



RUCH PEDAGOGICZNY

3

ROK XIV (XLVI) MAJ — CZERWIEC 1972

WARSZAWA · NASZA KSIĘGARNIA

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY

LŪDNIK BANDURA: Progностyczne spojrzenie na zawód nauczycielski . . .	253
ZBIGNIEW KWIECIŃSKI: Diagnostyczność oceny szkolnej a środowisko . . .	261
MIECZYSLAW ŁOBOCKI: Eksperyment pedagogiczny w szkole	270
KAZIMIERZ SOŚNICKI: Od mitu do nauki	294

SZKOŁA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

ANNA KRÓL: Amerykański system dokumentacji i informacji pedagogicznej	307
---	-----

DYSKUSJE I POLEMIKI

BOLESŁAW WYTRĄZEK: O doskonalniejszy system wdrażania studentów WSN do pracy nauczycielskiej	310
ROMAN POLNY: O głównych kierunkach rozwoju teorii metod nauczania . . .	313

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

JÓZEF MROŹKIEWIĆ: Próba charakterystyki studentów SN i WSN jako przyszłych nauczycieli	331
ROBERT WOŹNIAK: Społeczno-moralne problemy pracy zrzeszeń studenckich	339
TADEUSZ ZIENKIEWICZ: Z badań nad pracą szkół wiodących	356

RECENZJE I SRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

KRYSTYNA KULIGOWSKA: Wacław Wojłyński — O kształceniu nauczyciela szkoły podstawowej w Polsce i w świecie	365
REGINA STRAUS: M. N. Kuzmin — Szkoła i obrazowanie w Czechosłowacji	368

SRAWOZDANIA Z CZASOPISM

JÓZEF ZALEWSKI: Przegląd radzieckich czasopism pedagogicznych	371
IRENA JANISZOWSKA: Cahiers Pédagogiques	373

KRONIKA KRAJOWA

MARIA GUTWIŃSKA: Konferencja w sprawie praktyki pedagogicznej w WSN	380
---	-----

KRONIKA ZAGRANICZNA

WW: Europejskie Targi Pomocy Naukowych w Hannoverze	383
---	-----

KOMUNIKATY

„Konkurs historyczny” ZGT ZNP	384
---	-----

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

LUDWIK BANDURA

**PROGNOSTYCZNE SPOJRZENIE NA ZAWÓD
NAUCZYCIELSKI**

Zawodowi nauczycielskiemu poświęcono dotychczas wiele badań psychologicznych, w których chodziło o określenie cech osobowości zapewniających powodzenie w pracy, socjologicznych — omawiających rolę nauczyciela w społeczeństwie, pedagogicznych — interesujących się głównie skutecznością jego działania oraz samym przygotowaniem do tej działalności, ostatnio nawet badań ekonomicznych opartych na obliczeniach kosztów kształcenia oraz wykrywających pewne rezerwy, które umożliwią lepsze niż dotychczas wykształcenie do zawodu nauczycielskiego. Wśród prac poświęconych nauczycielowi wyróżnić można prace teoretyczne i empiryczne.

Na badaniach tych znać potrzeby epoki, w której były prowadzone. Ideał nauczyciela nakreślony przez Jana Władysława Dawida powstał w okresie dążeń niepodległościowych, nic więc dziwnego, że wymagał od nauczyciela przejmowania się brakami dziecka, wewnętrznej prawdziwości, odwagi. Prace pedeutologiczne powstałe w warunkach ustroju demoliberalnego najbardziej cenily nauczyciela typu społecznego, odznaczającego się życzliwym stosunkiem do dzieci, podczas kiedy w okresie dyktatury Hitlera pojawia się ideał nauczyciela autorytatywnego.¹ Powstała na gruncie ustroju socjalistycznego w okresie stalinowskim praca Gonobolina wywo-

¹ Dr. i Friedrichs: Versuch einer Charakterologie des Grundschullehrers. Akademisch. Verlag, Halle 1935.

dzi cechy osobowości nauczyciela radzieckiego z materialistycznego światopoglądu, stawiając najwyższą ideowość, pragnienie pracy dla ludu, chęć służenia ojczyźnie.² Jest rzeczą charakterystyczną, że badania nad nauczycielem przeprowadzone w świecie kapitalistycznym w początkach ery atomowej jak dotychczas podkreślają głównie deformacje personalne dokonujące się w zawodzie nauczycielskim.

