



# RUCH PEDAGOGICZNY

1

ROK XIV (XLVI) STYCZEŃ — LUTY 1972

WARSZAWA · NASZA KSIĘGARNIA

# SPIS TREŚCI

## ARTYKUŁY

WACŁAW WOJTYŃSKI: VI Zjazd PZPR o szkole, nauce i wychowaniu . . .	1
KAZIMIERZ SOŚNICKI: Struktura w nauce i znak . . . . .	8
MARIAN WACHOWSKI: Środki estetyczne w kształceniu zawodowym . . .	18
MIECZYŚLAW ŁOBOCKI: O konstruowaniu testów dydaktycznych . . . .	27
ALEKSANDER LEWIN: Makarenko a współczesność . . . . .	49

## DYSKUSJE I POLEMIKI

EUGENIUSZ BIERNACKI: O programach szkolnych . . . . .	67
---	----

## DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

MARIAN ŚNIEŻYŃSKI: Dydaktyczna funkcja środków audiowizualnych stosowanych metodą kompleksową . . . . .	73
ROMAN UŚCINOWICZ: O niektórych czynnikach wpływających na poziom i efektywność pracy młodego nauczyciela . . . . .	81

## RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

MARIA POTEMKOWSKA: Janina Parafiniuk-Soińska — Przygotowanie dzieci do nauki w klasie pierwszej szkoły podstawowej . . . . .	88
ANDRZEJ TCHÓRZEWSKI: Władysław Adamski — Determinanty aktywności społecznej . . . . .	91
TADEUSZ J. WILOCH: Z. A. Malkowa — Sowremiennaja szkoła . . . . .	94
KAZIMIERZ DENEK: N. F. Tałyżina — Teorietyczeskije problemy programmirowannogo obuczenija . . . . .	95
ZYGMUNT WIATROWSKI: Ryszard Radwiłowicz — O rozwoju i kształtowaniu światopoglądu naukowego . . . . .	99

## SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

STANISŁAW NOWACZYK: Przegląd polskich czasopism pedagogicznych . . .	102
JÓZEF ZALEWSKI: Przegląd radzieckich czasopism pedagogicznych . . . .	105
IRENA JANISZOWSKA: Cahiers Pédagogiques . . . . .	111

## KRONIKA KRAJOWA

ROBERT GUTOWSKI: Związkowe seminarium pedeutologiczne w Krakowie	119
KRZYSZTOF POLAKOWSKI: Wspomnienie o prof. Mieczysławie Kreutzu . . .	124

## KRONIKA ZAGRANICZNA

ZOFIA KRZYSZTOSZEK: Sprawozdanie z Międzynarodowej Konferencji Pedagogów w Moskwie . . . . .	126
IGNACY SZANIAWSKI: Wspomnienie o F. F. Korolowie . . . . .	130

## 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



WACŁAW WOJTYŃSKI

## VI ZJAZD PZPR O SZKOLE, NAUCE I WYCHOWANIU

VI Zjazd Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej odbył się w dniach 6—11 grudnia 1971 r. Towarzyszył mu szeroki rezonans społeczny wewnątrz i poza granicami kraju. Szczerze i głęboko zainteresowanym obserwatorem jego obrad była właściwie cała Polska. Znaczna część społeczeństwa z klasą robotniczą na czele dokumentowała to zainteresowanie wzmożonym czynem produkcyjnym. Każdy obywatel w mieście i na wsi oczekiwał, iż Zjazd podejmie decyzje, jakie są krajowi potrzebne i które będą konsekwentnym, dalszym ciągiem pozytywnych przemian roku 1971. VI Zjazd, jak wiemy, zaakceptował te przemiany oraz podjął ważne postanowienia wytyczające drogę dalszego, socjalistycznego rozwoju Polski, przyjął uchwałę mobilizującą naród do jeszcze bardziej wyteżonej, wielostronnej pracy dla kraju.

Świadomi tego nie musimy zatrzymywać się na długim ciągu problemów naszego przyszłego rozwoju gospodarczego, choć należą one niewątpliwie do najżywotniejszych problemów społecznych, chcemy bowiem spojrzeć przede wszystkim na zagadnienia profesjonalnie nam najbliższe, a dotyczące szkolnictwa, nauki i wychowania.

Nie uszły one uwagi Zjazdu. Oświata, nauka i wychowanie stanowią dzisiaj tak ważny instrument oddziaływania na społeczeństwo, tak istotny czynnik intensyfikacji gospodarki, przygotowywania ludzi do efektywnego życia twórczego i do budowy socjalistycznego społeczeństwa, iż nie można sobie wyobrazić żadnego politycznego zgromadzenia w naszym kraju, a cóż dopiero zjazdu partii, sprawującej kierowniczą rolę w pań-

stwie, żeby mógł tego rzędu sprawy zlekceważyć. Tak się też nie stało. Tym razem wystąpiły jednak szczególniejsze powody, dla których sprawy młodego pokolenia znaleźć się musiały w centrum uwagi Zjazdu. Weszliśmy przecież w taki czas, który postawił przed społeczeństwem, partią i władzą ludową jakościowo nowy i bardzo trudny w istocie problem młodych ludzi wkraczających w czynne życie produkcyjne. Z jednej strony są to roczniki wyjątkowo liczne, z drugiej — przygotowanie do czekającej je pracy powinno uwzględniać szybko zmieniające się, powodowane przez postęp naukowo-techniczny, warunki produkcji.

Na VI Zjazd nie przyszlismy bez dorobku. Okres między V i VI Zjazdem zaznaczył się przede wszystkim osiągnięciami w realizacji reformy szkolnej, w doskonaleniu struktury szkolnictwa i w kształceniu nauczycieli. Sprawozdanie KC, przygotowane na VI Zjazd, podkreśliło, iż do pozytywnych osiągnięć zaliczyć trzeba przede wszystkim polepszenie realizacji obowiązku szkolnego. W roku 1970/71 obowiązek ten wykonywało 99,5% dzieci, a 96,2% uczyło się w pełnych szkołach podstawowych (ośmioklasowych). Ciemnym punktem na tym jasnym zjawisku jest jednak to, że ok. 10% każdego rocznika opuszczało szkołę przed jej ukończeniem, czyli że część tej grupy podejmuje pracę bez ukończenia szkoły podstawowej i musi kontynuować naukę w toku pracy. Drugim efektem reformy szkolnej jest to, że odsetek absolwentów szkół podstawowych, którzy uczą się dalej, wzrósł w roku 1970/71 do 87,2%. V Zjazd, jak pamiętamy, uchwalił, że do roku 1975 procent ten powinien wynieść 90%. Jesteśmy zatem dość bliscy osiągnięcia tego pułapu. W tym z kolei zjawisku ciemny punkt polega na wyraźnych dysproporcjach między zasięgiem kształcenia absolwentów szkół podstawowych miejskich i wiejskich, dysproporcji wynikających przede wszystkim z niedostatecznego rozwoju szkół rolniczych i szkół innych obsługujących zawody rolnicze i wieś. Okres międzyzjazdowy był wreszcie tym, w którym rozpoczęło się w Polsce kształcenie nauczycieli szkół podstawowych w szkołach wyższych.

Osiągnięciem ostatniego roku, roku przemian pogrudniowych, był krok, który uczyniło Biuro Polityczne, podejmując uchwałę o stopniowej podwyżce płac nauczycieli, począwszy od 1972 r., oraz o utworzeniu funduszu socjalnego, jak również zmianie systemu płac i statusu zawodowego nauczycieli. W uchwale wzięto pod uwagę społeczno-polityczną rangę zawodu nauczycielskiego oraz poważne zaniedbania warunków socjalnych i bytowych nauczycieli. Prace przygotowawcze nad realizacją tego postanowienia trwają. Można się spodziewać, iż zgodnie z zapowiedzią rządową od 1 maja br. nowe, korzystniejsze ustalenia płacowe wejdą w życie.

Jeśli realizowana w ubiegłych latach reforma szkolna przyniosła widoczne i pozytywne rezultaty w szkolnictwie podstawowym, to nie można tego samego powiedzieć o szkolnictwie średnim. Również szkolnictwo wyższe, mimo powstania w okresie międzyzjazdowym 11 nowych szkół, powołania 2 uniwersytetów (Śląskiego i Gdańskiego), zwiększenia się liczby

studentów, nie rozwinęło się pod względem jakościowym na tyle, aby można było o nim powiedzieć, iż spełnia należycie wymagania, jakie stawia przed nim współczesny okres postępu i rewolucji naukowo-technicznej, okres intensywnej gospodarki w dziedzinie przemysłu i rolnictwa. Z jednej więc strony stanęliśmy wobec pilnej konieczności upowszechnienia wykształcenia średniego, w czym — jak wiadomo — sąsiedzi ze Wschodu i Zachodu znacznie nas wyprzedzili, dokonania także innych zmian w modelu oświaty, z drugiej będziemy musieli stworzyć o wiele pomyślniejsze warunki kadrowe i materialne dla rozwoju pracy dydaktyczno-wychowawczej i naukowo-badawczej szkół wyższych oraz ich ściślejszych powiązań z gospodarką i kulturą.

Tak wyglądała analiza i płynące z niej wnioski w stosunku do węzłowych problemów szkolnictwa w sprawozdaniu na VI Zjazd partii. Jak przedstawiają się najistotniejsze konkluzje Zjazdu w interesujących nas dziedzinach? Co Zjazd uchwalił, co postanowił?

W przyjętej uchwale znajdujemy przede wszystkim przypomnienie podstawowego zadania systemu oświatowego w Polsce. Polega ono na przygotowaniu młodzieży do aktywnego uczestnictwa w gospodarczym, społecznym i kulturalnym rozwoju kraju. Żeby to podstawowe zadanie mogło być przez nasz system oświatowy pomyślnie realizowane, trzeba system ów nieprzerwanie ulepszać, trzeba go doskonalić. Wskazuje się na dwa główne kierunki, dwa nurty procesu doskonalenia: ogólny i szczegółowy. Pierwszy ma być dziełem tych, którzy kierują szkolnictwem na wszystkich jego szczeblach; drugi to nurt szeroki, powszechny. Pierwszy dotyczy opracowania projektu nowego modelu systemu oświatowego, drugi doskonalenia pracy wszystkich szkół i każdej z osobna, aby wyrównywać ich poziom.

O potrzebie opracowania nowego modelu systemu oświatowego mówi się u nas już dość długo, ale od roku, od przemian grudniowych (1970), sprawa ta nabrała większej konkretności. Tow. Edward Gierek zasygnalizował ją, rzucając myśl upowszechnienia w tym dziesięcioleciu szkoły średniej w Polsce. Przybrała ona w uchwale VI Zjazdu postać dyrektywy podkreślającej, że projekt modelu systemu oświatowego „uwzględnić powinien postulat powszechności średniego nauczania oraz określić treść kształcenia na różnych poziomach nauczania, zalecić skuteczne metody dydaktyczne i wychowawcze, uwzględnić potrzebę specjalnego kształcenia młodzieży utalentowanej, wyznaczyć poziom kształcenia oraz strukturę i sieć terytorialną różnych typów szkół, zakres potrzeb w dziedzinie bazy materialno-technicznej, powiązań szkoły z różnymi dziedzinami życia społecznego, potrzebami jakościowymi i ilościowymi gospodarki, ze środowiskiem rodzinnym, organizacjami młodzieżowymi, zakładami pracy, jak również określić potrzeby kształcenia i doskonalenia nauczycieli”<sup>1</sup>. Cy-

<sup>1</sup> Uchwała — O dalszy socjalistyczny rozwój Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej. VI Zjazd PZPR. Nakł. *Trybuny Ludu*, grudzień 1971, s. 31.

towane zdanie jest dyrektywą dla powołanego w tym celu Komitetu Ekspertów, dla Ministerstwa Oświaty i Szkolnictwa Wyższego oraz dla innych resortów prowadzących szkolnictwo, jak również dla ZNP i wszystkich innych czynników, które będą w niedalekiej przyszłości ważyć na szali decyzji.

Na czoło wysunięte zostało zagadnienie powszechności średniego nauczania i określenie treści kształcenia na różnych poziomach szkolnych. Jest to zapowiedź podjęcia zasadniczych prac i studiów nad reformą szkolną w Polsce, która przyniesie społeczeństwu powszechną szkołę średnią. Jaka? Iloletnią? Jak ustrukturuowaną? O jakim zasobie treściowym? Pytań się ciśnie wiele. Na początek dyskusji trzeba będzie jeszcze trochę poczekać. Komitet Ekspertów zapowiedział swoje opracowanie na koniec roku 1972, nie ten więc, a przyszły rok dopiero stanie się rokiem szerszej dyskusji na ten frapujący temat.

Wspomniany wyżej powszechny nurt doskonalenia szkół wszystkich typów i stopni również nie jest postulatem werbalnym. Mieści się w nim zalecenie dla każdej szkoły w Polsce, aby opracować własny program swego rozwoju do roku 1975, przy czym w opracowaniu planu rozwoju powinni wziąć udział wszyscy nauczyciele i organizacje młodzieżowe. Program doskonalenia pracy szkół ma wiele aspektów, ale głównym jego aspektem ma być modernizacja, polegająca m. in. na rozbudowie i unowocześnieniu bazy materialnej, rekonstrukcji sieci, rozbudowie sieci internatów, aby mogły służyć rzeszom dzieci i młodzieży z miejscowości oddalonych zbyt od siedzib szkół, rozbudowie bazy zajęć pozalekcyjnych i rekreacyjnych, podniesieniu kwalifikacji nauczycieli, ulepszeniu programów i podręczników. W tym wielkim, masowym działaniu nieodzowna stanie się pomoc nauk pedagogicznych. VI Zjazd wyraził w uchwale nadzieję, iż pomogą one nauczycielom w unowocześnieniu ich pracy, a władzom oświatowym — w diagnozowaniu i programowaniu rozwoju szkolnictwa.

Uchwała VI Zjazdu zwraca uwagę na umożliwienie lepszych warunków awansu społecznego dla pracujących robotników, którzy ukończyli zasadnicze szkoły zawodowe, a pragną podnieść poziom swego wykształcenia. W tym celu zaleca ona władzom oświatowym, aby rozszerzyły zakres dalszego kształcenia tych robotników w technikach zawodowych i liceach ogólnokształcących, a ich absolwentom umożliwiły z kolei — przez uruchamianie kursów przygotowawczych — dostawanie się na wyższe uczelnie.

Nie można się dziwić, iż postacią, wokół której skupiała się dyskusja na forum zespołu oświaty i nauki VI Zjazdu, był nauczyciel. Jakże często delegaci Zjazdu podejmowali problem nauczycielski, kwestie kwalifikacji i ich uzupełniania w ciągu całego okresu pracy zawodowej. Kształcenie i doskonalenie nauczycieli należały do centralnych zagadnień dyskusyjnych wspomnianego zespołu. Uchwała Zjazdu podkreśliła konieczność za-

pewnienia wzrostu społecznej rangi zawodu nauczyciela, zwiększenia troski o jego poziom ideowy oraz warunki życia i pracy środowiska nauczycielskiego. Zobowiązuje ona rady narodowe wszystkich szczebli do opracowania 5-letniego programu poprawy warunków mieszkaniowych nauczycieli. Sporo już wprowadzono w tym zakresie uczyniono w latach ostatnich, ale potrzeby są jeszcze olbrzymie. Los szkoły wiejskiej, jej należyty poziom, modernizacja, funkcjonowanie właściwe szkół zbiorczych na wsi zależą nie tylko od odpowiedniej bazy materialnej, lecz także od pozyskiwania przez wieś do pracy szkolnej wysoko kwalifikowanych pedagogów. Niemała jest jeszcze liczba takich szkół na wsi, gdzie czynnik kwalifikacji specjalistycznych nauczycieli został zignorowany, gdzie trzeba stworzyć lepsze warunki mieszkaniowe dla nauczycieli o takich kwalifikacjach, aby zechcieli się tam przenieść i osiedlić.

W dyskusji zjazdowej sporo miejsca poświęcono szkolnictwu wyższemu, jeszcze więcej nauce i różnym aspektom jej rozwoju. Dynamiczny rozwój ilościowy szkół wyższych w latach ostatnich doprowadził do pewnych zjawisk ujemnych, zwłaszcza do nadmiernego rozproszenia kadry i do dekoncentracji nakładów inwestycyjnych na szkolnictwo wyższe. Dlatego na Zjeździe nie brakło głosów przestrzegających przed powoływaniem do życia dalszych szkół i nawołujących do koncentrowania się na poprawianiu bazy materialnej szkolnictwa wyższego i na kształceniu kadry naukowej na możliwie najwyższym poziomie. Podkreślano też potrzebę większej integracji badań naukowych oraz ich intensywniejszego wiązania z podstawowymi dziedzinami gospodarki. Uchwała dlatego podkreśliła, iż „dalszy rozwój szkolnictwa wyższego powinien się odbywać poprzez umacnianie istniejących uczelni w zakresie kadry, wyposażenia i bazy lokalowej”. W rozwoju tym zwracać będziemy dalej uwagę na prawidłową strukturę szkół oraz treści i metody nauczania, aby rozwijać aktywność intelektualną młodzieży, indywidualizować programowo studia młodzieży wybitnie uzdolnionej. Dobór i rekrutacja młodzieży do szkół wyższych liczyć się powinny z faktycznym zapotrzebowaniem kraju na poszczególne kategorie specjalistów z wyższym wykształceniem, przy czym prowadzić to powinno do ograniczania nadmiernej ilości wąskich specjalizacji i elastycznego dostosowywania profilu absolwentów do rzeczywistych potrzeb.

Zjazd wyraził przekonanie, iż udział nauki w kształtowaniu programu socjalistycznych przeobrażeń społeczeństwa powinien być zwiększony. Wyniki badań nad społeczeństwem trzeba wykorzystywać w polityce społecznej i ekonomicznej. Do najważniejszych badań naukowych z punktu widzenia interesów kraju zaliczono badania służące potrzebom produkcji — inicjowane i zlecane przez organizacje gospodarcze, oraz badania o znaczeniu perspektywnym wytyczane przez rządowe programy rozwojowe. Za istotne i bardzo potrzebne uznano też badania „nad kompleksowymi syntezami dziejów naszego narodu i jego kultury”, jak również empiryczne badania społeczne związane z teoretycznym uogólnianiem doświadczeń

budownictwa socjalizmu. „Nauki społeczne — czytamy w uchwale VI Zjazdu — stanowią jedną z płaszczyzn walki ideologicznej socjalizmu i powinny służyć eliminowaniu wpływów rewizjonizmu i ideologii burżuazyjnej”<sup>2</sup>. Wśród zaleceń Zjazdu znalazły się też te, które akcentują konieczność wiązania procesu dydaktycznego w szkołach wyższych z twórczą i badawczą działalnością pracowników naukowo-dydaktycznych oraz potrzebę wykorzystania potencjału naukowego szkół do rozwiązywania różnych zadań kraju w dziedzinie gospodarki i kultury. W uchwale zjazdowej zapowiedziano przygotowanie II Kongresu Nauki Polskiej, który wytyczy kierunki dalszego rozwoju nauki w Polsce. Nie zapomniano również o kontaktach naukowych z przodującymi ośrodkami badawczymi za granicą i o przyswajaniu przez gospodarkę zagranicznych osiągnięć badawczych. Nauka w ten sposób spełniać może rolę ważnego czynnika rozwoju sił wytwórczych kraju.

Wychowaniu młodzieży poświęcono w zjazdowej uchwale miejsca niewiele, ale uchwycono i podkreślono rzeczy najistotniejsze. Trzy główne elementy składają się na twórczy udział młodzieży w budownictwie socjalistycznym. One ten udział warunkują. Są to: umiejętności zawodowe; poczucie współodpowiedzialności za dziś i za jutro narodu; efektywna praca nad realizacją w codziennym życiu ideałów socjalizmu.

Partia wskazuje młodzieży te kierunki aktywności, od których zależy przede wszystkim dalszy pomyślny rozwój kraju. Pracę wychowawczą prowadzą różne instytucje wychowujące, jak szkoły, organizacje młodzieżowe, wojsko, różne stowarzyszenia społeczne, placówki kulturalno-oświatowe, masowe środki informacji i propagandy, środowiska pracy i środowiska, w których młodzież mieszka. Na nich spoczywa obowiązek kształtowania socjalistycznych postaw młodzieży.

Szkoła — poza swą codzienną funkcją przekazywania młodzieży wiedzy, budzenia zainteresowań, zaprawiania do uczenia się — powinna dawać jej umiejętności praktycznego działania, wpajać wartości socjalistycznej ideologii (patriotyzmu i internacjonalizmu, socjalistycznego stosunku do pracy i mienia społecznego, wrażliwości moralnej, postawy humanizmu i poczucia dyscypliny społecznej). Nie może robić tego sama, a wspólnie z ideowo-politycznymi związkami młodzieży. One to powinny rozwijać w swych członkach świadomość ich zadań i obowiązków oraz pociągać do wykonywania tych obowiązków. Zjazd słowami swej uchwały podkreśla ogromne znaczenie nawyków rzetelnej i ambitnej pracy, samodzielności i inicjatywy, świadomej dyscypliny, nowatorskiego działania oraz głębokiego szacunku dla doświadczenia i dokonań pokoleń polskich rewolucjonistów, jak również zaleca wykorzystywanie w robocie wychowawczej z młodzieżą tradycji postępowego ruchu młodzieżowego i jego bohaterów. Specjalne miejsce w ideowym wychowaniu młodzieży należy przyznać

<sup>2</sup> Uchwała..., s. 34.



sportowi i turystyce we wszystkich środowiskach: wiejskich, miejskich, szkolnych, akademickich, klubowych i stowarzyszeniowych. Specjalną uwagę poleca się zwrócić na podniesienie poziomu zajęć wychowania fizycznego w szkołach i uczelniach oraz na rozwój sportu szkolnego i akademickiego.

Na VI Zjeździe w zespole do spraw młodzieży znalazło się sporo wystąpień podejmujących kwestię modelu polskiego ruchu młodzieżowego. W niektórych z tych wystąpień wysuwano postulaty jednolitości ruchu, integracji wysiłku młodzieży. Cztery istniejące organizacje (ZMS, ZMW, ZHP, ZSP) skupiają dzisiaj ok. 35% dzieci i młodzieży, w sumie ponad 4,7 mln osób. W dyskusji uznano za potrzebne dokonanie analizy i oceny pracy poszczególnych organizacji, aby dać sobie odpowiedź na pytanie, dlaczego tak znaczny odsetek dzieci i młodzieży znajduje się poza tymi organizacjami. Z zadowoleniem przyjęto wiadomość, że wkrótce odbędzie się specjalne plenum KC poświęcone sprawom młodzieży i programowi dalszego działania wszystkich jej organizacji.

## STRUKTURA W NAUCE I ZNAK

1. Pojmowanie struktury jako całości złożonej z określonych składników lub członów jest bardzo szerokie. Wszakże w potocznym życiu materialnym i psychicznym prawie ciągle spotykamy się z takimi całościami, ze strukturami. Każdy przedmiot spostrzegania jak też naszego myślenia jest właściwie tak pojmowaną strukturą. Nie ulega wątpliwości, że przedmioty techniki naszego codziennego użytku są całościami złożonymi podobnie jak przedmioty wytworzone przez naturę. Że nasze myśli, uczucia i chcenia są złożone z elementów bardziej od nich prostych w swoich treściach i funkcjach, jest powszechnie znane. Żyjemy wśród różnych procesów psychicznych i materialnych, wśród przedmiotów natury i kultury, złożonych w najrozmaitsze sposoby ze składników, które analizujemy i opisujemy dla różnych naszych celów, dla ich poznania i tworzenia. Nawet wtenczas, gdy już jesteśmy gotowi uznać, że spotykamy się z jakimś elementem uważanym przez nas za prosty, przekonujemy się, że w istocie swej jest on jednak złożony, np. w fizyce, gdy światło białe okazuje się złożone z barw widma, lub w chemii, gdy cząsteczka została rozłożona na atomy, a atomy dalej na jego elementy. Ale nawet takie treści, jak proste jakości wrażeń zmysłowych, np. barwa zielona, ma oprócz tej jakości jeszcze inne składniki, a więc wielkości i kształt, które ona zajmuje, zarys jej granic, do których sięga, czas, przez który ją spostrzegamy, ale też jej zieloność i takie cechy, jak jej odcień, jasność itp. Czyż cechy te nie są pewnymi składnikami spostrzegania jakiejś „prostej” treści, której pozorna dla nas niezłożoność jest już pewną strukturą? Właściwie to tylko myślowo przez proces abstrahowania możemy docierać do pewnych „prostych” elementów, które wchodzą jako składniki do złożonych struktur.

Możemy tu przyjąć, że nie tylko w naszym doświadczeniu konkretnym poznajemy jedynie struktury, ale w myśleniu abstrakcyjnym możemy dotrzeć do prostych składników tych struktur. Także nasza analiza naukowa przedmiotów i zjawisk konkretnych oraz pojęć i praw abstrakcyjnych czerpanych z doświadczenia konkretnego jest ostatecznie analizą struktur. Rezultatem jej jest z jednej strony dokładne poznanie tych struktur, ich składników i wiążących je stosunków, z drugiej — tworzenie możliwie prostych abstraktów składających się na te struktury. Zarazem wskazuje to istnienie dwóch odmian struktur: struktur konkretnych i abstrakcyjnych, zależnie od tego, jakie są ich składniki.

Ale należy zarazem rozróżnić struktury bardziej złożone i struktury prostsze, mniej złożone, które znów same mogą stanowić składniki bardziej złożone. To ostateczne rozróżnienie jest ważne dla rozróżnienia nauk teoretycznych i praktycznych.

2. Nauki praktyczne mają za swój przedmiot struktury bardziej złożone, podczas gdy nauki teoretyczne starają się poznać zawarte w nich struktury mniej złożone, aby dojść możliwie do prostszych. Dla pierwszych są ważne struktury mniej złożone, dostarczone im przez nauki teoretyczne, aby z nich utworzyć struktury bardziej złożone. Wytwory praktycznej działalności człowieka są z reguły strukturami celowo składanymi ze struktur mniej złożonych lub nawet prostych. Ten materiał czerpią one z nauk teoretycznych, starając się z niego utworzyć celowy wytwór swej pracy, który jest już bardziej złożony. Występują więc w nich kompleksy zestawień różnych struktur prostszych, realnych lub też pomyślanych w planach wytwarzania tych realnych struktur, np. w budowie maszyn, domów, w ubraniu, w gospodarstwie, lecznictwie, w uczeniu się itp. Przez pracę człowieka te pomyślane struktury są realizowane w realnych przedmiotach, realnych czynnościach, procesach itp. Nauka natomiast czerpie realne przedmioty, procesy i stosunki z naszego doświadczenia, stara się je rozłożyć na różne ich składniki, zwykle na struktury prostsze i ich konieczne związki, wykryć ich prawa i właściwości na to, aby tworzyć z nich nowe kompleksy w naukach praktycznych.

Każda struktura składa się ze składników, z których każdy zawiera w sobie jakby dwie strony: jedna — to sama treść tego składnika, a druga — to stosunek tej treści do następnego składnika. Oczywiście te strony są nierozdzielne i mogą być rozróżniane tylko drogą myślenia. Tak np. każda część maszyny ma swoją własną treść, np. gdy jest nią koło zębate, pas transmisyjny, sprężyna itp. Ale sama dla siebie część ta istnieje w maszynie tylko jako składnik, który jest w pewien sposób połączony z innymi składnikami, np. z walcem, na który może nawijać się łańcuch, itp. To połączenie stanowi o stosunku pierwszego elementu z następnym, a zarazem o sposobie funkcjonowania samego koła. Pierwsza strona takiego urządzenia jest jego „treścią”, druga jego „stosunkiem” lub „funkcją”. Tak więc każdy składnik takiej struktury jest utworzony z treści i funkcji, a te stosunki funkcjonowania ich są tak dobrane, aby całość maszyny wykonywała pewne zadanie, aby była ona „celowa”. W naukach praktycznych poszczególne składniki struktury są łączone stosunkami przyczynowymi, a zarazem celowymi. Od tych ich stosunków treściowo-funkcjonalnych zależy „wartość” całej struktury technicznej.

Analogiczne strony i właściwości struktury spotykamy, gdy idzie o strukturę, w której zależy nam głównie na uzyskaniu procesów, jakie składają się ze zjawisk. Tak np. w rolnictwie, hodowli, higienie i lecznictwie plan jest strukturą nie tylko przedmiotów, ale też strukturą zwracającą uwagę na procesy, których celem jest np. wzrost organizmów, ich rozmnażanie się, ich zdrowie. Stronę treści w poszczególnych strukturach stanowią tu treści organizmów i warunków odżywiania, ciepła, ruchu, czystości powietrza i otoczenia itp. Ich funkcje decydują o stosun-

kach i układzie, ich porządku i kolejności; ich myślowy plan tworzy struktury całego procesu hodowli i lecznictwa. Całość struktury celowej jest również złożona ze składników posiadających właściwą sobie treść i funkcję, które stanowią o jej wartości zaznaczonej w jej celu.

W ten sposób zarówno wytwory człowieka, jak ich myślowe planowanie jest strukturą złożoną z różnych składników i różnych ich związków ze sobą. Ale też całe życie psychiczne, jak życie organiczne człowieka, tworzy pewną strukturę złożoną z przeżyć intelektualnych, uczuciowych i woli o bardzo różnorodnych treściach w bardzo różnych powiązaniach ze sobą.

W każdym jednak wypadku w tych częściowych strukturach, stanowiących struktury całościowe organizmu, charakteru, osobowości człowieka, możemy rozróżnić struktury bardziej i mniej złożone, w których pierwsze obejmują drugie.

Podobny strukturalny układ składników znajdujemy też w naukach. Ogromną całość treści naukowych, które dotąd zdobyła ludzkości, dzielimy na pewne „gałęzie nauki”, jak np. nauki o przyrodzie, matematyka, fizyka, biologia, geografia itp., oraz nauki humanistyczne, o życiu i kulturze człowieka, jak: język i literatura, socjologia, historia, psychologia itp. Podział ten powstał na zasadzie podobieństwa treści każdej gałęzi, o którym decyduje jej „przedmiot”. Ale nie tylko to podobieństwo treści wiąże bardziej szczegółowe treści ze sobą. O związku ich stanowi również, a może w wyższym stopniu, ich metodologia, a więc sposoby, w jakie te treści są poznawane, udowadniane, porządkowane według ich specyficznych właściwości, np. w stosunkach logicznych nadrzędności i podrzędności, przyczynowości, wynikania. Ponadto całość struktury pewnej gałęzi nauki tworzą jej poszczególne działy, jak np. w fizyce mechanika, termodynamika, akustyka, optyka, magnetyzm, elektryczność itp. Działy te łączą znów odpowiednie treści według ich podobieństw i stosunków logicznych i są także strukturami mniej złożonymi. Oprócz związków logicznych łączących składniki nauk w całość strukturalną występują tu jeszcze inne związki. Stanowią je pewne ogólne idee, które w poszczególnych gałęziach nauki tworzą podłoże dla ich poszczególnych treści. Taką ideą np. dla biologii może być pojęcie systematyki, ekologii, witalizmu, dla matematyki idea aksjomatów i logicznego operowania nimi; dla chemii idea atomu i elementów atomu, dla filologii idea fonemów itp. Jak świat rzeczywisty, w którym żyjemy i który stanowi środowisko bodźców na nas działających i pobudzających nasz organizm do działania, bądź to przystosowującego się do niego, bądź też zmieniającego, stosownie do naszych potrzeb, tak też nasze przeżycia świadomości biorące czynny udział w tej adaptacji stanowią najrozmaitsze struktury. Możemy orzec, że nasze życie odbywa się wśród ciągłych struktur. Tezę taką wysnuwa z tych faktów także filozofia strukturalizmu.

Struktury świata zewnętrznego działając na nas jako „bodźce” stanowią „sytuacje”, w jakich żyjemy: nasze przeżycia poznawania tych sytuacji i ich adaptacji są „reakcjami” na te bodźce. One też są strukturami złożonymi jako pierwsze z różnych składników. Ale nie zawsze pewien bodziec, np. jakiś składnik sytuacji lub ich grupa, wywołuje naszą reakcję działania. Rezultatem jego jest np. na razie tylko „reakcja wewnętrzna”, uważana też za „utajoną” bez zewnętrznej reakcji ruchowej. Ale ta reakcja wewnętrzna, np. skutek naszego poprzedniego doświadczenia lub nauki, staje się sama bodźcem dla innej, następnej reakcji, która również jest tylko wewnętrzna jak nasze zastanawianie się, jak się zachować w spotkanej sytuacji. Jest tu więc pewien ciąg podobnych „kroków” myślenia i przeżyć aż do wystąpienia określonej zewnętrznej reakcji działania. Między sytuacją a końcową reakcją działania wchodzi pewien łańcuch poszczególnych kroków, w których każdy, jak to poznaliśmy, ma dwie strony: stronę treściową i stronę funkcjonalną.

Takie pojmowanie sytuacji i reakcji wraz z łańcuchem „wewnętrznego opracowania” jest właściwe współczesnej psychologii, która stanowi pewne połączenie behawioryzmu z psychologią introspekcji. Przyjmując wewnętrzne kroki „opracowania” najpierw rozszerza się dotychczasowe pojęcie sytuacji jako kompleksu bodźców „zewnętrznych” i „wewnętrznych”, które są już teraz nazywane językiem psychologii introspekcyjnej, np. jako wyobrażenia, pojęcia, przeżycia uczuciowe, woli itp., ale oznaczają mimo to jedynie pewne „wewnętrzne ruchy”, np. systemu nerwowego, dotąd dokładnie nie poznane. Bodziec więc może być teraz uważany nie tylko za wewnętrzny warunek pochodzący od świata materialnego i działający na nasze receptory, ale też są nimi niedoświadczalne na razie zmiany natury neurofizjologicznej zachodzące w korze mózgowej, które jako ową właściwość mają też świadomość. Przez przyjęcie „bodźca wewnętrznego”, zwanego też „utajonym”, rozszerza się więc dotychczasowe pojmowanie tego pojęcia.

Ponadto zbliżenie się behawioryzmu do psychologii introspekcyjnej leży jeszcze w rozróżnieniu treści „wewnętrznych bodźców” — a więc też „wewnętrznych reakcji”, jakimi są one istotnie — od funkcji tych treści, stanowiących o stosunkach każdej poszczególnej „reakcji wewnętrznej” z następną w łańcuchu opracowywania wewnętrznego. Ale funkcje te chyba są już właściwie czynnościami, zjawiskami czy procesami psychicznymi myślenia człowieka, i to takimi, że pierwszy krok wewnętrznego opracowywania jako reakcja w postaci spostrzeżenia staje się warunkiem nowej reakcji stanowiącej znów następny krok myślenia o odpowiedniej treści i dalszej funkcji, aż do ostatniego kroku, który jest decyzją działania zewnętrznego. Tak więc to, co psychologia introspekcyjna opisywała bez trudności faktami doświadczenia wewnętrznego, stało się teraz „utajone” i domniemane, a przy tym zrozumiałe jedynie przez te kroki znane introspekcyjnie.

3. Razem z tym rozszerzeniem pojęcia „bodźce” następuje też rozszerzenie pojęcia „znak u”. Pojęcie znaku wystąpiło w „psychologii postaci” u W. Diltheya (Wilhelm Dilthey, 1833—1911), który jako zasadniczą różnicę między naukami przyrodniczymi a humanistycznymi („nauki o duchu”) podaje to, że pierwsze wychodząc od faktów i przedmiotów doświadczenia rozkładają się na elementy i budują z nich logiczne całości. Tymczasem nauki humanistyczne, których przedmiotem jest historyczno-społeczna rzeczywistość, nie rozkładają jej na logicznie związane składniki, ale charakteryzują „całości” wyróżnione w tej rzeczywistości i ustanawiają nierozdzielne związki w ich obrębie i między nimi. Badają one charakterystyki takich całości, jak charakterystyka epoki historycznej, społecznej, kierunku literackiego, sztuki itp. Podczas gdy nauki przyrodnicze „wyjaśniają” badaną przez siebie rzeczywistość natury przy pomocy stosunków logicznych, nauki humanistyczne przedstawiają „całości” przeżyć psychicznych w ich niepowtarzalnych, indywidualnych „postaciach”. Postacie te są strukturami tych przeżyć. Pojęcie struktury jest tu właściwie ograniczone do sfery zjawisk i procesów psychicznych oraz do ich materialnych wytworów, noszących piętno swego psychicznego pochodzenia, jak dzieła sztuki, fakty i procesy historyczne, ekonomiczne, społeczne, moralne itp. Pojęcie struktury jest tedy bezpośrednim pojęciem w stosunku do życia psychicznego, a pośrednim tylko do wytworów tego życia. Tę charakterystykę nauk humanistycznych przyjęła więc w całej pełni psychologia początku XX wieku, jak to było u E. Sprangera.

Ale te poglądy na nauki musiały jednak przyznać, że struktura z całości życia psychicznego człowieka przenosi się na jego wytwory. Trzeba więc ją uznawać nie tylko w samych przeżyciach psychicznych, ale też w całości kultury, a więc też w kulturze materialnej, którą człowiek wytwarza. W tych jednak wytworach zawiera się ona tylko pośrednio, gdyby przeszła z psychicznych „postaci” człowieka na zewnątrz, w postaci materialne. Stąd filozofia poczęła rozróżniać wytwory „materialne”, wytwory „duchowe” (jak myśli, idee) i wytwory określone jako „psychofizyczne”. Określenie to pochodzi od prof. dra K. Twardowskiego („O czynnościach i wytworach”, Kraków 1911), a następnie stało się podstawą dla pojęcia „znaku” (B. Nawroczyński: „Życie duchowe” Kraków—Warszawa 1947). Wytwory psychofizyczne to te, które są materialne, ale powstały na podstawie psychicznej, celowej działalności człowieka oraz w zetknięciu z innymi ludźmi, tworząc u nich przeżycia takie same lub przynajmniej podobne do tych, które doznawał i wyrażał w nich ich twórca. W ten sposób wytwór, który pochodzi od jego twórcy i wyraża sobą jakiś wytwór psychiczny tego twórcy, sam może stać się częściową przyczyną powstania u drugich podobnego wytworu psychicznego. Posiada on wtenczas „znaczenie”, bo oznacza te przeżycia twórcy, a następnie przeżycia odbiorcy i jest „znakiem” tych przeżyć. Wszystkie wytwory kultury są

takimi „znakami”. Są nimi przede wszystkim słowa i mowa, ale też pismo, różne znaki wzrokowe lub słuchowe, ruchowe, np. znaki drogowe, sygnały dzwonkiem, a także urządzenia techniczne, maszyny, druk i rysunek, dzieła sztuki. Często pewien znak materialny jest dopiero znakiem innego znaku, który już oznacza pewne przeżycia psychiczne. Tak np. obraz w swej treści oznacza przeżycia osób na nim przedstawionych, ale te treści są znakiem przeżyć malarza, które były dla niego podstawą malowania go.

To określenie znaku nie jest uważane za wystarczające. Wymaga ono, aby przedmiot przedstawiający znak oznaczał świadome przeżycia autora, który on za jego pomocą chciał wyrazić. Wtenczas odbiorca znaku ma świadomość przeżyć autora, który znak tworzył, i sam może doznawać lub tylko przedstawiać sobie te przeżycia. Wszelkie znaki zawierałyby ostatecznie przeżycia psychiczne twórcy wyrażane w materialnych przedmiotach. Byłyby więc zawsze w tym znaczeniu „psychofizyczne”. Ale język potoczny uważa też za znaki przedmioty i zjawiska materialne, dane w naturze, które same nie mają psychicznego pochodzenia. Tak np. pewien układ warstw ziemi jest „znakiem” dla geologa, że pod nimi znajduje się ropa, a długa posucha wskazuje rolnikowi, że zbiór zboża będzie nikły. Takie zjawiska i przedmioty mające pochodzenie czysto naturalne nazywamy też znakami innych zjawisk natury. Są one właściwie tylko warunkami, których obecność powoduje istnienie innych zjawisk i należą do łańcucha przyczynowego tych innych. Psychologia postaci i filozofia kultury nie uważa ich jednak za „znaki”. Rozumienie bowiem takiego znaku nie polega na przeżyciu u odbiorcy tych przeżyć, które twórca znaku w nie włożył. Podobnie nie uważa się tu za znak zjawisk lub przedmiotów, które powstały jedynie przez działanie praw natury. Tak np. wysoka temperatura chorego nie jest „znakiem” choroby, ale np. jej skutkiem i należy do jej naturalnego procesu. Termin „znak” ma więc w filozofii kultury inne znaczenie niż w życiu potocznym.

Termin „znak” nie ma już jednego, powszechnie przyjętego i ustalonego znaczenia. Jest on obecnie spokrewniony z terminem „sygnał” stosowanym przez teorię bodźców uwarunkowanych I. Pawłowa. Jest więc też związany z pojmowaniem stosunku „sytuacji” do „reakcji”. Zasadniczą jednak różnicą między stosunkiem S-R a znakiem jest to, że znak jest wprawdzie bodźcem lub pewną grupą bodźców, ale takich, po których reakcja nie występuje w sposób mechaniczny, a więc przez ruch zautomatyzowany i konieczny, stale jednakowy, lecz przez „wewnętrzne opracowanie”. To wewnętrzne opracowanie składa się z łańcucha częściowych reakcji. Każda z nich posiada „stronę treściową” i „stronę funkcjonalną”, przez którą jest związana z następnym krokiem reakcji aż do wyniku, jakim jest zewnętrzne działanie. Ten bodziec lub ta grupa bodźców, która rozwiązuje cały łańcuch kroków wewnętrznych i prowadzi do działania, jest „znakiem” dla tego działania. Przypuśćmy, że ktoś w pęku kluczy bardzo podobnych, a jednak różnych zaznaczył klucz wej-

ściowy małym nacięciem na uszku klucza po stronie jego brody, a klucz od szafy dwoma takimi nacięciami po stronie przeciwnej. Nacięcia te są dla niego znakami, jak ma tych kluczy używać. Ale znaki te równocześnie są znakami wszystkich kroków pośrednich, zachodzących między sytuacją a reakcją. Są one nie tylko oznaczającym sposobem posługiwania się odpowiednim kluczem, ale też wyboru właściwego klucza i tych czynności ich właściciela, które on myślowo przeszedł, kiedy kluczom znaki nadawał. Są one lub mogą być znakami kroków całego łańcucha między sytuacją a reakcją. Znak więc nie oznacza tylko samej reakcji zewnętrznej, ale równocześnie częściowo reakcje wewnętrzne i ta okoliczność może być podstawą dla modyfikacji lub nawet zatrzymania reakcji pierwotnej.

Takie pojmowanie związku znaku ze stosunkiem sytuacji i reakcji bez trudności daje się przenieść z psychologii behawiorystycznej do psychologii introspekcji lub też do psychologii pośredniej między nimi, którą czasem nazywa się „behawioralną”. Ta ostatnia przyjmuje, że dopóki neurofizjologia nie wskaże materialnych zmian odpowiadających obiektywnym zjawiskom zachodzącym w „czarnej skrzynce”, procesy psychiczne odpowiadające łańcuchowi kroków myślenia mogą być przyjmowane jako hipotetycznie wyjaśniające faktyczne procesy myślenia.

Myślenie ukierunkowane występuje szczególnie w procesie uczenia się. Jego ukierunkowanie bowiem nie jest dowolne, ale zmierza do rozwiązania pewnego problemu. Poszczególne jego kroki nie mogą być dowolne, ale muszą stosować się do pewnej prawidłowości. Przejście więc od jednego kroku do drugiego musi spełniać pewne właściwości, jakich wymaga rozwiązanie. Tak np. w grze w karty każda odpowiedź na karty wyłożone w ciągu gry winna spełniać ogólne reguły samej gry. W dziedzinie nauki każdy poszczególny krok rozwiązania musi być zgodny z prawami logiki oraz prawami i pojęciami już uznawanymi samej gałęzi nauki, do której należy problem. Uczenie się jest także pewnym procesem myślenia ukierunkowanego. Ale te kroki ukierunkowania w nauce mogą być już znane i opanowane dla pewnej grupy zagadnień przez uczącego się. Występują one jako rezultat uzyskanych już „sposobów” myślenia. Te sposoby są pewnymi schematami, a więc strukturami wiązania ich ze sobą, a więc pewną „znajomością metody rozwiązywania” problemów. Metoda ta może osiągać sprawność i stale być powtarzana różnymi częściowymi modyfikacjami w problemach pewnej grupy, np. wprawa w rachowaniu należności za towary.

Znaki występują więc nie tylko w samej sytuacji, ale też w transformacyjnych wewnętrznych ciągach kroków w składowych „reakcjach symbolicznych”. W różny sposób starano się określić ich odmiany, jak to np. podaje Berlyn („Struktura i kierunek myślenia”, s. 6 oraz I. Kustrzeba: „Znaki i znaczenie w psychologii behawiorystycznej” PWN 1971). Są tu przedstawione ich grupy i ich sposobu oznaczania, według genezy i według ich zgodności informacyjnej. Autor przyjmuje te ostatnie,



które pochodzą od Brunera i opierają się o zgodność między sygnałami wejściowymi pewnej reakcji a jej sygnałami wyjściowymi. Idzie tu o to, jaka jest zgodność sygnałów wejściowych, a więc zawartych w sytuacji z symbolami wyjściowymi, tj. zawartymi w reakcji końcowej. Zależnie od tej zgodności można rozróżnić znaki schematyczne, onomastyczne (nazwy) i wykonawcze. Spomiędzy nich znaki schematyczne, a więc różnych odmian „schematy”, zawierają największą zgodność składników sytuacji i reakcji, a najmniejszą tę zgodność mają znaki onomastyczne. Wskazuje to na ważność stosowania schematów w uczeniu się i nauczaniu.

4. Pojęcie znaku znajduje swoją rolę nie tylko, gdy idzie o strukturę w języku, myśleniu naukowym i ukierunkowanym, ale też w ogóle w naukach i w dziedzinie sztuki. Przecież każde dzieło sztuki jest strukturą, w której głównie znak wysuwa się na czoło. W istocie malarstwo, muzyka, rzeźba i plastyka, literatura i architektura są znakami w swoich dziełach, które spełniają specjalne funkcje.

W sztuce główną funkcją znaku jest funkcja estetyczna. Dzieło sztuki jest z jednej strony wyrazem przeżyć estetycznych twórcy, z drugiej jest ono bodźcem dla tych przeżyć odbiorcy sztuki, chociaż zachodzą różnice między jakością, intensywnością i sposobem pojmowania ich sensu w tych przeżyciach. Ale obok treści estetycznych wyraża ono też różne pozaestetyczne przedmioty, zjawiska i stosunki. Ma ono swoją treść „komunikatywną”. Zarazem jednak ta treść przez swoją „formę”, tj. przez specyficzny charakter przedstawienia jej dokonanego przez sztukę, przez jej środki i sposób stosowania ich, staje się zarazem źródłem przeżycia estetycznego.

Stosunek treści w sztuce i jej formy, a zarazem jej strony komunikatywnej i estetycznej może być różny. (J. Makarowski: „Wśród znaków i struktur”. W-wa, PWN 1970, s. 44—135). Stąd powstaje rozróżnienie literatury i malarstwa jako sztuk wyraźnie komunikatywnych od muzyki i architektury jako sztuk o ograniczonej komunikatywności. Literatura i malarstwo są uważane za sztuki „tematyczne” o wyraźnych treściach komunikatywnych, zwłaszcza dla ich odbiorcy. U niego pytanie: „co przedstawia ten obraz lub ten utwór literacki, jaka jest jego treść”, z reguły jest na pierwszym miejscu. Nie znajdując na nie odpowiedzi odmawia mu sensu w znaczeniu jego treści tematycznej. Ale znaczenie tematyczne dzieła sztuki łączy się również z jego stroną formalną, np. w obrazie z kolorytem, kształtem linii rysunku, perspektywą itp., w literaturze z językiem, jego zwrotami, przenośniami, z „formą językową” itp. I ta strona formalna nie jest odrywana od strony komunikatywnej, ale obie tworzą całość dzieła. To tylko w skrajnych wypadkach treść obrazu lub utworu językowego jest prawie całkiem usuwana na ubocze, a na czoło występuje forma. Wtenczas zjawia się rezygnacja z „rozumienia” intelektualnego tego dzieła, a główny nacisk kładzie się na przeżycia uczuciowe, które powstają przez pewne dalekie skojarzenia z samą jego treścią.

Łącząc znaki komunikatywne z estetycznymi dzieło sztuki uwielokrotnia

zarazem częściowo swoje „znaczenia”. Te różne jego znaczenia zawierają się w jego znakach komunikatywnych jak też formalnych. Obie ich grupy mają odpowiednią strukturę oraz odpowiednie połączenie tych struktur. To jego uwielokrotnienie znaków i częściowych jego znaczeń oraz wielokrotność jego struktury staje się wyrazem jego epoki i w nim wyraża się pewien prąd umysłowy, moralny, ideologiczny społeczeństwa i narodu. Prąd ten jest ujęty w różne elementy znaków tematycznych i estetycznych dzieła wyróżniającego też aprobatę lub reprobację idei w nie ujętych. Prócz funkcji komunikatywnych i estetycznych są tu też znaki o charakterze historyczno-społecznym, przeznaczone dla przeżycia określonych wartości życia społecznego. Stąd pełne „rozumienie” dzieła sztuki obejmuje rozumienie jego treści komunikatywnych oraz przeżywanie go estetyczne i przeżywanie jego wartości. W ten sposób jest ono wielorakością swoich znaków, jest ono związane z różnymi sprawami życia człowieka.

Ale nie tylko ta wielokrotność znaków ułatwia ujęcie różnego jego znaczenia. Teoria sztuki zwraca uwagę także na tę okoliczność, że tematyczna, estetyczna i historyczno-społeczna strona dzieła nie jest związana z zachowaniem zgodności z rzeczywistością w ten sposób, jak to jest w dziele naukowym. Tematyka nauk musi być adekwatna z rzeczywistością obiektywną, przyrodniczą i humanistyczną. Treści nauki muszą być prawdziwe. Ale ten postulat nie obowiązuje w tym stopniu sztuki, co nauki. Sztuka posługuje się więc treściami fikcyjnymi, stworzonymi przez jej twórcę, i tylko w bardzo ogólnych zarysach wymagamy od nich częściowej zgodności z treściami nauki i obiektywnymi treściami rzeczywistości. Z reguły raczej związki tych treści zachowują — i to częściową — zgodność z rzeczywistością, a poza tym zostawiamy sztuce wielkie pole dla wyobraźni i jej fikcji. Ta „wolność” komunikatywna sztuki zostawia jej zarazem wielką swobodę dla jej fikcji, dla wartości, które w jej treściach są zawarte, i dla idei, jakie ona głosi.

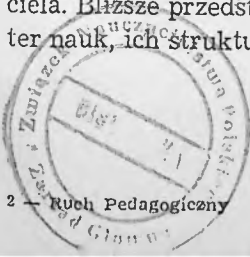
Idee zawarte w dziele sztuki są wyrażane przez konkretne, jednostkowe środki, przez konkretne przedmioty, fakty i zdarzenia, charaktery i postaci. Wyrażanie idei jednak nie jest wyraźne, ale raczej takie, że dzieło sztuki w odpowiednim kierunku pobudza wyobraźnię i myślenie odbiorcy, a zarazem jego uczucia i wartościowanie treści dzieła. Świadome przeżycie tych stanów powstaje jednak głównie przez treści i przez estetyczną formę utworu. Pewne teorie przeżyć estetycznych widzą właśnie główne źródła przeżyć estetycznych w harmonijnej formie tego dzieła, w jego „jedności w różnorodności”, jaką dzieło przedstawia (np. G. Th. Fechner: „Vorschule der Aesthetik”. Leipzig 1897). Tak więc zarówno wielostronność znaków zawartych w dziele sztuki, jak ogólne idee domyślane z konkretnego przedstawienia jej treści komunikatywnej, powodują trwałość działania artystycznego przez długie pokolenia ludzi, przez zmieniające się epoki i prądy umysłowe i społeczne. Dzieło sztuki wykracza przez to poza okres swego

powstania, chociaż okres ten i jego charakter są w nim wyraźnie zaznaczone. Zawiera ono więcej, niż dostrzega w nim jego epoka, która głównie zwraca uwagę na to, co jest „synchroniczne”, i tylko rzadko ujmuje to, co okazuje się jako „diachroniczne”, pozaczasowe.

Tak więc w dziele sztuki różnorodność znaków i wielopostaciowość spełnia inną funkcję, gdy obie strony jego funkcji, funkcje komunikatywna i estetyczna, wzajemnie się wspierają i są dość rozmaite.

Nieco inaczej jest jednak w dziedzinie sztuk, w których funkcja komunikatywna jest ograniczona, jak to jest w muzyce, rzeźbie, architekturze. Przeważa w nich formalna strona bodźców z przewagą na rzecz przeżyć estetycznych raczej niż treściowych. W muzyce treściowa strona utworu jest tylko ogólnikowo zaznaczona w melodii, instrumentacji, takcie itp., a więc w formalnych jej cechach. Z tych formalnych cech może je wydobyć wyobraźnia słuchacza, która czasem jednak nie dopisuje temu zadaniu. Rzeźba często uzupełnia formalne strony utworu przez różne dodatki, np. drugorzędne postacie, ozdoby lub przedmioty pozwalające widzowi domyślać się pewnej idei, którą ma przedstawiać. Są to symbole materialne, jak np. opaska na oczach i waga w ręku posagu oznaczającego sprawiedliwość, wieniec ze zboża i kosz kwiatów w ręku bogini płodów ziemi itp. Takie znaki są „symbolami” i stąd określa się „symbole” jako znaki znaków. Cała postać przedstawiona jest znakiem głównym, aplikacje do niej dołączone stanowią znaki tego znaku. Stąd znaczenie „symbolu” jest ciaśniejsze niż znaczenie „znaku”.

5. Obecny artykuł oraz poprzedni (w nrze 6 *Ruchu Pedagogicznego* — r. 1971) starają się w zarysie przedstawić pojęcia struktury i jej znaku, które stanowią podstawę dla badań filozofii strukturalizmu. Jest to jedynie zarys i tylko jakby wstęp do tego, co jest przedmiotem tej filozofii. Ten zarys jednak już pozwala dojrzeć liczne zadania, które w filozofii się zawierają. Ta ilość i różnorodność ich leży głównie w tym, że strukturą i jej znak są odzwierciedleniem całej rzeczywistości człowieka i jego świata. Wszakże pojęcia te wypełniają wszystko, co stanowi przyrodę z jej zmianami i człowieka z jego życiem psychicznym i działaniem materialnym przekształcającym przyrodę i wszystko, co nie tylko jest realnie istniejące, ale tylko pomyślane i nawet nigdy nie zrealizowane. Takie pojmowanie struktury i znaku wysuwa mnóstwo zagadnień, a gdy idzie o próby ich formułowania i rozwiązywania, jest ono dopiero na początku opracowywania tych zagadnień. Jest widoczne, że obecnie są to głównie zagadnienia odnoszące się do poszczególnych gałęzi nauk i sztuki, a poglądy strukturalizmu na problemy nauk mogą jednak być interesujące także dla nauczyciela. Bliższe przedstawienie poglądów strukturalizmu na podział i charakter nauk, ich struktur i znaków znajdzie czytelnik w dalszych rozprawach.



## ŚRODKI ESTETYCZNE W KSZTAŁCENIU ZAWODOWYM

Chcąc przedstawić w zwięzłym zarysie posługiwanie się środkami estetycznymi w kształceniu zawodowym, trzeba w pierw uzasadnić niektóre założenia, których nie da się uniknąć w pedagogicznym myśleniu o tych środkach, a następnie przedstawić, jak problem czynników estetycznych w kształceniu zawodowym przewija się w literaturze, jakie są jego losy w praktyce szkół zawodowych, jakie istnieją próby wprowadzenia środków estetycznych do szkół zawodowych, czego można i należy spodziewać się w zakresie realizacji zadań szkół zawodowych, gdy one będą spełniały w kształceniu zawodowym tę rolę, jaka jest możliwa i z punktu widzenia zadań szkół zawodowych potrzebna.

Zacznijmy więc od założeń. Współczesnej pedagogice obcy jest pogląd, jakoby podmiotem wykonania mógł być ktoś lub mogło być coś, co nie przejawia żadnej aktywności, nie spełnia żadnej czynności, nie ma własnego życia psychicznego, a więc nie jest też zdolne do intencji uformowania osobnika ludzkiego według określonego wzoru. Jeśli ten pogląd współczesnej pedagogiki jest słuszny, to ani wytwór sztuki, ani wytwór nauki, ani zjawisko przyrody nie wychowują. Wytwór sztuki zachowuje się zawsze biernie bez względu na to, czy dostrzega go kandydat na jego użytkownika, czy nie, czy jest uznanym wytworem sztuki, czy też utworem o randze minimalnej, czy oryginałem, czy reprodukcją, czy oryginałem, czy falsyfikatem. Nie da się jednak zaprzeczyć, że w utworze sztuki tkwią obfite i poważne możliwości dostarczenia użytkownikowi przeżyć artystycznych, jednakże pod warunkiem, że ów użytkownik przejawia aktywną wrażliwość na wytwór sztuki.

Zgodnie z tym stanowiskiem odróżniamy udostępnianie wytworów sztuki, które typowo odbywa się w muzeach, także w teatrach i w kinach, jak również udostępnianie wytworów nauki, czemu służą biblioteki, od posługiwania się wytworami sztuki i nauki jako środkami oddziaływania na człowieka.

Udostępnianie wytworów sztuki i nauki nie ma charakteru działania wychowawczego. Może ono odbywać się bez pośredniczącej czynności wychowawcy między człowiekiem a kulturą jedynie w odniesieniu do minimalnego procentu jednostek.

