, wraz ze zmniejszającym się i malejącym tempem przyrostu robotników o niskich kwalifikacjach, to wszystkie te dane oraz wnioski bynajmniej nie wywodzą się z prac monograficznych i badań terenowych z pogranicza socjologii pracy i teorii kształcenia zawodowego, które prowadzi lub prowadziła Akademia Nauk Pedagogicznych, lecz z przednaukowych i bezpretensjonalnych badań sondażowych, jak można się domyślić, różnych środowisk gospodarczych i resortów przemysłowo-usługowych¹⁴. Jeśli, dalej, w redakcyjnym artykule wstępnym dotyczącym reformy szkolnictwa zawodowego stwierdza się tak istotny fakt, że także

¹³ Porównaj wstępny artykuł redakcyjny: *Profesjonalno-techniczskie obrazowanie na nowym etapie. Sowietskaja Pedagogika* nr 6, s. 6—7, 1969.

¹⁴ Patrz wstępny artykuł redakcyjny: *Profesjonalno-techniczskie obrazowanie na nowym etapie. Sowietskaja Pedagogika*, nr 6, s. 6—7, 1969. Porównaj także: A. A. Bułgakow: *Sowierszenstwomat podgotowku raboczich kadrow. Sowietskaja Pedagogika*, nr 7, 1969.

i w Związku Radzieckim, w wyniku przewrotu naukowo-technicznego, zmienia się charakter pracy, zmniejsza się i obniża ranga fizycznego trudu i intensywnej pracy rąk, to znowu mamy tu do czynienia z odnotowaniem, i to w sposób bezbłędny, istotnego i nieodmiennego, a więc nieodwracalnego w swym kierunku, procesu rozwojowego, który został sformułowany i zafiksowany przez środowiska nie pozostające w związku z Akademią Nauk Pedagogicznych i nie prowadzące badań pod jej auspicjami. Nie znamy przecież prac z teorii kształcenia zawodowego, których autorzy, uzbrojeni w znajomość współczesnej socjologii pracy, współczesnej socjologii zawodów, prakseologii oraz porównawczej organizacji szkolnictwa zawodowego państw industrialnych, epoki lotów kosmicznych, automatyzacji i elektroniki, działali w ramach dotychczasowych planów badawczych Akademii Nauk Pedagogicznych i wyniki swych badań opublikowali.¹⁵

Ustawiacze i monterzy, zatrudnieni w przemyśle chemicznym czy maszynowym, poświęcają 60% swego czasu roboczego na zajęcia, które w tradycyjnej dydaktyce i tradycyjnej metodyce nauczania zwykło się było nazywać zajęciami umysłowymi i czynnościami intelektualnymi. Kontrolują oni, analizują, obliczają, zestawiają, regulują w tym czasie, a więc pracują umysłowo, a nie fizycznie. Ale, znowu, którzy z teoretyków kształcenia, uprawiających wciąż dydaktykę tradycyjną, pomimo przerzucania się pozornie na nowe dziedziny zwrócił uwagę na ten tak doniosły dla teorii kształcenia zawodowego fakt? Który z teoretyków kształcenia zawodowego podjął badania i studia w tej dziedzinie? Kto odnalazł ich genealogię? Znamy je i dowiadujemy się o nich, jeśli o teren radziecki chodzi, z artykułu wstępnego, opublikowanego, jako redakcyjny, na łamach czasopisma pedagogicznego, które z zasady tego rodzaju wyników badań nie analizowało i nie publikowało. To samo dotyczy artykułu A. A. Bułgakowa w nr 7 miesięcznika *Sowietskaja Piedadogika*¹⁶. Niezależnie od źródeł naukowych, których bliżej nie znamy, i niezależnie od środowisk badawczych, znajdujących się poza Akademią Nauk Pedagogicznych, jedno nie ulega wątpliwości: dane liczbowe z których tylko część przytoczyliśmy, są równie zadziwiające, co sprawdzalne — gdy je porównać z odpowiednimi danymi i tendencjami, które znamy skądinąd,

¹⁵ Tak np. praca W. W. Czebyszewa: *Psychologija trudnowogo obuczenija (Trudowe umienia i nawyki i ulewija trudnowo obuczenija)* Moskwa, „Proswieszczenije”, 1969, s. 303, jest na pewno pozycja nie bez znaczenia, ale ukazała się o dobry rok po uchwale partyjno-rządowej z kwietnia 1969. Natomiast inne 2 pozycje, skądinąd wartościowe i pozytywne, mianowicie: a) *Mietodika prepodawanija praktikumow w 9—10-ach klassach (Posobieje dla prepodawatielej trudowych politiechniczeskich praktikumow)* pod red. W. A. Poliakowa, Moskwa „Proswieszczenije”, s. 135, 1969; b) *Trudowe obuczenije i wospitanije w szkole*, pod red. A. A. Szibanowa, Moskwa, „Piedadogika” s. 183, 1969 (Akademia Piedadogiczeskich Nauk SSSR, *Naučno-issledow. Inst. proizwodstwiennowo obuczenija, dotyczą szkoły ogólnokształcącej, ale pracownik związany ze szkołą zawodową z pozytkiem może wziąć je do ręki. Zwłaszcza ta ostatnia pozycja, ze względu na osobowość twórczą i rangę naukową Szibanowa, zasługuje na szczególne wyróżnienie.*

¹⁶ A. A. Bułgakow, *Sowierszenstwował podgotowku raboczich kadrow*, *Sowietskaja Piedadogika*, nr 7, 1969.

przede wszystkim zaś z literatury naukowej, która się pojawiła w państwach wysoko uprzemysłowionych. Podobne dane statystyczne, podobne diagnozy i prognozy dydaktyczno-socjologiczne i demograficzno-zawodowe znajdujemy na przykład w pracach teoretyków kształcenia zawodowego w NRF i w Stanach Zjednoczonych.

4. Dla odtworzenia stanu gotowości wprowadzenia przez władze oświatowe w życie kwietniowych uchwał dotyczących szkolnictwa techniczno-zawodowego podkreśla się, przy różnych okazjach, jako rzecz bardzo ważną i wyjątkowo pilną, konieczność przygotowania w najbliższej przyszłości taryfikatorów nowoczesnych zawodów i specjalności. Podkreśla się, że taryfikatory są fundamentem praktyki kształcenia w szkole zawodowej nowego typu. Otóż moment zasygnalizowania ważności i pilności tej sprawy odtwarza w sposób jednoznaczny stan rzeczy w teorii kształcenia zawodowego i socjologii pracy. Do tych właśnie dziedzin nauki w pierwszym rzędzie należy praca badawcza nad taryfikatorami zawodowymi, ich zmiennością, względną stabilizacją, zmierzchem jednych i narodzinami drugich zawodów. Nie znamy prac tego rodzaju, które wyszły ze środowisk naukowych Akademii Nauk Pedagogicznych.

To samo dotyczy stanu poradnictwa zawodowego i preorientacji zawodowej w codziennej praktyce szkoły 8-klasowej oraz szkoły 10-letniej. I, tu w ostatecznym rachunku, mamy do czynienia z odzwierciedleniem stanu rzeczy w teorii kształcenia zawodowego. Oczywiście interdyscyplinarne spotkania i wspólne badania naukowe odgrywają tutaj rolę rozstrzygającą. Zarówno problematyka taryfikatorów zawodowych, jak i problematyka poradnictwa zawodowego zakłada konieczność kompleksowych badań, w których podstawową i wyjściową rolę grają wprawdzie teoretycy kształcenia zawodowego, ale lwia i rozstrzygająca część koncepcji badań, wyników i rozwiązań przypada również w udziale socjologom pracy, ekonomistom, psychologom pracy, demografom, statystykom i reprezentantom ekonomiki oświaty.

Toteż na tym większe uznanie i wyróżnienie zasługuje ogólnoradziecki zjazd, poświęcony preorientacji zawodowej w końcu 1969 roku. Zjazd ten, pierwszy tego rodzaju w Związku Radzieckim, wspólne dzieło organizacyjne Akademii Nauk Pedagogicznych, Ministerstwa Oświaty Związku Radzieckiego oraz Państwowego Komitetu Rady Ministrów ZSRR d/s Kształcenia Zawodowego, skoncentrował znaczną liczbę teoretyków, praktyków i organizatorów, ich referaty i wystąpienia wokół sześciu zasadniczych problemów:

- a. Społeczno-ekonomiczne problemy preorientacji zawodowej;
- b. Psychologiczna analiza zawodu a potrzeby zawodowe;
- c. Problemy przydatności zawodowej i sposoby jej ustalenia;
- d. Preorientacja zawodowa a poznanie osobowości ucznia;
- e. Formy i metody przygotowania uczniów do wyboru zawodu;

- Preorientacja zawodowa w procesie nauczania,
 - Preorientacja zawodowa w procesie zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych,
 - Preorientacja w zakresie oddzielnej specjalności,
- f. Organizacja i doświadczenie w zakresie preorientacji.¹⁷

5. Najistotniejszym problemem radzieckiej teorii kształcenia zawodowego jest, w warunkach nowej reformy szkolnictwa, wciąż otwarty, pilny, a nie rozstrzygnięty w sensie metodologicznym, naukoznawczym, stosunek wzajemny między dwiema, dokładniej zaś mówiąc trzema, dziedzinami uczniowskiej wiedzy: a więc problem stosunku wzajemnego między przedmiotami ogólnokształcącymi cyklu humanistycznego a przedmiotami ogólnokształcącymi cyklu matematyczno-przyrodniczego, a przedmiotami zawodowymi, zwłaszcza ogólnotechnicznymi. Jak już wcześniej sygnalizowaliśmy, tej tak ważnej kwestii gnozeologicznej i dydaktycznej nie da się tak łatwo rozwiązać przez mechaniczne dodanie gotowych i znanych skądinąd programów szkoły ogólnokształcącej do gotowych i skądinąd znanych programów szkoły zawodowej. Kwestia bowiem stosunku wzajemnego między przedmiotami ogólnokształcącymi, które w epoce przewrotu naukowo-technicznego są podstawą wykształcenia nie tylko ucznia szkoły ogólnokształcącej, lecz także podstawą wykształcenia ucznia szkoły zawodowej, a przedmiotami ogólnotechnicznymi, które są wszak podstawą wykształcenia każdego ucznia współczesnej szkoły zawodowej, nie zostały dotąd przeanalizowane i przez nikogo gruntownie zbadane. Mamy na myśli nie tylko teoretyków kształcenia ogólnego, których tradycyjny sposób myślenia, nawet gdy deklarowali swój pozytywny stosunek do dialektyki marksistowskiej i mienili się być marksistami, spowodował, że nie dostrzegli systemu brygadowo-produkcyjnego, zasady integracji w procesie dydaktycznym ani też zupełnie nowych problemów nauczania przedmiotów kompleksowych. Mamy na myśli również teoretyków kształcenia zawodowego, którzy w sposób mechaniczny przeczucali kategorie dydaktyki systemu klasowo-lekcyjnego, a więc dydaktyki tradycyjnej, na grunt systemu brygadowo-produkcyjno-usługowego. W ten sposób większość teoretyków kształcenia zawodowego operowała w systemie brygadowo-produkcyjno-usługowym formami, zasadami, metodami, środkami i w całości biorąc — kategoriami, w większości wypadków nieprzydatnymi w procesie kształcenia zawodowego i nie wyjaśniającymi idiogeniczności, a więc osobliwości, teoretycznych i praktycznych, podstaw przygotowania zawodowego. Nic tedy dziwnego, że ani teoretycy

¹⁷ Materiały kongresowe i streszczenia referatów znajdzie czytelnik w tomie pt. *Problemy proorientacji i profkonsultacji w szkole, Soderżanije dokładow na Pierwom Wsiesojuznom sowieszczaniji oproforientacji i profkonsultacji w szkole, Izd. „Proswieszczenije”, Moskwa 1969, stron 351.*

Porównaj również bardzo interesujące sprawozdanie z tej pierwszej wszechzwiązkowej narady, poświęconej zagadnieniom preorientacji zawodowej, opubl. w *Professionalno-techniczeskoje obrazowanije*, nr 3, 1970.

kształcenia ogólnego, ani też teoretycy kształcenia zawodowego nie imali się próby przedstawienia zasady integracji. To samo dotyczy nauczania przedmiotów ogólnotechnicznych, które z zasady są przedmiotami kompleksowymi. Ich kompleksowy charakter i ich struktura wewnętrzna — to swoisty splot i osobliwe sprzężenie elementów i całych działów różnych przedmiotów ogólnokształcących z elementami i z całymi działami przedmiotów techniczno-ekonomiczno-prakseologiczno-organizacyjnych. Będąc przedmiotami nowego typu, i zachowując w swej strukturze elementy logiki i gramatyki, matematyki i logistyki, cybernetyki i fizyki, technologii i chemii, prakseologii i biologii, nauki o organizacji i fizjologii, nie są one żadnym z wymienionych tu przedmiotów, nie są więc żadnym przedmiotem ogólnokształcącym, nie są prostą kontynuacją któregośkolwiek z nich. Niebezpieczeństwo dublowania, które na każdym kroku grozi nauczycielom szkoły zawodowej, gdy w sposób mechaniczny dodać grupę przedmiotów ogólnokształcących (ze szkoły ogólnokształcącej) do grupy przedmiotów ogólnotechnicznych (ze szkoły zawodowej), znika z praktyki szkolnej od momentu, gdy do teorii kształcenia w ogóle, w szczególności zaś do teorii kształcenia zawodowego wprowadzi się zasadę integracji oraz podstawowe wiadomości o strukturze kompleksowych przedmiotów. Nie tylko niebezpieczeństwo dublowania, ale wręcz niebezpieczeństwo nihilizmu dydaktycznego może pojawić się każdego dnia i o każdej godzinie, jeśli teoria kształcenia zawodowego nie wskaże praktyce dróg przez wyciężenie antynomii między zasadą stopniowania trudności i systematyczności a zasadą integracji (korelacji) w procesie nauczania przedmiotów kompleksowych. Niebezpieczeństwo zniweczenia zasady systematyczności i stopniowania trudności pojawia się na każdym kroku praktyki szkolnej zawsze i wszędzie tam, gdy w procesie nauczania przedmiotów kompleksowych elementarne pojęcia logiki formalnej sąsiadują z pryncypialnymi twierdzeniami cybernetyki lub gdy pryncypialne formuły logiki dwuwartościowej sąsiaduje z prawem Ohma i rachunkiem całkowym. Jak dotąd dydaktyka nie ruszyła tej problematyki nr 1 teorii kształcenia zawodowego i przy tej okazji dodajmy — teorii kształcenia politechnicznego.¹⁸ Toteż radziecka teoria kształcenia zawodowego stoi w obliczu równie pilnego, co trudnego zadania opracowania struktury i treści ogólnotechnicznych i specjalistycznych przedmiotów nauczania. Jak nigdy dotąd, dojrzewa świadomość, iż zadanie takie może być wykonane pod warunkiem współpracy teoretyków kształcenia zawodowego ze specjalistami różnych dziedzin techniki, technologii, z metodami nauczania różnych specjalności zawodowych przy bezpośrednim

¹⁸ Porównaj wstępny artykuł redakcyjny: *Professionalno-techničeskoe obrazowanije na nowym etapie. Sowietskaja Pėdagogika*, nr 6, 1969. „...wszystko to stanowi w znacznej mierze szereg nowych zadań, które dotąd nie pojawiały się i nie były rozstrzygane przez szkolnictwo techniczno-zawodowe...” jw. s. 7.

udziale logików, matematyków, cybernetyków, socjologów pracy i teoretyków organizacji i kierowania.

6. Pierwsze, interdyscyplinarne i kompleksowe prace w tym kierunku i w tym zakresie zaczęto w Związku Radzieckim w 1966 roku. Wzięto na warsztat badań i analizy naukowej takie przedmioty, jak ogólna technologia wytwarzania, mechanika techniczna, elektrotechnika, a także podstawy elektroniki przemysłowej oraz elementy nauki o organizacji i kierowaniu. Ekonomikę oczywiście także. Ale prace te nie są dotąd zakończone, i, jak dotąd, nie znamy wyników badań w tym zakresie w postaci prac naukowych typu monograficznego czy też kompleksowego zespołów autorskich. Nie znamy nawet założeń metodologicznych leżących u podstaw tych badań ani też założeń metodologicznych leżących u podstaw teorii nauczania, każdego z wymienionych tutaj przedmiotów, bądź co bądź, kompleksowych, i, bądź co bądź, ogólnotechnicznych.

7. Co zaś się tyczy teorii nauczania praktyki zawodowej, nauczania umiejętności technicznych danego zawodu, gdy w grę wchodzi szkolenie, przysposobienie, sprawność manualno-motoryczna, to na porządek dzienny wysuwa się znowu problem dydaktyczny bardzo ważny. Dopóki przygotowanie zawodowe sprowadzało się w większości wypadków, do szkolenia, przyuczania i przysposobienia, mogła dydaktyka zagadnienia te oddać metodykom „szkolenia produkcyjnego” mniej lub bardziej doświadczonym i mniej lub bardziej wykwalifikowanym mistrzom i majstrom techniki, poprawniej zaś mówiąc — mistrzom sprawności manualno-motorycznej — w konkretnych dziedzinach praktyki zawodowej. Od chwili jednak gdy proces intelektualizacji pracy staje się centralnym problemem kształcenia zawodowego, nie można już więcej poprzestać na dotychczasowych osiągnięciach tego rodzaju metodyk i tego rodzaju umiejętności „szkolenia produkcyjnego”.

Po pierwsze, wysuwa się na porządek dzienny problem logiki wewnętrznej procesu wytwarzania i logiki wewnętrznej procesu nauczania. Jak wiadomo, większość dydaktyków, zarówno w szkole ogólnokształcącej, jak i w szkole zawodowej, skrętnie omijała problematykę antynominalną tych dwu układów, podobnie jak omijała zasadę integracji oraz problematykę dydaktyczną nauczania przedmiotów kompleksowych. A omijała je dlatego, że nie dawała sobie rady, przy tradycyjnym sposobie myślenia i przy operowaniu wyłącznie tradycyjnymi kategoriami, z zupełnie nowymi zjawiskami i z zupełnie nowymi faktami, które dydaktyce narzuca system brygadowo-produkcyjno-usługowy. Jak uczyć pracy produkcyjnej, aby nie sprowadzać procesu dydaktycznego do sprawności manualno-motorycznej robotnika cząstkowego, do sprawności motoryczno-ruchowej przy wykonawstwie tego czy innego detalu danej specjalności? Jak? Jak uczyć pracy produkcyjnej, równolegle i równocześnie ucząc racjonalnie planować własną działalność produkcyjną? Jak uczyć, ucząc

skutecznego działania i dochodzenia do określonych efektów przez racjonalizację, usprawnianie własnej działalności, ucząc wreszcie pracy intensywnej, wybierając alternatywy najbardziej technologicznie i prakseologicznie uzasadnione. Jak uczyć — ucząc antycypacji optymalnych efektów, a równocześnie z tym omijając, eliminując i porzucając procesy, czynności, stadia działań, które wiodą ku pracy ekstensywnej, odwodzą od nowoczesnej organizacji i w najlepszym razie, co w ostatecznym rachunku jest zagrożeniem, sprowadzają się do powrotu na pozycje prymitywnego, ekstensywnego trudu.

Taki proces, wiodący ku intensyfikacji, optymalizacji i innowacji zależy nie tylko od ucznia. Co więcej? Zależy nie tylko od środków nauczania. Nie zależy też jedynie od warunków zewnętrznych. Natomiast, w dużej i to bardzo dużej mierze, zależy od nauczyciela zawodu, nauczyciela praktyki zawodowej. Podobnie jak wszędzie, tak i tu, przebiega proces nauczania w polu napięć, zakreślonym przez elipsę, której dwa ogniska, jedno — wyznaczone przez ucznia szkoły zawodowej, drugie — przez nauczyciela praktyki zawodowej, ujawnia całą złożoność i wielostronność przygotowania młodego człowieka do praktyki zawodu w przyszłości. W tym polu napięć, między ogniskiem ucznia a ogniskiem nauczyciela, leży szereg elementów m. in. takich, jak: stanowisko pracy, surowiec, półfabrykat, narzędzie, maszyna. Jest rzeczą znamienne, że nie tylko w artykule redakcyjnym pt. „Professionalno-techniczeskije obrazowanije na nowom etapie”, lecz także w artykule pt. „Problemy pedagogiki professionalnowo obrazowanija”, podkreśla się, że dydaktyka szkoły zawodowej tej problematyki dotąd nie opracowała.¹⁹

8. Toteż można ddoać, że potrzebny tu jest głos matematyka, opinia logika, diagnoza technologa, głos elektronika, opinia reprezentanta ogólnotechnicznych przedmiotów nauczania i to jest prawda. Ale prawdą jest, że ich głosy, wzięte w pojedynkę albo też do siebie mechanicznie dodane, złożoności kwestii nie rozwiążą. Nie rozwiążą, jeśli nawet dołączy się do nich cybernetyk. Tu głos teoretyka kształcenia zawodowego jest konieczny. To on właśnie reprezentuje orientację w tej kompleksowej dziedzinie współczesnej nauki. On też odpowie, jak uczyć przedmiotów kompleksowych. On też odpowie, czym jest informatyka jako grupa przedmiotów nauczania, a czym jest politechniczna sprawność manualno-motoryczna w nowoczesnym procesie kształcenia zawodowego. To właśnie teoria kształcenia zawodowego, zawierająca w sobie implikacje socjologii pracy, cybernetyki, logiki formalnej, nauki o organizacji i kierowaniu i ekonomii politycznej, odpowiada i podpowiada politykom oświatowym, wizytatorom, metodykom, autorom programów nauczania konkretnie wziętych przedmiotów, w tym także autorom programów nauczania praktyki zawodowej — co w procesie dydaktycznym nowej szkoły za-

¹⁹ Patrz: *Sowietskaja Pedagogika*, nr 6, 1969, str. 8 oraz str. 11 i 13.

wodowej jest podstawowe, pierwszorzędne i nowoczesne, i dlatego zasługuje na nauczanie gruntowne i systematyczne w dzisiejszej szkole, a co jest uboczne, drugorzędne — i dlatego, bez uszczerbku dla całości kultury technicznej robotnika, może i powinno być realizowane w procesie przeszkolenia, przysposobienia i przyuczenia podczas praktyk i stażów w fabryce. Jeśli w redakcyjnym artykule wstępny, poświęconym nowemu etapowi kształcenia zawodowego w Związku Radzieckim, czy też w artykule S. J. Batyszewa, poświęconym problemom kształcenia zawodowego, akcentujemy, że w procesie przygotowania zawodowego przyszłego robotnika zwraca się w stopniu niedostatecznym uwagę na analizę naukowych podstaw współczesnej techniki, jeśli nie dość gruntownie traktuje się zasady konstruowania organizacji i przebiegu procesów technologicznych, jeśli, dalej, zarzuca się szkołom i nauczycielom przedmiotów ogólnotechnicznych, jak i nauczycielom praktyki zawodowej, że przechodzą do porządku dziennego, nad założeniami kompleksowej mechanizacji, skutków automatyzacji produkcji, to bynajmniej nie wchodzi w grę czynnik subiektywny. Jeśli, następnie, akcentuje się, że w szkolnictwie zawodowo-technicznym nie analizuje się dosyć gruntownie i naukowo związków wzajemnych między techniką, technologią i ekonomiką, to znowu mamy tu do czynienia nie z czynnikiem subiektywnym, lecz odnotowujemy charakterystykę pewnego obiektywnego stanu rzeczy: z jednej strony chodzi o stan rzeczy w teorii kształcenia zawodowego, z drugiej strony chodzi o centralny problem współczesnego kształcenia zawodowego — i n t e l e k t u a l i z a c j i pracy w przygotowaniu zawodowym przyszłego robotnika.

Jak dotąd, stwierdza np. Batyszew, członek korespondent Akademii Nauk Pedagogicznych, w zasadzie nie działały kolegia i zespoły naukowe dla badań nad szkolnictwem zawodowym, nad treścią kształcenia zawodowego i nad zmiennością treści kształcenia zawodowego.²⁰ Po prostu ta

²⁰ Być może, iż taka ocena jest zbyt surowa. Przecież właśnie S. J. Batyszew wydał w 1965 r. bardzo dobrą pracę pt.: *Podgotowka i powyszenie kwalifikacji raboczich na proizwodstwie. Również artykuły i rozprawy: A. K. Fiszlewa: K woprosu o sistemie proizwodstw. obuczenija, opublikowany jeszcze wcześniej w Prof.-technic. obrazowanije, 1962, nr 9 S. A. Szaporinskiego: O sistiemach proizwodstw. obuczenija, opubl. w Sowietzkaja Piedadogika, 1963, nr 1, są pozycjami, które przecież odegrały pewną rolę w teorii kształcenia zawodowego w ZSRR, a zwłaszcza w praktyce szkolniowej. Rzecz w tym, że przykładowo tu wymienione publikacje są pozycjami, dla których punktem odniesienia była praca ekstensywna oraz założenia organizacyjno-ekonomiczne epoki pary, elektryczności i kolei żelaznej. To samo dotyczy innych pozycji, które tutaj, dla przykładu i dla uzupełnienia, przytoczymy. A więc, przypomnijmy takie prace, jak — B. A. Koźmin: Czto takoje technikum SSSR, Moskwa, 1966, W. P. Eliutin: Gotowit specjalistow dostojnych naszej wielikoj epochi, *Srednieje specjalnoje obrazowanije*, 1967, nr 11. Być może, że pozycja Eliutina nie potwierdza w pełni oceny Batyszewa. Ale jest faktem, że jest to pozycja jakby przejściowa: między epoką pary, elektryczności i kolei żelaznej a epoką kosmonautyki, energii atomowej i elektroniki. Natomiast ta ocena dotyczy tak zresztą bardzo ważnych pozycji, jak: *Sbornik rukowodiaszczich materialow, Srednieje specjalnoje obrazowanije, Moskwa, 1962* oraz takiej pozycji, jak: *Statisticzeskij sbornik — srednieje specjalnoje obrazowanije w SSSR, Moskwa, 1962*, i wreszcie: *Sprawocznik dla postupajuszczich w srednieje specjalnoje uczebnyje zawiedienija SSSR. Otóż po-**

diedzina wiedzy nie przyciągała pracowników naukowych i nie była dotąd glebą, na której powstały prace badawcze i studia naukowe. Na przeszło 100-tysięczną armię radzieckich aspirantów tylko jednostki zajmują się badaniami nad kształceniem zawodowym. Poza ośrodkiem leningradzkim powołano do życia niedawno, w ramach Akademii Nauk Pedagogicznych, badawczo-naukowy Instytut Kształcenia Zawodowego. Powołano poza tym, również w ramach Akademii Nauk, Radę Naukową Kształcenia Zawodowego. Z tą nowo powołaną Radą wiąże się duże nadzieje. Ale z powodu braku samodzielnych pracowników nauki — specjalistów w dziedzinie teorii kształcenia zawodowego Instytut Kształcenia Zawodowego Akademii Nauk nie podjął jak dotąd nawet kształcenia aspirantów.²¹ Nic tedy dziwnego, że nawet utalentowani aspiranci unikają badań nad kształceniem zawodowym. Dochodzi do tego, powiada Batyszew, że nawet zatrudnieni w szkolnictwie zawodowym i nieźle zorientowani w jego bieżącej problematyce młodzi pracownicy wolą podejmować tematy i problemy z dziedzin dobrze znanych, reprezentowanych w literaturze naukowej i w zespołach naukowych dość licznie i dość znacznie.²² Nic tedy dziwnego, że najpilniejsze i najpoważniejsze problemy kształcenia zawo-

mimo sławnych i wielkich zwycięstw kosmonautyki radzieckiej, co wszak bez elektroniki byłoby niemożliwe, pomimo znanych na skalę światową osiągnięć nauki radzieckiej w dziedzinie energii jądrowej i wreszcie pomimo gigantycznych wręcz postępów w dziedzinie automatyzacji, przytoczone pozycje w dziedzinie teorii kształcenia zawodowego znajdowały się wciąż pod auspicjami wieku pary, elektryczności i kolei żelaznej.

²¹ Instytut Kształcenia Zawodowego Akademii Nauk Pedagogicznych powstał stonkowo niedawno, bo w 1960 roku. Ta data jest jednak znamieną. Był to bowiem okres fazy wyjściowej trzeciej reformy szkolnej w ZSRR, którego kierunkiem natarcia była profesjonalizacja szkoły ogólnokształcącej. Tak więc to było głównym motywem powołania do życia tego Instytutu, a nie pilna już podówczas potrzeba porzucenia tradycyjnych form szkolenia oraz przestarzałej treści i przetych metod szkolnictwa zawodowego. Gdy w 1964 roku porzucono ten kierunek natarcia i gdy świat nauki i techniki ZSRR zwrócił uwagę, że w epoce przewrotu naukowo-technicznego wykształcenie ogólne i gruntowność wykształcenia ogólnego — to elementy dynamiczności i ekspansji narodów i państw, wówczas nastąpił moment zwrotny, który dał początek czwartej radzieckiej reformie szkolnej oraz upowszechnieniu 10-latk. Wówczas się okazało, że intelektualizacja szkoły zawodowej jest głównym i centralnym problemem, ściśle zresztą związanym z porzuceniem profesjonalizacji szkoły ogólnokształcącej i upowszechnieniem 10-latk. Otóż w r. 1966 Instytut Kształcenia Zawodowego Akademii Nauk Pedagogicznych wszedł w nową fazę działalności. Nastąpił podział wewnętrzny na 6 sekcji metodycznych. Ten podział jednak wynikał z założeń tradycyjnych, albowiem dotyczył miejsca pracy, ewentualnie gałęzi produkcji, a nie — treści i nowych form pracy. Gdy więc w 1969 r., zgodnie z kwietniową uchwałą Komitetu Centralnego, zarysowany został nowy kierunek natarcia — intelektualizacji pracy, tj. nasyconia procesów produkcyjnych czynnikami matematyczno-przyrodniczym oraz logiczno-cybernetycznym, a równoległe z tym wprowadzenia szeregu nowych przedmiotów ogólnotechnicznych, charakteru kompleksowego, co w ostatecznym rachunku można wyrazić w kategoriach ekonomicznych: przejścia z ekstensywnych na intensywne formy i metody kształcenia zawodowego — Instytut Kształcenia Zawodowego ANP, łącznie z sześcioma jego sekcjami metodycznymi, znalazł się w stanie zaskoczenia. Zarówno uchwały partyjne z kwietnia 1969 roku, jak artykuły i komentarze oficjalne zrodzone z tych uchwał jednoznacznie zwracają uwagę na stan rzeczy przede wszystkim w sześciu sekcjach metodycznych Instytutu Kształcenia Zawodowego ANP.

²² S. J. Batyszew, Problemy pedagogiki profesjonalnowo obrazowania. *Sowiecka Pedagogika*, nr 6, 1969, s. 18—20.

wego i szkoły zawodowej leżą odlegiem. Nikt ich nie podejmuje, pomimo że polityka oświatowa, gospodarka narodowa, ekonomia polityczna, organizacja przemysłu i usług poszukują gorączkowo rozwiązań, nie cierpiących zwłoki w warunkach przewrotu naukowo-technicznego.

Sytuacja jest taka, kontynuuje swą diagnozę S. J. Batyszew, że dotąd nie ustalono w sposób dostatecznie ścisły, a więc odpowiadający elementarnym wymogom naukowym, z zakresu tematycznego prac, na podstawie których można by ustalić, jak wielka ma być liczba nowo kwalifikowanych robotników i jaki czas jest potrzebny na ich edukację ze względu na postęp techniczny.²³ Brak jest wręcz naukowej diagnozy, która mogłaby być podstawą, bardziej niż dotąd racjonalnego i nowocześniejszego niż dotąd, procesu kształcenia robotników.