Prace na temat nauczyciela były dotychczas związane z potrzebami teraźniejszości. Postulaty odnośnie kształcenia nauczycieli oraz kształtowania ich osobowości związane były z aktualnymi warunkami życia społeczeństwa. Nie mieliśmy do tej pory prac prognostycznych, wybiegających w przyszłość, wskazujących na rozwój społeczeństwa i na przyszłe zadania nauczyciela. W naszych polskich pracach przebliski prognostycznego spojrzenia na pracę nauczyciela znajdujemy dopiero u Tadeusza Malinowskiego.³

Prognostyczny aspekt zawodu nauczycielskiego staje się coraz ważniejszy w związku z dynamicznym rozwojem gospodarczym, społecznym i kulturalnym spowodowanym przez rewolucję naukowo-techniczną. Dziecko wstępujące z 7 rokiem życia do szkoły, jeśli będzie chciało zostać nauczycielem szkoły podstawowej, dopiero po 15 latach opuści szkołę z dyplomem, potem przez kilkadziesiąt lat będzie pracowało w zawodzie. Rzecz jasna, że świat będzie wówczas zupełnie inny od tego, w którym odbył się start kariery szkolnej przyszłego nauczyciela. Jeśli zatem nauczyciel ma skutecznie pracować w swoim zawodzie, musi być przygotowany nie do zadań teraźniejszości, ale do zadań przyszłych. Przez 15 lat bardzo wiele zmienia się w świecie. Nie może zatem program kształcenia nauczycieli szkół podstawowych oglądać się na obecnie obowiązujący program szkoły podstawowej i odpowiednio do niego ustalać treści kształcenia, ale musi wybiegać znacznie naprzód.

Jaka jednak będzie szkoła przyszłości, w której nauczycielowi wypadnie pracować? Można już dziś przewidywać, że zaznaczy się w niej dalszy podział pracy wśród kadry nauczającej. Będą w niej pracowali już nie tylko specjaliści przedmiotowi, ale również specjaliści do określonych zadań. W związku z powszechnym zatrudnieniem kobiet można założyć, że szkoła przyszłości będzie szkołą całodzienną, a to narzuci konieczność zatrudnienia w niej obok nauczycieli specjalnych wychowawców i różnych instruktorów zajęć pozalekcyjnych. Potrzeba indywidualizacji nauczania w związku z koniecznością możliwie optymalnego rozwoju indywidualnych uzdolnień poszczególnych uczniów, ale i poradnictwa w przewyżczeniu trudności dydaktycznych sprawi, że w szkole obok nauczycieli zatrudnieni będą psycholog szkolny i asystent społeczny, badający warunki środowiskowe uczniów odbiegających od normy. Nauczanie w pracowniach i w ogóle technizacja procesu dydaktycznego sprawi, że obok nauczycieli

² F. Gonobolin: *Osobowość nauczyciela radzieckiego*. PZWS. Warszawa 1953.

³ Tadeusz Malinowski: *Nauczyciel i społeczeństwo*. PWN. Warszawa 1968.

w szkole potrzebni będą laboranci. Ich zadaniem będzie nie tylko należyta konserwacja sprzętu technicznego i pomocy naukowych, ale i przygotowanie nieskomplikowanych pomocy naukowych, i powielanie materiałów do samodzielnej pracy uczniów. Rozwój współczesnej cywilizacji wskazuje, że im bardziej zintelektualizowany jest wykonywany zawód, tym krótsze jest wykonywanie różnych czynności, jednak tym dłuższe ich przygotowywanie. Takim zintelektualizowanym zawodem jest zawód nauczycielski. Już dziś jest widoczne, że im nowocześniejszy nauczyciel pracuje, tym więcej czasu musi przeznaczyć na przygotowanie się do lekcji. Słusznie się więc stało, że przed kilku laty władze szkolne obniżyły obowiązujący nauczyciela wymiar godzin. Pewnie nie po raz ostatni. Podobnie stanie się koniecznością odciążenie nauczycieli od różnych dodatkowych zajęć, jak np. przygotowywanie materiałów powielanych do ćwiczeń i in. Tę pracę mogą przejąć laboranci, których zresztą już dziś zatrudniają pewne szkoły ra-dzieckie.

Wykorzystanie w nauczaniu szkolnym środków technicznych będzie wymagało również rozbudowy odpowiedniego zaplecza. Nauczyciel na lekcji może wykorzystać audycje radiowe, projekcje telewizyjne, filmy, ale ktoś musi te audycje i filmy przygotować zgodnie z wymogami dydaktyki. Potrzebni będą dydaktycy radiowi, telewizyjni (teledydaktycy), filmowi, dla których przyjęła się już nazwa pedagogów medialnych. Szkoła może być wyposażona w laboratoria językowe, maszyny dydaktyczne nawet, ale nauczyciel musi być odciążony od zaprogramowania taśm czy podręczników. Potrzebni staną się programiści dydaktyczni pracujący w odpowiednich instytucjach usługowych.