Gdy mowa o środkach estetycznych w wychowaniu, oznacza to, że czynniki estetyczne ani nie usuwają i nie degradują niczego, ani nie dodają niczego nowego w dotąd obowiązującym celu wychowania, a są jedynie środkami, które sprzyjają pełniejszej realizacji obowiązującego celu, i to

przez to, że stanowią pomnożenie środków dotąd stosowanych, jak również przez to, że wzmacniają skuteczność środków pozaestetycznych.

Środki estetyczne są w wychowaniu nieuniknione, gdy jego celem jest wszechstronny rozwój osobowości ludzkiej. Taki zaś wszechstronny rozwój potrzebny jest, gdy chodzi o to, aby o ile możności każdy obywatel Polski Ludowej chciał i umiał uczestniczyć najpożyteczniejszemu w realizacji zadań społeczeństwa socjalistycznego. Rzecz jasna, odnosi się to także do szkoły zawodowej. Także ona nie ma formować typu jedynie zawodowca, lecz ma wychować typ człowieka, obywatela. Jej działanie jest w pewnym sensie jednostronne, bo specjalne. Także zawód jest czymś specjalnym, także praca zawodowa. Zapewne także w tzw. zawodowych przedmiotach nauczania można coś uczynić na rzecz wszechstronnego rozwoju, więcej sposobności po temu istnieje w tzw. przedmiotach nauczania ogólnokształcących w szkole zawodowej.

Doświadczenie wieloletnie pokazuje, że to nie zdoła na ogół zapewnić wszechstronności. Stąd słusznie środki estetyczne spełniają istotną rolę wśród całości środków oświaty dorosłych, bo co nie ulega wątpliwości, środki estetyczne odznaczają się szczególnie dużymi walorami jako środki przeciwdziałające jednostronności kształcenia zawodowego, pracy zawodowej, środowiska zawodowego.

Tak więc środki estetyczne spełniają wobec zawodu dwojakie funkcje: służą bezpośrednio podnoszeniu kwalifikacji zawodowych, a po drugie — przez przeciwdziałanie jednostronności typu zawodowego — sprzyjają pośrednio odświeżaniu i polepszaniu postawy zawodowej.

Kształtowanie postaw estetycznych narażone jest na zmniejszoną skuteczność, gdy warunki bytowe osobnika wychowywanego są niekorzystne, a więc nie sprzyjają przyjmowaniu się elementarnych zasad czystości, higieny, porządku, które to zasady są podłożem dla rozwoju postaw estetycznych.

Ponieważ zaś starsza generacja naszego społeczeństwa na skutek wojny, okupacji hitlerowskiej i innych jej następstw przeszła przez takie warunki życia, które przeważnie nie sprzyjały zaspokojeniu elementarnych potrzeb życiowych, a więc także rozwinięciu się zasad czystości, higieny, porządku, a w dalszym następstwie rozwinięciu się pozytywnych postaw estetycznych. Oznacza to, że na razie szkoła nie może liczyć na to, iż rodzina rozwinię w dziecku tę postawę estetyczną, która mogłaby służyć za podstawę do dalszej działalności szkoły.

Szkoła musi brać pod uwagę, że jej kandydat na ucznia podlegał, a także jej uczeń podlega czasem tylko bardzo słabym wpływom idącym w kierunku rozwinięcia postawy estetycznej dającej się aprobować przez szkołę, niekiedy zaś podlegał wpływowi wrogiego stosunku do kultury, co przeważnie łączy się z kultem brzydoty wyrażającej się nie tylko w słownictwie, czasem podlegał i podlega wpływowi związanemu z tandetą artystyczną, to znowu dostaje się pod wpływ przejawskrawień, jakie przynosi

moda, zwłaszcza zaś moda młodzieżowa, ta rozwija się w myśl poglądu, że właściwym stosunkiem do kultury jest stosunek poufałości.

Gdy już zdołaliśmy się pogodzić z tym, że posługiwanie się w wychowaniu środkami estetycznymi odbywać się musi wśród polemiki z siłami działającymi odśrodkowo, to pozostaje wątpliwość, czy jest rzeczą sensowną kształtować postawę estetyczną człowieka, skoro on musi żyć w brzydkim świecie. Brzydkie bywają ciała ludzkie w następstwie zaniedbań kosmetycznych, ale i sama kosmetyka bywa brzydka, brzydkie bywają miasta, wsie, zachowanie się ludzi, powietrze, lokal publiczny, środek komunikacji, dom i mieszkanie, nazwisko, nałóg, ulica, sklep, wystawa sklepowa, szkoła.

Gdy jednak popatrzymy na świat nas otaczający z uwzględnieniem rozwoju, a właśnie takie spojrzenie sprzyja dokładności poznania, to okazuje się, że w odniesieniu do wielu zjawisk kroczymy od brzydoty ku pięknu.

Podróżujemy niekiedy w bardzo czystych przedziałach kolejowych, nawet w mniejszych miastach spotykamy nierażące szyldy, wystawy sklepowe i kwietniki, w których już od lat nikt nie niszczy roślin, oglądamy coraz ładniejsze pojazdy mechaniczne, książki, parasolki i wiele innych rzeczy. Mniej pomyślnie odbywa się nasz rozwój pod względem czystości powietrza w lokalach publicznych. Organizatorzy i wykonawcy zebrań i różnych innych imprez wykazują w większości swej godną lepszej sprawy odporność na złe powietrze zatrufane wylęgami i dymem tytoniowym. Postęp w tym względzie jest bardzo powolny. Za to rozwój w kierunku brzydoty odnosi się do powietrza zatrufanego przez przemysł i przez pojazdy mechaniczne. Także przyrodnicze nasze otoczenie jest zagrożone brzydotą, której pochod winien powstrzymać młody, ale energiczny ruch biorący to otoczenie w obronę. Z przerażeniem musimy myśleć o brzydocie naszych rzek i zatok morskich. Wiadomo, że chodzi nie tylko o sprawę estetyczną, chodzi o to, czy pełne trucizn nasze otoczenie przyrodnicze nie pozbawi się zamieszkalności.

Jeśli na pytanie, czy ma sens kształtować postawę estetyczną człowieka, jeśli on ma żyć w warunkach, w których jest tak wiele brzydoty, to nie możemy znaleźć odpowiedzi całkiem pozytywnej, jednakże odpowiedź w pełni negatywna byłaby błędna.

Po tych uwagach nasze zagadnienie straciło w naszych oczach swoje cechy sielankowe, a natrało cech dramatycznych.

Przejdźmy do literatury. Zarówno literatura zajmująca się problematyką kształcenia zawodowego, jak i literatura specjalizująca się w problematyce wychowania estetycznego weszły w naszym kraju w pomyślny okres rozwoju, pozwalający spodziewać się rozkwitu. Jednakże pierwsza literatura bardzo słabo zwraca uwagę na środki estetyczne, a druga literatura również słabo zwraca uwagę na kształcenie zawodowe. Taki stan rzeczy dał się zauważyć także na odbytym we wrześniu 1969 r. w Warszawie Międzynarodowym Kongresie Pedagogicznym. Referaty o związku wychowania z techniką, z gospodarką pomijały czynnik estetyczny, a przeszło 20 refe-

ratów o wychowaniu przez sztukę zadowalało się ogólnym postulatem zbliżenia sztuki do „życia codziennego”.

A jednak stan rzeczy nie jest beznadziejny. Weszliśmy w stadium powstawania prac magisterskich, a także doktorskich, traktujących o stosowaniu środków estetycznych w szkołach zawodowych, a to pozwala mieć nadzieję, że za kilka lat stosunki w literaturze się polepszą.

Gdy teraz zwrócimy się do praktyki i uwzględnimy niższe i średnie szkoły zawodowe, to musimy stwierdzić duże zróżnicowanie pod względem posługiwania się środkami estetycznymi. Może jednak mniejszemu zróżnicowaniu podlegają normy dotyczące stosowania środków estetycznych, a wyrażone w wytycznych do programów nauczania, w zarządzeniach władz różnych instancji, w uchwałach rad pedagogicznych. Możliwe, że te normy oficjalne gubią się częściowo po drodze od władz najwyższych do bezpośrednich wykonawców, a może też nie są wyczerpująco opracowywane.

Jakkolwiek jest, nie byłoby to szczęśliwym rozwiązaniem, gdyby normy oficjalne odnoszące się do stosowania środków estetycznych kierowały się jedynie do polonistów, historyków, geografów i wychowawców fizycznych, a pomijały innych specjalistów, czy to od ogólnokształcących, czy od zawodowych przedmiotów nauczania. Z wychowaniem estetycznym ma się rzecz analogicznie, jak z wychowaniem moralnym, społecznym, politycznym, patriotycznym. Nie może być za nie odpowiedzialny jeden specjalista, a nawet obarczenie odpowiedzialnością kilku specjalistów nie rozwiązuje problemu. Konieczny jest tu zbiorowy podmiot wychowania, a więc cały personel pedagogiczny szkoły, a może nawet cały personel w ogóle.

Aby jednak rozwinął się zbiorowy podmiot wychowania realizujący zadanie szkoły zawodowej, muszą istnieć w gronie nauczycielskim koleżeńskie stosunki, a dalej znacznego wzmocnienia musi doznać u znacznej części nauczycieli postawa wychowawcza. W wielu niższych i średnich szkołach zawodowych jest ona niedorozwinięta. Są to na ogół te same szkoły, w których stan posługiwania się środkami estetycznymi jest bliski pustki. To są fakty związane z tym, że nasze szkoły zawodowe w znacznej części, zwłaszcza zaś szkoły przemysłowe i ekonomiczne, znajdują się u nas wciąż jeszcze w stadium genetycznym, a to znaczy, że nie wszystkie ich składniki podstawowe zdołały osiągnąć pełną dojrzałość, a więc pełną sprawność i wydajność. Zupełny brak przysposobienia pedagogicznego nie należy wcale do rzadkości wśród nauczycieli niektórych szkół zawodowych. Są nauczyciele, którzy przez wiele lat popełniają ten elementarny błąd, że najpierw wypowiadają nazwisko ucznia, a potem zadają mu pytanie, zamiast je kierować ku całej grupie obecnych uczniów. Nie brak też nauczycieli, którzy nauczają bez metody. Jeśli nawet rozporządzają należytym zasobem gruntownej wiedzy, to mają mniejsze lub większe kłopoty z jej wyrażeniem w słowach. Ubogi słownik, język nazbyt zbliżony do potocznego z pewną ilością słów żargonowych, duża skłonność do używania niepotrzebnych nawykowych słów i zwrotów, mało zręczna budowa zdań —

oto cechy, które spotyka się nie tylko u osób nie mających przygotowania pedagogicznego, ale u wielu nauczycieli w ogóle. Tymczasem umiejętność wyrażania się poprawnego pod względem językowym w połączeniu z dyscypliną słowa stanowi jedną z podstawowych kwalifikacji nauczyciela.

Jeśli tu wspominam o tych przykrych sprawach, to jedynie dlatego, by objaśnić, że dojrzewanie niektórych szkół zawodowych do stosowania środków estetycznych nie jest jeszcze dokonane.

A jednak istnieją szkoły zawodowe, które pod względem stosowania środków estetycznych pomyślnie współzawodniczą ze szkołami ogólnokształcącymi. Oto przy niektórych niższych i średnich szkołach zawodowych istnieją w zakresie zajęć pozalekcyjnych dobrowolne zespoły twórczości artystycznej w plastyce prowadzone przy stosowaniu swoistej metody przez wychowawców-plastyków. Można nawet mówić o istnieniu w naszym kraju specjalnego ruchu pedagogiczno-artystycznego związanego z tymi zespołami. Kierownicy szkół zawodowych odnoszą się do tych zespołów z aprobatą oficjalną, której czasem towarzyszy przekonanie o ich użyteczności dla realizacji zadań szkoły. Praca tych zespołów nie jest skoordynowana z pracą szkoły. Jest tak częściowo dlatego, że wychowawcy-plastyki nie zawsze są zorientowani w programie nauczania szkoły, częściowo zaś dlatego, że w swej pracy nie zawsze mogą uwzględniać treści zawodowe.

Co szczególnie ciekawe, że nawet treści niezawodowe w twórczości plastycznej służą kształceniu zawodowemu. Co więcej, badania nad ocenami uzyskiwanymi przez uczestników zespołów w różnych przedmiotach nauczania wykazują, że ich nawet intensywny udział w pracach zespołów nie tylko nie obniża ich wyników, ale owszem je polepsza. Fakt ten stwierdzają także praktycy w odniesieniu do uczniów, którzy zajmują się ubocznie jakimkolwiek działem sztuki.

Urządzane od czasu do czasu wystawy celniejszych prac uczestników zespołów skupiają nie tylko uczniów, nie tylko wychowawców-plastyków, ale także artystów oraz pedagogów-teoretyków, a nawet dziennikarzy. Zdarza się, że artystyczne rysunki ubiorów wykonane przez uczennice zasadniczej szkoły zawodowej są nabywane przez czasopismo *Moda Polska*.

Nie chodzi jednak o wychowanie zawodowych artystów czy też estetów. Zespoły pracują nad realizacją zadań szkoły. O ich pracy może nie wiedzieć nauczyciel tej szkoły będący matematykiem, chemikiem, fizykiem, mechanikiem, ekonomistą, technologiem. Istnienie tych zespołów nie przyczynia się do powstania w szkole zbiorowego podmiotu wychowania w zakresie posługiwania się środkami estetycznymi. Trzeba więc wnioskować, że zespoły twórczości artystycznej w plastyce mimo swych poważnych osiągnięć nie zdołają same rozwiązać problemu posługiwania się środkami estetycznymi w realizacji zadań szkół zawodowych.

Plastyka przemysłowa nie może być przedmiotem zainteresowań wyłącznie wychowawcy-plastyka, lecz musi się łączyć z pewnymi działaniami wychowawczymi wykonywanymi przez specjalistę w zakresie mechaniki.



Nie może grozić pustka estetyczna w zawodowych przedmiotach nauczania, a odnosi się to zarówno do lekcji, jak i do pracy wykonywanej przez nauczycieli zawodu.

Ta ewentualna pustka byłaby przejawem pewnego regresu. Szkoły zawodowe związane z gospodarką sięgają zasadniczo XVIII w., a swoją dojrzałość uzyskały w niektórych przodujących krajach w ciągu wieku XIX. Są one wielkim osiągnięciem na drodze do postępu, powstały bowiem i istnieją na podłożu rosnącego stosowania wyników nauki i techniki w pracy zawodowej, a w następstwie tego wykształcenie zawodowe nie może się już zmieścić w okolicznościowych pouczeniach i przestrożach tak charakterystycznych dla tradycyjnej nauki u mistrza, lecz musi być zdobywane w formie czynności wyodrębnionych, jakie są możliwe na kursie lub w szkole. Bez dobrze prosperujących szkół zawodowych nie jest możliwa intelektualizacja pracy zawodowej, wymaga ona bowiem zintelektualizowanego, czyli wykształconego na wiedzy naukowej, typu pracownika. Nawet jednak ten unowocześniony typ pracownika nie tylko myśli, ale czuje, chce, pragnie, w ogóle jest normalnym człowiekiem, a w swej pracy zawodowej uczestniczy całą swoją osobowością. Perfekcja zawodowa pod względem technicznym przy jednoczesnym zaniedbaniu cech ogólnoludzkich znacznie obniża wartość pracownika.

Jedną z najważniejszych cech cenionych w pracy zawodowej jest dokładność. Dokładność spotęgowaną określa się często jako precyzyjność. Jej znaczenie ciągle wzrasta i rozszerza się na coraz nowe rodzaje pracy.

Jak w najdawniejszych okresach kultury, w ogóle w ciągu całych dziejów, aż po dzień dzisiejszy, łatwo o przejście od wysokiej jakości technicznej wytworu uzyskanej dzięki dokładności do jego walorów estetycznych. Jednym ze źródeł sztuki jest rzemiosło, które poprzez precyzyjność techniczną osiągało walory estetyczne. Co dzieje się w wytwórcy, który przeobraża się z rzemieślnika w artystę, to należy do kompetencji psychologów.

W miarę wznoszenia się kultury społeczeństwa na wyższy poziom wstają w nim wymagania estetyczne odnoszące się także do użytkowych przedmiotów. Nie zawsze jednak wytwórcy obierają drogę do walorów estetycznych poprzez wzmoczoną dokładność. Wystarczy pomyśleć o zjawisku, które właśnie w naszym kraju przybrało szczególnie duże rozmiary, a mianowicie, o tzw. „pamiątkach”, a także o innych wytworach należących do tandety artystycznej. Symbolem tych wtyworów jest obecnie już nie obraz z jeleniami na rykowisku, ale szklana kolorowa ryba. Szczególnie nasze ośrodki uzdrowiskowe, wczasowe i turystyczne obfitują w punkty sprzedaży tandety artystycznej. Istnieje norma, by ktoś, kto przebywa w takim ośrodku, przywiózł swoim bliskim „pamiątkę”, która zwykle przechowywana jest w mieszkaniu na miejscu widocznym. Jest możliwe, że aż 4/5 naszego społeczeństwa rozwija sobie postawę estetyczną w łączności z tandetą artystyczną. Nas interesuje przede wszystkim ten szczegół, że przedmioty należące do tandety artystycznej są wytwarzane przez osob-

ników, którzy w najlepszym razie rozporządzają wykształceniem zawodowym zdobytym w tradycyjnej nauce u mistrza, i to pozbawionym środków estetycznych. Jakkolwiek tradycyjna nauka u mistrza w przeszłości w niektórych zawodach położyła wielkie zasługi dla rozwoju sztuki, to jednak współcześnie nie możemy już na nią liczyć. Jedynie od szkoły zawodowej możemy oczekiwać, że będzie produkowała nie tylko zintelektualizowany, ale także zestetyzowany typ pracownika.

To zaś, co dzieje się obecnie z tandetą artystyczną, dostarcza bodaj najbardziej przekonującego argumentu, jak bardzo w szkole zawodowej potrzebne jest stosowanie środków estetycznych w jej pracy wychowawczej.

Współcześnie wysoka jakość wytworu tak bardzo kojarzy się nam z walorami estetycznymi, że nie mamy zaufania do tej jakości technicznej, gdy dostrzegamy brak cech estetycznych lub też błędne rozwiązania pod względem estetycznym.

W następstwie tego wysokie walory estetyczne wytworu są wprost sprawdzianem jego wysokiej wartości technicznej, a jednocześnie podnoszą znacznie jego atrakcyjność jako towaru. Dołączają się do tego walory estetyczne opakowania.

Nie tylko jednak wzmószona dokładność w zakresie wytworów przemysłowych prowadzi do zjawienia się walorów estetycznych. Nasze poczucie czystości skojarzyło się nam z aseptyką, a stąd nasze wymagania dotyczące czystości znacznie wzrosły. Czystość, porządek, higiena w stanie społeczanym nabierają walorów estetycznych. Nieład, brud, brak higieny łączy się z brzydotą. Pedanteria, a więc wzmószona dokładność, w utrzymywaniu porządku, czystości, higieny jest skutecznym środkiem w walce z brzydotą choroby. Kwiatek na nocnym stoliku pacjenta szpitalnego sprzyja dobrej atmosferze, ale tylko wtedy, gdy są spełnione rygorystyczne postulaty odnoszące się do czystości, porządku, higieny.

Prawem kontrastu przypomina nam się aż nadto częsta brzydota pracy zawodowej i jej warunków. Jest to brzydota wyglądu, dźwięków (hałas), zapachu, dotyku. O ile w rolnictwie brzydota uszczupla swoje panowanie, to w przemyśle je rozszerza. Większa dbałość o bezpieczeństwo i higienę pracy, łazienki w zakładach pracy, ubiór zawodowy starannie utrzymywany, dbałość o estetykę pomieszczeń mogą przyczynić się do osłabienia i pomniejszenia brzydoty w przemyśle, nie mamy jednak realnych widoków na to, by ją wyrugować.

Możność i potrzeba wprowadzenia czynników estetycznych do pracy zawodowej i do kształcenia zawodowego w ściślejszym znaczeniu podlega dużemu zróżnicowaniu. W pewnych zawodach czynniki estetyczne stały się czymś oczywistym, a także w odnośnych szkołach zawodowych. W innych zawodach, a także w odnośnych szkołach zawodowych, czynniki estetyczne już istnieją, a mogą i powinny być pomnożone i polepszone. Jeszcze w innych zawodach, a także w odnośnych szkołach zawodowych, istnieje stan bliski pustki estetycznej zarówno w ich pracy, jak i w ich pomieszczeniach.

Oznacza to, że nie jest możliwe jednoczesne tworzenie silnego frontu estetycznego jednolitego we wszystkich szkołach zawodowych.

Także i tu trzeba postępować przezornie, nie liczyć na rzekome korzyści reorganizacji, ale systematycznie, stopniowo trzeba polepszać stan rzeczy.

Rzecz jasna, stosowanie środków estetycznych w szkole zawodowej nie może się ograniczać do przedmiotów zawodowych ani do pracy nauczycieli zawodu. Musi objąć także przedmioty ogólnokształcące, jak przede wszystkim język ojczysty, historię, wychowanie fizyczne. Zgodnie z ogólnym celem wszechstronnego rozwijania osobowości winno być uprawiane kształtowanie uczuć uczniów, gdzie to jest możliwe, a uczucia szczególnie łatwo łączą się z czynnikami estetycznymi. W tym zakresie specjalna funkcja środków estetycznych w wychowaniu polega na wzmacnianiu i uszlachetnianiu uczuć. Poezja, muzyka, śpiew, rysunek, obraz — oto środki, które w szkołach zawodowych są często zaniedbywane. Rzecz jasna, wymienione wartości muszą się mieścić w roli środków służących realizacji zadań szkoły zawodowej.

Przy wielu szkołach zawodowych istnieją internaty. Zdarza się, że niektóre z nich odznaczają się tym, że nie zaspokajają elementarnych potrzeb bytowych wychowanków, a to oznacza, że żyją oni w warunkach panowania brzydoty, tymczasem właśnie w zakresie posługiwania się środkami estetycznymi, analogicznie, jak w wychowaniu moralnym, patriotycznym, szczególne znaczenie ma zasada zbiorowego podmiotu wychowania.

Zajmując się w niniejszych uwagach sprawą środków estetycznych w szkołach zawodowych z uwzględnieniem wszystkich ich rodzajów i stopni w okresie obecnym ich rozwoju, trzeba było z konieczności przesunąć punkt ciężkości na uogólnienia i zrezygnować z wyczerpującego rozwiązania jakiegokolwiek problemu szczegółowego.

Celem zachęcenia do refleksji dalszej na nasz temat oraz celem jej ułatwienia spróbuję ująć w punktach ważniejsze problemy niniejszego tekstu:

1. Należy sprawdzić, co w odniesieniu do szkół zawodowych różnego rodzaju i stopnia orzekają oficjalne normy dotyczące stosowania środków estetycznych w zakresie pracy nauczycieli przedmiotów zawodowych, nauczycieli zawodu, kierowników praktyk, nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących, wychowawców w internatach.

2. Gdyby okazało się, że normy dotyczące stosowania środków estetycznych w szkołach zawodowych nie są opracowane w sposób właściwy pod względem ilościowym i jakościowym, należałoby je ulepszyć, obierając za założenie faktycznie istniejące zadania szkół zawodowych.

3. W myśl ogólniejszego prawidła, według którego najbardziej konstytutywnym czynnikiem oświaty jest nauczyciel (który ma sprzyjające warunki pracy), należy zatroszczyć się o uwzględnienie czynników estetycznych także w kształceniu, dokształcaniu i doskonaleniu nauczycieli szkół zawodowych.

4. Nauczyciele, którzy w stosowaniu środków estetycznych osiągają

w szkołach zawodowych poważniejsze wyniki, winni je opracowywać i ogłaszać w czasopismach fachowych służących bezpośrednio potrzebom praktyki.

5. Należy sprawdzić, czy istnieją szkoły zawodowe, w których realizowana jest zasada zbiorowego podmiotu wychowania i z jakimi wynikami.

6. Literatura zajmująca się problematyką środków estetycznych w wychowaniu winna trafiać do nauczycieli szkół zawodowych.

7. Ogólne wzmocnienie i polepszenie postawy wychowawczej nauczycieli szkół zawodowych głównie dzięki kształceniu i doksztalcaniu w zakresie pedagogicznym sprzyja rozwijaniu się wśród nauczycieli postaw i umiejętności potrzebnych w stosowaniu środków estetycznych.

8. Także w kształceniu zawodowym posługiwanie się środkami estetycznymi odbywać się musi wśród polemiki z negatywnym stosunkiem do kultury, ze stosunkiem poufałym, z wykoślawionym smakiem estetycznym, z przejawskrawieniami mody i prądów artystycznych.

9. Umiejętne stosowanie środków estetycznych w kształceniu i doksztalcaniu zawodowym może i powinno wzmocnić i pomnożyć walory estetyczne wytworów produkowanych, a tym samym winno podnieść ich wartość ekonomiczną.

10. Środki estetyczne w wychowaniu odznaczają się uprzywilejowaną zdatnością w przeciwdziałaniu jednostronności kształcenia zawodowego, zawodu, środowiska pracy zawodowej w odniesieniu do młodzieży, jak też do dorosłych.

## O KONSTRUOWANIU TESTÓW DYDAKTYCZNYCH

Testy dydaktyczne są narzędziem możliwie obiektywnego pomiaru wyników nauczania. Umożliwiają ocenę osiągnięć szkolnych pozbawioną w dużej mierze elementów subiektywności. Stanowią zracjonalizowaną ocenę pracy uczniów. Pozwalają w sposób dokładny i sprawiedliwy ocenić ich postępy w nauce. Inaczej wyrażając się są ulepszonym i odpowiednio zobiektywizowanym egzaminem szkolnym<sup>1</sup>.

Testy te przywykło się powszechnie nazywać testami wiadomości. Jest to nazwa błędna, ponieważ sugeruje ona ocenianie za pomocą tego rodzaju badań testowych jedynie pamięciowego zasobu wiedzy. Tymczasem testy dydaktyczne badają różne poziomy wiedzy i umiejętności. Poziomy te mogą — zgodnie z „taksonomią” opracowaną przez B. S. Blooma<sup>2</sup> — obejmować: 1) proste odtwarzanie z pamięci, 2) zrozumienie, 3) umiejętność rozwiązania znanego problemu, 4) umiejętność rozwiązania nowego problemu, 5) krytyczną ocenę sytuacji i 6) zdolność do syntezy. Niestety, przeważająca większość stosowanych w szkołach testów nie wykracza poza pierwsze dwa poziomy, przy czym — jak się zdaje — około 70 — 90% pytań testowych dotyczy zwykłego odtwarzania wyuczonych i zapamiętanych poprzednio wiadomości. Testy takie są sprawdzianem elementarnych wiadomości bez specjalnego wnikania w umiejętności teoretycznego i praktycznego ich wykorzystania przez uczniów. Wskutek tego nie spełniają one podstawowych wymagań, jakie stawia się obecnie testom dydaktycznym.

Wymagania stawiane tym testom są identyczne z wymaganiami, jakie obowiązują przy konstruowaniu testów zdolności specjalnych. Zresztą między testami dydaktycznymi a testami zdolności specjalnych nie zachodzi w zasadzie istotna różnica. Różnią się one między sobą jedynie celem, jaki im przyświeca. Test zdolności specjalnych stosowany z myślą o wytyczeniu prognozy, czyli przewidywania tego, jakie wyniki osiągną uczniowie w pewnej dziedzinie pracy szkolnej i zawodowej. Test dydaktyczny zajmuje się postawieniem diagnozy, czyli oceny dotychczasowych osiągnięć uczniów w zakresie określonych wiadomości i umiejętności. Zarówno cel, jaki wiąże się z testami dydaktycznymi, jak i cel odpowiadający testom zdolności specjalnych, nie pozostają z sobą w sprzeczności. Każdy z wymienionych rodzajów testów może być przydatny dla obu celów.<sup>3</sup>

<sup>1</sup> J. Pieter: Egzamin obiektywny. Warszawa 1969.

<sup>2</sup> B. S. Bloom (ed.): Taxonomy of Educational Objectives: Handbook 1, Cognitive Domain. London and New York 1956.

<sup>3</sup> Leona E. Tyler: Testy i pomiar w psychologii. Warszawa 1967, s. 80.

Warto również na wstępie uświadomić sobie, że opory i wątpliwości, jakie wywołują tu i ówdzie badania testowe, spowodowane są najczęściej nieznaną podstawowych funkcji, jakie spełniać powinien test dydaktyczny, oraz zasad, jakie powinny być przestrzegane w procesie jego tworzenia.

Przeciwnicy testów mają rację, jeśli sprzeciw swój zgłaszają w stosunku do testów niedostatecznie obiektywizowanych lub testów, których ocena możliwa jest tylko i wyłącznie na podstawie własnego odczucia i intuicji nauczyciela. Do testów tego rodzaju zaliczyć należy np. testy złożone wyłącznie z pytań otwartych, tj. umożliwiających badanym swobodne i niczym nie skrępowane wypowiedzi. Nie mają oni jednak racji, jeśli sprzeciwiają się testom opracowanym zgodnie z założeniami współczesnej metodologii badań testowych.

Pozbawieni słuszności są również zwolennicy i entuzjaści testów, według których stanowią one uniwersalne i bezwzględnie rzetelne narzędzie oceny wiadomości i umiejętności uczniów. Zdaniem ich — wszelkie inne sposoby oceniania osiągnięć szkolnych są niepotrzebną stratą czasu i oczywistym aktem sprzeniewierzenia się postulatowi obiektywnej i sprawiedliwej oceny. Zgodnie z takim przypuszczeniem odrzucają możliwość jakiegokolwiek odpytywania „na stopnie”. Pozostawiają ostateczną ocenę postępów uczniów w nauce stosowanym nagminnie testom. Szkodliwość takiego stanowiska pogarsza fakt, że zwolennicy ci, ufając zbyt mocno i bezkrytycznie badanym testowym, zadowolają się niemal każdym testem. Twierdzą, że sporządzenie testu wymaga jedynie dobrej znajomości programu nauczania i niektórych formułek układania zadań testowych. Praktycznie więc każdy zbiór pytań lub też zadań dotyczących wiadomości szkolnych skłonni są uznać za testy dydaktyczne w ścisłym tego słowa znaczeniu. Nie ma chyba jednak nic bardziej błędnego niż takie właśnie podejście do badań testowych.

Słusznym wydaje się stanowisko pośrednie, według którego warto podjąć się badań testowych, nie rezygnując przy tym jednak z różnych innych sposobów oceny wyników nauczania, np. dorywczego odpytywania przerebionego na lekcjach materiału i sprawdzania pisemnych zadań domowych. Ale żadnej z tych metod nie uprzywilejowuje się specjalnie. Uważane są one za równoważne, chociaż żadnej z nich nie traktuje się jako metody samowystarczalnej.

Testom stawia się szczególne wymagania. Mają one służyć przede wszystkim powyższej wspomnianej już obiektywizacji oceny postępów uczniów w nauce. Stanowią one istotny sprawdzian poziomu osiągnięć szkolnych, ale pod warunkiem, że zostały właściwie skonstruowane. Ważnymi kryteriami poprawnie skonstruowanych testów dydaktycznych (i nie tylko dydaktycznych) są ich osobliwe cechy, decydujące w sposób zasadniczy, o ich wartości diagnostycznej.

## Cechy testów dydaktycznych

Dobry test dydaktyczny charakteryzuje się szczególnie takimi cechami, jak trafnością i rzetelnością.

Trafność testu decyduje o tym, czy mierzy on rzeczywiście to, co zamierzamy przy jego pomocy zbadać. Cecha ta wydaje się na pozór nieistotna. Mało kto bowiem na ogół sądzi, że test może badać sferę zjawisk, której w konstrukcji jego nie przewidywano. Tymczasem wcale nie tak rzadko zdarza się, że dany test nie bada tego, co badać powinien. Przekonują o tym badania przeprowadzone m. in. we Francji w latach pięćdziesiątych. W wyniku tych badań okazało się, że uzyskane rezultaty nie pokrywały się zupełnie z ocenami nauczycieli. Badania te dotyczyły wyników nauczania z matematyki. Dopiero szczegółowa analiza tych badań wykazała, że zastosowany test badał zdolności przystosowania się dziecka do nowych warunków wykonywanego przez niego działania, nie zaś wiadomości i umiejętności w zakresie matematyki.<sup>4</sup> Nic więc dziwnego, że zbytne zaufanie do testu pod względem jego trafności może prowadzić do nieuniknionych błędów w ocenie wyników nauczania.

Test dydaktyczny, charakteryzujący się wysokim stopniem trafności, wyróżnia się zdolnością różnicowania badanych osób w zależności od reprezentowanego przez nich poziomu wiedzy i umiejętności, czyli tzw. mocą dyskryminacyjną. Dzięki temu pozwala on wyodrębnić w badanej klasie uczniów lepiej i gorzej przygotowanych. Przeto sprawą doniosłej wagi staje się właściwa ocena testu pod względem jego trafności. Ocenić go można pod tym względem w oparciu o kryterium zewnętrzne bądź wewnętrzne. Zastosowanie kryterium zewnętrznego polega na zbadaniu współzależności (korelacji) wyników danego testu z wynikami podobnych tematycznie testów, których trafność nie ulega wątpliwości. Kryterium zewnętrzne może wyrażać się też w prześledzeniu korelacji wyników sprawdzanego aktualnie testu z ocenami wiadomości i umiejętności uczniów, jakie uzyskali oni podczas egzaminu ustnego i pisemnego lub też w ciągu całorocznej obserwacji ich aktywności umysłowej na lekcjach. Kryterium wewnętrzne oceny trafności testu określa się niekiedy jako wskaźnik mocy różnicującej (dyskryminacyjnej) pojedynczego zadania (pytania) testu. Chodzi tu o zbadanie korelacji pomiędzy liczbą trafnych rozwiązań określonego zadania a wynikiem testu jako całości (szczegóły na temat tak rozumianej korelacji podane będą w części artykułu poświęconej ilościowej analizie zadań testowych).

Obliczona korelacja w przypadku pomiaru trafności testu niezależnie od zastosowania zewnętrznego lub wewnętrznego kryterium świadczy tym lepiej na korzyść danego testu, im wyższy jest jej współczynnik. Współczynnik korelacji jest to wskaźnik liczbowy, który określa, w jakim stopniu

<sup>4</sup> Por.: Wł. Zaczyński: Praca badawcza nauczyciela. Warszawa 1968, s. 115.

zmianie jednego zjawiska odpowiada zmiana drugiego.<sup>5</sup> Wielkość tego wskaźnika znajduje się w granicach od +1 (plus jeden) do -1 (minus jeden). Współczynnik +1 wskazuje na całkowitą korelację dodatnią; współczynnik -1 na całkowitą korelację ujemną; zaś współczynnik 0 (zero) oznacza zupełny brak korelacji. Nigdy jednak trafność testu mierzona za pomocą współczynnika korelacji nie wyraża się w całkowitej korelacji dodatniej, tj. nigdy nie uzyskamy praktycznie tych samych wyników za pomocą dwóch różnych badań testowych. Żaden bowiem test nie bada nigdy ze stuprocentową pewnością tego, co zamierza badać.

Rzetelność testu, czyli inaczej jej dokładność czy też — jak chce M. Kreutz — wiarygodność,<sup>6</sup> polega na tym, że uzyskane wyniki u tej samej osoby lub tej samej grupy osób podczas kolejnych badań za pomocą danego testu będą do siebie bardzo zbliżone. Chodzi tu o dwu- lub kilkakrotne przeprowadzenie tego samego testu w pewnych niewielkich odstępach czasu. Przy czym test ten przeprowadza się zawsze zgodnie z założeniem, że testowani uczniowie nie uzupełniali w międzyczasie swej wiedzy ani też nie ćwiczyli swych umiejętności. Praktycznie rzecz biorąc rzetelności testu nigdy nie ocenia się według identyczności uzyskanych wyników podczas kolejnych badań. Zawsze otrzymujemy tylko wyniki bardziej lub mniej podobne.

Stopień rzetelności testu ustala się w różny sposób. Najczęstszym sposobem jego ustalania jest wspomniane już porównywanie wyników testu podczas dwukrotnego jego zastosowania wobec tej samej grupy osób. Innym sposobem jest szukanie zbieżności wyników danego testu z wynikami innych metod badań, podobnie jak ma to miejsce w ocenianiu trafności testu. Wygodnym sposobem oceny stopnia rzetelności testu jest szukanie jego współczynnika w ramach jednorazowych badań testowych (będzie o tym mowa w związku z przedstawieniem ilościowej analizy zadań testowych). Niezależnie od zasygnalizowanych wyżej sposobów ustalania stopnia rzetelności testu jest on tym wyższy, im wyższa zachodzi korelacja np. między powtórzonymi badaniami tego samego testu lub wynikami różnych metod badań. Niski stopień korelacji nie potwierdza rzetelności testu.

Na ogół przyjmuje się, że test jest rzetelny tylko wówczas, gdy współczynnik korelacji dwóch kolejnych badań za pomocą danego testu nie jest mniejszy aniżeli +0,75. Niektórzy psychologowie twierdzą, że nie powinien być mniejszy niż +0,90<sup>7</sup>. Jest to bardzo wysoka korelacja, świadcząca o niezwykle dużym stopniu rzetelności testu. W przypadku testów dydaktycznych, stosowanych obecnie u nas w szkołach, wydaje się wprost nieprawdopodobna. Nie należy oczywiście nigdy oczekiwać korelacji równej +1, „ponieważ działanie czasu siłą konieczności musi modyfikować uzys-

<sup>5</sup> Por.: J. P. Guilford: *Podstawowe metody statystyczne w psychologii i pedagogice*. Warszawa 1960, s. 159—179.

<sup>6</sup> M. Kreutz: *O sposobach prowadzenia polemiki i wartości metody testów*. *Przebieg Psychologiczny* 1958, nr 2, s. 75 i n.

<sup>7</sup> E. R. Hilgard: *Wprowadzenie do psychologii*, Warszawa 1967, s. 585.



kane przez badanego rezultaty”<sup>8</sup>. Zadawalający współczynnik korelacji wynosi  $+0,70$  lub więcej.

Warto w tym miejscu nadmienić również, że stopień rzetelności testu pozostaje w ścisłym związku z jego obiektywnością. To znaczy, że im większą posiada test rzetelność, tym otrzymane z jego pomocą wyniki są bardziej niezależne od osoby badającej. Niski stopień rzetelności testu świadczy z reguły nie tylko o wadliwej jego konstrukcji, lecz również o znacznym wpływie subiektywnych cech osób badających na końcową ocenę wyniku.

Inną ważną cechą testu jest to, aby był on *n a l e z o w a n y*. Chodzi tu przede wszystkim o opracowanie specjalnych wskaźników i norm, na podstawie których można by odpowiednio interpretować uzyskane wyniki testowe. Mają ułatwić one dokonanie klasyfikacji osób badanych według poprawnie rozwiązanych przez nich zadań testowych. W tym celu należy zastosować test odpowiednio uprzednio wypracowany pod względem jego trafności i rzetelności wobec większej liczby uczniów. Liczba ta może sięgać w granicach od kilkudziesięciu do kilkuset, a nawet i więcej osób. Zależy ona od rodzaju materiału badanego. Im bardziej reprezentatywny jest ów materiał, tym mniejsza wystarczy liczba osób badanych i na odwrót. Stąd też testy dydaktyczne przeznaczone dla uczniów jednego poziomu nauczania mogą być znormalizowane na dużo mniejszej liczbie osób niż testy, które mają być zastosowane wobec uczniów kilku klas, np. V—VI lub VII—VIII.

Liczba uwzględnionych osób podczas normalizacji testów powinna być tak wielka, aby przedstawione w postaci wykresu wyniki badań testowych były zbliżone do normalnej krzywej rozkładu, tzn. takiej krzywej, której najwyższy punkt leży w środku rozkładu, a po obu stronach tego punktu liczebności stopniowo opadają<sup>9</sup>. Tak na przykład w wyniku badań testem złożonym z 50 zadań rozkład jego rezultatów był zbliżony do krzywej normalnej, wówczas najwyżej można by ocenić uczniów, którzy rozwiązali 40—50 zadań; najgorzej natomiast uczniów, którzy rozwiązali tylko 1—10 zadań; średnio ocenić należałoby uczniów, którzy rozwiązali 20—30 zadań itp.

Normalizacja testu nie jest bynajmniej łatwa. Oprócz zestawienia wyników badań i odpowiedniego ich zgrupowania — jak to wynika z podanego wyżej przykładu — wymaga zastosowania różnych obliczeń statystycznych. W oparciu o te obliczenia opracowuje się normy dla danej populacji. Końcowym etapem normalizacji testu jest sprawdzenie ustalonych norm w dalszych próbnych badaniach. Teraz dopiero przystępujemy do badań właściwych<sup>10</sup>.

<sup>8</sup> Wł. Zaczyński, dz. cyt., s. 112.

<sup>9</sup> Por.: J. P. Guilford, dz. cyt., s. 138—143.

<sup>10</sup> Z. Paleski: Zarys wybranych metod psychologicznych. W: Materiały do nauczania psychologii. Pod redakcją L. Wołoszynowej. Seria III. Metody badań psychologicznych, t. 1, Warszawa 1965, s. 143.

Normalizacja testu jest konieczna zarówno wtedy, gdy konstruuje się nowy test, jak również i w przypadku posługiwania się testem nie przystosowanym do warunków, w jakich ma być zastosowany, lub osób, których ma dotyczyć. Stąd norm uzyskanych w badaniu na jednej grupie osób nie można przenosić automatycznie na grupę osób z innej populacji. W grupie takiej mogą obowiązywać zupełnie inne normy. Przeto rzeczą niedopuszczalną jest bezkrytyczne stosowanie np. testów i norm amerykańskich w naszych szkołach lub też testów opracowanych u nas dla dzieci ze środowiska miejskiego w szkołach wiejskich.

Ponadto inną wymienianą często cechą testów jest ich *standardyzacja*, tj. takie ich opracowanie, które zabezpiecza „jednolitość postępowania przy badaniu, mającą na celu zmniejszenie do minimum zależności wyników od osoby badającej i od zewnętrznych warunków badania”<sup>11</sup>. Test wystandaryzowany charakteryzuje się przede wszystkim jednolitą instrukcją oraz dokładnie określonymi zasadami oceny i interpretacji otrzymanych wyników.

Wystandaryzowane i znormalizowane testy dydaktyczne, odznaczające się jednocześnie wysokim stopniem trafności i rzetelności, mogą odegrać istotną rolę w dokładnym poznaniu osiągnięć szkolnych uczniów z poszczególnych przedmiotów nauczania. Rolę tę spełniają szczególnie dzięki temu, że:

- stawiają wszystkich uczniów wobec takich samych wymagań, a więc dają im jednakowe szanse wykazania się swymi umiejętnościami,
- gwarantują sprawiedliwą, wymierną i porównywalną ocenę wyników, eliminując do minimum czynnik subiektywny,
- umożliwiają ocenę wielu uczniów jednocześnie, przez co wprowadza się oszczędność czasu tak potrzebną dla pełnej realizacji celów dydaktyczno-wychowawczych,
- pozwalają na sprawdzenie zasobu wiadomości i umiejętności z bardzo znacznej części materiału, i to w krótkim czasie,
- stwarzają możliwość porównania wyników nauczania wielu klas i szkół, a tym samym pozwalają pośrednio zbadać skuteczność stosowanych metod nauczania.

Zalet powyższych pozbawione są testy mało trafne i mało rzetelne oraz niedostatecznie znormalizowane i wystandaryzowane. Przysługują one zatem tylko niektórym testom. O testy takie warto się ubiegać. Można je również samemu konstruować, zwłaszcza w kilkuosobowym zespole. Nieodzownym jednak warunkiem należytej konstrukcji testów obiektywnych — obok znajomości ich cech — jest dokładne zapoznanie się zarówno z typami zadań testowych, wymaganiami, jakie stawia się tym zadaniom, oraz ich analizą za pomocą technik statystycznych.

<sup>11</sup> M. Choynowski: *Elementy teorii testów psychologicznych. Przegląd Psychologiczny* 1959, nr 3.

## Typy zadań testowych

Zadania testowe stanowią składową część testów dydaktycznych. W literaturze psychologicznej nazywane bywają często pytaniami testowymi. Nie jest to słuszne, ponieważ nie wszystkie zadania testowe są wyrażane w formie pytań. „Zadanie” jest pojęciem szerszym niż „pytanie”, a każde pytanie użyte w teście jest jednocześnie zadaniem dla osoby badanej. Preto pojęcie „zadanie testowe” wydaje się bardziej odpowiadające strukturze testów niż tradycyjnie nazywane „pytania testowe”. Istnieją różne typy zadań testowych. Na ogół wymienia się około 12 takich typów<sup>12</sup>. W obecnym ich przedstawieniu ograniczam się do opisu tylko niektórych najczęściej spotykanych w testach dydaktycznych. Należą do nich m. in.:

- 1) zadania wielokrotnego wyboru,
- 2) zadania wielokrotnego szeregowania,
- 3) zadania dwustronnego wyboru,
- 4) zadania jednostronnego wyboru,
- 5) zadania alternatywne (prawdy i fałszu).

Zadanie wielokrotnego wyboru ma strukturę dwuczłonową. Pierwszy jej człon stanowi naprowadzające pytanie lub niepełne twierdzenie dotyczące określonego stanu rzeczy. Drugi człon składa się z kilku odpowiedzi (wyborów), z których tylko jedna jest prawdziwa. Tak ułożone zadanie wymaga od ucznia zidentyfikowania właściwej odpowiedzi na postawione pytanie lub dokonania takiego wyboru spośród danych odpowiedzi, aby poprawnie uzupełnić owe niedokończone twierdzenie. Oto dwa przykłady tego typu zadań testowych z fizyki:<sup>13</sup>

1. Dlaczego termometr z nieco rozciągliwego plastyku nie jest dokładny przy sprawdzaniu temperatury gorącej wody?

- a) bo pomiędzy cząsteczkami rtęci jest więcej przestrzeni
- b) bo cząsteczki plastyku zamieniają się w rtęć
- c) bo rtęć może rozszerzyć się w kilku kierunkach
- d) bo cząsteczki rtęci przenikają przez plastyk.

2. Jeżeli całkowicie napompujesz piłkę nożną i zostawisz ją na dworze na kilka dni w czasie złej pogody, piłka stanie się:

- a) bardziej miękka, ponieważ zimne powietrze wewnątrz piłki waży mniej niż ciepłe,
- b) bardziej twarda, ponieważ powietrze wewnątrz piłki rozszerzy się,
- c) bardziej miękka, ponieważ powietrze wewnątrz piłki przy oziębieniu skurczy się,
- d) bardziej twarda, ponieważ skóra piłki skurczy się pod wpływem zimna.

<sup>12</sup> J. R. Gerberich: Specimen Objective Test Items. London 1956.

<sup>13</sup> Por.: J. Konopnicki: Zaburzenia w zachowaniu się dzieci i środowisko. Wydanie drugie poprawione i uzupełnione. Warszawa 1964, s. 214 i n.

Uczeń rozwiązujący zadanie wielokrotnego wyboru zakresła odpowiednią literę przy odpowiedzi, która wydaje mu się prawdziwa.

Żadne z zadań tego rodzaju nie pozostaje w logicznym związku z poprzednimi lub następującymi zadaniami. Tworzy ono zamkniętą całość. Może być więc rozwiązywane w dowolnej kolejności, tj. niezależnie od wyznaczonego mu miejsca w teście.

Z uwagi na obiektywną ocenę rozwiązania takiego zadania bywa ono stosunkowo często stosowane we współczesnych testach dydaktycznych. Związane z nimi problemy nierzadko ilustruje się graficznie, np. w postaci wykresów i modeli<sup>14</sup>.

Większość zastosowanych we współczesnych testach zadań wielokrotnego wyboru składa się z 4 lub 5 gotowych odpowiedzi. Na korzyść zadań o 5 wyborach przemawia zwłaszcza to, że im więcej odpowiedzi, tym mniejsza istnieje możliwość ich zgadywania. Natomiast celowość zadań o 4 wyborach tłumaczy się tym, że bardzo trudno jest znaleźć błędne odpowiedzi (tzw. dystraktory), które byłyby rzeczywiście operatywne. Odpowiedzi takie bowiem nie mogą być błędne w sposób oczywisty. Byłyby wówczas zbyt łatwe do rozpoznania. Powinny mieć cechy prawdopodobieństwa. Przeto o wiele lepiej jest ograniczyć się do mniejszej ich liczby niż później uwzględniać dystraktory o pozornym i wątpliwym ich znaczeniu. Najwięcej trudności pod tym względem sprawiają przedmioty społeczno-humanistyczne.

Zadanie wielokrotnego szeregowania jest jedną z odmian zadań wielokrotnego wyboru. Ma ono jednak nieco inną strukturę i to właśnie upoważnia do oddzielnego jego omówienia. Struktura tego zadania jest trzyczłonowa. Pierwszy człon obejmuje pytanie; drugi — pewną liczbę odpowiedzi, z których w zasadzie więcej — niż jedna — jest prawdziwych lub też wszystkie są prawdziwe. Trzeci człon zadania składa się z serii liczb przedstawiających różne możliwości uszeregowania czy powiązania ze sobą wymienionych w drugim jego członie odpowiedzi. Obowiązkiem ucznia jest odnalezienie najbardziej słusznej kombinacji uszeregowanych odpowiedzi, zawartych w trzecim członie zadania. Zadanie tego rodzaju ilustruje następujący przykład<sup>15</sup>:

Gdybyś przeprowadzał badania na temat określonej problematyki społecznej, w jakiej kolejności przeprowadziłbyś je, uwzględniając w nich następujące sposoby postępowania:

- |                                      |                     |
|--------------------------------------|---------------------|
| I. Sprawdzenie hipotezy              | A II, V, IV, I, III |
| II. Formułowanie hipotezy            | B V, II, I, IV, III |
| III. Wyciągnięcie wniosków końcowych | C IV, V, I, III, II |
| IV. Analiza wyników badań            | D I, IV, II, V, III |
| V. Określenie problemu.              | E V, I, II, IV, III |

<sup>14</sup> Tamże, s. 215.

<sup>15</sup> Por.: H. G. Macintosh and R. B. Morrison: Objective Testing. London 1969, s. 34.

Ostateczny wynik rozwiązania danego zadania uwidoczni uczeń przez zakreslenie odpowiedniej litery przy jednej z serii podanych liczb.

Zadanie tego typu zasługuje na szczególną uwagę, ponieważ zmusza ucznia nie tylko do przypominania sobie zapamiętanej uprzednio wiedzy, lecz także rozważnego jej przemyślenia. Poprawne rozwiązanie takiego zadania wymaga starannego sprawdzenia wszystkich podanych odpowiedzi oraz wszystkich możliwych powiązań tak sensownych, jak i niesensownych. Jest to zadanie wcale niełatwe. Zmusza ucznia do aktywności myślowej. Dzięki temu bada jego wiadomości i umiejętności w sposób bardziej pogłębiony. Ale nie jest ono pozbawione również pewnych trudności. Przede wszystkim może wydawać się — zwłaszcza na pierwszy rzut oka — zbyt trudne i przez to zniechęcać uczniów do jego rozwiązania. Ponadto nastęrcza niemało kłopotu przy jego konstrukcji.

Zadanie dwustronnego wyboru składa się z dwóch szeregów różnych wiadomości. Rozwiązanie jego polega na przyporządkowaniu poszczególnych wiadomości, zamieszczonych po prawej stronie, odpowiednim wiadomościom po lewej stronie. Zasady przyporządkowania odnośnych wiadomości mogą dotyczyć ich związku przyczynowego, logicznego, następstwa czasowego, styczności przestrzennej, praktycznej użyteczności, niezależności przyczynowej lub logicznej, uzasadnienia, klasyfikacji, stwierdzenia niedorzeczności itp., zatem przy użyciu tego typu zadania badamy również nie tylko wiadomości jako takie, ale przede wszystkim „stopień myślowego opanowania danego materiału”<sup>16</sup>. Niżej podaję za J. Pieterem<sup>17</sup> przykład takiego zadania dotyczącego wiedzy przyrodniczej:

Wpisz w nawiasy wyrazów stojących po prawej stronie numery porządkowe rzeczy wymienionych po lewej stronie, a stojących w najbliższym związku pochodzenia z wymienionymi po prawej stronie minerałami:

- |                  |   |   |              |
|------------------|---|---|--------------|
| 1. Rzeźba        | / | / | Glina        |
| 2. Cegła         | / | / | Wapień       |
| 3. Mosiądz       | / | / | Ruda żelaza  |
| 4. Benzyna       | / | / | Ropa naftowa |
| 5. Stal          | / | / | Marmur       |
| 6. Gąbka         | / | / | Granit       |
| 7. Lampa naftowa |   |   |              |
| 8. Wapno         |   |   |              |
| 9. Koks          |   |   |              |
| 10. Nafta        |   |   |              |

Przedstawiony przykład zadania dwustronnego wyboru stanowi jego bardzo uproszczoną formę, którego podstawowymi elementami są przede wszystkim nazwy rzeczy, zjawisk i ludzi oraz daty. W ramach takiego zadania przyporządkować można ze sobą także złożone fakty i wydarzenia. W jed-

<sup>16</sup> Por.: J. Pieter, dz. cyt., s. 116.

<sup>17</sup> Tamże, s. 116 i n.

nej kolumnie można np. podać kilka podstawowych funkcji związanych z określoną instytucją lub różnymi procesami rozwojowymi, a w drugiej pewną liczbą przeróżnych konkretnych czynności jako zjawisk wtórnych spełnianych funkcji. Zadaniem ucznia w tym przypadku jest przyporządkowanie owych czynności wymienionym funkcjom<sup>18</sup>. Utworzone w ten sposób kolumny rzadko kiedy pokrywają się z sobą pod względem ilości wyróżnionych w nich elementów. Przy równej ich liczbie ostatnia para elementów przyporządkowana bywa po prostu na zasadzie eliminacji poprzednich par. Dlatego też należy raczej unikać kolumn o jednakowej liczbie elementów. W przytoczonym wyżej przykładzie z tego powodu granit nie ma żadnego odpowiednika, zaś ropa ma aż dwa odpowiedniki (benzynę i naftę).

Konstruowanie zadań dwustronnego wyboru nie jest także łatwe. Szczególną trudność napotyka znalezienie całkowitej jednorodności poszczególnych elementów w obu kolumnach. A słabą stroną tych zadań, jak zresztą i innych obiektywnych zadań testowych, jest to, że nie pozwalają odzwierciedlić w pełni rzeczywistych procesów myślowych, jakie towarzyszą uczniom w ich rozwiązywaniu. Toteż w gruncie rzeczy wyniki tych zadań informują bardziej o posiadanych przez ucznia wiadomościach niż o umiejętnościach skutecznego ich wykorzystania.

Zadania jednostronnego wyboru polegają na wyliczeniu całego szeregu słów, cyfr, zadań, znaków itp. z prośbą o podkreślenie niektórych z nich zgodnie z podaną poprzednio instrukcją. Proste takie zadanie z matematyki może być następujące:

Podkreśl z podanych niżej liczb te, które są drugą potęgą liczb parzystych:

11	64	18	36
2	120	55	49
4	81	100	179
144	9	36	206
72	121	25	91

Zadania tego rodzaju mogą być odpowiednio utrudnione, np. przez zwiększenie wartości liczbowej poszczególnych cyfr lub wprowadzenie subtelniejszych między nimi różnic. Spośród wyszczególnionych elementów w sygnalizowanym obecnie typie zadań przeważać powinny zawsze elementy nie znajdujące pokrycia w poprawnych odpowiedziach.

Skonstruowanie takich zadań nie sprawia na ogół większych trudności. Ale przydatność ich jest niewielka. W zasadzie bowiem sprawdzają one jedynie pamięciowy zasób wiedzy ucznia.

Zadania alternatywne (prawdy i fałszu) polegają na jednoznacznym stwierdzeniu, czy dane zadanie — w przekonaniu osoby bada-

<sup>18</sup> H. G. Macintosh and R. B. Morrison, dz. cyt., s. 25.

nej — jest prawdziwe lub fałszywe. W tym celu umieszcza się co najmniej kilkadziesiąt zdań po lewej stronie arkusza, a po jego prawej stronie (i to przy każdym poszczególnym zadaniu) zaznacza się: „prawdziwe — fałszywe” lub „prawda — fałsz”. Niekiedy rozwiązanie zadania alternatywnego polega także na zmianie lub usunięciu jakiegoś słowa lub znaku w jednym lub kilku spośród przytoczonych zdań. We wszystkich zaś innych przypadkach osoba badana ma orzec o prawdziwości lub fałszywości danego zadania przez podkreślenie odpowiedniego słowa umieszczonego po prawej stronie arkusza. Oto kilka przykładów takich zadań z geografii, cytowanych za J. Pieterem<sup>19</sup>:

- |   |        |       |
|---|--------|-------|
| 1. Wisła wpada do Morza Bałtyckiego                                     | prawda | fałsz |
| 2. Stolicą Polski jest Kraków   | prawda | fałsz |
| 3. Tatry są najwyższymi górami Polski                                   | prawda | fałsz |
| 4. Najwięcej węgla wydobywa się w Polsce na Śląsku                      | prawda | fałsz |
| 5. Warszawa, Łódź, Kraków, Wrocław i Ojców to największe miasta polskie | prawda | fałsz |
| 6. W Puszczy Białowieskiej żyją jeszcze żubry                           | prawda | fałsz |
| 7. W Polsce istnieją liczne kopalnie srebra i złota                     | prawda | fałsz |
| 8. Na południu Polska graniczy z Niemcami                               | prawda | fałsz |
| 9. Największym sąsiadem Polski jest ZSRR                                | prawda | fałsz |

Zadania tego typu spotykały się i nadal spotykają się z ostrą krytyką przeciwników obiektywnych badań testowych. Zarzuca się im przede wszystkim możliwość zgadywania właściwych odpowiedzi. Aby tego uniknąć, tworzy się testy składające się co najmniej z 20—30 zadań. Ponadto usiłuje się odpowiednio uściślać wypowiedzi osób badanych wprowadzając różne warianty zadań alternatywnych. Jedną z form takich zadań jest zdanie złożone z dwóch twierdzeń, przedzielonych wyrazem „ponieważ” lub „bowiem”, wobec których osoba badana ma wypowiedzieć się, czy są one prawdziwe lub fałszywe. Zestaw takich odpowiedzi może być następujący:

- Obie części zdania są prawdziwe i związane są ze sobą przyczynowo.
- Obie części zdania są prawdziwe, lecz nie są związane przyczynowo.
- Pierwsza część zdania jest prawdziwa, a druga fałszywa.
- Pierwsza część zdania jest fałszywa, a druga prawdziwa.
- Obie części zdania są fałszywe.