IV. PERSPEKTYWY SZKOLNICTWA ZAWODOWEGO A PROGNOZY TEORII I PRAKTYKI KSZTACENIA ZAWODOWEGO

1. „... Z różnych powodów słabo rozwijała się dotąd praca naukowo-badawcza nad problematyką kształcenia techniczno-zawodowego. Większość zagadnień dotyczących przygotowania kwalifikowanych robotników rozwiązywało się w sposób czysto empiryczny. W uchwale KC KPZR i Rady Ministrów zobowiązuje się Państwowy Komitet d/s Kształcenia Techniczno-Zawodowego, Ministerstwo Szkolnictwa Wyższego oraz Średniego Szkolnictwa Zawodowego, Akademię Nauk Pedagogicznych. Ministerstwa i Resorty do rozszerzenia dotychczasowej działalności naukowej podległych im instytutów naukowo-badawczych oraz w szkolnictwie wyższym celem badania przemian w składzie klasy robotniczej pod wpływem postępu technicznego oraz nakreślenia perspektyw kształcenia kwalifikowanych robotników z uwzględnieniem potrzeb poszczególnych gałęzi gospodarki narodowej”.²⁴ Tymi słowami kończy się wstępny artykuł redakcyjny w centralnym organie teoretycznym Akademii Nauk Pedagogicznych Związku Radzieckiego. Tymi słowami zaczynamy równocześnie rozdział o prognozach radzieckiej teorii kształcenia zawodowego. Słowa, które przytoczyliśmy, i podkreślenia, które od nas pochodzą, w głównej mierze²⁵ przecież odnoszą się do dotychczasowej działalności badawczej i organizacyjnej Akademii Nauk Pedagogicznych ZSRR. Bo w tej jednoznacznej krytyce jest równocześnie wyzwanie: wyzwanie do zajęcia się diagnozą i prognozą kształcenia zawodowego. Z wyzwaniem tym koresponduje rozprawa S. J. Batyszewa. Jego nazwisko wprowadzie wcześniej już przytaczaliśmy, przypomnieliśmy m. in. jedną z wcześniejszych jego publi-

²³ Patrz: S. J. Batyszew, jw.

²⁴ Professionalno-techniczeskoe obrazowanije na nowom etapie. *Sowietskaja Pedagogika*, nr 6, 1969, s. 9.

kacji ale, na ogół biorąc na łamach *Sowieckiej Pedagogiki*, czy na łamach podobnych czasopism teoretycznych typu ekonomicznego, czy filozoficznego, socjologicznego i zawodowego wreszcie, teoretycy kształcenia zawodowego nie spotykali się zbyt często z jego artykułami i rozprawami. Batyszew, dziś przewodniczący Rady Naukowej Kształcenia Zawodowego ANP, stwierdza wręcz, że i dotąd w radzieckiej pedagogice, a ma on na myśli teorię kształcenia zawodowego, nie ma dostatecznie jasnej odpowiedzi na pytania dotyczące, czego i jak uczyć w szkole zawodowej w obliczu przewrotu naukowo-technicznego. A tymczasem, jak słusznie stwierdza Batyszew, w warunkach takiego przewrotu kształcenie zawodowe stanowi podstawową i nierozdzieloną część całokształtu przyszłej działalności życiowej robotnika. W ogóle, uskarża się Batyszew, wiceprzewodniczący Państw. Komitetu d/s Kształcenia Zawodowo-Technicznego Rady Min. ZSRR, na brak fundamentalnych prac z dziedziny kształcenia zawodowego. Różne niedostatki i niedociągnięcia natury organizacyjnej, jak i niedostatki i niedociągnięcia w budowie treści kształcenia, wreszcie w organizacji procesu dydaktycznego szkoły zawodowej i procesu produkcyjnego przedsiębiorstwa — można tym wytłumaczyć, że kształcenie zawodowe nie opiera się na naukowej podstawie. Poszczególne problemy dotyczące treści nauczania i organizacji procesu dydaktycznego rozwiązuje się raczej intuicyjnie i w oparciu o przypuszczenia i domysły. Nie prowadzi się badań, stwierdza Batyszew, członek-korespondent Akademii Nauk Pedagogicznych, których wyniki mogłyby dać prawidłowe wyobrażenia o tym, jak wyglądają i wyglądać powinny zadania pedagogiczne przedsiębiorstwa.

2. Nie zostały jak dotąd określone zadania teorii kształcenia zawodowego jako nowej dyscypliny naukowej, ani też sformułowane podstawowe jej założenia. A przecież znajomość tych elementarnych spraw rozstrzyga o możliwości oparcia całej działalności organizacyjnej i dydaktycznej, počawszy na praktycznych rekomendacjach, a skończywszy na programach i podręcznikach.

Nie jest istotne w tej chwili, czy słuszne jest nazwanie teorii kształcenia zawodowego nową dyscypliną.²⁵ Autor ma na pewno na myśli nie dyscyplinę samą, lecz nowocześniejsze jej implikacje naukowe, zwłaszcza prakseologiczno-socjologiczno-cybernetyczne jej podstawy. Przecież to dyscyplina, której rangę naukową oraz jej prawa sformułował dobrych 100 lat temu tak wybitny ekonomista, socjolog pracy, statystyk i teoretyk kształcenia zawodowego, jakim był Karol Marks! Nie jest też istotne, czy tak nowatorska rozprawa, jaką jest bezspornie omawiana przez nas rzecz Batyszewa, powinna nosić tytuł, w którym dwa wyrazy: z tej samej

²⁵ Jeśli daną dyscyplinę reprezentują liczni uczeni krajów współczesnej cywilizacji technicznej i jeśli znajduje ona odzwierciedlenie w pracach naukowych, jeśli dalej uprawiana jest w katedrach uniwersyteckich i w katedrach wyższych szkół technicznych od 30—40 i 50 lat, jeśli jedno z fundamentalnych praw, sformułowanych przez Marksa, staje się dopiero dziś rzeczywistością, użycie terminu „Nowa dyscyplina” nie wytrzymuje krytyki.

dziedziny, lecz o różnym zakresie, nawzajem się ze sobą kłócą i zacierają logiczną wymowę tematu: „problemy pedagogiki kształcenia zawodowego”. Albowiem, problemy... pedagogiki kształcenia zawodowego odbierają tytułowi jeśli nie sens, to w każdym razie logiczną poprawność, a więc metodologiczną jasność. Jest natomiast istotne, że charakteryzując aktualny stan teorii kształcenia zawodowego w Związku Radzieckim i na tej podstawie formułując prognozy naukowe, dodajmy — jak najbardziej poprawne prognozy naukowe, Batyszew podkreśla, że niedostatki i niedociągnięcia natury naukowej w dotychczasowej teorii kształcenia zawodowego stają się siłą faktu niedostatkami i niedociągnięciami w dotychczasowych pracach komisji programowych i rzutują na stopień naukowości i nowoczesności poszczególnych programów nauczania. To samo dotyczy prac metodycznych, którym brak założeń naukowych. Batyszew, członek korespondent Akademii Nauk Pedagogicznych, dotknął tu przy okazji, pośrednio, problemu, który okazał się problemem niepokojącym, a następnie — alarmującym w okresie trzeciej reformy szkolnej, i na pewno jedną z przyczyn krótkiego żywota takiej szkoły ogólnokształcącej, która w wyniku trzeciej reformy się ukształtowała. Podjąwszy najbardziej opaczny kierunek natarcia, jaki można sobie w okresie rewolucji naukowo-technicznej wyobrazić: profesjonalizację szkoły ogólnokształcącej, dwie instytucje — ówczesne kierownictwo Ministerstwa Oświaty i Akademia Nauk Pedagogicznych — w ówczesnym w swym składzie nie dysponowały, na dobrą sprawę, elementarnymi pracami naukowymi, wstępnymi chociażby sondażami socjologicznymi, koniecznymi dla dokonania tego zadania, które nazywamy czwartą radziecką reformą szkolną. Terminologia, którą się wówczas posługiwano, również była nie dość jasna i nie dość precyzyjna. Nie chodzi tu o subtelności gnozeologiczne, lecz po prostu o dostatecznie ścisłą terminologię naukową, która jest obiektywnym odzwierciedleniem faktów, zjawisk i procesów w ich czaso-przestrzennym, wejściowo-wyjściowym oraz przyczynowo-skutkowym uwarunkowaniu.²⁶ Pomimo zasadniczego sprzeciwu, jaki budzi sformułowanie tytułu, a jest to przecież sprzeciw natury logiczno-formalnej i naukoznawczej, rozprawa Batyszewa jest nowatorska w ujęciu i sposobie prezentowania na ogół dotąd mało znanych faktów. Całość wystąpienia Batyszewa owiana jest świadomością tego, że następuje szybki nieodwracalny zmierzch dotychczasowych form przygotowania zawodowego, rodzą się nowe zawody i nowe przedmioty nauczania, o nowej strukturze i o nowej treści, które dobija-

²⁶ Świadczy o tym zresztą sformułowanie tytułu tego nowatorskiego artykułu Batyszewa, na który, rozpatrując prognozy radzieckiej teorii kształcenia zawodowego, się powołujemy. Bo cóż ostatecznie znaczą słowa: Problemy pedagogiki profesjonalnowo obrazowania? W dosłownym i ścisłym przekładzie na język polski, otrzymujemy tytuł: „Zagadnienia pedagogiki kształcenia zawodowego”. Jest to oczywiście sformułowanie nieprecyzyjne, ba, wręcz błędne. Wystarczy przecież dla jasności sformułować tytuł: „Zagadnienia kształcenia zawodowego”. Niestety, i w polskim nazewnictwie mamy podobne sytuacje, np. „Nauczanie wychowania technicznego” albo „Wychowanie estetyczne” i „Nauczania wychowania estetycznego”.

ją się do okien i bram szkoły zawodowej nowego typu. Z tego punktu widzenia rozprawa Batyszewa jest pozycją szczególną: zawiera bowiem nie tylko diagnozy, lecz prognozy radzieckiego szkolnictwa zawodowego łącznie z prognozami teorii kształcenia zawodowego w ZSRR. Ekonomiczno-polityczną podstawą tych prognoz jest szybki postęp w automatyzacji procesów produkcyjnych, dalszy postęp mechanizacji, oczywiście już z wzięciem terenów działalności dla niewykwalifikowanej i przyuczonej siły roboczej. Chodzi tu nie tylko o efekty ekonomiczne tego procesu, lecz o humanizację, dotąd praktykowanego, trudu milionów radzieckich robotników. Jak wiadomo, ten kierunek natarcia — zakreślił jeszcze w 1967 roku, w imieniu Komitetu Centralnego KPZR, Ł.I. Breżniew i odtąd jego wystąpienie wraz z dyrektywami XXIII Zjazdu KPZR stało się punktem wyjścia dla reorganizacji dotychczasowej koncepcji przygotowania kwalifikowanych kadr dla gospodarki narodowej oraz momentem zwrotnym w rozwoju teorii kształcenia zawodowego. Dodajmy: momentem zwrotnym w Związku Radzieckim. Z tymi faktami związane też są nowe prognozy radzieckiej teorii kształcenia zawodowego. Na tym tle można zrozumieć gwałtowny skok liczebny uczniów w szkolnictwie techniczno-zawodowym. Tak więc w okresie 1963—1968 liczba uczniów szkół zawodowych wzrosła o blisko 60%. Inny przykład: Radziecki Instytut Naukowo-Badawczy Szkolnictwa Zawodowego w Leningradzie (powstały w 1965 roku) prowadzi przede wszystkim badania perspektywiczne i przygotowuje prognozy dla dalszego rozwoju szkolnictwa zawodowego w Związku Radzieckim. Innymi słowy, w Instytucie tym przygotowuje się dziś podstawowe sondáže naukowe, plany perspektywiczne i diagnozy dla jutrzejszej szkoły zawodowej.²⁷

3. Jest rzeczą istotną, że w wielu podstawowych dziedzinach radzieckiego przemysłu dokonany został swoisty skok w organizacji, w metodach, często w całej technologii danej gałęzi gospodarki narodowej. Ten skok, sam w sobie zadziwiający i chwalebny, racjonalny, ekonomicznie i technicznie oczywiście nowoczesny, odsłania jednak często, w sposób nieraz jaskrawy, tradycjonalizm, względny i bezwzględny, szkolnictwa zawodowego. Powiadamy, że przemysł zostawił daleko w tyle szkołę za sobą. I powszechnie się uważa, że tak ma być i tak być powinno, albowiem „szkoła nie nadąża”. I taki frazes o „nienadążaniu szkoły” rozgrzesza wszystkich i wszystko.²⁸ Tymczasem w istocie rzeczy i na dobrą sprawę ma i musi być wręcz przeciwnie. Szkoła w zasadzie nowoczesnością treści kształcenia i nowoczesnością organizacji procesów nauczania, nowoczesnością wreszcie nauczania pracy produkcyjnej musi wyprzedzać przemiany techniczne. Kształcenie zawodowe jest bowiem nie tylko

²⁷ Patrz: S. J. Batyszew, Problemy pedagogiki profesjonalnowo obrazowania. *Sowietskaja Pedagogika* nr 6, 1969, s. 11.

²⁸ Słowa o „nienadążaniu” szkoły jest nie tylko zastaną dymną dla tradycjonalizmu w myśleniu i organizacji, lecz ujawnia po prostu postawę wyrażającą się w obronie „szkolenia” w dzisiejszej szkole dla techniki... wczorajszej.

antycypacją tego wszystkiego, co zachodzi w przemyśle, w rolnictwie, w obronności i usługach, lecz przygotowaniem jutrzejszej kadry robotniczej, musi więc być kształceniem dla pojutra. To nie są pedagogiczne paradoksy. Inaczej bowiem mowy być nie może, aby szkoła zawodowa stała się elementem socjalistycznej reprodukcji rozszerzonej, a wykształcenie ucznia szkoły zawodowej — bezpośrednią siłą produkcyjną. Plany perspektywiczne, prognozy dydaktyczne, prace badawcze z dziedziny kształcenia zawodowego muszą te fakty przyjąć jako podstawowe i wyjściowe. Dotychczasowa polityka oświatowa, konkretnie mówiąc, dotąd nam znani organizatorzy kształcenia zawodowego tych faktów, tych stanów wyjściowych w ogóle nie brali w rachubę. Nieliczni teoretycy kształcenia zawodowego postępowali podobnie. Zresztą dotyczy to nie tylko Związku Radzieckiego. Koncentrując się na tematyce tradycyjnej i przenosząc tematykę systemu klasowo-lekcyjnego i w ogóle transformując kategorie dydaktyki i metodyki szkoły ogólnokształcącej na teren szkoły zawodowej, w szczególności na teren systemu brygadowo-produkcyjno-usługowego, spowodowali oni, że poziom i stopień nowoczesności procesu dydaktycznego szkoły zawodowej, działalności nauczyciela szkoły zawodowej, z zasady okazał się spóźniony i z zasady zużyty. Konsekwencja: niewczesne, przestarzałe kwalifikacje absolwentów tego rodzaju szkół, w ostatecznym rachunku i w skali masowej, hamowały rozwój postępu technicznego i utrudniały szybkie opanowanie przez rozpoczynających pracę zawodową robotników nowej technologii w warunkach nowej organizacji pracy przy zastosowaniu nowych narzędzi, nowych maszyn, nowych agregatów, a więc zupełnie nowych form pracy produkcyjnej.²⁹

4. Narzeka się często, i to przeważnie w moralizatorskim tonie, na dewastację sprzętu, niszczenie urządzeń, psucie maszyn. A przecież dewastacja sprzętu, instrumentów, urządzeń ma swe źródła nie tyle i nie tylko w emocjach i postawach robotników, w luddyzmie, a więc w czynniku subiektywnym, lecz w fakcie, że robotnik, który uzyskał w dzisiejszej szkole zawodowej wykształcenie wczorajsze, tradycyjne, gdy zetknie się następnie w fabryce z maszyną czy z agregatem nowocześniejszego typu, dziś już zainstalowanym i funkcjonującym w socjalistycznej fabryce, okazuje się po prostu robotnikiem mało lub źle wykształconym, robotnikiem pozbawionym koniecznych umiejętności, koniecznej wiedzy i koniecznych nawyków, które mają zastosowanie w obsłudze nowego parku maszynowego.³⁰ Rola teorii kształcenia zawodowego, nauki dotąd nie dość cenionej nie tylko przez reprezentantów innych nauk, lecz przez środowiska pedagogiczne, nauki często zaniedbanej w marksistowskim nauko-

²⁹ Patrz S. J. Batyszew, *Problemy pedagogiki profesjonalnowo obrazowania. Sowietskaja Pedagogika* nr 6, 1969, s. 12.

³⁰ Patrz S. J. Batyszew, *Problemy pedagogiki profesjonalnowo obrazowania. Sowietskaja Pedagogika* nr 6, 1969, s. 12.

zawstwie, pomimo że korzeniami swymi tkwi przecież w pracach Marksa i Engelsa, nauki poprostu systematycznie nie uprawianej, zmienia się nagle i urasta, jako bardzo poważna pozycja, we współczesnej nauce i współczesnym naukoznawstwie m. in. właśnie dlatego, że do niej, do teorii kształcenia zawodowego, należy zbadanie i opracowanie tak istotnych politycznie i gospodarczo oraz organizacyjnie i... moralnie problemów. Np.: 1. Jakie są nowe założenia i nowa struktura treści kształcenia w szkole zawodowej w epoce przewrotu naukowo-technicznego? 2. Typ robotnika, jego wiedza, postawa, sprawność, umiejętności wobec techniki nadchodzącej przyszłości. 3. Które z form dzisiejszego kształcenia są dzisiaj najbardziej racjonalne z punktu widzenia form jutrzejszej produkcji? 4. Jak najlepiej powiązać wykształcenie ogólne i ogólnotechniczne robotnika z jego nowego typu i nowego rodzaju sprawnością manualno-motoryczną techniki jutrzejszej? 5. Jak w związku z tym kształtują się w szkole postawy robotników wobec pracy w socjalistycznej fabryce jutra?

Są to pytania podstawowe dla teorii kształcenia w obliczu gigantycznego rozwoju — ilościowego i jakościowego — nowoczesnych środków produkcji. Ale pytania w ten sposób sformułowane odzwierciedlają nie tylko pilność i wagę zadań, których wykonanie muszą wziąć na siebie w ciągu najbliższych lat środowiska pedagogiczne, lecz są one równocześnie rejestrem dziedzin, które dotąd nie doczekały się wstępnych nawet opracowań i badań. W tym 5-punktowym rejestrze pytań widzimy przykład tego, jak w nauce wszelka prognoza jest ściśle związana z diagnozą. I nie tylko. Mamy tu przecież równoczesne wyjaśnienie elementarnej, lecz jakże często obcej niejednemu pracownikowi naukowemu prawdy, że prognoza i perspektywa ma w badaniach naukowych wręcz ekonomiczne i dotykające gospodarczo i technicznie znaczenie. Pytania te, uzupełnione implikacjami innych dziedzin wiedzy, zwłaszcza takich, jak psychologia pracy, ekonomia polityczna, ekonomia oświaty i, dodajmy od siebie, prakseologia, cybernetyka i nauka o organizacji i kierowaniu, są zarazem planem badań i pracy naukowej dla licznych zespołów zajmujących się kształceniem zawodowym na najbliższe lata. To, że nie da się pominąć problematyki kształcenia zawodowego, a tym samym i nowoczesnego postawienia na porządku dziennym raz jeszcze teorii kształcenia politechnicznego w szkole ogólnokształcącej, jest już tylko konsekwencją tego wszystkiego.³¹ Gdy mówimy, że ten zespół czynników ma znaczenie dla dalszego rozwoju teorii kształcenia zawodowego, to mamy na myśli rozwój w dwu różnych kierunkach i o dwu różnych znaczeniach:

a) Po pierwsze, tzw. praktycy, a wśród nich także funkcjonariusze czynią rozumieć, że ich działalność dotąd, jak się zdawało, bezbłędna i niezawodna, może w warunkach przewrotu naukowo-technicznego osiąść

³¹ Patrz S. J. Batyszew, *Problemy pedagogiki professionalnowo obrazowanija. Sowietskaja Pedagogika* nr 6, 1969, s. 13.

na mieliźnie, jeśli odtąd nie oprą się na podstawach naukowych. b) Po drugie, teoretycy zmuszeni — są porzucić tradycyjną tematykę i problematykę oraz opuścić tereny „badań”, które w żadnej mierze już nie posuwają ich dziedziny naprzód.³² Imać się oni muszą odtąd nowych terenów, nowych dziedzin, których zrozumienie, opis i analiza wymagają bardziej skomplikowanej aparatury myślowej, innych metod myślenia, mianowicie takich, których wyniki są prawdziwie ważne i prawdziwie istotne. Chodzi wszak nie o powtórzenie tego, co znane było 50 i 100 lat temu w systemie klasowo-lekcyjnym szkoły ogólnokształcącej, lecz o prognozy dotyczące treści nauczania w szkole zawodowej, zupełnie nowej struktury tych przedmiotów nauczania, nowej organizacji procesu dydaktycznego w systemie brygadowo-produkcyjno-usługowym.

5. Toteż Batyszew, bo do jego prognoz nawiązujemy, rozpatrując perspektywy teorii kształcenia zawodowego, na podstawie konkretnej i realnej analizy aktualnego stanu rzeczy i stanów wyjściowych w ZSRR dostrzega pewien moment, który z punktu widzenia naukoznawczego i gnozeologiczno-dydaktycznego jest szczególnie doniosły. Tym donioślejszy, że ujęty w kategorii prognozy naukowej, zawiera cechy logicznej i techniczno-dydaktycznej konieczności: planowanie jakości przygotowania i rodzaje wykształcenia kwalifikowanej siły roboczej opierać się odtąd musi, i będzie musiało się opierać, na wynikach badań także ekonomicznych oraz na wynikach naukowej diagnozy i prognozy, efektywności ekonomicznej, dotychczasowych i przyszłych form organizacyjnych, zwłaszcza zaś treściowych kształcenia zawodowego.³³ Włączeni tu być muszą ze względów prakseologicznych, merytorycznych i organizacyjnych projektanci narzędzi, wynalazcy maszyn, konstruktorzy nowych urządzeń. Ich doświadczenia i przeświadczenia oraz wyobrażenia o tym, jak powinien być kształcony robotnik i jaka sprawność manualno-motoryczna jest mu potrzebna, mają dla teorii kształcenia zawodowego kapitalne wręcz znaczenie. Oni bowiem konstruktorzy, odkrywcy i wynalazcy, tworząc i konstruując nieprzerwanie, sprzęgają wizję mechanizmu, urządzenia czy stanowiska roboczego z wyobrażeniem dot. robotnika, tego robotnika, który wszak będzie te mechanizmy, maszyny i urządzenia uruchamiał, obsługiwał, montował i remontował. Kształcenie robotników jutra, lub jeszcze lepiej, pojutrze, odbywać się więc musi w nowoczesnej szkole na zasadach naukowych, które formułują teoretycy kształcenia zawodowego w oparciu

³² Pod tym względem bardzo ciekawy i znamieny jest wywiad członka Akademii Nauk ZSRR W. M. Gluszkowa, udzielony tygodnikowi *Literaturnaja Gazieta* nr 19, 1970. Porównaj także: artykuł wstępny C. P. Trapeznikowa, Leninizm i współczesna nauka techniczno-techniczna rewolucja. *Woprosy Filosofiji* nr 4, 1970.

³³ Tę kwestię rozwija bardzo konkretnie, choć nie z punktu widzenia szkoły i kształcenia zawodowego, prof. W. M. Gluszkow w wywiadzie, udzielonym tygodnikowi *Literaturnaja Gazieta* nr 19, 1970. Nie jest ona wprawdzie wyrażona explicitie przez akademika Gluszkowa, ale wniossek, jaki wynika z jego analizy i oceny, zbiega się z propozycjami Batyszewa.

o diagnozy i prognozy ekonomistów, konstruktorów, socjologów i wynalazców. Podstawowym założeniem takiego kształcenia jest intelektualizacja, a nie ekstensyfikacja pracy w warunkach postępu technicznego. Gdy Batyszew, w związku z tym, mówi o zbliżeniu procesów technologicznych przyszłości do człowieka, a nie odwrotnie, gdy mówi o minimalizacji zmęczenia człowieka i gdy porusza kwestię wyczerpania fizycznego i nerwowego w warunkach produkcji dzisiejszej i jutrzejszej, gdy mówi o konieczności zmniejszenia pracochłonnego trudu, gdy występuje dzisiaj przeciw absurdalnemu rozdrobieniu pracy, czym wszak technika dnia wczorajszego się chełpiła, i czym chełpią się dziś jeszcze funkcjonariusze oświatowi, tkwiący (wciąż jeszcze) w kategoriach podziału pracy aż do absurdu — to mówi on tym samym o humanizacji pracy. Nowatorsko wręcz brzmi i dlatego jako imperatyw z dziedziny organizacji życia naukowego może być przyjęte żądanie Batyszewa, by w perspektywie najbliższych lat doszło do współpracy między teoretykami a praktykami, a zwłaszcza między teoretykami kształcenia zawodowego a projektantami i wynalazcami nowych maszyn i urządzeń, albowiem projektant i wynalazca, konstruktor i innowator, antycypując funkcjonowanie maszyny i mechanizmu, przedstawia sobie, a więc — wyobraża sobie człowieka, jego konkretne funkcje, realny rodzaj sprawności manualno-motorycznej przy obsłudze nowego agregatu czy nowej maszyny. W ten sposób zasygnalizowana zostaje dziedzina, gdzie wstępna współpraca projektanta i teoretyka kształcenia zawodowego, na różnych stadiach projektu wynalazku i projektu zmian programowych w kształceniu, mogą się okazać równie owocne, jak zgodne z kierunkami natarcia postępu technicznego. W takich warunkach słowa: „kształcenie dla jutra” oraz „kształcenie dla pojutra” nie mają nic wspólnego z fantazjowaniem. Świadczą natomiast o dużym poczuciu rzeczywistości, które cechuje zarówno odkrywcę, jak i teoretyka kształcenia zawodowego. Ta i tylko taka interdyscyplinarna współpraca, a mamy na myśli udział w niej także i psychologa pracy, i socjologa pracy, i ekonomistę, i cybernetyka, może dać owoce nie tylko w nowoczesnej dziedzinie, jaką jest teoria kształcenia zawodowego, lecz może okazać się owocna w dziedzinie naukowego planowania całokształtu struktury i treści szkoły zawodowej. Taka współpraca jest sprawdzalna nie tylko w swoich wynikach teoretycznych, lecz sprawdzalna i wymierna — jako element socjalistycznej reprodukcji rozszerzonej. Na tym tle staje się jasne, że wtańczenie i wiedza majstrów i mistrzów techniki wczorajszej, ba, przedwczorajszej, nie wystarczają dziś lub wręcz stają się nieprzydatne dla zawodowego przygotowania robotnika we współczesnej ra-

dzieckiej szkole zawodowej.³⁴ Na tym styku: teorii kształcenia zawodowego, ekonomii politycznej, wynalazczości i konstrukcji mogą być rozstrzygnięte problemy podziału i scalania pracy, integracji zawodowej i specjalizacji, mechanizacji i automatyzacji, pracy fizycznej i pracy umysłowej, stopnia zmniejszania i zwięźzania czynnika ekstensywnego i odpowiednio zwiększania i rozszerzania czynnika intensywnego wszelkiej pracy i produkcji. Wyzwanie: intelektualizacja pracy lub, jeśli kto woli, wskazanie kierunku natarcia pod tą samą nazwą mogło powstać i może nadal urzeczywistniać się pod warunkiem, gdy teoria kształcenia zawodowego znajduje się i znajdować się będzie permanentnie na tym interdyscyplinarnym styku. Ten interdyscyplinarny styk daje teoretykom kształcenia zawodowego dużą szansę. Z kolei szansa ta staje się realna wtedy i owocna wówczas, gdy teoretyk kształcenia zawodowego porzuci cały swój przestarzały arsenał myślenia kategoriami systemu klasowo-lekcyjnego, lub — myślenia pedagogicznego, zrodzonego między dogmatyzmem, subiektywizmem, apoteozą ekstensywnego trudu. Na tym styku, a mamy na myśli ten nowoczesny styk, rodzą się i powstają nowe założenia teorii i praktyki kształcenia politechnicznego oraz wpływu wzajemnego szkoły zawodowej i ogólnokształcącej na fabrykę oraz fabryki na szkołę zawodową i ogólnokształcąca³⁵

Jak wiadomo, czwarta radziecka reforma szkolna zapobiegła zdecydowanie procesowi spłylenia wykształcenia ogólnego. Wstrzymała degradację szkoły ogólnokształcącej. Dała początek upowszechnieniu 10-latk i postawiła na porządku dziennym różnorodność form 10-letniej edukacji, wprowadzając nauczanie zróżnicowane. Niemniej stare antynomie wykształcenia ogólnego i politechnicznego nie zostały do końca przezwyciężone. I oto teraz, w obliczu przewrotu naukowo-technicznego w świecie i w Związku Radzieckim, w warunkach, gdy na uroczystościach lenińskich Leonid Breżniew zwraca uwagę, że w Związku Radzieckim nowym i ważnym zadaniem „staje się także planowanie rozmieszczenia sił wytwórczych w kraju”, gdy przed szkołą zawodową zarysowują się zupełnie nowe perspektywy, staje się jasne, że kształcenie politechniczne jest już od dziś znowu problemem nr 1 szkoły ogólnokształcącej oraz, w równym stopniu, szkoły zawodowej. I to jest zrozumiałe: gdy kierunkiem natarcia, jak to już zostało kilkakrotnie podkreślone, staje się intelektualizacja pracy i wszechstronność robotnika — czy można pozostać na prymitywnych i przeżytych pozycjach pojmowania kształcenia politechnicznego — jako ekstensywnej pracy uczniów ogólnokształcących? lub — zagubienia tego, co jest sine qua non kształcenia politechnicznego: nauczania pracy produkcyjnej uczniów

³⁴ Porównaj wypowiedź prof. W. M. Głuszkowa na łamach tygodnika *Litieraturnaja Gazieta* nr 19, 1970.

³⁵ Patrz S. J. Bałyszew, *Problemy pedagogiki profesjonalnowo obrazowania. Swietskaja Piedadogika* nr 6, 1969, s. 15.

i rozpuszczenia całej politechnizacji w nauczaniu przedmiotów ogólnokształcących cyklu humanistycznego czy też ogólnokształcących cyklu matematyczno-przyrodniczego? Trzeba wrócić do Marksa, albowiem podstawowe prawo naukowe kształcenia zawodowego oraz modele naukowe kształcenia politechnicznego, które sformułował był, są w dalszym ciągu mocną, wciąż aktualną podstawą badań naukowych. Są one również podstawą planowania i fundamentem prognostycznych i perspektywicznych prac i rozwiązań praktycznych w dziedzinie kształcenia politechnicznego i zawodowego, w warunkach już nie pary i elektryczności, lecz w warunkach rewolucji naukowo-technicznej, wyznaczonej przez elektronikę, energię atomową, astronautykę i komputery.