Rozwiązanie zadania zaznacza się zakreśleniem odpowiedniej litery (A, B, C, D, E lub F).

Konstruowanie tego typu zadań wydaje się tylko pozornie łatwe. Trudność sprawia niejednokrotnie znalezienie dwóch całkowicie sprzecznych ze sobą twierdzeń, a zwłaszcza twierdzeń, które nie byłyby ani zbyt łatwe, ani zbyt trudne do rozpoznania.

<sup>19</sup> J. Pieter, dz. cyt., s. 124.

Obok zasygnalizowanych wyżej typów obiektywnych zadań testowych warto wspomnieć również, choć pobieżnie, o zadaniach analogii. Polegają one na uzupełnianiu brakującego czwartego członu w analogicznym stosunku dwu par elementów. Chodzi tu o rozpoznawanie określonych podobieństw i proporcji. Zadania takie stosunkowo łatwo można układać zwłaszcza z matematyki, gramatyki, fizyki, chemii. W zakresie np. arytmetyki i gramatyki mogą one przybrać następującą postać:

$$8 : 16 = 4 : ?$$

$$2 : 4 = 8 : ?$$

przymiotnik — przydawka; czasownik — ?

rzeczownik — przypadek; czasownik — ?

Zadania analogii są pewną odmianą zadań polegających na uzupełnianiu luk. Są to zadania wymagające wstawienia w brakujące części testu określonych wyrazów, znaków, cyfr, liter itp. Ujemną stroną tych zadań jest to, że nie zawsze wydają się dostatecznie obiektywne. Istnieje bowiem mnóstwo uzupełnień dopuszczających możliwość wielu przeróżnych odpowiedzi. Niemniej jednak w konstruowaniu testów dydaktycznych mogą odegrać one ważną rolę. Należy z nich korzystać zwłaszcza wówczas, gdy dają się w pełni zobiektywizować.

Spośród innych nie omówionych bliżej typów zadań testowych warto wspomnieć jeszcze o zadaniach przedstawionych w formie graficznej (rysunkowej). Mają one tę wyższość nad innymi typami zadań testowych, że umożliwiają bezbłędne niemal sprawdzenie stopnia rozumienia badanych wiadomości i umiejętności. Prosty przykład takiego zadania jest odpowiedni rysunek i zamieszczona obok niego lista wyrazów, które należy przyporządkować odpowiednim cyfrom (numerom) na rysunku.

Zasygnalizowane wyżej zadania testowe nie wyczerpują oczywiście wszystkich możliwych typów zadań, charakterystycznych i przydatnych dla celów dydaktycznych<sup>20</sup>. Wystarczają jednak, aby w przybliżeniu przynajmniej zdać sobie sprawę z dużej na ogół ich różnorodności tak pod względem konstrukcji, jak i treści.

### Zasady i warunki układania zadań testowych

Pozornie może wydawać się — jak już wspomniałem — że układanie poszczególnego zadania testowego nie sprawia w zasadzie większych trudności. Byłoby tak istotnie, gdyby nie obowiązywały przy tym żadne specjalne wymagania i gdyby każde zadanie bez względu na jego strukturę i treść spełniało zawsze pożądaną rolę w badaniach. W rzeczywistości okazuje się, że dobry test dydaktyczny zależy w dużo większym stopniu od

<sup>20</sup> M. Grzywak-Kaczyńska: Testy w szkole. Warszawa 1960, s. 154—177; I. Janiszowska i K. Kuligowska: Jak kontrolować uczniów. Warszawa 1965.



prawidłowego ułożenia zadań (pytań) testowych, niż można by na ogół sądzić. Zależność taka zachodzi zwłaszcza w przypadku obiektywnych testów dydaktycznych. Toteż warto zastanowić się choć pokrótce nad zasadami i warunkami prawdziwego ukladania zadań testowych dla potrzeb obiektywnych testów dydaktycznych.

Obowiązujące zasady w konstruowaniu zadań testowych dotyczą m. in. ich struktury, sposobu ujęcia i treści. Struktura zadań testowych omówiona została w związku z przedstawionymi już poszczególnymi ich typami. Świadczą one o dużych możliwościach manipulowania wiadomościami szkolnymi celem sprawdzenia poziomu i stopnia przyswojenia, zrozumienia i zastosowania ich przez uczniów. Nie każda — jak już wiemy — struktura zadania testowego jest w równej mierze przydatna dla badania wiadomości i umiejętności uczniów. Istnieją typy zadań o strukturze mniej lub bardziej przydatnej dla celów badawczych. Trudno byłoby jednak niektóre z nich zupełnie wykluczyć. Wykorzystanie ich zależy często od rodzaju badanych wiadomości i umiejętności, a zwłaszcza od celu, jaki im przyświeca. Niemniej jednak niektóre z nich doczekały się specjalnego uprzywilejowania w testach dydaktycznych. Związane jest to poniekąd z potrzebą ujednoczenia struktury zadań z uwagi na ułatwienie badanym ich rozwiązania.

Do zadań uprzywilejowanych, a więc najczęściej dziś stosowanych w badaniach testowych, należą zadania wielokrotnego wyboru. Z tych zwłaszcza powodów dalsze omawianie zasad konstruowania zadań testowych uwzględniać będzie w pierwszej kolejności ten właśnie typ zadań. Nie znaczy to wcale, że omawiane zasady nie dotyczą w równej mierze także zadań innego typu. Dobra znajomość zadań wielokrotnego wyboru okazuje się w szczególności sposobem pomocnym również w konstruowaniu pozostałych zadań.

Wszelka nawet najbardziej wypróbowana struktura zadania nie gwarantuje dostatecznej wartości diagnostycznej testu. Wymaga ona przede wszystkim odpowiedniego ujęcia słownego pytań lub twierdzeń, z których się składa. Pytania i twierdzenia takie mają być sformułowane w taki sposób, aby zadania, których stanowią one nieodłączną część, były: 1) jednakowo przez wszystkich uczniów rozumiane, 2) pozbawione elementu sugestyjności, 3) różne pod względem trudności ich rozwiązywania, 4) nie za długie.

Zadania testowe są jednakowo przez wszystkich rozumiane wtedy, gdy zostały sformułowane w sposób jasny i wyraźny. W tym celu należy za wszelką cenę unikać jakichkolwiek słów i zdań wieloznacznych. Użyte w zadaniach słowa i zdania powinny być tak jasno sformułowane, aby uczeń, który zna wiadomości objęte danym zadaniem, był w stanie po jednorazowym przeczytaniu np. jakiegoś pytania dać prawidłową odpowiedź, zanim jeszcze zapozna się z treścią gotowych odpowiedzi (wyborów). Aby zapewnić tak wielką jednoznaczność rozumienia zadań testo-

wych, należy m. in. bezwzględnie unikać podwójnego zaprzeczenia zarówno w pytaniach, jak i stwierdzeniach. Psychologowie są również zgodni co do tego, aby nie nadużywać pytań lub stwierdzeń wyrażonych w formie negatywnej. W przypadku zaś uwzględnienia ich dobrze jest specjalnie wyeksponować zaprzeczenie przez jego podkreślenie lub wypisanie dużymi literami, albo przez jedno i drugie.

Zadania testowe są sugestywne, jeżeli podsuwają pewne odpowiedzi lub rozwiązania. Sugestywność zadania wynika często z samej jego struktury. Tak np. jeśli w zadaniu dwustronnego wyboru istnieje jednakowa liczba słów w każdej z dwóch kolumn, ostatnia ich para na mocy nie tylko eliminacji, lecz także i sugestii, bywa uznawana za właściwą. Podobna sugestia jest możliwa w przypadku zadania wielokrotnego wyboru, gdy w początkowych zadaniach prawidłowa odpowiedź związana jest wyłącznie np. z drugim wyborem. W takim przypadku uczeń szczególnie podatny na sugestię może popełnić więcej błędów w rozwiązywaniu dalszych zadań niż uczeń mało sugestywny. Elementem sugestywnym w zadaniu wielokrotnego wyboru może być także m. in. nierówna długość poszczególnych wyborów. Niektórym uczniom zwłaszcza długie sformułowania zadań wydawać się mogą prawdziwymi, innym odwrotnie.

Istotnie ważną cechą właściwie sformułowanego zadania testowego jest również stopień trudności, związanej z jego rozwiązaniem. Chodzi o to, aby przeważająca większość z nich nie była zbyt trudna ani zbyt łatwa. Zbyt trudne zadania mogą łatwo zniechęcić uczniów do dalszego ich rozwiązywania. Zbyt łatwe natomiast — niedostatecznie różnicują uczniów w zakresie badanych wiadomości i umiejętności. Ogółem zaś zarówno zbyt łatwe zadania, jak i zbyt trudne nie liczą się dostatecznie z przeciętnym poziomem uzdolnień uczniów. Niemniej jednak całkowicie z nich zrezygnować nie wolno, pamiętając przy tym, że zadania tak łatwe, iż każdy uczeń może je rozwiązać, i tak trudne, iż nikt nie potrafi ich rozwiązać, są zupełnie niepożądane.

Ponadto zadania testowe powinny mieć tak zwarte ujęcie, jak tylko jest to możliwe. Często zbyt wiele miejsca poświęca się instruowaniu uczniów lub zbyt szczegółowo formułuje się niektóre pytania. Długość poszczególnego pytania zależy od problemu, jakiego dotyczy. Z drugiej jednak strony zbyt długie pytanie (zadanie) powinno się (tam gdzie to możliwe) w znacznym stopniu uprościć, np. poprzez jego rozbitcie na dwa pytania.

Zasady konstruowania zadań testowych, odnoszących się do zawartych w nich treści, zwracają uwagę przede wszystkim na zgodność tych zadań z programem nauczania. W ramach jednego testu uwzględniamy w zadaniach co najmniej kilka działów tematycznych danego przedmiotu nauczania. Dzięki temu skonstruowany w ten sposób test daje możliwość sprawdzenia wiadomości i umiejętności w szerokim możliwym zakresie.

Odpowiedniej selekcji programu dokonuje się na podstawie analizy ce-

łów nauczania. Partie materiału luźno związane z realizacją tych celów można śmiało pominąć. Uwzględnić należy przede wszystkim te treści, które pozwalają badać nie tylko przyswajanie sobie pewnych wiadomości, lecz także ich rozumienie i wykorzystanie dla rozwiązywania zarówno praktycznych, jak i teoretycznych problemów. Tak np. ważniejsze są elementy wiedzy dotyczącej określonych relacji niż wiadomości o pojedynczych faktach, zjawiskach, zdarzeniach itp. Ważne wydają się również wiadomości stanowiące przesłanki dla kształtowania różnych pożądaných społecznie opinii, ocen i postaw.

W zadaniach wielokrotnego wyboru rzeczą niebagatelną jest właściwy dobór tzw. dystraktorów, czyli błędnych rozwiązań (wyborów). Chodzi o to, aby z jednej strony były one rzeczywiście zaprzeczeniem odpowiedzi poprawnej, z drugiej zaś — aby były treściowo w stosunku do niej „równoległe”<sup>21</sup>, tzn. nie odbiegały zbyt daleko od prawdziwego rozwiązania. Np. w zadaniu dotyczącym określonego gatunku roślin każdy z dystraktorów wymienia inny gatunek rośliny. Nie miałyby większego sensu, gdyby wymieniały one m. in. gatunek zwierząt lub martwe przedmioty.

Analizując zadanie testowe pod względem treści należy również zwrócić baczną uwagę na to, czy podana „prawidłowa” odpowiedź jest rzeczywiście poprawna; czy nie można zastąpić jej bardziej prostą i jednoznacznie brzmiącą odpowiedzią. Poza tym warto również zbadać, czy każda z „nieprawidłowych” odpowiedzi jest istotnie błędna.

Konstruując test dydaktyczny powinno się także przewidzieć górną liczbę jego zadań. Należy jednak zgromadzić większą ich liczbę, aby móc z nich wybrać najlepsze. Jak uczy doświadczenie — dobrze jest ułożyć trzy razy tyle zadań, ile ma objąć przyszły test. Jest wówczas z czego wybierać i odrzucać. Test, na którego rozwiązanie zamierzamy poświęcić jedną godzinę lekcyjną, może zawierać około 30—35 zadań. Nigdy jednak nie przewidujemy w teście więcej zadań, jak tylko tyle, ile w czasie przeznaczonym na badania jest w stanie rozwiązać je przynajmniej przeszło 90% uczniów. Czas rozwiązywania testu nie powinien być jednak dłuższy niż dwie godziny lekcyjne.

Zasady układania zadań testowych wiążą się również z przygotowaniem odpowiedniej instrukcji określającej sposób stosowania poszczególnych zadań testu. Uwzględnia ona zazwyczaj:

- 1) omówienie celu badań,
- 2) czas, w jakim test powinien być rozwiązany,
- 3) liczbę zadań zawartych w teście,
- 4) wyjaśnienie sposobów rozwiązywania zadań testowych z przytoczeniem przykładu na poszczególny typ zadań,
- 5) prośbę o zaznaczenie swojego nazwiska, płci, wieku, klasy.

<sup>21</sup> H. G. Macintosh and R. B. Morrison, dz. cyt., s. 46.

Aby wszystkie wspomniane wyżej zasady mogły być przestrzegane, należy stworzyć odpowiednie warunki zabezpieczające właściwą konstrukcję testów. Warunki takie tworzy przede wszystkim zespół osób zajmujących się układaniem i analizą zadań testowych. Konstruowanie testu przez jedną osobę jest zwykłym nieporozumieniem. W skład zespołu powinno wchodzić kilku nauczycieli. Większość z nich jest specjalistami określonego przedmiotu, a jeden lub dwoje wykazuje głębszą znajomość teorii testów, psychologii i statystyki. Zespół taki rozpoczyna opracowywanie zadań testowych od ustalenia planu testu, tj.: 1) wyznaczenia zakresu tematyki, jaka ma być podstawą jego konstrukcji, 2) sporządzenia listy celów (np. w oparciu o taksonomię B. S. Blooma), jakim służyć ma sprawdzanie wiadomości i umiejętności za pomocą konstruowanego testu, czyli dokładnego określenia tego, co zamierzamy badać testem, oraz 3) wyznaczenia liczby zadań, jakie przewiduje się dla testu z poszczególnych działów tematycznych.

Ułożony w ten sposób plan testu stanowi dopiero punkt wyjścia dla układania zadań testowych. Układaniem zadań zajmują się nauczyciele znający dobrze dany przedmiot. Każdy z nich może ułożyć np. 20—25 pytań (zadań), dotyczących określonych działów tematycznych i uwzględniających odpowiednio cele, jakie — według ustalonego poprzednio planu — konstruowane testy mają w przyszłości realizować. Następnie dokonuje się selekcji zadań testowych na podstawie oceny ich przez wszystkich nauczycieli i ekspertów uczestniczących w konstruowaniu testu oraz za pomocą przeprowadzanych prób badawczych. Zadania wzbudzające wątpliwości nawet jednego tylko członka zespołu należy odrzucić lub odpowiednio zmodyfikować.

Warunkiem przestrzegania zasad prawidłowego układania zadań testowych jest ponadto pewien zasób doświadczeń, jakie zdobywają z czasem w tym zakresie osoby zajmujące się konstrukcją testów dydaktycznych. Stąd też nie należy zrażać się niepowodzeniami, których trudno uniknąć w początkowym etapie tego rodzaju pracy. W każdym razie pośpiech i zniecierpliwienie nie są dobrymi sprzymierzeńcami konstruowania obiektywnych zadań testowych.

### Ilościowa analiza zadań testowych

Wspomniane wyżej badania próbne za pomocą zadań testowych mają ułatwić właściwą selekcję najlepszych spośród ułożonych zadań i ustalić czas potrzebny na ich rozwiązanie. W tym celu można np. zastosować 100 zadań testowych, z których po badaniach wyeliminuje się 40 zadań, budzących różne wątpliwości lub stanowiących pewną nadwyżkę w stosunku do zaplanowanej z góry liczby zadań danego testu, można również sprawdzić oddzielnie 60 i 40 zadań. W przypadku takim przyszła instrukcja testu

pozostaje bez zmiany i łatwo określić czas jego rozwiązywania. Przyjmuje się na ogół, że 60 zadań można rozwiązać w ciągu jednej godziny zegarowej. Czas taki wydaje się jednak zbyt krótki dla uczniów nie przyzwyczajonych do badań testowych.

Przedstawienie ilościowej analizy zadań testowych (ułatwiająca sprawność ich selekcję) ograniczę jedynie do pomiaru stopnia trudności danego zadania, mocy dyskryminacyjnej (różnicującej) i rzetelności wszystkich pytań uwzględnionych w teście. Rozważania na ten temat opieram na cytowanej już książce G. G. Macintosha i R. B. Morrisona<sup>22</sup>.

Stopień trudności zadania testowego wyrażamy za pomocą tzw. wskaźnika łatwości (facility index), którym jest odsetek uczniów poprawnie je rozwiązujących. Wskaźnik ten oznaczyć możemy umownie literą F. Im wyższy jest ów wskaźnik, tym łatwiejsze jest zadanie, a więc tym mniej nastrocza uczniom trudności. Tak np. jeśli spośród 200 osób badanych 80 z nich rozwiązało zadanie poprawnie, wskaźnik łatwości tego pytania równy jest 40%, tj.  $F = 40\%$ . Jeżeli zaś 150 osób rozwiązało je poprawnie, wskaźnik ten równa się 75% ( $F = 75\%$ ). Spośród wybranych w ten sposób zadań testowych przeważać powinny bezwzględnie zadania o średnim stopniu trudności, tzn. te, których wskaźnik łatwości równa się około 50%. Zadań takich może znaleźć się w teście 60%, a zadań łatwych i trudnych po 20%. Taki układ zadań testowych umożliwi (przynajmniej teoretycznie) rozwiązanie testu każdemu słabemu uczniowi w 20%, uczniowi przeciętnemu w 80%, a uczniom dobrym w 100%. Zbyt łatwe zadania testowe zostałyby rozwiązane przez wszystkich uczniów, zbyt trudne natomiast jedynie przez niektórych z nich.

Moc dyskryminacyjną zadań testowych określa tzw. wskaźnik mocy dyskryminacyjnej (discrimination index). Informuje on dla danego pytania (zadania), czy „uczniowie, którzy uzyskali wysoki wynik ogólny (a zatem można uważać, że posiadają w wysokim stopniu te umiejętności, które dany test ma mierzyć), częściej odpowiadali trafnie na to pytanie niż uczniowie słabi”<sup>23</sup>. Wskaźnik ten wskazuje więc na stopień, w jakim zadanie testowe różnicuje uczniów według poziomu ich wiedzy i umiejętności zdobytych. Można obliczyć go m. in. na podstawie następującego wzoru:

$$D = \frac{(N_H - N_L)}{n}$$

gdzie D oznacza wskaźnik mocy dyskryminacyjnej

$N_H$  jest liczbą poprawnych rozwiązań danego zadania testowego, dokonanych jedynie spośród 27% tych uczniów, którzy w ogólnym badaniu testowym (obejmującym wszystkie zadania zasto-

<sup>22</sup> Tamże, s. 59—73.

<sup>23</sup> L. E. Tyler, dz. cyt., s. 95.

- sowanego testu) uzyskali procentowo najlepsze wyniki w porównaniu z wszystkimi pozostałymi osobami badanymi
- $N_L$  jest liczbą poprawnych rozwiązań, dokonanych jedynie spośród 27% tych uczniów, którzy w ogólnym badaniu testowym uzyskali procentowo najgorsze wyniki w porównaniu z wszystkimi pozostałymi osobami badanymi
- $n$  jest liczbą uczniów składających się na jedną grupę, obejmującą 27% wszystkich osób badanych.

Aby uzyskać powyższe liczby ( $N_H$  i  $N_L$ ), należy uszeregować wszystkich badanych według uzyskanych przez nich punktów w całym teście (od najlepszego do najslabszego). Z kolei wyróżniamy w szeregu tym dwie grupy uczniów, tj.: 1) grupę obejmującą 27% uczniów, którzy procentowo uzyskali najlepsze wyniki, i 2) grupę obejmującą 27% uczniów, którzy procentowo uzyskali najgorsze wyniki. Jeżeli np. zbadaliśmy 200 uczniów, to 27% odpowiada liczba 54 uczniów ( $n = 54$ ). Obliczamy teraz, ile prawidłowych rozwiązań danego zadania podało 54 uczniów, którzy procentowo uzyskali najlepsze wyniki, i 54 uczniów, którzy procentowo uzyskali najgorsze wyniki. Przypuśćmy, że zastosowane przez nas zadanie testowe wielokrotnego wyboru zostało rozwiązane przez wspomniane grupy następująco:

Wybory	Liczba prawidłowych rozwiązań	
	uczniowie „zdolni” (27%)	uczniowie „niezdolni” (27%)
A	12	16
B	3	8
C	1	6
D	38 ( $N_H$ )	14 ( $N_L$ )
	razem 54	razem 54

W powyższym zestawieniu prawidłowy wybór oznaczony jest literą D (wybory). Tak więc spośród uczniów „zdolnych”, tj. tych, którzy uzyskali przeciętnie najlepsze wyniki w całym teście, 38 osób rozwiązało dane zadanie poprawnie ( $N_H = 38$ ). Zaś spośród uczniów „niezdolnych”, tj. tych, którzy w ogólnym badaniu testowym uzyskali wyniki procentowo najgorsze, rozwiązało je 14 osób ( $N_L = 14$ ). Liczby te podstawiamy obecnie do znanego już wzoru, w wyniku czego otrzymamy wskaźnik mocy dyskryminacyjnej równy 0,44 (bo  $(38 - 14) : 54 = 0,44$ ). Warto wspomnieć tu, że jeśli wszyscy uczniowie z grupy uczniów „zdolnych” rozwiązali by dane zadanie testowe prawidłowo, a żaden z grupy uczniów „niezdolnych” nie potrafił by go rozwiązać, to wtedy wskaźnik mocy dyskryminacyjnej wynosił by +1,0. Jest to najwyższy możliwy stopień dyskryminacji. Jeżeli natomiast liczba rozwiązanych zadań przez jedną i drugą grupę uczniów jest taka sama, wówczas wskaźnik ten równa się 0. Zadanie takie nie różnicuje zupełnie uczniów dobrych od słabych. Przeto okazuje się ono zbędne dla

testu i należy je usunąć. Wskaźnik mocy dyskryminacyjnej może niekiedy być ujemny. Ma to miejsce wtedy, gdy liczba poprawnych rozwiązań jest większa w grupie uczniów mało zdolnych niż w grupie uczniów zdolnych. Ogólnie przyjmuje się, że wystarczający wskaźnik mocy dyskryminacyjnej wynosi ponad 0,40; umiarkowany 0,30—0,39; marginesowy 0,20—0,29; pozbawiony wartości różnicowania poniżej 0,20. W omawianym więc przykładzie wskaźnik mocy dyskryminacyjnej, wynoszący +0,44, jest wystarczający, aby uznać zadanie testowe, którego dotyczy, jako dostatecznie różnicujące uczniów dobrych od słabych.

W podobny sposób można obliczyć także wspomniany wyżej wskaźnik łatwości (F) według następującego wzoru (lecz niestety z przybliżoną tylko dokładnością):

$$F = \frac{(N_H + N_L)}{2n} \times 100$$

Wskaźnik łatwości w przypadku tych samych wartości liczbowych ( $N_H = 38$ ;  $N_L = 14$ ;  $n = 54$ ), jakie zastosowano w poprzednim wzorze (D), wynosi 48% (bo  $(38 + 14) \times 100 : 108 = 48$ ). Okazuje się więc, że dane zadanie łatwe jest do przyjęcia nie tylko z uwagi na wskaźnik mocy dyskryminacyjnej (D), lecz także ze względu na wskaźnik łatwości (F). Wskaźniki te świadczą zwłaszcza o dobrze dobranym wyborze „D” (wśród przytoczonych wyborów A, B, C i D w teście wielokrotnego wyboru). Na podstawie jednak zwykłego porównania ze sobą pozostałych wyborów można powiedzieć, że nie dopracowane dostatecznie są wybory B i C. Na ogół okazuje się bowiem, że zadania za łatwe lub za trudne pozbawione są większej mocy dyskryminacyjnej, a zbyt wiele takich zadań może wywrzeć ujemny wpływ na trafność i rzetelność testu. Warto w tym miejscu zaznaczyć również, że nie zawsze należy odrzucić zadania zbyt łatwe lub zbyt trudne, czy też niedostatecznie różnicujące na podstawie prostych obliczeń statystycznych. Niekiedy o uwzględnieniu tych zadań mogą decydować względy programowe nauczania.

Rzetelność testu określona jest przez współczynnik rzetelności (reliability coefficient) lub przez standardowy błąd pomiaru. Współczynnik rzetelności jest to współczynnik korelacji między dwukrotnymi wynikami danego testu uzyskanymi w pewnych odstępach czasu bądź też między jego wynikami i wynikami tych samych osób uzyskanymi w innym sprawdzonym teście lub za pomocą innych sprawdzonych metod nietestowych. Wzory na obliczenie współczynnika korelacji łatwo można znaleźć w każdym podręczniku poświęconym metodom statystycznym. Obliczanie rzetelności testu przy pomocy współczynnika korelacji (współczynnika wzajemnej zależności) między wynikami co najmniej dwóch badań jest uciążliwe i czasochłonne. Z tych szczególnie względów zwłaszcza w przypadku konstruowania testów dydaktycznych można ograniczyć się do badania jego wewnętrznej zgodności, czyli w ramach jednorazowego badania

testowego. Pomiaru tak rozumianej rzetelności można dokonać w różny sposób. Dogodną metodę stanowi wykorzystanie wzoru opracowanego przez G. F. Kudara i M. W. Richardsona. Wzór ten przewiduje omówione już wydzielenie spośród wszystkich osób badanych 27% tych, którzy uzyskali procentowo najlepsze wyniki, i 27% tych, którzy uzyskali procentowo najgorsze wyniki. Wzór ten może mieć następujące ujęcie:

$$r = \frac{k}{(k-1)} \left\{ 1 - \frac{2n \sum (N_H + N_L) - \sum (N_H + N_L)^2}{0,667 [\sum (N_H - N_L)]^2} \right\}$$

gdzie  $r$  jest to współczynnik rzetelności

$k$  liczba wszystkich zadań użytych w teście

$\sum$  znak sumy

0,667 stały współczynnik (ustalany na zasadzie rachunku prawdopodobieństwa)

Inne symbole znane są z przytoczonych poprzednio wzorów. Podany powyżej wzór jest łatwy i praktyczny w użyciu. Warunkiem szybkiego i dokładnego jego zastosowania jest — jak zresztą także w innych przypadkach stosowania jakichkolwiek wzorów statystycznych — odpowiednie stabelaryzowanie otrzymanych wyników. Tabela taka może składać się z trzech części. W takim układzie pierwsza dotyczy osób z wysokimi rangami; druga — osób z niskimi rangami; trzecia — różnemu zestawieniu wyników zawartych w dwóch poprzednich częściach i niezbędnych dla szukanego współczynnika, a więc  $(N_H - N_L)$ ,  $(N_H + N_L)$  i  $(N_H + N_L)^2$ . Poszczególne części uwzględnia wyniki każdego zadania testowego oddzielnie.

Omawiany obecnie wzór służy do obliczania współczynnika rzetelności tylko dla testów, które nie ograniczają specjalnie czasu przeznaczanego na ich rozwiązywanie. Nie odnosi się więc do tzw. testów szybkości, których wśród testów dydaktycznych jest raczej niewiele.

O dostatecznej rzetelności testu dydaktycznego świadczy przeważnie jego współczynnik rzetelności równy 0,80 lub wyżej. Zaniżony współczynnik rzetelności można poprawić przez zastąpienie zadań o niskiej mocy dyskryminacyjnej i zadań zbyt łatwych lub zbyt trudnych. Toteż badaniom rzetelności testu musi towarzyszyć zawsze analiza jego poszczególnych zadań zarówno pod względem wskaźnika mocy dyskryminacyjnej, jak i wskaźnika łatwości i odwrotnie. Badania tego rodzaju uzupełniają się wzajemnie. Tylko przeprowadzone łącznie mogą zapewnić testom dydaktycznym właściwą rzetelność.

Rzetelność testu mierzona przy pomocy standardowego błędu pomiaru informuje o zakresie zmienności wyników, jaką uzyskałyby te same osoby, gdyby były badane danym testem nieskończoną ilość razy. Tak więc dzięki standardowemu błędowi pomiaru możemy powiedzieć, w jakich granicach mieści się prawdziwy wynik otrzymany



przez osoby badane. Im mniejszy jest błąd standardowy, tym większa jest rzetelność testu i odwrotnie.

Obliczanie rzetelności testu przy pomocy standardowego błędu pomiaru nie wydaje się jednak konieczne w przypadku konstruowania testów dydaktycznych dla potrzeb jednej lub kilku szkół. Z techniką obliczeń standardowego błędu pomiaru można zapoznać się m. in. w cytowanym już podręczniku J. P. Guilforda<sup>24</sup>.

Zastosowanie analizy statystycznej w odniesieniu do poszczególnych zadań testowych jest sprawą złożoną i wymaga starannych studiów. Powyższy przegląd ilościowej analizy zadań testowych łącznie z badaniami rzetelności testu jest zaledwie zasygnalizowaniem pewnych tylko jego aspektów. Nie wyczerpuje bynajmniej całej bogatej i skomplikowanej złożoności omawianego zagadnienia<sup>25</sup>. Wystarcza jednak na tyle, aby uświadomić sobie, jak dalecy jesteśmy od konstruowania obiektywnych testów, które pozostawałyby w zgodzie z elementarnymi wymaganiami stawianymi im przez ogólną teorię testów.

### Uwagi końcowe

Konstruując testy dydaktyczne, należy pamiętać, że nawet najlepsze z nich mogą zawieść jako obiektywne narzędzie badawcze, jeśli nie będą zastosowane w odpowiedni sposób. W tym celu należy:

- zgromadzić wystarczającą ilość materiału testowego,
- przygotować pomieszczenie umożliwiające badanym rozwiązywanie testu w dogodnych warunkach samodzielnej pracy,
- zapoznać badanych (po rozdaniu materiału badawczego) z instrukcją, odczytując ją wobec klasy i jednocześnie umożliwiając im samodzielne jej przeczytanie z tekstu testu,
- wysłuchać ewentualnych pytań badanych dotyczących sposobu rozwiązywania zadań testowych i wyjaśnić uczniom ich wątpliwości, lecz bez sugerowania jakichkolwiek rozwiązań,
- obserwować badanych w trakcie rozwiązywania testu i nie pozwalać na odpisywanie,
- zebrać materiał testowy od badanych,
- sporządzić protokół z przeprowadzonych badań zaznaczając w nim czas badań i niektóre przejawy zachowania się badanych.

Duże znaczenie dla zobiektywizowania badań testowych ma także odpowiednia punktacja za poprawnie rozwiązane zadanie. Słuszna wydaje się zasada „wynagradzania” za każde zadanie po jednym punkcie, i to bez względu na jego stopień trudności. Zróznicowana ocena poprawnych za-

<sup>24</sup> J. P. Guilford, dz. cyt., s. 489—491.

<sup>25</sup> Złożoność problematyki związanej z ilościową analizą zadań testowych przedstawił B. Niemięko w interesującym artykule pt.: „Zasady konstrukcji testów dydaktycznych” (*Biuletyn Akademii Medycznej w Warszawie* 1969, nr 3, s. 219—239).

dań nie tylko utrudnia obliczanie wyników testu, ale także narażona jest na różne nieścisłości i błędy. Przede wszystkim stopień trudności odczuwany jest przez każdego nieco inaczej. Poza tym — jak wykazały badania przeprowadzone m. in. przez J. P. Guilforda i R. Phillipsa<sup>26</sup> — zróżnicowana ocena poprawnych rozwiązań zadań testowych nie zwiększa ani trafności, ani rzetelności testu.

Żaden jednak test — pomimo spełnienia wszystkich możliwych zasad i warunków wymaganych przy jego konstrukcji — nie jest nigdy całkowicie nieomylny. W przypadku bowiem każdego testu mamy do czynienia zawsze z większą lub mniejszą zmiennością jego rezultatów, tzn. ich zależnością od przeróżnych czynników. Są to najczęściej czynniki psychiczne (np. brak pozytywnej motywacji rozwiązywania testu ze strony badanych), fizjologiczne (zły stan zdrowia) i fizyczne (niewłaściwe oświetlenie, hałas itp.)<sup>27</sup>. Stąd też rezultaty testów informują o istniejącym stanie rzeczy zawsze w kategorii stwierdzeń prawdopodobnych<sup>28</sup>. Niemniej jednak ambicją nauczyciela, stosującego testy dydaktyczne, powinno być zabezpieczenie możliwie najwyższego stopnia prawdopodobieństwa wyników testowych. Zły test bowiem jest z reguły „narzędziem obosiecznym”: z jednej strony krzywdzi ucznia, bo niesprawiedliwie go ocenia, z drugiej wprowadza w błąd nauczyciela, który daremnie ludzi się, że poznał ucznia w stopniu wystarczającym. Obydwom zaś zabiera się cenny czas, który można by wykorzystać z pożytkiem dla lepszej realizacji zadań dydaktyczno-wychowawczych. Tylko dobry test, skonstruowany według zaleceń współczesnej teorii testów, może w pełni zadowolić zarówno nauczycieli, jak i uczniów.

W warunkach codziennej praktyki szkolnej konstruowanie dobrych testów jest często utrudnione, a czasami wręcz niemożliwe. Najgorsza jednak sytuacja pod tym względem zachodzi w tych szkołach, w których konstruuje się nagminnie złe testy w głębokim przeświadczeniu, że spełniają one pokładane w nich nadzieje. W najgorszym przypadku można tworzyć testy dydaktyczne mniej udane, ale trzeba sobie jednocześnie zdawać sprawę z ich wielce zaniżonej wartości diagnostycznej. Trzeba wiedzieć, że nie upoważniają one do jakichkolwiek poważniejszych wniosków oprócz jednego, tj. wniosku o potrzebie konstruowania kolejnych testów według coraz to większych wymagań im stawianych.

<sup>26</sup> H. G. Macintosh and Morrison, dz. cyt., s. 11.

<sup>27</sup> Por.: Z. Paleski, dz. cyt., s. 127—131.

<sup>28</sup> L. J. Karmel: *Testing in Our Schools*. New York 1966, s. 85 i n.

## MAKARENKO A WSPÓŁCZESNOŚĆ

W jednej z książek Z. Nałkowskiej przeczytałem dziwnie proste, a zarazem wstrząsające słowa: „Umiera się w byle jakim miejscu życia”.

Tak właśnie umarł Makarenko. Niespodziewanie, w pociągu podmiejskim, śpiesząc do Moskwy na zebranie Związku Pisarzy. Stało się to wczesną wiosną 1939 roku. Makarenko miał wówczas 51 lat. Serce jego zawiodło, nie wytrzymało niesłychanego tempa i napięcia, w jakim żył i działał. Sygnały, zwiastujące niebezpieczeństwo, były w ostatnich latach jego życia coraz groźniejsze. W 1938 roku Makarenko zemdlął na ulicy. Lekarze zabronili mu pisać, a nawet czytać.

Ale czy mógł przerwać rozpoczętą pracę?

Te właśnie ostatnie lata jego życia, zwłaszcza od czasu gdy mieszkał w Moskwie, były okresem niezwyklej eksplozji twórczej. Nieomal wszystko, co składało się na podstawowy dorobek pisarski Makarenki (oprócz „Poematu pedagogicznego”), powstało w tym właśnie czasie: „Chorągwie na wieżach”, „Książka dla rodziców”, „Wychowanie w rodzinie”, liczne rozprawy i artykuły pedagogiczne, a także różnego rodzaju utwory literackie (powieści, nowele, sztuki sceniczne). Makarenko pracował bardzo szybko, intensywnie, posługując się różnymi formami i konwencjami pisarskimi. W swoich utworach pedagogicznych starał się zawrzeć najważniejsze wnioski, do jakich doszedł w ciągu wieloletniej działalności wychowawczej. W pośpiechu porządkował dorobek trzydziestu kilku lat. Snuł daleko idące twórcze plany. Nie zdążył jednak doprowadzić swoich zamierzeń do końca.

Ale gdyby mógł rozwijać swoją działalność i twórczość, gdyby dożył nasyconych dni, w jakim kierunku potoczyłoby się jego życie i czego można było jeszcze oczekiwać po nim?

Stawianie tego rodzaju pytań może wydawać się w pierwszej chwili dość ryzykowne, dalekie od naukowości. A jednak sądzę, że taka rekonstrukcja twórczości i dorobku Makarenki jest dopuszczalna i może być owocna, jeśli tylko opiera się nie na czczych domysłach i subiektywnych odczuciach, lecz na znajomości ogólnych tendencji, przejawiających się w jego życiu, działalności i twórczości. Tendencje te zarysowały się dość wcześnie i były bardzo wyraziste.

Rekonstruuąc drogę życiową, dorobek, walory tkwiące w spuściźnie Makarenki, należałoby wziąć pod uwagę nie tylko to, co zrobił, ale i to, co pragnął zrobić, skąd i ku czemu szedł, co projektował i jaki był stopień realizacji jego zamierzeń. Rozumując w ten sposób, łatwiej można wydobyc najgłębsze problemy nurtujące Makarenkę. Łatwiej dostrzec podstawowe dążenia, które wyznaczały jego drogę życiową i perspektywy roz-

woju. Łatwiej też znaleźć odpowiedź na te pytania, których analiza może wyjaśnić, na czym polega i w czym się wyraża aktualność dorobku Makarenki. Mając to na względzie, rozpatrzę trzy zagadnienia:

- Jakie są istotne właściwości eksperymentu wychowawczego Makarenki?
- Jaka koncepcja wychowawcza leżała u podstaw tego eksperymentu i w jakiej syntezie teoretycznej Makarenko zmierzał?
- Jaki był i jaki jest zasięg oddziaływania jego idei pedagogicznych?

## I. Rozwój eksperymentu wychowawczego na skalę światową

Miał rację Gorki, gdy w styczniu 1933 roku pisał do Makarenki: „Wasz zdumiewająco udany i ogromnej wagi eksperyment pedagogiczny ma, moim zdaniem, znaczenie światowe”<sup>1</sup>. Były to prorocze słowa, wypowiedziane w okresie, gdy stosunek wielu pedagogów do działalności Makarenki wyrażał się w pogardliwym i lekceważącym wzruszaniu ramion”<sup>2</sup>. Nie wszyscy jednak reagowali w ten sposób.

Ci ludzie, którzy w latach dwudziestych i na początku trzydziestych mieli okazję poznać doświadczenia wychowawcze Makarenki, stwierdzali jednogłośnie, że prowadzone przez niego placówki poziomem swoim bardzo odbiegają od większości ówczesnych zakładów wychowawczych. Co więcej — stwierdzano, że stanowią one w gruncie rzeczy prawzór zupełnie nowych form obcowania ludzi i działania. Wybiegają swoimi osiągnięciami daleko w przyszłość, wyprzedzając znacznie swoją epokę. Tego poziomu nie mogą dotąd osiągnąć inne placówki.

Dziś, gdy z perspektywy czasu zastanawiamy się, co stanowi najgłębszy sens działalności eksperymentalnej Makarenki, warto zwrócić uwagę na te charakterystyczne właściwości, które nadal mogą być przydatne:

1. Makarenko podejmował zadania wychowawcze najtrudniejsze w sensie pedagogicznym, a zarazem najważniejsze pod względem społecznym w danym okresie historycznym.

Gdy w pierwszych latach po Rewolucji 1917 roku zjawisko „bezprzyzornych”, bezdomnych dzieci, urosło do wymiarów straszliwej klęski społecznej, Makarenko zrezygnował z pracy w normalnej szkole i stanął do walki z tym groźnym zjawiskiem. W swojej działalności nie ograniczył się do elementarnie pojętego ratownictwa biologicznego czy społecznego. Od pierwszej chwili nastawiał się na daleko idące przetworzenie psychiki i postawy zdeprawowanej młodzieży. Chodziło mu o gruntowną reedukację, taką, która z ludzi „ostatniego gatunku”, „ciemnych” i spaczonych wewnętrznie — uczyni pełnowartościowych obywateli radzieckich, przodujących w dziele budowania podstaw nowego ustroju.

<sup>1</sup> A. Makarenko: Dzieła. Tom 7, s. 342—343.

<sup>2</sup> A. Makarenko: Dzieła. Tom 2, s. 419—427.

2. Eksperyment wychowawczy Makarenki nieustannie rozrastał się wewnątrznie pod względem organizacyjnym i pedagogicznym.

Gdy bierzemy pod uwagę długotrwałość, głębie, a szczególnie złożoność jego doświadczeń wychowawczych, to można z całą pewnością twierdzić, że Makarenko zajmuje jedno z pierwszych miejsc wśród najwybitniejszych pedagogów-eksperymentatorów. W swojej działalności eksperymentalnej przechodził on świadomie, konsekwentnie i wytrwale od jednego etapu do drugiego, bardziej skomplikowanego, weryfikując w ten sposób na coraz większą skalę swoje poprzednie doświadczenia. „On nigdy nie przerabiał — opowiada jego żona, Halina Stachijewna — nie rzucał jednej sprawy, by wziąć się za inną, nie przeinaczał i w tym sensie nie eksperymentował, lecz szedł od sukcesu do sukcesu, rozszerzając poprzednie osiągnięcia.”<sup>3</sup>

Makarenko rzeczywiście nie eksperymentował w sensie jakiegoś miotania się od jednych rozwiązań do innych. Wiedział dokładnie, czego chce, i szukał w sposób głęboko eksperymentalny takich dróg w wychowaniu, które odpowiadają potrzebom nowej epoki. Działalność jego wyraźnie odbiegała od masowej praktyki wychowawczej i torowała drogę lepszym, skuteczniejszym rozwiązaniom pedagogicznym.

Organizując w 1920 roku kolonię dla bezdomnej młodzieży, Makarenko miał już poza sobą prawie 16 lat bogatej i różnorodnej praktyki wychowawczej. W pewnym sensie kontynuował ją, ale jednocześnie stanął w obliczu wielu nowych i trudnych problemów. Historia Kolonii im. M. Gorkiego była to napięta, dramatyczna „historia walki o byt”. Makarenko znalazł się w głuchym lesie sam na sam z „bandą rozbójników”. Razem z nimi klepie biedę i razem z nimi szuka wyjścia z trudnej sytuacji. W tych niesłychanie prymitywnych warunkach zaczyna powstawać i rozwijać się kolektyw młodzieżowy.

Makarenko nie poprzestaje jednak na tych pierwszych skromnych jeszcze osiągnięciach. Razem z wychowankami obejmuje pobliski majątek rolny Trepke i zagospodarowuje go. Formy życia kolektywnego i stosunki w kolektywie doskonalą się. Mamy tu już do czynienia z wyższą fazą rozwoju kolektywu.

Z kolei następuje obecnie trzeci, najbardziej ryzykowny w sensie pedagogicznym etap doświadczeń. Makarenko na czele stosunkowo niewielkiej ekipy „gorkowców” opanowuje Kuriaż, w którym od dłuższego czasu wegetowała i demoralizowała się prawie 300-osobowa gromada młodzieży. Szybkie, błyskawiczne „zawojowanie Kuriażu” przeszło do historii praktyki wychowawczej jako przykład eksperymentu wychowawczego na nieznanej dotąd skalę, eksperymentu potwierdzającego siłę i znaczenie kolektywu, pod wpływem której następuje masowe przeobrażenie ludzi.<sup>4</sup> Kuriaż

<sup>3</sup> W. Gmurman: Iz besed o nem... *Norodnoe Obrazowanije* nr 2, 1963, s. 99.

<sup>4</sup> A. Makarenko: *Dzieła*. Tom 7, s. 350.

staje się w ciągu krótkiego czasu wzorową placówką, kontynuującą i rozwijającą tradycje Kolonii im. M. Gorkiego.

W latach 1927—1934 następuje dalszy etap rozwoju eksperymentu wychowawczego Makarenki. W tym czasie organizuje on i prowadzi Komunę im. F. Dzierżyńskiego. Przechodzi tu od chałupniczej działalności gospodarczej o zasięgu lokalnym do produkcji przemysłowej w nowoczesnych zakładach, produkujących pierwsze w Związku Radzieckim aparaty fotograficzne typu „Leica”. Komuna osiąga z czasem całkowitą samowystarczalność finansową.

W latach swoich szczytowych osiągnięć pedagogicznych — równoległe do normalnie prowadzonej działalności — Makarenko snuje dalsze, jeszcze śmielsze zamierzenia wychowawcze. Opracowuje szczegółowy, bardzo konkretny projekt utworzenia na Ukrainie Dziecięcych Korpusów Pracy. Miały one objąć przeszło 60 tys. wychowanków. Ostatecznie koncentruje się na projekcie, który dotyczy tylko Charkowskiego Dziecięcego Korpusu Pracy (12 000 podopiecznych).<sup>5</sup> Plany te nie doczekały się jednak realizacji, ale nie ze względów merytorycznych. Nie doszły również do skutku inne plany, m. in. projekt zorganizowania wielkiego eksperymentalnego ośrodka wychowawczego na Sybirze.

W ostatnim moskiewskim okresie swego życia Makarenko wraca niejednokrotnie do myśli, by objąć kierownictwo jednej ze szkół i zastosować tam swoją koncepcję wychowawczą. Z relacji żony Makarenki wynika, że miał on nawet pod tym względem o wiele dalej sięgające plany. „...Anton Siemionowicz — opowiada Halina Stachijewna — zamierzał opracować projekt-propozycję, by powierzono mu wszystkie szkoły Moskwy. Miał zamiar organizować we wszystkich szkołach działalność produkcyjną i w ciągu 5 lat uczynić je samowystarczalnymi”.<sup>6</sup>

Najbliżsi członkowie rodziny Makarenki — w trosce o jego mocno nadzarpnięte już zdrowie — wstrzymali go od przedłożenia tego projektu. Obawiano się także, że projekt ten nie znajdzie odpowiedniej atmosfery, podobnie jak i poprzednie.

Przytoczone fakty wskazują, że Makarenkę nie opuszczała ani na chwilę myśl o rozszerzeniu własnych doświadczeń i objęciu nimi nowych terenów działalności wychowawczej, weryfikujących jego koncepcję w najrozmaitszych warunkach.

3. Rozwiązanie złożonych problemów wychowania i reedukacji oparł Makarenko przede wszystkim na siłach wewnętrznych, tkwiących w samej młodzieży i na możliwościach, jakie stwarzał nowy ustrój społeczny.

Wychowankowie Makarenki korzystali z bardzo wielkich uprawnień w zakresie organizacji życia i działalności kolektywu. Uprawnienia te obej-

<sup>5</sup> A. Makarenko: *Dzieła*. T. 7, s. 369—375, 393—401.

<sup>6</sup> W. Gmurman: *Iz besed o nem... Narodnoe Obrazowanije* nr 10, 1963, s. 97.

mowały zarówno sferę tzw. gospodarowania, zarządzania, planowania, jak i regulację wzajemnych stosunków. Makarenko przywiązywał szczególną wagę do mechanizmów wzajemnego oddziaływania na siebie wychowanków. To nie przypadek, że tworzy on nowe kolektywy przeważnie drogą „pączkowania”, rozmnażania się, oddziaływania niewielkiej, ale dobrze zorganizowanej grupy kolonistów na nie zorganizowaną masę wychowanków, przyjmowanych najczęściej wprost z ulicy.

Odsłania się tu przed nami nowa dziedzina techniki pedagogicznej. Dotąd zwracano przeważnie uwagę na możliwości oddziaływania niewielkiej grupy na jednostkę. Makarenko ukazuje nową niezmiernie doniosłą możliwość oddziaływania małej grupy na dużą zdeintegrowaną zbiorowość.

4. Działalność eksperymentalną Makarenki charakteryzuje dążenie, by organizacja procesu wychowania odpowiadała nie tylko potrzebom społecznym, lecz także i nowoczesnemu poziomowi techniki.

Makarenko wykazuje ogromne zrozumienie dla postępu technicznego (w rolnictwie i przemyśle), dla nowoczesnej organizacji produkcji. Choć sam — historycznie i emocjonalnie — związany jest z burzliwym, przełomowym okresem rewolucji socjalnej, dostrzega on i bardzo wysoko ocenia możliwości wychowawcze, tkwiące w rozwoju techniki. Jego wychowankowie łączą naukę z pracą wytwórczą różnego typu. Makarenko nie obawia się stawiać 15—16-letnich chłopców do pracy przy skomplikowanych maszynach. Wychowanków swoich uczy myśleć kategoriami rachunku ekonomicznego. Z całym przekonaniem twierdzi, że „plan przemysłowo-finance-sowy” — to najlepszy wychowawca. Pod tym względem Makarenko wyraźnie wybiega naprzód i jest bardzo bliski naszym obecnym czasom, czasom rewolucji naukowo-technicznej.

5. W eksperymencie wychowawczym Makarenki uderza to, że mierza on świadomie do rozwiązania problemu wychowania masowego.

Makarenko nie ogranicza się do oddziaływań wychowawczych, skierowanych na jednostkę czy niewielką grupę. Próbuje znaleźć sposoby i najwłaściwsze formy ogarnięcia dużej części młodzieży zorganizowanym oddziaływaniem wychowawczym, włączającym ją do życia i działalności, przyspieszającym proces dojrzewania społecznego.

Te właśnie problemy wychowania masowego nastroczają do tej chwili najwięcej trudności. Doświadczenia i przemyślenia Makarenki mogą być ogromnie pomocne i przy aktualnych próbach organizowania procesów wychowawczych na coraz szerszą skalę, np. w Ochotniczych Hufcach Pracy, a także w dziedzinie nowo wprowadzanych praktyk studenckich.

6. Dążenie Makarenki do coraz bardziej masowej, a zarazem ciągłej i nowoczesnej organizacji procesu wychowania wynikało z głębokiego przekonania, że tylko doświadczenie całościowe (integralny opyt)

może stanowić podstawę dla rozwoju systemu wychowawczego. I tylko tego rodzaju doświadczenie upoważnia do formułowania uogólnień teoretycznych, a nawet pozwala wykrywać prawa rządzące procesem wychowania.

Analizując ten problem, Halina Stachijewna pisała:

„W dziedzinie wiedzy tak bardzo złożonej, jaką jest pedagogika, »doświadczenie« — to więcej niż pojedynczy udany przypadek, to koniecznie cały system osiągnięć, oparty na jednolitej logice. Bez wstępnego wysunięcia pewnych hipotez, bez ogólnej, nowej, nowatorskiej na początku koncepcji, nie sposób jest wyobrazić sobie takie właśnie prawidłowe pozytywne doświadczenie w jakiegokolwiek nauce, tym bardziej, powiedziałabym, w pedagogice, gdzie zawsze były, są i będą nie bezwładne przedmioty doświadczenia, lecz czynne przedmioty: ludzie z całą ich bezgraniczną złożonością. Nowatorzy na bardzo wielką skalę umieją w swojej dziedzinie teorii i praktyki tworzyć wspaniałe łańcuchy zależności od nowego do jeszcze nowego w toku ścisłego wzajemnego oddziaływania doświadczenia i teorii. Makarenko posiadał tę zdolność w bardzo wysokim stopniu. Osobiście byłem świadkiem tej mistrzowskiej, wzajemnej, oddziałującej na siebie jedności teorii, doświadczenia i szerokiej praktyki w Kolonii Gorkiego, a zwłaszcza w Komunie im. Dzierżyńskiego. Potwierdzają to zresztą zgodnie wszyscy bez wyjątku autorzy wspomnień o pracy Antona Siemionowicza”.<sup>7</sup>

Droga, którą przebył w swoich doświadczeniach Makarenko, była właśnie drogą, której przyświecała bardzo wyraźnie teza o podstawowym znaczeniu doświadczenia integralnego. Ta doniosła teza metodologiczna nie została dotąd należycie wykorzystana w teorii wychowania. W porównaniu z Makarenką jesteśmy bardzo opóźnieni w rozumieniu tej kwestii. Wciąż jeszcze usiłuje się wznosić gmach teorii wychowania, opierając się na uogólnieniach, których źródłem są rozproszone, fragmentaryczne, przygodne, nierozwinięte (ani w czasie, ani w przestrzeni) doświadczenia. Chwytają one rzeczywistość pedagogiczną w ułamkowych obrazach, a nie całościowo. Rozwój eksperymentu wychowawczego Makarenki wskazuje, że trzeba iść zupełnie inną drogą, o wiele trudniejszą, ale rokującą większe osiągnięcia zarówno praktyczne, jak i teoretyczne.

## II. Próba nowej syntezy w dziedzinie teorii wychowania

Eksperymentalna działalność Makarenki była prawie od początku, a zwłaszcza po Rewolucji Październikowej, przeniknięta wyraźnie sformułowanymi przez niego założeniami teoretycznymi.

Nie jest to bynajmniej twierdzenie *ex post*. By przekonać się o tym, wy-

<sup>7</sup> A. Lewin: Makarenko — konfrontacje pedagogiczne. Warszawa 1960, PZWS, s. 88.



starczy sięgnąć do zgoła osobliwego dokumentu, zatytułowanego „Zamiast kolokwium”, a znalezione w aktach osobistych Makarenki w r. 1922. W dokumencie tym określił on lapidarnie swoje *credo pedagogiczne*: broni odrębności pedagogiki jako nauki, wyznacza jej miejsce wśród innych dziedzin wiedzy, ujmuje po nowemu wiele podstawowych zagadnień wychowawczych.<sup>8</sup>

Pełnię dojrzałości teoretycznej osiąga Makarenko w latach 1925—1926. Zbiega się to — nieprzypadkowo zresztą — z okresem jego zadziwiających sukcesów w Kuriażu. Od tego czasu bardzo często wraca do myśli o teoretycznej syntezie swoich poglądów i doświadczeń.

Wyznaje to w jednym z listów do Gorkiego:

„...po napisaniu *P o e m a t u* marzę nie o sztukach, lecz o takim wielkim dziele... Chcę napisać dużą, bardzo dużą pracę o wychowaniu radzieckim. Jeśli mi zdrowie pozwoli — jestem przekonany, że będzie to bardzo ważna, doniosła praca. Już kiedyś do niej przystąpiłem, lecz doszedłem do wniosku, że taką rzecz trzeba pisać rezygnując całkowicie z pracy bieżącej i koniecznie z »książkami w rękę«; trzeba przestudiować wszystkie wypowiedzi dotyczące dawnych doświadczeń, dane z historii i literatury pięknej. Nie możecie sobie nawet wyobrazić, Aleksy Maksymowiczu, ile przez 30 lat nagromadziło się we mnie myśli, obserwacji, intuicyjnych przewidywań, analiz i syntez. Szkoda, by to wszystko zniknęło wraz ze mną”.<sup>9</sup>

Makarenko nieustannie gromadził materiały do tej syntezy. W ostatnich latach życia wiele pracował w bibliotece leninowskiej. Widocznie z myślą o zbilansowaniu swego dorobku chciał napisać *pedagogikę przyszłości*, pedagogikę dnia jutrzejszego, pedagogikę, której życie nie zdystansuje.

W jego bowiem zamierzeniach miała to być *pedagogika integralna*, ujmująca całościowo i człowieka, i proces jego wychowania. Makarenko kwestionował sztuczne szufladkowanie różnych cech człowieka, różnych stron jego wychowania jak i różnych zasad, form i metod oddziaływania wychowawczego. Tego właśnie rodzaju schematyczne ujęcie, tak bardzo rozpowszechnione do dnia dzisiejszego, obce było zawsze Makarence.

Gdyby mógł doprowadzić do końca teoretyczną syntezę swojego dorobku, wyrosłoby z tego kapitalne dzieło, którego główny zrab można z dużą dozą prawdopodobieństwa nakreślić. Z bogatej, choć nie zebranej przez Makarenkę spuścizny, wyłaniają się dość wyraźnie te problemy, które go najbardziej nurtowały. Zarysowuje się w sposób uchwytny ós konstrukcyjna jego syntezy teoretycznej.

Oto niektóre charakterystyczne elementy tej syntezy, do której Makarenko zmierzał przez całe życie.

<sup>8</sup> Op. cit., s. 78—82. :

<sup>9</sup> A. Makarenko: Dzieła. T. 7, s. 353—354.

## 1. Humanizm — to walka o każdą jednostkę

Punktem wyjścia, a zarazem podłożem wszelkich dociekań teoretycznych Makarenki była swoista filozofia człowieka, głęboka zaduma nad jego losem, naturą ludzką i możliwościami jej przekształcenia. Makarenko bardzo wcześnie — już jako student Instytutu Nauczycielskiego w Połtawie — uporczywie szukał odpowiedzi na pytanie: od czego zależy postępowanie człowieka, jakie są motywy jego działalności, jak dalece określone są one przez normy obyczajowe i prawne, co można uczynić, by zmienić to postępowanie, od czego zależą wewnętrzne przeobrażenia człowieka? Były to właśnie te zagadnienia i te pytania, wobec których stanął i na które musiał odpowiedzieć Makarenko w swojej praktycznej działalności po 1920 roku.