6. Zaczynając rozdział o diagnozie stanu rzeczy w szkolnictwie zawodowym, zwróciliśmy uwagę na dane i oceny Batyszewa. Ta diagnoza dała nam klucz do zrozumienia, skąd takie, a nie inne, ilościowe oraz takie, a nie inne, jakościowe zmiany organizacji i teoretyczne — w kształceniu zawodowym. Kończąc rozdział o prognozach musimy przypomnieć, dodatkowo jeszcze, kilka elementów, które wprawdzie należą do diagnoz, ale których wysunięcie w zakończeniu uzasadnia bardziej perspektywę, a więc prognozę w analizowanej przez nas dziedzinie. Przypomnijmy więc, że w ciągu ostatniego czasu, poza Instytutami Kształcenia Zawodowego, Leningradzkim i Moskiewskim, powołano do życia ponad 20 resortowych Instytutów Kształcenia Zawodowego, laboratoriów poradnictwa zawodowego, problemowych zespołów metodycznych szkolnictwa zawodowego. W roku 1969 pracowało w nich 600 z górą osób. Po upływie roku, jak to wynika z dodatkowych danych, liczba osób dochodzi do 1000. Poza tym w środowiskach uniwersyteckich i wyższych szkołach pedagogicznych, pod bezpośrednią opieką katedr, których, jak wiadomo, w Związku Radzieckim nie zlikwidowano, powołano do życia 30 zakładów naukowych i zespołów badawczych kształcenia zawodowego.³⁶ Jest to, jak wiadomo, novum w życiu uniwersytetów radzieckich oraz w życiu wyższych szkół pedagogicznych. Ale przewrót naukowo-techniczny w świecie, ostatnie uchwały partyjno-rządowe, wreszcie nowe formy gospodarowania w Związku Radzieckim narzuciły przede wszystkim uniwersytetom i wyższym szkołom pedagogicznym konieczność rozwiązania szeregu nowych zagadnień teoretycznych i uporania się z najpilniejszymi zadaniami praktyki kształcenia zawodowego. Jednak brakło, do niedawna, jakiegoś ośrodka koordynującego całokształt badań. Na tym tle oczekiwać należy, że powołanie, w 1969 r. w ramach Akademii Nauk Pedagogicznych, Rady Naukowej Kształcenia Zawodowego mieć może rozstrzygające znaczenie dla dalszego rozwoju nauki o pracy, o szkole zawodowej, o kształceniu zawodowym, o kształceniu politechnicznym, o wpływie i o oddziaływaniu

³⁶ Dane te pochodzą przede wszystkim z artykułu Batyszewa oraz z artykułu Bułgakowa, które kilkakrotnie przytaczaliśmy.

wzajemnym między szkołą a fabryką i oddziaływaniu fabryk i na szkołę.³⁷ Jak należy się spodziewać, wysunięte zostaną problemy podstawowe a pilne, a równocześnie zniknie dublowanie prac często drugo- i trzeciorzędnych. Punktem odniesienia dla nowo powstałej Rady Naukowej Kształcenia Zawodowego będzie stan i kierunki natarcia przewrotu naukowo-technicznego, koordynacja wysiłków i zharmonizowania zamierzeń naukowych, z punktu widzenia tego właśnie przewrotu, którego przedmiotem i podmiotem jest wszak Związek Radziecki. Jest to równocześnie perspektywa i szansa dla całości nauk pedagogicznych: dla ich unaukowania, unowocześnienia, liczenia się z własnymi faktami, z rozwojem i prawami innych nauk, ich argumentacji oraz ich teoretycznej i praktycznej przydatności.

³⁷ W grudniu 1969 r. ukazało się sprawozdanie z narady powołanej do życia pod auspicjami Akademii Nauk Pedagogicznych ZSRR, Rady Naukowej Kształcenia Zawodowego. Porównaj: Wtoraja sessija Naucznowo Sowietu. *Professionalno-techničeskoje obrazowanije* nr 2, 1970.

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

ZBIGNIEW KWIECIŃSKI

FUNKCJONOWANIE SZKOŁY W ŚRODOWISKU WIEJSKIM¹ (na przykładzie wsi peryferyjnej w rejonie rolniczym)

1. Wprowadzenie

Jednym z koniecznych warunków realizacji podstawowych zadań szkoły jest znajomość związków zachodzących pomiędzy środowiskiem społecznym i działaniem tej instytucji. Środowisko społeczne jest z jednej strony ważnym czynnikiem decydującym o tempie i charakterze rozwoju jednostki, z drugiej zaś decydującym o poziomie i jakości działania instytucji i organizacji oświatowych i wychowawczych. W Polsce współczesnej istnieje jeszcze poważne zróżnicowanie środowisk społecznych pod względem ich struktury ekonomicznej, społecznej, zawodowej, przestrzennej, pod względem ich przeszłości i jej dziedzictwa, pod względem perspektyw i tempa rozwoju. Niewystarczające uwzględnianie tego zróżnicowania w badaniach i działaniach pedagogicznych, zwłaszcza reformatorskich, utrudnia organizowanie systemu oświaty i wychowania w pełni jednolitego i demokratycznego. Zasady demokracji i jednolitości szkolnictwa są bowiem podstawowe w naszym ustroju oświatowym. Chociaż zasady te obowiązują w całym systemie szkolnym, to koniecznym warunkiem ich realizacji w szkolnictwie średnich i wyższych szczebli jest maksymalne ich spełnianie w szkolnictwie podstawowym. Jest to zarazem warunek spełniania przez szkołę podstawową roli ważnego narzędzia polityki społecznej, zmierzającej do celowego przekształcenia struktury społecznej w Polsce i stwarzania równych szans kształceniowych. Chcąc uczynić szkolnictwo w pełni jednolitym i demokratycznym, trzeba dysponować systematycznymi diagnozami stanu funkcjonowania szkół w różnych typach środowisk, zwłaszcza zaś szczegółowym opisem i oceną rozbieżności pomiędzy stanem postulowanym (funkcją założoną szkoły) a stanem rzeczywistym efektów (funkcją rzeczywistą szkoły). Trzeba też znać przyczyny owej rozbieżności oraz możliwości i sposoby jej zmniejszania.

Szczególnie społecznie uzasadniona jest potrzeba takich diagnoz w zakresie funkcjonowania szkoły wiejskiej, gdyż widoczne są dysproporcje w dostępie do szkół średnich i wyższych szczebli młodzieży wiejskiej (w szczególności chłopskiej) w porównaniu z młodzieżą miejską oraz dysproporcje w poziomie funkcjonowania szkół na wsi i w mieście, czego wskaźnikami są różnice w ilości uczniów nie kończących szkoły podstawowej, kończących ją w terminie i podejmujących dalszą naukę po jej ukończeniu. Swoiście trudną sytuację szkoły wiejskiej, dziecka wiejskiego, nau-

¹ Artykuł ten stanowi streszczenie pracy doktorskiej napisanej pod kierunkiem docenta dra hab. Feliksa Korniszewskiego. Czytelnikom, bliżej zainteresowanym poruszoną tu problematyką, zwracam w przypisach uwagę na to, gdzie znajdują szerszą prezentację zasygnalizowanych tu poglądów lub wyników badań empirycznych.

czycieli pracujących na wsi odsłaniają dość licznie prowadzone badania² z zakresu polityki oświatowej (np. M. Falskiego, M. Kozakiewicza), z zakresu teorii nauczania i wychowania (np. M. Oryła, M. Krawczyka, R. Miller, N. Wolańskiego), badania pedeutologiczne (np. S. Krawciewicz) i badania socjologiczne nad selekcjami szkolnymi (np. S. Kowalskiego), strukturą społeczną szkolnictwa (np. I. Nowakowskiej) i rodziną wiejską (np. D. Markowskiej). Jednakże badania pedagogiczne dotyczą tylko niektórych aspektów warunków funkcjonowania szkoły, akcentują — a nieraz wyolbrzymiają — niektóre tylko czynniki istotne dla poziomu szkoły wiejskiej.

Pomimo więc wyraźnej społecznej potrzeby badań nad poziomem funkcjonowania szkoły wiejskiej, co wyrażano także na forum zjazdów UNESCO, zjazdów europejskich ministrów oświaty i polskich zjazdów naukowych, nie ma w Polsce rozbudowanych badań naukowych w tym zakresie. Przeprowadzono natomiast poważne ilościowo badania wyników nauczania, które dowodzą statystycznej nieistotności różnic pomiędzy poziomem szkoły miejskiej i wiejskiej. Opublikowane są też autorytatywne wypowiedzi stwierdzające brak takich różnic. Przyczyny zaistniałej sytuacji na tym odcinku nauk pedagogicznych wynikają z wad w organizacji badań, takich jak: jednostronność organizacyjna i metodyczna, niewystarczające powiązanie opisu i wyjaśnienia w funkcjonowaniu szkoły z systemem oddziaływań społeczności lokalnej i rejonu, przewaga badań normatywno-wdrożeniowych nad opisowo-wyjaśniającymi przy jednoczesnym niedorozwoju opisowych nauk pomocniczych (socjologii wychowania), niewystarczający rozwój terenowych badań empirycznych, zwłaszcza we wsiach tradycyjnych i odległych, tendencja do dezintegracji badań pedagogicznych przy jednoczesnym traktowaniu niektórych teorii uniwersalistycznie, jako wyjaśniających wszystko i — w konsekwencji — odrywanie analizy funkcjonowania szkoły od tła społecznego oraz używanie techniki doboru próby statystycznej i ekip badawczych do badań typu apologetycznego przy braku studiów krytycznych i demaskatorskich³.

2. Organizacja badań

W celu odsłonięcia rzeczywistego obrazu poziomu i uwarunkowań funkcjonowania szkoły podstawowej na wsi niezbędne jest prowadzenie pogłębionych badań zmierzających do ujęcia działań szkoły, nauczyciela i uczniów na tle sił decydujących o poziomie ich pracy, do opisu i wyjaśniania różnych elementów środowiska społecznego i wychowawczego w aspekcie związków tych elementów z systemem pozostałych czynników. Inaczej mówiąc, niezbędne są badania kompleksowe, przez które rozumiem: po pierwsze — całościowe i wielostronne traktowanie celu badań, to znaczy łączne prowadzenie badań należących do dyscyplin teoretycznych i praktycznych, po drugie — wielostronne ujmowanie przedmiotu badań w wielorakich i złożonych związkach genetycznych, strukturalnych, funkcjonalnych i rozwojowych systemu, którego jest elementem, po trzecie — badanie zachodzących na siebie problemów za pomocą różnorodnych metod i technik badawczych i zorganizowanej współpracy różnych dyscyplin.

Jednakże istnienie poważnej luki badawczej, a także brak doświadczeń metodologicznych w prowadzeniu badań opartych o kompleksową procedurę organizacji badań, skłania do rozpoczęcia studiów eksploracyjnych, wstępnych, mających — obok celów merytorycznych — także zadania ustalenia systemu hipotez, wypróbowanie narzędzi badawczych, wypróbowanie zespołowej organizacji badań, wyszkolenie pierwszych zespołów. Tego typu badania mogą mieć wyłącznie charakter jakościowych i monograficznych studiów terenowych, posługujących się obserwacją uczest-

² Zeszyty Naukowe UMK — Pedagogika. Z. 2.

³ Wychowanie 1969 nr 8.

niczącą, jako główną metodą zespołu badań podstawowych, obejmujących główne tematy, a uzupełnionych pogłębionymi monografiami szczegółowymi, dotyczącymi węższych problemów. Głównymi elementami takich badań są: analiza typowości badanego środowiska, czyli tzw. identyfikacja środowiska pod różnymi względami, diagnoza zawierająca opis, ocenę i wyjaśnienie poziomu funkcjonowania szkoły lub innych elementów środowiska wychowawczego, analiza i ocena możliwości wprowadzania zmian zmierzających do zmniejszenia rozbieżności pomiędzy funkcją rzeczywistą i założoną szkoły, projekt zmian i ulepszeń oraz kontrolowana realizacja projektu⁴.

Wedle tej koncepcji zorganizowano w latach 1966—1968 pedagogiczne badania kompleksowe we wsi Ciche Górne w pow. nowotarskim. Jest to wieś względnie izolowana, peryferyjnie usytuowana w rejonie rolniczym, zamieszkała w 90% przez chłopów, o niewielkim — na początku badań — odsetku ludności zatrudnionej poza rolnictwem. Wieś ta jest reprezentantem wsi bliskich starszego krańca skali typologicznej opartej na continuum „wieś tradycyjna” i „wieś nowoczesna”. Wsi takich według studiów Winclawskiego jest w Polsce około 25%.

Omawiane tu badania należą do trzech tematów podstawowych, stanowiących trzon zorganizowanych w tym środowisku badań kompleksowych (obok prac na temat funkcjonowania wychowawczego rodziny wiejskiej i na temat przemian i struktury wiejskiego środowiska wychowawczego). Oprócz tych prac wykonane zostały liczne badania uzupełniające i dodatkowe przez badaczy reprezentujących inne dyscypliny⁵.

Zadaniem tej pracy było dokonanie oceny poziomu podstawowych wskaźników funkcji rzeczywistej szkoły, wyjaśnienie stwierdzonego stanu i zaprojektowanie zmian. Przedmiotem szczegółowej analizy uczyniłem zjawisko przerywania nauki przed ukończeniem ostatniej klasy szkoły podstawowej, poziom podstawowych umiejętności szkolnych oraz przejawy wszechstronnego wychowania uczniów.

W badaniach własnych zastosowałem następujące techniki zbierania danych: obserwację uczestniczącą, obserwację zewnętrzną, testy umiejętności szkolnych i wiadomości, wywiad ukryty i wywiad jawny, analizę dokumentacji szkolnej i wytworów dzieci, skalę oceny przez „sędziów kompetentnych”.

3. Funkcja rzeczywista szkoły wiejskiej.

Zjawisko przerywania nauki w szkole podstawowej⁶ przed ukończeniem ostatniej klasy, czyli odpad szkolny, jest podstawowym wskaźnikiem poziomu funkcjonowania szkoły, specyficznym przy tym dla szkół wiejskich w rejonach gospodarczo nierozwiniętych. Przeciętnie spośród zbadanych ośmiu roczników uczniów, którzy przekroczyli obowiązek szkolny, 40% nie ukończyło ostatniej klasy. Przy tym metoda obliczania odsetka uczniów nie kończących szkoły od ogółu dzieci danego rocznika w obwodzie szkoły wskazuje na to, iż stosowane przez administrację szkolną i w masowej statystyce obliczanie wskaźnika odpadu jako procentu uczniów nie wypełniających obowiązku szkolnego w stosunku do ogółu uczniów danej szkoły kilkakrotnie zaniża ten wskaźnik, gdyż naukę przerywają najczęściej uczniowie w wieku bliskim granicy obowiązku szkolnego, to znaczy jednego rocznika, a nie wszystkich roczników uczniów szkoły.

Badania pozwoliły opracować typologię przyczyn. W każdym konkretnym przypadku przerywania nauki działały złożone sploty czynników, z których jedne występowały jako pierwotne, rozpoczynające proces odpadu, a zarazem jako dominujące, inne jako dodatkowe, współdziałające. Przeważającą przyczyną dominującą i pierwotną był wzrastający wraz z wiekiem konflikt ról społecznych dziecka jako uczestnika rodzinnego procesu produkcji w gospodarstwie i dziecka jako ucznia szkoły.

⁴ *Studia Pedagogiczne*, t. XVIII, Red. R. Wroczyński.

⁵ *Ruch Pedagogiczny* 1969 nr 5.

⁶ *Kwartalnik Pedagogiczny*, 1970 nr 3 i 4.

Konflikt ten wzmacniany był przez pierworodność, wielkość gospodarstwa, brak lub chorobę jednego z rodziców, opinię rodziny, grupy rówieśniczej i społeczności o braku potrzeby wykształcenia do prowadzenia gospodarstwa, zaniżone aspiracje i dążenia, ociążałość umysłowa, niedorozwój umysłowy, choroby. Jako przyczyny dominujące wystąpiły też: oddziaływanie grupy rówieśniczej i atmosfery wychowawczej rodziny, choroby, niski poziom pracy szkoły w zakresie opieki nad dziećmi o obniżonej sprawności umysłowej, połączony z brakiem selekcji dzieci debilnych do szkół specjalnych i z ułatwieniem czy tolerowaniem przerywania nauki przez kierownictwo szkoły.

Istnieje znaczna rozbieżność pomiędzy rozwojem i ilościowym rozkładem stwierdzonych przyczyn odpadu a ich urzędową i statystyczną rejestracją. To, co w notatkach urzędowych traktowane jest jako „przyczyny”, w 84% przypadków rozmiętało się z rzeczywistymi przyczynami, a informowało jedynie o końcowych etapach długotrwałego i narastającego procesu konfliktu obowiązków ucznia i taniego robotnika.

Skutkiem pedagogicznym odpadu jest w znacznej mierze niepełna realizacja podstawowego zadania szkoły, wyposażenia uczniów w wiadomości i umiejętności, co wykazała analiza wyników testów przeprowadzonych w wydzielonej eksperymentalnie grupie zagrożonych odpadem. Jak wynika z losów badanych, większość ich nie kontynuowała nauki w szkołach dla pracujących, poza nielicznymi, którzy znaleźli możliwość do tego w więzieniu lub w wojsku. Społecznym skutkiem odpadu było znaleźlenie się na najniższych szczeblach społeczno-zawodowego systemu stratyfikacyjnego, często bez osobistej aprobaty dla tego faktu i bez możliwości uprzedniego wyboru własnej drogi życiowej.

Poziom podstawowych umiejętności szkolnych⁷ jest wskaźnikiem poziomu elementarnego wykształcenia ogólnego oraz jest warunkiem dalszego kształcenia się i samokształcenia, odpowiedniego wypełniania obowiązków zawodowych i uczestnictwa w życiu kulturalnym narodu. Zastosowane testy cichego czytania ze zrozumieniem, słownikowy, gramatyczny, ortograficzny i testy umiejętności matematycznych (test polski i test UNESCO), dobrane zostały w ten sposób, że umożliwiły dokonanie oceny porównawczej na tle populacji dzieci miejskich i wiejskich z odpowiednich klas szkolnych. Pomiar testowy wykazał, że uczniowie badanej szkoły w znacznym stopniu odbiegają poziomem podstawowych umiejętności od postulowanego poziomu, osiągają wyniki znacznie niższe niż uczniowie miejscy i niższe niż uczniowie przeciętnej szkoły wiejskiej w Polsce.

Uzupełnieniem i zarazem jakościowym pogłębieniem badań podstawowych umiejętności językowych były zadania ekipy dialektologicznej z UMK. Zbadała ona fonetykę, morfologię, leksykę języka uczniów, porównując proporcje elementów języka gwarowego i literackiego u uczniów wstępujących do szkoły, uczniów klasy V, klasy najstarszej, pokolenia średniego i najstarszego, wykazując, że szkole w nieznanym stopniu udaje się realizować zadanie nauczania dzieci poprawnego dialektu kulturalnego.

Wnioski z badań testowych nad słownictwem uczniów zostały też dopełnione i potwierdzone przez porównawcze badania psychologów nad znajomością nazw narzędzi przez uczniów.

Również badania nad poziomem realizacji zadania wychowania człowieka wszechstronnie rozwiniętego wykazały, że efekty i pod tym względem w znacznym stopniu odbiegają od wymagań. Jak wynika z badań własnych oraz z badań ekip socjologów moralności, socjologów prawa, plastyków i teoretyków wychowania fizycznego oraz psychologów rozwojowych w zakresie wychowania do uczestnictwa w kulturze, do dalszej nauki, do życia społecznego i do pracy zawodowej występuje konflikt przy-

⁷ Klasy Łączone 1968, nr 3.

stosowania jednostki do potrzeb życia w jej dzisiejszej społeczności lokalnej i ograniczonymi możliwościami szkoły z jednej strony a pomiędzy wymaganiami stawianymi szkole w zakresie wszechstronnego przygotowania jednostki do pełnego uczestnictwa w życiu społeczeństwa globalnego z drugiej.

4. Specyfika trudności szkoły wiejskiej

W analizie przyczyn stwierdzonej rozbieżności pomiędzy postulowanym i rzeczywistym stanem efektów funkcjonowania szkoły wyróżnionych zostało kilka zespołów przyczyn⁸.

Pośredni wpływ na funkcjonowanie szkoły ma zespół czynników ekonomiczno-społecznych. Dominacja chłopów w strukturze społecznej wsi powoduje trudne warunki dla funkcjonowania szkoły, gdyż dzieci uczestniczą w produkcji rolniczej, co obniża frekwencję jesienią i wiosną, zabiera im wolny czas, powoduje konflikty interesów gospodarstwa i szkoły, zaniża aspiracje i możliwości kształcenia ucznia. Przeciętnie gorsza sytuacja materialna rodzin badanej wsi niż rodzin w innych wsiach tego rejonu, niekorzystna w części przypadków struktura załogi produkcyjnej gospodarstwa rolnego także pośrednio wpływają na sytuację i poziom szkoły. Względnie niskie uposażenie nauczycieli, jednakowe płace w warunkach pracy o różnej skali trudności mają znaczenie dla negatywnej selekcji kandydatów do zawodu nauczycielskiego, ich stosunku do pracy i prestiżu społecznego. Na pracę szkoły niekorzystnie wpływa sytuacja materialna jej samej, braki w wyposażeniu, brak sal, pieniędzy na wycieczki itp.

Silny, pośredni wpływ na funkcjonowanie szkoły ma zespół czynników społeczno-kulturowych. Należy do nich na przykład: posługiwanie się przez uczniów gwara w środowisku rodzinnym i rówieśniczym, odmiennosc wzorów, postępowania, systemu uznawanych wartości, uboższy niż w innych środowiskach kontakt ze środowiskiem ponadlokalnym za pomocą środków masowej komunikacji, względnie silne oddziaływanie więzi społecznej i kontroli społecznej, w swych treściach rozbieżne nieraz z zadaniami wychowawczymi szkoły.

Na szkołę i dziecko działają też czynniki społeczno-pedagogiczne. Obok niekorzystnej pod względem intelektualnym i płci selekcji do zawodu nauczycielskiego nie ma celowej selekcji absolwentów zkn-ów, a dyplomy słabych absolwentów tych szkół są formalnie równoważnościowe z dyplomami najlepszymi. Do badanej wsi kierowano nauczycieli bardzo młodych, a więc najmniej doświadczonych. Władze oświatowe i sami nauczyciele traktują odejście ze środowiska tej wsi jako awans. Nauczyciele nie są przygotowani do rozumienia, poznawania i przekształcania środowiska wiejskiego, zaniedbane jest w ich kształceniu przygotowanie socjologiczne. W trudnej sytuacji osobistej znajdują się młode nauczycielki, pragnące założyć rodzinę, mające do wyboru tylko rolników i perspektywę godzenia podwójnych obowiązków gospodarskich i szkolnych. Wychowanie w rodzinie jest ubogie w treści intelektualne, choć korzystnie kształtuje stosunek dzieci do pracy. Wszystko to obniża poziom pracy szkoły, kształtuje stosunek nauczycieli do zawodu, zuboża metody i formy ich pracy. Poglębia to jeszcze niewłaściwa praca nadzoru szkolnego.

Działa też grupa czynników biospołecznych, związanych ze specyficznym rozwojem biologicznym dziecka i ze strukturą demograficzną mieszkańców. Dzieci z badanej wsi są przeciętnie niższe i lżejsze od przeciętnego dziecka wiejskiego w powiecie nowotarskim i znacznie niższe i lżejsze od swoich rówieśników wielkomiejskich. Mają też więcej wad postawy ciała. Mają niewystarczającą opiekę lekarską, żyją w złych warunkach higienicznych. Na skutek jednokierunkowej migracji do miasta względnie duży jest udział w strukturze wieku mieszkańców ludzi starszych, co

⁸ *Nauczyciel i Wychowanie*, 1969, nr 4.

pogłębia wpływy wychowawcze pokolenia dziadków i zapotrzebowanie na pracę produkcyjną dzieci.

Poziom funkcjonowania szkoły zależy też od czynników przestrzennych. Usytuowanie tej wsi w rejonie słabo rozwiniętym gospodarczo, rozpoczynającym dopiero uprzemysławiać się, a zarazem peryferyjne położenie wsi w tymże rejonie, czynią sytuację wsi jako całości trudniejszą od innych w zakresie dostępu do pracy poza-rolniczej do oświaty ponadpodstawowej. Położenie domu w odległym przysiółku wsi czynią sytuację mieszkającego tam ucznia trudną i ze względu na odległość do szkoły, jak i ze względu na zamieszkiwanie w bardziej zachowawczym mikrośrodkowisku sąsiedzkim. Wydłużony kształt wsi nie sprzyja kształtowaniu się miejsc wspólnych kontaktów dzieci oraz centrum usługowo-kulturalnego wsi.

5. Projekt i próba ulepszeń

W tym złożonym splocie uwarunkowań funkcjonowania szkoły jest dużo czynników częściowo tylko zależnych od nauczyciela konkretnej szkoły jako całości, od terenowych władz oświatowych czy nawet od systemu szkolnego. Są w tym splocie liczne czynniki lokalne i pozalokalne zależne od całokształtu polityki społecznej i ekonomicznej. Dlatego postulaty takie należy formułować kompleksowo i adresować do różnych odbiorców w ramach systemu szkolnego i poza nim. Nie można też oczekiwać, że bez zmian całego kompleksu czynników można wyrównać negatywne jego działania przy pomocy korekty metod i form pracy nauczycieli⁹. Szkoła jednak może naruszyć istniejący system negatywnych uwarunkowań i przyspieszyć ich przemiany. Toteż sformułowany projekt zmian i ulepszeń pracy szkoły miał na celu zapoczątkowanie zmian i stworzenie podstaw do wyrównywania szans społecznych dzieci z tej wsi w porównaniu z dziećmi z innego typu środowisk. Zawierał on następujące grupy postulatów pod adresem szkoły: zmiany i doskonalenie kadry nauczycielskiej; poprawa warunków materialnych pracy szkoły; organizacja opieki nad dziećmi opóźnionymi w nauce i żyjącymi w szczególnie trudnych warunkach materialnych; rozszerzenie zakresu instytucjonalnych oddziaływań wychowawczych na środowisko; zwiększanie drożności szkoły; zwiększanie troski o wszechstronne wychowanie uczniów; rozwijanie wielostronnej współpracy z rodziną; pozyskiwanie opieki nad szkołą ze strony instytucji i organizacji z tej wsi i z zewnątrz wsi.

Zespołowa próba wdrożenia projektu doprowadziła — przy bardzo dużym nakładzie wysiłków — do realizacji większości postawionych postulatów. Jednakże — zgodnie z oczekiwaniem — nie doprowadziło to do zupełnego wyrównania warunków i poziomu funkcjonowania badanej szkoły do poziomu postulowanego czy przeciwnego poziomu szkoły miejskiej. Poza zasięgiem oddolnego reformowania szkoły znalazło się bowiem wiele istotnych czynników i sił warunkujących poziom jej pracy.

Uwagi końcowe

Przeprowadzone badania monograficzne umożliwiają wyprowadzenie wniosków szczegółowych, które mają wartość uzasadnionych hipotez i uszczegółowionych pytań nadawczych do dalszych badań.

Próbą sprawdzenia przydatności wniosków szczegółowych z badań monograficznych do stawiania hipotez w badaniach ilościowych były badania nad uczniami 25 szkół przysposobienia rolniczego w zakresie poziomu cichego czytania ze zrozumieniem (na tle poziomu uczniów szkół maturalnych)¹⁰.

⁹ *Klasy Łączone*, 1969, nr 5.

¹⁰ *Rocznik Socjologii Wsi*, t. VIII. Red. R. Turski.

Uzyskane wyniki pozwoliły stwierdzić silne dysproporcje pomiędzy poziomem uczniów klas pierwszych SPR-ów i uczniów liceów uwarunkowane procesami selekcji na progu szkoły ponadpodstawowej i poziomem funkcjonowania szkół wiejskich. Jednocześnie badania wykazały, że wewnątrz badanego typu szkoły ponadpodstawowej istnieje względne wyrównanie poziomu wyników uczniów z różnych grup społecznych, co także jest skutkiem negatywnej (dla szkół rolniczych) selekcji absolwentów szkół podstawowych.

Po zakończeniu omówionych tu badań monograficznych rozpoczęte zostały, oparte na nich, porównawcze i jakościowe monograficzne oraz badania ilościowe w podobnych i innych typach rejonów i wsi¹¹.

¹¹ *Więś Współczesna*, 1970 nr 1 i nr 6, *Nowa Szkoła*, 1970 nr 4, *Życie Szkoły*, 1970 nr 5.

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

O RADZIECKICH PODRĘCZNIKACH PEDAGOGIKI

W ciągu ostatnich lat dają się zaobserwować w Związku Radzieckim szeroko zakrojone i systematycznie prowadzone prace związane z opracowywaniem i publikowaniem podręczników pedagogiki. Pracę tę podjęły różne ośrodki naukowe i w jej rezultacie ukazują się podręczniki przeznaczone dla rozmaitych typów instytucji kształcenia pedagogicznego. Tak na przykład w 1964 roku w Akademii Nauk Politycznych wydano publikację o charakterze podręcznikowym przeznaczoną dla szerokiego kręgu działaczy społecznych oraz nauczycieli szkół ogólnokształcących.¹ W tym samym roku został wydany podręcznik pedagogiki wojskowej A. G. Bazanowa.² W 1966 roku opublikowano w formie podręcznika cykl wykładów z pedagogiki opracowany przez profesorów ośrodka leningradzkiego, przeznaczony dla studentów pedagogiki.³ Ostatnio zaś w ZSRR był przeprowadzony konkurs na podręcznik pedagogiki przeznaczony dla słuchaczy Instytutów Pedagogiki.⁴ Przedsięwzięcie to zainspirowane było przez Ministerstwo Oświaty RSFSR oraz wydawnictwo „Proswieszczenie”. W wyniku konkursu zakwalifikowano do druku trzy podręczniki: I. T. Ogorodnikowa (wydany w 1968 r.), podręcznik zredagowany wspólnie przez N. I. Bołdyriewa, N. K. Gonczarowa, B. P. Jesipowa, F. F. Korolewa (wydany w 1968 r.) oraz podręcznik T. A. Iljinej (wydany w 1969 r.). Wszystkie opublikowane podręczniki poddano szerokiej dyskusji oraz przeprowadzono badania eksperymentalne mające na celu sprawdzenie ich przydatności dla kształcenia pedagogicznego. Wyżej wymienione podręczniki podejmują próbę oparcia treści wykładów na wynikach najnowszych badań pedagogicznych i stanowią odzwierciedlenie aktualnego stanu poglądów na węzłowe zagadnienia pedagogiki.

Polskim czytelnikom dobrze znane są wydane w języku polskim podręczniki Kairowa⁵, Ogorodnikowa⁶ oraz Daniłowa i Jesipowa⁷ mocno już w tej chwili zdezaktualizowane. Warto więc chyba przedstawić najnowszy dorobek pedagogiki radzieckiej w tej dziedzinie. Niniejsza informacja obejmuje analizę dwóch podręczników. Są to: „Pedagogika” N. U. Bołdyriewa, N. K. Gonczarowa, B. T. Jesipowa, F. F. Korolewa, Moskwa 1968 r. oraz „Pedagogika” T. A. Iljinej, Moskwa 1969 r. Podręcznik Ogorodnikowa stanowi modyfikację i rozszerzenie znanego już, wydanego w Polsce podręcznika i dlatego nie poświęcamy mu tutaj uwagi.

Wyżej wymienione podręczniki związane są z programem studiów pedagogicznych w Instytutach Pedagogiki. Dlatego też warto zapoznać się z zadaniami, jakie stawia się w tych instytucjach przed pedagogiką jako przedmiotem nauczania. Zadania te formułuje w swoim podręczniku Iljina. Naczelnym celem, jaki należy osiągnąć w toku kształcenia przyszłych nauczycieli, jest ukształtowanie ich pedagogicznego światopoglądu, wypracowanie przekonań i poglądów na złożone i wielowarstwowe zjawiska procesu wychowania. Pedagogika ma wprowadzić przyszłego nauczyciela

¹ Osnovy kommunističeskogo wospitania, Izdatielstwo Politiczeskoj Litieratury, Moskwa 1964 r.

² A. G. Bazanow, Pedagogika, Wojennoje Izdatielstwo Ministerstwa obrony ZSRR, Moskwa 1964 r.

³ Pedagogika. Pod red. T. J. Szczukinoj, E. J. Gołanta, K. D. Rodinoj, Izdatielstwo Proswieszczenie 1966 r.

⁴ Odpowiednik Wyższych Szkół Pedagogicznych.

⁵ Kairow I., Pedagogika. Warszawa 1950 r.

⁶ Ogorodnikow I., Simbiriew P., Pedagogika. Warszawa 1953. PZWS.