Koncepcja człowieka, wcielana w życie przez Makarenkę, odznacza się ogromnym, autentycznym, wywodzącym się wprost od Gorkiego uniłowaniem ludzi. Makarenko bardzo często operuje zwrotem o niepowtarzalnym uroku człowieka. Humanizm przenika całą jego działalność i twórczość. Nie znaczy to jednak, że roztkliwia się on sentymentalnie nad losem człowieka. Wie, że tego rodzaju postawa oznacza przeważnie bezsilność w obliczu słabości i nieszczęść ludzkich.

Czasy, w których żył, wymagały zupełnie innego nastawienia. Makarenko opowiada się słowem i czynem za humanizmem aktywnym, walczącym o każdego człowieka, przemagającym w człowieku jego wewnętrzne opory i głęboko zakorzenione kompleksy. Swoich wychowanków traktuje po prostu jako ludzi nieszczęśliwych i rozbitych wewnętrznie, a nie jako nieletnich przestępców. Mierzi go również owa rozdmuchiwana w literaturze i pedagogice tzw. „romantyka bezdomności”, czyniąca z brzydoty moralnej i nieszczęść człowieka przedmiot osobliwego, niezdrowego delectowania się. Prawdziwy humanizm i prawdziwa wiara w człowieka znajduje swój wyraz w stawianiu mu wielkich wymagań, bez cienia oportunistycznego moralnego, bez żadnych ustępstw. „Bądźcie prawdziwymi ludźmi!” — domaga się Makarenko od swoich wychowanków. Ale czy człowiek może sprostać tak daleko idącym wymaganiom, przebudowującym całe jego nastawienie życiowe? Dochodzimy tu do następnego zagadnienia, jakie nurtowało Makarenkę i które zajęłoby niewątpliwie bardzo poważne miejsce w jego próbach dokonania syntezy teoretycznej: jaka jest natura l u d z k a ?

## 2. Ludzkie potencjały są nie wykorzystane

Głęboka wiara w możliwości wychowania nie przesłaniała Makarence problemu biologicznych uwarunkowań i ograniczeń, z jakimi styka się w swojej działalności pedagog. Makarenko bardzo poważnie liczył się z tymi uwarunkowaniami. Twierdził wręcz, że istnieją wyraźnie określone w sensie biologicznym typy ludzkie. Charakteryzując swoich wychowan-

ków, zwracał uwagę na czynniki biologiczne, określające ich postawę i zachowanie. Co więcej — sądził, że nie należy odrzucać myśli o biologicznej predyspozycji sfery moralnej.<sup>10</sup> To znaczy skłonny był doszukiwać się biologicznych przesłanek, warunkujących nawet moralność człowieka.

Makarenko rozróżniał bardzo wyraźnie dwa niejako prażródła kształtujące osobowość: „biologiczną zachłanność i zadatki społeczne (nastawienie kolektywistyczne)”<sup>11</sup>. Zadatki te odgrywają szczególną rolę w rozwoju człowieka jako istoty społecznej i mogą stanowić podstawę optymizmu pedagogicznego. Był też głęboko przekonany, że bogactwo moralne człowieka ujawnia się bardzo wcześnie, że człowiek — prawie od urodzenia — przygotowany jest do przyjęcia elementarnych norm społeczno-moralnych. Nastawienie to znajduje swój wyraz przede wszystkim w uczuciach miłości i sympatii, okazywanych innym ludziom, a także w zdolności do szlachetnych, bezinteresownych czynków.

Nawiązując do tej makarenkowskiej wiary w człowieka, żona jego stwierdziła w jednej z rozmów: „Człowiek jest ogromnie podatny na dobro. Ludzkie potencjały rozwojowe są nieskończenie wielkie. Być może wykorzystujemy tylko milionową część tego, co można rozwinąć w człowieku”<sup>12</sup>.

Słowa te, jeśli wmyślić się głębiej w ich treść, są w pewnym sensie szokujące. Wynika z nich bowiem, że dotąd bardzo niewiele osiągnęliśmy w dziedzinie wychowania i że nieskończenie wiele pozostaje jeszcze do zrobienia. Dotąd nie są w pełni wykorzystane owe tkwiące w człowieku potencjały, jego możliwości rozwoju i doskonalenia własnej natury. Chcąc wykorzystać tę wielką szansę należałoby dokładniej wyjaśnić, jakie cele mają przyswiecać całej działalności wychowawczej.

### 3. Trzeba wychować człowieka szczęśliwego

Makarenko bardzo krytycznie ocenia rozpowszechnioną pisaninę pedagogiczną, która szermuje ogólnikowymi, górnolotnymi i w gruncie rzeczy mało odpowiedzialnymi frazesami o harmonijnym rozwoju osobowości.<sup>13</sup> Proponuje, by zamiast tego rodzaju elokubracji zająć się raczej opracowaniem konkretnego programu osobowości człowieka. Twierdzi, że należy to uczynić nie dedukcyjnie, lecz gromadząc odpowiedni materiał empiryczny, który wyjaśni, co już zdołaliśmy osiągnąć i co jeszcze pozostaje do zrobienia, gdy chodzi o kulturę i charakter wychowanka. Te dwa pojęcia — kultura i charakter — skupiają w sobie prawie to wszystko, co chcemy przekazać swoim podopiecznym. Ale jaki jest wzajemny stosunek tych dwóch pojęć? Makarenko wiele uwagi poświęca tej sprawie już w „Poemacie pedagogicznym”.

<sup>10</sup> Makarenko: Dzieła. T. 2, s. 420.

<sup>11</sup> W. Gmurman: Iz besed o nem... *Narodnoe Obrazowanie* nr 2, 1963, s. 101.

<sup>12</sup> Op. cit., s. 99.

<sup>13</sup> Makarenko: Dzieła. Tom 5, s. 335.

W ujęciu Makarenki kultura i charakter nie stanowią jednak ostatecznego celu wychowania. Ostatecznym celem jest szczęście człowieka. Myśl ta dominuje w całej twórczości Makarenki. Problem ten nurtuje go od czasów młodości, gdy stawiał pierwsze kroki jako nauczyciel. Do myśli tej wraca w ostatnich latach życia, snując plany opracowania 4 tomów „Książki dla rodziców”. Właśnie ostatni tom zamierzał poświęcić tej kwestii: jak wychować człowieka szczęśliwego. Makarenko zdaje sobie doskonale sprawę i ciągle podkreśla, że nie zdołamy wychować człowieka szczęśliwego, jeśli nie będziemy uwzględniać uwarunkowań historycznych, klasowych, politycznych procesu wychowania. Nie można jednak poprzestać na tym dość oczywistym twierdzeniu. W swoich rozważaniach Makarenko idzie dalej i rozwija głębiej sięgającą, choć na pewno dyskusyjną pod wieloma względami, teorię szczęścia. Człowiek — jego zdaniem — nie ma prawa być nieszczęśliwym. Przeciwnie — ma obowiązek być szczęśliwym. Cel ten można osiągnąć, jeśli człowiek zrozumie, że szczęścia nie wygrywa się na loterii, przypadkowo, pod wpływem tzw. sprzyjających okoliczności, lecz że trzeba wypracować je i wywalczyć. Niezbędny jest zatem poważny wysiłek i upór.<sup>14</sup>

Jak widać, makarenkowska koncepcja szczęścia i dróg, które wiodą do tego celu, wyrasta z teorii etycznej pojętej maksymalistycznie. Bez dokładnej znajomości tej etyki nie sposób zrozumieć pedagogiki Makarenki.<sup>15</sup>

#### 4. Etyka walki i przewycięzania

Poglądy etyczne Makarenki — to zatem kolejny i ważny rozdział jego syntezy teoretycznej. Wnoszą one bardzo wiele do marksistowskiej teorii wychowania moralnego. W swoich poszukiwaniach Makarenko sięgał do historycznych doświadczeń ludzkości, do procesów przeobrażeń społecznych i na tej podstawie formułował wnioski dotyczące procesu wychowania moralnego w nowych warunkach ustrojowych. Dostrzegał i wnikliwie analizował zjawisko przewartościowania norm moralnych w okresie przejściowym. Wyrażał pogląd, że źródło wielu zahamowań i trudności, z jakimi stykamy się na co dzień tkwi nie tylko w reliktach przeszłości, lecz również w niedoskonałości nowych form życia i działania. Jednocześnie dostrzegał inne zjawisko o charakterze konstruktywnym, a mianowicie: proces kształtowania się szerokiej normy etycznej, kondensującej w sobie wymagania i obyczaje nowej epoki. Zdawał sobie sprawę, że przyswojenie tej normy jest zadaniem bardzo trudnym, wymagającym od ludzi stałej pracy nad sobą i stałego baczenia na to, co się dzieje w ich najbliższym i dalszym otoczeniu. Etyka, którą opracowywał Makarenko, była w ostatecznym rachunku etyką walki i przewycięzania trudności, etyką pokonywania oporów zewnętrznych i oporów tkwiących w samym człowieku. Tego rodzaju

<sup>14</sup> A. Makarenko: *Dzieła*. Tom 4, str. 463—465; Tom 5, s. 443—444.

<sup>15</sup> Por. *Narodnoe Obrazowanije*, nr 2, 1963, s. 100.

aktywna postawa kształtuje się nie na drodze kontemplacji, rozmyślań, zapatrzenia w siebie, lecz poprzez czynny udział w organizacji nowego życia i nowych doświadczeń moralnych.

Doświadczenia życiowe docierają do człowieka różnymi kanałami. Zastanawiając się nad tą kwestią, Makarenko rozróżnił dwa pojęcia: światopogląd (miroponimanje) i odczuwanie świata (mirooszczuszczenje). Obydwa pojęcia traktuje Makarenko łącznie. Uzupełniają się one wzajemnie. Stąd też wniosek, że nie wystarczy kształtować światopogląd i oddziaływać na świadomość człowieka. Człowiek powinien nie tylko rozumieć, ale i przeżywać po nowemu to wszystko, co niesie życie i co decyduje o postępie społecznym. Gdzie i w jaki sposób można zdobyć te nowe myśli, odczucia i doświadczenia? Przede wszystkim żyjąc i działając w kolektywie nowego typu. Problem ten, jak wiadomo, zajmuje wyeksponowane miejsce w syntezie teoretycznej Makarenki.

### 5. Kolektyw jako środek, a nie cel

Wbrew dość rozpowszechnionym mniemaniom, kolektyw nie był punktem wyjścia koncepcji pedagogicznej Makarenki. Nie był też celem samym w sobie. Był przede wszystkim środkiem do celu, i to nie jedynym. Rozpatrując kolektyw jako główny teren zdobywania nowych doświadczeń społecznych, Makarenko nie eliminował innych środków oddziaływania wychowawczego. Nie fetyszyzował kolektywu. Nigdy i nigdzie, w żadnym tekście, nie użył na przykład często przypisywanego mu sformułowania: „Wychowanie w kolektywie, dla kolektywu i przez kolektyw”. Nie znaczy to jednak, że formuła ta nie odpowiadała mu. Posługując się nią, trzeba wszakże dokładniej wyjaśnić sens określenia: „wychowanie dla kolektywu”. W gruncie rzeczy wychowujemy przecież człowieka nie dla kolektywu, lecz ze względu na niego samego. To właśnie człowiekowi — w sensie indywidualnym — pragniemy zapewnić dobre samopoczucie, szczęście. Zakładamy jednak, że nie będzie on w pełni szczęśliwy, jeśli znajdzie się poza kolektywem i sprawami kolektywu, jeśli będzie myślał tylko i wyłącznie o sobie.

Czym wobec tego jest kolektyw? Kiedy i w jakich warunkach może on spełnić swoją złożoną funkcję wychowawczą? Na te oraz inne pytania znajdujemy w twórczości Makarenki bardzo interesujące odpowiedzi. Składają się one w sumie na rozbudowaną teorię wychowania kolektywnego. Nie znaczy to bynajmniej, że Makarenko był twórcą teorii wychowania kolektywnego. Przed nim i równoległe z nim wielu innych wybitnych pedagogów pracowało nad tym zagadnieniem. Ale Makarenko wniósł do tej teorii bardzo wiele nowych i trwałych wartości. W tym miejscu można wymienić tylko niektóre spośród wielu zagadnień zasługujących na uwagę. Na przykład poglądy Makarenki na temat wychowawczego oddziaływania i techniki powstawania kolektywu podstawowego znacznie wyprzedzają

koncepcję tzw. małej, kontaktowej grupy. Analizując zaś życie i działalność kolektywu, nie sprowadza on całego problemu do tzw. stosunków interpersonalnych. Nie ogranicza się też do uwydatniania tych zjawisk społecznych, które zachodzą w małej grupie. Operuje pojęciem kolektywu ogólnego, który scala różne kolektywy podstawowe, działające w danej instytucji. Ukazuje dynamizm kolektywu wychowawczego, jego rozwój i więź z rozwojem całego społeczeństwa. Odsłania prawidłowości przekształcania luźnych zbiorowości wychowanków w pełnowartościowe grupy społeczne, ściśle związane z nowym ustrojem. Jednocześnie rozwija szeroki program wychowania indywidualnego. Co więcej — wskazuje na konieczność łączenia oddziaływania wychowawczego przez kolektyw z oddziaływaniem indywidualnym. Opracowuje szczegółowo metodykę oddziaływania wychowawczego na jednostkę w kolektywie.

## 6. Podstawy metodyki wychowania

Teoria wychowania kolektywnego, rozwijana przez Makarenkę, określa podstawę i najważniejsze założenia jego metodyki wychowania. Makarenko bardzo dobitnie akcentował, że pedagogika nie może i nie ma prawa ograniczać się do ogólnych rozważań na temat wychowania. Jest ona w istocie rzeczy nauką praktyczną. Powinna zatem ukazywać najbardziej racjonalne sposoby rozwiązywania problemów trapiących codzienną praktykę wychowawczą. Mając to na względzie, postulował opracowanie komunistycznej metodyki wychowania. Sam też bardzo wiele uczynił dla tej sprawy. Opracował szczegółowy zarys metodyki organizacji procesu wychowawczego w zakładach wychowawczych. Na krótko przed śmiercią zaprojektował serię artykułów, obejmujących najważniejsze zagadnienia metodyki wychowania w szkole radzieckiej. Makarenkę można niewątpliwie uznać za prekursora tej dziedziny wiedzy pedagogicznej. W jego syntezie teoretycznej zajęłaby ona miejsce poczesne, stanowiąc z kolei punkt wyjścia dla opracowania szczegółowej techniki pedagogicznej.

Makarenko zwalczał pogardliwy stosunek „Olimpu” do techniki pedagogicznej. Ostatecznie przecież to wszystko, co w sposób ogólny wypowiadamy na temat wychowania, trzeba sprowadzić do określonych, wyraźnie sprecyzowanych i dokładnie opracowanych technik działania wychowawczego.

Makarenko nieustannie zwracał uwagę, że problem techniki pedagogicznej należy ujmować kompleksowo. Trzeba o tym stale pamiętać. I dlatego wydobywanie z bogatego arsenału środków wychowawczych, jakimi posługiwał się, tylko pojedynczych chwytów grozi zagubieniem istotnego sensu całej jego pedagogiki. Stwarza tylko złudzenie, że nawiązujemy do jego dorobku. Makarenko przecież, rozwijając swoją koncepcję pedagogiki integralnej, operował nie pojedynczymi chwytami, ale całą ich gamą. Wprowadził nawet nowy, oryginalny termin do pedagogiki: instru-

mentacja procesu wychowania. Miał na myśli zespół środków wychowawczych, ściśle ze sobą zestrojonych i wdrażających do życia w kolektywie.<sup>16</sup>

Makarenko słusznie utrzymywał, że oddziaływanie na osobowość wychowanka (prikosnowenje k'licznosti) wymaga złożonej instrumentacji. W jego twórczości znajdujemy różne formy tego zinstrumentalizowanego oddziaływania: oddziaływanie doraźne i ciągłe, otwarte i ukryte, ewolucyjne i rewolucyjne, łagodne i wstrząsowe. Pojęcie instrumentacji wiąże się u Makarenki z dążeniem do naukowej organizacji wszystkich wpływów oddziałujących na wychowanka: wpływów różnych instytucji, czynników i osób.

### 7. Logika pedagogiczna

Szukając najwłaściwszych kryteriów dla zintegrowania i podniesienia efektywności oddziaływań wychowawczych, Makarenko doszedł do problemu logiki pedagogicznej.

Zagadnienie to posiada istotne znaczenie dla uchwycenia właściwego sensu twórczości Makarenki. Zajmuje ono poważne miejsce w jego spuściźnie pedagogicznej. Stanowi oryginalny wkład do metodologii nauk pedagogicznych.

Makarenko, posługując się terminem „logika pedagogiczna”, nie ma na myśli jakiejś odrębnej dyscypliny naukowej. Ma jedynie na względzie potrzebę stosowania wymogów logiki dialektycznej do analizy zjawisk wychowawczych. Wychodzi z założenia, że prawa dialektyki znajdują różny wyraz w różnych dziedzinach. Pedagogika ma również swoją logikę. Jakkolwiek podporządkowana jest ona ogólnym prawom dialektyki, lecz prawa te występują w pedagogice w swoistej postaci, różniącej ją do pewnego stopnia od innych nauk.

Główny probierz, decydujący o słuszności logiki pedagogicznej, stanowi wzajemny stosunek środka do celu w procesie wychowawczym. Niedopuszczalne jest stosowanie środków, które nie prowadzą do wyraźnie zarysowanego celu. Nie znaczy to jednak, że każdy środek, który prowadzi do celu, jest dopuszczalny.

Kierując się logiką pedagogiczną, Makarenko zwraca uwagę na dialektykę środków wychowawczych, ukazuje wewnętrzne sprzeczności tkwiące w każdym prawie środku.

Podkreśla także, że system środków pedagogicznych powinien zmieniać się wraz z rozwojem społeczeństwa, kolektywu młodzieżowego i samych wychowanków. Na marginesie tej myśli warto chyba zaznaczyć, że nasze aktualne trudności i niepowodzenia wychowawcze wiążą się w dużej mierze z tym, że w życiu współczesnym nastąpiły ogromne zmiany, zmieniła się także w bardzo poważnym stopniu młodzież, my natomiast ciągle pró-

<sup>16</sup> Makarenko: Dzieła. Tom 7, s. 350.

bujemy oddziaływać na nią przy pomocy dość przestarzałego już asortymentu środków.

Logika pedagogiczna nakazuje również dostrzegać relatywność środków oddziaływania wychowawczego. W jednych warunkach i konstelacjach mogą one działać pozytywnie, w innych — negatywnie. Znaczy to, że stosując poszczególne środki trzeba liczyć się z ogólnym kontekstem wychowawczym, z ogólną sytuacją, w jakiej próbujemy zadziałać danym środkiem.

W świetle logiki pedagogicznej wyłania się także problem odpowiedniego dozowania środków wychowawczych, problem znalezienia miarki w posługiwaniu się tymi środkami. Na przykład stawiając wymagania wobec jednostki, trzeba brać pod uwagę, do jakiego miejsca wymagania te pobudzają jej rozwój, a od jakiego miejsca działają hamująco, kształtując postawę biernego podporządkowania i uległości. Wpajając młodzieży zdrowe aspiracje i umiejętność dążenia do celu, należy jednocześnie uczyć umiejętności rezygnacji z niektórych dążeń i odmawiania sobie w niejednym. Podobnie jest i w innych zagadnieniach.

Z tego pobieżnego rejestru niektórych wybranych zagadnień, które zajęłyby poroczne miejsce w makarenkowskiej syntezie teoretycznej, nasuwa się kilka nieodpartychnych wniosków.

Po pierwsze — widać, że synteza ta zawiera o wiele głębsze i szersze spojrzenie na proces wychowania i o wiele bliższe codziennym potrzebom pedagogicznym aniżeli to, z którym stykamy się w niejednym tzw. współczesnym opracowaniu.

Po drugie — ukazuje ona nowe pozycje wyjściowe i nowe drogi działania wychowawczego. Nowe po dziś dzień i po dziś dzień niedostatecznie wykorzystane.

### III. Rosnący zasięg oddziaływania koncepcji pedagogicznej Makarenki

Gdy analizujemy historyczne losy koncepcji wychowawczej Makarenki, uderza niezaprzeczalny fakt, że stała się ona w stosunkowo krótkim czasie trwałym elementem myślenia i działania pedagogicznego tysięcy wychowawców, nauczycieli, rodziców — nie tylko w Związku Radzieckim, ale prawie na całym świecie<sup>17</sup>.

Co więcej — można śmiało twierdzić, że Makarenko należy do tej bardzo nielicznej grupy pedagogów, którzy umieli przemówić nie tylko do specjalistów, ale i do szerokich, różnorodnych kręgów społecznych. Jest to zjawisko godne szczególnej uwagi, gdyż oddziaływanie myśli pedagogicznej wielu innych twórców, niekiedy nawet bardzo wybitnych, ograniczało się przeważnie i ogranicza do stosunkowo wąskiego kręgu ludzi. W przypadku

<sup>17</sup> Por. A. Lewin: Problem „wędrowki idei” w świetle badań nad twórczością Makarenki. *Kwartalnik Pedagogiczny* nr 2, 1968, s. 61—74.



Makarenki mamy do czynienia z faktem szerokiego oddziaływania na współczesną praktykę i teorię wychowania.

Fakt ten zasługuje tym bardziej na podkreślenie, że przecież Makarenko w ciągu wielu lat znajdował się w stanie nieprzerwanej, napiętej walki z oficjalnymi przedstawicielami władz oświatowych i oficjalnymi przedstawicielami teorii pedagogicznej.

Wiadomo, że jego walka z ówczesnym „Olimpem pedagogicznym” miała przebieg bardzo dramatyczny. Doświadczenia i poglądy Makarenki potępiano jako antyradzieckie. Zarzucano mu stosowanie „żandarmskich metod”. Urządzano nad nim „sądy inkwizycyjne”. Usiłowano przekreślić jego dorobek. Fróbowano usunąć Makarenkę z pracy — w okresie jego szczytowych osiągnięć. Ostatecznie zmuszono go nawet do odejścia z Kolonii im. M. Gorkiego.

Inna rzecz, że Makarenko nie był wygodnym obiektem dla tego rodzaju ataków. Nie szedł na żadne ustępstwa i kompromisy. Nieustannie — w najtrudniejszych nawet chwilach swego życia — nie ukrywał i nie zmieniał swoich poglądów. Nieustannie dawał wyraz swojemu niezmiernie krytycznemu stosunkowi do oficjalnej pedagogiki. W sposób ostry, dosadny, a jednocześnie pryncypialny wykazywał, że jest to pedagogika nie nadążająca za życiem, bezsilna w obliczu nowych problemów, hołdująca tysiacyzmem przesądom pedagogicznym i mitom, niesamodzielna, ślepo ulegająca wszelkim nowinkom (w owym czasie — teorii swobodnego wychowania, refleksologii, pedologii).

W tej nader skomplikowanej walce Makarenko musiał być niezwykle giętkim i wytrawnym taktikiem, by móc — mimo tak poważnych przeszkód i zagrożeń — rozwijać swoją działalność. Podkreśla to — w jednej z rozmów — żona Makarenki: „Komisariat Oświaty Ludowej nie uznawał go. Czasopisma nie drukowały. *Pedagogika Radziecka* nie drukowała. *Gazeta Nauczycielska* nie drukowała”.<sup>18</sup>

A mimo to Makarenko okazał się zwycięzcą. Jak to się stało i dzięki czemu? Przede wszystkim dzięki temu, że Makarenko — nie znajdując poparcia ze strony oficjalnej pedagogiki — zyskał ogromne uznanie wśród szerokich rzesz nauczycielstwa i wychowawców, a także w innych kręgach społecznych. Cieszył się poparciem działaczy i literatów, szczególnie zaś rolę w podnoszeniu prestiżu Makarenki odegrał Maksym Gorki, pilnie od lat śledzący jego działalność i twórczość i patronujący jego poczynaniom. Ta ogólnonarodowa fala uznania i podziwu stworzyła Makarence niezwykle mocną pozycję. Ludzie radzieccy dostrzegli bardzo szybko niezaprzeczalne walory i rezultaty jego działalności. Ten właśnie argument odegrał największą rolę we wszelkich dyskusjach na temat Makarenki. Poglądy głoszone przez niego sprawdzały się w masowej praktyce wychowawczej. Z czasem stały się one nieodłączną częścią radzieckiego systemu wychowania. I to jest chyba największe zwycięstwo, jakie może odnieść pedagog.

<sup>18</sup> W. Gmurman: Iz besed o nem... *Narodnoe Obrazowanije* nr 2, 1963, s. 100.

Ponadto ogromną rolę w zawojowaniu umysłów i serc ludzi odegrało specyficzne piarstwo Makarenki. Sprawę tę wyjaśnia dokładniej Gmurman, zwracając uwagę, że zazwyczaj w książkach pedagogicznych przeważają albo ogólne teoretyczne rozważania, albo opisy konkretnych doświadczeń jednego lub kilku pedagogów. Makarenko nie mieści się w tego rodzaju piarstwie. Jego prace zawierają analizę doniosłych problemów socjologicznych, psychologicznych, etycznych i pedagogicznych, a wraz z tym przynoszą one konkretne rady, oparte na bogatym praktycznym doświadczeniu. Zawierają metodykę i technikę wychowania. To łączenie teorii i praktyki organizacyjnej nadaje piarstwu Makarenki niezwykłą moc przyciągającą i przekonującą.<sup>19</sup>

Istnieje jeszcze jedna przyczyna zwycięstwa idei pedagogicznych Makarenki i stałego utrwalania się jego pozycji. W ostatnich latach życia Makarenko zdołał nawiązać szerokie, rozległe, bezpośrednie kontakty ze społeczeństwem radzieckim. Odbywał w tym czasie bardzo wiele spotkań. Wygłaszał liczne odczyty przy najrozmaitszych audytoriach: w zakładach pracy, w uczelniach, w zespołach specjalistów. Jego wypowiedzi znajdowały wszędzie żywy oddźwięk. Artykuły, które umieszczał w centralnej prasie, wywoływały zazwyczaj lawinę listów czytelnicznych. Makarenko prowadził rozległą korespondencję, która stanowiła dla niego bogate źródło materiałów do wystąpień i prac, zwłaszcza na temat wychowania w rodzinie.

Podjęcie tej właśnie problematyki, najmniej opracowanej i bardzo powierzchownie ujmowanej, wytworzyło silną więź między Makarenką a społeczeństwem radzieckim. Makarenko wyczuł trafnie, że problematyka wychowania w rodzinie staje się w latach trzydziestych problemem pierwszoplanowym i że pedagogika powinna zająć się tą olbrzymią dziedziną wychowania. Swoją decyzję zajęcia się problematyką wychowania w rodzinie tłumaczy Makarenko w sposób następujący:

„Zgłosiłem się do Ludowego Komisariatu Oświaty RFSRR i powiedziałem: »Napiisałem książkę dla rodziców: być może, że błędę lub głoszę herezje. Przejrzyjcie ją«. A oni mówią: »Nie reflektujemy, bo nie mamy wydziału wychowania w rodzinie«. Pytam: »A jakie macie wydziały?« Opowiadają mi: »Mamy wydział szkolny, mamy wydział przedszkoli itd.« Powiedziałem: »Do widzenia«. Uznałem, że podzieliłiśmy funkcje: oni mają wydział wychowania szkolnego, a ja będę miał wydział »wychowania rodzicielskiego«”.<sup>20</sup>

Przechodząc do rodziców, Makarenko miał już poza sobą wieloletnie doświadczenia i przemyślenia. Mógł zatem w sposób bardzo zwarty i skondensowany wyłożyć swoje credo w sprawie wychowania rodzinnego.

Makarenko miał również poważny zamiar zająć się problematyką wy-

<sup>19</sup> Por. W. Gmurman: Woprosy, trebujuščizje issledowanija. W: A. S. Makarenko (opyt, izunczenie, primienienie). Materialy konferencii poswjaszczenoj 80-letiju so dnia rożdenja 1888—1968. Moskwa 1969, s. 15—16.

<sup>20</sup> A. Makarenko: Dzieła. Tom 4, s. 526.

chowania szkolnego. Napisał kilka zasadniczych artykułów na ten temat. Mimo iż nie zdołał spraw tych dopracować, jego wpływ na system wychowania szkolnego w Związku Radzieckim jest bardzo poważny.

W ciągu ostatnich dwudziestu kilku lat wzmogło się oddziaływanie Makarenki na inne kraje, nie tylko socjalistyczne. Recepcja poglądów Makarenki w krajach socjalistycznych ma charakter bardziej wszechstronny i całościowy, choć nie zawsze dostatecznie pogłębiony. W każdym razie — w krajach socjalistycznych wyłania się bardzo wyraźnie problem nie tylko poznania dorobku Makarenki, ale i wykorzystania go w szerszej praktyce wychowawczej.

Nieco inaczej przebiega proces recepcji Makarenki w krajach zachodnio-europejskich. Recepcja ta idzie głównie dwoma torami.

Po pierwsze — zaznacza się silne oddziaływanie „Poematu pedagogicznego” i przejmowanie od Makarenki koncepcji wychowania recedukacyjnego, koncepcji resocjalizacji młodzieży.

Po drugie — dużą popularnością cieszy się „Książka dla rodziców”. Mimo znacznych różnic ustrojowych, dzielących poszczególne kraje, poglądy Makarenki na temat wychowania rodzinnego budzą wszędzie poważne zainteresowanie.

Ostatnio wzmaga się zainteresowanie spuścizną Makarenki w Niemieckiej Republice Federalnej. Ukazują się tam coraz liczniejsze opracowania: artykuły, książki, zestawy bibliograficzne. Narastają przesłanki dla poważnego dialogu między Wschodem i Zachodem na temat istotnych walorów dorobku Makarenki.

Makarenko jest powszechnie uznawany jako klasyk pedagogiki — nie tylko radzieckiej, ale i światowej. Rzeczywiście trudno jest wymienić innego pedagoga współczesnego, który wniósł tyle co Makarenko do szeroko pojętej problematyki wychowawczej.

Na tle bogatej spuścizny Makarenki wyłania się bardzo wyraźnie problem uniwersalnych i specyficznych walorów jego pedagogiki. Jedne i drugie mają dla nas ogromne znaczenie, ale jedno i drugie wymagają jeszcze wielu studiów i analiz. Od kilkudziesięciu lat trwa już i narasta proces studiowania dorobku Makarenki. Nieustannie poszerza się literatura makarenkoznawcza. A mimo to pozostaje jeszcze wiele zagadnień otwartych.

### Uwagi końcowe

Koncepcja teoretyczna i praktyczna dorobku Makarenki w naszym kraju przechodziła różne fazy i perypetie.<sup>21</sup>

Charakteryzując sytuację aktualną warto zwrócić uwagę, że:

— Istnieje wyraźna dysproporcja między werbalnym uznawaniem Maka-

<sup>21</sup> Por. A. Lewin: Makarenko w Polsce. Studium. Warszawa 1962, Nasza Księgarnia.

renki a faktyczną znajomością jego spuścizny i umiejętnością korzystania z niej.

— Postać Makarenki, jego osobowość i niezwykła działalność wciąż jeszcze przesłaniają myśliciela, pedagoga i teoretyka.

— Poszczególne formy i chwytły, stosowane przez Makarenkę i barwnie przez niego opisane, przesłaniają sedno jego pedagogiki, jego koncepcję wychowawczą, logikę pedagogiczną.

— Częstkowe doświadczenia przesłaniają całość systemu wychowawczego Makarenki.

Praktyka kilkudziesięciu lat prób i doświadczalnictwa wykazuje, że korzystanie z dorobku Makarenki jest nadal problemem bardzo złożonym. Wymaga ono przede wszystkim przewyciężenia scharakteryzowanej przed chwilą jednostronności w interpretacji jego dorobku. Ponadto wymaga także pewnej odwagi w podejmowaniu i rozwiązywaniu zagadnień wychowawczych. Wymaga — krótko mówiąc — ducha nowatorstwa i eksperymentowania, bo taki jest sens i duch pedagogiki makarenkowskiej.

Sięgając do tej pedagogiki, należałoby nieustannie pogłębiać jej znajomość, śledząc rozwój makarenkoznawstwa w różnych krajach i podejmując własne oryginalne studia i badania w tej dziedzinie. Niestety, pod tym względem wyraźnie zaczynamy się opóźniać. Uczelnie, a także inne ośrodki pedagogiczne, nie inicjują w ostatnich latach nowych prac dotyczących spuścizny Makarenki. Trzeba wręcz stwierdzić zastanawiającą „nieobecność” problematyki makarenkowskiej tam, gdzie powinna być ona szczególnie dostrzegana, tzn. w systemie kształcenia pedagogicznego, zwłaszcza w zakresie przygotowania do pracy wychowawczej,

Z tej pobieżnej analizy obecnej sytuacji wynikają dość oczywiste wnioski:

— Praca nad zrozumieniem i przyswojeniem dorobku Makarenki nie może zależeć od koniunkturalnych mód i nastrojów.

— Znajomość dorobku Makarenki powinna stanowić stały element naszych poszukiwań w dziedzinie praktyki i teorii wychowania. Oczywiście nie jedyny, ale bardzo ważny, nie dający się pominąć.

— Twórczość Makarenki, podobnie jak twórczość innych klasyków pedagogiki, wymaga nowego odczytania w każdej epoce i przez każdą generację.

EUGENIUSZ BIERNACKI

JAROSŁAW

## O PROGRAMACH SZKOLNYCH

Stoimy w przededniu wielkich zadań obejmujących swoim zakresem całe życie społeczne. Niektóre z nich mamy możliwość obserwować nie tylko w doniosłej idei, lecz również w realnym kształcie, zamkniętym w procesie potężnej industrializacji i urbanizacji kraju. I choć cieszą nas te osiągnięcia, to mimo wszystko z niepokojem patrzymy na przyszłość naszych pokoleń, dopatrując się w szkole współczesnej poważnych luk i braków.

Czy szkoła nasza oparta na dotychczasowych założeniach dydaktyki sprosta zadaniom przyszłości? Odpowiedź na to pytanie otrzymamy wówczas, kiedy znajdziemy drogę do połączenia ze sobą dwóch przeciwstawnych idei: z jednej strony zdobywania przez uczniów obszernego zasobu wiadomości uporządkowanych w ramach poszczególnych przedmiotów nauczenia, z drugiej zaś — rozwijanie zainteresowań poznawczych, aktywności myślowej i umiejętności posługiwania się zdobytą wiedzą w praktycznym działaniu.

Stosowany dotąd w naszych szkołach system nauczania kładł nacisk na pierwszy z tych postulatów, natomiast zwolennicy tzw. „szkoły aktywnej” domagali się realizowania postulatu drugiego. Dzisiejsze życie wymaga nie tylko pogodzenia i realizowania obu tych idei łącznie, ale również uwzględniając niezwykle szybki rozwój nauki i techniki, które wkraczają do codziennego życia i pracy człowieka — dalszego rozbudowywania treści nauczania w oparciu o politechnizację, czyli poznawanie ogólnych zasad techniki i produkcji oraz wyrabianie umiejętności posługiwania się narzędziami i mechanizmami.

Zachodzi więc paląca potrzeba zmiany programów szkolnych oraz metod nauczania. Współczesne wychowanie, jako proces celowego działania, realizowane jest w warunkach zmiennej cywilizacji i w związku z tym zadania wychowawcze szkoły stają się bardziej złożone w porównaniu do zadań z okresu względnej stabilizacji życia społecznego. W tym kontekście winniśmy również zwrócić uwagę na gigantyczny rozwój myśli ludzkiej i środków masowego przekazu, tj: radia, telewizji, filmu, prasy. W zaskakującym tempie podwaja się cały dorobek naukowy ogłoszony w książkach i czaso-

pismach. O ile myśl naukowa przekazana przez starożytność podwoiła się dopiero w 1700 r., o tyle następne zmiany w tym kierunku określają kolejno lata 1900—1950—1960. Tak więc możliwości rozwoju intelektualnego człowieka są ogromne. Ponieważ nie jesteśmy w stanie ogarnąć umysłem wszystkiego, stajemy przed nieuchronną koniecznością odpowiedniej selekcji informacji i ograniczania zainteresowań do wybranej dyscypliny wiedzy.

Rozwój nauki pociąga za sobą nieobliczalne następstwa dla współczesnej szkoły. Rokrocznie do programów szkolnych dodaje się nowe treści. Pęcznieniem programy, wydłuża się okres nauczania, uczniowi przybywa lekcji, a wiadomości stają się płaskie i powierzchowne. Ten stan rzeczy prowadzi do werbalizmu dydaktycznego, do obniżania się sprawności szkół a fakt, że uczeń otrzymuje informacje nie tylko w szkole, ogranicza osobisty autorytet nauczyciela. Szkoła przeżywa kryzys, ponieważ coraz bardziej oddala się od życia.

Jednym z głównych założeń reform szkolnych podejmowanych dziś na całym świecie jest ściślejsze związanie szkoły z życiem. Postulat ten lansowany u schyłku XIX w. w różnych kierunkach „nowego wychowania” był aktualny przez cały okres międzywojenny, a i w dzisiejszej dydaktyce nie stracił na swym znaczeniu. Ustawa z dnia 15. VII. 1961 r. art. 7. O rozwoju systemu oświaty w PRL, wyraźnie formułuje postulat „zacieśniania więzi szkoły z życiem”. Przez więź szkoły z życiem rozumiem taką strukturę treści programowych i organizację szkoły, jaka jest zgodna z tendencjami rozwojowymi współczesnego społeczeństwa, z dynamiką przeobrażeń i ich konsekwencjami dla oświaty i wychowania.

W wielu krajach, a w tym również w Polsce trudności programowe usiłuje się rozwiązać przez systematyczne uwzględnianie poprawek, jednakże ta droga nie może prowadzić do zasadniczych rozwiązań. Empiryczny charakter wszelkich zmian w tym kierunku oraz brak ogólnych podstaw teoretycznych komplikują to złożone zagadnienie, ponieważ członkowie komisji programowych opierając się na własnym doświadczeniu, nie są w stanie — jak się wydaje — oderwać się od skostniałej tradycji ograniczającej optymalne rozwiązania. Trudności tych nie przezwyciężymy, jeżeli nie stworzymy ogólnej teorii programów szkolnych i teorii wiadomości oraz wiedzy o czynnościach uczenia się, która znajdzie potwierdzenie w praktycznym działaniu. Tylko ta droga oparta na ściślejszej aparaturze pojęciowej może rozstrzygnąć kwestie sporne i wyprowadzić nas z jałowych dyskusji określając konkretny kształt szkoły polskiej. Praca o tak poważnym zakresie wymagać będzie kompleksowych badań specjalistycznych z szeregu dziedzin (pedagogiki, psychologii oraz poszczególnych przedmiotów nauczania), a przede wszystkim systematycznej współpracy instytutów naukowo-badawczych jako placówek najbardziej kompetentnych w tym zakresie.

Czy nasza szkoła jest w stanie uchwycić ten szybki proces przeobrażeń

struktury życia społecznego opierając się na dotychczasowych programach, które nie nadążają za teraźniejszością, a tym bardziej za przyszłością? Przewidywania przyszłości pozostawmy więc futurologii, bowiem nie jesteśmy w stanie określić daty, do której się ma wychowywać młodzież. Jeżeli młodzież nasza będzie przygotowana do zadań czekających na nią po ukończeniu szkoły, to po paru latach okaże się nieprzydatna ze względu na szybki rozwój nauki i techniki. Oryginalne rozwiązanie pod tym względem proponuje prof. dr T. Tomaszewski, który uważa, że należy przygotowywać młode pokolenie do zmienności zadań i warunków, wyzwalając w tym kierunku określoną motywację.

Pod względem doboru treści możemy rozróżnić dwojakiego rodzaju programy:

- 1) programy statyczne,
- 2) programy dynamiczne.

W naszym systemie organizacji szkoły spotykamy się z programem statycznym, który usiłuje wyposażyć ucznia w zakres wiadomości obowiązujących przez całe życie. Wraz ze wzrostem wiedzy zachodzi konieczność stałego uzupełniania programów tego typu w nowe treści. Nic też dziwnego, że stają się one coraz bardziej powierzchowne, a dokładnie sformułowane tematy lekcji, w rozbiciu na godziny i określające czas opracowania poszczególnych haseł, przypominają swoisty rodzaj buchalterii opartej na schemacie. Ten stan rzeczy ogranicza inwencję nauczyciela i prowadzi do rutyniarstwa.

Przeciwieństwo tego rodzaju programu, który u nas postuluje w swoich publikacjach prof. dr L. Bandura, stanowi program dynamiczny, uwzględniający przyszły rozwój nauki. Jego konstrukcja oparta na układzie ramowym stwarza nauczycielowi pewien margines swobody i umożliwia na bieżąco wykorzystanie w procesie nauczania najnowszych osiągnięć nauki. Nie ma w nim podanych haseł na każdą lekcję, lecz obejmują one jakąś większą całość, stwarzając uczniom możliwości i podstawy do dalszego samokształcenia. Mimo to że program dynamiczny grozić może w swojej realizacji pewnymi niebezpieczeństwami, to jednak przy systematycznie wzrastającym poziomie wykształcenia naszej kadry nauczycielskiej widzę praktyczne możliwości jego zastosowania.

Zagadnienie programów nauczania stało się centralnym problemem dydaktyki światowej. Na przestrzeni lat ukształtowały się dwie drogi prowadzące do rozwiązania trudności programowych, lecz i te nie wytrzymały próby czasu. Pierwsza z nich — niemiecka, zapoczątkowana w NRF, nosi nazwę nauczania egzemplarycznego. Zainicjowali je Heimpeł i Wagenschein, którzy zastąpili układ liniowy programu układem skokowym, nie wymagającym porządku chronologicznego. Układ skokowy wybiera tylko niektóre fakty. Dobór ten dokonuje się w myśl pewnych zasad, tzn. dobiera się te spośród faktów, których cechy są charakterystyczne dla innych faktów. W ten sposób powstają tzw. „wyspy wiedzy”.

System ten wywarł pewien wpływ na Austrię, jednakże w innych krajach nie upowszechnił się. „Wyspowe nauczanie” z reguły nie prowadzi do rozumienia praw i nie jest zgodne z psychologicznym uwarunkowaniem uczenia się, trudno bowiem zapamiętać fakty nie powiązane.

Droga amerykańska wychodzi z założeń progresywizmu i opiera się na podstawach filozoficznych pragmatyzmu. Wykorzystano w niej w sensie maksymalnym kryterium życiowości przy konstrukcji programów. Przeprowadzono nawet badania empiryczne, aby na tej podstawie ułożyć w sposób racjonalny program z matematyki i języka ojczystego. Badania w tym kierunku prowadzili G. M. Wilson i Ayres, którzy na tej podstawie wyłonili cztery przedmioty obowiązkowe:

- 1) język ojczysty (gramatyka, ortografia),
- 2) matematyka — ogranicza się do podania wiadomości niezbędnych w życiu codziennym,
- 3) nauki społeczne (social science) — zlepek historii, prawa i geografii,
- 4) prace ręczne, higiena, rysunek.

Poza przedmiotami obowiązkowymi istnieje spora grupa (około 200) przedmiotów, które uczeń może indywidualnie wybierać. Ten stan rzeczy prowadzi w konsekwencji do tego, że młodzież wybiera przedmioty łatwiejsze unikając bardzo często algebry i geometrii. Duch progresywizmu zaważył w poważnym stopniu na szkole amerykańskiej, jak również wycisnął piętno na rozwoju nauki w tym kraju. Wyraźnym tego dowodem jest chociażby tzw. „drenaż mózgow”, gdzie za cenę milionów dolarów angażuje się wybitnych uczonych europejskich, aby uzupełnić luki w tym kierunku.

W ostatnich latach obserwuje się tam ostrą krytykę progresywizmu, i to bynajmniej nie tylko ze strony esencjalizmu, żaden bowiem z tych systemów nie wystarcza dziś przy ogromie narastającej wiedzy. Na konferencji w Woods Hole w 1959 r. poświęconej udoskonaleniu programów i systemu nauczania w amerykańskich szkołach podstawowych i średnich, w której wzięli udział wybitni specjaliści z różnych dyscyplin nauki, znakomity psycholog J. S. Bruner wystąpił z koncepcją programu *strukturalnego*. Wychodzi się tu z założenia, że program powinien uwzględniać strukturę danej nauki, tzn.:

- 1) wyznaczyć pojęcia,
- 2) określić stosunek wzajemny tych pojęć,
- 3) zawierać podstawowe twierdzenia i prawa naukowe.

Przy strukturalnym układzie treści nauczania nie chodzi o to, aby wiedza była wyczerpana. W tym wypadku uczeń musi przyswoić podstawowe pojęcia i prawa oraz nowo poznane fakty umieścić w strukturze wiedzy, którą wyniósł ze szkoły.

Analogiczne prace nad przekształceniem konstrukcji programów szkolnych prowadzone są również w Związku Radzieckim przez Galperina, Dawidowa i Elkonina, dzięki czemu udało się zamknąć okres wykształcenia



ogólnego na 10 latach nauki. Skrócono tam okres propedeutyczny do 3 lat, zmieniając układ koncentryczny na liniowy, a treści programowe połączono wokół pewnych idei wiodących.

W Polsce nad unowocześnieniem programów nauczania pracują różne ośrodki naukowe, lecz w sposób mniej rozbudowany i skoordynowany aniżeli w Stanach Zjednoczonych czy w Związku Radzieckim. W 1959 r. odbyła się w Warszawie konferencja zorganizowana przez Komitet Nauk Pedagogicznych PAN poświęcona udoskonaleniu programu nauczania matematyki w szkole ogólnokształcącej, na której również zwrócono uwagę na konieczność wprowadzenia strukturalnego układu treści nauczania.

W pracach nad programami nauczania szersze zastosowanie aniżeli dotychczas powinna znaleźć psychologia, która praktyczne problemy szkoły traktuje zbyt marginesowo. Na tle literatury światowej jedynie podręcznik napisany przez Stefana Baleya „Psychologia wychowawcza w zarysie” zawiera niewielki rozdział pt. „Psychologia programu szkolnego i metod nauczania” wyróżniając się w ten sposób w interesującej nas dyscyplinie. Publikację tę można uznać za pionierską, jeżeli chodzi o nasz wkład w rozwój ogólnej teorii programów szkolnych. W roku 1958 na zapotrzebowanie UNESCO amerykański psycholog W. C. Olson napisał specjalną publikację traktującą o psychologicznych podstawach programów szkolnych, w której podaje bibliografię dotyczącą tego tematu. Jak się okazuje, publikacji tych jest niewiele, a to, co zostało w tym kierunku zbadane, w żadnym wypadku nie upoważnia nas do wyrażania szczegółowych wniosków.

Dlatego też w przededniu reformy systemu nauczania w naszym kraju winniśmy sobie zdać sprawę z nowej funkcji wykształcenia ogólnego we współczesnym świecie intensywnych przeobrażeń. Zakres reformy musi odpowiadać rozmiarom przemian zachodzących w naszym życiu. Niezbędne stają się takie rozwiązania strukturalne, które są zgodne z wynikami bieżącej chwili i uwzględniają przy tym rozwój kultury oraz środków masowego przekazu. Aby nie popełniać ciągle tych samych błędów i niedopatrzeń, musimy sobie oficjalnie powiedzieć, że problem modernizacji szkoły polskiej przyniesie wówczas spodziewane efekty, kiedy skoordynujemy w tym kierunku wysiłki wybitnych specjalistów, operujących w śmienicie psychologią czynności poznawczych uczniów na różnych etapach rozwoju oraz metodologią nauk wchodzących do programu szkolnego jako przedmiotów nauczania. Zmiana programu statycznego na dynamiczny, odpowiadająca duchowi czasów, w których żyjemy, przygotuje naszą młodzież nie tylko do zmienionych warunków egzystencji, lecz również przekształci tok pracy ucznia wyzwalając tym samym nawyki operatywnego myślenia, wdroży do samodzielności i rozwinie twórczą inicjatywę. Pociągnięto za sobą zmianę podręczników szkolnych dostosowanych do tradycyjnego systemu nauczania, a nauczycielowi ułatwi pracę nad doskonaleniem myślenia uczniów.

Tak więc oczekują nas poważne zadania, które przy współczesnym potencjale naszej myśli pedagogicznej pozwalają nam z optymizmem patrzeć w przyszłość.

#### BIBLIOGRAFIA

Brameld T.: *Philosophies of Education in Cultural Perspective*. New York 1955, Holt Rinehard and Winston.

Bruner J. S.: *Proces kształcenia*. Warszawa 1965, PWN.

Baley S.: *Psychologia wychowawcza w zarysie*. Warszawa 1969, PWN.

Lech K.: *System nauczania*. Warszawa 1968, PWN.

Olson W. C.: *Les fondements psychologiques des programmes scolaires UNESCO*. „*Etudes et Documents d'Education*”. 1958 nr 26.

Tomaszewski T.: *Z pogranicza psychologii i pedagogiki*. Warszawa 1970, PZWS.

# DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

MARIAN ŚNIEŻYŃSKI  
SKAWINA

## DYDAKTYCZNA FUNKCJA ŚRODKÓW AUDIOWIZUALNYCH STOSOWANYCH METODĄ KOMPLEKSOWĄ

(doniesienie z badań)

Postulaty wysuwane przez naszych czołowych pedagogów, iż szkoła współczesna ma rozwijać aktywność uczniów, samodzielność w ich myśleniu i działaniu, są nadal w stosunku do większości szkół jedynie pobożnym życzeniem.

W ramach tych powszechnych głosów autor pragnie przedstawić swój skromny przyczynek badawczy, który w założeniach swoich ma udowodnić, że przynajmniej niektóre tematy mogą stać się niemal w każdym przedmiocie tak atrakcyjne i tak ciekawe dla młodzieży, że faktycznie będą na nie czekać, będą się dopominać nawet o zwiększenie wymiaru godzin na ten przedmiot, oraz co jest równie ważne, że cały proces uczenia się będzie dokonywał się na lekcji i w ramach lekcji.

Jeżeli stworzymy tę szansę w każdym przedmiocie chociażby tylko na kilkunastu lekcjach w roku, to uczniowie nasi przyjmą z całą świadomością i te tematy, które ze względu na swą specyficzną treść muszą być z konieczności bardziej „suche” i może mniej atrakcyjnie podane.

### Przedmiot. Organizacja. Metody badań

Badania eksperymentalne autor podzielił na 3 etapy obejmujące następujące ogniwa:

I etap: 1. Przeprowadzenie lekcji z zastosowaniem środków audiowizualnych metodą kompleksową, tzn. w ramach każdej jednostki lekcyjnej uczniowie przyswajają sobie nowy materiał korzystając z filmu dźwiękowego i przeźroczy bądź epi-diaskopu.

2. Zastosowanie w ramach wybranych lekcji uczenia się przez porównania w oparciu o jednoczesne wyświetlanie przeźroczy z dwu rzutników.

3. Systematyczne stosowanie po każdej jednostce lekcyjnej sprawdzianów testowych.

Ponieważ etap ten został już zrealizowany, analiza jego stanie się przedmiotem niniejszego artykułu.

W toku realizacji są dwa dalsze etapy, które dla informacji piszący przedstawia w ogólnym zarysie.

II etap: 1. Przeprowadzenie badań eksperymentalnych w ramach wszystkich lekcji wybranego przedmiotu nad efektywnością uczenia się metodą porównań w toku stosowania kompleksowego środków audiowizualnych.

2. Dalsze stosowanie sprawdzianów testowych po każdej lekcji.

3. Wykorzystanie wycieczki jako formy utrwalania i sprawdzania wiadomości z zakresu całorocznej pracy.

III etap: Rozszerzenie eksperymentu wymienionego w II etapie na dalsze dwa przedmioty, tj. na geografii i zoologii.

Badania poszukujące sposobów maksymalnego zaktywizowania uczniów, zwiększenia chłonności i koncentracji uwagi, przyswojenia niemal całości materiału na lekcji przeprowadził autor w roku szkolnym 1970/71 w dwu klasach poligonem doświadczalnym", jest traktowany przez większość szkół jako tzw. „michałek”, badań z jego zakresu w naszej pedagogice jest bardzo niewiele i dlatego też piszący wybrał go do pierwszego etapu swoich badań. Przedmiotem tym było wychowanie plastyczne, a właściwie jego dział realizacji wiadomości o sztuce. Zajęcia w dwu klasach prowadził sam piszący, natomiast nauczycielka etatowa na prośbę autora prowadziła obserwację uwagi i aktywności uczniów. W oparciu o badania testem A-14+, wywiady z wychowawcami i nauczycielem przedmiotu dokonano podziału klas na eksperymentalną i kontrolną. W klasie kontrolnej prowadzono lekcje oparte o pogadankę heurystyczną. Jako pomocy używano albumów z reprodukcjami, kart pocztowych i podręcznika uczniowskiego. W klasie eksperymentalnej prowadzono również lekcje oparte o heurzę, przy czym jako środki przekazu wiadomości stosowano filmy dźwiękowe i przeźroczka wykorzystywane permanentnie na każdej jednostce lekcyjnej przy realizacji wiadomości o sztuce. Na 1/3 prowadzonych lekcji zastosowano dodatkowo uczenie się metodą porównań, która to metoda wykazała w oparciu o badania testowe, że uczniowie potrafili się sami bardzo dużo nauczyć i również bardzo dużo zapamiętać.

W czasie organizowania badań autor przyjął na siebie pewne ryzyko, mianowicie poinformował uczniów klasy eksperymentalnej o dwu nowych dla nich rzeczach, tj.:

- 1) że nie będą musieli się uczyć w domu tego, czego uczyli się na lekcji,
- 2) że oceny, jakie uzyskają w toku badań testowych, nie będą wpisywane do dziennika.

Autorowi chodziło bowiem o przełamanie tradycyjnego założenia, że uczniowie uczą się m. in., a może głównie, dla oceny. W klasie kontrolnej uczniowie mieli obowiązek uczyć się dodatkowo w domu i oceny wpisywano normalnie do dziennika.

Zasadniczym problemem dla autora było przygotowanie uczniów klasy eksperymentalnej do właściwego, w całym tego słowa znaczeniu, dydaktycznego korzystania z wyświetlanych filmów dźwiękowych i przeźroczy. Już po pierwszej próbnej lekcji, na której wyświetlono film pt. „Jak patrzeć na film”, okazało się, pomimo uprzednio postawionych problemów, iż uczniowie niewiele mieli do powiedzenia, choć film na pewno nie przekraczał ich możliwości percepcyjnych, był zrealizowany w sposób jasny i przystępny. W rozmowie z uczniami okazało się, że film, który jest stosowany na lekcji, kojarzy im się z relaksem, z odprężeniem umysłowym, z wyłączeniem częściowym uwagi dowolnej. Kto wie, czy szersze badania prowadzone w tym zakresie nie obaliłyby mitu dużej liczby projektorów filmowych, rzutników czy telewizorów zarejestrowanych w szkołach stanowiących rzekomo panaceum nowoczesności.

Pierwszy więc krok autora polegał na korekcie tego założenia, na uświadomieniu młodzieży, że od tej pory właśnie film, przeźroczka, epidiaskop będą ich głównym źródłem informacji, że od stopnia ich aktywności, koncentracji uwagi zależeć będzie jakość przyswojonej wiedzy. Wiadomo bowiem, że pogładowość zapewnia skuteczność nauczania, ale wtedy i tylko wtedy, jeżeli oprócz sprowadzenia jej do aktów spostrzeżeń połączymy z świadomymi aktami myślenia.

Wśród metod stosowanych przez autora zasadniczą stanowił eksperyment naturalny, obok którego występowały inne, jak; obserwacja uczestnicząca i ciągła, wy-

wiady, test A14+, testy wiadomości i wreszcie ankieta skierowana do uczniów klas eksperymentalnej i kontrolnej na temat ich sądów co do prowadzonych lekcji.

### Analiza badań

W klasie eksperymentalnej stosowano realizację treści dydaktycznych w oparciu o film dźwiękowy, który stanowił bądź wprowadzenie do nowego tematu, bądź jego utrwalenie, i przeźrocza, na podstawie których zapoznawano uczniów z nowym zagadnieniem. Jak z tego wynika, czas 45 minut musiał być wypełniony co do minuty, tempo realizacji w pełni zdynamizowane i żywe.

Celem zorientowania czytelnika z charakterem lekcji autor przedstawia niżej zarys jednej z nich opartej o metodę porównań.

Temat lekcji: Architektura gotycka.

Cel dydaktyczny: Zapoznanie uczniów z najistotniejszymi cechami stylu gotyckiego.

Cel wychowawczy: Zwrócenie uwagi uczniów na piękno formy architektonicznej.

Emocjonalne zbliżenie do pomników narodowej przeszłości.

Środki techniczne: projektor filmowy „Elew”, 2 rzutniki „Profil”. Tok lekcji:

1. Uświadomienie celu lekcji. Na ekranie pojawia się wyświetlone przez rzutnik zdjęcie kościoła Mariackiego w Krakowie — autor pyta o nazwę budowli i styl. Jeżeli z pierwszą częścią pytania uczniowie nie mieli kłopotu, to na drugie poprawnie odpowiedziało na 36 tylko 3 badanych. Fakt ten pozwolił piszącemu wystarczająco mocno uświadomić potrzebę rozeznania architektonicznego tak różnych pamiątek narodowych, w jakie jest wyposażony Kraków. Następnie autor polecił uczniom bacznie obserwować wyświetlone przeźrocza, z których jedne były już im znane (styl romański), i w oparciu o ostre spięcia stylowe zbudować sobie pojęcie nowego stylu gotyckiego.