⁷ Daniłow M., Jesipow B., Dydaktyka. Pod ogólną red. B. Jesipowa. Warszawa 1962, PZWS.

w krąg podstawowych problemów wychowawczych i wskazać, w jaki sposób są one rozwiązywane na gruncie pedagogiki radzieckiej. Ma wyrobić sąd o ogólnych zjawiskach pedagogicznych, wspólnych dla całej światowej pedagogiki, jak również o zjawiskach specyficznych dla pedagogiki socjalistycznej. Celem nauczania pedagogiki jest również wskazywanie konkretnych zadań wychowawczych, które pojawiają się przed nauczycielem w toku pracy w szkole, oraz przedstawianie sposobów ich rozwiązywania. Nie oznacza to bynajmniej, że nauczyciel ma otrzymać do dyspozycji zestaw gotowych recept postępowania. W rozwiązywaniu konkretnych problemów pedagogicznych nauczyciel powinien działać w oparciu o umiejętności wnikania w istotę zjawisk pedagogicznych i operowania ogólnymi zasadami ich rozwiązywania. Nauczanie pedagogiki ma więc przede wszystkim rozwinąć umiejętność specyficznego, pedagogicznego myślenia. Właśnie dlatego ważnym zadaniem pedagogiki jest zaznajomienie studentów z tym, jak należy dostrzegać pedagogiczne problemy, wskazywać, jakie są metody ich rozwiązań, jak również zorientować studentów, na czym polegają różnice w poglądach na te same zagadnienia. Przyszły nauczyciel powinien nie tylko dysponować rozległą wiedzą pedagogiczną uwzględniającą informacje o nowych poszukiwaniach na terenie tej nauki, lecz umieć również określać swój stosunek do nowych poszukiwań i rozwiązań. Celem, do którego należy dążyć w toku nauczania pedagogiki, jest również rozwinięcie zainteresowań i obudzenie emocjonalnego zaangażowania w wykonywaną pracę, wpojenie poczucia odpowiedzialności za wyniki osiągnięte w toku działalności pedagogicznej.⁸ Z wyżej wymienionych celów wyłania się zagadnienie doboru i struktury treści mających znaleźć się w podręczniku. Podręcznik powinien więc dostarczać studentom rzetelną, naukową, wszechstronną i aktualną wiedzę pedagogiczną i zaznajamiać ich z najważniejszymi problemami pedagogicznymi. Wiadomości te powinny być tak podane, aby mogły się stać podstawą do kształtowania zarówno poglądów, jak i umiejętności pedagogicznych.

Oba analizowane podręczniki zawierają opracowanie zagadnień z pedagogiki ogólnej, teorii nauczania i teorii wychowania. W układzie szczegółowych problemów, jak i w sposobie ich referowania i poszerzania zaznaczają się tutaj jednak pewne różnice. Podręcznik N. Bołdyriewa, N. Gonczarowa, B. Jesipowa, F. Korolewa zawiera trzy działy: ogólne podstawy pedagogiki, teorię nauczania i kształcenia (dydaktykę) oraz teorię wychowania. W części pierwszej, w rozdziale o przedmiocie i metodach pedagogiki, znajdujemy następujące szczegółowe zagadnienia: charakterystykę pedagogiki jako nauki, krótki rys rozwoju wychowania i pedagogiki, zagadnienie wychowania jako zjawiska społecznego, problemy treści i zakresu podstawowych pojęć pedagogicznych, związków pedagogiki z innymi naukami oraz metody badań pedagogicznych. Rozdział drugi części pierwszej zawiera problemy rozwoju osobowości i wychowania. Autorzy dają tu odpowiedzi na pytania: jaki jest związek między wychowaniem i rozwojem, jaki jest charakter tego związku, co to jest rozwój, jakie miejsce zajmuje wychowanie wśród innych czynników warunkujących rozwój człowieka. Zawarte są tu również skrótkowo opracowane elementy psychologii rozwojowej. Teoria kształcenia i nauczania zawarta jest w czterech rozdziałach. Są to: treści nauczania w radzieckiej szkole, proces nauczania, metody nauczania i organizacyjne formy nauczania. W części poświęconej problemom teorii wychowania znajdujemy omówienie procesu wychowania, jego etapów, zadań, zasad i metod. Określone jest tu miejsce teorii wychowania wśród innych gałęzi pedagogiki, omówione jest zagadnienie kształtowania podstaw naukowego światopoglądu. Szeroko opracowane zostało zagadnienie wychowania przez pracę, kształtowania wolicjonalnych cech charakteru, dyscypliny i nawyków kulturalnego postępowania. Osobno omówione jest wychowanie fizyczne i estetyczne. Zawarte jest tu również zagadnie-

⁸ Iljina A. T., *Pedagogika*. Moskwa 1969, ss. 25—26.

nie dziecięcego kolektywu, związku szkoły, rodziny i społeczeństwa, problem osobowości nauczyciela-wychowawcy.

Podręcznik T. Iljinej zawiera również trzy działy, z tym że proporcje w rozwijaniu poszczególnych zagadnień są tu inne niż w podręczniku omawianym powyżej. Rozdział pierwszy, zatytułowany: Podstawy pedagogiki ogólnej, jest rozdziałem dużo obszerniejszym. Obok wymienianych wyżej zagadnień zawarte są tu bardzo szeroko omówione problemy celów wychowania umysłowego, estetycznego, moralnego i fizycznego. Rozdział poświęcony dydaktyce nie różni się zasadniczo w swym układzie od poprzednio omawianego podręcznika, natomiast w części trzeciej, zatytułowanej: Podstawy wychowawczej pracy, obok problemów procesu, metod i form pracy wychowawczej bardzo wiele miejsca poświęcono zagadnieniom dziecięcego kolektywu, organizacji młodzieżowych i kolektywu pedagogicznego.

Różnice w układzie szczegółowych zagadnień w obu podręcznikach wynikają z odmiennego rozumienia podstawowych pojęć pedagogicznych, takich jak nauczanie i wychowanie. Według Boldyriewa wychowanie można ujmować w szerszym lub węższym znaczeniu. Wychowanie w szerszym ujęciu to „ukierunkowane i zorganizowane kształtowanie fizycznych i duchowych sił człowieka, jego światopoglądu, oblicza moralnego i estetycznych idealów. Tak rozumiane wychowanie zawiera w sobie kształcenie, nauczanie i to, co rozumiemy przez wychowanie w wąskim ujęciu.”⁹ W wąskim ujęciu zaś „wychowanie to wychowawcza praca, która odbywa się w procesie nauczania i kształcenia, jak również poza tymi procesami.”¹⁰ Nauczanie to „proces, w toku którego uczniowie pod kierunkiem nauczyciela opanowują wiedzę, umiejętności i nawyki, rozwijają swoje zdolności poznawcze, kształtują naukowy światopogląd.”¹¹

Iljina formułuje socjologiczną i pedagogiczną definicję wychowania. Wychowanie w sensie pedagogicznym ujmuje ona również w dwóch zakresach. Wychowanie rozumiane szeroko to „kształtowanie człowieka pod wpływem ukierunkowanych działań wychowawców w systemie nauczania i wychowania.”¹² W węższym zaś ujęciu „wychowanie to specjalna wychowawcza praca podejmowana przez wychowawców przede wszystkim podczas zajęć pozalekcyjnych.”¹³ Nauczanie jest tu pojmowane jako „specjalne ukierunkowanie działalności nauczyciela w celu wyposażenia uczniów w wiadomości, umiejętności i nawyki, rozwoju poznawczych i twórczych zdolności i jest składową częścią wychowania w szerszym ujęciu.”¹⁴ Dlatego też w podręczniku Iljinej zagadnienia celów wychowania umysłowego, estetycznego, moralnego i fizycznego są szeroko omówione w rozdziale obejmującym podstawy pedagogiki ogólnej, a nie w teorii wychowania, która jest tu zastąpiona problematyką pozalekcyjnej pracy wychowawczej.

Dalsza część niniejszej charakterystyki obu podręczników poświęcona jest przede wszystkim rozdziałom zajmującym się problemami nauczania. Nauczanie pojmowane jako proces wyposażenia uczniów w wiadomości, umiejętności i nawyki nie może być traktowane jako proces odrębny od procesu wychowania. Nauczanie jest jednym, choć nie jedynym środkiem wychowania — przede wszystkim umysłowego. To stanowisko szczególnie silnie jest zaakcentowane w podręczniku Iljinej. Poprzez nauczanie realizuje się w procesie kształcenia takie cele wychowania umysłowego, jak rozwijanie naukowego światopoglądu, kształcenie sił poznawczych, to jest zdolności do intelektualnego wysiłku i długotrwałej intelektualnej pracy, zdolności do

⁹ N. I. Boldyriew, N. K. Gonczarow, B. P. Jesipow, F. F. Korolew, *Pedagogika*, Moskwa 1968, s. 25.

¹⁰ jw.

¹¹ jw., s. 26.

¹² T. A. Iljina, *Pedagogika*, Moskwa 1969, s. 56.

¹³ jw.

¹⁴ T. A. Iljina, *Pedagogika*, Moskwa 1969, s. 263.

samodzielnej poznawczej działalności. Celem wychowania umysłowego jest rozwijanie abstrakcyjnego myślenia, kształtowanie umiejętności przewidywania, transferu, myślenia intuicyjnego, wpojenie kultury pracy umysłowej. Fundamentalne znaczenie dla rozwoju umysłowego mają treści nauczania, ich zakres i charakter, one bowiem stanowią podstawy kształtowania umiejętności i nawyków oraz są punktem wyjścia dla kształtowania naukowego światopoglądu. Rozwój umysłowy mierzy się przede wszystkim charakterem umysłowych operacji i działań wykorzystywanych przez uczniów w toku przyswajania sobie nowych wiadomości. Stąd ważność metod nauczania, szczególnie tych, które aktywizują pracę myślową uczniów. Zagadnienie procesu nauczania, jego charakteru i etapów, problem treści, ich doboru i układu, sprawa metod to problematyka sensu stricto dydaktyczna.

Część poświęcona dydaktyce w podręczniku N. Bołdyriewa, N. Gonczarowa, B. Jesipowa, F. Korolewa jest opracowana przez B. Jesipowa. Omawianie problematyki dydaktycznej rozpoczyna on od zagadnienia treści nauczania, przedstawionego z punktu widzenia związku kształcenia ogólnego, politechnicznego i zawodowego, poprzez ukazanie zależności treści nauczania od potrzeb ekonomiki, rozwoju nauki i techniki. Zagadnienie to w podobnym ujęciu nie występuje w podręczniku Iljinej. Przedstawia ona natomiast dość szeroko problem zasad doboru treści nauczania. Treści nauczania powinny zatem spełniać następujące wymagania: powinny być zgodne ze współczesnym stanem nauki, techniki, kultury; pobudzać rozwój samodzielności i twórczej inicjatywy uczniów; służyć ujawnianiu i rozwijaniu ogólnych i specjalnych uzdolnień; powinny ustalać prawidłowe związki między podstawowymi cyklami przedmiotów i pozwalać na zrozumienie tych ogólnych prawidłowości, które jednoczą wiele pokrewnych nauk; powinny być zgodne z wymaganiami psychologicznymi wyrażającymi się w podporządkowaniu treści możliwościom rozwojowym uczniów, wreszcie winny zabezpieczać odpowiednią stabilność planów i programów nauczania.

Odpowiedź na pytanie dotyczące istoty treści nauczania jest różna w zależności od celów kształcenia. Dlatego też w obu podręcznikach szczegółową charakterystykę przedmiotów nauczania wyprzedza dość gruntowne omówienie systemów nauczania w Anglii i USA oraz przedstawienie teorii kształcenia formalnego i materialnego. Z zagadnieniem treści nauczania wiąże się problem stosunku treści nauczania do odpowiedniej dziedziny wiedzy naukowej. Wyjaśnia to już po części sprawa zasad doboru treści nauczania. Należy jednak określić precyzyjniej, czym jest przedmiot nauczania. Iljina podaje tu następujące określenie: „Przedmiot nauczania zawiera podstawowe wiadomości, umiejętności i nawyki określone przez specyfikę danej dziedziny wiedzy naukowej. Podstawowymi wiadomościami dla każdego przedmiotu nauczania jest system pojęć odzwierciedlających zjawiska i fakty; prawa i formuły odzwierciedlające prawidłowości i zależności między nimi oraz językowe środki wyrażania, czyli terminy i symbole.”¹⁵ Podstawowe dla każdego przedmiotu umiejętności i nawyki to te, które umożliwiają podjęcie działalności specyficznej dla danej dziedziny wiedzy. Zależności między treścią przedmiotu nauczania a treścią nauki są wyraźne, bowiem w przedmiocie nauczania zawarte są podstawy danej nauki. Jednak przedmiot nauczania to nie proste przeniesienie danych nauki w skróconej postaci, ale specjalna konstrukcja tych danych przekształconych z punktu widzenia pedagogiki, rozczłonkowanie w zależności od wymagań pedagogicznej logiki. Treści nauczania zawarte są w planach, programach i podręcznikach. Określenie i omówienie tych dokumentów pedagogicznych znajdujemy w obu przedstawianych podręcznikach, przy czym Jesipow poświęca więcej miejsca na omówienie treści programowych cyklu humanistycznego, matematyczno-przyrodniczego i „wychowa-

¹⁵ Iljina T. A., *Pedagogika*. Moskwa 1969, s. 296.

nia do pracy". Zagadnienie układu treści nauczania w obu podręcznikach omówione jest w ramach charakterystyki poszczególnych przedmiotów.

Drugim węzłowym zagadnieniem dydaktycznym jest teoria procesu nauczania. Sformułowana jest ona w oparciu o podstawy marksistowsko-leninowskiej gnozeologii z uwzględnieniem pedagogiczno-psychologicznych wymagań. Jesipow określa proces nauczania jako przechodzenie ucznia od nieznanego do znanego, dochodzenie do pełnej i ścisłej wiedzy pod kierunkiem nauczyciela oraz kształtowanie umiejętności i nawyków. W procesie przyswajania nowej wiedzy występują tu cztery etapy: 1) bezpośrednia obserwacja rzeczy, zjawisk, procesów i operowanie przedstawionym materiałem; 2) analiza badanego materiału (wyróżnianie cech charakterystycznych, porównywanie, dokonywanie uogólnień, synteza w oparciu o abstrakcyjne myślenie); 3) zapamiętywanie (utrwalanie); 4) zastosowanie. Proces kształtowania umiejętności i nawyków przebiega w toku zdobywania nowych wiadomości. Wymaga on jednak specyficznej działalności nauczyciela i uczniów, a mianowicie treningu, czyli dużej ilości ćwiczeń. Proces ten może się odbywać dwojako: poprzez stosowanie ćwiczeń mających na celu wyłącznie kształtowanie umiejętności i nawyków oraz poprzez włączanie przyswojonych wiadomości w zadania o charakterze ogólnym, wymagające od ucznia zespalania wiadomości. Analizując proces nauczania Iljina kładzie nacisk przede wszystkim na dwustronny charakter tego procesu i to rzutuje na sposób referowania problemów związanych z tym zagadnieniem. Proces nauczania odbywa się zawsze pod kierunkiem nauczyciela, ale tenże proces, opanowywanie wiadomości, umiejętności i nawyków, to działalność samego uczącego się. Procesy uczenia się i nauczania to dwie formy działalności nierozzerwalnie ze sobą sprzężone w procesie nauczania i odzwierciedlające jego specyficzny, dwoisty charakter. Uczenie się (z punktu widzenia teorii informacji) to proces przetwarzania informacji, które mogą być wykorzystane do wykonywania działań pozwalających zdobyć nową informację. Uczenie się z punktu widzenia psychologii to proces poznawania otaczającej rzeczywistości, który w swej istocie jest jednakowy niezależnie od tego, czy podmiotem poznania jest uczeń, czy naukowiec. Pojęcie nauczania odnosi się do działalności nauczyciela zmierzającej do wyposażenia uczniów w wiedzę, umiejętności i nawyki, rozwinięcie ich poznawczych i twórczych zdolności, innymi słowy, odnosi się do kierowania procesem uczenia się. Teoria procesu nauczania musi więc być oparta na wiedzy o mechanizmach uczenia się. Mimo iż teoria procesu nauczania wypływa z uznania dwustronnego charakteru tego procesu, autorka ze względów praktycznych rozpatruje osobno proces uczenia się i nauczania. Warto zwrócić uwagę na fakt, że przy wyjaśnianiu procesu uczenia się obok analizy etapów zdobywania wiedzy wiele miejsca poświęca się tu problemowi motywów uczenia się. Interpretacja dwóch pierwszych etapów dochodzenia do nowej wiedzy nie różni się w swej istocie od przedstawionej powyżej koncepcji Jesipowa. Natomiast etap trzeci (utrwalanie) rozumiany jest tu przede wszystkim jako systematyzacja i klasyfikacja wiadomości. Etap czwarty, określony przez autorkę jako konkretyzacja, jest omówiony szerzej i interpretowany jako przechodzenie od abstrakcyjnych uogólnień do konkretnego poprzez zastosowanie poznanych prawideł w konkretnych zadaniach. Konkretyzacja zaczyna się od znajdowania przykładów, a przejawia się w umiejętności rozwiązywania zadań praktycznych, analizowania nowych zjawisk poprzez ich przyporządkowanie do znanego już pojęcia czy klasy. To przejście od abstrakcyjnego myślenia do praktyki jest bardzo złożone i odbywa się na drodze praktycznych działań i ćwiczeń, począwszy od elementarnych, utrwalających, do twórczych, wymagających od ucznia wysokiego stopnia samodzielności. Dużą rolę w konkretyzacji odgrywa wyrabianie umiejętności posługiwania się algorytmami.

Kierownicza rola nauczyciela w procesie nauczania polega na kształtowaniu motywów uczenia się, tworzeniu sytuacji problemowych, stawianiu przed uczniami

zadań oraz wyjaśnianiu. Wszechstronność wiedzy ucznia zależy przede wszystkim od nauczyciela i stosowanych przez niego metod.

Z problemem działalności nauczyciela w procesie nauczania łączy się zagadnienie zasad nauczania. W obu omawianych podręcznikach problem ten jest włączony w zagadnienie procesu nauczania i potraktowany bardzo szeroko. Autorzy wyprowadzają zasady nauczania z logicznych i psychologicznych podstaw procesu nauczania. Obok zasad pogłębłości, naukowości, systematyczności, trwałości, świadomości i aktywności, związku teorii z praktyką Jesipow formuluje jeszcze zasadę nauczania wychowującego, wyprowadzoną z wychowawczych zadań szkoły. Istota tej zasady wyraża się w żądaniu realizacji tych zadań poprzez treści i metody nauczania. Jest to według niego zasada naczelna, ukierunkowująca w najogólniejszy sposób podstawy pracy dydaktycznej.

Na szczególną uwagę w obu podręcznikach zasługuje rozdział dotyczący metod nauczania. Zagadnienie metod jest tu przedstawione w formie polemiki z przyjmowanymi najczęściej poglądami na zagadnienie istoty i klasyfikacji metod nauczania. Wyraźnie zaakcentowany jest fakt, że dydaktyka nie dysponuje podziałem metod bezbłędnym z punktu widzenia logicznego. Z krytyczną oceną obu autorów spotyka się podział metod na aktywne i pasywne, który sugeruje możliwość biernego przyswajania wiedzy. Jest to sprzeczne z dwustronnym charakterem procesu nauczania zakładającym aktywność ucznia na wszystkich jego etapach. Podobnie i podział metod ze względu na stopień samodzielności w pracy uczniów przyjęty przez Lernerę i Skatkina (metody objaśniająco-ilustrujące, metody problemowe, metody częściowo-poszukujące, metoda badawcza) ma według autorów wyraźne braki. Przede wszystkim w takim ujęciu zagadnienie metod, jako sposobów realizacji procesu nauczania, zostało zastąpione przez problem charakteru poznawczej działalności uczniów. Ponadto zagadnienie metod jest tu oderwane zarówno od środków, jak i etapów procesu nauczania. Nie określa się tu również rodzaju działalności nauczyciela i uczniów i wyraźnie preferuje badawczą pracę ucznia, choć nie jest ona możliwa na wszystkich etapach nauczania. Podział ze względu na źródła wiedzy (metody słowne, pogłębione i praktyczne) jest podziałem sztucznym, gdyż słowo jest nierozzerwalnie związane ze wszystkimi metodami. Podział ten nie odzwierciedla również charakteru działalności uczniów. Z przychylniejszą oceną, ze względu na przydatność praktyczną, spotyka się podział na metody, w których dominuje działalność nauczyciela (opowiadanie, pogadanka, wykład) i metody samodzielnej pracy uczniów (obserwacja, praca z książką, itp.). Ostatecznie autorzy podręczników przyjmują odmienne założenia przy referowaniu problemu metod. Jesipow uważa, że najbardziej wartościowa z punktu widzenia praktyki pedagogicznej jest klasyfikacja metod w zależności od zadań dydaktycznych, jakie stawia przed nauczycielem i uczniami tok nauczania. Podział ten jest przedstawiony poniżej.

Zadania dydaktyczne

- I. Przyswajanie nowych wiadomości.
 - 1) Przygotowanie uczniów do słuchania wykładu nauczyciela.

Metody nauczania

- 2) Wykład nauczyciela.

Wstępna obserwacja, wstępne czytanie materiału.

Opowiadanie, objaśnienie, pogadanka. Demonstracja naturalnych okazów, doświadczeń, pomocy poglądowych, operacji dotyczących pracy.

- 3) Przemysłenie i utrwalanie przez uczniów materiału przekazanego przez nauczyciela.

Praca uczniów nad materiałem zawartym w podręczniku, obserwacja doświadczenia (ilustracja rozwiązania problemu).

- 4) Zdobywanie przez uczniów nowych wiadomości bez poprzedniego wyłożenia ich przez nauczyciela.

Praca nad materiałem zawartym w podręczniku i innych książkach, obserwacja i doświadczenie (poszukiwanie rozwiązania problemu).

II. Kształtowanie nawyków i umiejętności.

Ćwiczenia.

III. Ćwiczenie uczniów w zastosowaniu wiadomości.

Rozwiązywanie i układanie zadań. Wypełnianie zadań praktycznych. Różne prace o twórczym charakterze.

IV. Utrwalanie wiadomości, umiejętności i nawyków.

Powtórne czytanie materiału z podręcznika. Powtórne prace o charakterze praktycznym. Powtórne ćwiczenia. Pogadanki w celu bieżącego powtórzenia. Pogadanki powtórzeniowo-uogólniające.

V. Sprawdzanie wiadomości umiejętności i nawyków.

Bieżąca obserwacja pracy uczniów. Ustne odpytywanie. Pisemne prace kontrolne. Praktyczne prace kontrolne.

Iljina stoi na stanowisku, że problem klasyfikacji metod według jednolitego kryterium nie jest sprawą zasadniczą. Głosi pogląd, iż należy doceniać rolę wszystkich metod, które były wypracowane i ulepszone przez wiele pokoleń nauczycieli. W podręczniku znajduje się więc ocena wszystkich metod, które mają do dyspozycji nauczyciele, także tych, które zrodziły się niedawno i niedawno weszły do masowej praktyki. Przedstawione metody zgrupowane są według środków nauczania przy jednoczesnym ich odniesieniu do etapów procesu nauczania. Tak więc omówione są metody przyswajania nowego materiału (objaśnienie, opowiadanie, metody poglądowe, metody pracy z książką, laboratoryjne, eksperymentalne), ćwiczenia i metody powtarzania. Oddzielnie rozpatrywane są metody pracy z wykorzystaniem technicznych środków nauczania, wreszcie metody kontroli wiadomości. Metody poszukujące i problemowe nie są specjalnie wydzielone, gdyż mieszczą się w innych metodach, a nauczanie problemowe nie jest w swej istocie metodą nauczania, lecz sposobem aktywizacji myślowej działalności uczniów. Szeroko i oddzielnie omówione jest nauczanie programowane, traktowane jako szczególna forma samodzielnej pracy uczniów.

Obok przedstawionych powyżej zagadnień oba wymienione podręczniki zawierają zagadnienia dotyczące form organizacyjnych procesu nauczania, a więc problem systemu klasowo-lekcyjnego, typów i budowy lekcji oraz innych form organizacji zajęć dydaktycznych.

Jeśli chodzi o ogólną charakterystykę obu prezentowanych podręczników, to należy stwierdzić, że główną ich funkcją jest przekazanie wiedzy teoretycznej z zakresu pedagogiki. Zawierają one bowiem jedynie system wykładów obejmujących podstawowe zagadnienia z tego zakresu. Nie znajdujemy tu treści o charakterze ćwiczeń praktycznych czy instruktażu, które stanowiłyby podstawę dla kształtowania pewnych praktycznych umiejętności pedagogicznych. Autorzy skupiają swoją uwagę przede wszystkim na sprawie doboru i układu treści podręczników, starając się jednocześnie dokonać próby usystematyzowania i zintegrowania wyników najnowszych badań pedagogicznych. Sposób wykładu jest jasny, logiczny i przejrzysty, przy czym poszczególne zagadnienia ujmowane są w sposób polemiczny, co, jak twierdzą autorzy, jest narzucone przez złożoność problematyki pedagogicznej i co umożliwia rozwój krytycznego i twórczego myślenia pedagogicznego. Oba podręczniki zawierają również problemowo sformułowane pytania dotyczące treści każdego rozdziału. Pytania te służą głównie sprawdzeniu stopnia zrozumienia i opanowania treści zawartych w podręczniku, ale jednocześnie ukierunkowują podejście do teoretycznych problemów pedagogicznych.

Hanna Trojarska
Pabianice

**„ABSTYNENCJA — TRZEŻWOŚĆ — PROFILAKTYKA
WYCHOWAWCZA”.**
**ZARZĄD GŁÓWNY SPOŁECZNEGO KOMITETU
PRZECIWAŁKOHOLEWEGO**
Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1969

Ta zbiorowa praca, dość długo przygotowywana i niecierpliwie oczekiwana, jest przewodnikiem i informatorem dla nauczycieli i wszystkich mających do czynienia z wychowywaniem i nauczaniem młodzieży. Założeniem pracy jest kształtowanie świadomości i utrwalanie odpowiedniej postawy wychowanków wobec alkoholu. Rolę tę powinna spełniać szkoła, jednak przy koniecznym współdziałaniu rodziców oraz instytucji i organizacji działających w środowiskach młodzieżowych.

Idea przewodnia książki ujęta jest lapidarnie: abstynencja do pełnoletności, na całe życie — trzeźwość. Ta ostatnia rozumiana jest jako niezależność duchowa wynikająca z wyboru drogi postępowania, dającej się oporu wobec nacisków otoczenia i swobodę poruszania się wśród raf i pokus otwartego społeczeństwa.

Jest to więc praca od podstaw, ambitna i trudna, obliczona na dziesięciolecie, niezbędne do przełamania istniejącej obyczajowości z dominującą, powszechną rolą alkoholu we wszystkich niemal naszych stosunkach.

Po przedstawieniu w części pierwszej tych podstawowych idei część druga zawiera najważniejsze informacje rzeczowe, dotyczące działania alkoholu na organizm człowieka, na jego funkcje psychomotoryczne, wywoływane nadużyciami zmiany chorobowe, wreszcie skutki rodzinne i społeczne. Rozmiary i charakterystyczne cechy spożycia zamykają ten dział fachowych wiadomości z dziedziny alkoholologii.

Trzecia część przynosi propozycje programowe i metodyczne dla poszczególnych przedmiotów nauczania: biologii, higieny, geografii, fizyki, chemii itd. Rozdział ten zamyka doskonale opracowane wskazania dla zajęć pozalekcyjnych, o opiece nad uczniami z rodzin alkoholowych, o współpracy szkoły z rodzicami, o organizacjach młodzieżowych. Na część ostatnią składają się aneksy, między innymi: tekst ustawy przeciwalkoholowej z 1959 roku, ze zmianami wprowadzonymi nowym kodeksem karnym, bibliografia, spis filmów i przeźrocy, indeks rzeczowy, w końcu „minimum szkolne” jako zespół podstawowych wiadomości niezbędnych do przyswojenia przez wszystkich uczniów. Nie jest badrzo zrozumiałe, dlaczego ten temat dotyczący przecież metody wykładu i programu zamieszczony jest jako dodatek.

Całość jest poważną i cenną pracą kolektywu osób, świadcząca o wysokim poziomie kompetencji współautorów i ich rzetelnej trosce obywatelskiej. Należy przewidywać, że już w krótkim czasie stanie się rzadką pozycją, gdyż wydana ilość egzemplarzy zaledwie wystarczy na obsłużenie po jednym każdej szkoły (samych szkół podstawowych mamy ok. 27 tys.!).

Ta magna charta wychowania przeciwalkoholowego, o czym przekonuje też układ rzeczowy, jest owocem pracy dwóch zasadniczych grup fachowców: lekarzy, fizjologów, ekonomistów, statystyków — stwarzających fundament niezbędnych wiadomości według aktualnego stanu wiedzy oraz pedagogów — przetwarzających te wiadomości na propozycje programowe i metodyczne, z rozbięciem materiału na poszczególne przedmioty i klasy szkół.

Jest rzeczą godną uwagi zgodność autorów co do zasadniczej linii pracy pedagogicznej: winna ona unikać wszelkich przejawów, apodyktyczności, owego podawania do wiadomości i zapamiętania, lecz oddziaływać w sposób pośredni, dyskretny, tak by ostateczne wyniki nasuwały się same i prowadziły ucznia w rezultacie jego przemyśleń do wyrobienia swej własnej postawy zgodnej z pojęciem kultury osobistej i społecznej. Wydaje się, że to zadanie, dodajmy niełatwe, zostało w sposób umiejętny zrealizowane.

Nie pomniejszając bynajmniej wartości tego dzieła, które stanie się niewątpliwie nieodzownym narzędziem codziennej pracy rzesz nauczycieli i wychowawców, spodziewane powtórzenie edycji upoważnia do poczynienia pewnych uwag, które być może okażą się przydatne.

Pierwsze uwagi kierujemy pod adresem rozdziału mającego za przedmiot matematykę. Nie możemy się zgodzić ze wstępnym zastrzeżeniem, że „związek nauczania matematyki z zagadnieniami zwalczania alkoholizmu jest bardzo słaby”. Jest to właściwie rezygnacja z wykorzystania przedmiotów matematycznych dla ilustracji tez wychowawczych.

Dostarczają one wielu okazji do wciągania uczniów w pasjonujące zagadnienia współczesności, w sposób tym bardziej cenny, że propagandowo nie ujawniony i obiektywnie ściśły. W związku z burzliwym rozwojem motoryzacji arterie komunikacyjne stają się w naszych czasach taką samą otwartą księgą poznania i wychowania, jaką jest fabryka. Absolutna sprawność psychomotoryczna, odpowiedzialność za milimetrową precyzję ruchów i reakcję mierzoną ułamkami sekundy stają się warunkiem, sine qua non pracy i postępu.

Różnorodne zadania więc, dobrze przemyślane i ciekawie ułożone, powinny obejmować opóźnienie reakcji kierowcy o ułamek sekundy, wywołany stanem jego nietrzeźwości, przy określonej szybkości i ograniczonej drodze hamowania zapobiegającej awarii; na obliczenie wsteczne poziomu alkoholu we krwi, gdy pobranie próby odbywa się zawsze z parogodzinym opóźnieniem wobec momentu zderzenia. Dodajmy, że badaniom tym poświęcona jest codziennie praca wielkiej armii pracowników drogowych i służby laboratoryjnej. Zadania powinny też obejmować wypadki śmiertelne, absencję, wypadki poza pracą w nawiązaniu do wzrastającej z roku na rok linii spożycia, zadania na obliczenie czasu potrzebnego do odzyskania pełnej

trzeźwości umożliwiającej przystąpienie do pracy z poczuciem pełnej odpowiedzialności, biorąc pod uwagę normalne wydalanie przez organizm alkoholu, będące wielkością prawie stałą. Okoliczności te przecież leżą u podstaw zasadniczych zarządzeń linii lotniczych i przedsiębiorstw transportu, zabraniających spożywania alkoholu na określoną ilość (8—12) godzin przed podjęciem pracy. Powinny też być ujęte w formę zadań doświadczenia wojskowe na szybkość załadunku, szybkość strzałów, celność itp. po spożyciu małych dawek alkoholu. Odesłanie nauczycieli do samodzielnego układania zadań z wykorzystaniem dobrze opracowanego przez B. Kolisko działu „Wpływ alkoholu na psychofizyczne funkcje człowieka” nie wydaje się rozwiązaniem właściwym.

Trzeba się liczyć z tym, że tylko w wyjątkowych wypadkach spotkamy się ze studiowaniem podręcznika. Nauczyciele, z reguły przeciążeni zajęciami, szukać będą przede wszystkim gotowego materiału na paru stroniczkach obejmujących ich przedmiot.