2. Zapoznanie uczniów z nowym materiałem. Ponieważ założeniem piszącego było postawienie na pełną samodzielność spostrzeżeńiową i myślową uczniów, na ekranie wyświetlono 2 przeźrocza, z których jedno przedstawiało zewnętrzny wygląd budowli romańskiej, drugie — zewnętrzny wygląd budowli gotyckiej. W oparciu o wiadomości z ostatniej lekcji i przypominane dodatkowo zdjęcie uczniowie zgłaszali zaobserwowane różnice, a tym samym stopniowo wzbogacali swą wiedzę o nowym, poznawanym samodzielnie przez siebie stylu. Aktywność uczniów była bardzo duża, każdy miał swoje rzeczowe uwagi, wszyscy byli zafascynowani nowym sposobem prowadzenia lekcji.

Kolejno zmieniając przeźrocza, uczniowie uczyli się przez spostrzeganie, porównywanie, analizę, by wreszcie dojść do syntezy pojęcia — gotyk.

Rola prowadzącego ograniczała się tylko w sporadycznych przypadkach do zwrócenia uwagi na pewne detale architektoniczne i do fachowego ich nazwania.

3. Utrwalenie nowego materiału. Realizację tego momentu nauczania dokonano w oparciu o wyświetlenie fragmentu filmu krótkometrażowego pt. „Architektura gotycka w Polsce” z tym, że obok własnych konfrontacji zadaniem uczniów było udzielenie odpowiedzi na postawione uprzednio pytanie — dlaczego, dzięki czemu było możliwe wznoszenie budowli gotyckich na tak duże wysokości? Po wyświetleniu filmu około 70% odpowiedziało poprawnie — wymieniając wszystkie cechy, 25% wymieniło ich część, a tylko 6% nie potrafiło udzielić żadnej odpowiedzi.

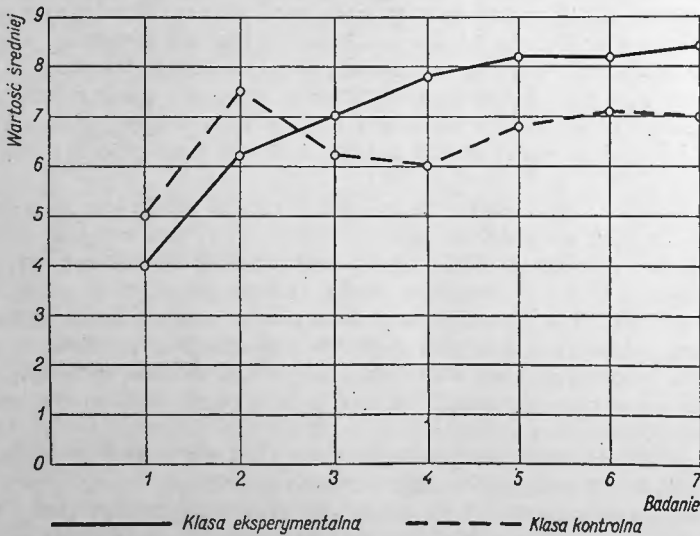
Korzyść, jaką widzi autor z prowadzonych tym sposobem lekcji, wydaje się przekonywająca. Aczkolwiek nie były to typowe lekcje problemowe — bo odpowiedzi uczniowie znajdowali w gotowych obrazach, niemniej sami niejako tworzyli kształt lekcji, spostrzegali, przyzwajali sobie na drodze analizy i syntezy nowy temat.

Ponieważ główną rolę stanowili tu uczniowie, na nich więc spadł obowiązek aktywności, koncentracji uwagi i samodzielności, którą dodatkowo wymuszono przez od-

wrócenie napisów w przeźroczach. To, że zastosowano w ramach jednej lekcji i film, i przeźroczka, spowodowało, że lekcje były prowadzone w tempie, bez tzw. przestojów, uczniowie poznając nowy materiał przy okazji powtarzali równocześnie stary.

Ze względu na fakt przeprowadzenia eksperymentu w Krakowie, mieście, gdzie właściwie każdą lekcję można przeprowadzić w bezpośrednim zetknięciu z rzeczywistością, autor winien jest wyjaśnienie, dlaczego w tym etapie badań zaniechał wycieczek. Otóż pierwszy powód to ten, że olbrzymia większość dzieci w Polsce uczy się w szkołach, które nie mają możliwości zetknięcia się z tego typu rzeczywistością, chodzi więc o szukanie i wypracowanie takich metod, które mogłyby służyć owej większości. Inny powód to fakt, iż w tradycyjnym układzie godzin lekcyjnych z 1 godziną wychowania plastycznego w tygodniu — nawet w Krakowie nie jest możliwe realizowanie wiadomości o sztuce w tzw. terenie.

Na wycieczki popołudniowe niewielu nauczycieli się zgodzi, a i młodzież przyjdzie prawdopodobnie w bardzo uszczuplonym składzie. Wreszcie po trzecie — w drugim etapie badań autor zaproponuje taką formę korzystania z wycieczek, które mogą być realne i korzystne tak dla dzieci z dalszych odległości, jak i dzieci z Krakowa. Ponieważ podstawą wszystkich badań empirycznych jest wartość liczbowa, konieczne było przeprowadzenie po każdym zagadnieniu tematycznym po 5 dniach od upływu nowej lekcji badań testowych, których wyniki przedstawiają poniższe wykresy.



Z wykresów wynika, że w pierwszym badaniu lepiej wypadli uczniowie z klasy kontrolnej, średnia z ogólnego zestawu 10 zdań, za które można było osiągnąć maksimum 10 punktów, wyniosła tu 5, a w klasie eksperymentalnej tylko 4. W drugim badaniu w dalszym ciągu lepsze wyniki uzyskała klasa kontrolna, tj. 7,6, podczas gdy klasa eksperymentalna uzyskała średnią 6,3.

Powolny, ale za to systematyczny wzrost wyników zaznacza się dopiero od trzeciego badania, by w ostatnim badaniu osiągnąć średnią rzędu 8,2.

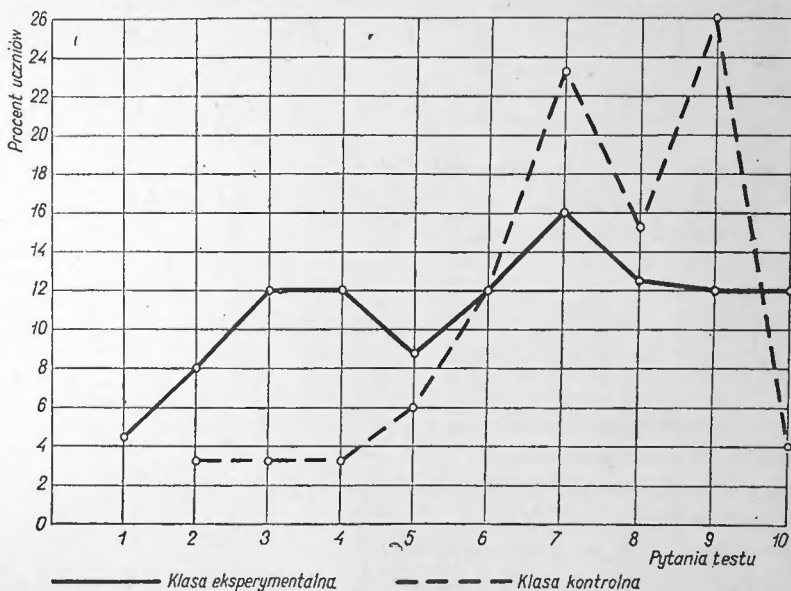
Wyniki przedstawione za pomocą wykresów dowodzą naocznie o wyższości metody stosowanej w klasie eksperymentalnej, która pozwoliła, by już po 7 lekcjach prowadzonych przy użyciu środków audiowizualnych uczniowie w ramach zajęć lekcyjnych po 5 dniach od upływu lekcji zapamiętali ponad 80% nowego materiału.

O wadze, jaką należy przywiązywać do nowoczesnych środków dydaktycznych,

przekonał również autora minieksperyment, który polegał na tym, że na jednej z lekcji w klasie kontrolnej polecono zapoznać się w oparciu o podręcznik z cechami współczesnej architektury. Czas, jakiego potrzebowała większość uczniów, wyniósł 18 minut. Średnia wiadomości na 10 punktów po zastosowaniu sprawdzianu wyniosła 4. W klasie eksperymentalnej wyświetlono fragment filmu poświęconego również współczesnej architekturze. Czas wyświetlania wynosił 7 minut — średnia wyniosła 4,5.

Celem dalszego udokumentowania, iż typ lekcji stosowany w klasie eksperymentalnej dawał lepsze wyniki, autor zamieszcza poniżej wykresy przedstawiające rozkład procentowy badanych przypadających na ilość poprawnie rozwiązanych zadań.

1. KRZYWA DLA DANYCH TESTU WIADOMOŚCI Z BADANIA DRUGIEGO

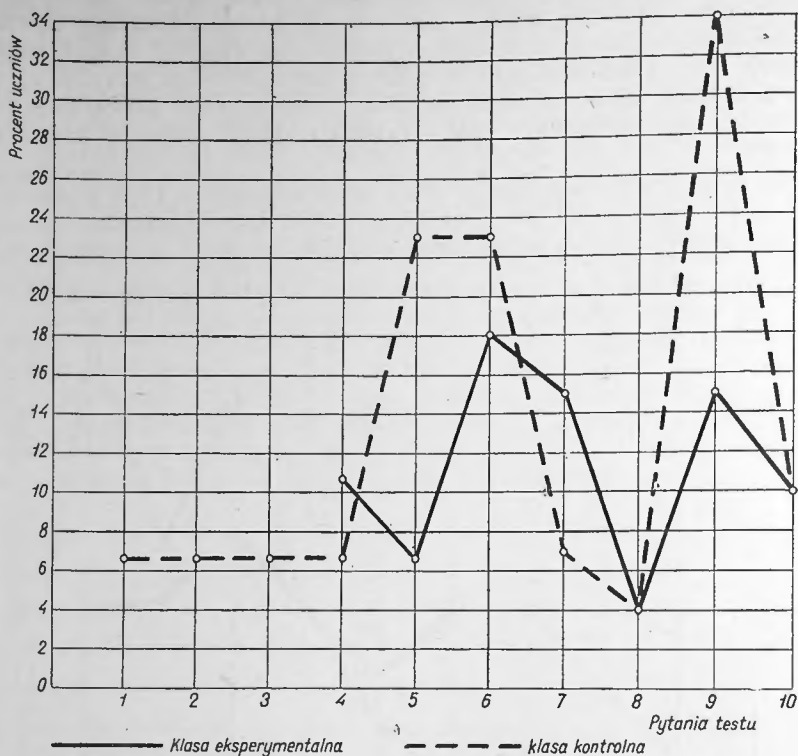


Z wykresu 1 wynika, iż lepsze wyniki uzyskiwała klasa kontrolna, co potwierdza fakt poprawnej odpowiedzi na 7 zadań 23% uczniów, podczas gdy w klasie eksperymentalnej poprawne odpowiedzi uzyskano od 16% badanych, na 8 zadań testu wiadomości w klasie kontrolnej odpowiedziało poprawnie 15%, w eksperymentalnej — 12%, na 9 zadań — w kontrolnej klasie było aż 26% dobrych rozwiązań, w eksperymentalnej — 12%. Natomiast lepsze wyniki klasa eksperymentalna uzyskała w tym badaniu w procencie poprawnych odpowiedzi na 10 zadań — który wyniósł 12, podczas gdy w klasie kontrolnej tylko 4%.

W przedostatnim badaniu obraz uległ diamentralnej zmianie, co ilustruje zamieszczony 2 wykres. Z wykresu wynika, że 21% badanych w klasie kontrolnej odpowiedziało poprawnie tylko na zadania od 1—4, natomiast w klasie eksperymentalnej poniżej 4 zadań nikt nie zszedł. Największa rozpiętość pomiędzy klasami wystąpiła w procencie poprawnych odpowiedzi na 9 zadań, który w klasie eksperymentalnej wynosił 33%, a w kontrolnej 15%.

Pisząc o analizie badań, nieco uwagi poświęćmy roli, znaczeniu kontroli wiadomości uczniów przy pomocy zadań testowych, z których najistotniejsze wg autora to: a) bieżące informacje dla nauczyciela odnośnie poziomu przyswojonych wiadomości przez uczniów z ostatniej lekcji;

## 1. KRZYWA DLA DANYCH TESTU WIADOMOŚCI Z BADANIA DRUGIEGO



- b) możliwość obiektywnej oceny;  
 c) możliwość śledzenia na bieżąco postępów naszej pracy i efektywności percepcyjnej uczniów;  
 d) oszczędność czasu przy poprawie zadań.

Na zakończenie eksperymentu autor zwrócił się do uczniów klas kontrolnej i eksperymentalnej z prośbą, by wypowiedzieli się na temat prowadzonych lekcji. Ankieta była anonimowa, a plon jej wydaje się być bardzo znamionym dla podjętego eksperymentu.

Tabela 1

## WYPOWIEDZI ANKIETOWANYCH

Lp.	Treść wypowiedzi	Klasa eksper.		Klasa kontr.	
		liczba	%	liczba	%
1.	Wolę lekcje z realizacją wiadomości o sztuce	15	51	11	34
2.	Wolę zdecydowanie lekcje praktyczne	6	20	13	40
3.	Pragnę zwiększenia wymiaru godzin przeznaczonych na mówienie o sztuce	12	41	1	3
4.	Oceniam pozytywnie sposób prowadzonych zajęć	27	92	18	56
5.	Proponuję wprowadzić wycieczki	4	16	13	40



Z wypowiedzi uczniowskich wynika, iż eksperyment wpłynął na zainteresowanie badanych sztuką, czego dowodem może być 51% badanych z klasy eksperymentalnej, którzy zdecydowanie wolą tego typu lekcje niż lekcje praktyczne, procent uczniów z klasy kontrolnej wynosi 34.

Dalszym pozytywnym argumentem przemawiającym na korzyść środków audio-wizualnych jest fakt opowiedzenia się 41% badanych z klasy eksperymentalnej za zwiększeniem wymiaru godzin na realizację wiadomości o sztuce, z klasy kontrolnej podobną chęć wyraziło tylko 3% badanych. Pozytywną ocenę prowadzonym lekcjom z klasy eksperymentalnej wystawiło 92% badanych, z klasy kontrolnej — 56%. Wśród ocen pozytywnych uczniowie klasy eksperymentalnej wymieniali m. in. takie cechy, jak: interesujące, przyjemne, urozmaicone, mogą służyć praktyce, dużo wiadomości zostawało w głowach, nie musieliśmy uczyć się w domu, lekcje nie były prowadzone „na sucho”, miały charakter dyskusyjny, bardziej się pamiętało to, co się oglądało, niż to, czego się słuchało.

Wśród propozycji zgłoszonych przez klasę eksperymentalną na uwagę zasługują m. in. następujące: przeznaczyć więcej godzin na wiadomości o sztuce, wprowadzić więcej filmów barwnych, zastosować wolniejsze tempo przy wyświetlaniu, wyświetlać dłuższe filmy nawet za cenę rezygnacji z przerwy.

Uczniowie z klasy kontrolnej dali m. in. taką ocenę przeprowadzonym lekcjom: lekcje pogłębiły nasze wiadomości, były prowadzone „na sucho”, nic się z tego nie pamiętało, było za duże tempo, lekcje mało urozmaicone i nudne. Propozycje: należałoby wprowadzić wycieczki, większe urozmaicenie poprzez wyświetlanie filmów, stworzyć bardziej luźną atmosferę pracy.

A oto dwie wypowiedzi uczniowskie z klasy eksperymentalnej wyrażające opinię na temat lekcji:

„Lecje z wychowania plastycznego z zakresu realizacji wiadomości o sztuce bardzo mi się podobały, na takich lekcjach mogłem zobaczyć w powiększeniu zdjęcia budowli i obrazów z różnych okresów. Sam musiałem zastanawiać się nad cechami danego stylu, sam wyciągałem wnioski, nie były mi one narzucone”.

„...Lecje te lubię, ponieważ uczymy się od razu wszystkiego w szkole i nie musimy wkuwać tego w domu. Łatwiej jest przyswoić sobie materiał nauczania widząc go niż tylko słysząc z ust nauczyciela...”

Wypowiedzi typowe dla uczniów z klasy kontrolnej:

„...Lecje z wychowania plastycznego podobały mi się, ale nie do tego stopnia, bym była nimi zachwycona. Prowadzący mogli by je urozmaicić wycieczkami lub oglądaniem filmów o sztuce...”

„...Lecje te były mało ciekawe, materiał przerabiany był za szybko, nie było stosowanych pomocy naukowych takich jak filmy czy przeźroczka lub programy telewizyjne...”

Z przytoczonych zestawień ujętych w tabeli i fragmentów wypowiedzi uczniowskich wynika, że nawet na etapie szkoły podstawowej młodzież potrafi być bardzo surowym, a zarazem obiektywnym sędzią naszej pracy, co więcej, potrafi wyczuwać linię nowoczesnej dydaktyki i być orędowniczką współczesnych metod nauczania. Okazuje się, że uczniowie lubią lekcje żywe, na których coś się dzieje, gdzie dochodzi do dyskusji i gdzie ogólna atmosfera nie hamuje swobodnych, czasem nawet błędnych wypowiedzi.

Lecje z zastosowaniem środków audiowizualnych metodą kompleksową są zdaniem autora dobrym przykładem na uatrakcyjnienie przedmiotu, na przeciwdziałanie szarżynie i monotonii szkolnej. Wydaje się, że w epoce światła, koloru, dynamiki wprowadzenie do sali szkolnej skomasowanych środków technicznych i właściwe ich stosowanie pozwoli przełamać u wielu naszych wychowanków złą passę myślową o szkole, pozwoli przekonać ich o sile i skuteczności oddziaływań na ich osobowość

poprzez nowoczesny sprzęt dydaktyczny, który oprócz tego, że nie nudzi, pozwala stosunkowo szybko i w sposób interesujący przyswoić sobie nowy materiał.

Nieodzownym jednak warunkiem tej skuteczności musi być pełna świadomość nauczyciela, że sam film, nawet najlepszy, bez kierowniczej roli nauczyciela, bez odpowiedniego przygotowania uczniów do jego oglądania, bez końcowego omówienia nie przyniesie oczekiwanych skutków dydaktycznych. Film, przeźrocza, telewizja nie mogą obejść się bez aktywnej roli nauczyciela, muszą one stać się świadomie zaplanowaną częścią procesu dydaktycznego w ramach poszczególnych lekcji.

Autorowi wydaje się, że stosowanie środków audiowizualnych tylko dla samej zasady mijają się kompletnie z celem, jest po prostu stratą czasu i niepotrzebnym rozprężeniem uczniów. Jeżeli nauczyciel nie chce wziąć na siebie na pewno niełatwego obowiązku przygotowania i przeprowadzenia lekcji tego typu, to lepiej ich w ogóle nie stosować. A do ważniejszych obowiązków można by zaliczyć: przeglądnięcie katalogów filmowych, zamówienie filmu przynajmniej na 7 dni przed planowanym wyświetleniem, przeglądnięcie filmu lub przeźroczy przed lekcją, ustawienie filmu i przeźroczy w danym ogniwie procesu lekcyjnego (zdaniem autora na szczeblu szkoły podstawowej film ruchomy nie nadaje się jako główne źródło podania wiadomości ze względu na szybkość zmian klatek filmowych, a jak na razie w polskich projektorach nie ma możliwości regulacji obrotów, dokonywania zwolnień lub zatrzymań taśmy), przygotowanie i sprawdzenie aparatury, przygotowanie zapasowych części, gł. lampy projekcyjnej i lampy naświetlającej, uprzątnięcie aparatury.

Jak widać, lekcje z zastosowaniem środków audiowizualnych nie należą do łatwych i wymagają od nauczyciela wiele czasu na ich odpowiednie przygotowanie. Trud ten jednak i czas rekompensują nam uczniowie, który przez swą aktywność, uwagę i zainteresowanie osiągają lepsze wyniki, a zarazem mają przedsmak realizacji treści programu w sposób zgodny z duchem czasu.

### Wnioski i uogólnienia

1. Przeprowadzony eksperyment jeszcze raz unaocznili konieczność stosowania w procesie lekcyjnym leninowskiej teorii odbicia.
2. Właściwe tempo lekcji, odpowiednie jej zdynamizowanie, jednoczesne oddziaływanie na analizatory wzroku i słuchu czyni proces nauczania bardziej efektywnym, a zarazem przyjemnym dla samego ucznia.
3. Stosowanie w ramach jednostek lekcyjnych środków audiowizualnych metodą kompleksową czyni proces nauczania czymś interesującym, a zarazem aktywizuje i podtrzymuje okres uwagi dowolnej.
4. Uczenie się przez porównania jest jedną z podstaw wszelkiego rozumienia i myślenia, gdzie uczniowie w toku wyodrębniania poszczególnych cech, wynajdując wspólne i różne cechy, dochodzą na tej podstawie samodzielnie do uogólnień.
5. Systematyczne stosowanie sprawdzianów testowych jest nieodzownym sposobem samokontroli dla nauczyciela, śledzenia postępów i przeciwdziałania w porę następującym brakom u uczniów.

ROMAN UŚCINOWICZ  
BIAŁYSTOK

## O NIEKTÓRYCH CZYNNIKACH WPLYWAJĄCYCH NA POZIOM I EFEKTYWNOŚĆ PRACY MŁODEGO NAUCZYCIELA

(Wyniki nauczania)

Na poziom i wyniki nauczania w szkole wywiera niewątpliwie wpływ wiele różnorodnych i wzajemnie ze sobą powiązanych czynników tkwiących zarówno w uczniach, w warunkach społecznych środowiska, w warunkach pracy szkoły, jak i w samym nauczycielu. Większość współczesnych dydaktyków jednak podkreśla, że spośród wielu czynników wpływających na wyniki nauczania w szkole decydującą rolę odgrywa nauczyciel, jego cechy osobowości, jego przygotowanie naukowe i pedagogiczne do pracy, metody jego działalności dydaktyczno-wychowawczej oraz warunki jego pracy w szkole.<sup>1</sup>

Powstaje więc pytanie, jaki nauczyciel osiąga najlepsze wyniki? Jakie czynniki decydują o poziomie i efektywności pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela w szkole?

Pragnąc odpowiedzieć, przynajmniej częściowo, na powyższe pytania, podjęliśmy badania nad pracą dydaktyczną młodych nauczycieli — absolwentów SN. Badania nasze zmierzały głównie do wykrycia istotnych czynników wpływających na poziom i rezultaty pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela w szkole podstawowej.

Badaniami zostało objętych 87 młodych nauczycieli o stażu pracy od 2 do 7 lat, pracujących w szkołach podstawowych w Białymstoku i w 11 miastach powiatowych. Badaniami objęto 31 nauczycieli języka polskiego, 33 — matematyki i 23 — fizyki.

Dla zgromadzenia materiałów i zrealizowania celów badań zastosowano następujące metody badawcze: a) kwestionariusz skierowany do absolwentów; b) obserwację pracy dydaktycznej opartą na hospitacjach lekcji prowadzonych przez nauczycieli; c) badania wyników nauczania w klasach, w których pracowali nauczyciele; d) wywiady i rozmowy przeprowadzone z absolwentami i ich kierownikami szkół; e) analiza dokumentacji szkolnej dotyczącej informacji o przebiegu studiów absolwentów w SN.

\* \* \*

Niezależnie od zebranych materiałów, dotyczących czynników mających wpływ na poziom i wyniki pracy nauczyciela, przeprowadzono badanie samych wyników nauczania z języka polskiego, matematyki i fizyki w klasach, w których pracowali absolwenci SN. Zbadano je posługując się testami wiadomości, które zostały opracowane przez Instytut Pedagogiki w Warszawie i COM.

Wyniki badań testowych wykazały, że poziom i wyniki nauczania z badanych przedmiotów są stosunkowo niskie. Przeciętna średnia wyników nauczania dla 87 badanych klas wynosi 54,5 punktów na 100 możliwych do uzyskania. Ponadto wy-

<sup>1</sup> Por. np. W. Okoń: Badania wyników nauczania w szkołach ogólnokształcących. Warszawa 1952, KiW, s. 37; Cz. Kupisiewicz: Niepowodzenia dydaktyczne. Warszawa 1970 r. PWN, s. 83—89; W. Wolf: Untersuchungen über das Zurückbleiben einzelner Schüler im Unterricht. Berlin 1955. Volk und Wissen Volkseigener Verlag, s. 4—18, i inni.

niki badań wskazują na stosunkowo duże dysproporcje w poziomie i wynikach nauczania w poszczególnych klasach badanych nauczycieli. Rozpiętość średnich wyników nauczania w poszczególnych klasach kształtuje się w granicach od 25,1 pkt. do 78,0 punktów.

W świetle powyższych stwierdzeń powstaje pytanie: jakie czynniki wywierają decydujący wpływ na rezultaty pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela w szkole?

Ze względu na ograniczone ramy niniejszego artykułu skoncentruję się na omówieniu niektórych czynników wpływających na poziom i efektywność pracy dydaktyczno-wychowawczej młodego nauczyciela. Spośród bardzo licznych i różnorodnych czynników, mogących wywierać wpływ na efektywność pracy dydaktycznej nauczyciela, wiele jest statystycznie nieuchwytnych, przynajmniej w zakresie przeprowadzonych przeze mnie badań. Jednakże analiza zebranych materiałów pozwala na uchwycenie niektórych zależności i liczbowe ich przedstawienie.

Niewątpliwie do najbardziej interesujących należy pytanie: czy i w jakim stopniu zachodzi współzależność pomiędzy wynikami nauczania uzyskanymi w klasach badanych nauczycieli a ich wstępną motywacją wyboru zawodu i identyfikacją z zawodem oraz przygotowaniem do zawodu i jakością pracy dydaktycznej?

a) Wstępna motywacja wyboru zawodu nauczyciela a wyniki nauczania.

Wśród wielu pracowników szkół pedagogicznych i pracowników nadzoru pedagogicznego oraz niektórych pedeutologów<sup>2</sup> panuje na ogół przeświadczenie, że wstępna motywacja wyboru zawodu nauczycielskiego przez kandydatów do szkół pedagogicznych ma doniosłe, jeśli nie decydujące znaczenie dla powodzenia ich w przyszłej pracy zawodowej i dla jej efektywności.

Dla zbadania i sprawdzenia powyższej tezy porównano wyniki nauczania uzyskane w klasach badanych nauczycieli z ich wstępną motywacją wyboru zawodu.

Z naszych badań wynika, że około 46% badanych nauczycieli wybrało zawód ze względu na mniej lub bardziej uzasadnione zamiłowania i zainteresowania pracą pedagogiczną. Zgodnie z tym, co powiedzieliśmy, można by przypuszczać, że nauczyciele ci powinni osiągać lepsze (wyższe) wyniki nauczania w szkole.

Powstaje więc pytanie: czy zachodzi jakaś korelacja między wynikami nauczania uzyskanymi w klasach badanych nauczycieli a wyborem przez nich zawodu i SN ze względu na zamiłowanie do pracy pedagogicznej? W tym celu obliczono współczynnik korelacji Yule'a („fi”), który może być stosowany do rozkładów punktowych badanych grup, mających dwie wartości punktowe, czyli przedstawiające pewne niemierzalne cechy jakościowe (motywacja wyboru zawodu).

Z zestawienia danych liczbowych w tabeli 1 widać, że nie ma właściwie zależności pomiędzy wstępną motywacją wyboru zawodu przez nauczycieli a wynikami nauczania osiągniętymi przez uczniów w powierzonych im klasach. Obliczony współczynnik korelacji dla tych zmiennych jest stosunkowo niski i bliski zera („fi” = 0,074), a zatem statystycznie nieistotny. Świadczy to, że słabsze wyniki nauczania (poniżej średniej arytmetycznej) wystąpiły prawie w jednakowym stopniu zarówno w klasach badanych nauczycieli, którzy wybrali zawód, i SN ze względu na zamiłowanie do pracy pedagogicznej, jak i w klasach badanych nauczycieli, którzy dokonali wyboru zawodu na skutek innych pobudek, często nawet przypadkowych. Wynikałoby z tego, że wstępna motywacja wyboru zawodu przez kandydatów na nauczycieli nie wywiera większego i wyraźnego wpływu na efektywność ich przyszłej pracy dydaktycznej w szkole.

<sup>2</sup> Zob. prace. St. Dobrowojski: Dobór młodzieży do zawodu nauczycielskiego, Warszawa 1957 PZWS, s. 20; K. Dzidusko: Uniwersyteckie kształcenie nauczycieli, Warszawa 1963, PZWS, s. 96; i inni.

Poniższa tabela przedstawia wyniki nauczania uzyskane w klasach badanych nauczycieli w zestawieniu z ich wstępną motywacją wyboru zawodu.

Tabela 1

Motywacja wyboru zawodu	Wyniki nauczania uzyskane w klasach badanych nauczycieli		Razem
	a) powyżej średn. arytm. pkt.	b) poniżej średn. arytm. pkt.	
Nauczyciele, którzy wybrali zawód ze względu na zamiłowanie do pracy pedagogicznej	20	20	40
Nauczyciele, którzy wybrali zawód na skutek innych pobudek, często nawet przypadkowych	20	27	47
<b>R a z e m</b>	40	47	87

Przy tym należy podkreślić, iż stosunkowo niezłe wyniki nauczania (powyżej średniej arytmetycznej) osiągnęły klasy, w których nauczali nauczyciele wybierający zawód z przypadku. Oznacza to, że przypadkowy wybór zawodu nie świadczy jeszcze o negatywnym stosunku nauczyciela do obowiązków i zadań pracy zawodowej. Badani nauczyciele niejednokrotnie bowiem stwierdzali, że są zadowoleni z przypadku, iż znaleźli się w szeregach nauczycielskich i pracują w szkole. Można więc być zadowolonym z zawodu i osiągać niezłe wyniki w pracy nawet wtedy, gdy wybrało się zawód z przypadku. Fakt ten przemawia za tym, że zamiłowanie i zainteresowanie pedagogiczne nauczycieli — oparte na znajomości wymagań zawodu i własnych możliwościach sprostaniam im — rozwijają się raczej w procesie kształcenia zawodowego i w toku pracy zawodowej w szkole.

Wydaje mi się, że przekonanie o stosunkowo dużym znaczeniu wstępnej motywacji wyboru zawodu przez nauczycieli dla powodzenia ich w pracy pedagogicznej jest w pedeutologii spadkiem po teorii „powołania nauczycielskiego”, która ma jeszcze dzisiaj wielu swoich zwolenników wśród nauczycieli i niektórych pedeutologów. Wyniki naszych badań nie potwierdzają tezy, jakoby dobrym nauczycielem może być tylko kandydat, który wybrał zawód z zamiłowania do pracy pedagogicznej. Należy sądzić, że powodzenie kandydata na nauczyciela w opanowaniu odpowiednich wiadomości i umiejętności w szkole pedagogicznej oraz powodzenie w jego pracy zawodowej mocniej wpływają na kształtowanie się zamiłowania do pracy pedagogicznej niż odwrotnie — zamiłowanie wpływa na powodzenie. Zamiłowanie zawodowe bowiem jest raczej efektem sprawnego i skutecznego działania pedagogicznego, wyrazem zadowolenia z osiągniętych wyników w pracy. Z wypowiedzi samych nauczycieli wynika, że o ich zadowoleniu i dobrym samopoczuciu w zawodzie decydują efekty pracy, rezultaty działania dydaktyczno-wychowawczego w szkole. Można by stąd wnioskować, że wysoki poziom kształcenia i przygotowania nauczycieli do pracy pedagogicznej stanowi jeden z istotnych warunków wysokiego stopnia identyfikacji zawodowej i skutecznej pracy dydaktycznej w szkole.

b) Identyfikacja nauczyciela z zawodem a jego wyniki w pracy dydaktycznej (wyniki nauczania)

Wśród badanych nauczycieli można było wyróżnić ze względu na stopień identyfikacji ich z zawodem następujące trzy grupy:

- nauczycieli w pełni identyfikujących się z zawodem (61 osób),
- nauczycieli biernie identyfikujących się z zawodem (21 osób),
- nauczycieli wyraźnie nie identyfikujących się z zawodem (5 osób).

Jak wynika z powyższych danych, zdecydowana większość (70,1%) badanych nauczycieli czuje się dobrze w zawodzie nauczycielskim i wykazuje pozytywny stosunek do wybranego i obecnie wykonywanego zawodu. W wypowiedziach ustnych i pisemnych nauczyciele ci stwierdzają, że praca pedagogiczna daje im duże zadowolenie i odpowiada ich zainteresowaniom zawodowym. Zjawisko to świadczy o emocjonalnym powiązaniu większości nauczycieli z zawodem oraz pozytywnej motywacji ich pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkole.

Jednak około 24% nauczycieli biernie identyfikuje się z zawodem, traktuje swój zawód jako pewnego rodzaju konieczność życiową, nie mając najczęściej całkowitego przekonania o słuszności i trafności dokonanego wyboru zawodu.

Ponadto 5,8% nauczycieli wyraźnie nie identyfikuje się z zawodem i myśli o zmianie go w najbliższej przyszłości.

Jak widzimy, poważny odsetek badanych (najczęściej mężczyzn) nie identyfikuje się w pełni z zawodem nauczycielskim. Praca pedagogiczna nie zaspokaja ich aspiracji zawodowych i życiowych. Stan ten niewątpliwie wpływa niekorzystnie na samopoczucie nauczyciela w zawodzie.

Samopoczucie nauczyciela, spełnione lub też nie spełnione nadzieje ściśle związane z zawodem wywierają niewątpliwie spory wpływ na przebieg i efekty jego pracy dydaktyczno-wychowawczej z młodzieżą w szkole. Można więc przypuszczać, że wyniki nauczania w szkole zależą w znacznym stopniu od identyfikacji nauczyciela z zawodem.

Dla zbadania i ustalenia tej zależności porównano wyniki nauczania, powyżej oraz poniżej średniej arytmetycznej, uzyskane w klasach badanych nauczycieli z ich stopniem identyfikacji z zawodem, po czym obliczyliśmy współczynnik korelacji Yule'a („fi”), którego wartość liczbową określi nam miarę zależności.

Tabela 2 przedstawia wyniki nauczania, powyżej oraz poniżej średniej arytmetycznej punktów, uzyskane w klasach badanych nauczycieli w powiązaniu z ich stopniem identyfikacji z zawodem.

Tabela 2

Stopień identyfikacji nauczyciela z zawodem	Wyniki nauczania uzyskane w klasach badanych nauczycieli		Razem
	a) powyżej średn. aryt. pkt.	b) poniżej średn. aryt. pkt.	
Nauczyciele, którzy w pełni identyfikują się z zawodem	33	28	61
Nauczyciele, którzy biernie identyfikują się i nie identyfikują się z zawodem	7	19	26
Razem	40	47	87

$$df = 1, X^2 = 5,42, p < 0,02$$

Z analizy danych zawartych w tabeli 2 wynika, że nieco lepsze (wyższe) wyniki nauczania osiągają nauczyciele z grupy w pełni identyfikujących się z zawodem,

aniżeli ich koledzy z grupy biernie identyfikujących się i wyraźnie nie identyfikujących się z zawodem. Obliczony współczynnik korelacji Yule'a między stopniem identyfikacji nauczyciela z zawodem a średnimi wynikami nauczania osiągniętymi przez uczniów w powierzonych mu klasie wynosi „ $r$ ” = 0,25, wielkość na poziomie istotności statystycznej 0,02. Znaczy to, że zależność istnieje, ale niewysoka. Jednak siła tej zależności jest znacznie wyższa niż siła zależności wyników nauczania od wstępnej motywacji wyboru zawodu przez nauczyciela.

Należy przy tym zauważyć, iż stosunkowo najniższe wyniki nauczania wystąpiły w klasach, w których nauczali badani nauczyciele wyraźnie nie identyfikujący się z zawodem. Są to klasy, które uzyskały średnie wyniki nauczania z fizyki: 28,4%, 31,6%, 30,0% na 100 możliwych do uzyskania. Podczas gdy w tych samych zespołach klasowych u nauczycieli w pełni identyfikujących się z zawodem uzyskano znacznie wyższe wyniki nauczania z języka polskiego (odpowiednio: 64,6%, 71,3% i 68,0%). Fakt ten wydaje się wyraźnie przemawiać za tym, że pozytywny stosunek nauczyciela do pracy i jego emocjonalne związanie z zawodem wpływają w znacznej mierze na efektywność nauczania. Z drugiej strony można by przypuszczać, że powodzenie nauczyciela w pracy pedagogicznej wywiera pozytywny wpływ na jego identyfikację z zawodem oraz kształtowanie się pozytywnej motywacji w jego pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkole.

Podsumowując należy stwierdzić, iż uzyskany współczynnik korelacji (0,25) między stopniem identyfikacji nauczyciela z zawodem a jego wynikami w pracy dydaktycznej jest wyraźnie dodatni i statystycznie istotny, ale niewysoki. Dowodzi on, że nie zawsze pozytywny stosunek nauczyciela do zawodu i pracy idzie w parze z lepszymi wynikami nauczania w szkole. Jest to potwierdzenie powszechnie znanej tezy, że wyniki nauczania zależą nie tylko od pozytywnego stosunku nauczyciela do zawodu i chęci do pracy, lecz także od poziomu jego wiedzy ogólnej i pedagogicznej, umiejętności dydaktyczno-wychowawczych, od doświadczenia zawodowego, warunków pracy, od stosunku do nauki uczniów itp.

#### c) Powodzenie w nauce nauczyciela w trakcie studiów w SN a jego wyniki w pracy dydaktycznej

We współczesnych badaniach nad pracą dydaktyczną młodego nauczyciela zwraca się coraz częściej uwagę na istnienie zależności pomiędzy wynikami, jakie osiągał w nauce nauczyciel jako student lub uczeń zakładu kształcenia nauczycieli, a wynikami jego pracy zawodowej (J. Winklewski<sup>3</sup>, B. Niemierko<sup>4</sup>).

Dla sprawdzenia powyższej zależności w badaniach własnych porównano wyniki nauczania uzyskane w klasach badanych nauczycieli z ich powodzeniem<sup>5</sup> w nauce w trakcie studiów w SN.

Z powyższego zestawienia wynika, że lepszym (wyższym) ocenom osiągniętym przez nauczycieli w nauce w trakcie studiów w SN towarzyszą na ogół lepsze (wyższe) wyniki nauczania uzyskane przez ich uczniów w badanych klasach, a słabszym ocenom — gorsze (niższe) wyniki nauczania.

Obliczony współczynnik korelacji („ $r$ ” Pearsona) między przeciętną oceną nauczycieli ze studiów w SN a średnimi wskaźnikami wyników nauczania osiągniętych przez ich uczniów z badanych przedmiotów w szkole wynosi 0,56. Współczynniki korelacji oddzielnie wynoszą: dla języka polskiego — 0,58; dla matematyki — 0,54; dla fizyki — 0,57. Zgodnie z praktyką statystyczną korelację tę należy uznać za znaczną

<sup>3</sup> J. Winklewski: Praca dydaktyczna nauczyciela geografii a jego przygotowanie do zawodu. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1964, nr 1.

<sup>4</sup> B. Niemierko: O powodzeniu nauczyciela w pracy dydaktyczno-wychowawczej. Warszawa 1969, PZWS, s. 118.

<sup>5</sup> Przyjmujemy przeciętną ocenę uzyskaną na egzaminach i zaliczeniach z przedmiotów kierunkowych i pedagogicznych jako wskaźnik powodzenia absolwentów w nauce w SN.

i istotną. A więc można by z tego wnioskować, że w stosunkowo wysokim stopniu powodzenie absolwenta w pracy dydaktycznej zależy od jego powodzenia (postępów) w nauce w zakładzie kształcenia nauczycieli.

Zestawienie porównawcze przeciętnej ocen w nauce osiągniętych przez nauczycieli w trakcie studiów w SN z wynikami nauczania uzyskanymi przez ich uczniów w badanych klasach przedstawia tabela 3.

Tabela 3

Wyniki nauczania uzyskane w klasach badanych nauczycieli	Średnia ocen nauczycieli w nauce ze studiów w SN				Razem
	3,0—3,2	3,3—3,5	3,6—3,8	3,9—4,7 i wyżej	
a) Wyniki powyżej średn. arytm. pkt.	2	8	15	15	40
b) Wyniki poniżej średn. arytm. pkt.	19	19	8	1	47

Należy przy tym zauważyć, że stosunkowo najwyższe wyniki nauczania (powyżej średniej arytmetycznej) wystąpiły w klasach badanych nauczycieli, którzy otrzymali przeciętną ocen powyżej 3,5 w nauce w SN. Natomiast najniższe wyniki nauczania na ogół uzyskano w klasach, w których pracowali nauczyciele ocenieni poniżej 3,5 średniej ocen w zakładzie kształcenia nauczycieli. Fakt ten niewątpliwie świadczy o tym, że dobre oceny uzyskane przez absolwentów w trakcie studiów SN są w dużym stopniu miarą ich możliwości i poziomu przygotowania zawodowego w osiągnięciu pozytywnych wyników nauczania w szkole.

Okazuje się więc, że im lepsze wyniki w nauce osiągał nauczyciel jako student zakładu kształcenia nauczycieli, tym lepsze osiąga on rezultaty w pracy zawodowej. A zatem zależność „dobry student — dobry nauczyciel” znalazła pełne potwierdzenie w praktyce szkolnej. Można by przypuszczać, że dobre oceny na dyplomie ukończenia zakładu kształcenia nauczycieli stanowią prawdopodobnie najlepszą zapowiedź powodzenia młodego nauczyciela w pracy pedagogicznej.

Reasumując, można więc powiedzieć, że powodzenie absolwentów w pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkole podstawowej zależy w dużym stopniu od jego powodzenia w nauce w zakładzie kształcenia nauczycieli.

#### d) Praca dydaktyczna (lekcyjna) nauczyciela a wyniki nauczania

Na podstawie analizy zebranych materiałów w toku hospitacji lekcji prowadzonych przez badanych nauczycieli można było stwierdzić, że istnieje wyraźny związek między jakością pracy dydaktycznej nauczyciela a wynikami nauczania osiągniętymi przez uczniów z badanych przedmiotów w poszczególnych klasach.

Obliczony współczynnik korelacji („r” Pearsona) między przeciętną oceną nauczania uzyskanymi w klasach badanych nauczycieli a ich średnią oceną za prowadzone lekcje z badanego przedmiotu wynosi 0,63. Biorąc pod uwagę ograniczoną rzetelność pomiarów, szczególnie ocen za prowadzone lekcje, należy uznać tę zależność za znaczną i statystycznie istotną. Można by stąd wnioskować, że wyniki nauczania zależą w bardzo dużym stopniu od poziomu i jakości pracy dydaktycznej nauczyciela, a zwłaszcza od stosowanych przez niego metod, form i środków nauczania, które wyzwalają u uczniów aktywność i samodzielność w myśleniu jak też działaniu na lekcji.



Na zakończenie pragniemy podkreślić, że zebrany materiał wskazuje na kompleksowość i różnorodność czynników wpływających na efektywność pracy nauczycieli i uczniów. Z obliczeń statystycznych jednak wynika, że spośród wielu różnorodnych czynników największy i zasadniczy wpływ na efektywność pracy nauczyciela zdają się wywierać: poziom i jakość przygotowania ogólnego i pedagogicznego nauczyciela do zawodu, poziom identyfikacji nauczyciela z zawodem oraz jakość pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela.

# RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

## JANINA PARAFINIUK-SOIŃSKA: „PRZYGOTOWANIE DZIECI DO NAUKI W KLASIE PIERWSZEJ SZKOŁY PODSTAWOWEJ”

Państwowe Wydawnictwo Naukowe Poznań-Szczecin 1971, ss. 103

Problematyka nauczania początkowego absorbuje dzisiaj praktyków i teoretyków. Znane są szeroko podjęte badania w wielu krajach, np. Związku Radzieckim czy Rumunii, z zakresu nauczania początkowego. Należy wyrazić radość, że książka Janiny Parafiniuk-Soińskiej ukazała się na czasie, pod pewnym względem można ją uważać za odpowiedź na zapotrzebowanie społeczne. Dobrze się stało, że pozycja ta ukazała się w okresie, w którym szeroko dyskutuje się w Polsce nad reformą nauczania w klasach I—IV. Z tego też względu praca ta zasługuje na szczególną uwagę.

Autorka w swojej książce podejmuje dwa bardzo ważne problemy:

1. Ustalenie poziomu przygotowania dzieci do podjęcia systematycznej nauki w klasie pierwszej.
2. Ustalenie wpływu tego przygotowania na wyniki nauczania (w pierwszym półroczu).

Podjęcie nauki w szkole jest momentem przełomowym w życiu każdego dziecka. Nie wszystkie dzieci szybko i dobrze przystosowują się do nowego środowiska, jakim jest szkoła. Jedne z nich rozwijają się szybciej, są wystarczająco przygotowane do podjęcia nauki w szkole, a innym mimo ukończenia siedmiu lat nauka sprawia trudności. Odnosnie powyższych zagadnień Autorka reprezentuje stanowisko „...że współczesne dzieci charakteryzują się wyższym przygotowaniem do nauki, niż to przewiduje program...” (s. 33). Popiera je źródłami literatury i wynikami swoich badań. Pierwszy problem znajduje odbicie w literaturze psychologicznej i pedagogicznej w okresie międzywojennym i częściowo powojennym. Był jednak silnie włączony w szeroki nurt badań nad dojrzałością szkolną, a dominującym zagadnieniem było ustalenie poziomu inteligencji dziecka przy pomocy skal testowych. Dlatego mimo wielu opracowań z tego zakresu brak jest wyraźnej odpowiedzi na pytanie, na czym polega dobre przygotowanie dzieci do nauki określonych przedmiotów, jaki jest zakres i jakość wiadomości dzieci.

Jeżeli chodzi o drugi problem podjęty przez Autorkę i zmierzający do ustalenia zależności pomiędzy wstępnym przygotowaniem dzieci a późniejszymi wynikami, brak jest dotychczas gruntownych badań z tego zakresu w polskich opracowaniach. Przeważają jednorazowe badania dzieci w czasie rozpoczynania nauki, których wyników później nie kontrolowano, co pozbawiało je większej wartości. Z tego powodu badania te nie ustaliły, jakie znaczenie dla późniejszej nauki mają wcześniej nabyte wiadomości i umiejętności.

Praca oparta jest na badaniach przeprowadzonych przez Autorkę w 34 miejscowościach województwa szczecińskiego. Zorganizowane one były w dwóch etapach. Pierwsze badanie obejmujące 637 dzieci odbyło się na początku września 1963 roku i miało na celu ustalenie poziomu przygotowania dzieci do podjęcia nauki w szkole. Drugie — obejmujące 582 dzieci — przeprowadzono na początku lutego 1964 roku. Celem tych badań było ustalenie związku między poziomem przygotowania dzieci i wynikami nauczania w pierwszym półroczu.

Na podstawie bogatego materiału statystycznego i wnikliwej analizy badań dzieci Autorka doprowadza do bardzo ciekawych uogólnień i podsuwa wiele propozycji zmierzających do usprawnienia organizacji procesu nauczania w klasie pierwszej, szczególnie odnośnie nauki czytania, pisania i matematyki.

Z tego względu wydaje się, iż zakres i waga poruszanych problemów zasługuje na nieco szersze przedstawienie treści omawianej pracy.

Rozdział pierwszy zapoznaje czytelnika z problematyką, terenem i metodami badań. Z metod wykorzystanych przez Autorkę wymienić można: testy dydaktyczne, obserwacje własne, wywiady z dziećmi i rodzicami oraz analizę dokumentów szkolnych. Do opracowania materiału zastosowano dla każdego testu średnią arytmetyczną, a prawdopodobieństwo hipotezy zostało potwierdzone testem statystycznym chi-kwadrat. Z poszczególnych etapów badań zostały sporządzone zestawienia liczbowe z wydzieleniem środowisk społecznych: duże miasto, małe miasto, duże wsie, małe wsie.

W rozdziale drugim Autorka omawia dotychczasowy dorobek w zakresie badań nad przygotowaniem dzieci do nauki w szkole. Przy czym stwierdza, że: „Przygotowanie do nauki ujmowano dotychczas najczęściej statycznie, jako pewien stan umysłowy, psychiczny, fizyczny dziecka, a nie jako proces. Problem ujmowany statycznie informował tylko o stanie przygotowania dzieci, ale nie o jego znaczeniu dla dalszej nauki. Pozbawiało to badania dynamiczności i możliwości porównywania zmian w rozwoju i doskonaleniu się funkcji psychicznych dziecka, a także wykrywania czynnika powodującego postęp. Aktualnie istniejące wiadomości i umiejętności dzieci, gdy nie są konfrontowane z późniejszymi wynikami, nie dają możliwości określenia wskaźnika postępu i rozwoju. Prawdopodobnie dlatego nie zostały rozwiązane zagadnienia, czy i jakie znaczenie dla późniejszej nauki mają wcześniejsze umiejętności” (s. 31—32).

Rozdział trzeci omawia analizę wyników pierwszego etapu badań. Autorka w sposób staranny przedstawia główne założenia zastosowanych testów z języka polskiego i matematyki. Podstawę treściową testu stanowił program nauczania ośmioklasowej szkoły podstawowej. Głównym założeniem było ustalenie ważniejszych umiejętności potrzebnych do rozpoczęcia nauki czytania i pisania, a złożyły się na nie: słuchowa analiza zdania, rozpoznawanie tożsamości wyrazów, rozpoznawanie liter, dobieranie podpisów do obrazków i odwzorowywanie wyrazów. Przygotowanie do matematyki miało się wyrażać umiejętnością przeliczania zbioru, określaniem mocy zbioru bez jego przeliczania, odwzorowywaniem zbioru, znajomością liczby i cyfry, orientacją w przestrzeni.

Przeciętna pozytywnych wyników ze wszystkich testów z języka polskiego wyniosła 50,5%, a z matematyki 65,5%. Autorka w tej kwestii wnioskuje: „Przeprowadzone badania pozwalają sądzić, że jeszcze przed rozpoczęciem nauki w szkole około 50% dzieci posiada wiele wiadomości i umiejętności potrzebnych do nauki czytania, pisania i arytmetyki, które zamierza się dopiero kształcić w okresie przygotowawczym i w dalszym okresie nauki szkolnej” (s. 54). Rozdział ten jest właściwie odpowiedzią na problem pierwszy.

W rozdziale czwartym przedstawione są wyniki badań etapu drugiego. W tym badaniu sprawdzone zostały wiadomości i umiejętności dzieci w zakresie: czytania głośnego i cichego ze zrozumieniem, analizy wyrazu, przepisywania, pisania z pamięci i ze słuchu oraz z matematyki: obliczenie zadania tekstowego i formuł matematycznych.

Przykłady wyznaczone do badań z matematyki rozwiązały dzieci w 87,2% poprawnie, za zadanie tekstowe uzyskano 85,3% ocen pozytywnych. Przeciętne wyniki z matematyki wyniosły 81,2%, a z języka polskiego 90%. W obu przypadkach dostrzeżenie wyraźny postęp w nauce w porównaniu z wynikami wstępnymi.

W rozdziale piątym Autorka dokonuje porównania wyników z pierwszego i drugiego badania. Wyniki z obu badań ujmowane są indywidualnie, a następnie grupowo

i mierzone są wg punktów i ocen. Zgodnie z przyjętą zasadą wyodrębnione zostały trzy grupy dzieci. Pierwszą z grup stanowiły te, które w drugim badaniu miały wyniki wyższe niż w pierwszym, drugą dzieci uzyskujące w obu badaniach jednokowe wyniki, a trzecia grupa obejmowała dzieci, które miały wyniki gorsze w badaniu drugim w stosunku do pierwszego. „Na 582 dzieci tylko 24 zajęły w drugim badaniu miejsce gorsze, 60 dzieci zajęło miejsca takie same, a pozostałe miejsca wyższe... Tak więc na lepsze pozycje przemieszcza się 498 dzieci, co wynosi 85,5%” (s. 88). Nie mniej korzystnie układają się wyniki badań mierzone ocenami. Spadek ocen dotyczył tylko 24 dzieci z języka polskiego i 37 dzieci z matematyki. Dodać jednak należy i to, że pogorszenie ocen było tylko u 37 dzieci, ponieważ te same miały niższe oceny w drugim badaniu z obu przedmiotów. Przedstawione dane upoważniają do wyciągnięcia wniosku, że dzieci lepiej przygotowane do nauki przed jej rozpoczęciem mają lepsze wyniki w późniejszym okresie.

W świetle uzyskanych wyników Autorka dochodzi do przeświadczenia o możliwościach uzyskania przez dzieci jeszcze wyższego przygotowania do nauki, niż to zdołano stwierdzić, o ile takie przygotowanie będzie realizowane wg określonego programu. Wobec powyższego Autorka wyraża wątpliwość dotyczącą celowości organizowania okresu przygotowawczego w dotychczasowy sposób, w szczególności w odniesieniu do dużego miasta.

Analiza materiału wykazała również pewne tendencje i możliwości dzieci w zakresie uogólniania i abstrahowania, co wskazywałoby na potrzebę zwiększenia wymagań programowych i przyspieszenia procesu rozwijania abstrakcyjnego myślenia na tle konkretnie ujmowanego materiału nauczania.

W badaniach zarysowała się również zależność pomiędzy metodą a wynikami czytania. W okresie półroczu stosunkowo duża grupa dzieci pozostaje na poziomie czytania analitycznego, przechodzenie do ujmowania wyrazów jako całości występuje dość późno. W związku z tym Autorka uważa, że należy zwrócić uwagę na przyspieszenie i doskonalenie nauki czytania w klasie pierwszej.

Na zakończenie krótkiego przeglądu treści omawianej książki należy podkreślić, że Autorka wyjaśniła w swojej pracy wiele istotnych związków między umiejętnościami dzieci przed wstąpieniem do szkoły a nauką szkolną już w pierwszym półroczu. Ogólnie można stwierdzić, że im poziom umiejętności dzieci jest wyższy, tym istnieje większa możliwość ich rozwoju.

Wynik nie zamierzony przez Autorkę jest ten, że w świetle przeprowadzonych badań podważona została wartość dotychczasowych obowiązujących programów nauczania, są one zanizone w stosunku do możliwości współczesnych dzieci siedmioletnich.

Dodatkowymi walorami książki jest prosty, czytelny język i logiczna jej konstrukcja. Liczne tabele statystyczne i wykresy ilustrują w sposób przejrzysty zasadnicze zagadnienia i stanowią rzetelną podbudowę teoretycznych uogólnień książki.

Praca zjawia się w porę, wraz z szeroką dyskusją nad reformą nauczania początkowego. Z tego też względu stanowi wartościową pozycję, która powinna się znaleźć w rękach teoretyków i praktyków.

Oprócz powyższych walorów można poczynić propozycję zmiany metod badawczych z testowych na eksperymentalne i przejście z szerokiej populacji na węższe dla uchwycenia wyraźniejszych czynników sprawczych.

Maria Potemkowska  
Szczecin

## WŁADYSŁAW ADAMSKI: „DETERMINANTY AKTYWNOŚCI SPOŁECZNEJ. PORÓWNAWCZE STUDIUM SOCJOLOGICZNE ZBIOROWOŚCI INSTRUKTORÓW ZHP”

W-wa, PWN 1971 r., cena 42,—

Pracę W. Adamskiego, opartą na badaniach empirycznych i stanowiącą nie tylko publikację naukową z zakresu socjologii, lecz również bardzo cenny materiał dla rozważań czysto pedagogicznych, podzielić można na trzy zasadnicze części.

Do pierwszej zaliczyć można rozdział I, w którym Autor przedstawia problematykę uwarunkowań aktywności społecznej. W części tej przedstawiona zostaje czytelnikowi interpretacja „aktywności społecznej” z punktu widzenia socjologii empirycznej, a ponadto czytelnik poznaje rodowód aktywności społecznej i odmiennosć jej modeiu w polskich warunkach.

Druga część pracy, którą można by zamknąć w rozdziałach od II do IV włącznie, dotyczy strony metodologicznej przeprowadzonych badań. Badaniom swym W. Adamski w wyniku głębokich przemyśleń postawił następujące problemy do rozwiązania: „1. Jakie czynniki determinują aktywność społeczną instruktorów ZHP? 2. Jakie typy działacza społecznego funkcjonują i kształtują się w tej organizacji?” (str. 41).

Jak wynika z wysuniętych problemów, przedmiotem badań byli społeczni instruktorzy ZHP. Metodą zastosowaną w badaniach była analiza materiału statystyczno-ankietowego oraz materiału o charakterze pamiętnikarskim, który nadawał się do analizy jakościowej. Poza celem i przedmiotem oraz metodami badań Autor w rozdziale II przedstawia cały wachlarz hipotetycznych uwarunkowań aktywności społecznej instruktorów ZHP, na co warto zwrócić uwagę czytelnika. W kolejnym rozdziale W. Adamski przedstawia różne stanowiska socjologów w zakresie metody pamiętnikarskiej oraz zwraca uwagę na szereg trudności, jakie musi pokonać badacz w trakcie pozyskiwania i opracowywania tą drogą zebranego materiału. W IV rozdziale czytelnik poznaje etapy badań, które miały zapewne charakter zarówno rozłączny, jak i równocześnie organicznie spójny. Etapy te przebiegały w sposób następujący: „(1) opracowanie programu konkursu pamiętnikarskiego, jego realizacja i ilościowe opracowanie uzyskanych materiałów, (2) opracowanie i przeprowadzenie ankiety mającej dostarczyć w miarę możliwości porównywalnych z materiałem konkursowym, ale bardziej reprezentatywnych informacji, (3) konfrontacja wyników materiału pamiętnikarskiego z ankietowym i innymi dostępnymi źródłami wiedzy z zakresu spraw objętych tematem badań” (str. 90). Jak widać z planu badań, Autor w sposób przemyślany szukał, zgodnie z całą swoją koncepcją metodologiczną, powiązań pomiędzy zebranymi dwoma rodzajami materiałów empirycznych. W toku badań należy dopatrzeć się również czwartego etapu, w którym W. Adamski dokonał pomiaru aktywności instruktorskiej w oparciu o efekty organizacyjne na terenie powiatu zamieszkiwania przez osoby badane i zestawienie tej aktywności „...z pozaharcerskimi symptomami aktywności społeczno-politycznej, jak też z wynikami uwarunkowań aktywności instruktorskiej, ustalonymi na podstawie ankiety i pamiętników” (str. 90).

Kolejne rozdziały — to trzecia część pracy, która stanowi merytoryczne opracowanie i przedstawienie rozwiązanych przez Autora problemów. Rozdział V poświęcony jest determinantom aktywności uczestnictwa w społeczności instruktorskiej. Badania W. Adamskiego wykazały, że podstawą aktywności instruktorów ZHP jest zarówno dobrowolność, jak i przymus udziału ich w pracach tej powszechnej wśród dzieci i młodzieży organizacji. W oparciu o wyniki ankiety, w której dano badanym do wyboru jedną z 8 sytuacji prowadzących do podjęcia pracy instruktorskiej, okazało się,

że 424 osoby same ubiegaly się o uczestnictwo w ZHP, co stanowi 26,9% ogółu badanych. 408 osób podjęło pracę w organizacji z uwagi na wykonywanie zawodu nauczycielskiego (25,9% ogółu badanych). Autor analizując stopień dobrowolności uczestnictwa w aktywności instruktorskiej dokonał następującego rozkładu osób badanych: „...całkowią dobrowolność reprezentuje 26,9% badanych, ograniczoną dobrowolność — 52,4%, ograniczony przymus — 18,1%, silny przymus — 2,6%” (str. 116).

Siła aktywności instruktorskiej, a tym samym motywacja uczestnictwa w pracach Związku badanych osób została przedstawiona przez Autora za pośrednictwem ciekawych fragmentów pamiętnikarskich. Badający uzyskał je dzięki konkursowi na temat: „Jak do tego doszło, że zostałem instruktorem harcerskim”. Materiał przedstawiony przez W. Adamskiego jest niewątpliwie bardzo ciekawy, lecz należy traktować go jako wyłącznie ilustrujący w odniesieniu do badań ilościowych.

Spośród szeregu biograficzno-środowiskowych uwarunkowań dobrowolności uczestnictwa w aktywności instruktorskiej na specjalną uwagę zasługuje analiza stopnia dobrowolności i przymusu uczestnictwa w zestawieniu z pozycją społeczno-zawodową badanych. „Uczniowie i wykonywujący zawody nauczycielskie (...) stanowią podstawowe źródło w pełni dobrowolnej aktywności. Nauczyciele mogą się równać z nimi, a nawet uzyskują lekką przewagę, jedynie pod względem uczestnictwa na zasadach ograniczonej dobrowolności; na pozostałych stopniach skali są zdecydowanie gorzej usytuowani. Na górnym piętrze dobrowolności mieści się aż 59,3% ogółu dorosłych instruktorów-nienauczycieli i 46,5% uczniów, a tylko 14,7% nauczycieli. Znikome są odsetki uczniów i »innych« instruktorów podlegających umiarkowanemu przymusowi; ten ostatni wskaźnik obejmuje natomiast ponad czwartą część ogółu nauczycieli (...) nauczyciele ...są jedyną kategorią reprezentującą przymus całkowity” (str. 120).

Wnioski, do jakich dochodzi Autor, zmuszają czytelnika do refleksji. Szczególnie nad wynikami tych badań powinni zastanowić się wspólnie: władze oświatowe i ZHP. Należałoby przemyśleć, jakie mogą być drogi kształtowania właściwych motywów podejmowania pracy w Związku, co przyczyniłoby się do efektywniejszej pracy wychowawczej nauczycieli-instruktorów, a zarazem zlikwidowałoby jedną z dróg niepożądaney aktywności, której źródłem jest przymus. Może należałoby przemyśleć, jak dla właściwej realizacji celów wychowania przymus zewnętrzny przekształcić w przymus wewnętrznej aktywności wśród nauczycielstwa.

Poza wyżej wspomnianym czynnikiem aktywności Autor analizuje środowisko rodzinne, przynależność do innych organizacji społeczno-politycznych, zawod rodziców osób badanych, poszukując zależności bezpośrednich i pośrednich (poprzez korelację statystyczną) z determinantami: dobrowolnością i przymusem.

Rozdział VI poświęcony jest determinantom bezinteresowności uczestnictwa w społecznej aktywności instruktorskiej. Autor podzielił badanych na 8 kategorii zwolenników nagradzania aktywności instruktorskiej:

- 1) zwolennicy całkowitej bezinteresowności (9,3%)
- 2) zwolennicy nagród prestiżowych (15,2%)
- 3) zwolennicy nagród rzeczowych (21,6%)
- 4) zwolennicy nagród w postaci zniżek w godzinach pracy i dodatkowych urlopów (6,8%)
- 5) zwolennicy sporadycznych nagród pieniężnych (9,4%)
- 6) zwolennicy stałych nagród pieniężnych (14,8%)
- 7) zwolennicy częściowej i stałej odpłatności za aktywność instruktorską (15,0%)
- 8) profesjonalnie nastawieni wobec aktywności instruktorskiej (7,9%).

„Sumując po dwie sąsiadujące ze sobą pozycje skali bezinteresowności — powiada Autor — otrzymujemy następujący układ: 24,5% — zwolennicy nagród niematerialnych; 28,4% — zwolennicy nagród materialnych niepieniężnych; 24,2% — zwolennicy

nagród pieniężnych; 22,9% — zwolennicy opłacania aktywności instruktorskiej w formie wynagradzania za godziny pracy lub w formie etatu..." (str. 146).

Wśród tych, którzy są zwolennikami nagradzania materialnego rzeczowego, pieniężnego i odpłatności stałej, zdecydowaną większość procentową stanowi grupa instruktorów związanych profesjonalnie z nauczycielstwem. Autor w swojej interpretacji zebranych materiałów dochodzi do wniosku, że zarówno dobrowolność, jak i bezinteresowność aktywności jest wyznaczona przez niesamodzielną pozycję społeczno-zawodową oraz młody wiek instruktorów. Stąd też uczniowie-instruktorzy w absolutnej większości wypowiadają się za bezinteresownością w działaniu na rzecz ZHP (porównaj str. 160). Ponadto W. Adamski twierdzi, że zawód nauczycielski silnie wiąże się z aktywnością odpłatną na skutek takich oto uwarunkowań: "...rolniczo-chłopskie pochodzenie, brak osobistych kontaktów z organizacją harcerską w dzieciństwie oraz brak rodzinnych tradycji społecznego działania" (str. 169). Czy są to wyczerpujące uwarunkowania? Wydaje się, że na to pytanie można byłoby odpowiedzieć, badając uprzednio materialny status nauczycieli-instruktorów.

Rozdział VII otwiera zagadnienie typologii aktywności instruktorskiej. W rozważaniach swych Autor dochodzi do bardzo interesującego podziału instruktorów, przyjmując za podstawę pozycję społeczno-zawodową osób badanych, gdyż pod tym względem jest to zbiorowość dość istotnie zróżnicowana. I tak mamy:

- 1) instruktora-ucznia wyróżniającego się wysoce dobrowolną i bezinteresowną aktywnością,
- 2) instruktora-nauczyciela wyróżniającego się aktywnością raczej wymuszoną i niskim stopniem bezinteresowności,
- 3) instruktora pracującego w innym zawodzie wyróżniającego się aktywnością dobrowolną, średnio bezinteresowną.

Poszczególnym typom Autor przypisuje ponadto dominujące czynniki aktywności. Niemniej W. Adamski zwraca uwagę czytelników na mankamenty takiego podziału i dlatego przyjmuje w rozdziale VIII inną koncepcję typologii instruktorów opartą na współwystępowaniu określonych cech, które są poddane statystycznej analizie korelacyjnej, w wyniku czego Autor dokonuje następującego podziału:

- 1) typ partnerski,
- 2) typ wychowawcy z powołania,
- 3) typ wychowawcy o silnej orientacji prestiżowej,
- 4) typ „przywódcy z charakterem”,
- 5) typ abstynenta-tradycjonalisty.

W końcowej części tego rozdziału W. Adamski dokonuje próby ustalenia reprezentatywności wydzielonych typów instruktorów, przyjmując z kolei za podstawę typy oparte na czterech wzorach motywacyjnych za pomocą testu identyfikacji. Spośród czterech wzorów motywacji na uwagę zasługuje 30% osób badanych przyporządkowanych typowi motywacyjnemu, którego zwerbalizowanym celem działania jest efekt organizacyjny. Stąd Autor ostatni rozdział swojej pracy (IX) przeznaczył na omówienie uwarunkowań efektów organizacyjnych aktywności instruktorskiej.

Ciekawa praca W. Adamskiego ma nie tylko znaczenie dla socjologii empirycznej. Uważam, że z jej treścią warto zapoznać nauczycieli-instruktorów ZHP.

Andrzej Tchorzewski  
Olsztyn

## Z. A. MALKOWA: „SOWREMIENNAJA SZKOŁA SSzA”

Moskwa, Izd. Pedagogika, 1971, ss. 366

W książce pt. „Społeczeństwo i szkolnictwo Stanów Zjednoczonych”, wydanej w 1966 r., prof. J. Chałasiński dokonał kompetentnego przeglądu problematyki szkolnictwa amerykańskiego do 1963 r. Od tego czasu piśmiennictwo polskie tylko sporadycznie informowało o osiągnięciach i problemach oświaty w Stanach Zjednoczonych. Dlatego z zainteresowaniem sięgamy po książkę znanej uczonej radzieckiej Zoi A. Malkowej pt. „Sowremiennaja szkoła SSzA” („Współczesna szkoła USA”), wydana w 1971 r. Książka ta jest bowiem owocem gruntownych wielostronnych badań, które miały na celu wyjaśnienie swoistości i tendencji rozwojowych szkolnictwa amerykańskiego aż do 1970 r. Autorka uwieńczyła tą książką wieloletni okres ustawicznej pracy naukowej, polegającej nie tylko na studiowaniu źródeł i opracowań amerykańskich, lecz również na bezpośrednim poznawaniu szkolnictwa i różnych pozaszkolnych instytucji Stanów Zjednoczonych. W całym więc dziele widać wyniki takiego wielostronnego badania.

Książka składa się z dziesięciu obszernych rozdziałów, poświęconych w kolejności następującym zagadnieniom: 1. Aktualne problemy kształcenia szkolnego w Ameryce współczesnej, 2. Teoretyczno-pedagogiczne podstawy reformy szkoły amerykańskiej, 3. System kształcenia szkolnego w USA, 4. Szkoła elementarna jako początkowy szczebel kształcenia ogólnego, 5. Naukowo-wychowawcza praca w młodszej szkole średniej, 6. Starsza szkoła średnia, czyli Comprehensive school, 7. Szkoła średnia a uczelnie wyższe, 8. Szkoła a świat pracy, 9. Wychowanie „dobrych obywateli”, 10. Kryzys szkoły zaostrza się.

Ta swoista struktura książki ma uzasadnienie w myśli przewodniej całego dzieła. Autorka podjęła bowiem naukową weryfikację hipotezy o kryzysie oświaty amerykańskiej. Hipotezę tę z dawna głoszą różni pedagodzy, oświatowcy i działacze polityczni, różnymi sposobami uzasadniając swoje twierdzenia. Autorka więc zaczyna też swoje dociekania od przeglądu aktualnych problemów szkolnictwa amerykańskiego, wyróżniając trzy problemy naczelne: 1. Wymagania wobec szkoły w warunkach rewolucji naukowo-technicznej, 2. Stosunki między ekspansją kapitału a sytuacją szkolnictwa oraz 3. Zaostrzenie się sprzeczności socjalnych i walki ludności pracującej o demokratyzację oświaty. Ujawnia przyczyny dużego zainteresowania społeczeństwa amerykańskiego dla szkolnictwa i prawie powszechnego niezadowolenia z dotychczasowych wyników reformy trwającej wciąż od drugiej połowy lat pięćdziesiątych, gdy wątpliwo o doskonałości progresywistycznego modelu szkolnictwa, ukształtowanego pod wpływem pedagogiki J. Deweya i jego kontynuatorów. Charakteryzując dalej podstawy tej reformy zwraca szczególną uwagę na model J. Conanta, teorię J. Brunera oraz innych znakomitych uczonych i działaczy oświatowych. Wśród koncepcji wysuwanych przez tych reformatorów niektóre są bardzo nowoczesne i rzeczywiście twórcze. Jednakże ich wpływ na szkolnictwo jest wciąż ograniczony ze względu na swoistą strukturę systemu oświaty w Stanach Zjednoczonych.

W ciągu ostatnich dziesięciolecia w USA uchwalono w sprawach szkolnictwa więcej ustaw niż w ciągu 60 lat tego stulecia. Ustawy te umożliwiły zrealizowanie dużych inwestycji w różnych dziedzinach szkolnictwa. Liczne komisje dokonały rewizji treści i organizacji kształcenia w znacznej części szkolnictwa. Jednakże ze względu na ogromne zróżnicowanie tego szkolnictwa i nadmierne zdecentralizowanie jego administracji utrudnia i opóźnia reformę nawet w tych zakresach, które mają już wystarczające uzasadnienie i przygotowanie.

Obecnie w Stanach Zjednoczonych jest wiele szkół nie tylko znakomicie urządzonych, lecz również świetnie funkcjonujących. Z reguły jednak takie szkoły znajdują się w osiedlach podmiejskich, zamieszkałych przez najbogatszą część społeczeństwa



amerykańskiego. Natomiast w dzielnicach zamieszkałych przez ludność niezamożną, przeważnie murzyńską, szkoły są z reguły uboższe i zaniedbane.

Malkowa bardzo sugestywnie charakteryzuje poszczególne typy szkolnictwa, ujawniając zarówno imponujące osiągnięcia jednych szkół, jak i zacofanie innych. Ta charakterystyka wymownie świadczy o kryzysie szkolnictwa amerykańskiego, które mimo potencjalnych środków postępu pedagogicznego tylko częściowo odpowiada rzeczywistości nowoczesnym tendencjom oświatowym. Główna przyczyna ogromnych dysproporcji w rozwoju szkolnictwa amerykańskiego tkwi w społeczno-ekonomicznym ustroju Stanów Zjednoczonych. I to Malkowa wykazała w sposób nie budzący żadnych wątpliwości. Warto taką książkę uważnie przeczytać.

*Tadeusz J. Wiloch*

## **N. F. TALYZINA: „ТЕОРИТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОГРАМИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ”**

**Izdательство Московского Университета, Москва 1960, ss. 134**

Dotychczasowe badania empiryczne nad efektywnością nauczania programowanego wskazują, że posiada ono możliwości zwiększenia skuteczności pracy dydaktycznej w szkołach wyższych. Możliwości te prawdopodobnie będą wzrastać w miarę, jak interesująca nas metoda dydaktyczna zostanie oparta na — bardziej niż dotychczas — trwałych podstawach teoretycznych. Stąd podejmuje się badania skierowane na opracowanie teoretycznych podstaw nauczania programowanego. Zagadnienia te są przedmiotem pracy N. F. Talyziny pt. „Teoretyczne problemy nauczania programowanego”.

Na treść książki złożyły się głównie wykłady, które Autorka wygłosiła dla nauczycieli szkół średnich i pracowników nauki uczelni moskiewskich — słuchaczy Wydziału Nauczania Programowanego Muzeum Politechnicznego w Moskwie. Recenzowana książka stanowi rozszerzoną i uzupełnioną wersję opracowania pt. „Teoretyczne podstawy nauczania programowanego”<sup>1</sup>.

Problematyka książki poza wstępem, zakończeniem i zestawem bibliografii zawarta jest w czterech rozdziałach. We wstępie N. F. Talyzina zwraca uwagę, że jakkolwiek idea klasycznej wersji nauczania programowanego, opracowana przez B. F. Skinnera, nie miała bezpośredniego związku z cybernetyką, to jednak w rzeczywistości ze względu na swe treści była wprowadzeniem cybernetyki do procesu dydaktycznego.

Funktem wyjścia rozważań pracy jest założenie, że rozwój teorii i praktyki nauczania programowanego uzależniony jest od stopnia respektowania wskazań sformułowanych przez ogólną teorię kierowania oraz psychologiczno-pedagogicznych prawidłowości procesu dydaktycznego. Niedoceniając w nauczaniu programowanym cybernetycznego lub psychologiczno-pedagogicznego pierwiastka prowadzi do jednostronnego pojmowania i wypaczania sensu nowej technologii kształcenia. Wyrazem tego jest m. in. dowodzenie, że nauczanie programowane nie stanowi żadnego novum w dydaktyce.

Autorka dokonuje wnikłej analizy aktualnych poglądów dotyczących genezy nauczania programowanego. Dowodzi, że autorzy, którzy doszukują się istoty interesującej nas metody dydaktycznej w zastosowaniu maszyn, przypisują jej początek w XIX wieku. Ci zaś, którzy za najważniejsze w nauczaniu programowanym uważają przystosowanie procesu uczenia się do indywidualnych możliwości uczących się, historię

<sup>1</sup> Patrz rec. tej pracy pióra K. Denek i L. Klimczyk opublikowaną w *Kwartalniku Pedagogicznym* 1969, nr 4, s. 235—241.

jego wywodzą ze starożytnego Rzymu i starożytnej Grecji, gdzie powstały pierwsze formy nauczania indywidualnego. Z kolei badacze, którzy traktują nauczanie programowane jako „samonauczanie”, twierdzą, że jest ono jednym ze sposobów samodzielnej pracy uczących się. W ostatnim przypadku nauczanie programowane stanowi jedynie „szczegółową, udoskonaloną metodę w ramach tradycyjnego systemu nauczania”. Wreszcie autorzy uznający jedynie założenia psychologiczno-pedagogiczne nauczania programowanego, tzn. ci, którzy akcentują takie jego właściwości, jak logiczny układ materiału, dostępność dla ucznia, dowodzą, że podstawa teoretyczne interesującej nas metody dydaktycznej stworzyli John Locke i Jan Amos Komeński. Zdaniem N. F. Tałyziny zwolennicy jednostronnego podejścia do nauczania programowanego odrzucają z jego idei wszystko, co nowe i progresywne. Zmierzają oni do słopniowego równania „nauczania programowanego do nakładającej się teorii” i praktyki dydaktycznej.

Zdaniem N. F. Tałyziny przed psychologią i pedagogiką stoją dwa pierwszoplanowe zadania: 1) wyodrębnienie systemu wymagań i zakresu problematyki psychologiczno-pedagogicznej określonej przez ogólną teorię kierowania; 2) analiza istniejącego stanu wiedzy psychologiczno-pedagogicznej o procesie nauczania dla wykorzystania jej w kierowaniu procesem nauczania (s. 11). Recenzowana książka poświęcona jest pierwszemu z tych zadań. Rozpatrzono je w aspekcie zadań stojących przed nauczaniem programowanym.

Nauczanie programowane nie wyrosło w próżni, lecz powstało dzięki rozwojowi szeregu nauk. Jest ono jednak jakościowo nowym etapem w rozwoju teorii i praktyki nauczania. Jakościowa odrębność tego etapu wyraża się w wykorzystaniu cybernetyki w analizie i organizacji procesu dydaktycznego, w rozpatrywaniu nauczania jako systemu kierowania. Teoria kierowania nakreśla zakres wymagań dotyczących specyfiki procesu dydaktycznego. Realizacja ich przyczynia się do efektywnego kierowania procesem nauczania.

Pełna realizacja idei nauczania programowanego zakłada konieczność przeprowadzenia badań skierowanych na opracowanie teoretycznych zrębów tego procesu. Trzeba dążyć, żeby prace z tego zakresu poszły w kilku kierunkach. Pilnym zadaniem jest zbadanie procesu nauczania jako jedyne z systemów kierowania (aspekt cybernetyczny) z równoczesnym zwróceniem uwagi na jego psychologiczno-pedagogiczne właściwości. Tego typu prace teoretyczne wymagają badań interdyscyplinarnych.

W pierwszym najobszerniejszym rozdziale pracy pt. „Psychologiczno-pedagogiczne problemy kierowania procesem nauczania” poddano wiele kwestii procesu dydaktycznego szczegółowej analizie. Prowadzono ją z punktu widzenia ogólnej teorii kierowania procesem dydaktycznym. Oto pełna lista poddanych analizie kwestii: cel kierowania (cel nauczania); kryteria efektywności nauczania; stan wyjściowy działalności psychicznej; podstawowe stany procesu przyswajania; sprzężenie zwrotne w nauczaniu; korygowanie procesu nauczania; zagadnienia algorytmizacji w nauczaniu.<sup>2</sup>

Cele nauczania winny wyrazić: zasób wiadomości i umiejętności ze wskazaniem rodzaju działalności, na której podstawie formułuje się zadania w zakresie pamięci i myślenia; system i poziom ukształtowania opanowanych właściwości; stopień uogólnienia, automatyzacja, trwałość; postępy w posiadanych wiadomościach i umiejętnościach, a także w intelektualnym i ogólnym rozwoju osobowości. Realizację tych wymagań utrudnia rozwój nauk psychologiczno-pedagogicznych. Pozwala on jedynie na dokładne wskazanie celów nauczania w sferze działalności poznawczej. Nie można tego powiedzieć o emocjonalnej i wolicjonalnej działalności psychicznej.

Wraz z rozwojem nauczania programowanego zagadnienie celów nauczania i obiek-

<sup>2</sup> Szczegółowe naświetlenie tych problemów zawiera artykuł N. F. Tałyziny: O teorii nauczania programowanego. *Dydaktyka Szkoły Wyższej* 1969, nr 4, s. 8—34.

tywnych wskaźników ich określania postawione zostały z całą ostrością. W szeregu pracach o nauczaniu programowanym podejmowane są próby bardziej konkretnego niż dotąd przedstawienia celów nauczania.<sup>3</sup> Podobnie przedstawia się zagadnienie testów służących do kontroli wyników kształcenia. Poszczególni badacze dobierają je według indywidualnych upodobań. Stąd nie zawsze odpowiadają one celom nauczania.

Ponadto otrzymane przez różnych badaczy rezultaty kształcenia są nieporównywalne.

Od sposobu określenia celów nauczania zależy opracowanie kryteriów efektywności nauczania. Problematyce tej poświęca się wiele miejsca w pracach poświęconych nauczaniu programowanemu.<sup>4</sup> Jest to oczywiste, skoro kryteria efektywności kształcenia niezbędne są dla obiektywnej oceny jakości stosowanych form, metod, w tym również nauczania programowanego i środków dydaktycznych. Jednym z ważniejszych kryteriów nauczania jest stopień realizacji planowanych celów nauczania. Im wyższa będzie zgodność wskaźników otrzymanych i przewidzianych przez program studiów, tym efektywniejszy będzie dany system nauczania. Wiele uwagi poświęca się matematycznym metodom oceny efektywności kształcenia. Znaczenie ilościowych metod pomiaru efektywności kształcenia jest oczywiste. Mają one jednak sens tylko wtedy, gdy brane pod uwagę rezultaty nie budzą wątpliwości od strony jakościowej (s. 26).

„Teoria etapowego kształtowania czynności umysłowych” to tytuł rozdziału, w którym N. F. Talyzina poddaje krytycznej, lecz pobieżnej analizie behaviorystyczny model uczenia się, który stanowi podstawę teoretyczną klasycznych wersji nauczania programowanego. Odrzucając behavioryzm jako kolebkę teoretyczną zachodnich koncepcji nauczania programowanego, opiera nową metodę dydaktyczną na założeniach teorii „O etapowym kształtowaniu czynności umysłowych”. Zakłada ona, że uczniowie, aby mogli uczyć się efektywnie, powinni mieć możliwość działania. Zatem zaprogramowany tekst dydaktyczny powinien pokierować ich działalnością w ten sposób, żeby mogli zapoznać się z rodzajem i charakterem prac, jakie mogą opanować oraz wykonać.

Teoria etapowego kształtowania czynności umysłowych opiera się na trzech zasadach. Pierwsza z nich traktuje człowieka jako istotę społeczną, a jego psychikę jako wynik działalności w społeczeństwie. Następną z zasad twierdzi, że podstawą rozwoju psychicznego człowieka stanowi przyswojenie przez niego doświadczeń nagromadzonych przez pokolenia oraz wzbogacenie tych doświadczeń. Niezbędny warunek rozwoju psychicznego człowieka stanowią też cechy dziedziczne. Siłą motoryczną tego rozwoju jest nauczanie i wychowanie. Trzecia zasada omawianego kierunku psychologii radzieckiej głosi, że psychika kształtuje się pod wpływem praktycznej działalności człowieka.

Współczesne metody dydaktyczne z nauczaniem programowanym na czele — żądają od uczniów świadomego i aktywnego udziału w różnorodnych czynnościach składających się na proces kształcenia. Czynności te składają się z szeregu operacji. Należy je wykonywać w odpowiednim porządku. Odpowiednia kolejność wykonywania operacji stanowi istotę działania.

Operacje wchodzące w skład działania dzielą się na grupy: orientacyjne (objaśniające), wykonawcze i kontrolne. Klasyfikacja ta odzwierciedla fakt, że proces dydaktyczny stanowi mikroukład sterowania zawierający w sobie organ: sterujący (orientacyjna część działania), wykonawczy (wykonawcza, czyli robocza część działania) oraz mechanizm obserwacji i porównywania (kontrolna część działania).

<sup>3</sup> Por. N. D. Nikandrow: Programmirowannoje obuczenije i idei kibernetiki. Moskwa 1970.

<sup>4</sup> Patrz B. P. Biespalko: Programmirowannoje obuczenije. Moskwa 1970; K. Denek: O efektywności nauczania programowanego w szkołach wyższych. Poznań 1971.

Formą wyjściową czynności umysłowych są działania zmaterializowane. Zanim staną się one działaniem umysłowym, przechodzą przez pośrednie etapy działania (uczniemia się). Należą do nich: etap wstępnego zaznajamiania uczniów z charakterem działalności; etap rzeczowego (zmaterializowanego) działania; zwerbalizowany etap czynności, etap głośnej mowy; umysłowy etap działania (mowy wewnętrznej). Pominiecie w procesie dydaktycznym chociażby jednego z tych etapów powoduje, że uczenie przebiega powoli, a uczniowie popełniają liczne błędy.

Po przedstawieniu teorii etapowego kształtowania czynności umysłowych N. F. Talyzina przechodzi do problematyki programowania procesu nauczania i związanych z tym zagadnień. Kwestiom tym poświęcony jest rozdział III zatytułowany „Programowanie procesu nauczania w oparciu o teorię etapowego kształtowania czynności umysłowych”.

Jednym z podstawowych elementów skutecznej działalności dydaktycznej są cele nauczania. Określa się je jako: zdobycie trwałych wiadomości; rozwój samodzielnego i twórczego myślenia; umiejętność zastosowania zdobytych wiadomości w działalności praktycznej. Nie wiemy jednak, co można traktować za trwałe wiadomości, a co należy przyjąć za obiektywny wskaźnik tych wiadomości. Wciąż nie potrafimy dać precyzyjnej odpowiedzi na pytanie, jakie czynności umysłowe należy wykształcić u uczniów, aby ich myślenie stało się twórcze.

Podstawowym celem nauczania programowanego jest optymalizacja procesu nauczania i uczenia się. Optymalizacja procesu nauczania sprowadza się przede wszystkim do takiego kierowania pracą dydaktyczną, które pozwala osiągnąć cele kształcenia przy minimalnym użyciu siły i czasu nauczających i zdobywających wiedzę. Aby cel ten osiągnąć, należy skonstruować odpowiedni program przewidujący różne czynności, które muszą wykonać w procesie dydaktyczno-wychowawczym nauczyciel i uczniowie. Kształcenie, które przebiega zgodnie z opracowanym programem, Autorka nazywa nauczaniem programowanym, a układanie programu sterowania czynnościami dydaktycznymi — programowaniem nauczania.

W nauczaniu programowanym określa się cele dydaktyczne w drodze poprawności rozwiązania zadań z jednoczesnym uwzględnieniem czasu nauczania, pojemności przyswojonych informacji oraz ich wpływu na rozwój umysłowy uczniów wyrażający się zmianami w ich psychice.

Przekazywanie uczniom nowych wiadomości zakłada, że reprezentują oni niezbędny do tej czynności poziom rozwoju umysłowego. W praktyce okazuje się, że poszczególni uczniowie nie dysponują koniecznym poziomem uwagi (działalności kontrolnej) i mają zasadnicze trudności w zakresie koncentrowania się na prezentacji materiału programowanego i zrozumienia go.

Aby przezwyciężyć te trudności, trzeba stworzyć uczniom warunki uzupełnienia luk i zaległości. Do tego celu z powodzeniem nadają się zaprogramowane teksty dydaktyczne.

Optymalizacja procesu dydaktycznego wymaga poddania materiału nauczania strukturalizacji, selekcji i aktualizacji. Zabiegi te prowadzą do zgodności treści dydaktycznych ze współczesnym stanem wiedzy, pozwalają zmniejszyć objętość materiału studiów i sprzyjają problemowemu przyswajaniu wiadomości przez młodzież.

Jak już podkreślano, teoria etapowego kształtowania czynności umysłowych zakłada wyposażenie uczniów w system wiadomości i umiejętności według etapów. W zależności od etapu nauczania różnicuje się rozmiar kroków w zaprogramowanych tekstach dydaktycznych. Wyższemu etapowi kształtowania czynności umysłowych przynależy większe rozmiary kroków.

Dla ułatwienia przebiegu procesu dydaktycznego według etapów kształtowania czynności umysłowych wskazane jest posługiwanie się: algorytmami nauczania, różnorodnymi urządzeniami zapewniającymi sprzężenie zwrotne i odpowiednim systemem korekcji.

W myśl wskazań teorii etapowego kształtowania czynności opracowano w ZSRR kilka zaprogramowanych tekstów dydaktycznych. Stanowią one przedmiot zainteresowania IV rozdziału pt. „Niektóre rezultaty nauczania eksperymentalnego”. Autorka prezentuje w nim rezultaty badań eksperymentalnych dotyczących wykorzystywania w pracy szkolnej zaprogramowanych tekstów dydaktycznych z arytmetyki i geometrii elementarnej oraz mechanicznej obróbki metali skrawaniem. We wszystkich przypadkach zastosowanie tekstów programowanych przyczyniło się do zwiększenia efektywności nauczania.

Praca N. F. Talyziny stanowi interesującą i udaną próbę oparcia nauczania programowanego na zdobycach radzieckiej psychologii, cybernetyki i ogólnej teorii kierowania. Wydaje się, że takie wielokierunkowe ujmowanie problemu przyspieszy postęp w poszukiwaniach, których zadaniem jest oparcie nauczania programowanego na dobrych podstawach teoretycznych.

Przekonujące, a zarazem odkrywcze jest rozważanie Autorki na temat genezy nauczania programowanego. Bardzo trafne też jest jej stwierdzenie, że zastosowanie algorytmów w procesie dydaktycznym jest uzasadnione jedynie wtedy, gdy zapewniają one nie tylko poprawne rozwiązanie zadań, lecz również pozwalają zrozumieć, dlaczego rozwiązuje się je tak, a nie inaczej.

Do lepszego zrozumienia zawartych w pracy myśli przyczyniają się przykłady, które uzupełniają i ilustrują trudniejsze fragmenty książki. Starannie dokonano także zestawu bibliografii dotyczącej przedmiotu zainteresowania pracy. Obejmuje ona 195 pozycji (w języku angielskim i rosyjskim) o względnej trwałości naukowej.

Niektóre sformułowania Autorki mają charakter zbyt ogólny. Dotyczy to przede wszystkim tych fragmentów pracy, które poświęcone są celom nauczania. Żałować należy, że N. F. Talyzina nie sięgnęła w tym zakresie do prac K. Flechsinga, B. Blooma, J. Beckera, J. Hartleya, J. Hollanda, F. Mechnera, R. Gagné i H. Gagné, którzy zajmują się bliżej problemem celów kształcenia w aspekcie nauczania programowanego. To samo można powiedzieć o rozważaniach poświęconych metodologicznym podstawom badań efektywności nauczania programowanego, zwłaszcza gdy chodzi o narzędzia pomiaru skuteczności kształcenia.

Szkoda, że Autorka w trakcie badań nad efektywnością interesującej nas metody dydaktycznej nie uwzględniła złożonej problematyki „efektu nowości”.

Praca zasługuje na uwagę wszystkich nauczycieli i pracowników naukowo-dydaktycznych, którzy w nauczaniu programowanym, opartym na trwałych podstawach teoretycznych, widzą możliwości unowocześnienia procesu dydaktycznego.

*Kazimierz Denek*  
Poznań

## **RYSZARD RADWIŁOWICZ: O ROZWOJU I KSZTAŁTOWANIU ŚWIATOPOGŁADU**

Warszawa 1971, Nasza Księgarnia, ss. 100

Do stosunkowo bogatego już zestawu prac traktujących o światopoglądzie człowieka w 1971 r. doszła jeszcze jedna — Ryszarda Radwiłowicza — „O rozwoju i kształtowaniu światopoglądu”.

Jak stwierdza sam autor — książka ta nie powstała w oparciu o specjalnie prowadzone badania, a jedynie w wyniku przemyśleń i lektur wspartych licznymi dyskusjami na tematy kształtowania światopoglądu. W tym sensie, jak również z racji zastosowanej formy, książka nabiera charakteru pracy popularnonaukowej, a niekiedy nawet charakteru poradnika. Niemniej, a może dlatego, godna jest ona polecenia ogó-

łowi nauczycieli, dla których sprawa kształtowania światopoglądu młodzieży zawsze wysuwać się będzie na plan pierwszy.

Cóż zatem prezentuje recenzowana pozycja wydawnicza? Na około 100 stronach autor podejmuje dwa — jak się wydaje — istotne problemy ze światopoglądem człowieka związane: problem psychologii światopoglądu i problem pedagogiki światopoglądu. Już samo zwrócenie uwagi na możliwość i konieczność takiego właśnie rozróżnienia godne jest podkreślenia. Wprawdzie i w innych pracach mówi się o psychologicznym i pedagogicznym aspekcie światopoglądu, lecz w pracy R. Radwiłowicza zastosowany podział stanowi jak góroy punkt wyjścia dla dalszych rozważań.

W części I pt. „Psychologia światopoglądu” autor skupia uwagę Czytelnika nad znaczeniem światopoglądu, jego właściwościami i rozwojem, przy czym w celu uzyskania jednoznaczności prezentowanych przez siebie stanowisk — przyjmuje szereg rozróżnień i umów terminologicznych. W części II pt. „Pedagogika światopoglądu” przedstawione są natomiast problemy: zadania kształtowania światopoglądu, zagadnienie kształtowania postaw i przekonań oraz podstawowe zasady kształtowania postaw, przekonań i światopoglądu.

A oto przewijające się przez pracę pytania:

- czy kierowanie się światopoglądem cechuje wszystkich ludzi?
- czy człowiek działa w myśl wyznawanego światopoglądu we wszystkich życiowych okolicznościach?
- czy dziecko posiada światopogląd?
- co to znaczy posiadać światopogląd naukowy?

Odpowiedzi na te i podobne pytania podane są na różnych stronach recenzowanej książki. Znajdzie je Czytelnik w toku uważnego przeglądu pracy. Osobiście pragnę skupić uwagę Czytelnika jedynie nad niektórymi sprawami i problemami recenzowanej pracy.

1. Niezmiernie istotne jest samo określenie światopoglądu, tym bardziej że tych właśnie określeń jest i tak już wiele (w literaturze polskiej — T. Kotarbiński, B. Suchodolski, W. Okoń, L. Bandura, M. Kozakiewicz i inni).

Według R. Radwiłowicza — światopogląd jest to względnie spójny układ dostatecznie ogólnych przekonań człowieka o rzeczywistości przyrodniczej i społecznej, uwikłanych w odpowiednie postawy na tyle silnie, iż skłaniają go one do zgodnego z nimi postępowania. Jest to zatem struktura psychiczna wysoko zorganizowana i o zasadniczym znaczeniu dla całego życia jednostki ludzkiej w społeczeństwie (s. 22). Oczywiście jest to najogólniejsze rozumienie światopoglądu, przy takim zaś rozumieniu autor wyróżnia co najmniej trzy rodzaje, a zarazem trzy szczeble rozwojowe światopoglądu, tj.: światopogląd naiwny, uświadomiony i naukowy (s. 30). Ten ostatni (również w sensie psychologicznym) to względnie spójny układ dostatecznie ogólnych, zgodnych z zasadniczymi tezami filozofii marksistowskiej (będący względnie adekwatnym uogólnieniem aktualnego stanu nauki) przekonań człowieka o rzeczywistości przyrodniczej i społecznej, uwikłanych w odpowiednie postawy na tyle silnie, iż skłaniają go one do zgodnego z nimi postępowania (s. 36).

Odnosi się wrażenie, że obie te definicje, aczkolwiek słuszne, są dość „ciężkie” głównie ze względu na swą nazbyt skomplikowaną strukturę. W moim przekonaniu W. Okoń proponuje określenie dużo prostsze i tym samym bardziej czytelne. Oto ono: „Naukowy pogląd na świat traktować będziemy jako zespół uzasadnionych naukowo przekonań określających poznawczy i uczuciowy stosunek człowieka do świata oraz wyznaczający jego postępowanie”. („Proces nauczania” — wyd. III, s. 154).

2. Przy omawianiu zadań kształtowania światopoglądu autor słusznie stwierdza, że nauczyciel szkoły współczesnej, a tym bardziej socjalistycznej musi z wielu powodów poświęcać sporo czasu i wysiłku na wyrabianie u uczniów pożądaných postaw i przekonań, będących istotnymi składnikami światopoglądu człowieka. Toteż wśród sposobów tego oddziaływania ważną rolę powinny odegrać:

- sposoby polegające na nauczaniu wiedzy o przedmiocie postaw i przekonań (oddziaływanie na świadomość ucznia-wychowanka),
- sposoby stwarzające okazję do pożądaných zachowań się (wpływanie na tzw. sferę wolicjonalną, realizacyjną),
- sposoby urabiające ucznia-wychowanka (oddziaływanie na sferę emocjonalną).

Omówieniu tych właśnie sposobów poświęca autor wiele miejsca, a czyni to w sposób żywy i przekonujący, gdyż odwołuje się do najróżnorodniejszych doświadczeń i sytuacji z życia.

3. Do podstawowych zasad kształtowania postaw, przekonań i światopoglądu R. Radwiłowicz zalicza następujące:

- zasadę naukowości, w myśl której powinniśmy kształtować u każdego ucznia taki możliwie spójny zespół przekonań o rzeczywistości przyrodniczej i społecznej, który byłby zgodny z podstawowymi tezami filozofii marksistowskiej,
- zasadę demokratyczności głoszącej, że ten kształtowany światopogląd musi odznaczać się takimi przekonaniami i postawami, które są przepojone szacunkiem do innych ludzi i ich praw oraz które w sposób jednoznaczny potwierdzają zaangażowanie na rzecz socjalizmu,
- zasadę intelektualizacji stanowiącej bezpośrednią kontynuację zasady naukowości, a także — zasadę aktywizacji, zasadę socjalizacji, zasadę indywidualizacji, realizm pedagogiczny, zasadę docelowej integracji, zasadę samowiedzy i doskonalenia pracy własnej nauczyciela.

Jak z powyższego wyliczenia wynika, są to w większości zasady zbliżone do ogólnych zasad wychowania.

W końcowej części pracy autor przedstawia szczegółowo propozycję całorocznej pracy zespołu samokształceniowego (rady pedagogicznej), nad kształtowaniem światopoglądu młodzieży oraz opowiada się za koniecznością prowadzenia rodzinnych badań kompleksowych w omawianym zakresie.

Trudno byłoby uznać recenzowaną pracę za oryginalną, jako że stanowi ona przede wszystkim kompilację różnych stanowisk i doniesień. W wielu przypadkach jest ona zapewne dyskusyjna chociażby z tego względu, że podejmuje problemy najbardziej dyskusyjne. Mimo tego praca zasługuje na wnikliwe przestudiowanie głównie przez nauczycieli-praktyków, dla których materiał w niej zawarty okazać się może i powinien szczególnie przydatny i pomocny. Niezaprzeczalnym plusem pracy jest to, że prezentuje ona stanowiska w sposób jednoznaczny z pozycji marksistowskich.

*Zygmunt Wiatrowski*  
Bydgoszcz

## PRZEGLĄD POLSKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Koncepcja permanentnego kształcenia powstała i pogłębia się w wyniku rodzących się z każdym dniem potrzeb. Nie zaspokajają już rozmaite formy dokształcania, doskonalenia, samokształcenia, gdyż dają okrucy wiedzy i umiejętności, gdy tymczasem potrzeba systematycznej i pogłębianej stale wiedzy gruntownej i twórczego myślenia. Kształcenie permanentne, o którym pisze się coraz więcej i próbuje się je już realizować, ma być taką właśnie przyszłościową formą „szkoły całego życia”.

## Model kształcenia i doskonalenia

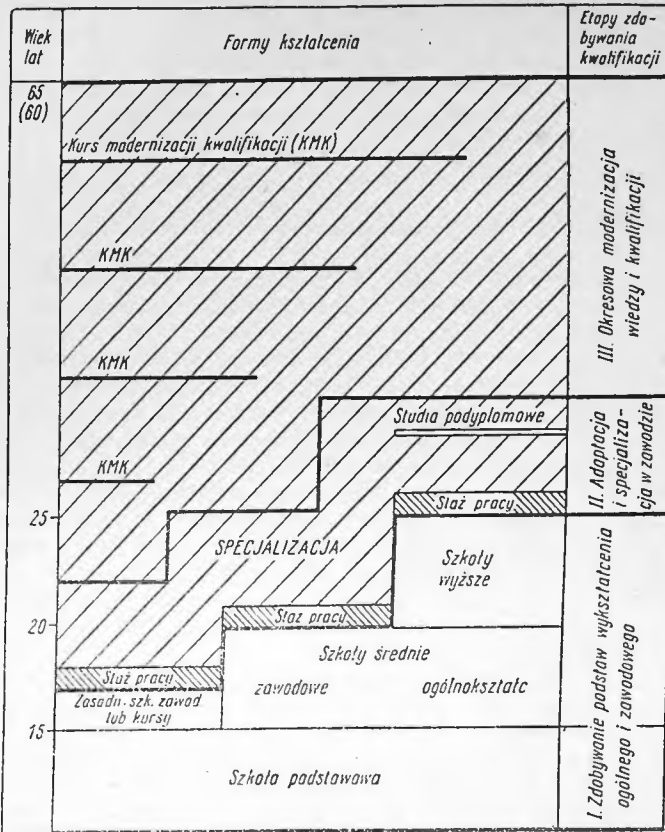
Kształcenie ustawiczne, permanentne, niustające, niustanne — oto określenia na proces przystosowywania się do zmieniających się stale i szybko warunków pracy każdego człowieka. W literaturze pedagogicznej coraz więcej na ten temat rozważań, koncepcji, również spekulacji, a wszystko w dążeniu do wypracowania odpowiedniego do potrzeb społeczeństwa systemu. W *Kwartalniku Pedagogicznym* (nr 3, 1971) pisze na ten temat prof. dr Michał Godlewski. Tytuł artykułu: „Kształcenie ustawiczne kadr kwalifikowanych”. Autor omawia następujące zagadnienia: uwarunkowanie technologiczne i społeczne kształcenia permanentnego, podstawy prawne, integracja instytucji kształcenia i doskonalenia kadr. Wychodzi z założenia, że potrzeby w dziedzinie modernizacji kwalifikacji narastają niustannie na skutek postępu techniki, wobec czego wiedza i umiejętności wyniesione ze szkoły szybko się dezaktualizują. W tej sytuacji istnieje konieczność systematycznego zdobywania nowych wiadomości i umiejętności. „Warunkiem jednak opanowywania ciągle nowej, zmieniającej się wiedzy zawodowej jest posiadanie solidnej podbudowy wykształcenia teoretycznego w zakresie nauk podstawowych”.

To założenie jest podstawą opracowania koncepcji funkcjonowania systemu kształcenia i doskonalenia kadr kwalifikowanych. Autor wyodrębnia trzy okresy kształcenia: 1) przygotowanie do pracy w zawodzie, 2) adaptacja zawodowa i specjalizacja, 3) okresowa modernizacja wiedzy i kwalifikacji. Ilustruje to schemat rysunkowy:

Autor wyjaśnia, że okres pierwszy — to wyłącznie formy szkolne (dzienne, wieczorowe korespondencyjne), w okresach pozostałych — przede wszystkim staże i praktyki, studia podyplomowe oraz obowiązkowe kursy modernizacji wiedzy i umiejętności organizowane co kilka lat. Jest to, jak widać, doskonalenie systematyczne i oparte na pewnego rodzaju przymusie, jakby ciąg dalszy szkoły. Te „długie” formy doskonalenia nie likwidują form „krótkich”; „krótkie” — różnego rodzaju konferencji, sesji naukowych, samokształcenia w toku pracy zawodowej, odczytów, dyskusji itd. W ten sposób zapewnione byłoby stałe unowocześnianie wiedzy i utrzymywanie się na poziomie wiedzy współczesnej.

Kształcenie ustawiczne, należycie zorganizowane, dostosowane do potrzeb danych grup zawodowych pozwoliłoby na przeprowadzenie wielkich reform programowych i podręcznikowych. Skoro przewidujemy stałe kształcenie, wówczas pewne działy materiału programowego mogą być przesunięte z programu szkolnego do programów dokształcania. Konsekwencją mogłoby być również zmniejszenie liczby przedmiotów w nauczaniu i liczby podręczników.





Jeśli idzie o przygotowanie zawodowe nauczycieli, można tu snuć odważne projekty. Dzisiejszy „wszystkoizm” w programach szkół nauczycielskich mógłby ustąpić na rzecz gruntownego naukowo uzasadnionego przygotowania dydaktycznego i metodycznego oraz zdobycia podstaw praktycznych umiejętności, wiele zaś przedmiotów dodatkowych, pokrewnych znalazłoby swe miejsce w programach systematycznego studium doskonalenia. Niewątpliwie programy takie mogłyby powstawać jedynie na gruncie przygotowanych programach kształcenia ustawicznego.

Bez wielkiej i odważnej reformy wszelkiej kształcenia, nauczycielskiego przede wszystkim, narzekania będą najczęściej uzasadnione, gdyż obecne przygotowanie musi być z konieczności pobieżne, werbalne, pozbawione gruntownych naukowych podstaw nawet mimo ofiarnej pracy kadry wykładowców.

Gdy mowa o programach, wspomnę o artykule Mieczysława Sawickiego, zamieszczonym w tym samym numerze *Kwartalnika Pedagogicznego*. Autor pisze o nowych tendencjach w nauczaniu przyrodznawstwa, informuje też, w jaki sposób powstaje konstrukcja takiego programu. Tak na przykład w pracach nad programem fizyki dla szkół średnich w USA w pierwszej fazie uczestniczyło około 60 pracowników nauki i 300 nauczycieli. W fazie następnej pracuje etatowo grupa około 50-osobowa nad rozpowszechnianiem i modyfikacją kursu i instruktażem wśród nauczycieli. W Anglii przy konstrukcji programów z chemii, biologii i fizyki było czynnych ponad 150 pracowników nauki i 500 nauczycieli z 140 szkół. Podobnie było w ZSRR:

ponad 1000 nauczycieli i około 60 pracowników nauki przy opracowywaniu programu fizyki. Autor wspomina również o nakładach finansowych, które nie są małe (w USA program fizyki w latach 1960—1963 ok. 1,5 mln dolarów, w Anglii program fizyki ok. 300 tys. funtów). Dane te nie orientują wprawdzie dokładnie o faktycznych nakładach finansowych, mówią jednak o poważnym traktowaniu sprawy przygotowywania programów nauczania.

### Uczenie się permanentne w oświacie zawodowej

Zeszyt drugi tegorocznej *Chowanny* jest poświęcony w całości kształceniu zawodowemu. Cykl artykułów otwiera rozprawa prof. dra Józefa Pietera. Autor odpowiada na pytanie, czy nie można by zastąpić liceów ogólnokształcących odpowiednio zorganizowanymi szkołami zawodowymi. Tak sformułowane pytanie uzasadnia m. in. tym, że jednolita (bez zróżnicowania na szkoły zawodowe i licea ogólnokształcące) organizacja szkolnictwa powyżej szkoły podstawowej i poniżej szkoły wyższej, oparta na trafnej selekcji kandydatów, umożliwiłaby zarówno właściwe kształcenie zawodowe, jak też należyte przygotowanie uczniów do studiów wyższych. Odpowiada, analizując sens szkoły ogólnokształcącej i sens szkoły zawodowej oraz ich wartości, następująco: „Potrzeba wylawiania i właściwego kształcenia młodzieży wysoce uzdolnionej i utalentowanej nakazuje i coraz ostrzej nakazywać będzie utrzymywanie oraz prowadzenie na możliwie najwyższym poziomie liceów ogólnokształcących, jako najbardziej odpowiedniego przygotowania do studiów wyższych. Przy tym niejedno wskazuje na potrzebę zróżnicowania liceów w kierunkach: matematyczno-fizyczno-chemicznym, biologicznym i humanistycznym”.

Jeśli idzie o szkolnictwo zawodowe, utrzymanie go jest konieczne, jednak potrzebna jest gruntowna rewizja tradycyjnej koncepcji tej szkoły. Tradycyjne, wąsko — specjalistyczne kształcenie zawodowe masy kadr staje się — zdaniem Autora — coraz bardziej anachroniczne. Trzon programów nauczania w szkołach zawodowych stanowią obecnie przedmioty praktyczno-zawodowe, gdy tymczasem „coraz oczywistsza staje się potrzeba solidnej wiedzy teoretycznej”. Oczywiście — wyjaśnia Autor — „tysiącu” zawodów odpowiadać będą i muszą co najmniej dziesiątki, jeśli nie setki, zróżnicowanych od odpowiednio nazwanych szkół zawodowych, jednakże postęp szkolnictwa idzie i bez wątpienia pójdzie ku rozbudowie trzonu wspólnego tych szkół, tj. ku poszerzeniu i pogłębieniu wspólnej dla wszystkich fachowców wiedzy naukowej i kultury.

Autor bierze również pod uwagę stopniowe realizowanie idei kształcenia permanentnego kadr pracowniczych, co uelastyczni kształcenie zawodowe i ułatwi absolwentom szkół zawodowych dostęp do uczelni wyższych bez ślepych uliczek i straty czasu.

O rozwoju, zadaniach i perspektywach szkolnictwa zawodowego pisze w tym samym zeszycie *Chowanny* prof. dr Tadeusz Nowacki. Autor widzi zadania na szerokim tle potrzeb współczesnego społeczeństwa: ma to być „wychowanie w zamiowaniu do pracy i zawodu, w przygotowaniu do życia obywatelskiego, do udziału w samorządzie robotniczym i oczywiście w przygotowaniu czysto zawodowym”. Tak pojmując zadania, Autor kładzie nacisk również na ugruntowanie i pogłębienie przygotowania teoretycznego, ogólnozawodowego, w czym szczególnie mieć będzie uczenie się permanentne, które — jak to określa Autor — „powoduje zmniejszenie nacisków w klasycznym szkolnictwie zawodowym dla młodzieży na bezpośrednie przygotowanie pracownika do jego czynności”.

Akcenty na znaczenie teoretycznych podstaw nauczania w szkole zawodowej i znaczenie uczenia się permanentnego są wspólne wszystkim bodaj artykułom w omawianym tu numerze *Chowanny*.

### Znaczenie oświaty dorosłych

Na znaczenie oświaty dorosłych w świetle teorii kształcenia ustawicznego zwraca uwagę dr Teofil Sosnowski w numerze 6 *Szkoły Zawodowej*. Biorąc pod uwagę ideę kształcenia ustawicznego, Autor widzi szkołę zawodową jako szkołę wyrabiającą głównie umiejętności uczenia się i samokształcenia, przyswajającą niezbędne wiadomości rzeczowe, a także urabiającą przekonanie o potrzebie ciągłego kształcenia się.

W nieszkolnych formach oświaty dorosłych jako najważniejsze uznaje kursy. Oceenia je pozytywnie, gdyż „zaletą kursowych form kształcenia jest wielka jego elastyczność oraz zdolność szybkiego dostosowywania się do różnorodnych i szybko zmieniających się potrzeb społecznych i gospodarczych”. Znaczenie tych szkół — zdaniem Autora — wzrasta, gdyż wypracowuje się dla nich nowe metody nauczania, jak metoda przypadków, sytuacyjna, inscenizacji itd. „Wszystko to świadczy o tym, że wkroczyliśmy w okres naukowego opracowania metod nauczania w niezmiernie różnorodnej i zróżnicowanej dziedzinie nieszkolnych form kształcenia dorosłych. Postęp pedagogiczny objął i ten obszerny teren działalności dydaktycznej, od którego do niedawna stroniła pedagogika. Jest to jednak jedna z najważniejszych tendencji rozwojowych oświaty pozaszkolnej”.

W rozwoju nieszkolnych form oświaty dorosłych widzi Autor kilka zasadniczych tendencji, takich jak instytucjonalizacja w mikroskali (zakładowe, przyzakładowe i środowiskowe ośrodki kształceniowe) i w makroskali (tworzenie ponadzakładowych organizacji koordynujących tę działalność). W perspektywie widzi zainteresowanie różnymi „odcinkowymi” systemów kształcenia, doksztalcenia i doskonalenia w jednolity system oświaty. Czyli integracja form szkolnych i form kształcenia ustawicznego.

\*

Nauczanie i uczenie się permanentne ma niewątpliwie przyszłość, jednak przygotowanie się do jego realizacji będzie wymagać intensywnych prac przygotowawczych, i to zarówno organizacyjnych, jak w zakresie metod. Ani metody szkolne, ani też obecne pozaszkolne nie we wszystkim wystarczą. Wypracowanie nowych będzie wymagało badań, weryfikacji.

Stanisław Nowaczyk

### PRZEGLĄD RADZIECKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

W ostatnim czasie na lamach specjalistycznych czasopism pedagogicznych, a także w prasie codziennej trwa w Polsce ożywiona dyskusja na temat poziomu naszego szkolnictwa podstawowego, średniego i wyższego. Wskazuje się na różnego rodzaju środki zaradcze zmierzające do podniesienia dotychczasowego poziomu pracy szkół. Jednym słowem, trwa batalia nie tylko o ilość kształconych abiturientów, lecz również o jakościowe ich przygotowanie i pełną przydatność dla naszej gospodarki narodowej. W tej dyskusji o jakość naszego szkolnictwa przewija się — jakby czerwoną nicią — postać nauczyciela. Podkreśla się m. in., że od jego przygotowania formalnego i faktycznej przydatności do pełnienia tego zawodu zależy w dużej mierze poziom pracy szkół, a w konsekwencji i jakość kształconych abiturientów.

W świetle powyższego — w niniejszym przeglądzie radzieckich czasopism pedagogicznych — wydaje się celowe zwrócenie uwagi Czytelników *Ruchu Pedagogicznego*

na szereg artykułów zamieszczonych na łamach *Sowietskiej Piedadogiki*, a poświęconych właśnie zagadnieniom selekcji zawodowej i przygotowaniu zawodowemu przyszłych nauczycieli w Związku Radzieckim.

Jednym z serii wspomnianych artykułów jest artykuł T. A. Worobiowa z Leningradzkiego Uniwersytetu im. A. A. Żdanowa na temat opracowania metodyki selekcji zawodowej do zawodu nauczycielskiego<sup>1</sup>.

We wstępie swego artykułu autor stwierdza, że postęp techniczny i rewolucja naukowo-techniczna wywołały poważne zmiany w treści pracy wielu zawodów stawiając jednocześnie większe wymagania w stosunku do ich wykonawców. Wszystko to — zdaniem autora — prowadzi w sposób obiektywny do wzrostu roli nauczyciela, jako głównej postaci w procesie nauczania i wychowania dorastających pokoleń. Nauczyciel kształtuje wśród uczniów potrzebę pracy i przekazuje im wiedzę, która występuje jako niezbędny komponent siły wytwórczej pracownika w warunkach współczesnej produkcji. W rezultacie tego jakość pracy nauczyciela w odpowiedni sposób określa poziom nauki, kultury, ekonomiki na najbliższą przyszłość. Stąd też wypływają nowe, złożone wymagania w stosunku do osobowości nauczyciela.

Jakim więc powinien być nauczyciel w nowych warunkach? Jakimi cechami zawodowymi powinien odznaczać się, aby był w stanie sprostać tym wszystkim skomplikowanym zadaniom?

Problem ten — według T. A. Worobiowa — może być z powodzeniem rozwiązany jedynie w przypadku prawidłowego podejścia do samego zagadnienia zawodowej przydatności nauczyciela. Istnieją — zdaniem autora — dwie wzajemnie powiązane ze sobą drogi podniesienia przydatności zawodowej: 1) specjalny dobór przyszłych nauczycieli i 2) doskonalenie ich przygotowania zawodowego. Powodzenie tej ostatniej drogi w znacznym stopniu zależy od tego, na ile został ustalony w odpowiednim czasie stopień przydatności do działalności pedagogicznej.

Aktualnie istniejący system doboru studentów do szkół wyższych bazuje w przeważającej mierze na jednym parametrze — ocenie wiedzy kandydatów w czasie egzaminów wstępnych. W charakterze dodatkowych wskaźników występują oceny na świadectwie dojrzałości, w pewnym stopniu rekomendacja rady pedagogicznej szkoły, a także ogólna opinia o abiturientie powstała w czasie niewielkiego wywiadu podczas egzaminów wstępnych.