Idealem byłby naturalnie odrębny zbiór zadań dla tych zagadnień, stanowiących samą treść naszych codziennych doświadczeń. W omawianym wypadku znajdujemy tylko jedno zadanie, w dodatku tematycznie nie związane z alkoholem. Odnosi się wrażenie, że niektórzy autorzy poszczególnych rozdziałów podręcznika nie tkwią jeszcze dostatecznie głęboko w sednie zagadnień technicznych alkoholologii, wychodząc może z tradycyjnego nawyku traktowania alkoholu i alkoholizmu, jako moralnego i społecznego zła, mniej natomiast ujmując go jako dyscyplinę wiedzy mającą na swoim koncie sporo ścisłych ustaleń.

W dziale „Historia. Wychowanie obywatelskie” znajdujemy słuszne zastrzeżenie wstępne, że napoje alkoholowe były znane we wszystkich epokach i na wszystkich obszarach geograficznych. Niemniej dalsza treść historii i częściowo wychowania obywatelskiego jest poświęcona przedstawieniu alkoholu jako „hańbiącego przeżytku przeszłości”. Te uproszczenia prowadzą często do skutków odwrotnych zamierzeniem. Zostały już zarzucone i skrytykowane w publicystyce radzieckiej — kraju o podobnym wzorze picia (znacznej ilości trunków na raz). Dodatkowej ilustracji służą też liczne reprodukcje obrazów mistrzów malarskich, przeważnie z ubiegłych wieków, w znacznym stopniu obcych, przedstawiających sceny rodzajowe związane z piciem wina. Nic one nie mówią polskiemu odbiorcy. Są też źle wykonane, ciemne, mało kontrastowe. Zwraca na siebie pominięcie tak sugestywnych obrazów, jak W. Makowskiego: „Nie wpuszczę!” i Picassa: „Zwolenniczka absyntu”. Każde z nich może stanowić temat do oddzielnej prelekcji.

Poza tym książka zawiera plansze kolorowe dobrze dobrane i żywe obrazki z zajęć warsztatowych młodzieży, wskazujące w sposób przekonujący na cenne wartości pracy poznawczej i twórczej.

Niewesoło przedstawia się rola naszych mnichów, klasztorów i proboszczów: wprowadzili oni pierwsi uprawę winnic, sami pili bez miary i razem ze szlachtą torowali ścieżki późniejszego pijaństwa naszej ludności wiejskiej (str. 216 i n. J. Łopuski). Bardziej optymistycznie ocenia autor wpływy religii mahometańskiej — islam kategorycznie zabraniał swoim wyznawcom picia alkoholu. W krajach muzułmańskich dotychczas nie jest znany społeczny problem pijaństwa, a tym bardziej alkoholizmu.

Są to chyba informacje niezbyt ścisłe. Problem ten istnieje. Istnieje również problem haszyszu. W 1956 roku w Stambule odbył się wszak XXV Międzynarodowy Kongres Przeciwalkoholowy z udziałem narodów wschodnich: Turcji, Iranu, Iraku, Egiptu, Sudanu i innych. W ostatnich latach Turcja wobec nietrzeźwych kierowców zmuszona była podjąć drastyczne zarządzenia. W ogóle wzory picia upowszechniają się, nie bez wpływu środków masowego przekazu, szczególnie filmów amerykańskich przedstawiających sugestywne formy zachowania się „elitarnych sfer”, świata burżuazyjnego.

Przy omawianiu roli przepisów prawnych w walce z alkoholizmem, zdaniem naszym, należy w przyszłości wypuklić jeden z najbardziej dobroczynnych skutków działania ustawy grudniowej. Wobec określenia stopnia nietrzeźwości w transporcie na 0.5 promille alkoholu we krwi, czyli na ilość znikomą, ujawnianą tylko laboratoryjnie, obowiązuje na naszych drogach de facto zasada prohibicji. Akceptowana powszechnie i egzekwowana, doprowadziła do utrwalonej zmiany obyczajów: nikt nie namawia do picia osoby mającej prowadzić wóz.

Oczekują na szerszą adaptację pedagogiczną takie tematy, jak prohibicja amerykańska lat 1919—1932, próby prohibicji w innych krajach, ocena ekonomicznych i psychologicznych przyczyn niepowodzeń, geografia gospodarcza alkoholu, z podziałem na strefy: winną, piwną, wódczaną. Zwraca na siebie też uwagę brak wyzyskania w podręczniku przedmiotu wychowania fizycznego jako szczególnie nadającego się do ilustracji współzależności pomiędzy trzeźwością, kondycją i uzyskiwanymi rezultatami. Brak też wyzyskania przedmiotu wychowania plastycznego, stwarzającego wiele okazji do przełożenia na język plastyki własnych doznań i uzyskiwanych wiadomości.

Poradnie młodzieżowe istniejące w Łodzi i Gdańsku mogą poszczycić się już znacznym dorobkiem osiągnięć w zakresie odrębności cech wczesnego alkoholizmu młodzieży, co również może stać się przedmiotem opracowań pedagogicznych.

Pozycje literatury nie zawierają niestety klasycznego dzieła Jacka Londona: „John Barleycorn. Wspomnienia alkoholika”. Dzieło to, ulubionego autora młodzieży, ma sugestywną wymowę, nie mniejszą od metodycznego wykładu. Powinno być wznowione w dużym nakładzie. Obecnie jest rzadkością antykwaryczną.

Wymienione pewne braki adaptacyjne są rezultatem tego, że autorzy — dostarczyciele informacji podstawowych — wypowiadają się w sprawach stanowiących przedmiot ich fachowej działalności, często długoletniej, gdy dla pedagogów jest to w pełnym słowa znaczeniu praca pionierska.

Uwagi powyższe w żadnym wypadku nie pomniejszają znaczenia i roli, jaką odegra ta niewątpliwie cenna i tak niezbędna pozycja. Podręcznik, ze względu na swoją wszechstronność, stwarza możliwość wprowadzenia go do szkół pedagogicznych. Dzieło zostało doprowadzone do skutku dzięki inicjatywie i wkładowi ogromnej pracy dra Józefa Rybickiego i jest, niestety, końcowym etapem jego owocnej działalności wydawniczej w Głównym Komitecie Przeciwalkoholowym.

Witold Kotowski

PRZEGLĄD POLSKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Spośród wielu ważnych i aktualnych zagadnień omawianych w ostatnich numerach czasopism pedagogicznych wybieram z konieczności tylko kilka, które w tej ważności przodują: kontrowersyjne sprawy ustroju i organizacji szkolnictwa, koncepcja nowej gałęzi nauki o innowacjach, wreszcie uzasadnienie potrzeby czy konieczności integracji przedmiotów nauczania. Treści wszystkich artykułów wiąże jakby klamrą motto: „W nauce nie ma łatwych dróg”.

Zagadnienie ustroju i organizacji szkolnictwa

Na Międzynarodowym Kongresie Pedagogicznym, który odbył się w ubiegłym roku w Warszawie, był wygłoszony referat prof. dra Mariana Falskiego i Jadwigi Woźnickiej o aktualnych zagadnieniach ustroju i organizacji szkolnictwa. Dobrze się stało, że referat ten drukuje *Nowa Szkoła* (nr 3, 1970), gdyż zawarte w nim analizy i na nich oparte postulaty są aktualne wobec konieczności dostosowywania organizacji szkoły do różnorakich, wciąż rosnących potrzeb również w Polsce.

Analizując sytuację na szerokim tle stosunków międzynarodowych, autorzy podkreślają, że zaspokojenie rosnących potrzeb w zakresie oświaty i szkolnictwa wymagałoby ogromnego zwiększenia środków i kredytów na oświatę, co „przy obciążeniu dochodów narodowych świadczeniami na rujnujące a nieprodukcyjne wyścigi zbrojeń i na napięcia w stosunkach wzajemnych stwarza szczególne trudności”. Trudności zwiększają się, gdy wziąć pod uwagę szybkie zmiany w nauce, w środkach masowego przekazu i w technice. Ani władze szkolne, ani nauczycielstwo, ani zresztą cała aparatura środków naukowych nie są przygotowane do tego, ażeby dokonać szybkiego przeobrażenia zarówno form, jak treści w nauczaniu i wychowaniu szkolnym.

Autorzy postulują, jako zadanie pilne, taką organizację szkolnictwa powszechnego, ażeby wyrównać poziom naukowo-wychowawczy wszystkich szkół, a także „przystąpić do wyrównania warunków dostępu dzieci do szkół początkowych przy komunikacji pieszej, dowożeniu lub umieszczaniu w odpowiednio rozmieszczonych internatach”. Realizacja tego postulatu może być różna w różnych krajach, wspólnie natomiast powinno być zapewnienie ogółowi dzieci zbliżonych warunków dostępu do szkół i zapewnienie im warunków posuwania się po szczeblach drabiny szkolnej.

Jeśli postulat ten jest jasny i trudno by było nie uznać jego słuszności, biorąc nawet pod uwagę wszystkie piętrzące się trudności natury organizacyjnej i gospodarczej, to inny postulat budzi pewne zastrzeżenie. Autorzy uważają za ważne zwiększanie lat nauki w szkole początkowej, gdyż zapewnia to ogółowi dzieci dłuższą naukę, natomiast mniejsze znaczenie ma ich zdaniem poziom, na którym następuje przedział pomiędzy okresem nauki początkowej i średniej. Sformułowanie to nie jest jasne przede wszystkim dlatego, że albo zwiększanie lat nauki w szkole podstawowej i przedział następuje na określonym poziomie, więc wyższym, albo mniejsza liczba lat szkoły podstawowej, a więc przedział na poziomie niższym.

Zastrzeżenia autorów budzi podział na szkoły ogólnokształcące i zawodowe, gdyż — zdaniem autorów — nie znajduje to uzasadnienia w różnicach uzdolnień i innych wartościowych cechach młodzieży. Zastrzeżenia budzi również podział szkół zawodowych na pełne i niepełne. Traktują to jako niesprawiedliwe, wymagające szyb-

kich zasadniczych przekształceń. Sytuację kryzysową widzą również w szkolnictwie wyższym, które nie może wchłonąć coraz liczniejszych kandydatów, nie może też zadość uczynić potrzebom w wielu dziedzinach współczesnej gospodarki. Faktem jest, że „uzyskanie miejsca w szkole wyższej jest dziś wielkim przywilejem, zwłaszcza w krajach, w których przyjęci do tych szkół otrzymują nie tylko bezpłatną naukę, ale i zapewnienie środków bytowych”. Wyjście z trudnej sytuacji widzą autorzy m. in.: w tym, ażeby wiele świadczeń pokrywać w formie uzasadnionej późniejszej odpłatności.

System selekcji młodzieży do szkół wyższych niepokoi autorów i wysuwają konkretne propozycje. Zamiast czynionych prób wydzielania szczególnie uzdolnionych absolwentów szkół średnich (olimpiady, konkursy naukowe) i zapewniania im uprzywilejowanych warunków, wydaje im się bardziej słuszne otoczenie szczególną opieką jednostek wyróżniających się na różnych szczeblach nauki w szkołach wyższych, jak również wcześniej — niezależnie od tego, na jakiej podstawie do szkół tych zostali przyjęci. Przyznać trzeba, że koncepcja ta, jakkolwiek trudniejsza w realizacji, wydaje się słuszna i warto ją wszechstronnie rozpatrzyć.

Nie sposób omówić w krótkim sprawozdaniu wszystkich słusznych i kontrowersyjnych problemów, zawartych w artykule Falskiego i Woźnickiej. Pewne wydaje się, że jedynie śmielsze poczynania, śmielsze sięganie po rozwiązania trudne może przynieść konkretne efekty. Półośrodki i zbytne przywiązanie do form tradycyjnych rzadko kiedy dają wyniki na miarę potrzeb naszych czasów.

Kompetencja innowacyjna

Nowe koncepcje rodzą niechęci i sprzeciwy wynikające najczęściej z braku elastyczności myślenia i działania: Bierze to pod uwagę dr Zbigniew Pietrasiański, gdy w *Kwartalniku Pedagogicznym* (nr 2, 1970) proponuje kompetencję innowacyjną jako nowy element wykształcenia ogólnego i zawodowego. Określa to i uzasadnia następująco: „Wśród nieustannych przemian, składających się na proces istnienia przyrody i społeczeństwa, szczególną i coraz istotniejszą rolę odgrywają zmiany zwane innowacjami. Są to takie zmiany, celowo wprowadzane przez człowieka lub przez zaprojektowane przezeń układy cybernetyczne, które polegają na zastępowaniu dotychczasowych stanów rzeczy przez inne, oceniane dodatnio w świetle określonych kryteriów i składające się w sumie na postęp”.

Autor zdaje sobie sprawę, że niejasności związane ze słowem „postęp” wikłają nieco definicję, uważa jednak, że określeniem „innowacja” dopuszcza nawet takie zmiany, które po jakimś czasie okazują się chybione, lecz wprowadzone były z intencją przyczynienia się do postępu. Zastrzeżenie to i wyjaśnienie wydaje się całkiem słuszne. Oceniając różnego rodzaju eksperymenty z zakresu nauczania dostrzegamy bez trudu, że jakkolwiek były i są one organizowane z intencją przyczynienia się do postępu, to jednak nie wszystkie do postępu się przyczyniły. Jest to jednak nieuniknione i lęk przed tego rodzaju ryzykiem uniemożliwiłby w ogóle rozwój i postęp.

Wyjaśniając w dalszym ciągu koncepcję, autor postuluje, ażeby przez wyodrębnienie pojęciowe w dotychczasowym wykształceniu elementów, które najbardziej ułatwiają i optymalizują udział w procesach innowacyjnych, stworzyć nowy kompleks treści, wzbogający wykształcenie ogólne i zawodowe. Przygotowanie do wprowadzania innowacji chciałby oprzeć na przekazie doświadczeń praktycznych i odpowiedniej wiedzy naukowej i objąłby nim zarówno fazę kreacyjną innowacji, jak fazę organizacyjno-wdrożeniową.

Autor widzi potrzebę wyodrębnienia z różnych dziedzin wiedzy różnych elementów, których synteza stworzyłaby nową gałąź nauki o innowacjach, i proponuje nazwać ją „innowatyką” jako interdyscyplinarną naukę, której celem byłoby ba-

danie działalności innowacyjnej człowieka mające na celu dostarczanie przesłanek optymalizacji tej działalności.

W zakresie pedagogiki odczuwa się potrzebę takiej czy podobnej dziedziny dyscypliny, która by objęła badania nad przenoszeniem teorii do praktyki pedagogicznej. Gdy jedno z czasopism pedagogicznych wprowadziło na swe łamy specjalny dział pod podobnym tytułem, to jest to wyraz takiej potrzeby.

Interesujący jest opracowany przez autora artykułu program kształcenia ogólnej kompetencji innowacyjnej. Uwzględnione są w nim 2 działy: propedeutyka oraz analiza i optymalizacja podstawowych czynności procesu innowacyjnego: interesujący jest też podział postaw wobec innowacji: postawy zachowawcze, recepcyjne, pionierskie. U ludzi o postawie zachowawczej są opory w stosunku do innowacji, podejrzliwy sceptycyzm wobec zmian i chęć działania przeciw pracom wdrożeniowym.

Najbardziej potrzebni są, ze względu na dominujące liczbowo zapotrzebowanie i koszty kształcenia, ludzie o postawie recepcyjnej, to znaczy tacy, którzy pozytywnie oceniają i przejmują te innowacje, które zostały już gdzie indziej opracowane i sprawdzone — bez gotowości podejmowania ryzyka. Samodzielne poszukiwania, inicjowanie rozwiązań nowych cechuje ludzi o postawie pionierskiej. Kroczą oni na czele postępu i przygotowują bazę dla ludzi o postawie recepcyjnej.

Artykuł wnosi, jak widać, jasne koncepcje i jest aktualny wobec rosnących potrzeb w zakresie doskonalenia i unowocześnienia. Artykuł jeden czy drugi nie rozwiąże trudnego zagadnienia, wzmoże jednak zainteresowanie problemem i może rozbudzić chęć przyspatrywania się procesom innowacyjnym. Rodzi się tu refleksja związana z pracami nad nowymi programami kształcenia nauczycieli: gdyby tak znalazło się miejsce w siatce godzin na tego rodzaju wiedzę i kształtowanie umiejętności!

Integracja przedmiotów nauczania

Specjalizacja prowadzi do coraz większego rozczłonkowania wiedzy o świecie, tymczasem otaczający świat nie jest luźnym zbiorem nie uporządkowanych elementów, lecz zbiorem powiązanych w różnorodny sposób systemów tworzących hierarchiczne układy. Pisze o tym prof. dr Włodzimierz Szewczuk w artykule „Psychologiczne podstawy integracji przedmiotów nauczania” zamieszczonym w numerze 4, 1970 *Nowej Szkoły*. Artykuł krótki: dwustronicowy, zawiera jednak wielki ładunek myślowy. Wyjaśniając proces tworzenia się różnego rodzaju systemów w człowieku. Autor podkreśla, że funkcjonowanie systemów (każdy nasz ruch, każda czynność, cała nasza działalność, całe życie...) naszego indywidualnego doświadczenia zależy w sposób istotny od tego, jak powstawały. Autor posługuje się tu przykładem: „Do zrozumienia zjawiska rozszerzalności ciał w zależności od temperatury można prowadzić różnymi drogami. Każda z nich prowadzi do podobnego, a jednak innego systemu, innego nie w sensie zasadniczej treści, lecz sposobu jej wyekspowowania”. W świadomości uczniów ta sama treść programowa może się układać różnie — zależnie od tego, jakimi drogami jest kształtowana. Decyduje tu nauczyciel, stosowane przez niego metody. W tym zapewne leży tajemnica jakości utrwalonej wiedzy, kształtowanej na podstawie tego samego podręcznika, tego samego programu, jednak przez innego nauczyciela.

A jak jest w szkolnej rzeczywistości, w procesie nauczania? Autor przyrównuje zdobytą przez ucznia wiedzę do archipelagu luźnych wysp, istnieje jednak ta różnica, że wyspy archipelagu są z sobą powiązane podwodnym podłożem, gdy „archipelag wiedzy” takiej podstawy wiążącej nie ma. Nie, ma po prostu dlatego, że uczeń nie zostaje doprowadzany do uświadomienia sobie podstaw tej zdobywanej wiedzy. Otrzymuje wiadomości poszufladkowane, każdy przedmiot stanowi zbiór oddzielnych

elementów. „Bardzo rzadko — stwierdza autor — zdarza się, że któryś z nauczycieli, a jeszcze rzadziej, a może nigdy nie zdarza się, by wszyscy nauczyciele wyjaśniali dziecku w najprostszy sposób wzajemne powiązanie przedmiotów szkolnych, by doprowadzili je stopniowo do niedojrzałego, a w późniejszych końcowych latach szkoły do dojrzałego rozumienia, że owe przedmioty szkolne to po prostu cząstkowe poznanie jednej niesłychanie złożonej rzeczywistości, świata, w którym człowiek żyje”.

Sprawę integracji przedmiotów autor wiąże, i to w sposób zasadniczy, ze sprawą kształtowania w wychowaniu światopoglądu. „Naukowy pogląd na świat powinien w naturalny sposób rodzić się i rozwijać w oparciu o cały system przedmiotów nauczania szkolnego jako jego najbardziej wewnętrzna spójnia, a zarazem uogólnienie. Każdy przedmiot nauczania zawiera określone treści poznawcze, które uogólnione prowadzą do ogólnego obrazu świata, dają podstawę do odpowiedzi na pytania o rozwój wszechświata, o powstanie życia i jego ewolucję, o pochodzenie człowieka, o rozwój jego życia społecznego, o miejsce człowieka w świecie, o jego działalność twórczą, o jego możliwości, perspektywy”. I tu znów, podobnie jak w stosunku do integracji, autor zwraca uwagę na to, że nasze zakłady kształcenia nauczycieli nie przygotowują odpowiednio nauczycieli, by umieli samodzielnie żyć tymi zagadnieniami. Tylko nieliczni dopracowują się tego na podstawie studiowania literatury. Potrzebne jest jednak wszystkim.

Integracja jest konieczna, jeśli wychowanie ma kształtować wychowanka o gruntownej i trwałej wiedzy, o wyrobionym światopoglądzie wyznaczającym w sposób zasadniczy działalność człowieka — takim wnioskiem kończy prof. Szewczuk swój artykuł.

Artykuł jest nie bez słuszności zamieszczony w dziele, w którym motto stanowi myśl Marksa: „W nauce nie ma łatwych dróg”.

*

Łatwo zauważyć, że jeszcze inna klamra wiąże treść omówionych tu artykułów: nauczyciel, jego kształcenie i wykształcenie, przygotowanie, by chciał i umiał innowacje przyjmować i je wdrażać w bieżące życie szkolne. Problemy ważne zawsze, szczególnie jednak w okresie modelowania oblicza wyższych szkół nauczycielskich.

Stanisław Nowaczyk

CAHIERS PÉDAGOGIQUES

II półrocze 1969 roku

W omawianym okresie — od września do grudnia 1969 roku — ukazały się cztery zeszyty *Cahiers Pédagogiques*, mianowicie nry 83—86. Pierwszy z nich poświęcony jest problemom oceny i kontroli (*Notes et contrôles*), dwa następne stanowią całość zatytułowaną „1968—96 — próba bilansu” (*essai de bilan*), ostatni wreszcie, nr 86 z grudnia 1969, traktuje o nauczaniu literatury.

We wstępie do nru 83 Redakcja stwierdza, że zagadnienie kontroli i oceny wiąże się ściśle z problemem egzaminów i sprawy te miały być potraktowane łącznie. Po-

stanowiono jednak egzaminom poświęcić w przyszłości cały zeszyt. Na treść zeszytu o ocenie i kontroli składa się kilka części; po ogólnym wprowadzeniu przedstawione zostały opinie uczniów, opinie rodziców oraz opinie nauczycieli na temat ocen szkolnych, rozdział następny mówi o badaniach w tej dziedzinie; ostatni zaś poświęcony jest przedstawieniu kwestii oceny w życiu szkolnym kilku państw poza Francją.

Część pierwsza to — jak już wspomniałam — ogólne wprowadzenie. Artykuły czterech autorów dotyczą: kontroli jako problemu pedagogicznego (Roger Ueberschlag), stosunku ocen i wartości (Louis Cros), ocen jako problemu politycznego (Cécile Delannoy) oraz ostatniej reformy francuskiej w zakresie ocen (Philippe Lecarme).

Słuszne jest stwierdzenie, iż kontrola, jej technika winny być rozpatrywane nie jako problem samoistny, gdyż w nauczaniu nie chodzi o stosowanie kontroli dla kontroli. Istotny jest cel, jakiemu ma ona służyć, dlatego podstawowe pytania, na które powinniśmy szukać odpowiedzi, są następujące: po co kontrolować? co chce się kontrolować? Prowadzi to do określenia celów nauczania w danym społeczeństwie, danej cywilizacji. W następnej kolejności trzeba dopiero zastanowić się, jak należy kontrolować. Nie oznacza to jednak — zastrzega Redakcja *Cahiers* — by nie doceniano we Francji różnych prób reform systemu oceniania i kontroli, jakie zostały ostatnio przeprowadzone w różnych krajach. Pewne sztywne formy i techniki przekadzają bowiem rozwojowi nowych idei w nauczaniu i wychowaniu. Reforma szkolnictwa winna więc objąć również i tę dziedzinę pracy szkolnej.

R. Ueberschlag słusznie krytykuje nastawienie całego szkolnictwa francuskiego na egzaminy i prace kontrolne. Uczniowie żyją od jednego sprawdzianu do drugiego (les compositions), a szkoła nie wychowuje, ale przygotowuje do egzaminu dojrzałości (baccalauréat). Uwagi dotyczące względności kryteriów oceniania są znane i u nas od dawna, podobnie jak stwierdzenie, że nie wystarczy kontrolować przyswojenia wiedzy z określonej dyscypliny, lecz umiejętność jej zastosować w konkretnej, życiowej sytuacji (np. napisanie protokołu czy listu, wypowiedzenie własnej opinii, a nie tej, która jest podana w podręczniku czy wykładzie, obrona swego stanowiska itp.).

Interesującą dla polskiego czytelnika jest sprawa skali ocen. Niejednokrotnie u nas słyszy się lub czyta zarzuty, że nasza skala ocen jest niewystarczająca i że jej poszerzenie wpłynęłoby na zobiektywizowanie ocen szkolnych. We Francji, gdzie od dawna obowiązywał system dwudziestopunktowego oceniania, był on również krytykowany. Na jego miejsce wprowadzono — najpierw w kilku szkołach na zasadzie eksperymentu — ocenianie skalą pięciostopniową, mianowicie przy pomocy liter: A, B, C, D, E (litera A dla wyników najlepszych), którym towarzyszy krótki opis — charakterystyka.

Louis Cross reprezentujący Ruch Nowego Wychowania pisze w związku z tym, iż skasowanie tradycyjnego systemu oceniania nie stanowi lekarstwa, panaceum na liczne bolączki w tej dziedzinie, lecz jest z pewnością krokiem naprzód w kierunku pedagogiki opartej na nowych zasadach, mniej sugerującej i selekcyjnej uczniów.

Redakcja przedstawia następnie opinie trzech stron zainteresowanych ocenami szkolnymi, zaczynając od tych, których one bezpośrednio dotyczą, mianowicie uczniów. Jeden z korespondentów *Cahiers* opracował ankietę składającą się z 8 pytań, a inni, dość liczni korespondenci przeprowadzili ją wśród uczniów. W rezultacie uzyskano 1212 odpowiedzi, w tym 616 pochodzących od uczniów I cyklu nauczania drugiego stopnia (klasy VI—III, czyli uczniowie w wieku 11—15 lat) i 586 od uczniów II cyklu (klasy II, I i końcowa — terminale).

Przy opracowaniu materiału ankietowego wszystkie odpowiedzi uczniów zebrano w dwie duże grupy: a) dotyczące ocen szkolnych; b) dotyczące prac kontrolnych, sprawdzianów. Większość pytań wymagała bądź odpowiedzi krótkiej „tak — nie” lub wyboru właściwej odpowiedzi spośród kilku podanych. Tylko dwa ostatnie

punkty ankiety były pytaniami typu otwartego, gdzie uczniowie mieli podać swoje własne opinie, projekty, krytykę stanu aktualnego itp.

Okazuje się, iż znaczna większość uczniów odpowiadających na ankietę (75% ogółu) przywiązuje wielką wagę do stopni szkolnych, przy czym z podanych powodów takiego stosunku do oceny szkolnej uczniowie najczęściej (40% odpowiadających) wybierają motyw „by poznać swoją wartość”, a najrzadziej (6%) — „by zadowolili swoich nauczycieli”.

Na pytanie, jaką ocenę uważają za najsprawiedliwszą, uczniowie w 73% przypadków uznają taką, której punkt odniesienia stanowi nie poziom klasy ani najlepsze możliwe osiągnięcia, ale indywidualny poziom uzdolnień poszczególnych uczniów. W komentarzu do tych odpowiedzi stwierdza się, że uczniowie nie przemyśleli do końca konsekwencji, jakie powoduje przyjęcie takiego stanowiska. Najwyższą ocenę otrzymałby np. uczeń nawet średni, i to niezależnie od obiektywnej wartości swojej pracy, jeśli tylko włożył w nią wiele wysiłku i jeśli w pełni wykorzystał własne zdolności. Prawdopodobnie uczniowie chcieli zaprotestować przeciwko aktualnemu systemowi, gdzie ocenę wystawia się w stosunku do wymagań programu. We Francji zdarza się, że nawet dobrzy uczniowie nie otrzymywali 20 punktów (Bóg ma 20, nauczyciel 16, najlepszy uczeń 12). Uczniowie chcieliby mniej otrzymywać złych stopni i uzyskać pewne rozluźnienie wymagań.

Podsumowując tę część wypowiedzi stwierdza się, że uczniowie francuscy uważają sprawę ocen za ważną. Nie są przekonani, że należałoby je znieść, bo nie wiedzą, czym można by je zastąpić.

Druga część pytań ankiety dotyczyła prac kontrolnych. Tu uczniowie nie mają takich wątpliwości, jak w stosunku do ocen; 948 uczniów, czyli 92%, jest przeciw obecnie stosowanemu pracom kontrolnym (les compositions), a tylko 74 wypowiada się za ich utrzymaniem. Największą wadą aktualnych prac sprawdzających jest — zdaniem uczniów — zwracanie zbytnej uwagi na pamięciowe opanowanie materiału nauczania, a niedoceniając innych aspektów uczenia się.

Opinie rodziców na temat ocen szkolnych zgromadzono przy pomocy dwóch metod: posiedzenia „okrągłego stołu”, jakie odbyło się w Paryżu w grudniu 1968 r. oraz ankiety przeprowadzonej w Vichy wśród 586 rodziców.

Rodzice widzą różne zła strony obecnego systemu kontroli i oceny, ale ma on również i zwolenników. Ci ostatni twierdzą, że ocenianie jest nieodzowne, by znać postępy uczniów, a także ich punkty słabe. Dla uczniów oceny stanowią zachętę do pracy oraz umożliwiają porównanie siebie z kolegami oraz konfrontowanie własnych osiągnięć w pewnych odstępach czasu. Na ogół rodzice są przywiązani do dawnego systemu oceniania, który jest dla nich źródłem informacji o postępach ich dzieci oraz sygnałem, gdy istnieją trudności czy opóźnienia. Jeśli podano by im dostatecznie silne argumenty na rzecz innego systemu, byłiby skłonni przyjąć go i dostosować się do niego, pod warunkiem, iż będzie prosty i zrozumiały dla niespecjalisty.

Porównując opinie nauczycieli na temat ocen z opiniami uczniów trzeba stwierdzić, iż stanowiska te są zbieżne w wielu punktach. Nie powinno to wywoływać zdziwienia, gdyż zarówno nauczyciele, jak i uczniowie przeżywają te same sytuacje, tylko w różny sposób. I jedni, i drudzy krytykują sprawdziany bardziej niż oceny. Poszukiwanie nowego systemu jest częstsze u nauczycieli niż uczniów, którzy znają tylko jeden obowiązujący system i nie bardzo orientują się, czym można by go zastąpić.

W tym i w następnym rozdziale zebrano sporo spostrzeżeń nauczycieli dotyczących różnych skal ocen, stosowania kontroli w szkołach eksperymentalnych i w systemie Freineta, przykładów sprawdzianów zmodyfikowanych, statystycznych obliczeń osiąganych wyników (wielkości średnie, odchylenia) oraz nowej pięciostopniowej skali ocen.

Numer kończą doniesienia o systemach oceniania stosowanych w różnych państwach, m. in. w Szwajcarii, Belgii, Bułgarii, Rumunii, Brazylii.

We wstępie do zeszytu 84 czytamy, iż rok szkolny 1968—1969 nie był we Francji podobny do innych ze względu na wydarzenia, jakie miały miejsce w maju i czerwcu 1968 r. Zrodziło się wówczas wiele projektów, z których tylko mała liczba doczekała się realizacji. Wydaje się przeto rzeczą pożyteczną dokonanie pewnego obrachunku, szukanie przyczyn niepowodzeń rozmaitych planów. Taką próbą bilansu są właśnie zeszyty 84 i 85, stanowiące jak gdyby kontynuację uwag zawartych w zeszycie wydanym we wrześniu 1968 r., gdzie zamieszczono wypowiedzi uczniów — licealistów.

Redakcja zastrzega, iż zdaje sobie sprawę, że dokonanie bilansu nie jest sprawą łatwą, zarzuty mogą wysuwać zarówno przeciwnicy jakichkolwiek reform, jak i zwolennicy szybkich, radykalnych zmian. Podkreśla się również, że prawdziwie demokratyczna reforma szkolnictwa jest jednym z aspektów reformy demokratycznej społeczeństwa i dlatego realizacja takiej reformy jest możliwa tylko przez rząd dążący do demokratyzacji społeczeństwa.

W wielu wypowiedziach nauczyciele (czasem i uczniowie) dają wyraz swemu rozczarowaniu, iż projekty reform i zmian wysuwane spontanicznie i masowo w r. 1968 nie doczekały się realizacji. Jeden z nich pisze, iż miesiąc maj 1968 r. jest dla wielu nauczycieli wspomnieniem pięknego snu, gdy wszystko wydawało się możliwe. Organizowano strajki nie po to, by uzyskać podwyżkę uposażeń, lecz po to, by szkolnictwo odpowiadało potrzebom młodzieży, przygotowywało ją do życia i pracy, stwarzało warunki dla rozwoju osobowości, wychowania osobników wolnych i twórczych.

Inni zabierający głos mniej pesymistycznie oceniają sytuację. Stwierdzają, że co prawda postęp jest nieznaczny i realizacja haseł majowych napotyka trudności, tym niemniej pewne osiągnięcia są już do zanotowania, a zmiany w dziedzinie oświaty na ogół nie następują w szybkim tempie.

Do pozytywnych zmian zalicza się pewne zbliżenie w stosunkach między nauczycielami i uczniami, zmniejszenie dystansu, który był we Francji zjawiskiem powszechnym. Oto wypowiedzi paru uczniów na ten temat (klasa III, 15 lat): „Zaufanie wzajemne nauczycieli i uczniów wzrasta z dnia na dzień”, „Ostatni rok szkolny wydał mi się inny i zmieniony na korzyść w porównaniu z trzema poprzednimi, jakie spędziłem w tej samej szkole”; „Zmiana najważniejsza i najlepsza według mnie to polepszenie stosunków między nauczycielami i uczniami”.

Sporo miejsca w bilansie poświęcono samodyscyplinie uczniów i ich udziałowi w radach klasowych. Jako jeden z rezultatów maja 1968 r. było wprowadzenie do roku szkolnego 1968/69 delegatów uczniów i rodziców na posiedzenia rad klasowych czy rad pedagogicznych. Początki są trudne, brak jeszcze wypracowanych metod współdziałania, rola delegatów nie została dotąd ściśle sprecyzowana. Sam fakt ich powołania jest jednak oceniany pozytywnie, jako podział odpowiedzialności między nauczycieli, uczniów i rodziców.

Próba bilansu byłaby niepełna, gdyby ograniczała się tylko do spraw wychowawczych. Celem szkoły jest nauczanie i również w tym zakresie po maju 1968 r. podejmuje się dość liczne usiłowania modernizacji metod, bliższej współpracy specjalistów od poszczególnych dyscyplin. Organizowane są konferencje, dyskusje, których celem jest przenoszenie zasad nowej pedagogiki do nauczania różnych przedmiotów, stosowania nowych technik nauczania itp. Przytoczono m. in. interesujące wskazówki do nauczania „po nowemu” historii i geografii, opracowane przez zespół specjalistów.

Propozycje końcowe, zamykające numer, są apelem do ogółu nauczycieli, by nie czekali na reformę wprowadzaną przez władze szkolne „od góry”, lecz by starali się ulepszać własną pracę, uczestniczyli w eksperymentach pedagogicznych. Reforma

może bowiem być rzeczywiście skuteczna tylko wówczas, gdy w równym stopniu jest pożądana przez władzę i ogół nauczycieli.

Numer 85 *Cahiers* jest kontynuacją próby bilansu dokonanej w nrze 84. Na treść jego składa się wypowiedź dyrektora liceum, omówienie wyników ankiety na temat stosunków wzajemnych osób, związanych z wychowaniem, a mianowicie: nauczycieli, administracji szkolnej, personelu pomocniczego, rodziców, uczniów, wychowawców itp., oraz rozdział zatytułowany „Młodzi wobec perspektyw pracy zawodowej”.

Nauczanie literatury to temat zeszytu nr 86. W dodatku (*le petit bleu*) umieszczono m. in. sprawozdanie ze spotkania nauczycieli w ramach doskonalenia, które poświęcone było aktualnym problemom nauczania literatury. Dyskutowano na temat celów nauczania literatury, kwestii proporcji literatury dawnej i współczesnej — czy nie zaczynać od współczesności, przechodzić od spraw bliższych, bardziej znanych uczniom do nie znanych, nauczanie literatury XVII w. stałoby się w ten sposób bardziej dostępne, istnieje jednak przy tym ryzyko odstąpienia od porządku chronologicznego, a przez to trudność wykazania rozwoju historycznego literatury.

Innym problemem, którym się również zajmowano, były rodzaje ćwiczeń tradycyjnych i nowych, jakie stosuje się i można stosować w nauczaniu literatury, akcentowano zwłaszcza rolę i znaczenie dysertacji, jej definicji, miejsca i użyteczności.

Numer otwierają dwa artykuły o treści ogólnej, spełniające rolę wprowadzenia, poświęcone sprawie treści literatury i krytyce literackiej w związku z nauczaniem literatury w liceum.

Całość uwag na temat nauczania literatury została przez Redakcję ujęta w dwie części. Część pierwsza składa się z 5 obszernych artykułów, których treścią są rozważania na temat historii literatury, sposobów interpretacji dzieł literackich, poezji i jej nauczania. Autorzy krytycznie odnoszą się do metod nauczania literatury, stosowanych w szkołach francuskich, zwłaszcza sposobów analizy utworów. Artykuły te są interesujące, napisane przez dobrych znawców zagadnienia, wykładowców literatury w liceach czy na uniwersytecie oraz wizytatora tego przedmiotu. Wydaje się, że rozważania tam zawarte mogłyby być również przydatne dla naszych polonistów i dać sporo materiału do dyskusji na temat celów nauczania literatury ojczyściej i światowej, metod pracy, a zwłaszcza analizy dzieła literackiego.

W tym samym dziale zamieszczone zostały dwa sprawozdania z narad i konferencji poświęconych nauczaniu literatury, jakie miały miejsce w roku 1969. D. Briole, asystent Wydziału Humanistycznego na Uniwersytecie w Nantes, pisze na temat kolokwium w Cerisy-la-Salle (21—31 lipca 1969 r.), w którym uczestniczyło ponad 100 naukowców, pisarzy, krytyków i wykładowców szkół wyższych i średnich. Problem naczelnym konferencji to „po co i jak uczyć literatury?”, a celem jej było zarówno pogłębienie znajomości teorii literatury, badań w tym zakresie, jak i doskonalenie praktyki pedagogicznej.

Drugie sprawozdanie dotyczy spotkania zorganizowanego we wrześniu 1969 r. na temat „Nauczanie języka francuskiego w drugim cyklu szkoły średniej”. Stwierdza się w nim, iż zadanie nauczyciela tego przedmiotu jest trudne, gdyż w rzeczywistości tylko on obok nauczyciela historii i filozofii (który pojawia się późno i na krótko w życiu szkolnym uczniów) musi zaspokoić ciekawość uczniów dotyczącą obszernych dziedzin znajomości samych siebie i społeczeństwa, w którym żyją. Rola nauczyciela języka ojczystego polega również na budzeniu rozmaitych zainteresowań przy pomocy omawianych tekstów, dzieł, życia i twórczości różnych pisarzy.

Druga część zeszytu nr 86 poświęcona jest opisowi doświadczeń różnych nauczycieli języka francuskiego zgrupowanych w trzy podrozdziały: teatr, poezja, powieść. W zakresie analizy sztuk teatralnych wchodzących w zakres programu starszych klas liceum pokazano próby ich analizy i interpretacji w świetle różnych nowych teorii, w tym według założeń krytyki marksistowskiej i psychoanalizy. Za-

łączono do tych rozważań jako dodatek dokument opracowany zbiorowo przez grupę nauczycieli literatury i dotyczący analizy „Fedry” Racine'a.

W nauczaniu poezji stosuje się jeszcze często w szkołach francuskich, jak to stwierdzają sprawozdawcy, metody tradycyjne. Jest to przeważnie recytacja wiersza czy fragmentów poematu oraz wyjaśnianie idei, stylu, zamierzeń autora. Dochodzi do tego słuchanie z płyt czy taśmy magnetofonowej recytacji wielkich aktorów. Tak wygląda „recepta”: uczeń nauczy się na pamięć, zrozumie treść i sens oraz dobrze recytuje wiersz.

Na fali nowych metod nauczania również w zakresie nauczania poezji podjęto wysiłki mające na celu modernizację metod. Zmieniono zestaw utworów, wzbogacając go o szereg pozycji współczesnych, zaczęto zakładać kluby poezji, zachęca się młodzież do pisania poezji, przeznaczając stałe miejsca w gazetkach szkolnych lub lokalnych na publikowanie najlepszych utworów itp. W nowej koncepcji nauczania poezji nie chodzi jednak o przekształcenie uczniów w poetów, lecz o możliwe ich autentyczne zbliżenie do poezji.

W dziale poświęconym powieści opisana została praca z klasą pierwszą (przedostatnia klasa liceum) nad 3 powieściami Balzaka. Całość trwała 10 godzin, klasa licząca 37 uczniów i uczennic została podzielona na 3 grupy, z których każda zajmowała się jedną powieścią. Parę seansów było wspólnych dla całej klasy, aby bądź zaplanować pracę, bądź porównać uzyskane rezultaty. Inne doniesienia dotyczą nauczania w klasie drugiej oraz szóstej (początek nauczania drugiego stopnia), w której przerabiano z uczniami „Iliadę”.

Nauczaniu literatury ma Redakcja zamiar poświęcić w niedalekiej przyszłości kolejny zeszyt. W omawianym numerze zamieszczono ankiety na temat nauczania poezji oraz stosunku uczniów do teatru.

Irena Janiszowska

Z „JOURNAL OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY”

Pedagoga powinny interesować bezpośrednio nie tylko problemy ściśle pedagogiczne, ale i zagadnienia badane przez psychologów wychowawczych, zwłaszcza że są to często kwestie dotyczące tych samych zjawisk — z tą różnicą, że rozpatrywanych z nieco innego punktu widzenia.¹ W charakterze ciekawostki warto wtrącić, że na uniwersytetach amerykańskich badania dydaktyczne prowadzone są przeważnie w ramach katedr psychologii. Dlatego obecny przegląd poświęcimy dwumiesięcznikowi pt. *Journal of Educational Psychology*, wydawanemu przez Amerykańskie Towarzystwo Psychologiczne z siedzibą w Waszyngtonie.

Pełny komplet tomu (rocznika) 60 z 1969 roku składa się z sześciu numerów średniego formatu o łącznej objętości 508 stron, nie licząc dwóch kilkunastu — kilkudziesięciostronicowych jednotematycznych dodatków monograficznych. W wykazie Komitetu Redakcyjnego figurują między innymi nazwiska znamienite (z których kilka pojawiło się także w naszych dotychczasowych przeglądach): Berlyene, Cronbach, Gage, Gagné, Glaser, Hilgard, Lumsdaine, R. R. Thorndike. Ludzie ci repre-

¹ Por. W. Zaczyński: *Rozwój metody eksperymentalnej i jej zastosowanie w dydaktyce*, PWN, Warszawa 1967, s. 204 i nast.; oraz R. Radwiłowicz: *Psychologia wychowawcza i rozwojowa a pedagogika*, *Rocznik Instytutu Pedagogiki*, tom II, PZWS, Warszawa 1957.

zentują renomowane psychologiczne ośrodki uniwersyteckie. Redaktorem naczelnym czasopisma jest obecnie Wayne H. Holtzmann z University of Texas.

Długi, czterostronicowy spis treści rocznika 1969 zawiera aż 81 pozycji, co — przy znajomości ogólnej liczby stron (508) — orientuje, iż przeciętnie na pojedynczy artykuł przypada zaledwie sześć stron. Muszą to być zatem i rzeczywiście są informacje zwężone, podporządkowane określonym rygorom. Wszystkie pozycje mają charakter komunikatów w badań poprzedzonych kilkudziesięciu streszczeniami. Nazwy rozdziałów poszczególnych artykułów bywają różne, ale każdy artykuł zawiera takie elementy, jak: problem, hipoteza, metody, procedura, wyniki, dyskusja i bibliografia, niemal każdy też zamieszcza wiele danych statystycznych, zestawionych w postaci różnych tabel i wykresów.

Na wewnętrznej stronie okładki Redakcja tak oto określa charakter czasopisma: *Journal of Educational Psychology* publikuje badania oryginalne i artykuły teoretyczne (tych — dodajmy od siebie — znacznie mniej), odnoszące się do różnych szczebli nauczania i poziomów wieku, a dotyczące problemów uczenia się i nauczania oraz rozwoju psychicznego, stosunków międzyludzkich (w szkole) oraz dostosowania jednostki. (Czyli — znów dopowiedzmy — zajmuje się problematyką psychodydaktyczną i socjopsychologią szkolną). Przy tym czasopismo uwzględnia głównie badania nad bardziej złożonymi (a nie: elementarnymi) odmianami zachowań się w sytuacjach pedagogicznych.

- O tym, że powyższa deklaracja znajduje w zasadzie potwierdzenie w zawartości czasopisma, świadczy następujący wykaz tytułów 18 pozycji artykułowych, wyszczególnionych na pierwszej stronie wspomnianego spisu treści, tych, których nazwiska autorów rozpoczynają się na litery z pierwszej ćwiartki alfabetu. Nie sposób jest bowiem przedstawić tutaj pełny rejestr. Nie jest to zresztą potrzebne, gdyż w tematyce całości rocznika orientuje wystarczająco już poniższy pierwszy „kwartył”:
- Pytania wyboru wielokrotnego a określone właściwości studentów.
 - Skutki proaktywne w uczeniu się i przechowywaniu w pamięci wyrazów znaczących.
 - Duża a mała szkoła. Weryfikacja hipotezy.
 - Studium stosunków funkcjonalnych między abiturientami.
 - Postrzeganie wzrokowe a zdolność czytania.
 - Licealiści, uznani za lepszych przez swoich nauczycieli a czynnik pierwotności
 - Specyfika organizacyjna uczelni a rozwój studentów.
 - Skutki oczekiwań w klasie (ze strony nauczycieli w odniesieniu do uczniów, których zareklamowano im jako wybitnych)
 - Ułatwienie syntaktyczne uczenia się par haseł. Warianty różnych struktur.
 - Wpływ instrukcji wymagających decyzji na stosunek zdolności poznawczych do zachowań się w toku rozwiązywania problemów w zakresie klasyfikacji pojęć.
 - Wpływ instrukcji i zmiennych towarzyszących na umiejętność kategoryzacji wielokrotnej.
 - Uczenie się pojęcia złożonego na różnych poziomach hierarchicznych.
 - Lubienie nauczycieli przez uczniów szkoły podstawowej w zależności od cech osobowościowych.
 - Przewidywanie transferu i innych zjawisk uczenia się na podstawie zdolności i mierników osobowościowych.
 - Kontrola cybernetyczna pamięci w trakcie lektury materiałów o różnej konstrukcji.
 - Akapitowa budowa materiałów pisanych i wpływ węzłów pojęciowych na poziom i organizację przypominania.
 - Właściwości fonetyczne uczenia się werbalnego.
 - Wpływ kontekstu, izolacji i przeszkód na przechowanie informacji.

I znów trzeba dokonać wyboru. Spośród tej wielości problemów wytypujemy do prezentacji zaledwie dwa, i to stosunkowo najodleglejsze od podejścia molekularnego, cechującego mimo wszystko — jakby trochę na przekór cytowanemu wyżej oświadczeniu Komitetu Redakcyjnego — sporo sygnalizowanych wyżej artykułów psychodydaktycznych. Przecież na przykład owa „budowa akapitowa i wpływ węzłów pojęciowych na przypominanie” to wyraźnie mikro-, a nie makrozagadnienie.

Przyjrzyjmy się bliżej dwóm badaniom:

- 1) Duża czy mała szkoła? oraz
- 2) Postępy dzieci pierworodnych.

Ad 1) Leonard L. Baird relacjonuje w numerze 4 (s. 253—260) wykonane na skalę ogólnokrajową badania porównawcze wyników nauczania i osiągnięć pozaprogramowych studentów pochodzących z małych i dużych szkół stopnia licealnego. Badania przeprowadzono na dwóch bardzo licznych grupach osób. W badaniu pierwszej z nich, złożonej z nowo przyjętych studentów, chodziło o określenie wpływu czynnika wielkości (liczebności) szkoły, skąd pochodzą studenci, na ich udział w różnych zajęciach pozaprogramowych w liceum oraz na projekty dotyczące analogicznej działalności na terenie uczelni. Druga grupa, składająca się ze studentów już zaawansowanych, którzy także pochodzili bądź z małych, bądź z dużych szkół, posłużyła do ustalenia stopnia uczestnictwa w różnych zajęciach pozakursowych, klubowych itp.

„Próbkę” osób badanych w pierwszym rzucie (21 371 o.b.) stanowiło 3% ogółu studentów (około 712 000 osób) przyjętych w jednym roku na wszystkie uczelnie, którzy — zgodnie z obowiązującymi w Stanach przepisami — wypełnili między listopadem 1965 r. a październikiem 1966 r. baterię testów, zwaną American College Testing Program (A.C.T.). Z ogólnokrajowego rejestru badanych wzięto do analizy odpowiedzi uzyskane od każdego co trzydziestego trzeciego, sześćdziesiątego szóstego i setnego studenta. Wspomniana bateria obejmuje szereg testów wiadomości, dane dotyczące ocen otrzymanych w liceum z angielskiego, przedmiotów społecznych (social studies), matematyki i przedmiotów ścisłych (natural science), a ponadto biograficzny kwestionariusz psychologiczny, zwany Profilem Studenta. Jego pytania dotyczą aspiracji i zainteresowań naukowych studenta, wyrażających się między innymi w planach udziału w różnego rodzaju działalności klubowej. Starano się zdobyć tą drogą informacje na temat przewodnictwa (kierowania jakąś działalnością — leadership), zainteresowań muzycznych, dramatem i recytacją, w zakresie dyscyplin ścisłych, wreszcie zainteresowań pisarskich. Co się tyczy tych ostatnich, skala indagacji rozpoczynała się od pytania: „Czy ogłaszałeś jakieś wiersze, szkice lub artykuły w gazetkach lub innych publikacjach szkolnych?”, a kończyła pytaniem o utwory „własne, wydrukowane w książkach lub ogólnie dostępnych czasopismach.

Wielkość szkół licealnych ustalano na podstawie pytania o liczebność młodzieży, która wraz z indagowanym przystąpiła w danej szkole do matury: mniej niż 25 osób, od 26 do 99 osób itd. Szkoły sklasyfikowano również według środowiska lokalnego, ocenianego z punktu widzenia stopnia jego urbanizacji. Wyodrębniono w ten sposób fermy i siedziby odosobnione, miejscowości do 50 tysięcy mieszkańców, tereny podmiejskie oraz miasta właściwe (powyżej 50 tysięcy).

Dla oceny wpływu czynników wielkości i lokalizacji szkoły na pozaprogramową aktywność badanych zastosowano dwutorową analizę wariancyjną. W rezultacie okazało się, że studenci, przybyli ze szkół o różnej wielkości, legitymowali się wprawdzie różnym nasileniem udziału w działalności pozalekcyjnej (w stosunku odwrotnie proporcjonalnym do wielkości szkoły), lecz nie różnili się specjalnie, jeśli idzie o zamiary uczestnictwa w zajęciach pozaprogramowych na terenie uczelni.

W drugim rzucie badań operowano już nie tak kolosalnym, ale przecież także bardzo obszernym materiałem badawczym, bo zebranych od 2289 studentów i 2834 studentek 29 uczelni. Przy tym w drugim wypadku odpowiednie ankiety i kwestio-

nariusze część badanych wypełniła dwukrotnie w rocznym odstępie czasu. Tym razem nie stwierdzono istotnych wpływów czynników wielkości i lokalizacji szkoły na pozaprogramową aktywność studentów.

Od samych ogólnych wyników tego ilościowo gigantycznego badania ciekawsza jest ich interpretacja, dokonana przez autora w nawiązaniu i polemice z innymi amerykańskimi badaniami o zbliżonej tematyce, zresztą w dużej mierze zbieżnymi w swoich zasadniczych rezultatach. Rezygnując — ze względów technicznych — z ukazania samej polemiki, przedstawimy w skrócie główne wywody Bairda.

Studenci pochodzący z małych szkół byli w szkole aktywniejsi od swoich kolegów ze szkół dużych — w czterech na sześć rozpatrywanych dziedzin działalności pozalekcyjnej, a równie aktywni w dwóch pozostałych dziedzinach. A przecież mogłoby się здаwać, że to właśnie uczniowie (studenci) z dużych szkół będą lepsi w zakresie pozalekcyjnym, ponieważ te ostatnie mają większe możliwości organizacji tego rodzaju zajęć, bardziej wyspecjalizowany personel itp.

W przypadku pewnej, stosunkowo małej liczby uczelni stwierdzono związek między osiągnięciami (w studenckiej działalności pozaprogramowej) a wielkością tych uczelni, co jest ważne o tyle, że znajduje potwierdzenie także w kilku innych badaniach.

Dane te przemawiają za potrzebą podjęcia znaczenie subtelniejszych badań nad wpływem środowiska liceów i uczelni. Sama bowiem wielkość instytucji edukacyjnej jest miarą nazbyt surową.

Zdaniem Bairda, badanie jego posiada również pewną wartość praktyczną. Wskazuje ono na istotną wagę nie tyle różnego rodzaju materialnych możliwości (większych w szkołach większych), co głównie na sposób użytkowania tych możliwości, jakie dana szkoła posiada. Być może też — powiada autor — ważniejszy jest długotrwały wpływ uczestnictwa (w zajęciach pozaprogramowych), czego jednak badanie nie ujawniło. Wydaje się rozsądne mniemać, że talent rozwija się wtedy, gdy jest „stosowany”. Jeśli więc małe instytucje oferują większe możliwości realizacji talentu, to wolno oczekiwać, że studenci utalentowani będą swoje uzdolnienia rozwijać.

Uzyskane wyniki sugerują, że wielkość szkoły wpływa również na udział studentów przeciętnych. Jeśli przez wychowanie rozumie się przyswojenie pewnej ilości wiedzy „akademickiej”, to wtedy uczestnictwo w zajęciach typu nieakademickiego jest nieistotne. Jednakże coraz więcej pedagogów wyraża pogląd, iż zadaniem uczelni nie jest (my byśmy dodali słówko: „jedynie”) kształcenie ludzi utalentowanych akademicko, lecz wszechstronny rozwój studentów. Czynne zainteresowanie sztuką, muzyką, literaturą, teatrem, naukami ścisłymi, uprawianie pisarstwa oraz przewodzenie odnośnym akcją prowadzą do doświadczeń wartościowych pedagogicznie. Wydaje się, że doświadczenia te zdobywa się częściej w instytucjach małych.

Jawna jest przesada tak sformułowanych uwag autora, jako że na przykład politechnika powinna dbać przede wszystkim o przygotowanie inżynierów — fachowców określonej specjalności, a dopiero wtórnie o to, aby zarazem byli to ludzie wszechstronnie rozwinięci pod względem kulturalnym. Natomiast samo przedstawione badanie, jego zasięg i metody budzą gorzką refleksję. Ileż to pożytecznych wniosków i przestróg można by wydobyć z różnorodnej dokumentacji bytującej bezużytecznie od dziesiątków lat w archiwach naszych instytucji edukacyjnych wszystkich szczebli i kierunków, gdyby tylko zechciało się do niej sięgnąć i przeanalizować ją pod kątem kilku rzeczywiście ważkich problemów, wybranych w porozumieniu z czynnikami decydującymi o dalszym rozwoju tych placówek, oczywiście grubo przedtem, zanim podejmą one odnośne decyzje. Przeanalizować należy tę dokumentację przy zastosowaniu całej nowoczesnej aparatury statystycznej.

Ad 2) Drugim badaniem, wyznaczonym przez nas do przeglądu, są „Licealiści,

uznani za lepszych przez swoich nauczycieli, a czynnik pierworodności” — artykułu pióra Bradleya i Sanborne'a (nr 1, s. 41—45).

Na przestrzeni dziesięciu lat, od roku 1956 do 1965, nauczyciele i doradcy wychowawczo-psychologiczni (counselors) 90 szkół posługiwali się wykazem 14 kryteriów zachowania się, przy których użyciu wytypowali 1500 uczniów klas IX do udziału w specjalnym programie zajęć dodatkowych dla uczniów wybitnych. Porównanie stopni tych uczniów oraz ich danych personalnych ujawniło, iż spośród 9 roczników (na 10 rozpatrywanych) liczby dzieci wybitnych, urodzonych w rodzinach jako pierwsze, wyraźnie przewyższały ilości dzieci urodzonych w dalszej kolejności.

Zdaniem autorów — biorąc ogólnie — wykryta przewaga może być w dużej mierze konsekwencją warunków rozwoju dzieci pierworodnych w rodzinie. Wyniki badania kopierają tezy odnośnych publikacji wcześniejszych, w myśl których nauczyciele skłonni są uważać uczniów, będących dziećmi pierworodnymi, za lepszych.

Wspomniane 14 kryteria, na których podstawie nauczyciele biorący udział w badaniu typowali swoich najlepszych uczniów, przedstawiają się następująco (naturalnie nie wiedzieli oni, że badaczom chodzi o przyjrzenie się ich ocenom dotyczącym akurat dzieci pierworodnych): Dany uczeń

- 1) posiada bogaty słownik, którym posługuje się swobodnie i adekwatnie;
- 2) legitymuje się dobrymi wynikami w dłuższych wypowiedziach ustnych i w pracowaniach pisemnych;
- 3) jest czytany, myśli i lubi dyskutować na temat swojej lektury;
- 4) ujawnia szeroki wachlarz zainteresowań, bądź — w przypadkach wyjątkowych — szczególne zainteresowanie jakąś jedną dziedziną;
- 5) poświęca z własnej woli sporo czasu na problemy, które go interesują;
- 6) przeznacza wiele czasu na realizację własnych pomysłów i projektów;
- 7) w wynikach nauczania z poszczególnych przedmiotów przewyższa wyraźnie poziom swojej klasy;
- 8) uzyskuje wysokie noty w szkolnych konkursach wiedzy;
- 9) orientuje się szybko, na czym polega błąd jakiegoś postępowania i proponuje różne ulepszenia;
- 10) zgłasza projekty ożywczych innowacji nawet w odniesieniu do starych idei;
- 11) objawia zniecierpliwienie w sytuacjach, w których występują działania zrutynizowane;
- 12) zadaje dociekliwe pytania, w szczególności dotyczące przyczyn i racji;
- 13) lubi rozwiązywać problemy i zagadki;
- 14) szybko chwyta związki.

Temu ciekawemu badaniu można postawić dwa istotne zarzuty. Po pierwsze, nie dość ostro rozgraniczono nauczycielskie opinie o uczniach od danych o tychże uczniach możliwych do zdobycia na innej drodze. Po drugie zaś — co byłoby jeszcze bardziej interesujące — nie postarano się pokazać, na jakie rodzaje działań dziecka-ucznia wywierają przypuszczalnie większy wpływ czynniki biologiczne, a na jakie — społeczne, związane z faktem, że jest on w rodzinie pierwszym czy dalszym dzieckiem. Wszak sądy nauczycieli mają określone podłoże obiektywne.

Byłoby to ciekawe w szczególności wobec potocznie (przynajmniej u nas) rozpowszechnionego mniemania, że następne dzieci — jako bardziej uspołecznione — radzą sobie lepiej. A może nie ma tu sprzeczności? Pierwsi są zdolniejsi w tym sensie, iż są bardziej oryginalni, twórczy, podczas gdy drudzy i dalsi zaradniejsi, gdyż łatwiej dostosowują się społecznie. Jednakże przyjęcie takiej hipotezy wymagałoby odpowiedniego sprofilowania całych badań i o wiele ostrzejszych narzędzi badawczych.

SESJA LENINOWSKA KOMITETU NAUK PEDAGOGICZNYCH I PSYCHOLOGICZNYCH PAN

Komitet Nauk Pedagogicznych i Psychologicznych PAN odbył w dn. 27 kwietnia 1970 r. uroczystą konferencję naukową poświęconą uczczeniu 100-letniej rocznicy urodzin W. I. Lenina.

Na konferencję zgłoszonych zostało 10 referatów z Polski oraz ze Związku Radzieckiego, NRD, Węgier i Bułgarii.

Charakter konferencji wiązał się z faktem zorganizowania w ubiegłym roku wielkiej sesji naukowej poświęconej twórczości Lenina, sesji, w której przygotowaniu uczestniczył m. in. ZNP, Instytut Pedagogiki, Komitet Nauk Pedagogicznych i Psychologicznych PAN. W związku z tym Komitet nadał swojej konferencji charakter ściśle naukowy.

Przedmiotem wystąpienia przewodniczącego konferencji — prof. dra B. Suchodolskiego — był leninowski model wychowania. Mówca zwrócił uwagę na konieczność nowej, pełniejszej analizy dzieł Lenina przez pedagogów. Chodzi przede wszystkim o to, „aby wiedzieć, czy wypowiedzi Lenina są tylko historycznym dokumentem, który obok innych źródeł historycznych pozwala nam rekonstruować czasy i wydarzenia sprzed pół wieku, czy też zawiera się w nich określony teoretyczny model myślenia i działania, trwalszy niż epoka, w której powstawał, przydatny również i w naszych warunkach”. Konieczne jest podjęcie filozoficznej analizy prac Lenina i jego działalności, aby wydobyć z nich wartości trwałe, a więc aktualne. Prof. B. Suchodolski zwrócił uwagę, że Lenin był pierwszym działaczem i myślicielem, który znajdował się na pograniczu dwu epok, to znaczy epoki, która organizowała działalność rewolucyjną mas, i tej epoki, która budowała pierwsze socjalistyczne państwo. Te dwie różne sytuacje muszą być brane pod uwagę przy konstruowaniu teoretycznego modelu myślenia Lenina o pedagogice. Innym zagadnieniem, niezmiernie ważnym przy charakteryzowaniu leninowskiego modelu wychowania, jest problem dialektyki. Lenin wielokrotnie podkreślał rolę dialektycznych sprzeczności tkwiących w wychowaniu a mających swe źródło w tym, że wychowanie jest z jednej strony wyrazem istniejącego stanu rzeczy, z drugiej zaś — ma być realizacją określonej wizji przyszłości, realizacją nowego układu stosunków i nowych treści świadomości. W związku z tym w leninowskim modelu myślenia o pedagogice problemem centralnym staje się kompleks zagadnień dotyczących prowadzenia takiej działalności wychowawczej, by zarówno wyrażała ona, jak i przewyżczała istniejący stan rzeczy. „Leninowski model wychowania uczy traktować działalność wychowawczą w związku z rzeczywistym życiem szerokich mas, z ich nawykami i potrzebami, ale równocześnie z ich społecznymi zadaniami wyznaczonymi przez historię; ukazuje konflikty między wychowaniem przez życie a wychowaniem przez szkołę, zachowując oba te ogniwa w ich napięciu sprzeczności; odśmiana tajemnicę rodzenia się nowego życia społecznego i indywidualnego ludzi dzięki działalności politycznej i postępom techniki, a zarazem opory, które i w życiu, i w szkole stawiają tym nowym dążeniom konserwatywne siły, zakorzenione głęboko w psychice jednostek; wprowadza w zrozumienie tej antynomii wychowania, która polega na zadaniach tworzenia nowych ludzi rękoma ludzi dawnych, na zadaniach pomocy w rodzeniu się nowego świata w więzach świata starego, nawet i wówczas gdy rewolucyjny przełom został już dokonany”.