Powszechnie twierdzi się — pisze autor — że dobre oceny uzyskane w czasie egzaminów wstępnych określają przyszły sukces kandydata w nauce i późniejszej samodzielnej pracy po ukończeniu studiów. W radzieckiej literaturze pedagogicznej i praktyce szkolnictwa wyższego — zdaniem Worobiowa — brak jest badań reprezentatywnych na temat zależności studiów w szkole wyższej od sukcesów podczas egzaminów wstępnych. Nie został również ustalony związek między ocenami na egzaminie wstępnym a osiągnięciami w pracy zawodowej byłych absolwentów. T. A. Worobiov twierdzi, że takie kryterium, jak wysokie oceny w czasie egzaminów wstępnych, nie zawsze jest odpowiednim miernikiem. Argumentuje to tym, że ocena kwalifikująca kandydata do studiów w szkole wyższej waha się między czwórką i piątką, a nawet i wyżej, natomiast średnia sprawność studiów w instytucji waha się między trójką i czwórką z tendencją do niższych ocen. Oprócz tego odnotowuje się wysoki odsetek właśnie z powodu złych postępów w nauce. Wszystko to — pisze dalej autor — wywołuje naturalnie poważne wątpliwości odnośnie prognostycznego charakteru istniejącego systemu doboru abiturientów, nie mówiąc już o możliwościach przewidywania ich sukcesów w czasie studiów. Stąd też coraz częściej pojawiają się głosy w dyskusji, że wyjścia z powstałej sytuacji należy szukać w powiązaniu tradycyjnych egzaminów wstępnych z doбором zawodowym.

<sup>1</sup> Por. T. A. Worobiov: Opyt sozdanija metodiki professionalnogo otbora. *Sowietskaja Piedadogika* 1971 r., nr 8, s. 69—74.

W stawianiu potrzeby selekcji zawodowej istnieje na razie pewna ostrożność. Została ona spowodowana m. in. tym, że selekcję zawodową ocenia się jeszcze jako swego rodzaju akt niehumanitarny, ograniczający swobodę socjalną jednostki. W rzeczywistości prawdziwy humanizm — zdaniem Worobiowa — polega nie tylko na tym, ażeby dać każdemu człowiekowi możliwość wyboru jakiegokolwiek zawodu na zasadzie jego osobistych pragnień, lecz i na tym, ażeby uchronić go od niepożądanych skutków żywiołowego wyboru.

Obiektywna konieczność takiej selekcji zawodowej — według autora — wypływa z poważnych różnic między ludźmi, jeżeli chodzi o ich cechy fizjologiczne. Selekcja zawodowa — to przede wszystkim potrzeba ekonomiczna, uwarunkowana podziałem pracy. Istnieje ona niezależnie od ocen moralnych, politycznych itp., a realizowana jest poprzez płynność siły roboczej, a także wyraża się w dynamice prestiżu zawodów, w żywiołowej mobilności zawodowej.

Selekcja zawodowa — stwierdza Worobiow — faktycznie istnieje również w zawodzie nauczycielskim. Przejawia się ona poprzez płynność kadr nauczycielskich. Nie jest żadną tajemnicą — kontynuuje on — że określona część absolwentów uczelni pedagogicznych dąży do znalezienia pracy poza szkołą, a niektórzy młodzi nauczyciele, przepracowawszy w szkole krótki okres czasu, szukają innej specjalności nie związanej z nauczaniem i wychowaniem. Masowe badania — pisze autor — wykazały, że jedynie 40% uczniów wybiera zawód z przekonania, a pozostali przypadkowo, pod wpływem różnych okoliczności zewnętrznych. Prowadzi to oczywiście do znacznego odsiewu. Np. w 1968 r. odsiew w uczelniach pedagogicznych wyniósł 2,9% ogółu studentów. Przy czym połowa z nich odpadła na I roku studiów, co wyraźnie świadczy o nieprawidłowym wyborze specjalności i słabości pracy w zakresie orientacji zawodowej.

Uczelnie pedagogiczne kończy jedynie 80% ogółu rozpoczynających studia, a na wydziałach fizyczno-matematycznych jeszcze mniej. Taki stan rzeczy prowadzi nie tylko do wielkich strat ekonomicznych, lecz posiada również poważne następstwa socjalne.

W drugiej części swego artykułu T. A. Worobiow porusza problem konieczności opracowania metodyki doboru zawodowego i dzieli się szczegółowo doświadczeniami osiągniętymi w tym zakresie.

Próba opracowania metodyki doboru zawodowego powstała w zespole badawczym przy katedrze pedagogiki i psychologii wychowawczej Wydziału Psychologicznego Uniwersytetu Leningradzkiego.

W pierwszym rzędzie — pisze autor — należało określić pojęcie przydatności zawodowej. Przydatność zawodową nie wystarczy — jego zdaniem — interpretować jedynie jako sumę wiedzy, nawyków, umiejętności nabytych w czasie kształcenia zawodowego. Zalicza się tu takie strony osobowości, jak: ogólna kultura, rozwój, system wartości, moralno-psychologiczna gotowość do konkretnej pracy, potrzeba samodzielnego dokształcania się.

Kształtowanie przydatności zawodowej — zdaniem Worobiowa — jest procesem długotrwałym, obejmującym następujące etapy: 1) przygotowanie do kształcenia zawodowego (orientacja zawodowa), 2) ujawnienie zdolności do opanowania danej specjalności (dobór zawodowy), 3) przygotowanie zawodowe (kształcenie w specjalistycznym zakładzie naukowym), 4) opanowanie mistrzostwa zawodowego (adaptacja zawodowa).

Badania szeregu uczonych radzieckich — pisze autor — pozwalają twierdzić, że nie wszyscy mogą stać się nauczycielami, gdyż do tego potrzebne są specjalne zdolności i określone predyspozycje socjalno-psychologiczne.

Prezentowana przez autora metodyka doboru zawodowego składa się z trzech etapów:

- 1) dobór pod względem stanu zdrowia (np. osoby z wadami mowy, chroniczną chorobą krtani, narządów słuchu lub zaburzeniami psychicznymi są absolutnie nieprzydatne do zawodu nauczycielskiego i powinny być wyeliminowane w zasadzie przed egzaminami i badaniami na przydatność zawodową);
- 2) tradycyjne egzaminy wstępne;
- 3) badanie na przydatność zawodową, zawierające:
  - a) ankietę;
  - b) niewielkie wypracowanie na temat motywów wyboru zawodu;
  - c) test specjalny.

Ankieta (jednolita dla wszystkich) zawiera ukryte pytania, wyjaśniające ukierunkowanie pedagogiczne, zainteresowania, gotowość zostania nauczycielem, a także niekóre specjalne zdolności.

Wypracowanie zawiera odpowiedzi na pytania jawne i jest przeznaczone po to, ażeby uściślić motyw wyboru zawodu, informacje na temat warunków pracy nauczyciela, znajomość własnych możliwości w związku z wyborem zawodu.

Test specjalny przeznaczony jest dla zbadania niektórych ważnych cech nauczyciela: umiejętność posługiwania się mową, jej emocjonalne zabarwienie, umiejętność panowania nad sobą, zdolność mobilizowania audytorium itp. Procedura testu przewiduje przeprowadzenie „lekcji próbnej” przed fikcyjnym audytorium. Rezultaty testu ocenia kompetentna komisja specjalistów poprzez porównywanie ich z ideałem empirycznym abiturienta, studenta, nauczyciela.

Badanie na przydatność zawodową prowadzi się przez dwa dni. Pierwszego dnia abiturient (wszyscy jednocześnie) wypełniają ankietę, a następnie piszą wypracowanie. Na dzień następny przeprowadza się test — „lekcję próbną”. Temat lekcji przydziela komisja na podstawie dowolnego wyboru. Czas przeznaczony na przygotowanie takiej lekcji wynosi 1 godzinę. Formę przeprowadzenia lekcji próbnej abiturient wybiera według własnego życzenia. Przy przygotowaniu się do lekcji zezwala się na posługiwanie się różnorodnymi środkami, ponieważ w danym przypadku nie jest sprawdzana wiedza, lecz zdolność do twórczego rozwiązywania postawionego zadania. Lekcja trwa nie dłużej niż 10 minut. W czasie przeprowadzania lekcji nie wolno posługiwać się notatkami.

Każdego rodzaju badanie na określenie przydatności zawodowej (ankieta, wypracowanie, test) jest oceniane na podstawie szczegółowo opracowanego systemu wskaźników ilościowych. W rezultacie tego otrzymuje się sumaryczną ocenę według pięciostopniowej skali: 1 — nieprzydatny do zawodu nauczycielskiego; 2 — bardziej nieprzydatny aniżeli przydatny; 3 — przydatność posiada nieokreślony charakter; 4 — bardziej przydatny niż nieprzydatny; 5 — w pełni przydatny.

Opracowana powyżej metodyka — jak pisze autor artykułu — została sprawdzona w praktyce w Iwanowskim i Ługanskim Instytucie Pedagogicznym, a także na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Leningradzkiego i w Liceum Pedagogicznym w Leningradzie.

Eksperyment ten — zdaniem Worobiowa — jeszcze raz potwierdził, że istniejący system przyjęty do uczelni pedagogicznych jest niedoskonały, że powodzenie na egzaminach wstępnych nie zależy od stopnia zainteresowania, gotowości i zdolności do zawodu nauczycielskiego. W tym kryje się jedna z przyczyn niskiej sprawności studiów już na I roku. Np. według danych Iwanowskiego Instytutu Pedagogicznego w 1969 r. 44% abiturientów zdało egzaminy wstępne na wydział historyczny na 4 i 5, ocena zaś ich przydatności zawodowej nie przekraczała 3. Zakłada to przypadkowość motywów wyboru uczelni pedagogicznej i potwierdza hipotezę o konieczności istnienia specjalnych zdolności do zawodu nauczycielskiego.

Analiza wszystkich materiałów abiturientów — konkluduje autor — ujawniła prawie pełną zgodność między ocenami uzyskanymi podczas egzaminów wstępnych i ocenami z przedmiotów profilujących na świadectwie dojrzałości. Wszystko to prze-

mawia nie na korzyść istniejącego obecnie systemu rekrutacji studentów opartego jedynie na ocenie poziomu wiedzy podczas egzaminów wstępnych. O tej wiedzy — zdaniem autora — w wystarczający sposób świadczy świadectwo dojrzałości.

Drugim artykułem o podobnej tematyce jest artykuł R. I. Chmieluka z Instytutu Pedagogicznego im. K. D. Uszyńskiego w Odessie na temat diagnostyki przydatności zawodowej młodzieży do pracy nauczycielskiej<sup>2</sup>.

Zawód nauczycielski — pisze Chmieluk — jest powszechny, a jednocześnie wyjątkowo twórczy. Dlatego dzisiaj nikt już nie wątpi w to, że do uczelni pedagogicznych winni być rekrutowani kandydaci przy pomocy takich środków, jak orientacja i selekcja zawodowa. Jednak, aby dokonać prawidłowego doboru — zdaniem autora — potrzebna jest metodyka oparta na naukowych podstawach. W tym celu należy określić podstawowe wymogi do zawodu nauczycielskiego, a także ustalić czynniki przydatności do tego zawodu.

Jeżeli podstawowe wymogi związane z działalnością pedagogiczną są wystarczająco wyraźnie określone w pracach takich uczonych, jak N. W. Kuźminej, A. I. Szerbakowa, F. N. Gonabolina — to czynniki przydatności do tej działalności są prawie nie zbadane. Zdaniem autora do czynników przydatności do działalności pedagogicznej można zaliczyć: zainteresowanie się zawodem nauczyciela (trwałe i głębokie); pragnienie pracowania w tej sferze działalności; istnienie elementarnej wiedzy, umiejętności, nawyków niezbędnych dla opanowania danego zawodu; istnienie określonych dyspozycji fizjologicznych, a w pierwszym rzędzie właściwości systemu nerwowego. W czasie rekrutacji do wyższych uczelni pedagogicznych należy sprawdzać u abiturientów wszystkie czynniki przydatności, a nie tylko wiedzę, umiejętności i nawyki.

Przydatność do działalności pedagogicznej należy — według autora — rozpatrywać w dynamice, pamiętając, że przy istnieniu należytego zainteresowania, potrzeb, wielkiej pracy treningowej, samowychowania — przyszły nauczyciel może praktycznie opanować niezbędne cechy i doskonalić już istniejące. Dlatego — pisze Chmieluk — dokonuje się doboru nie „gotowych talentów”, ale ludzi posiadających skłonności do działalności pedagogicznej. Ustalenie czynników przydatności do działalności pedagogicznej posiada swoje znaczenie nie tylko dla selekcji zawodowej, lecz i dla późniejszej pracy ze studentami w uczelni.

W dalszej części swego artykułu autor dzieli się doświadczeniami z prac prowadzonych w tym zakresie od roku 1964.

Autor stwierdza m. in., że przy opracowywaniu metodyki określenia przydatności pedagogicznej postawił sobie za cel stworzenie kompleksu metod, stosowanych nie w izolowanej formie, a we wzajemnym związku i wzajemnej zależności; uzyskania obiektywnego rezultatu, który może być wymierzalny, itp. Podstawowymi zadaniami badania było przestudiowanie zainteresowań abiturientów, ich wiedzy o zawodzie nauczycielskim, przyczyn wyboru zawodu; sprawdzenie myślenia pedagogicznego, spostrzegawczości, wyobraźni, zdolności do podzielności i koncentracji uwagi, przesłedzenie niektórych cech systemu nerwowego.

Dla zrealizowania postawionych zadań były wykorzystane takie metody, jak: napisanie wypracowania na tematy pedagogiczne, rozwiązywanie zadań i ćwiczeń pedagogicznych, testy na podzielność uwagi i spostrzegawczość, telechronorefleksometria, ankieta i wywiad. Oprócz tego były uwzględnione rekomendacje (charakterystyki) rad pedagogicznych szkół.

Przy pomocy ankiet, wywiadów, a także wypracowań na tematy pedagogiczne — pisze autor — można było określić zainteresowania abiturientów, ich wiedzę o zawodzie nauczycielskim, czynniki wyboru zawodu nauczycielskiego, psychologiczną

<sup>2</sup> Por. R. I. Chmieluk: Diagnostika professionalnoj progodnosti molodozi k'robotic ucziela. *Sowietskaja Pedagogika* 1971 r., nr 8, s. 75—80.

gotowość uczenia i pracy w sferze działalności pedagogicznej, co jest bardzo istotne dla kształtowania osobowości przyszłego nauczyciela.

Autor przytacza niektóre dane z przeprowadzonych badań. I tak np. na ogólną liczbę badanych abiturientów wykazało pełną wiedzę o zawodzie nauczycielskim — 16,7%, częściową — 30,8%, a brak jakiegokolwiek rozeznania wykazało 52,5%. Jeżeli chodzi natomiast o czynniki wyboru zawodu nauczycielskiego, były one następujące:

- 1) wpływ działalności ogólnopedagogicznej w szkole — 43,0% ogółu badanych,
- 2) wpływ lubianych nauczycieli — 15,4%,
- 3) zainteresowanie do nauczanych przedmiotów — 15,2%,
- 4) wpływ rodziców-nauczycieli — 13,5%,
- 5) miłość do dzieci — 9,6%,
- 6) literatura pedagogiczna — 2,1%,
- 7) przypadek — 0,8%.

Z powyższego zestawienia wynika, że ogólnopedagogiczna działalność abiturientów w szkole (praca w organizacji pionierskiej, w kółkach zainteresowań itp.) pomogła większości z nich w określeniu swojej osobowości, sprawdzeniu praktycznym swoich zainteresowań i zdolności oraz sprzyjała w podjęciu decyzji odnośnie wstąpienia do uczelni pedagogicznych.

Następnie abiturienti wypełniali ankietę zawierającą 10 pytań na tematy pedagogiczne, wyboru zawodu, znajomości pracy pedagogicznej itp.

W następnym etapie abiturienti rozwiązywali zadania pedagogiczne. Autor szczegółowo przytacza niektóre rozwiązania tych zadań i stwierdza w konkluzji, że prawidłowo z analizą rozwiązało zadania 21,5% ogółu badanych, prawidłowo, lecz bez analizy — 47,1%, częściowo prawidłowo rozwiązało — 19,1%, nieprawidłowo lub brak odpowiedzi zanotowano u 12,3%.

Autor postuluje następnie, aby w czasie egzaminów wstępnych do uczelni pedagogicznych oprócz tematów związanych z programem szkolnym zadawać kandydatom również literaturę i tematykę do wypracowań związanych z zawodem nauczycielskim.

W zakończeniu swego artykułu autor stwierdza, że 5-letnie doświadczenia i eksperymenty w zakresie doboru zawodowego wykazały, iż osoby wykazujące zainteresowanie działalnością pedagogiczną, posiadające przesłanki dla kształtowania zdolności pedagogicznych, znacznie szybciej przystosowują się do warunków i atmosfery panującej w uczelniach pedagogicznych. Po ukończeniu studiów absolwenci ci włączają się aktywnie do pracy, stosunkowo szybciej wchodzą do kolektywów nauczycielskich, szybciej opanowują mistrzostwo pedagogiczne.

Trzeci artykuł, którego autorem jest A. A. Lewin z Instytutu Pedagogicznego w Saratowie, dotyczy działalności zawodowo-orientacyjnej instytutu pedagogicznego w szkole<sup>3</sup>.

Treścią artykułu są teoretyczne i organizacyjno-praktyczne podstawy, a także rezultaty pracy z przyszłymi abiturientami w szkole młodego pedagoga stworzonej przez grupę pracowników Instytutu Pedagogicznego w Saratowie i działającej pod kierunkiem autora artykułu.

Celem szkoły młodego pedagoga jest — zdaniem autora — wyszukiwanie w całym obwodzie saratowskim, a szczególnie w szkołach wiejskich i niewielkich miasteczek uczniów klas IX i X pragnących przygotować się do wstąpienia do uczelni pedagogicznych, udzielanie pomocy tym uczniom w sprawdzeniu swego powołania i przygotowanie ich do studiów w tych uczelniach oraz propagowanie wiedzy pedagogicznej wśród uczniów klas starszych.

W szkole młodego pedagoga przy Saratowskim Instytucie Pedagogicznym działa

<sup>3</sup> Por. A. A. Lewin: Proforientacjonnaja rabota pedagogičeskogo instituta w szkole — wažnoje zwienio w sistemie podgotowki učitielej. *Sowietskaja Pedagogika* 1971 r., nr 8, s. 81—87.



obecnie 6 wydziałów dziennych i 8 zaocznych obejmujących wszystkie specjalności istniejące w instytucie oprócz muzykalno-pedagogicznej. W roku szkolnym 1970/71 w szkole było zarejestrowanych 2890 uczniów klas IX—X z całego obwodu Saratowa.

Zajęcia na wydziałach dziennych prowadzone są w niedzielę jeden raz na dwa tygodnie (zajęcia praktyczne z języka obcego — częścię). Praca na wydziałach dziennych polega na prowadzeniu wykładów z dyscyplin specjalistycznych. Dla uczniów wszystkich wydziałów prowadzi się wykłady z pedagogiki, psychologii, estetyki i nauki o społeczeństwie. Na niektórych wydziałach prowadzone są specjalne zajęcia praktyczne. Na wydziałach zaocznych praca polega na tym, że uczniom przyjętym do tej „szkoły” wysyła się wskazówki na temat przygotowania się do przyszłego zawodu, sposobu sprawdzenia swego powołania, poszerzenia horyzontu myślowego itp. W ciągu roku wysyła się od 6 do 7 zadań związanych z przedmiotami specjalistycznymi. Zwracane prace są kontrolowane i recenzowane. Praca z uczniami takiej szkoły trwa do 2—2,5 lat.

Do powyższej działalności angażowani są studenci Instytutu Pedagogicznego w Saratowie (w 1970/71 — 279 osób). Pod kierunkiem wykładowców-metodyków prowadzą oni zajęcia praktyczne na wydziałach dziennych i zajmują się korespondencją na wydziałach zaocznych.

W 1970 roku — pisze autor — wyszli pierwsi „absolwenci” takiej szkoły. Prawie wszyscy oni wstąpili do uczelni pedagogicznych. Pierwsze obserwacje dotyczące pracy wychowanków w instytucie pedagogicznym są zadowalające. Sprawność nauczania studentów, którzy przeszli przez szkołę młodego pedagoga — stwierdza Lewin — jest znacznie wyższa aniżeli pozostałych.

Eksperyment powyższy jest ciekawy zarówno w swym założeniu, jak i w samej realizacji. Świadczą o tym osiągnięte już rezultaty. Szkoła młodego pedagoga pozwala kandydatom na świadczyć wybór zawodu nauczycielskiego, służy pomocą w przygotowaniu się do takiej uczelni. Z drugiej strony dzięki takiej szkole wielu aktualnych studentów Instytutu Pedagogicznego w Saratowie może sprawdzić zdobytą już wiedzę teoretyczną w praktycznym działaniu.

Ze względu na ograniczone ramy niniejszego przeglądu nie możemy poświęcić więcej uwagi temu zagadnieniu i dlatego polecamy Czytelnikom artykuł w całości.

Józef Zalewski

## CAHIERS PÉDAGOGIQUES

### II półrocze r. szk. 1970/71

W omawianym okresie od stycznia do czerwca 1971 roku ukazały się 4 numery *Cahiers Pédagogiques*, w tym jeden podwójny, a mianowicie nr 95/96, 97, 98 i 99. Zeszyt 95/96 poświęcony jest problemom architektury szkolnej (architecture scolaire), nr 97 omawia zagadnienia nauczania biologii i geologii (biologie, géologie), nr 98 przynosi opis doświadczeń nauczycielskich w zakresie samokształcenia nauczycieli (une expérience d'auto — formation des maîtres), a w ostatnim, przedwakacyjnym zeszycie (nr 99 maj-czerwiec 1971) rozważane są sprawy poezji w szkole (nos élèves et la poésie).

W słowie wstępnym do numeru o architekturze szkolnej (grudzień 1970 — styczeń 1971) czytamy, że współczesne budownictwo szkolne jest ciągle jeszcze niestety zbliżone do budownictwa o stylu wojskowym. Architekci ulegają utrwalonemu od czasów Napoleona poglądom na szkołę i jej funkcję i dostosowują do nich projekty budynków szkolnych, które w zasadzie są do siebie bardzo podobne i nie odbiegają od jednego przyjętego modelu. Charakteryzuje się on daleko posuniętą oszczędnością

miejsca i wyposażenia. Klasy lekcyjne przypominają klatki, w których umieszcza się maksymalną liczbę uczniów na możliwie minimalnej powierzchni. Wszystko to sprzyja pielęgnowaniu tradycyjnej koncepcji klasy szkolnej i nauczania. Sytuacja może ulec zmianie tylko dzięki zgodnym wysiłkom psychologów, socjologów, pedagogów, polityków i architektów — stwierdza na zakończenie autor tych uwag René Misslin.

Na treść zeszytu składa się 5 rozdziałów dotyczących różnych aspektów problematyki budownictwa szkolnego. Rozdział pierwszy został nazwany „czarną księgą budownictwa szkolnego” (elements d'un livre noir de la construction scolaire). Zostały w nim zebrane różne uwagi krytyczne na temat budynków szkół różnych typów, od przedszkoli, poprzez szkoły elementarne, do kolegiów i liceów.

Najczęściej powtarzające się zarzuty to zbyt duża ciasnota pomieszczeń, nieprzystosowanie sal szkolnych do nowoczesnych metod nauczania, brak pracowni, laboratoriów, biblioteki, czytelnicy itp. Krytykę wywołuje też lokalizacja poszczególnych obiektów szkolnych, np. przy bardzo ruchliwych ulicach czy placach, co powoduje, iż przejście przez nie jest niebezpieczne dla dzieci, a hałas uniemożliwia nieraz prowadzenie zajęć. Również oświetlenie nie zawsze jest dostateczne, okna niewłaściwie rozmieszczone, ogrzewanie nieraz zawodzi itp. Trzeba podkreślić, iż te uwagi krytyczne dotyczą nie tylko budynków starych, dawno wzniesionych, lecz również takich, które zostały oddane do użytku w ostatnich dopiero latach.

Duże trudności lokalowe odczuwają zwłaszcza licea, gdyż na ogół budynki, jakimi dysponują, przewidziane były na mniejszą liczbę uczniów. Tak np. liceum w Chalon — S. Saône, mieści się w gmachu wzniesionym pięć lat temu na 1200 uczniów, a obecnie ma ich już 1500. Inne licea mają jeszcze więcej uczniów, np. w Amiens 3300 i mimo dużych rozmiarów budynku nie dysponują salami szkolnymi dla wszystkich klas, stąd system „klas latających” (classes volantes), co nie jest korzystne z punktu widzenia wychowawczego, nie sprzyja wyrabianiu nawyków porządku, poszanowania własności, dbałości o estetyczny wygląd pomieszczeń itp.

Rozdział drugi zeszytu zawiera cztery podrozdziały, przedstawiające punkt widzenia różnych środowisk na założenia, jakim winno odpowiadać budownictwo szkolne. Środowiska te to: nauczyciele, architektki, administracja i rodzice.

Wśród postulatów, zgłaszanych przez nauczycieli, znajduje się potrzeba dostosowania budynku szkolnego do regionu i klimatu, gdyż zarówno materiał budowlany, jak i sposób konstrukcji, zdający dobrze egzamin na południu Francji, nie znajdzie zastosowania w innych jej częściach, np. na wschodzie. Nauczyciele domagają się uwzględniania w projektach budynków szkolnych założeń nowoczesnego nauczania, wymagającego innych pomieszczeń i urządzeń niż tradycyjne.

W podrozdziale przedstawiającym stanowisko architektów w sprawie budownictwa szkolnego zreferowane zostały wyniki badań przeprowadzonych wśród dzieci na temat szkoły i klasy, w której się uczą. Badania te są interesujące z metodologicznego punktu widzenia; dobrano 6 grup dzieci w wieku od lat 4 do 14 i przeprowadzano z nimi rozmowy indywidualne bądź w budynku przedszkola czy szkoły, do której uczęszczają, bądź w bibliotece, świetlicy, w gabinecie lekarskim, a nawet w domu.

Obok rozmów indywidualnych zastosowano również inne metody badań, które pozwoliły na uzupełnienie zgromadzonych danych i weryfikację rezultatów. Były to: dyskusje w grupach, rysunki indywidualne, wykonanie makiet klas, jak je sobie dzieci wyobrażają, przez grupy 4—7 dzieci w wieku lat 9—11. W trakcie tych prac odbywały się również dyskusje i rozmowy, które rejestrowano na taśmie magnetofonowej. Całość prac przebiegała przy udziale architekta i psychologa.

Przeprowadzali oni również wywiady z dyrektorami szkół i nauczycielami oraz dyskusje z gronem nauczycieli poszczególnych szkół.

Wszystkie wypowiedzi i dzieła uczniów poddano wnikliwej analizie, nie dokonując jednak żadnych obliczeń statystycznych, gdyż badanie nie dostarczyło materiału do

tego rodzaju operacji. Wyniki tej analizy zostały omówione według zagadnień, których ankietą dotyczyła, oraz wieku dzieci. Wszyscy uczestnicy (od 4 roku do 14 roku życia) zostali podzieleni na 6 grup wiekowych, ponadto w każdej grupie wyodrębniono dwie podgrupy: chłopców i dziewcząt.

Propozycje wysunięte przez uczniów są nieraz bardzo interesujące i warto, by zapoznali się z nimi projektanci i konstruktorzy budynków szkolnych. Autorzy ankiety kończą jej podsumowanie wnioskiem, iż należałoby te badania kontynuować. Jednocześnie warto byłoby powołać szereg szkół-laboratoriów, pozwalających na konfrontację założeń teoretycznych z ich praktyczną realizacją.

Obok opinii uczniów zamieszczono również wypowiedzi przedstawicieli administracji szkolnej oraz rodziców. Stowarzyszenie związków rodziców zorganizowało w Uniwersytecie w Caen seminarium poświęcone szkole średniej. Jednym z problemów, wchodzących do programu zajęć, było budownictwo szkolne. Wyniki dyskusji na temat, jaki powinien być budynek szkolny, aby umożliwił realizację zadań i stosowanie nowoczesnych metod nauczania, zostały przytoczone w omawianym numerze. Uwagi dotyczą m. in. takich zagadnień, jak: czy szkoła winna mieścić się w jednym budynku, czy raczej w pawilonach, jakie projekty typowe winny być realizowane, jakie materiały wykorzystać do konstrukcji, by spełniały wymagania dotyczące trwałości, właściwego oświetlenia, akustyki itp.

Następny rozdział zawiera propozycje dotyczące budynków dla różnych typów szkół, poczynając od przedszkola, poprzez szkołę początkową, do szkół średnich wszystkich rodzajów. Na zakończenie tego interesującego zeszytu zamieszczono sprawozdania z zagranicy na temat budownictwa szkolnego (Anglia, Kanada) oraz bibliografię prac z tego zakresu, które ukazały się we Francji, w W. Brytanii, w Kanadzie i Stanach Zjednoczonych. Wkładka do tego numeru zawiera zdjęcia budynków według różnych rozwiązań konstrukcyjnych — francuskich i angielskich.

Nr 97 *Cahiers* z lutego 1971 r. nosi tytuł „Biologia, geologia” (biologie, géologie). Jak to stwierdza Firmin Campan, wizytator ministerialny, minęło dziesięć lat od ukazania się specjalnego numeru *Cahiers* (No 6, 27 z 15 kwietnia 1961 r.), w którym dokonano bilansu nauczania przyrodznawstwa we Francji. Okres tych ostatnich lat (dziesięciu (1961—1971) charakteryzuje się głębokimi zmianami zarówno w siatce godzin, jak w programach i metodach nauczania. Stąd zrodziła się obecnie potrzeba dokonania nowego bilansu i przygotowano numer na ten temat.

Rozważania dotyczące nauczania przedmiotów przyrodniczych zostały zebrane w 7 rozdziałach. Pierwszy z nich stanowią uwagi ogólne Jean Rostanda i François Jacoba (laureat nagrody Nobla z zakresu medycyny). Dotyczą one roli i miejsca nauk biologicznych (taki termin używany jest zamiast dawnego — przyrodznawstwo) w wykształceniu współczesnego człowieka. Mowa jest również o konieczności wychowywania młodego pokolenia w poszanowaniu przyrody, co jest konieczne wobec zagrożenia środowiska ze strony człowieka.

François Jacob stwierdza, iż wiadomości z zakresu biologii są konieczne obecnie dla każdego człowieka nie tylko ze względu na jego przyszły zawód: biologa, nauczyciela, lekarza, lecz dla zdobycia wykształcenia ogólnego, w skład którego winna wchodzić biologia. Była ona w przeszłości przez długi okres czasu dyscypliną opisową i dopiero w końcu ubiegłego stulecia stała się eksperymentalną. Jej coraz ściślejszy związek z fizyką i chemią dokonał się w połowie obecnego wieku.

Każdy obywatel musi dziś znać prawa rządzące światem istot żywych. Nieznajomość ich byłaby niebezpieczna ze względu na ochronę przyrody, stosunki międzyludzkie oraz przyszłość ludzkości.

Nauczanie biologii trzeba więc wprowadzać dość wcześnie do szkoły, co nie oznacza jednak dogmatycznego podawania praw przyrody, lecz zapoznawanie z hipotezami opartymi na dokonanych już obserwacjach. Trzeba ucznia prowadzić w kierunku refleksji, rozwoju zmysłu krytycznego i samodzielnego zdobywania wiadomości. Takie

postępowanie na wszystkich poziomach nauczania biologii służy rozwojowi podstawowych umiejętności i zdolności myślowych, takich jak: nieufność w stosunku do twierdzeń nie poddanych krytyce, umiejętność obiektywnej obserwacji, porządkowania i systematyzowania dokonanych obserwacji, myślenia logicznego.

Nie można jednak ukrywać — stwierdza François Jacob — że wszelkie usiłowania zmierzające w kierunku modernizacji nauczania biologii i dostosowania go do aktualnego stanu tej wiedzy napotykają poważne trudności i opory. Przede wszystkim dlatego, że tradycja nauczania we Francji przyznaje miejsce uprzywilejowane literaturze i matematyce kosztem nauk przyrodniczych. Ponadto nowoczesnie rozumiana biologia traktująca o stosunku człowieka i środowiska przeciwstawia się głęboko zakorzenionym mitom dotyczącym porządku społecznego. Stąd w różnych kołach występuje wrogość w stosunku do biologii, zwłaszcza nowoczesnej, której rezultaty ocenia się jako niebezpieczne dla tradycji.

Rozdział drugi traktuje o celach nauczania biologii. Profesor fizjologii na wydziale przyrodniczym w Rouen, André Gribenski, pisze o stosunku biologii i humanistyki. Powołaniem człowieka nazywa on opanowanie i przekształcanie przyrody. Jednakże — stwierdza autor — zachwianie naturalnej równowagi panującej w środowisku następuje obecnie bardzo szybko, często na niekorzyść człowieka. Przytacza parę przykładów takich szkodliwych skutków działalności ludzkiej. Znaczenie biologii we współczesnym świecie rośnie, gdyż wiadomości z tej dziedziny (np. wpływ stosowania różnych środków chemicznych na organizm, walka z chorobami społecznymi, stosowanie szczepień, antybiotyki, przeszczepianie organów itp.) mają wpływ zarówno na życie jednostki, podejmowanie przez nią różnych decyzji, jak i na losy całej ludzkości.

Zadania stawiane przed nauczaniem biologii w szkole uległy w ciągu lat ostatnich dużym zmianom, zwłaszcza od wprowadzenia w r. 1967 nowej siatki godzin i nowych programów w II cyklu nauczania średniego. Od tego momentu zaniechano również używania terminu nauki przyrodnicze (sciences naturelles), zastępując go przez nazwę nauczanie biologii i geologii.

Był to duży krok naprzód w zakresie nauczania biologii i nauki o ziemi, co niektórzy określają nawet początkiem „ery biologicznej”. Nowe programy idą w kierunku unikania encyklopedyzmu, który charakteryzował programy poprzednie. Wobec wielkiej specjalizacji w obrębie biologii i wyodrębnienia się szeregu dyscyplin, takich jak: ekologia, psychofizjologia, biochemia, genetyka itp., uznano za konieczne uwzględnienie w programach tylko pewnych dziedzin niezbędnych dla każdego wykształconego człowieka.

Cechy istotne tych nowych programów to:

1) Stosunek dynamiczny do przedmiotu. Przedstawienie sukcesywnie problemów powiązanych ze sobą i wypuklenie w każdym z nich rzeczy najistotniejszych, to pobudzenie umysłów do takiej dynamicznej postawy — przechodzenie od faktów do uogólnień, idei, budzenie zainteresowań, rozwój inteligencji, wyobraźni umysłu twórczego, i umiejętności syntezy. Dla ułatwienia tego zadania programy kładą nacisk na dostosowanie nauczania ekologii i geologii do warunków lokalnych. Z powodu braku możliwości ciągłego wychodzenia z uczniami w teren powinny wkroczyć szerokim frontem do nauczania środki audiowizualne, przezroczca, filmy, telewizja.

2) Nowoczesny charakter przedmiotu. Na plan pierwszy wysuwa się stosunki między istotami żywymi a środowiskiem, kwestie dotyczące komórki, reprodukcji, genetyki i ewolucji. Akcentuje się powiązania biologii z matematyką, statystyką.

3) Zróżnicowanie programu w zależności od rodzaju klasy — dla kierunku literackiego (sekcja A), humanistyczno-ekonomicznego (sekcja B), matematyczno-fizycznego (sekcja C), przyrodniczego (sekcja D).

Również metody nauczania uległy zmianie, dużo czasu przeznaczają się na doświadczenia, stosuje aktywne metody uczenia się. Inne są także metody kontroli; pytanie

ustne na początku lekcji przestało polegać na recytowaniu wyuczonych wiadomości, lecz opiera się na dokumentach i pozwala stwierdzić poziom uczniów, postępy, jakie osiągnęli. Również kontrola pisemna nie sprawdza tylko pamięci uczniów. Daje się uczniom prawdziwe problemy, przy rozwiązywaniu których mogą się wykazać zarówno przyswojonymi wiadomościami, jak i swoimi zdolnościami i umiejętnościami.

Matura w r. 1969 była sprawdzianem rezultatów osiągniętych w ciągu trzech lat od czasu reformy programów II cyklu (liczy on trzy klasy: II, I i końcowa — terminale). Opinie o nowych programach i metodach, zarówno nauczycieli, jak przedstawicieli władz szkolnych, a także samych uczniów, były pozytywne.

Na zakończenie rozważań dotyczących obecnego programu biologii stwierdza się, iż założenia wysunięte w r. 1961 zostały zrealizowane. Zaznaczyła się też większa współpraca nauczycieli tego przedmiotu i podejmowane są przez nich różne próby, badania, eksperymenty. Wszystko to powoduje, iż bilans tych lat dziesięciu można uznać za pozytywny.

W numerze znajdują się jeszcze rozdziały o organizacji nauczania biologii, w którym nauczyciele tego przedmiotu ze szkół różnych stopni dzielą się swymi doświadczeniami. Jest ponadto obszerny rozdział dokumentacyjno-informacyjny, rozdział o związkach interdyscyplinarnych (biologia a literatura i sztuka, współpraca biologa z nauczycielem języka ojczystego, z nauczycielami pracy ręcznej), kronika z życia klas — różne tematy biologiczne i sposoby ich przerabiania oraz doniesienie o pracy różnych klubów młodych przyrodników.

Na zakończenie podano przegląd książek z zakresu biologii wraz z omówieniem ich treści i możliwości wykorzystania w nauczaniu.

Nr 98 *Cahiers* z marca 1971 r. poświęcony jest problemom samokształcenia nauczycieli. Wprowadzeniem do tych zagadnień jest artykuł pt. „Eksperyment samokształcenia nauczycieli”, którego autorem jest Marc Genestet, przewodniczący Federacji Kół Badań i Działalności Pedagogicznej (Cercles de Recherche et d'Action Pédagogiques — CRAP).

Bazując na doświadczeniach wakacyjnych spotkań nauczycieli, organizowanych przez tę Federację, redakcja *Cahiers* chce zapoznać ogół kadr oświatowych z nowymi ideami w zakresie doskonalenia nauczycieli. Jak to mocno podkreśla autor wstępu, chodzi zwłaszcza o styl i metody tej pracy, które są bardzo istotne i ważne zwłaszcza obecnie, gdy ma być zorganizowane permanentne kształcenie wszystkich nauczycieli francuskich.

Federacja CRAP w swoich założeniach ustaliła, iż kształcenie i doskonalenie nauczycieli nie ma polegać na przekazywaniu im gotowej wiedzy lub udzielaniu szczegółowych wskazówek, dotyczących pracy. Chodzi o pracę kolektywną, o autentyczny wkład do niej każdego uczestnika, bez przestrzegania hierarchii służbowej. Nawet jeśli stosuje się czasem metodę wykładu, to zasadnicze znaczenie ma twórcza działalność uczących się. Dlatego wiele miejsca zajmują prace praktyczne przebiegające często w formie prac grupowych: dyskusje, pokazy audiowizualne, posługiwanie się różnymi materiałami itp.

Często dotąd nauczyciele specjaliści od poszczególnych przedmiotów ograniczali doskonalenie się do własnej dyscypliny. Federacja uważa, iż każdy staż samokształceniowy powinien obejmować:

- część ogólną, dotyczącą wzajemnych stosunków nauczyciel — uczniowie, kierowanie grupami, obserwacji uczniów itp.;
- spotkania z nauczycielami innych specjalności celem przedyskutowania i ustalenia możliwości koordynacji.

Od czasu powstania w r. 1963 kół CRAP wysuwano konieczność organizowania spotkań dyskusyjnych nauczycieli w czasie wolnym od zajęć celem zajęcia się różnymi problemami związanymi z nauczaniem i wychowaniem. Pierwsze takie spotkanie odbyło się we wrześniu 1964 r. i rokrocznie liczba ich rośnie: w r. 1965 zorganizowano

ich dwa, w latach 1966 i 1967 — po trzy, w r. 1968 — cztery, w r. 1969 — dziewięć, a w 1970 — czternaście. Liczba uczestników wzrosła z 69 w pierwszym roku do 511 w r. 1970.

Po tej części wstępnej zamieszczono w numerze sprawozdania z 7 spotkań, jakie odbyły się w roku 1970, w tym jedno angielsko-francuskie, poświęcone kształceniu dorosłych w Wielkiej Brytanii. Spotkania te były poświęcone różnej tematyce, uczestniczyli w nich nie tylko nauczyciele, lecz i inni pracownicy resortu oświaty, studenci, przedstawiciele rodziców innych zawodów, np. dziennikarze, a także goście zagraniczni. Część z nich była kontynuacją spotkań dawniejszych, jakie miały miejsce w ubiegłych latach, i nawiązywano do już osiągniętych rezultatów bądź wysuniętych problemów.

Relacje kolejne dotyczą spotkań wakacyjnych, poświęconych następującym problemom:

— Społeczno-kulturalne braki uczniów i sposoby ich usuwania. Interesujące jest w tym rozdziale sprawozdanie wychowawczyni przedszkola paryskiego, dotyczące przygotowania dzieci 4—5-letnich do rozumienia potrzeby pisma poprzez stosowanie pisma obrazkowego.

— Stosunki wewnątrz szkoły. Rozważano głównie kwestie władzy zarządzania, kierowania administracyjnego i pedagogicznego. Dyskutowano na temat wzajemnych stosunków nauczycieli i administracji szkolnej różnych szczebli. Starano się ustalić, od czego zależy atmosfera wewnętrzna w szkole. Przytoczony został fragment nagranej na taśmie magnetofonowej dyskusji w małej grupie, gdzie głos zabierał dyrektor szkoły i nauczyciele.

— Wprowadzenie do nowoczesnej matematyki. W spotkaniu tym uczestniczyło 46 osób, w tym 14 nauczycieli szkół początkowych, 17 nauczycieli matematyki w szkołach średnich różnych typów, 8 nauczycieli innych przedmiotów (angielski, francuski, fizyka, chemia, biologia, wychowanie fizyczne, techniczne, historia, geografia, muzyka) i kilka osób reprezentujących inne zawody.

— Nauczanie języka francuskiego w II cyklu szkoły średniej.<sup>1</sup> Liczba zgłoszeń była tu duża, wynosiła 250, uczestniczyło w spotkaniu 67 osób, nauczycieli różnych typów szkół średnich. Dyskutowano nad celami nauczania języka ojczystego i literatury na tym stopniu szkolnictwa, programem, doborem lektury, metodami nauczania.

— Teatr a nauczanie. Większość uczestników stanowili nauczyciele języka ojczystego. Spotkanie odbywało się w Awinionie i częściowe sprawozdanie zostało już zamieszczone wcześniej, w nrze 94 *Cahiers* (listopad 1970).

— Poznanie Andaluzji. Celem 15-dniowego pobytu w Hiszpanii było dla nauczycieli francuskich pochodzących z różnych departamentów (w tym 11 nauczycieli języka hiszpańskiego) nie tylko poznanie kraju, lecz również doskonalenie znajomości języka hiszpańskiego oraz gromadzenie różnych pomocy do jego nauczania (diapozytywy, fotografie, nagrania na taśmie magnetofonowej itp.).

— Kształcenie dorosłych w Wielkiej Brytanii. Po raz drugi odbyło się spotkanie francusko-brytyjskie w Kingsgate College, nad brzegiem morza. Organizatorem było angielskie Stowarzyszenie Oświaty Dorosłych — Workers' Educational Association. Ze strony francuskiej uczestniczyli w nim głównie nauczyciele języka angielskiego.

Trzeba dodać, iż wszystkie organizowane przez Federację CRAP wakacyjne spotkania odbywają się na zasadzie dobrowolności. Nie jest to oficjalne doskonalenie nauczycieli, które ma również we Francji miejsce i prowadzone jest przez różne ogniska resortu oświaty. Opisane w numerze spotkania mają miejsce na skutek za-

<sup>1</sup> We Francji po pięcioletniej szkole początkowej zaczyna się nauczanie na szczeblu średnim, obejmujące 2 cykle: pierwszy — klasy VI, V, IV i III — grupuje uczniów w wieku lat 11—15, drugi — rozpoczyna się od klasy II i poprzez klasę I i końcową (terminale) — prowadzi do matury lub świadectwa ukończenia szkoły.

potrzebowania na takie swobodne dyskusje ze strony samych nauczycieli, którzy poświęcają na nie część swego letniego wycieczki, a także z własnej kieszeni opłacają koszty pobytu. Organizatorzy zdają sobie sprawę, iż właśnie konieczność pokrywania tych kosztów uniemożliwia niejednokrotnie uczestniczenie w spotkaniach nauczycielom bardzo młodym, którzy dopiero rozpoczęli pracę i mają małe zarobki, oraz tym, którzy mają trudną sytuację rodzinną i finansową. Dlatego chętnie widziano by na przyszłość pewną pomoc finansową ze strony władz oświatowych.

Redakcja *Cahiers Pédagogiques* postanowiła zająć się bliżej sprawą poezji w szkole. Zwrócono się o współpracę do dwóch poetów: Michela Cosema i Jean-Paula Gourévitcha. Podzielili się oni zadaniem w ten sposób, iż pierwszy z nich opracował ankietę dla uczniów, drugi — dla nauczycieli. Ponieważ uzyskany materiał był bardzo obszerny, zdecydowano poświęcić zagadnieniu poezji dwa numery. Nr 99 (maj — czerwiec 1971) jest pierwszym z nich i omawia zagadnienie „Nasi uczniowie a poezja” (*Nos élèves et la poésie*).

Artykuł wstępny pióra Michela Cosema nosi tytuł „Jaka poezja?” Różne są określenia poezji i różny do niej stosunek — stwierdza autor i usiłuje dokonać przeglądu współczesnych kierunków poezji francuskiej. Uważa on, iż szkoła i nauczanie są zupełnie odcięte od poezji współczesnej, jedynym rodzajem poezji mającym prawo obywatelstwa jest klasyka. Wyniki ankiety przeprowadzonej wśród uczniów wykazują, iż nie znają oni wcale poetów nowoczesnych, a jeśli trafią na jakiś ich utwór, uznają go za trudny i niezrozumiały. Szkoła dzisiejsza nie przygotowuje swych wychowanków do recepcji poezji — konkluduje M. Cosem.

Zasadniczą część numeru stanowi omówienie wyników ankiet przeprowadzonych wśród uczniów. Celem tych ankiet było ustalenie stanu nauczania poezji we Francji w r. 1970. Kwestionariusz był szeroko rozprowadzony za pośrednictwem nauczycieli i był nim objęte wszystkie kierunki kształcenia i wszystkie klasy szkolnictwa drugiego stopnia (od klasy szóstej do końcowej). Poddano analizie ponad 7 tys. odpowiedzi na kwestionariusz. Co prawda tylko ci nauczyciele, którzy interesują się poezją, zwrócili się o te ankiety i dawali je do wypełniania uczniom. Mimo to jednak uzyskane odpowiedzi przedstawiają stan aktualny poezji we Francji.

Ankieta dla uczniów klas: szóstej, piątej i czwartej, zawierała 10 pytań. Pierwsze z nich brzmiało: „Czy czytasz poezje?” 80% odpowiedziało „tak”, 20% — „nie”. Na pytanie drugie: „Jakich poetów lubisz najbardziej?” znakomita większość wymieniła W. Hugo (61,3%), w następnej kolejności znaleźli się: La Fontaine, Verlaine, Pevet, Lamartine, Apollinaire, Rimbaud.

W komentarzu do tych odpowiedzi stwierdza się, iż fakt, że W. Hugo znalazł się na pierwszym miejscu, nie powinien dziwić. Jego życie i dzieła są powszechnie znane, jest zrozumiały dla wszystkich i odpowiada w jakimś sensie uczuciom przeżywanym przez młodzież. Ponadto utwory jego zajmują wiele miejsca w podręcznikach szkolnych. Również inne nazwiska poetów przytoczone przez uczniów dotyczą tych autorów, których znają oni z podręczników. Uderza natomiast zupełny brak na liście poetów współczesnych.

Trzy czwarte ankielowanych odpowiada, iż lubi poezję, podając jako argumenty, iż „oddala ona od rzeczywistości”, „działa uspokajająco”, daje możliwość „przeżycia snu”, „poezja ukazuje piękno rzeczy”, „uczy rozumieć życie”, „dzięki poezji można wyrazić to, co się czuje, to, co się widzi”, „poezja ukazuje inną postać świata”, „rzeczy piękniejsze, niż są w rzeczywistości” itp.

Ci, którzy podają, iż nie lubią poezji, są o wiele mniej liczni, ich argumenty są następujące: „poematy to idiotyzm”, „nie lubię poezji, bo to nic nie oznacza”, „poematy są zawsze smutne”, „są tam same uczucia, a ja tego nie cierpię”, „nie lubię poezji, której uczą w szkole, gdyż trzeba się jej uczyć tak jak matematyki czy gramatyki”. Jest i taka wypowiedź: „Myślę, że gdybym lepiej znał poezję, lubiłbym ją bardziej”.

Inne pytania ankiety wymagały podania określenia, co to jest poezja, co powinna

ona odzwierciedlać, w jaki sposób uczeń miał kontakt z poezją, jaki sposób zapoznawania się z poezją jest jego zdaniem najlepszy: czytanie jej, słuchanie recytacji wierszy lub wierszy w połączeniu z muzyką?

Na pytanie, czy sami piszą wiersze, ok. 60% uczniów odpowiedziało przecząco. Ci, którzy je piszą, dzielą się na dwie grupy: takich, którzy to robią w sekrecie i nie chcą nikomu ich pokazywać, oraz takich, którzy chcieliby je upowszechniać, publikować, usłyszeć w radio, poznać opinie innych na ich temat itp.

Uczniowie klas starszych, z drugiego cyklu szkoły średniej (klasy trzecia, druga, pierwsza i końcowa) w wieku lat 15—18, odpowiadali na podobną ankietę, mającą jednak więcej pytań — w sumie 18. Niektóre z nich były identyczne jak dla uczniów młodszych. Wśród ulubionych poetów znaleźli się również W. Hugo, obok niego Verlaine, Baudelaire, Prévet, Rimbaud, Lamartine. Liczba poetów cytowanych przez uczniów starszych jest o wiele większa, utwory niektórych z nich nie wchodzi do programu szkolnego, uczniowie więc zapoznali się z nimi sami.

Znaczny procent uczniów opowiada się za poezją-nowoczesną (44%), mniej nieco za klasyczną (40%), reszta nie zajmuje w tej sprawie wyraźnego stanowiska (15%). Ponad połowa odpowiadających woli sama czytać poezje, ok. 34% lubi słuchać recytacji, a ok. 30% — poezji połączonej z muzyką.

Znakomita większość uczniów nie zna w ogóle poezji współczesnej (55% wcale i 35% zna trochę), a tylko 10% stwierdza, iż zna ją dość dobrze. Poznali ją głównie za pośrednictwem książek, niektórzy w szkole, inni poprzez radio, telewizję, płyty, wieczory autorskie.

Z odpowiedzi na pozostałe pytania ankiety warto przytoczyć, iż ok. 64% uczniów uważa, iż poezja ma do odegrania ważną rolę we współczesnym świecie. Niektórzy dodają jeszcze, iż musi to być poezja zaangażowana. Około 70% uważa, iż poezja obchodzi wszystkich, 15%, iż tylko młodych: „młodzi potrzebują bardzo poezji”, „mają więcej czasu, by czytać poezje i ocenić je”, „młodzi kochają przyrodę”, „zaspokajają ona jej potrzebę egzaltacji” itp.

Prawie połowa badanych uczniów podaje, iż lubi pisać wiersze, gdyż: „pozbywam się w ten sposób ciężaru leżącego mi na sercu”, „wypowiadam w ten sposób moje uczucia”, „jest to sposób zwierzenia się”, „łatwiej jest pisać o swych uczuciach niż mówić o nich”, „wiersze są zwierciadłem mej duszy”, „potrzeba mi powiernika, doskonalym jest kartka papieru”, „z potrzeby stworzenia czegoś nowego i osobistego”.

Uczniowie wypowiadają się również na temat, w jaki sposób powinno się upowszechniać poezję w szkole, w mieście, w kraju, proponując spotkania z poetami, tworzenie klubów poezji, organizowanie konkursów recytatorskich, wieczorów poezji itp. Połowa odpowiadających chciałaby mieć w swojej szkole klub poezji, lecz niektórzy stwierdzają, iż jest to nierealne.

Obok głównego tematu numer ten zawiera dodatkowo materiały dotyczące doświadczeń odnośnie nauczania literatury w klasie trzeciej liceum. Przeprowadzono eksperyment polegający na zastosowaniu różnych metod nauczania w równoległych grupach tego samego liceum paryskiego. Inny eksperyment też w nauczaniu języka francuskiego w kl. III relacjonuje dyrektor Ośrodka Dokumentacji Pedagogicznej z Besançon, Henri Rouffauche. Sprawozdanie z eksperymentu w liceum dla wychowawczyń przedszkoli w Arras w zakresie wychowania przez sztukę oraz sprawozdanie ze spotkania wakacyjnego nauczycieli poświęconego badaniom w zakresie oddziaływania filmu oraz sprawozdanie z książek na temat poezji i jej nauczania zamylkają numer.



## ZWIĄZKOWE SEMINARIUM PEDEUTOLOGICZNE W KRAKOWIE (Z dyskusji naukowej nad problematyką zawodu nauczyciela, kształcenia i doskonalenia nauczycieli)

W dniach 17—30 lipca 1971 r. odbyło się w Krakowie (Internat Technikum Łączności, ul. Zielna 33), zorganizowane staraniem Zespołu Pedagogicznego ZG ZNP i Sekcji Kształcenia Nauczycieli, naukowe seminarium pedeutologiczne z udziałem 35 osób badających problemy zawodu nauczycielskiego, reprezentantów wielu uczelni kształcących pedagogów, w tym przede wszystkim — wyższych szkół nauczycielskich.

Jednym z zasadniczych celów seminarium, obok wymiany informacji i opinii na temat pedeutologicznych prac badawczych i współpracy w tej dziedzinie, było przygotowanie materiałów w sprawie sytuacji w zawodzie nauczycielskim i kształceniu ciągłym nauczycieli dla potrzeb Prezydium ZG ZNP oraz Komitetu Ekspertów.

Problematyka obrad grupowała się wokół dwu podstawowych kompleksów tematycznych: 1) zawód nauczycielski, 2) kształcenie i doskonalenie nauczycieli.

W ramach pierwszej grupy spraw zostały w dyskusji poruszone następujące kwestie: sytuacja kadrowa w szkolnictwie, warunki pracy i życia nauczycieli, poziom kwalifikacji i rozmieszczenie nauczycieli-specjalistów, stosunki społeczne w zespołach nauczycielskich, kwalifikacje kadry kierowniczej w szkolnictwie, model nauczyciela szkoły socjalistycznej, unowocześnienie pracy nauczyciela.

W obrębie drugiej grupy tematów dokonano na seminarium porównawczej analizy systemów kształcenia i doskonalenia nauczycieli w różnych krajach, rozważano krytycznie aktualną koncepcję kształcenia nauczycieli w Polsce, model szkoły pedagogicznej, efektywność kształcenia i wychowania przyszłych nauczycieli, problemy organizacji i treści ciągłego kształcenia nauczycieli, koncepcję kształcenia nauczycieli klas niższych, kwestie kształcenia nauczycieli szkół zawodowych, sprawę unowocześnienia procesu kształcenia w szkołach nauczycielskich.

Dyskusję seminaryjną, przebiegającą pod kierunkiem doc. dra T. Malinowskiego, zapoczątkowało wystąpienie doc. dra T. Wilocha (współprzewodniczącego obradom) nt. „Koncepcja ustroju szkolnego a potrzeby kadrowe szkolnictwa”. Wśród 26 referatów i informacji (doniesień naukowych) przedstawionych przez uczestników seminarium, odnotować należy m. in. wystąpienia prof. dra M. Godlewskiego — „Kształcenie i doskonalenie nauczycieli szkolnictwa zawodowego” oraz „Technika w służbie nauczyciela”, dra J. Niemca — „Stan kadrowy szkolnictwa wiejskiego a perspektywa rozwoju oświaty na Białostocczyźnie”, dr K. Kuligowskiej — „Przygotowanie nauczycieli do pracy we współczesnej szkole podstawowej”, dra S. Kaczora — „Aktualne problemy kształcenia nauczycieli”, mgra M. Z. Małyjasiaka — „Model nowoczesnego nauczyciela szkoły socjalistycznej”, dra M. Pilkwicza — „Ocena przydatności zawodowej studentów WSN w Kielcach” oraz mgra B. Adamczyka — „Problemy adaptacji studentów WSN do wymagań uczelni pedagogicznej”.

Zgodnie z uprzednim założeniem, wyłoniono spośród zebranych (w fazie wstępnej obrad) zespół roboczy w składzie: R. Schulz, M. Z. Małyjasiak, Z. Wiatrowski, B. Adamczyk, J. Galant. Przedmiotem działania zespołu było uważne śledzenie przebiegu dyskusji, studiowanie przedstawianych opinii, opracowań i projektów i opracowanie na tej podstawie tez podstawowych — osnowy dokumentu ustosunkowują-

cego się do zasadniczych spraw sytuacji kadrowej w zawodzie nauczycielskim, problemów kształcenia i doskonalenia nauczycieli.

Na zakończenie obrad specjaliści-pedagodolodzy z różnych środowisk naukowych i związkowych całego kraju, zgromadzeni na seminarium, rozważyli treść materiałów przedstawionych przez zespół roboczy i wstępnie uzgodnili następujące tezy:

1. Współczesny system kształcenia nauczycieli w Polsce kształtował się pod wpływem dużego zapotrzebowania na kadre dla szybko rozwijających się szkół wszystkich typów i pozaszkolnych instytucji oświatowych. Stąd też mógł on z trudem zaspokajać potrzeby szkolnictwa pod względem ilościowym, częstokroć kosztem jakości kadr. W pozyskiwaniu do zawodu nauczycielskiego wysoko kwalifikowanych absolwentów uczelni wyższych przeszkadzał poza tym bardzo niski poziom zarobków nauczycielskich. W efekcie tego przeciętny poziom kwalifikacji nauczycieli jest znacznie niższy od pożądanego ze względu na założenia socjalistycznego systemu oświaty i wychowania.
2. Ustanawiając jednolity demokratyczny ustrój szkolny Polska Rzeczpospolita Ludowa stworzyła przesłanki dla realizacji idei wszechstronnego rozwoju wszystkich obywateli i specjalizacji do ról ustalanych stosownie do uzdolnień i zainteresowań każdej jednostki. Aby można to było osiągnąć, każdy nauczyciel powinien mieć bardzo wysokie kwalifikacje naukowe, zawodowe i osobowościowe.

Takie kwalifikacje osiągają zwykle tylko ludzie uzdolnieni i wykształceni w toku studiów wyższych.

Tymczasem wśród obecnie czynnej kadry szkolnictwa podstawowego tylko około 5% ma wykształcenie wyższe, i to nie zawsze dostosowane do potrzeb zawodu. Wśród nauczycieli legitymujących się dyplomami Studium Nauczycielskiego i równorzędnymi znaczną część stanowią osoby, które znalazły się w tej grupie tylko na skutek niemożności dostania się na inne wybrane studia. Jeśli nawet nauczyciele sk wdrożyli się do zawodu nauczycielskiego, to poziom ich kwalifikacji z reguły nie odpowiada ani studiom półwyższym, ani tym bardziej współczesnym wymaganiom pedagogicznym, o czym świadczy niski poziom wyników nauczania większości naszych szkół, a także niezadowalający stan wychowawczy niemal całego szkolnictwa. Niepokojąco niski jest poziom nauczania i wychowania w szkolnictwie zawodowym, zwłaszcza w zasadniczych szkołach zawodowych i w szkołach przysposobienia rolniczego, gdzie większość nauczycieli ma zaledwie wykształcenie średnie lub na poziomie studium nauczycielskiego.

3. W celu poprawienia stanu kadrowego naszego szkolnictwa konieczne jest zarówno maksymalne rozwinięcie studiów wyższych dla kandydatów na nauczycieli, jak i zorganizowanie w czasie jak najkrótszym powszechnego dokończenia tych spośród czynnej kadry nauczycielskiej, którzy powinni osiągnąć wykształcenie wyższe, niezbędne w ich pracy. Nauczyciele nie zakwalifikowani na te studia ze względu na zbyt małe zdolności powinni być kierowani do pracy nie wymagającej wysokich kwalifikacji nauczycielskich.
4. System kształcenia kandydatów do zawodu nauczycielskiego powinien być dostosowany nie tylko do obecnych potrzeb szkolnictwa, lecz przede wszystkim do potrzeb takiego systemu, który może być urzeczywistniony w perspektywie 10—15-letniej (upowszechnienie szkolnictwa średniego, rozwiniętego na podbudowie w pełni sprawnego szkolnictwa podstawowego).

Natomiast treści kształcenia uczelni wyższych kształcących nauczycieli powinny być odzwierciedleniem aktualnych osiągnięć odpowiednich dyscyplin naukowych, ich struktur i tendencji — nie zaś, jak ma to miejsce w przypadku wyższych szkół nauczycielskich, ustalane pod kątem obecnych programów szkolnych. Wiedza bowiem zdobywana na studiach pedagogicznych musi znacznie wyprzedzać szkołę, w której mają absolwenci pracować, tak w treściach, jak i w metodach. W kształtowaniu profilu nauczyciela jutra decydujący jest bezsprzecznie stosunek absol-

wentów (a przedtem — studentów) wyższych uczelni nauczycielskich do nauki, ich chłonność i operatywność intelektualna.

5. Nasza przyszłość, kierunek naszego rozwoju zależęć będzie od tego, co dziać się będzie w naszym kraju w ciągu najbliższych lat przypadających na schyłek XX wieku, które nazwać można okresem koncepcyjnym. Komplikujące się zadania, jakie stoją i wyłonią się przed naszym społeczeństwem w tym okresie, podniosą rangę oświaty, podstawowego warunku uruchomienia w pełni podstawowej siły wytwórczej, jaką jest potencjał ludzki. Ludzie, ich poziom wykształcenia i aspiracji, ich przygotowanie i zaangażowanie, zdecydują o naszym postępie albo regresie. Ludzi tych przygotować może i musi odpowiednio pomyślany system oświaty i wychowania. Na tym tle niebывale wzrasta ranga zawodu nauczycieli i wychowawców, czy raczej może — w kontekście niezbędnej nowej organizacji pracy i podziału zadań w szkole — specjalistów w szkolnych. Należy tutaj mówić o zawodach przedmiotowych — matematyka, polonisty, filologa (języki obce), historyka, fizyka, biologa itp., oraz o zawodach szkolnych o innym charakterze: socjologa, psychologa, pedagoga, lekarza szkolnego (rozumiejąc pewną odrębność tego zawodu) itp.; należy mówić także o specjalnościach szkolnych (uprawianych wyłącznie lub równoległe z zawodem): nauczyciela (odpowiedniej fazy rozwoju psychicznego uczniów), doradcy w preorientacji zawodowej i w zakresie podstawowych problemów społecznych i indywidualnych, organizatora czasu wolnego w zakresie zdrowotnym, organizatora uczestnictwa w kulturze i sztuce (może nawet bardziej wąsko — specjaliści od spraw wychowania muzycznego, teatru, filmu itp.).

Komplikujące się zadania oświatowe i wzrastająca rola społeczna zawodu nauczyciela, a raczej specjalności zawodowych zasygnalizowanych niewyczerpująco wyżej, stwarza potrzebę przyjęcia postulatu generalnego — każdy nauczyciel (wychowawca, doradca, organizator czasu wolnego itp.), niezależnie od tego, na jakim szczeblu organizacyjnym przyszłych instytucji oświatowych będzie pracował, musi posiadać wykształcenie, które obecnie określa się mianem wyższego magisterskiego wykształcenia. Pracę pedagogiczną w szkolnictwie będą zatem mogli podejmować jedynie ludzie, którzy posiadać będą gruntowną wiedzę merytoryczną na poziomie wyższym w zakresie swojego zawodu (specjalności).

Na tle zadań, jakie staną przed oświatowym systemem przyszłości, rysuje się model nowoczesnego nauczyciela (wychowawcy, doradcy, organizatora czasu wolnego) szkoły socjalistycznej o następujących składnikach:

- głęboka wiedza, trwale przekonania i aktywna postawa społeczno-polityczna;
- gruntowna wiedza merytoryczna z zakresu tej dziedziny nauki, która stanowić będzie podstawę przyszłego zawodu nauczycielskiego;
- postawa pełnej identyfikacji z zawodem pedagogicznym;
- refleksyjna postawa wobec własnej działalności oraz ciągła dążność do aktualizacji posiadanej wiedzy;
- rozwinięte umiejętności organizatorskie i techniczne w zakresie organizowania intensywnego, nowoczesnego procesu kształcenia (m. in. stosowanie maszyn dydaktycznych);
- ukształtowane zainteresowania typu badawczego w zakresie swego przedmiotu zawodowego (dyscypliny) oraz umiejętności zainteresowania uczniów tą dziedziną wiedzy;
- wysoki poziom kulturalny, łączący się z aktywnym uczestnictwem w kulturze, z umiejętnością organizowania uczestnictwa innych w kulturze;
- umiejętności pracy w zespole i współżycia społecznego oraz zgodność postępowania z ogólnie przyjętymi i obowiązującymi w społeczeństwie normami moralności socjalistycznej i prawa;
- elastyczność i operatywność intelektualna (m. in. rozwinięte umiejętności

heurystyczne), pozwalająca na trafne rozwiązywanie problemów i właściwe zachowania w sytuacjach częściowo lub całkowicie nowych — w przyszłych warunkach dynamicznie rozwijającej się rzeczywistości.

Wynikiem kształcenia i wychowania przyszłych kandydatów do zawodów pedagogicznych według założonego modelu powinno być ukształtowanie konsekwentnej jednności: wiedzy, przekonań, zachowań i działania.

Model należy traktować jako naczelny cel przyszłego kształcenia kandydatów do zawodów nauczycielskich, zaś jego składniki — jako zadania składowe, prowadzące do osiągnięcia tego celu. Zadania realizowane (zależnie od stopnia ogólności lub specyficzności) na różnych szczeblach systemu oświatowego jako całości, w tym — systemu kształcenia nauczycieli. Określenie modelu przyszłego nauczyciela, a także wypracowanie zarysu modelu systemu oświatowego, w szczególności modelu szkolnictwa jako zasadniczej części składowej modelu edukacji narodowej, stanowią warunek wstępny sensownego zaprojektowania systemu kształcenia nauczycieli, który musi zostać uruchomiony najwcześniej (najpóźniej do roku 1980), aby stworzyć możliwość realizacji głębokiej reformy systemu edukacji narodowej, edukacji na miarę potrzeb rewolucji naukowo-technicznej.

6. Rozpoczęta ostatnio reforma systemu kształcenia nauczycieli jest zaledwie skromnym początkiem koniecznych zmian w celu skonstruowania naprawdę nowoczesnego systemu kształcenia kadr pedagogicznych.

Kształcenie nauczycieli szkół podstawowych w uczelniach wyższych zaczęto realizować ze znacznym opóźnieniem dopiero w ostatniej fazie reformy szkolnej. Pojawiły się wtedy, w miejsce pomaturalnych studiów nauczycielskich, wyższe szkoły nauczycielskie, zapewniające w ciągu trzech lat studiów wykształcenie wyższe I stopnia kandydatom na nauczycieli szkół podstawowych i zmierzające do przygotowania tych nowych nauczycieli do uzupełniania kwalifikacji w toku 2-letnich studiów magisterskich w uniwersytetach i w wyższych szkołach pedagogicznych. Na razie tylko w wyjątkowych wypadkach nauczyciele mający pełne wykształcenie wyższe pracują w klasach początkowych szkoły podstawowej, a w klasach najwyższych tylko w wielkich miastach stanowią niekiedy znaczną część grona nauczycielskiego. Dlatego też jak najszybsze wykształcenie w uczelniach wyższych potrzebnych kadr dla szkoły podstawowej staje się jednym z najważniejszych zadań nie tylko wyższych szkół nauczycielskich, lecz także studiów magisterskich w uniwersytetach i wyższych szkołach pedagogicznych. Wraz z tworzeniem studiów magisterskich dla nauczycieli mających wykształcenie wyższe I stopnia, uniwersytety i inne uczelnie wyższe muszą znacznie rozszerzyć i unowocześnić kształcenie nauczycieli wszystkich typów szkolnictwa.

Wydaje się, że przyjętą obecnie dwustopniowość w kształceniu nauczycieli trzeba traktować jako rozwiązanie przejściowe, myśleć zaś nad opracowaniem jak najszybszym koncepcji jednolitych studiów magisterskich dla nauczycieli szkół podstawowych, mniej rozciągniętych w czasie, bardziej zwartych i konsekwentnych programowo, dogodniejszych dla kandydatów na nauczycieli (m. in. uniknięcie konieczności dalszego podnoszenia kwalifikacji formalnych).

7. Przyjmując zasadę, że nauczyciel szkoły zawodowej powinien być w pierwszym rzędzie specjalistą przedmiotowym szerokiego profilu, należy położyć znacznie większy niż dotychczas nacisk na przygotowanie pedagogiczne. Istniejący aktualnie w uniwersytetach zakres kształcenia pedagogicznego należy uznać za zdecydowanie niewystarczający — na wszystkich wydziałach humanistycznych i matematyczno-przyrodniczych.

Za minimum wykształcenia pedagogicznego trzeba uznać: szeroką wiedzę z dziedziny psychologii (zwłaszcza rozwojowej, wychowawczej i społecznej), pedagogiki, dydaktyk szczegółowych, technicznych środków nauczania, problemów polityki oświatowej i ekonomiki oświaty.

Podobne wykształcenie potrzebne jest także nauczycielom średnich szkół ogólnokształcących.

8. Programowanie systemu kształcenia kadr oświatowych powinno uwzględnić następujące elementy:

- a) tempo wprowadzania innowacji technicznych do praktyki dydaktycznej szkół;
- b) zmiany w organizacji procesu edukacyjnego.

Rozpowszechnienie stosowania urządzeń technicznych wpłynie na zróżnicowanie funkcji zawodowych nauczyciela, treść i metody przygotowania nauczycieli oraz na planowanie zapotrzebowania na kadry oświatowe (czy polepszyć jakość pracy szkół przez wzrost zatrudnienia, czy raczej przez szerszy użytek urządzeń technicznych?)

Zmiany w organizacji procesu edukacyjnego będą polegały na stopniowym odejściu od systemu klasowo-lekcyjnego, na szerokim stosowaniu metody *Team teaching* (ekipy nauczającej), polegającej na takiej organizacji kształcenia, w której personel nauczający pracuje zespołowo z grupą uczniów, ponosząc wspólną odpowiedzialność za osiągnięte wyniki nauczania.

Za szerokim wykorzystaniem metody ekip nauczających przemawiają wielorakie względy:

- możliwość efektywniejszego wykorzystania zespołów nauczycielskich,
- ułatwienie kooperacji pracy nauczycieli o różnych kwalifikacjach i uzdolnieniach,
- umożliwienie rzeczowej integracji procesu kształcenia,
- otwarcie perspektyw promocji i wysokich uposażeń dla wyjątkowych nauczycieli (bez odciągania ich do innych zawodów),
- podniesienie atrakcyjności zawodu nauczycielskiego pod względem intelektualnym dla ludzi utalentowanych,
- umożliwienie nauczycielom podejmowania decyzji, związanych z konstruowaniem struktury procesu kształcenia (dobór treści, środków i metod), zastrzeżonych dotąd wyłącznie dla administracji szkolnej),
- stworzenie warunków dla systematycznej krytycznej wymiany myśli pedagogicznej (warunek poprawy jakości nauczania),
- stworzenie ważnej formy doskonalenia zawodowego nauczycieli,
- silny bodziec do szerokiego korzystania z technologicznego zaplecza kształcenia,
- podniesienie efektywności nadzoru i opieki nauczycieli doświadczonych w stosunku do młodych (początkujących) nauczycieli,
- znaczna oszczędność czasu nauczyciela.

Można przypuszczać, że wiele spośród rozważanych podczas seminarium tematów doczeka się z pewnością dalszego rozwinięcia i pogłębienia już to w postaci poczynań badawczych, już na osobnych konferencjach na forum związkowym, niektóre w niedalekiej przyszłości (np. problemy kształcenia nauczycieli klas początkowych, które będą przedmiotem planowanej konferencji Sekcji Kształcenia Nauczycieli).

W wielu wypowiedziach przewijało się podczas obrad przekonanie o najpilniejszej potrzebie powołania specjalnego ośrodka badawczego w zakresie problematyki zawodu nauczycielskiego i kształcenia ciągłego nauczycieli, do czego najbardziej predystynowany — ze względu na ukierunkowanie pracy, prezentowane koncepcje i pewne już próby i dokonania w tej dziedzinie — byłby Związek Nauczycielstwa Polskiego. Zorganizowanie takiego ośrodka pozwoliłoby na całościowe spojrzenie na obszar spraw związanych z zawodem i kształceniem nauczycieli, rozszerzenie skali badań, koncentrację uwagi i poczynań naukowych na sprawach najistotniejszych, podjęcie pewnych problemów dotąd zaniedbanych badawczo (np. metodologia badań pedeutologicznych), prowadzenie studiów i poszukiwań naukowych sposobem interdyscyplinarnym i wreszcie — służenie stałą pomocą i radą badaczom-pedeutologom rozsianym po kraju i nierzadko osamotnionym w swoich poczynaniach we własnym środowisku uczelnianym. Usytuowanie pedeutologicznej placówki badaw-

czej przy Zarządzie Głównym ZNF właśnie stworzyłyby chyba pewne specyficzne walory dla jej pracy, wynikające z bliskich i stałych kontaktów z nauczycielstwem (jakie cechują ogniwa związkowe), możliwość głębszego wglądu w warunki pracy i życia nauczycieli, w ich postawy i opinie. Inną, arcyważną zaletą takiego układu rzeczy byłaby także możliwość szybszego niż gdzie indziej czynienia z wniosków naukowych — praktycznych postulatów, które Związek wykorzystywałby z pewnością jako skuteczne narzędzia przeobrażania i doskonalenia rzeczywistości oświatowej.

*Robert Gutowski*

## WSPOMNIENIE O PROFESORZE MIECZYŚLAWIE KREUTZU

14 października 1971 roku zmarł człowiek, któremu polska psychologia zawdzięcza wychowanie grona najlepszych jej postaci. Do grona jego uczniów należą m. in. prof. dr Tadeusz Tomaszewski, prof. dr Andrzej Lewicki, doc. dr Marian Kulczycki i inni. Ale wraz ze śmiercią profesora odeszła od nas epoka, i to zarówno w sensie określonego sposobu pojmowania zadań i przedmiotu naszej nauki, jak i określonego stylu jej uprawiania, który należy już dziś niestety do rzadkości.

Profesor Kreutz reprezentował w psychologii nurt dociekań, który od dziesiątków lat nie był już popularny i którego czas chyba istotnie przeminął. Ale Profesor w to nie wierzył. Świadczą o tym słowa, jakie napisał w przedmowie do ostatniej swej dużej książki pt. „Metody współczesnej psychologii”, jaka ukazała się w roku 1962. „Jestem głęboko przekonany, że bronione w tej pracy tezy w końcu zwyciężą, zwrot w psychologii nastąpi; już widać przebliski nadchodzącej zmiany, już rośnie opozycja przeciw bezmyślnej statystyce i jałowemu behawioryzmowi...” Zwrot nie nastąpił. Nie nastąpiła też merytoryczna dyskusja z założeniami psychologii właściwej, ponieważ zabrakło wspólnej płaszczyzny porozumienia. Nowe kierunki niosły bowiem z sobą inne koncepcje człowieka w ogóle, w którym świadomość ludzka była jednym z wielu przedmiotów poznania, ale bynajmniej nie wyłącznym. Ale nie byłoby również prawdziwym twierdzenie, iż Profesor bronił bezkrytycznie tradycyjnych stanowisk w psychologii. Twierdził jedynie wielokrotnie, że wyrugowanie badań nad zjawiskami psychicznymi jako zjawiskami świadomości zamyka drogę do poznania prawdziwych przyczyn ludzkiego działania. Ponieważ zaś życia psychicznego nie dało się badać inaczej, jak tylko przy pomocy introspekcji, metodzie tej, atakowanej i wyśmiewanej, poświęcił wiele teoretycznych rozważań stając się jednym z najwybitniejszych jej zwolenników i obrońców. Zawsze twierdził, iż mimo niewątpliwych wad i ograniczeń tej metody, jak np. niesprawdzalność jednostkowych sądów introspekcyjnych, psychologia nie może się bez niej obejść, jeżeli nie chce stać się z gruntu inną dyscypliną. Broniąc introspekcji i jej walorów poznawczych Profesor Kreutz dowodził, że jest ona podstawową i niezastąpioną metodą psychologii. Nie znaczy to jednak, by nie interesował się innymi drogami poznania psychiki ludzkiej. Metodami, jakie się w czasie Jego długiego życia pojawiły, jak np. testy i techniki projekcyjne, poświęcał starannie przemyślane eksperymenty i studia krytyczne, w których udowadniał braki tych metod i zalecał sposoby poprawnej ich modyfikacji. Zawsze twierdził, że słabość psychologii leży nie w ubóstwie metod, jakimi się posługuje, ale w ilości wad, jakimi każda z nich jest obciążona. I miał rację. Krytyczny stosunek do metod szedł w parze z uporczywą walką Profesora o jasność w formułowaniu sądów i precyzję w operowaniu terminami o ustalonym znaczeniu. Żmudne, ale jakże kształtujące „analizy tekstów”, jakie przeprowadzał z nami na seminariach, otwierały nieraz jego uczniom oczy na jałowość i mglistość gładkich zdań, od których roi się we wspól-

czesnym czasopiśmiennictwie psychologicznym. Nieufność i sprzeciw Profesora rodziło bezkrytyczne i przesadne Jego zdaniem wykorzystywanie statystyki w psychologii, która często z metody służącej opracowywaniu wyników badań stawać się zaczęła metodą ich prowadzenia. Pogląd ten wyraził Profesor dobitnie w jednej ze swoich ostatnich polemik, na łamach *Psychologii Wychowawczej* (1969, 4), gdzie omawiając nowo wydaną wówczas książeczkę prof. T. Tomaszewskiego pt. „Problemy i metody współczesnej psychologii” pisał: „...wytworzył się podział psychologii na dwa obozy, na psychologię jakościową, zajmującą się w dalszym ciągu życiem psychicznym jednostek, i na psychologię statystyczną, której przedmiotem jest częstość występowania oraz rozsiew różnych procesów i właściwości psychicznych”. Rysująca się często tendencja odmawiania wartości naukowej wszystkiemu, co nie jest przedstawione w dostatecznie wyszukanej formie statystycznej sprowokowała też Profesora do napisania artykułu, w którym poddał krytycznej analizie wartość jednego z najczęściej występujących pojęć statystyki psychologicznej, jakim jest współczynnik korelacji. W artykule tym dowodził, że współczynnik ten, jako miara współzależności cech, wyraża często zależności pozorne, umykające uwadze tych, którzy zwykli traktować statystykę jako wzór ścisłości naukowej.

Dziś nie ma Go już wśród nas. Ostatni okres Jego życia, po przedwczesnym chyba odejściu na emeryturę w roku 1964, był okresem aktywnej pracy nad podsumowaniem prowadzonych przez lata podłużnych eksperymentów nad pamięcią, badań nad rozumieniem tekstów czy obszerną książką o psychoanalizie, której ukończyć już nie zdążył. Dla piszącego te słowa, który miał szczęście być jego uczniem i ostatnim bliskim współpracownikiem, pozostanie wzorem uczciwości i odwagi intelektualnej i moralnej, konsekwencji w poglądach, w których nie było miejsca dla konformizmu i koniunkturalnych wahań. Żegnamy Go ze ściśniętym sercem.

Krzysztof Polakowski

## SPRAWOZDANIE Z MIĘDZYNARODOWEJ KONFERENCJI PEDAGOGÓW W MOSKWIE

W dniach 24—26 sierpnia br. obradowała w Moskwie, zorganizowana przez Akademię Nauk Pedagogicznych ZSRR, pierwsza konferencja pedagogów krajów socjalistycznych. Zgromadziła ona obok pedagogów radzieckich delegacje pracowników nauki z Polski, NRD, Czechosłowacji, Węgier, Rumunii, Bułgarii, Mongolii i Kuby.

Obrady toczyły się częściowo w trybie plenarnym, poza tym zaś w dwóch sekcjach, poświęconych ważnym — z punktu widzenia teoretycznego i praktycznego — grupom problemów: 1) metodologiczne problemy pedagogiki marksistowsko-leninowskiej; 2) doskonalenie kształcenia w warunkach rewolucji naukowo-technicznej.

Dyskusję ukierunkowały dwa podstawowe referaty plenarne członków Akademii Nauk Pedagogicznych ZSRR: A. M. Arseniewa i A. J. Markuszewicza.

Prócz tego kilka referatów zostało wygłoszonych w toku obrad plenarnych. W obu sekcjach przedstawiono 43 referaty, w tym 14 ze strony ZSRR.

Wśród wszystkich referatów radzieckich można wyróżnić cztery grupy tematyczne.

### I. Powiązania pedagogiki z innymi dyscyplinami

W grupie tej wygłoszono następujące referaty:

1. Bujewa L. P. — Socjologia i pedagogika
2. Chripkow A. G. — Problem socjalny i biologiczny w rozwoju człowieka
3. Mienczyńska N. A. — Psychologiczne problemy aktywności jednostki w nauczaniu
4. Pietrowski A. W. — Pedagogika i psychologia
5. Tałyżina N. F. — Cybernetyka i pedagogika

Autorzy wyżej wymienionych referatów zwracali uwagę na fakt, iż w świetle różnorodnych uwarunkowań wychowania pedagogika jako nauka o tym zjawisku musi współdziałać ściśle z innymi dyscyplinami. Szczególnie mocno akcentowano konieczność oparcia się o dane dostarczone przez psychologię, która obecnie w swoich treściach i metodach różni się zasadniczo od psychologii burżuazyjnej, pokazując, jak pod wpływem planowych i świadomych oddziaływań wychowawczych mogą w warunkach postępu społecznego i naukowo-technicznego rozwijać się ważne właściwości człowieka.

W referacie tow. Mienczyńskiej na tle krytyki psychologii burżuazyjnej interesująco zarysowany został problem braku sprzeczności między receptywnym a aktywnym przyswajaniem wiadomości przez ucznia. W związku też z tym Autorka omówiła kwestię wzajemnego przeplatania oraz warunkowania się stosowanych w procesie nauczania form reglamentujących działanie ucznia i dopuszczających swobodę i samodzielność problemowych poszukiwań.

Zwrócono także uwagę na wzajemne uzupełnianie się danych pedagogiki i socjologii w badaniach dotyczących wychowania człowieka, jako istoty żyjącej w społeczeństwie i organizującej warunki swego społecznego bytu.

Nowe spojrzenie na problematykę pedagogiki zaprezentował referat tow. Tałyżiny, omawiający znaczenie cybernetyki jako teorii kierowania dla pedagogiki, która musi



zajmować się wychowaniem w aspekcie docelowego kierowania, przy czym często — cybernetyczne pojęcie tzw. czarnej skrzynki może być przydatne w sytuacjach, kiedy nie znamy szczegółowych mechanizmów przekształceń zachodzących w osobowości człowieka.

## II. Problemy kształcenia

W grupie tej przedstawiono referaty:

1. Gonczarow N. K. — Dyferencjacja i indywidualizacja kształcenia i wychowania w warunkach współczesnych
2. Kolmogorow A. N. — Współczesna matematyka a matematyka w szkole dzisiejszej
3. Kuzin N. P. — Niektóre problemy kształcenia społeczno-politycznego we współczesnej szkole radzieckiej
4. Stoletow W. N. — Kształcenie przyrodniczo-naukowe w szkole
5. Wasiliew J. K. i Czepielew A. N. — Kształcenie i wychowanie przez pracę w radzieckiej szkole ogólnokształcącej

Jak widać z tytułów referatów, problematyka tej grupy była bardzo rozległa — zaczynając od ogólnej krytyki poglądów pedagogiki burżuazyjnej na sprawę deferencjacji kształcenia (wczesne i daleko posunięte zróżnicowanie) oraz charakterystyki socjalistycznych koncepcji dotyczących tej kwestii (zróżnicowanie na bazie ogólnych podstaw) poprzez szczegółowe problemy dotyczące treści społeczno-politycznych zawartych w różnych przedmiotach oraz form oddziaływania przez pracę aż do zagadnień związanych z kształceniem specjalistyczno-przedmiotowym, matematycznym i przyrodniczym.

## III. Problemy wychowawcze

Referaty w tej grupie wygłosili:

1. Kairow I. A. — Rozwój moralny dzieci w procesie ich wychowania
2. Lichaczow B. T. — O funkcjach wychowania estetycznego i krytyce burżuazyjnych koncepcji pedagogicznych dotyczących wychowania przez sztukę
3. Pilonow G. N. — Kolektyw i osobowość

Referat tow. Kairowa oparty został o badania przeprowadzone nad dziećmi w młodszym wicku szkolnym. Poruszył ważne kwestie związane z trudnościami w kształtowaniu pojęć moralnych oraz znaczeniem organizowania konkretnych sytuacji, w których dziecko może postępować zgodnie z uświadomionymi normami moralnymi.

Pozostałe referaty poruszały znane na naszym gruncie sprawy rozwoju jednostki w kolektywie oraz — w świetle krytyki awangardyzmu — znaczenie określonych treści zawartych w różnych rodzajach sztuki w oddziaływaniu na wychowanków.

## IV. Ogólne problemy metodologiczne

Wśród referatów wygłoszonych w sekcjach tylko jeden dotyczył tej problematyki. Był to referat M. A. Daniłowa — „Ogólna metodologia nauki i specjalna metodologia pedagogiki w ich wzajemnych stosunkach”.

Tow. Daniłow zwrócił uwagę na dwa aspekty problemu: każda nauka określa:

- 1) zjawiska, jakimi się zajmuje w stosunku do świata, oraz 2) warunki i podstawy

swojego własnego rozwoju. W związku z pierwszym aspektem wiele miejsca w referacie poświęcił przedmiotowi badań pedagogiki, ujmując go bardzo szeroko i w kontekście licznych uwarunkowań społecznych. W związku z drugim -- zajął się sprawą metod badawczych specyficznie pedagogicznych oraz zapożyczonych z innych dyscyplin.

Delegacje z innych krajów wystąpiły z następującymi referatami:

- Bulgaria  
 Czakyrow N. — Problemy gnozeologiczne w pedagogice  
 Mawrow G. — Rewolucja naukowo-techniczna a treść nauczania
- Czechosłowacja  
 Cypro M. — Niektóre metodologiczne problemy teorii wychowania komunistycznego  
 Cedlarz — Badania pedagogiczne w szkole wyższej i ich znaczenie dla szkolnej praktyki  
 Kujal B. — Niektóre teoretyczne i metodologiczne problemy podnoszenia efektywności kształcenia i wychowania w Czechosłowacji  
 Cisarch W. — Rewolucja naukowo-techniczna — kształcenie i kwalifikacje w socjalistycznym społeczeństwie  
 Tolingerowa D. — Niektóre zagadnienia automatyzacji nauczania  
 Angels K. — Pedagogika jako nauka o wychowaniu socjalistycznym  
 Bałach C. — Niektóre zagadnienia wychowania przez pracę w warunkach społecznego i naukowo-technicznego postępu  
 Ctraczar B. — O ujawnianiu i rozwoju zdolności i talentu w procesie nauczania
- NRD  
 Neunert G. — O rozwoju marksistowsko-leninowskiej pedagogiki w NRD, w obecnym etapie  
 Hofman F. — O krytyce metodologicznych podstaw pedagogiki późnoburżuazyjnego okresu  
 Kossakowski A. — Badania wzajemnego oddziaływania pedagogiki i socjologii przy studiowaniu praw formowania osobowości socjalistycznej  
 Kreschnak H. — O metodach stosowania danych cybernetyki przy badaniu procesu nauczania  
 Meier A. — Wychowanie osobowości socjalistycznej a zadania socjologii wychowania  
 Drefenschtedt E. — Studiowanie zagadnień programowanego nauczania jako składowa część badań dydaktycznych w NRD  
 Walter R. — Wzajemny stosunek szkoły i rodziny w formowaniu osobowości socjalistycznej  
 Frankiewicz H. — O niektórych problemach kształcenia politycznego w szkole NRD  
 Dorst W. — Rozwój wychowania socjalistycznego w warunkach zastrzonej walki z imperializmem  
 Nemer H. — O niektórych zagadnieniach państwowego kierowania pedagogiką jako nauką
- Rumunia  
 Berseniesku S. — Problem badania związków międzyprzedmiotowych w nauczaniu  
 i Dzorze W. — Heurystyczne znaczenie historii pedagogiki  
 Stanczu J. — Współczesna problematyka treści nauczania w świetle marksistowsko-leninowskiej filozofii  
 Nika J. i Bunesku W.

- Konstantinesku E. — Perspektywy rozwoju nauki a opracowanie treści kształcenia ogólnego  
i Filipiesku W.
- Węgry
- Czerke J. — Metodologiczne problemy marksistowsko-leninowskiej pedagogiki
- Szagdarsuren L. — Proces naukowo-techniczny w kraju a zagadnienie podniesienia efektywności lekcji
- Fekete J. — Niektóre zadania doskonalenia procesu nauczania z wzięciem pod uwagę postępu naukowo-technicznego
- Ceczi E. — Niektóre zagadnienia pracy wychowawczej w wyższych uczelniach Węgier
- Szandor N. — Zadania doskonalenia procesu nauczania w warunkach postępu naukowo-technicznego
- Kielemien L. — Zadania doskonalenia procesu nauczania w warunkach postępu naukowo-technicznego

Jak z powyższego zestawienia wynika, szczególną aktywność wykazała delegacja NRD, przy czym zainteresowania uczestników tej delegacji były wyraźnie skupione wokół problematyki ogólnopedagogicznej. Podobny charakter miały wystąpienia towarzyszy z Czechosłowacji.

Referaty delegacji węgierskiej koncentrowały się wokół zagadnień doskonalenia procesu nauczania. Odbiegały od tej tematyki tylko dwa referaty, z których jeden poświęcony był ogólnometodologicznym problemom, a drugi w interesujący sposób prezentował trudną problematykę wychowania w szkole wyższej.

Wystąpienia towarzyszy z Rumunii — z wyjątkiem jednego o tematyce teoriopoznawczej — skoncentrowane zostały wokół ważnej, a zarazem trudnej w czasach współczesnych problematyki związanej z doбором i układem treści kształcenia. Wskazywałyby to na rozwój badań pedagogicznych w Rumunii na tym właśnie — na ogół dość kłopotliwym — odcinku.

Podobną nieco tematykę prezentowały nieliczne wystąpienia delegacji bułgarskiej.

Wygłoszone na obradach plenarnych pojedyncze referaty dwóch delegacji, a mianowicie Kuby i Mongolii, miały charakter sprawozdawczo-informacyjny.

Wkład w konferencję delegacji polskiej był bardzo poważny. Referaty wygłosił: prof. Wincenty Okoń — na temat modernizacji procesu dydaktycznego na tle konsekwencji wynikających z rewolucji naukowo-technicznej, prof. Ryszard Wroczyński — na temat permanentnego kształcenia, prof. Michał Godlewski — na temat przygotowania kadr techniczno-inżynierskich, doc. Tadeusz Malinowski — na temat kształcenia nauczycieli w PRL, doc. Zofia Krzysztozek — na temat metodologii badań nad postawami społeczno-ideowymi młodzieży.

Pozostali członkowie delegacji uczestniczyli w prezydium obrad plenarnych (doc. Jerzy Wolczyk — przewodniczący delegacji) i sekcyjnych (prof. Wiktor Szerba i dr habil. Maksymilian Maciaszek). Referaty polskie spotkały się z dużym zainteresowaniem i wysoką oceną zarówno uczestników konferencji, jak i gospodarzy.

To pierwsze w historii spotkanie naukowców reprezentujących pedagogikę socjalistyczną nie tylko pozwoliło na szeroką wymianę informacji i poglądów dotyczących centralnych problemów wychowania i kształcenia, ale zapoczątkowało nowy etap braterskiej współpracy. W trwających we wszystkich krajach naszego obozu teoretyczno-praktycznych poszukiwaniach, dotyczących forum oświaty, intensyfikacji i sprawności kształcenia, prawidłowej organizacji procesu wychowania, konieczne jest zorganizowane i ukierunkowane działanie. Badania pedagogiczne będą mogły rozwijać się należycie tylko dzięki stworzeniu coraz lepszego zaplecza, przy podejmowaniu badań kompleksowych i zespołowych oraz przy szybkiej wymianie informacji o metodach badań i uzyskiwanych rezultatach.

Szczególna uwaga uczestników konferencji zwrócona została na dwie kwestie:

1) na ideologiczne uwarunkowania pedagogiki jako nauki o wychowaniu i związanej z tym konieczność pogłębionego uzasadnienia stanowisk, różniących nas od metodologicznych i treściowych ujęć pedagogiki burżuazyjnej, 2) na znaczenie międzydiscyplinarnych związków, pozwalających naukom o człowieku rozwijać się coraz lepiej, coraz pełniej.

Przyjęta w wyniku konferencji rezolucja określiła zasady, formy i zakres dalszej pedagogicznej współpracy międzynarodowej w ramach obozu socjalistycznego. Systematyczne organizowanie tego rodzaju spotkań, narady pojedynczych przedstawicieli głównych instytucji pedagogicznych we wszystkich krajach, wymiana materiałów badawczych i publikacji, podejmowanie wspólnych badań, seminaria dla młodych naukowców-pedagogów (propozycje delegacji polskiej) — oto ostateczne postanowienia konferencji.

Zofia Krzysztoższek

## WSPOMNIENIE O F. F. KOROLOWIE

1. W 1917 roku Fiodor Filipowicz Korolow ukończył seminarium nauczycielskie. Miał 19 lat, gdy uzyskał uprawnienia do nauczania w wiejskiej szkole, a gdy w 1971 roku umierał, kończył swoje pracowite życie jako członek rzeczywisty Akademii Nauk Pedagogicznych i autor licznych, przede wszystkim zaś — bardzo poważnych, prac naukowych. Polscy pedagodzy znają Korolowa jako bardzo miłego kolegę, jako długoletniego redaktora naczelnego miesięcznika *Sowietskaja Piedadogika* i autora ciekawych i często nowatorskich artykułów. *Ruch Pedagogiczny* pozostawał w ścisłym kontakcie z akademikiem Korolowem i nieraz publikował jego artykuły na swoich łamach. Już mniej liczni wiedzą o tym, że młody nauczyciel wziął karabin do ręki i w latach 1918—1920 brał czynny udział w wojnie domowej. Ale w zenicie swoich męskich lat, gdy trzeba było bronić Związku Radzieckiego przed najazdem hitlerowskim, uczonego i pisarza, redaktora i organizatora życia naukowego F. F. Korolow wziął znowu karabin do ręki i stał się żołnierzem. Spotkałem się z nim kilkakrotnie, a ostatnio w 1969 r. na Międzynarodowym Sympozjum Pedagogicznym AISE w Warszawie. Korolow był zawsze taki sam: prosty i rozumny, przyjacielski i bezpośredni, bezpretensjonalny i pryncypialny.

2. Gdy oglądam podstawowe jego prace z dziejów radzieckiej myśli pedagogicznej, a zwłaszcza trzy z nich: monumentalną, źródłową, 550-stronicową monografię „Oczerki po historii sowieckiej szkoły i pedagogiki 1917—1920” (Moskwa, 1958), „Sowietskaja szkoła w period socjalistycznej industrializacji” (Moskwa, 1959) oraz „Iz istorii narodnowo obrazowanija w sowieckoj Rossiji — Nizszije i srednije professionalnyje szkoły i wyszszje obrazowanije w 1917—1920 gg.” (Moskwa, 1959 r.), zdumiewa przede wszystkim ich wszechstronna i głęboka źródłowość. Korolow dotarł tutaj do źródeł, do prapoczątków Jednolitej Szkoły Pracy Produkcyjnej, do faktów, procesów, założeń, dokumentów i ludzi, do których przed nim nikt nie dotarł i których po nim nikt tak wszechstronnie nie wykorzystał. Zdumiewa następnie fakt, że wszystkie tu wymienione trzy pozycje ukazały się prawie jednocześnie, co świadczy przecież nie tylko o wielkiej pracowitości autora. Ale zdumienie i fascynację czytelnika można wytłumaczyć nie tylko erudycją autora, nie tylko znajomością rzeczy i nie tylko umiłowaniem przedmiotu, lecz faktem, że F. F. Korolow znał źródła radzieckiej pedagogiki i genealogię radzieckiej szkoły zarówno z archiwów, jak i przede wszystkim — z autopsji. F. F. Korolow, mianowicie, ukończywszy studia pedagogiczne w r. 1929, prowadząc działalność dydaktyczno-naukową w dziedzinie pedagogiki

w wyższych szkołach pedagogicznych i instytutach pedagogicznych, jeszcze przed formalnym ukończeniem własnych studiów zetknął się był już wcześniej z Krupską, Błońskim i z innymi działaczami i twórcami Jednolitej Szkoły Pracy Produkcyjnej na terenie GUS. Znał więc i poznał dokładnie działalność naukową i organizacyjno-dydaktyczną czołowych przedstawicieli Jednolitej Szkoły Pracy Produkcyjnej. Zdumiewa prostota i skromność tego autora. Odczytuję i oglądam dedykacje Korolowa. Pełne są elegancji. Jedną z nich, bardzo skromnie oceniającą dedykowane dzieło, zamyka Korolow prośbą oml ze uczniowską: „Na dobrą pamięć od awtora”. Już ten dorobek (wym. trzy pozycje) starczyłby na uzasadnienie tezy, że Korolow powinien wejść, a w zasadzie już wszedł na dobre, do dziejów marksistowskiej myśli pedagogicznej. Ale Korolow był nie tylko historykiem szkolnictwa i myśli pedagogicznej, i to w dodatku pewnego wąziutkiego i ciasnego okresu, lecz także teoretykiem wychowania i nauczania, o czym świadczą jego wykłady i pozycje podręcznikowe. I wreszcie, a dotyczy to zwłaszcza ostatnich lat jego działalności naukowej, uprawiał on z powodzeniem metodologię nauk pedagogicznych.

3. Swą działalność dydaktyczną w dziedzinie pedagogiki rozpoczął był dość wcześnie, bo w 1927 roku, a więc jeszcze zanim ukończył formalne i konieczne w tym względzie studia. Wykładał mianowicie pedagogikę i prowadził badania naukowe w Centralnym Instytucie Doskonalenia Kwalifikacji Nauczycieli oraz w Akademii Wychowania Komunistycznego im. Nadzieży Krupskiej. Przede wszystkim jednak związał się był w tym okresie, to jest w 1927 r., z Państwową Radą Naukową ówczesnego Komisarjatu Oświaty, w której czołową i inspirującą rolę odgrywali Lunaczarski, Krupka, Błoński, Pinkiewicz, Pistrak, Szacki i in. Gdy więc pytamy, jaką pedagogikę wykładał tam?, jaką działalność naukową prowadził F. F. Korolow?, gdy pytamy o kierunki natarcia jego wywodów, wykładów i dociekań, można generalnie odpowiedzieć, że w duchu marksistowsko-leninowskim. Ale taka odpowiedź, metodologicznie biorąc, byłaby odpowiedzią synkretyczną, a więc de facto niczego nie wyjaśniającą. Koniecznie tu dodać należy, iż działalność dydaktyczną i badawczą Korolowa owych lat znamionują metodologiczne zasady, normy i postulaty Jednolitej Szkoły Pracy Produkcyjnej. Jest prawdą, iż F. F. Korolow powiązał się z grupą czołowych reprezentantów Jednolitej Szkoły Pracy Produkcyjnej w okresie, gdy w kierowniczym trzonie tej grupy, jak i w środowiskach partyjnych, gospodarczych i naukowych lat 1928—1931 dojrzeć zaczęła świadomość radykalnych zmian, a być może i konieczności całkowitego porzucenia dotąd stosowanego modelu naukowego w dziedzinie badań naukowych i polityki oświatowej. Rok 1927—28 to nie tylko początek pracy Korolowa w GUS (Gosudarstwiennoj Uczonoj Sowiet), lecz także początek walki z teoretykami obumierania szkoły, przy czym jest rzeczą znamionną, że tę walkę w łonie GUS rozpoczął był sam narkom Lunaczarski. Jak dziś wiemy, jest to równocześnie początek ostatniego trzylecia działalności teoretycznej i praktycznej Jednolitej Szkoły Pracy Produkcyjnej. Młody Korolow powiązał się więc z GUS w momencie, kiedy świadomość kryzysu wewnętrznego Jednolitej Szkoły Pracy Produkcyjnej już była powszechna, chociaż mało kto potrafił odpowiedzieć na pytanie, jakie są organizacyjne, dydaktyczne i metodologiczne przyczyny tego kryzysu. Bo, przecież, przyczyny te nie miały charakteru ideologicznego ani politycznego. Tak więc, coraz częściej i powszechniej powtarzano, że model naukowy Jednolitej Szkoły Pracy Produkcyjnej w praktyce radzieckiej szkoły do spłycecia wykształcenia ogólnego młodzieży, do dezorganizacji życia wewnętrznego szkoły. Nie było jednak odpowiedzi, jak w ramach tak skonstruowanego i tak przyjętego modelu zapobiec tym oczywistym faktom i oczywistym już procesom. Jest prawdą, że pod wpływem tych opinii, tych faktów i tych procesów Lunaczarski, jak to już raz zaznaczyliśmy, rozpoczął walkę szczególnie ostrą z teoretykami obumierania szkoły, z ujawnieniem bezdroży, ku którym wiodła ich teoretyczną działalność. Ale jest też prawdą, że

w latach 1928—1931, we własnym środowisku jednolitej Szkoły Pracy Produkcyjnej, zabrakło odpowiedzi na pytanie, co można, i — czy można w modelu Jednolitej Szkoły Pracy Produkcyjnej zmienić, aby zmienić na lepsze stan radzieckiego szkolnictwa początkowego, a zwłaszcza średniego, a tym samym — i wyższego. Toteż właśnie na wstępie wymienione trzy prace Korolowa, prace bądź co bądź dotyczące źródeł historycznych i genealogii metodologicznej pierwszego radzieckiego systemu oświatowego, jego twórców, organizatorów, teoretyków, nosicieli i realizatorów, choć gruntowne i bogate, choć źródłowe i wnikliwe, w ostatecznym rachunku także nie wyjaśniają istoty rzeczy do końca, nie wyjaśniają źródeł i dydaktyczno-metodologicznych przyczyn dramatycznych dziejów tego bądź co bądź heroicznego i porywającego okresu radzieckiej pedagogiki.

4. Jak wiemy, Jednolita Szkoła Pracy Produkcyjnej przyjęła była jako wyłączną formę nauczania pracę produkcyjną dzieci i młodzieży, tym samym przekreśliwszy, i to — konsekwentnie, taką istotną formę nauczania, jaką jest lekcja szkolna. Jak następnie wiemy, Jednolita Szkoła Pracy Produkcyjnej podniosła do najwyższej rangi i do dydaktycznej hipertrofii narzędzia i maszyny jako środki nauczania, do atrofii — książkę, a więc do — wyeliminowania podręcznika szkolnego z procesu dydaktycznego. Nauczanie kompleksowo-całościowe, w szczególności zaś metoda projektów (i nauczanie problemowe!) do ruiny doprowadziły zasadę systematyczności i logicznej kolejności oraz stopniowania trudności. Tym samym podkopano u podstaw wszelki proces nauczania i uczenia się. Tym samym zniweczono gruntowność wykształcenia. Toteż znamieną jest pod tym względem praca Korolowa o antyleninowskiej teorii obumierania szkoły. Korolow, mianowicie, w „Przeciw antyleninowskiej teorii otmiranija szkoły”, jaka się ukazała w 1932 roku, wkrótce i bezpośrednio po ukazaniu się pierwszych partyjnych i rządowych dokumentów, skierowanych — z jednej strony — przeciw nihilizmowi dydaktycznemu i anarchizmowi pedagogicznemu teorii obumierania szkoły, z drugiej zaś — przeciw modelowym założeniom Jednolitej Szkoły Pracy Produkcyjnej, staje zdecydowanie po stronie środowisk, które jednoznacznie i nieodwołalnie proponują radzieckiej szkole i pedagogicznemu światu Związku Radzieckiego przyjęcie diametralnie odmiennego niż dotychczas modelu pedagogicznego. Kiedy w 1957 roku ZSRR obchodził m. in. uroczystości czterdziestolecia swego szkolnictwa, szkolnictwa socjalistycznego, marksistowsko-leninowskiej pedagogiki i wreszcie czterdziestolecia organizacji radzieckiego systemu oświatowego, F. F. Korolow powitał tę rocznicę monografią „Uspiechy narodnego obrazowania”, która ukazała się także w tym samym czasie, to jest 1957 r., w wersji obcojęzycznej („Education in the USSR”). Książka ta będąca kontynuacją pracy „Przeciw antyleninowskiej teorii otmiranija szkoły” jest nie tylko aprobatą nowego modelu dydaktycznego radzieckiej szkoły, u którego podstaw legły uchwały partyjno-rządowe lat 1931—1937, lecz wyraźną metodologiczną apologią lekcji jako wyłącznej formy nauczania (a więc — nie pracy produkcyjnej), pozycji nauczyciela (a nie ucznia!) — jako centralnej figury procesu dydaktycznego, książki i podręcznika — jako głównego środka przekazywania informacji i w ogóle środka uczenia się i nauczania (a nie narzędzi i maszyn!). Ten krok, począwszy od pozycji wydanej w roku 1932, a skończywszy na monografii wydanej w 1957, jest u Korolowa oczywiście krokiem metodologicznym, a nie oportunistycznym. Po prostu F. F. Korolow, nauczyciel wiejski i praktyk, uczony o poczuciu rzeczywistości i współuczestnik prac GUS w okresie właśnie, gdy Jednolita Szkoła Pracy Produkcyjnej weszła w fazę metodologicznego kryzysu, był przeświadczony, że radziecka szkoła, radziecka teoria wychowania, w szczególności zaś radziecka teoria kształcenia nie może dalej płynąć pod żaglami teorii obumierania szkoły i posługiwać się kompasem Jednolitej Szkoły Pracy Produkcyjnej.

5. W latach 1960—65 — jako dyrektor Instytutu Teorii i Historii Pedagogiki Akademii Nauk Pedagogicznych, a potem jako członek prezydium Akademii Nauk Pedagogicz-

nych (od 1965), przede wszystkim jednak jako redaktor naczelny miesięcznika *Sowietskaja Piedadogika* (od 1963) bronił konsekwentnie nowego modelu naukowego, którego założenia, postulaty i normy ukształtowały się były w okresie 1931—1937. W przeciwieństwie jednak do innych, nie robił tego dogmatycznie ani po doktrynersku. Świadczą o tym nie tylko jego zasadnicze artykuły opublikowane na łamach *Sowietskij Piedadogiki*, lecz m. in. także jego kolejna monografia o identycznym tytule co poprzednio, lecz obejmująca tym razem okres 1921—1931, a wydana przecież w 1961 roku „Oczierki po istorii sowietskij szkoły i piedadogiki 1921—1931”. Zarówno w tej pracy, jak w innych jeszcze, napisanych wspólnie z innymi autorami (np. z Rawkinem, którego również drukowaliśmy na łamach *Ruchu Pedagogicznego*, z Goncezarowem i z Korniejczykiem), Korolow występuje przeciwko integralizmowi teoretyków Jednolitej Szkoły Pracy Produkcyjnej i przeciw konsekwencjom z integralizmu wynikającym.

6. Korolow przeszedł więc, jak widać, skomplikowaną drogę metodologiczną i organizacyjną radzieckiej pedagogiki i radzieckiej polityki oświatowej, drogę, którą po dziś dzień rozumieją nieliczni. W końcu 1958 r. i w początkach 1959 r., gdy zaczęła dojrzywać trzecia radziecka reforma szkolna, w warunkach oczywistego kryzysu drugiej, Korolow pozostał sobie wierny, pomimo że w łonie Akademii Nauk Pedagogicznych zaczęły polarizować się stanowiska, a żywot trzeciej reformy okazał się wyjątkowo krótki. Korolow był dostatecznie doświadczonym i wykształconym pedagogiem i zbyt zorientowanym w realiach metodologiem. Dlatego, jak się zdaje, dostrzegł w pełni w okresie 1958—1963 niebezpieczeństwa i mielizny dla radzieckiej szkoły i krótki żywot założeń reformatorskich tego okresu.

Nie ze snobizmu przytoczyliśmy końcową część jednej z obszerniejszych dedykacji, w której Autor książki i Autor dedykacji prosi o dobrą pamięć. Należy Mu się dobra pamięć z naszej strony. Przeszedł bowiem długą i ciężką drogę od szkoły wiejskiej do prezydium Akademii Nauk, od godności nauczyciela technikum do godności akademickiej, co przecież nie wszystkim i nie każdemu udaje się, nawet w warunkach socjalistycznego egalitaryzmu i radzieckiej demokracji. Należy Mu się dobra pamięć z naszej strony, albowiem wzbogacił socjalistyczną myśl pedagogiczną o dzieła naukowe nieprzemijającej wartości. Należy Mu się dobra pamięć, bo uchronił w latach 1931—1958 od zapomnienia Krupską, Błońskiego i Łunaczarskiego.

*Ignacy Szaniawski*

# СОДЕРЖАНИЕ

## СТАТЬИ

ВАЦЛАВ ВОЙТЫНСКИ: VI Съезд ПОРП . . . . .	1
КАЗИМЕЖ СОСЬНИЦКИ: Структура в науке и знак . . . . .	8
<u>МАРИАН ВАХОВСКИ</u> : Эстетические средства в профессиональном обучении . . . . .	18
МЕЧИСЛАВ ЛОВОЦКИ: О конструировании дидактических тестов . . . . .	27
АЛЕКСАНДЕР ЛЕВИН: Макаренко и современность . . . . .	49

## ДИСКУССИ И ПОЛЕМИКИ

ЭУГЕНИУШ БЕРНАЦКИ: О школьных программах . . . . .	67
--	----

## ОПЫТЫ, ИСПЫТАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЭКСПЕРИМЕНТЫ

МАРИАН СНЕЖИЬСКИ: ДИДАКТИЧЕСЧКИЕ функции аудиовизуальных средств применяемых комплексным методом . . . . .	73
РОМАН УСЦИНОВИЧ: О некоторых факторах влияющих на уровень и эффективность работы молодого учителя . . . . .	81

## РЕЦЕНЗИИ И ЗАМЕТКИ О КНИГАХ

МАРИЯ ПОТЕМКОВСКА: Янина Парафиниук — Соиньска — Подготовка детей к науке в первом классе начальной школы . . . . .	88
АНДЖЕЙ ТХОЖЕВСКИ: Владыслав Адамски — Детерминанты общественной активности . . . . .	91
ТАДЕУШ ЯН ВИЛЁХ: З. А. Малькова — Современная школа . . . . .	94
КАЗИМЕЖ ДЕНЕК: Н. Ф. Талызина — Теоретические проблемы программированного обучения . . . . .	95
ЗИГМУНТ ВИАТОРВСКИ: Рышард Радвилевич — О формировании научного мировоззрения . . . . .	99

## ОБЗОР ПЕЧАТИ

СТАНИСЛАВ НОВАЧИК: Обзор польской педагогической печати . . . . .	102
ЮЗЕФ ЗАЛЕВСКИ: Обзор советской педагогической печати . . . . .	105
ИРЕНА ЯНИШОВСКА: . . . . .	111

## ХРОНИКА СОБЫТИЙ В ПОЛЬШЕ

КШИШТОФ ПОЛЯКОВСКИ: Воспоминание о проф. др Мечиславе Кройцу	119
РОБЕРТ ГУТОВСКИ: Профоюзный педевтологический семинар в Кракове	124

## ЗАРУБЕЖНАЯ ХРОНИКА

ЗОФИЯ КШИШТОШЕК: Отчет из Международной Конференции педагогов в Москве . . . . .	126
ИГНАЦИ ШАНЯВСКИ: Воспоминание о Ф. Ф. Королеве . . . . .	130



# CONTENTS

## ARTICLES

WACŁAW WOJTYŃSKI: VI <sup>th</sup> Congress of United Polish Workers Party . . . . .	1
KAZIMIERZ SOŚNICKI: Structure in Science nad the Sign . . . . .	8
MARIAN WACHOWSKI: Aesthetic Aids in Professional Education . . . . .	18
MIECZYŚLAW ŁOBOCKI: On Constructing of the Didactic Tests . . . . .	27
ALEKSANDER LEWIN: Makarenko and the Contemporaneity . . . . .	49

## DISCUSSIONS AND POLEMICS

EUGENIUSZ BIERNACKI: On the School Programs . . . . .	67
---	----

## PEDAGOGICAL EXPERIMENTS AND TRIALS

MARIAN SNIEZYŃSKI: Dydactic Functions of the Audiovisual Aids Applied by the Complex Method . . . . .	73
ROMAN UŚCINOWICZ: On Some Agents Influencing the Level and Effectiveness of the Young Teacher Work . . . . .	81

## CRITIQUES AND REPORTS ON BOOKS

MARIA POTEMKOWSKA: Janina Parafiniuk-Sońska — Preparing of Children for Learning in the First Class of the Preliminary School . . . . .	88
ANDRZEJ TCHÓRZOWSKI: Władysław Adamski — Determinatives of the Social Activity . . . . .	91
TADBUŚ J. WIŁOCH: Z. A. Małkowa — Contemporary School (Sowremienna-ja szkoła) . . . . .	94
KAZIMIERZ DENEK N. F. Talyzina — Theoretic Problems of the Programmed Teaching (Teorietyczeskie problemy programmirowannogo obuczania) . . . . .	95
ZYGMUNT WIATROWSKI: Ryszard Radwilowicz — On Creating of the Scientific Philosophy of Life . . . . .	99

## REPORTS ON PERIODICS

STANISŁAW NOWACZYK: Review of the Polish Pedagogical Periodics . . . . .	102
JOZEF ZALEWSKI: Review of the Russian Pedagogical Periodics . . . . .	105
IRENA JANISZOWSKA: Pedagogic Copybooks (Cahiers Pédagogiques) . . . . .	111

## COUNTRY CHRONICLE

ROBERT GUTOWSKI: Association Pedeutological Seminary in Cracow . . . . .	119
KRZYSZTOF POLAKOWSKI: Memory of Prof. Dr Mieczysław Kreutz . . . . .	124

## ABROAD CHRONICLE

ZOFIA KRZYSZTOSZEK: Report on the International Conference of Pedagogues in Moscow . . . . .	130
IGNACY SZANIAWSKI: Memory of F. F. Korzelew . . . . .	126

INSTYTUT WYDAWNICZY „NASZA KSIĘGARNIA” WARSZAWA 1972 r.

Wydanie I. Nakład 4.729 egz. Ark. wyd. 11,5. Ark. druk. A1 - 11,31. Papier druk. sat. kl. V,  
70 g, 70×100/16. Oddano do składania w listopadzie 1971 r. Podpisano do druku w lutym 1972 r.  
Druk ukończono w lutym 1972 r.

Indeks 37526

Zakłady Graficzne w Toruniu, Zam. nr 2422 — E-14