Prof. dr Tadeusz Tomaszewski przedstawił na konferencji referat zatytułowany: „Problemy psychologii działania w dziełach W. I. Lenina”. Przypomniał w nim, że pozycję Lenina w psychologii ugruntowała jego polemika z empiriokrytykami głoszącymi tezę o „neutralnym” charakterze rzeczywistości. Wyrosła na tym gruncie leninowska teoria odbicia zawiera w sobie trzy tezy szczegółowe: teza podstawowa — świadomość jest subiektywnym obrazem obiektywnej rzeczywistości, tezy następne — świadomość jest funkcją mózgu oraz — sprawdzianem prawdziwości subiektywnego odbicia rzeczywistości jest praktyka. Jednakże wkład Lenina do psychologii nie ogranicza się do przytoczonych tez, powszechnie dziś uznawanych za słuszne. Prace Lenina stanowią cenny wkład także do problematyki działania i problematyki osobowości. Istotą jego koncepcji jest przedmiotowy charakter zarówno świadomości, jak i działalności praktycznej, gdyż świadomość odgrywa ważną rolę w regulowaniu praktycznej działalności ludzi i będąc obrazem obiektywnej rzeczywistości pozwala orientować się w aktualnej sytuacji oraz tworzyć jej nowy obraz stanowiący cel działania. Świadomość i działalność ludzi odnosi się do obiektywnej rzeczywistości, która jest elementem wspólnym, łączącym je i umożliwiającym ściśle współdziałanie. Dla Lenina było oczywiste, że działalność ludzka ma charakter celowy, której istotą było zmienianie świata, jej pierwowzorami zaś — działalność produkcyjna i rewolucyjna. Celowość tego działania wiązała się z jej charakterem przedmiotowym — z ukierunkowaniem na obiektywnie istniejący świat. Rzeczywista działalność ludzka charakteryzuje się, prócz wspomnianej celowości i przedmiotowości, a także podmiotowością, wiążącą się z faktem, iż czynności wykonywane są zawsze przez podmiot działający. Prof. T. Tomaszewski charakteryzując stan ówczesnej psychologii podkreślił, iż „tego rodzaju pogląd na działalność człowieka, podkreślający jej charakter celowy, przedmiotowy i podmiotowy, był w czasach Lenina niewątpliwą nowością, całkowicie odbiegającą od psychologii akademickiej. Od tego czasu wiele się zmieniło i jeśli spojrzeć na ogólny kierunek rozwoju, to znowu nie ulega wątpliwości, że odbywa się on w kierunku jego poglądów, jakkolwiek jest to rozwój nie zawsze konsekwentny i dotychczas nie doprowadzony do jednolitej i powszechnie przyjętej teorii”. Punktem działalności ludzi — według poglądów Lenina — jest obiektywna sytuacja. Sytuacja niepomyślna może być dla człowieka źródłem działalności żywiołowej lub świadomej. Aktywność, choćby żywiołowa, może pojawić się pod warunkiem istnienia świadomości, choćby w zaczątkowej formie, której podstawowym elementem jest przekonanie o możliwości zmiany istniejącego stanu rzeczy. Warunkiem podniesienia poziomu świadomości człowieka jest zrozumienie istoty niepomyślnej sytuacji. Konieczność określonego działania wynika ze zrozumienia związku celu działania z wyjściową niepomyślną sytuacją. Prof. T. Tomaszewski podkreślił, iż z przekonaniem tym wiązała się waga, jaką przywiązywał Lenin do tezy o odzwierciedlaniu rzeczywistości w świadomości ludzkiej, do stawiania celów wynikających z analizy istniejącej rzeczywistości. Do kierowania działalnością nie wystarcza sama świadomość celu wynikająca z analizy aktualnego niepomyślnego stanu rzeczy. Warunkiem koniecznym jest pełniejsza świadomość dotycząca możliwości realizacji, a przede wszystkim — ustalenie, kto jest zdolny do prowadzenia danej akcji oraz jakie są warunki niezbędne dla jej skuteczności. Jednakże Lenin był zdania, że jeśli chodzi o społeczną działalność ludzka, nie jest w pełni możliwe wytworzenie sobie wyłącznie przy pomocy własnych sił adekwatnego obrazu położenia wystarczającego do określenia swoich zadań. Dlatego przywiązywał on ogromną wagę do świadomości wnoszonej do ruchu robotniczego w postaci teorii ogólnych.

Kończąc swoje wystąpienie, prof. T. Tomaszewski podkreślił, że Lenin ciągle mówił o działalności politycznej mas ludzkich, a nie o wszelkiej działalności i nie o działalności pojedynczych jednostek. (...) Badacz empiryk musi tę teorię traktować jako inspirację i źródło hipotez do sprawdzenia ścisłymi metodami. Wiele przemawia

jednak za tym, że twierdzenia Lenina odnoszące się do działalności politycznej klasy robotniczej dadzą się przenieść na inne formy działalności.

Referat na temat problemu patriotyzmu i internacjonalizmu w dziełach W. I. Lenina przedstawił prof. dr Wiktor Szczerba. Na uwagę zasługuje zwłaszcza ta część obszernego wystąpienia prof. W. Szczerby, w której przedstawione zostały poglądy Lenina na zagadnienie „dobrowolnego zespolenia się narodów”: „Internacjonalizm w ujęciu Lenina, jako ideologia pełnej wolności do samostanowienia, do pełnej wolności każdego narodu do swego suwerennego bytu i rozwoju, do wolności i demokracji szerokich mas ludzi pracy jednocześnie, oznacza dobrowolne, demokratyczne dążenie narodów do jednoczenia się. (...) Lenin wyraźnie wskazuje, że każdy socjalista i demokrata małego narodu, każdy światły internacjonalista winien w swojej pracy wychowawczej wyraźnie i zdecydowanie akcentować formułę: »dobrowolne zespolenie się narodów«. »Może on obstawać — pisze Lenin — nie sprzeniewierzając się swym obowiązkom internacjonalisty, zarówno za niepodległością polityczną swego narodu, jak i za jego przyłączeniem do sąsiedniego państwa X, Y, Z itd. We wszystkich tych wypadkach winien on jednak walczyć przeciwko drobnonarodowej ciasnocie, zasklepieniu, separowaniu się, o uwzględnienie tego, co ogólne i powszechne, o podporządkowanie interesów jednostkowych interesom ogólnym«”. (Dzieła t. XXII, s. 396).

Doc. dr Janusz Reykowski przedstawił referat zatytułowany: „Lenin a sposób uprawiania nauk społecznych”. Punktem wyjścia rozważań autora stało się pytanie: Na czym polega właściwy sens przemian ustrojowych dokonanych w naszym kraju? W przekonaniu niektórych, sens tych przemian polega na dogonieniu i ewentualnym przegonieniu krajów ekonomicznie przodujących. „Różnice polityczne i ustrojowe byłyby, w świetle tego sposobu myślenia, szczególną konsekwencją zacofania ekonomicznego i zagrożenia politycznego. Różnice te, należałoby domniemywać, będą słabnąć i zniknąć w miarę wzrostu politycznych i ekonomicznych sił naszych krajów”. Fałszywość takiego przekonania jest oczywista, inne są bowiem założenia organizacji społeczeństwa w ustroju kapitalistycznym, a inne w ustroju socjalistycznym. Z przeciwnością tą wiąże się niezmiernie ważny dla nauk społecznych problem: W jakim stosunku nauki społeczne krajów socjalistycznych mogą pozostawać do nauk społecznych na Zachodzie. „Niektórzy uczeni wychodząc z założenia, że istnieje jedna »nauka światowa«, zaś uczyony — bez względu nad czym i gdzie pracuje — wzbogaca ogólny dorobek ludzkiego poznania, głoszą program pełnej integracji naszej nauki z nauką na Zachodzie. Inni skłonni są ulegać iluzji, że można rozwijać nauki społeczne w oderwaniu od dorobku nauki światowej. Obie te koncepcje są błędne, a argumentów do ich krytyki dostarczyć mogą także prace Lenina”. Analizując pierwszą z przedstawionych wyżej koncepcji J. Reykowski starał się wykazać, że teza o neutralności nauk społecznych, o możliwości ich wzniesienia się ponad interesy grup, klas, narodów, przede wszystkim zaś obozów — jest fałszywa. I tak np. oczywisty jest związek wyboru problematyki psychologii amerykańskiej z tamtejszym życiem społecznym, podobnie jak oczywiste jest, że system pojęciowy używany przez badacza nosi na sobie piętno jego społecznego doświadczenia. W efekcie tego — konkludował J. Reykowski — „dla tych, którzy prowadzą badania w zakresie nauk społecznych, powinno stać się jasne, że duża część prowadzonych badań naukowych wyrasta z potrzeb konkretnego społeczeństwa. Tak więc włączanie się w nurt tych badań służy nauce światowej tylko pośrednio. Bezpośrednio służy określonemu społeczeństwu. Innymi słowy, psychologom czy innym badaczom zjawisk społecznych grożą określone niebezpieczeństwa. Jedno niebezpieczeństwo to włączenie nauk społecznych w Polsce w nurt nauk społecznych najbardziej rozwiniętych krajów zachodnich, głównie Stanów Zjednoczonych. W praktyce oznacza to, że badacz, wcale tego nie zamierzając, podejmuje i rozwiązuje problemy nie te, które wyrastają z potrzeb jego kraju, lecz te, które wyrastają z logiki rozwoju nauki w innej części świata.

Ujmując to dobitniej i może z pewną przesadą, można powiedzieć, że badacz taki dopomaga rozwojowi nauki przede wszystkim w Stanach Zjednoczonych nie w Polsce". Nie jest też do przyjęcia teza o możliwości całkowitego oderwania się od nauki światowej. Sprawom tym wiele uwagi poświęcił W. I. Lenin. Podstawowym zagadnieniem jest więc umiejętność wykorzystywania dorobku całej nauki światowej dla rozwiązywania tych problemów, które są najistotniejsze dla naszego społeczeństwa. Na zakończenie swojego wystąpienia J. Reykowski podjął próbę ustalenia kryteriów oceny stosunku uczonych do dorobku nauki światowej. Kryteria te opierają się na ocenie wyboru problematyki oraz sposobu jej ujmowania.

Dwa referaty przygotowane zostały na konferencję przez członków rzeczywistych radzieckiej Akademii Nauk Pedagogicznych w Moskwie — prof. dra I. A. Kairowa oraz prof. dra M. K. Gonczarowa. Tytuł referatu prof. I. A. Kairowa brzmiał: „W. I. Lenin — wielki humanista naszej epoki”. Autor przedstawił w nim najważniejsze elementy nauki Lenina o humanizmie, a następnie przytoczył liczne przykłady postępowania Lenina, świadczące o konsekwentnym przestrzeganiu przez niego uznawanych zasad.

Prof. M. K. Gonczarow podjął zagadnienie: „Lenin a problemy wychowania estetycznego”. Wychowanie estetyczne stanowiło od początku władzy radzieckiej ważny składnik wszechstronnego rozwoju osobowości. Jednym z zasadniczych zadań wychowania estetycznego stało się wyrobienie u młodzieży artystyczno-estetycznych upodobań. „Nie odrzucając roli subiektywnych czynników w artystycznym poznaniu, w artystycznym opanowaniu rzeczywistości, W. I. Lenin wykazuje, że w procesie artystycznego poznania rozstrzygającą rolę odgrywa obiektywny świat społecznej egzystencji, który istnieje niezależnie od woli człowieka i dyktuje mu swoje prawidłowości, złożoną dialektykę swego rozwoju”. Do specyficznych cech artystycznego poznania należy to, według Lenina, że uczuciowe poznanie nadaje estetycznemu odbiciu bezpośredni, rzeczywisty i twórczy charakter. Wyjątkowo dużą wagę przywiązywał Lenin do emocji w poznaniu artystycznym i w tym widział siłę oddziaływania genialnych dzieł sztuki. Zwracał przy tym uwagę, że uczuciowe ludzkie odbicie ma nie tylko bezpośredni charakter, lecz w wielkim stopniu uwarunkowane jest przez dotychczasowe doświadczenie człowieka, a to przede wszystkim dlatego, iż umiejętność uczuciowego wartościowania jest wynikiem życiowego doświadczenia. Można ją więc rozwijać bez potrzeby uznawania wiecznych i niezmiennych praw spostrzeżeń estetycznych. Autor zwrócił uwagę, iż „estetyczne oceny, które formują się w procesie kształcenia artystycznych upodobań — jak to przedstawił W. I. Lenin w swoich dziełach na przykładzie wielkich artystów przeszłości (L. Tolstoj, I. Turgeniew, G. Uspieński, H. Czernyszewski, M. Gorki i in.) — zawsze były ściśle związane z filozoficznymi, politycznymi i moralnymi poglądami ich osobowości, które dlatego tak silnie oddziałują na czytelników, ponieważ pojawiają się w ścisłej jedności z emocjonalnymi środkami wyrazu, podlegającymi specyficznym właściwościom ocen estetycznych”. Prof. M. K. Gonczarow wiele uwagi poświęcił roli pierwiastka racjonalnego w wychowaniu estetycznym, a także kształtowaniu się ideałów artystycznych.

Prof. dr Jozsef Szarka z Instytutu Pedagogiki w Budapeszcie omówił problem: „Nauka Lenina a wychowanie moralne”, zaś prof. dr Sandor Nagy z Uniwersytetu Budapeszteńskiego — „Leninowska teoria poznania a współczesne koncepcje dydaktyczne”. Autor dokonał zestawienia założeń leninowskiej teorii poznania oraz aktualnej sytuacji w dydaktyce i przedstawił niektóre niedociągnięcia dydaktyki.

Obszerny referat pt. „Idee Lenina a wychowanie bułgarskie” przedstawił prof. dr Z. Atanasow z Uniwersytetu Sofijskiego. Prof. Z. Atanasow omówił rozwój poglądów pedagogów bułgarskich pod wpływem oddziaływań idei komunistycznych.

W referacie prof. dra Karla Heinza Güntlera z Uniwersytetu Humboldta w Ber-

linie uwypuklone zostały te elementy prac Lenina, które dotyczyły związków walki o władzę polityczną z zadaniami na polu wychowania i kultury.

W ożywionej dyskusji, jaka wywiązała się po przedstawieniu też referatów, zabrali głos m. in. J. Chałasiński, S. Szuman, K. Wojciechowski, S. Kowalski, M. Zebrowska, L. Wołoszynowa, E. Staszyński. Mówcy poruszali zarówno sprawy dotyczące kwestii merytorycznych, jak i form upowszechniania, zwracając wśród młodzieży, idei Lenina.

Przygotowane na konferencji referaty ukażą się w postaci książki.

Maciej Świątek

W KRĘGU CYBERNETYKI¹

I. Z inicjatywy Oddziału Warszawskiego Polskiego Towarzystwa Cybernetycznego (PTC) i Oddziału Stołecznego Towarzystwa Przyjaźni Polsko-Radzieckiej w dniach 28 i 29 kwietnia 1970 r., w Warszawie, odbyło się sympozjum pod nazwą Dni Cybernetyki Radzieckiej. Głównym celem sympozjum było zaprezentowanie dorobku dynamicznie rozwijającej się cybernetyki radzieckiej we wszystkich ważniejszych dziedzinach jej zastosowań. Stąd też informacyjno-popularyzatorski charakter sympozjum, chociaż większość prelegentów i uczestników sympozjum — to ludzie z tytułami samodzielnych pracowników naukowych. Sądzę, że Dni Cybernetyki Radzieckiej zainaugurowały realizację od dawna istniejących w PTC planów systematycznego (co 2—3 lata) organizowania sympozjów, poświęconych cybernetyce radzieckiej oraz współpracy cybernetyków radzieckich i polskich.

Polskie Towarzystwo Cybernetyczne istnieje od maja 1962 roku. Jednym z pierwszych jego organizatorów był prof. Oskar Lange. Do 22. IV. 1970 r. funkcję prezesa Zarządu Głównego PTC pełnił rektor St. Turcki, aktualnie stanowisko to zajmuje doc. dr E. Kowalczyk, który jest ministrem Łączności. Polskie Towarzystwo Cybernetyczne składa się z 6 oddziałów w: Gdańsku, Łodzi, Wrocławiu, Poznaniu, Krakowie i Warszawie. Rozwija się, tak jak przystało na bynajmniej już nie młodą, jakby się niektórym wydawało, nowoczesną dyscyplinę nauki, której członków zrzesza bardzo intensywnie. W 1968 r. odbyło się I Krajowe Sympozjum poświęcone m. in. biocybernetyce i biotechnice. Jesienią bieżącego roku odbędzie się już II Sympozjum, na którym szczególną rangę zdobędą zagadnienia bioniki. Z inicjatywami i pracami PTC będziemy mieli zapewne okazję zapoznać się jeszcze wielokrotnie.

Na sympozjum, z którego składałam sprawozdanie, wygłoszono 11 referatów. Wymieniam kolejno ich tytuły i autorów: „Cybernetyka a prawa natury” doc. dr E. Kowalczyk — minister Łączności, „Cybernetyka a dialektyka” prof. dr S. Żurawicki — Uniwersytet Warszawski, „Bionika radziecka” dr inż. R. Gawroński — Instytut Automatyki PAN, „Komputery w diagnostyce medycznej” doc. dr T. Bogdanik — Akademia Medyczna w Białymstoku, „Cybernetyczne metody planowania gospodarczego w ZSRR” dr J. Eysymontt i dr J. Oleński — Centrum Obliczeniowe Komisji Planowania przy Radzie Ministrów, „Niektóre problemy ekocybernetyki radzieckiej” dr inż. T. Pietrzakiewicz — Instytut Planowania przy Radzie Ministrów, „Komputery radzieckie” dr inż. T. Targowski — Zakład Obliczeniowy ETO — Warszawa, „Automatyzacja systemów informacji naukowo-technicznej w ZSSR” mgr inż.

¹ Sprawozdanie z Sympozjum pod nazwą Dni Cybernetyki Radzieckiej.

W. Piróg, „Automatyzacja systemów energetycznych w ZSRR” prof. dr J. Kożuchowski — Instytut Automatyki Systemów Energetycznych, „Cybernetyka a lingwistyka radziecka” doc. dr J. Tokarski — Uniwersytet Warszawski, „Cybernetyka a dydaktyka” inż B. Ileczo — Ministerstwo Oświaty i Szkolnictwa Wyższego.

Już sam zestaw tytułów referatów oraz instytucji, w których pracują autorzy tych referatów, wskazuje na szerokie zastosowanie cybernetyki w obwodzie: natura — człowiek — społeczeństwo. Zanim przystąpię do analizy treści, proporcji i koncepcji wybranych referatów, słów kilka o cybernetyce i przyczynach coraz silniejszych nią zainteresowań wśród pedagogów, psychologów, ekonomistów, filozofów. Cybernetyka powstała w końcu czterdziestych lat w USA. Pierwszymi jej twórcami byli Wiener i Shannon. Jest nauką o interdyscyplinarnym charakterze. Powstała na pograniczu matematyki, logiki matematycznej, nauk technicznych i nauk biologicznych. Do jej powstania i rozwoju przyczyniły się w znacznej mierze takie teorie, jak: teoria procesów losowych, teoria regulacji automatycznej, radiotechnika i elektronika, teoria refleksów żywych organizmów, neurofizjologia. Wg definicji Wienera, cybernetyka jest nauką o sterowaniu i komunikacji w zwierzętach i maszynach, czyli precyzując i uogólniając definicję Wienera, nauką o sterowaniu w ogólności, lub definiując nieco szerzej: „Cybernetyka jest nauką, która za pomocą doświadczenia i aparatu matematycznego bada celowość i samosterowanie w przyrodzie i w technice”.² Definicji można byłoby przytaczać wiele. Np. prof. M. Mazur byłby skłonny traktować cybernetykę jako sztukę osiągnięcia skuteczności działania (cele prawie identyczne z celami prakseologii), zaś prof. T. Kotarbiński od dawna postulował powstanie nauki, proponując nazwać ją „teorią zdarzeń”, która byłaby bardziej ogólna, bardziej abstrakcyjna od prakseologii. Cybernetyka traktuje w jednej płaszczyźnie istoty żywe i istoty martwe, jest to z pewnością „wstrząs światopoglądowy”, jak stwierdził na otwarciu sympozjum prof. S. Manczarski. Cybernetykę nie interesuje budowa przedmiotu, lecz jego zachowanie, funkcje. Jest więc nauką funkcjonalną, behawiorystyczną. Do szczególnych naukowych zalet cybernetyki należą:³

- a. Terminologia i zbiór pojęć wspólne dla wielu gałęzi nauki, umożliwiające scharakteryzowanie najróżniejszych typów układów. Fakt ten przyczynia się niewątpliwie do odkrycia wzajemnych związków między poszczególnymi gałęziami nauki, przyspieszając w konsekwencji rozwój tych nauk. Dążenie do stworzenia wspólnego języka nauki jest z naukoznawczego i metodologicznego punktu widzenia bardzo ważną zaletą cybernetyki.
- b. Dążenie do opracowania metod naukowego badania układów o dużej złożoności. Dotychczasowe, tradycyjne już metody badania poszczególnych, wyizolowanych układów prostych okazały się zawodne przy badaniu układów tak złożonych, jak np.: mózg ludzki, system ekonomiczny, społeczeństwo itp.
- c. Stworzenie nowych, ścisłych, matematyczno-logicznych podstaw filozofii. Intensywny rozwój nauki i techniki, wzajemnie przenikające się procesy integracji i specjalizacji w tym rozwoju powodują, że dla gruntownego i wszechstronnego poznania przestają wystarczać narzędzia, jakich dostarcza nam tradycyjna teoria poznania, a tym samym i teoria nauczania. Teoretycy i praktycy poszukują więc innego pomostu między poszczególnymi dyscyplinami „możliwie skwantyfikowanego i podatnego dla operacji matematycznych” (cytuję stwierdzenie doc. dr E. Kowalczyka, autora referatu „Cybernetyka a prawa natury”). Taki pomost stanowi cybernetyka. Jest ona dziedziną szeroko otwartą dla dalszych badań, pozwoli uczynić naukę jednolitą całością. To prognostyczno-futurologiczne stwierdzenie nie powinno nam przesłaniać oczu na zadziwiający fakt, że dzięki cybernetyce dokonano wielu rewolucyjnych odkryć w gospodarce, technice, nauce

² L. Tiepłow, O Cybernetyce. W-wa 1963, PWN-T.

³ W. Ross Ashby, Wstęp do cybernetyki. W-wa 1963, PWN.

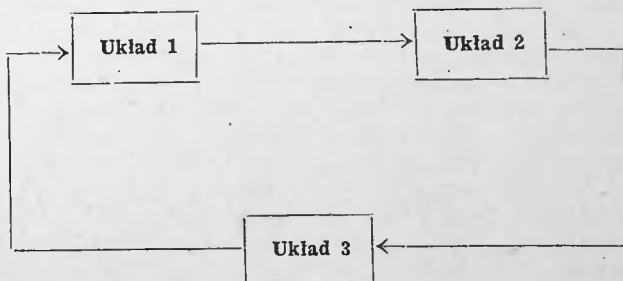
i obronności. Przeciwnie, to prognostyczne stwierdzenie nabiera sensu naukowego prawdopodobieństwa dzięki diagnozie tych osiągnięć, które zawdzięczamy cybernetyce. Falszywe są wrażenia — pisze W. R. Ashby — że wykorzystanie metod cybernetycznych w psychologii, dydaktyce, ekonomii poprzedzone być musi wnikliwym studiowaniem elektroniki i matematyki. Podstawowe koncepcje cybernetyczne są w istocie swej proste i wystarcza zupełnie znajomość matematyki na poziomie algebry elementarnej, pod warunkiem, że stopniowo i gruntownie opanowywać będziemy podstawowe pojęcia i twierdzenia cybernetyczne.

II. Wróćmy więc do definicji. Że chce czytelnik uważnie przyjąć tę definicję oraz jej interpretację, albowiem jest to, pośrednio biorąc, definicja oraz interpretacja dydaktyki jako teorii kształcenia. Cybernetyka zajmuje się badaniem transformowania informacji oraz sterowania, polegającego na wywieraniu określonego wpływu na dane zjawiska.⁴

Przez informację należy rozumieć przekazywaną przez nadawcę, którym może być dowolna rzecz lub osoba, do odbiorcy, którym także może być dowolna rzecz lub osoba, pewną treść będącą opisem, poleceniem, nakazem (m. in. nauczanie jest właśnie takim procesem). Samo przekazywanie może się odbywać przy użyciu dowolnego języka lub kodu. Transformacją informacji nazywa się dowolne przekształcanie informacji, np. analizę, streszczenie, kalkulację, rozumowanie. Przez sterowanie należy rozumieć dążenie do wywarcia określonego wpływu mającego spowodować zmianę stanu w przedmiocie sterowania, np. kierowanie działalnością własną i innych, samosterowne działanie maszyny — automatu, interesujący nas proces nauczania i w ogóle kształcenia i samokształcenia. W cybernetyce posługujemy się przede wszystkim pojęciem układu cybernetycznego lub zamiennie pojęciem maszyny cybernetycznej (pojęcie to ma niewiele wspólnego z potocznym rozumieniem pojęcia „maszyna”). Każde wejście i każde wyjście układu cybernetycznego składa się z zasilenia i informacji. Jednym z podstawowych pojęć cybernetycznych jest pojęcie sprzężenia, głównie zaś sprzężenia z wrotnego. Przedstawię je tylko za pomocą schematów a i b.



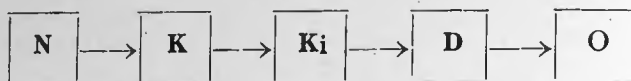
Schemat a



Schemat b

⁴ J. W. Gościński, Elementy cybernetyki w zarządzaniu. W-wa 1968, PWN.

Sprzężenie zwrotne znalazło szerokie zastosowanie metodologiczne i praktyczne w zagadnieniach ekonomicznych i społecznych. Zasygnalizujemy, że dotyczy to także teorii kształcenia. W układzie cybernetycznym wyróżniamy przebieg informacyjny i przebieg energetyczny.⁵ W procesie informacyjnym odbywa się przebieg informacji. Przedstawij go jedynie na przykładzie schematu c.



Schemat c
Przebieg informacji

N — nadajnik, K — koder, Ki — kanał informacyjny, D — dekoder, O — odbiornik.

Układ szkolny jest również siecią informacyjną, która magazynuje, przetwarza i przesyła informacje, zarówno wewnątrz układu, jak i z i do otoczenia. Prof. I. Szaniawski definiując dydaktykę jako naukę oraz dydaktykę jako przedmiot nauczania nazywa ją „teorią informacji, komunikacji i sterowania w polu napięć między uczniem i nauczycielem”. Wpływ cybernetyki na ukształtowanie się tej definicji jest bardzo wyraźny. W myśl tego podstawowego założenia, z wykorzystaniem teorii systemów i modeli, skonstruowana jest książka wymienionego autora pt. „Model i metoda”. Tyle podstawowych, elementarnych, ale koniecznych informacji umożliwiających zrozumienie treści referatów wygłoszonych na sympozjum. Powróćmy do obrad sympozjum.

III. Obrady zainaugurował prof. S. Manczarski. W swoim wystąpieniu przedstawił w dużym skrócie historię radzieckiej cybernetyki, którą datuje od 1946 r., główne kierunki i problemy cybernetyki radzieckiej (pokazują to referaty sympozjum), filozoficzny aspekt cybernetyki wynikający głównie z przypisania właściwości samoregulacyjnych roślinom, zwierzętom i przedmiotom martwym, podstawowe metody badań w cybernetyce, podkreślając heurystykę i zasadę „czarnej skrzynki”, przedstawił wreszcie (jest to dla nas szczególnie ważne) strukturę cybernetyki jako nauki, która dzięki swym matematyczno-logicznym podstawom i tendencji do integracji wiedzy ogólnej (matematycznej, fizycznej, chemicznej), ogólnotechnicznej (elektroniki, automatyki), społecznej (prakseologii, psychologii, ekonomii) zdobyła wszelkie prawa i argumenty, aby stać się w krótkim czasie nauką podstawową. Jako pierwszy z referatem pt. „Cybernetyka a prawa natury” wystąpił doc. E. Kowalczyk. Najbardziej surowi i krytyczni humaniści, ale być może nie dotyczy to tradycyjnych moralistów, którzy nie mogą zgodzić się na traktowanie ludzi, zwierząt, roślin, przedmiotów martwych w jednej płaszczyźnie metodologicznej i organizacyjnej, nie mieliby absolutnie nic do zarzucenia bardzo interesującemu, z dużym polem i znajomością nauk społeczno-ekonomicznych wygłoszonemu referatowi. Było w nim i gnozeologiczne stwierdzenie Marksa o uprzedmiotowieniu nauk w technice, i mity o pracy ludzkiej (Adamie, Prometeuszu), były elementy filozofii materialistycznej od Demokryta aż do Lenina i dopiero na tej filozoficzno-społecznej podbudowie jasna i wnikliwa analiza relacji cybernetyka — prawa natury. Naturę określa autor jako zbiór wszystkich faktów i zjawisk (fizjologicznych, psychologicznych, socjologicznych itp.) występujących we wszechświecie. Prawem natury jest w zasadzie wszelki zapis stwierdzonego faktycznie zdarzenia lub zjawiska, którego „zaszłość” została stwierdzona w przeszłości,

⁵ M. Mazur, Cybernetyczna teoria układów samodzielnych. W-wa 1966, PWN.

teraźniejszości i obowiązuje w przyszłości. Możliwość poznania praw natury przez człowieka jest ograniczona (brak precyzji języka opisującego prawa natury, ograniczoność w czasie). W ograniczonym zakresie człowiek jest w stanie zbliżyć się do poznania praw natury, pod warunkiem jednak, że odpowiednio zorganizuje i wyspecjalizuje swoje narzędzia badawcze, umysłowe i techniczne. W tym właśnie zakresie rozstrzygającą rolę odgrywa ostatnio cybernetyka. Jeżeli prawa natury są bezwzględnie obowiązujące i niezmiennie, to najważniejszą sprawą dla człowieka jest poznanie i kształtowanie relacji między tymi prawami. Eksperymentowanie w celu poznania tych relacji na rzeczywistym układzie naturalnym jest zbyt ryzykowne w biologicznym i ekonomicznym sensie, dlatego też człowiek buduje modele odzwierciedlając w nich strukturę układów w badanych. W modelach tych można wprowadzić zmienność parametrów, badać zachowanie modelu w różnych warunkach, wyciągając wnioski co do prawdopodobnego zachowania się układu w rzeczywistym. Narzędzi teoretycznych w tych eksperymentach dostarcza nam cybernetyka ogólna, zwana często teorią systemów, narzędzi technicznych w postaci teorii modeli cybernetycznych, dostarcza cybernetyka techniczna. Cybernetyka — reasumując — zawierając najogólniejszą teorię procesów komunikacyjnych wprowadza metodę rozpatrywania wielu mechanizmów natury pod kątem procesu informacyjnego. Metodę tę wykorzystuje psychologia, ekonomia, coraz częściej dydaktyka. Nie wątpię, że będę miała jeszcze okazję zaprezentować czytelnikom *Ruchu*, wyniki mariażu cybernetyki z dydaktyką.

W ramach krótkiego sprawozdania nie jestem w stanie odtworzyć w największym chociażby skrócie wszystkich wystąpień. Skoncentruję się więc jeszcze na dwóch, sygnalizując jedynie pozostałe. Udało mi się ponadto zdobyć informację, że większość referatów wygłoszonych na sympozjum zostanie opublikowana w najbliższym numerze *Biuletynu Informacyjnego PTC*, do którego zainteresowanych kwestiami szczegółowymi odsyłam.

Przedstawiciel Samodzielnej Pracowni Bioniki Instytutu Automatyki PAN dr inż. R. Gawroński referował na sympozjum zagadnienie „Bioniki Radzieckiej”. Bionika bada budowę i zasady działania istot żywych dla wykorzystania ich w konstrukcji maszyn symulujących procesy życiowe. Podstawę teoretyczną bioniki stanowi neurobionika traktująca układ nerwowy człowieka jako układ sterowania.⁶ W badaniach bionicznych w ZSSR daje się zauważyć pewne podstawowe tendencje: a) ogólnopsychologiczna — badania tego typu nie rozwijają się zbyt szybko, wciąż jeszcze ciąży na nich ostrożność, z jaką traktuje się parapsychologię. Wśród tych badań dominują prace strukturalne, wiążące się ściśle z neurocybernetyką, b) modelowanie procesów życiowych w komórce nerwowej, c) zastępowanie pewnych funkcji poszczególnych organów człowieka, np. nerki, serca, kończyn. Najsilniejszymi ośrodkami radzieckiej bioniki są: Instytut Fizjologiczny im. Pawłowa w Leningradzie, Instytut Mózgu im. Sieczenowa, Instytut Wyższej Działalności Nerwowej. Zainteresowania bioników badaniami poznawczych procesów życiowych: pamięci, uwagi, myślenia, spostrzegania itp., wyprowadzając nowe hipotezy i sugestie dla biologów i psychologów, będą miały określone konsekwencje dydaktyczne i być może zmienią nasze poglądy na tak eksploatowane w procesie kształcenia procesy: pamięci, uwagi, myślenia. A więc problemy psychodydaktyki. Konkretniej może i obszerniej, aczkolwiek oczekiwania były jeszcze większe, na temat związku dydaktyki z cybernetyką mówił dyrektor Departamentu Współpracy z Zagranicą w MOiSW inż. B. Ieiczko w referacie „Cybernetyka i dydaktyka w ZSSR”. Wyróżnia ona dwa zjawiska: a) nauczanie cybernetyczne, b) nauczanie cybernetyki. Nauczanie

⁶ Bionika, System nerwowy człowieka jako układ sterowania. Praca zbiorowa, W-wa 1966, PWN.

cybernetyczne lub inaczej w sposób bardziej w Polsce przyjęty: nauczanie przy pomocy maszyn uczących, nie jest problemem nowym w sensie koncepcji dydaktycznej. Idee maszyn uczących oraz nauczania programowanego, swego czasu źródło wielkiego optymizmu pedagogicznego, w ogniu burzliwych dyskusji oraz trzeźwych eksperymentów i ich wyników zachowały się we współczesnej literaturze dydaktycznej w postaci koncepcji jednych z wielu, możliwych w procesie dydaktycznym środków (maszyny uczące) i metod (programowane nauczanie), z pewnością intensyfikujących proces nauczania, lecz mających psychodydaktyczne możliwości i granice ich stosowania. Zainteresowania dydaktyków cybernetyką upatruje autor w następujących zjawiskach dydaktycznych: a) nauczaniu programowanym, b) maszynach uczących, c) teorii gier i liczb, d) symulatorach, e) neurocybernetyce. Jako podstawowe korzyści płynące z wykorzystania metod cybernetycznych w dydaktyce wymienia autor: a) intensyfikację procesu nauczania, b) indywidualizację procesu nauczania, c) wykorzystanie metod cybernetycznych w zarządzaniu systemem oświatowym, d) możliwość wyeliminowania egzaminów na wyższe uczelnie.

Z prawdziwym żalem nie analizuję interesujących referatów prof. S. Żurawickiego, doc. J. Tokarskiego, dra A. Targowskiego, doc. Bogdanika i pozostałych uczestników sympozjum.

IV. Kończąc, kilka refleksji dydaktycznych. Tak płodna i inspirująca dla wielu dziedzin nauki: socjologii, psychologii, ekonomii, medycyny, nauka, jaką jest cybernetyka, ma również swoje zastosowania w pedagogice, przede wszystkim zaś w teorii kształcenia ogólnego, politechnicznego i zawodowego. Wykorzystanie pojęć, metod i rozwiązań cybernetycznych w dydaktyce daje się zauważyć w kilku płaszczyznach: a) naukowości — precyzowanie terminologii, definiowanie, opis i analiza zjawisk dydaktycznych; b) metodologicznej i metodycznej — zastosowanie metod cybernetycznych w dydaktyce i metodykach poszczególnych przedmiotów; na szczególną uwagę zasługuje metoda algorytmów; c) organizacji procesu dydaktycznego — wykorzystanie maszyn uczących jako środków nauczania oraz nauczania programowanego jako jednej z metod nauczania, d) nauczania cybernetyki — problem ten zasługuje na szczególną uwagę.

Nauczanie elementów cybernetyki w szkole zawodowej wszystkich szczebli jest wobec przewrotu naukowo-technicznego zagadnieniem szczególnej wagi. Nie bez racji prof. prof. T. Kotarbiński, T. Mazur, S. Manczarski postulują nazwanie cybernetyki nauką podstawową. W wykształceniu zawodowym poszukujemy również pewnych przedmiotów o strukturze podstawowej i treści ogólnotechnicznej. Dla grupy tych przedmiotów zaproponowano już w dydaktyce nazwę — informatyka. W grupie tych przedmiotów winny znaleźć się również elementy cybernetyki. We współczesnej dydaktyce widzimy coraz wyraźniejszą tendencję upodobnienia struktury przedmiotów nauczania do struktury odpowiadających im nauk. Szczególnie wyraźna tendencja ta występuje między strukturą przedmiotów ogólnotechnicznych a strukturą odpowiadających im nauk technologicznych i społecznych. Cybernetyka spełniająca integrującą funkcję we współczesnym naukowości może podobną funkcję, przy uwzględnieniu specyfiki procesu dydaktycznego i podstawowych różnic, jakie istnieją między procesem dydaktycznym a procesem naukowo-badawczym, spełnić również w dydaktyce. Oczekuję, że będzie w tej mierze, przynajmniej w pierwszym etapie, więcej sporów i dyskusji niż konkretnych propozycji i rozwiązań.

Joanna Kowalczyk

ŚWIATOWA KONFERENCJA NAUCZYCIELI W BERLINIE

Konferencja nauczycieli, która obradowała w dniach 6—10 kwietnia 1970 r. w stolicy NRD Berlinie, rozpatrywała problem szkoły, nauczyciela i nauczycielskiego ruchu związkowego we współczesnym świecie. Uczestniczyły w niej delegacje 67 postępowych związków zawodowych nauczycieli krajów Europy, Azji, Afryki i Ameryki Łacińskiej oraz przedstawiciele 10 organizacji międzynarodowych.

W pierwszym dniu plenarnych obrad delegacje wysłuchały dwóch referatów: prof. dra Bogdana Suchodolskiego „Oświata i szkoła we współczesnym świecie” oraz referatu François Blanchard (Francja) „Rola ruchu związkowego w walce o demokrację oświaty”.

W dniach 7, 8 i 9 kwietnia pracowały cztery komisje nad następującymi problemami: „Rola szkoły, nauczycieli i organizacji nauczycielskich w związku z postępow społecznym i naukowo-technicznym”, „Związki zawodowe nauczycieli w walce o demokrację oświaty”, „Materialno-prawna sytuacja nauczycieli i ich funkcja społeczna w dzisiejszych społeczeństwach” oraz „Kształcenie i doskonalenie nauczycieli”.

W pracach poszczególnych komisji ze strony polskiej brali udział: w komisji I: prof. dr B. Suchodolski, dr M. Walczak — prezes ZG ZNP i doc. dr I. Wojnarowa; w komisji II: M. Rataj — wiceprezes ZG ZNP; w komisji III: Z. Krysiak — prezes ZO ZNP Warszawa woj. i K. Wasilewski — kierownik Biura Współpracy Zagranicznej ZG ZNP i w komisji IV: niżej podpisany. W każdej komisji było prezentowane stanowisko polskiej delegacji w zakresie problematyki będącej przedmiotem rozważań danej komisji.

Konferencja zakończyła się zebraniem plenarnym, na którym przyjęto dokumenty przedłożone przez poszczególne komisje.

Dokumentem wyjściowym jest dokument traktujący o funkcji szkoły, nauczyciela i organizacji nauczycielskich w warunkach społecznego i techniczno-naukowego postępu. „Współczesna epoka — czytamy w tym dokumencie — charakteryzuje się ogromnymi i wyjątkowymi, z punktu widzenia skutków społecznymi, zmianami w życiu ludzkości. Ponad jedna trzecia tej ludzkości buduje społeczeństwo socjalistyczne, wolne od wyzysku. Walka narodowo-wyzwoleńcza narodów kolonialnych i wyzwalających się spod ucisku kolonialnego doprowadziła do rozkładu systemu kolonialnego, utworzenia wielu nowych niezależnych krajów, realizujących postępowe przemiany w różnorodnych dziedzinach życia. W krajach kapitalistycznych szerzy się masowy ruch rewolucyjny i demokratyczny o pokój i bezpieczeństwo narodów, o demokrację i postęp społeczny”.

Innym zespołem czynników dynamizującym przemiany w dzisiejszych społeczeństwach jest szybki rozwój nauki i techniki. Postęp naukowy i techniczny stawia wobec szkoły i nauczyciela nowe i bardziej złożone zadania. Udział w produkcji w tworzeniu dóbr materialnych i duchowych wymaga od współczesnego człowieka coraz wyższego poziomu wykształcenia. Postęp naukowo-techniczny jest nie tylko przyczyną, ale i skutkiem rozwoju oświaty i wychowania. Postęp naukowo-techniczny jest możliwy tylko wtedy, gdy ma miejsce szybki rozwój oświaty w różnych zakresach. Wymaga to podniesienia nakładów na oświatę i naukę. Dziś jednak bardzo poważna część budżetów państwowych przeznaczana jest na cele sprzeczne z po-

trzebami oświaty i wychowania — na zbrojenia. Przed organizacjami skupiającymi nauczycieli stoi zadanie, szczególnie w międzynarodowym Roku Oświaty, walki o zwiększenie nakładów na oświatę.

„Mimo tego — czytamy w tym dokumencie — że prawo do nauki proklamowane zostało przez Powszechną Deklarację Praw Człowieka, zatwierdzoną jeszcze w 1948 roku na III sesji Zgromadzenia Ogólnego Organizacji Narodów Zjednoczonych i Deklarację o prawach dziecka, przyjętą w 1959 roku na IV sesji Zgromadzenia Ogólnego Organizacji Narodów Zjednoczonych, mimo przyjęcia w 1960 roku przez XI sesję Konferencji Generalnej UNESCO konwencji o walce z dyskryminacją w dziedzinie oświaty, podkreślając pewne osiągnięcia w rozwoju oświaty w różnych krajach świata — w zagwarantowaniu możliwości otrzymania wykształcenia przez każdego człowieka jest jeszcze wiele nierozwiązanych zagadnień. Według danych UNESCO w obecnej chwili jest jeszcze na świecie ponad 700 milionów analfabetów. Jest to jedno ze zjawisk pozostałości reżimu kolonialnego”.

Kraje te powinny rozwijać zdecydowaną walkę o likwidację analfabetyzmu, o rozwój wszystkich szczebli oświaty. Dalej w dokumencie omawia się problemy upowszechnienia szkoły ogólnokształcącej, potrzebę podnoszenia poziomu wykształcenia całego społeczeństwa. Powszechną tendencją w różnych systemach jest ilościowy wzrost uczących się na wszystkich szczeblach kształcenia. Postulatem ważnym dla szkoły kapitalistycznej jest dostrzeganie problemu kształcenia nie tylko w aspekcie przygotowywania siły roboczej, ale i w aspekcie kształtowania wszechstronnie rozwiniętej osobowości człowieka. Tak ten problem rozumie się w systemach oświatowych krajów socjalistycznych.

W dokumencie podkreśla się, że w krajach socjalistycznych „wzrasta okres powszechnego obowiązkowego nauczania do 8—10 lat, wprowadza się środki zmierzające do intensyfikacji nauczania początkowego, w programach szkolnych pełniej odzwierciedla się współczesne osiągnięcia nauki, techniki i kultury. Reforma szkoły, zwiększenie liczby uczniów starszych klas charakterystyczne jest również dla szeregu krajów kapitalistycznych. Jednak w wielu z nich utrzymuje się ograniczenie rozwoju sieci szkół i ilości uczniów klas starszych szkoły średniej jedynie w zależności od potrzeb szkolnictwa wyższego, utrzymuje się przepaść między niższą szkołą średnią, jako szkołą przygotowującą głównie do działalności praktycznej (przeważnie do pracy fizycznej), i wyższą szkołą średnią, przygotowującą do kontynuowania nauki, kompletowanie starszych klas według selekcji, wąską specjalizację nauczania”.

„Monopole panujące w szeregu rozwiniętych krajów kapitalistycznych przejawiają określone zainteresowania w kształceniu i dążą do wdrażania w szkole form i metod, które mają im służyć. Postępowe organizacje nauczycielskie krajów kapitalistycznych sprzeciwiają się dążeniom monopoli do podporządkowania szkoły swoim interesom, walczą o to, aby szkoła służyła narodowi, dążą do połączenia w tej walce wysiłków nauczycieli i uczniów, ich rodziców, wszystkich pracujących. Siły postępowe krajów rozwijających się dążą do stworzenia szkoły, która dałaby naukowe pojmowanie świata, kształtowałaby ludzi zdolnych do rozwiązywania zadań, jakie stawia przed nimi społeczeństwo, dążą do stworzenia szkoły, która służyłaby interesom narodowym. Potrzebują one bezinteresownej pomocy ze strony krajów rozwiniętych. Obowiązkiem internacjonalistycznym organizacji nauczycielskich rozwiniętych krajów kapitalistycznych i socjalistycznych jest szukanie różnych form okazania takiej pomocy, sprzyjającej rozwojowi kultury narodowej. Wymiana doświadczeń między związkami zawodowymi różnych krajów nabiera ogromnego znaczenia”.

Podkreśla się, że związki zawodowe wraz z ludźmi pracy, ruchami młodzieżowymi powinny walczyć o to, by szkoła służyła całemu społeczeństwu, by przewyższała swoje klasowe ograniczenia w rozwijających się krajach. Dalej w dokumencie podkreśla się konieczność upowszechniania kształcenia na poziomie średnim. Realizacja

tego postulatu jest nie tylko wynikiem postępu naukowego i technicznego, ale również jest wyrazem realizacji najgłębszych idei humanizmu, idei rozwoju wszechstronnego człowieka. W dalszym ciągu podkreśla się znaczenie nauk społecznych w kształtowaniu współczesnego człowieka. W zakończeniu podkreśla się, iż nauczyciele i organizacje winny być nie tylko realizatorami zadań kształcenia i wychowania, ale powinny też uczestniczyć w kształtowaniu podstaw polityki oświatowej. „Nauczyciel — to decydujący czynnik w procesie kształcenia i wychowania i jemu przysługuje największe prawo uczestniczenia w kształtowaniu podstaw polityki oświatowej”.

Druga komisja wypracowała zwięzły dokument „Związki zawodowe nauczycieli w walce o demokratyzację szkoły”. Dokument zaczyna się obszerną odpowiedzią na pytanie, na czym polega demokratyzacja szkoły. „Demokratyzacja szkoły wyraża się przede wszystkim w ciągłym dążeniu do tego, by wszystkim dzieciom dać możliwość podstawowego, średniego i wyższego wykształcenia. To założenie wymaga doskonalenia szkolnictwa, poczynając od stworzenia odpowiedniej bazy, a kończąc na wprowadzeniu powszechnego obowiązku szkolnego. Wszystkie przywileje społeczne przesady rasistowskie i religijne winny być przezwyciężone. Żądanie to zakłada przeprowadzenie niezbędnej reformy szkolnej, a także okazanie pomocy społecznej w różnych dziedzinach i wymaga wysiłków materialnych i moralnych zmierzających do zapobieżenia przedwczesnemu odsiewowi dzieci, które znalazły się w trudnej sytuacji materialnej, w warunkach kulturalnego zacofania. Należy także zapobiegać nauczaniu dzieci w słabo wyposażonych szkołach.

W dalszym ciągu wskazuje się na związki występujące między procesami demokratyzacji społeczeństwa i szkoły. Zauważa się: „Demokratyzacja szkoły nierozdzielnie związana jest z demokratyzacją całego społeczeństwa. Szkoła nigdy nie może być wyspą demokracji w otoczeniu sił antydemokratycznych. Demokratyzacja oświaty możliwa jest w rezultacie likwidacji wyzysku człowieka przez człowieka i zbudowania socjalizmu; wyzwolenia szkoły od podporządkowania jej prywatnym kręgom religijnym, grupom przedsiębiorców; szkoła powinna być instytucją całego społeczeństwa, narodu, powinna być areligijna i bezpłatna; demokratyzacja nie jest możliwa bez życia demokratycznego w szkole; demokratyzacja szkoły sprzeczna jest z polityką militaryzacji”.

Wskazując na potrzebę prowadzenia przez zawodowe związki nauczycielskie walki o demokratyzację oświaty wspólnie ze wszystkimi postępowymi siłami narodu, daje się odpowiedź na pytanie, co do dróg walki o demokratyzację oświaty i wychowania. Podkreśla się konieczność udziału związków zawodowych w polityce szkolnej. „Jeżeli związki zawodowe mogą swobodnie pracować i na zasadach demokratycznych z masami nauczycielskimi wypełniać swoją działalność w szkole, to stanowią one niezastąpiony instrument dla obiektywnego określenia potrzeb szkoły i pracującego w niej personelu”.

Charakteryzując metody walki związków zawodowych o postęp w oświacie wskazuje się na rzeczywistą funkcję związków zawodowych w krajach socjalistycznych. „W socjalistycznym ustroju społecznym związki zawodowe w coraz większym stopniu uczestniczą w badaniach, wdrażaniu w życie i kontroli przedsięwzięć, dotyczących struktury i treści wychowania we wszystkich jego aspektach — działalności szkolnej i pozaszkolnej, w nieustannym podnoszeniu kwalifikacji mas pracujących. Służą one przykładem dla tej ważnej i konstruktywnej roli, jaką związki zawodowe nauczycieli winny odgrywać podczas tworzenia demokratycznego systemu oświaty na całym świecie”.

W końcowej części dokumentu analizuje się społeczne uwarunkowanie sytuacji i funkcji szkoły w warunkach klasowych społeczeństw. „W dziedzinie oświaty prowadzona jest wzmożona walka, świadcząca o coraz głębszej przepaści między siłami monopolistycznymi i imperialistycznymi z jednej strony i siłami rozpatrującymi

oświatę jako podstawowy element postępu ludzkości z drugiej strony. Siły monopolistyczne i imperialistyczne starają się wszystkimi sposobami zahamować rozwój oświaty i przekształcić ją w narzędzie służące ich interesom, ażeby utrzymać wyzysk i kapitał". Nauczycielskie związki zawodowe powinny dostosowywać formy walki o demokratyczny charakter oświaty do warunków politycznych, ekonomicznych, społecznych, w jakich przypada im działać.

Komisja III przedłożyła plenarnemu zebraniu dokument traktujący o problemach społecznej, prawnej i materialnej sytuacji i funkcji zawodu nauczycielskiego. Główne tezy tego dokumentu są następujące: podkreśla się znaczenie i potrzebę pełnej realizacji takich dokumentów, jak: uchwała UNESCO proklamująca rok 1970 Międzynarodowym Rokiem Oświaty, Rekomendację UNESCO o sytuacji nauczyciela, Karta Nauczyciela oraz innych dokumentów w sprawie sytuacji i roli nauczyciela; podkreśla się wzrastającą rolę nauczyciela w kształceniu i wychowaniu; uważa się, że „postęp jakościowy i ilościowy w oświacie we wszystkich krajach zależy w znacznym stopniu od polepszenia sytuacji materialnej i prawnej nauczycieli. W wielu krajach należy poddać rewizji wynagradzanie pracy nauczyciela, aby polepszyć ich sytuację w strukturze płac". Wskazuje się, że wszyscy nauczyciele ponoszą moralną odpowiedzialność przed młodym pokoleniem i wychodząc z tej odpowiedzialności nie powinni dopuszczać w treściach kształcenia jakiegokolwiek przejawu rasizmu, kolonializmu, sankcjonowania wyzysku, ucisku i wojen. Zgodnie z charakterem ich zawodu nauczyciele powinni dążyć do wzajemnego zrozumienia między narodami.

Druga część dokumentu zawiera szereg zaleceń dla ruchu związkowego w różnych krajach w walce o pozycję społeczną i materialno-prawną nauczyciela. Wskazuje się na sposoby i środki przyspieszenia realizacji dokumentów międzynarodowych dotyczących problemów zawodu nauczycielskiego, obrony interesów nauczycielskich przez związki zawodowe, stworzenia dogodniejszych warunków dla kobiet-nauczycielek po to, by mogły one wykonywać swą rolę matek, obywaterek i nauczycielek, zainteresowania się sytuacją młodych nauczycieli rozpoczynających pracę itp.

W pracach komisji IV uczestniczyli przedstawiciele z 27 krajów, a w dyskusji wypowiedzieli się przedstawiciele z 23 krajów. Wskazywano, że kształcenie i doskonalenie nauczycieli zależne jest od systemu społecznego i politycznego w danym kraju.

Ogólnie można zauważyć, że występuje, bez względu na różnego rodzaju przeszkody (ekonomiczne czy polityczne), tendencja do kształcenia i doskonalenia kadr oświatowych na możliwie wysokim poziomie naukowym. Podkreślanie tej tendencji stanowi punkt wyjścia analizy problematyki kształcenia i doskonalenia nauczycieli w przyjętym przez konferencję dokumencie. Dalsze zalecenia są następujące: a) kształcenie, ciągle podwyższanie kwalifikacji nauczycieli wszystkich stopni we wszystkich krajach traktuje się jako ważny czynnik postępu w oświacie i tym samym postępu społecznego. W punkcie tym wskazuje się na ważną rolę związków zawodowych w walce o poziom kształcenia i doskonalenia nauczycieli oraz o to, by we wszystkich krajach dzieci robotników i chłopów mogły bez dyskryminacji wstępować do zakładów kształcenia i kształcić się bezpłatnie. Podkreśla się też z całym uznaniem osiągnięcia w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli w krajach specjalistycznych.

W 2. punkcie podkreśla się, że cele, treść i organizacja kształcenia i doskonalenia nauczycieli odpowiadają funkcjom, strukturze i organizacji szkolnictwa w różnych krajach. W szeregu krajów upowszechnione są krótkie formy przygotowania nauczycieli, odgrywające istotną rolę w szybkim przygotowaniu kadr dla oświaty. Są to formy niezbędne dla wyrównania pozostałości systemu kolonialnego. W niektórych innych rozwijających się krajach, gdzie władzę sprawują reakcyjne rządy, formy te stanowią hamulec rozwoju kwalifikacji nauczycieli, obniżają poziom oświa-

ty, a tym samym poziom szerokich mas społecznych. W krajach kapitalistycznych występują przede wszystkim dualistyczne systemy kształcenia nauczycieli, w żadnej mierze nie odpowiadające wymogom postępu społecznego. W krajach socjalistycznych jednolitym systemom nauczania odpowiadają takie systemy kształcenia i podnoszenia kwalifikacji nauczycieli, które zostały ukształtowane według jednolitej koncepcji i jednocześnie odpowiadają specyficznym wymogom poszczególnych stopni i przedmiotów, a także możliwościom ekonomicznym. W krajach socjalistycznych chodzi o to, aby system kształcenia i podnoszenia kwalifikacji nauczycieli w jeszcze większym stopniu był określany przez przodującą funkcję oświaty”.

Rozważania powyższe pozwoliły na sformułowanie w punkcie 3. dokumentu następującego zalecenia: „Na tle dokonującej się rewolucji naukowo-technicznej i walki ludzi pracy o postęp społeczny, konferencja uważa za niezbędne kształcić wszystkich nauczycieli w miarę możliwości na poziomie wyższym, to znaczy w uniwersytetach, wyższych szkołach pedagogicznych i zabezpieczyć warunki dla ciągłego podwyższania kwalifikacji nauczycieli pracujących. Oczywiście że najskuteczniejszą realizacją tego postulatu mogą zapewnić jednolite systemy oświatowe. Systemy takie jeszcze nie wszędzie mogą być wprowadzone. Proponuje się, by tam, gdzie to obecnie nie jest możliwe, traktować ten postulat perspektywicznie.

W punkcie 4. dokumentu rozważa się składowe kwalifikacji nauczycieli, które powinny być uwzględnione w ich kształceniu i doskonaleniu. Do tych dziedzin zalicza się: a) społeczno-naukowe wykształcenie, które pozwala nauczycielowi rozumieć rzeczywiste prawa rozwoju społecznego, przygotowuje do uczestnictwa w walce przeciw imperializmowi i walce o postęp społeczny; b) naukowo-specjalistyczne wykształcenie; c) teoretyczne i praktyczne przygotowanie w zakresie pedagogiki, psychologii, metodyki, ogólnej kultury nauczyciela.

W punkcie 5. dokumentu podkreśla się znaczenie powiązania w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli zdobywanej teorii z praktyką pedagogiczną i społeczną, zaś w punkcie 6. wskazuje się na doniosłość roli międzynarodowych organizacji związkowych, a szczególnie UNESCO w ich wpływie na kształtowanie systemu przygotowania i doskonalenia kadr oświatowych na poziomie odpowiadającym współczesnemu rozwojowi nauki i techniki oraz wypracowanie współczesnych metod kształcenia. Istotne znaczenie w realizacji tego postulatu ma międzynarodowa wymiana doświadczeń w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli.

Szeroko rozwinięty 7. punkt dotyczy wyłącznie doskonalenia zawodowego nauczycieli. We wstępie tej części podkreśla się, że szybkie przemiany we wszystkich dziedzinach wymagają ciągłego, nieustającego podwyższania kwalifikacji wszystkich nauczycieli. Doskonalenie, a tę uwagę chcę szczególnie podkreślić, winno uwzględniać wszystkie dziedziny stanowiące składowe procesu kształcenia nauczycieli. Wychodząc z założenia, że każdy nauczyciel powinien mieć możliwość podnoszenia, doskonalenia swoich kwalifikacji na możliwie najwyższym poziomie, szczególnie podkreśla się znaczenie udziału nauczycieli w badaniach pedagogicznych, w opracowywaniu programów, podręczników, a zwraca się uwagę na zależność między badaniami pedagogicznymi, praktyką pedagogiczną a doskonaleniem.

Trzydniowa dyskusja na tematy kształcenia i doskonalenia wykazała, co zresztą znalazło swój wyraz w dokumencie, że na ogół jasne są rozwiązania, postulaty i dążenia w poszczególnych krajach co do systemów kształcenia nauczycieli, natomiast najwięcej niedosytu, sprecyzowania poglądów i stanowisk, rozwiązań organizacyjnych i nieporozumień terminologicznych występuje w dziedzinie doskonalenia zawodowego nauczycieli. Wynika to oczywiście z faktu, że w wielu krajach nie ma rozwiniętych, dobrze zorganizowanych systemów doskonalenia nauczycieli. Podkreśla się powszechnie doniosłość problematyki doskonalenia i samokształcenia, nie ma natomiast jeszcze odpowiednich rozwiązań instytucjonalnych i organizacyjnych.

Niezmiernie doniosłym faktem jest to, że dziś na świecie powszechnie przyjmuje

się tezę o ciągłym kształceniu się i doskonaleniu nauczycieli i że kształcenie traktuje się nie tylko jako przygotowanie do podjęcia pracy, ale i jako przygotowanie do ciągłego kształcenia i doskonalenia. Powszechne jest przekonanie, że dla skutecznej realizacji tego celu konieczne jest stworzenie odpowiednich warunków w postaci instytucjonalnych i organizacyjnych rozwiązań, w postaci odpowiadającego współczesnym wymogom systemu doskonalenia i samokształcenia nauczycieli.

W okresie ostatnich kilkudziesięciu lat rozwija się proces charakterystyczny dla wielu krajów. W Związku Radzieckim zaczęto organizować instytuty doskonalenia w r. 1938, we Włoszech zaczęły się one rozwijać po ostatniej wojnie światowej. W Polsce system doskonalenia ukształtował się w okresie tworzenia systemu socjalistycznej oświaty. W dyskusji na konferencji podkreślono istotne znaczenie nauczycielskiego ruchu zawodowego w podnoszeniu kwalifikacji nauczycieli. W warunkach gdzie brak zorganizowanych form doskonalenia (szczególnie w krajach trzeciego świata), związki nauczycielskie biorą na siebie w całości odpowiedzialność za pomoc nauczycielom i walkę o kształcenie i doskonalenie; gdzie formy te są niewystarczające (np. kraje kapitalistyczne), ruch nauczycielski ma doniosłą rolę w podnoszeniu kwalifikacji kadr oświatowych, w walce o tworzenie warunków dla kształcenia i doskonalenia nauczycieli zgodnie z wymaganiami współczesności.

Aktualnie, jak wykazały informacje przedłożone przez poszczególne delegacje, obok systemów kształcenia nauczycieli rozwijają się niezależnie systemy doskonalenia zawodowego. Podkreślano, że tworzenie możliwie wszechstronnych warunków dla ciągłego kształcenia musi zmierzać do integracji, racjonalnego powiązania tych dwóch torów. Uczelnie kształcące nauczycieli, obok swoich funkcji dydaktyczno-naukowych, badawczych, muszą coraz pełniej brać na siebie odpowiedzialność za poziom kwalifikacji nauczycieli pracujących.

W dyskusji czuło się głęboką troskę o to, że jeżeli w dzisiejszych warunkach wysuwamy postulat ciągłego kształcenia człowieka, to nauczyciele są tą grupą, gdzie ten postulat staje się szczególnie doniosły. Wydaje się być oczywiste, że zawód nauczycielski powinien dysponować takim systemem kształcenia i doskonalenia, który mógłby być wzorem dla innych zawodów.

Scharakteryzowane tu dokumenty wypracowane przez postępowe organizacje nauczycielskie krajów Europy, Azji, Afryki i Ameryki Łacińskiej ukazują główne problemy i tendencje występujące aktualnie w oświacie, w sytuacji i funkcjach zawodu nauczycielskiego. Trzeba dodać, że niektóre tezy były formułowane przy zasadniczej, głębokiej i niejednokrotnie ostrej wymianie poglądów. Nadaje to tym dokumentom charakter autentyczny i doniosły dla kierunków walki nauczycielskich związków zawodowych o postępowy charakter oświaty i godne miejsce zawodu nauczycielskiego w dzisiejszym świecie.

Stanisław Krawcewicz

СОДЕРЖАНИЕ

СТАТЬИ

МАРИАН РАТАЙ: X Всеобщий съезд делегатов СПУ	533
ВИКТОР ЦЕРЕБА: Об теории морального и общественного воспитания	543
АЛЕКСАНДЕР ЛЕВИН: Оценка поведения учащихся орудием воспитательного воздействия	560

ШКОЛА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

ИГНАЦЫ ШАНЯВСКИ: Организационные и дидактические проблемы реформы профессионального образования в Советском Союзе	583
---	-----

ОПЫТЫ, ИСПЫТАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЭКСПЕРИМЕНТЫ

ЗБИГНЕВ КВЕЦИНСКИ: Функционирование школы в сельской среде	616
--	-----

РЕЦЕНЗИИ И ЗАМЕТКИ О КНИГАХ

ГАННА ТРОЙНАРСКА: Об советских учебниках педагогики	623
ВИТОЛЬД КОТОВСКИ: Януш Лопуски и др. (коллект. работа) — Отсутствие, трезвость, воспитательная профилактика	630

ОБЗОР ПЕЧАТИ

СТАНИСЛАВ НОВАЧИК: Обзор польской педагогической печати	634
ИРЕНА ЯНИШОВСКА: Cahiers Pedagogiques	637
РИШАРД РАДВИЛОВИЧ: „Journal of Educational Psychology”	642

ХРОНИКА СОБЫТИЙ В ПОЛЬШЕ

МАЦЕЙ СВЕНТЕК: Ленинская сессия Комитета педагогических наук ПАН	647
ИОАННА КОВАЛЬЧИК: В области кибернетики	651

ЗАРУБЕЖНАЯ ХРОНИКА

СТАНИСЛАВ КРАВЦЕВИЧ: Всемирная конференция учителей в Берлине	657
---	-----

CONTENTS

ARTICLES

- MARIAN RATAJ: 10 th National Congress of the Delegates of Polish Teachers' Union 533
WIKTOR SZCZERBA: On the Theory of Moral and Social Education 543
ALEKSANDER LEWIN: Estimation of Pupils' Behaviour as the Means of Educational Influencing 560

SCHOOL IN THE CONTEMPORARY WORLD

- IGNACY SZANIAWSKI: Organizational and Didactic Problems of the Reform in Vocational School System in USSR 583

PEDAGOGIC EXPERIMENTS AND RESEARCHES

- ZBIGNIEW KWIECIŃSKI: How School Acts in Country Environment 616

REVIEW OF BOOKS

- HANNA TROJNARSKA: Soviet Manuals of Pedagogics 623
WITOLD KOTOWSKI: Janusz Łopuski and Others — Abstinence, Sobriety, Educational Prophylaxis 630

REVIEW OF PERIODICALS

- STANISŁAW NOWACZYK: Review of Polish Pedagogical Periodicals 634
IRENA JANISZOWSKA: Cahiers Pédagogiques 637
RYSZARD RADWIŁOWICZ: „Journal of Educational Psychology” 642

HOME CHRONICLE

- MACIEJ SWIĄTEK: Pedagogics Committee of Polish Science Academy holds a Session on Lenin 647
JOANNA KOWALCZYK: In the Range of Cybernetics 651

FOREIGN CHRONICLE

- STANISŁAW KRAWCEWICZ: Teachers' World Conference in Berlin 657