Obserwujemy też dziś powstanie nowej dyscypliny dydaktycznej, tzw. docymologii, czyli teorii oceniania.⁴ Współczesne życie, w którym wykształcenie odgrywa coraz większą rolę, a z nim właściwe kierowanie do odpowiednich szkół, przywiązuje dużą wagę do obiektywnego oceniania. Potrzebne staje się więc opracowanie i standaryzowanie różnych środków pomiaru i skal, czym będą musieli zająć się w przyszłości specjalnie do tego zadania przygotowani testologowie, zatrudnieni również w instytucjach usługowych.

Hasłem przyszłości stanie się tzw. permanentne kształcenie. W związku z szybkim rozwojem nauki już dziś potrzebne jest uzupełnianie szkolnego wykształcenia, ale i korygowanie go, tzn. zastąpienie zdezaktualizowanych już wiadomości informacjami o najnowszych osiągnięciach nauki. Zajdzie więc potrzeba dokonywania tak zwanej innowacji posiadanej wiedzy. W związku z tym obok własnego samokształcenia każdego pracownika wzrastać będzie liczba różnego rodzaju kursów i studiów podyplomowych. Z konieczności wiele tych zajęć będzie się odbywało drogą kształcenia zaocznego. Już dziś w wielu uczelniach wyższych liczba studentów zaocz-

⁴ Muster Dumitru: Les notes scolaires — mesure objective par la „norme docimologique”. Materiały Kongresu Pedagogicznego w Warszawie, 1969.

nych dorównuje studentom dziennym. W przyszłości studenci zaoczni będą mieli z pewnością przewagę. Radio i telewizja też bardziej niż dziś będą musiały włączyć się do zaspokojenia potrzeb permanentnego kształcenia. Być może, że wielu pracowników dydaktycznych zajmie się wyłącznie kształceniem dorosłych, a nie tak, jak dziś, kiedy pracę na studiach dziennych uzupełniają na studiach zaocznych. Ta masowość kształcenia może doprowadzić do dalszego podziału pracy, np. do zatrudnienia specjalnych korektorów prac kontrolnych.

Trudno przewidzieć, jakie jeszcze specjalności okażą się potrzebne w szkole. Jedno zda się być pewne — że zatrą się z czasem różnice między szkołą miejską a wiejską. Już dzisiaj mogłem w Niemieckiej Republice Demokratycznej oglądać laboratorium językowe w szkole wiejskiej. Dlaczego szkoła wiejska ma być pozbawiona tych wszystkich pracowni i urządzeń, z których korzystają dzieci miejskie? Rzecz jasna, będzie to możliwe w dostatecznie dużych szkołach zbiorczych przy zmianie sieci szkolnej. Obecny rozwój motoryzacji stwarza już takie możliwości bez potrzeby przedłużania czasu potrzebnego na przebycie drogi dziecka z domu do szkoły. Różni wymienieni i nie wymienieni specjaliści nie potrzebują odrębnego wykształcenia. Rozwój szkolnictwa pójdzie zapewne w tym kierunku, że specjalności zawodowe będą powstawały stopniowo, i stałe inne. Należy się też liczyć z tym, że w ciągu życia wypadnie nieraz zmienić specjalności tak, jak to jest już dzisiaj w przemyśle. Większość specjalizacji oświatowych wymaga takiego wykształcenia, jakie posiadać będzie każdy inny nauczyciel lub psycholog, a więc dobre opanowanie nauk pedagogicznych i ich nauk pomocniczych. Wiedzę specjalistyczną będzie trzeba zdobywać na kursach lub w studium podypiomowym. U nas mogą powstać trudności inne — „elementy nauk pedagogicznych” wysłuchane na uniwersytecie mogą być niewystarczającą podstawą dla takich uzupełniających studiów. Zawieszenie zaś od kilku lat rekrutacji na pełne akademickie studia pedagogiki może w przyszłości sprawić, że zabraknie kandydatów przygotowanych do zdobycia nowej specjalizacji pedagogicznej.

Sprawy związane z podziałem pracy nauczycielskiej są tylko jednym aspektem prognozy. Interesuje nas nie tylko to, jak szkoła w przyszłości będzie zorganizowana, ale przede wszystkim jak będzie się w niej odbywało nauczanie. Współczesny rozwój dydaktyki pozwala nam to przewidywać.

Nie ulega wątpliwości, że szkoła obok wyposażenia uczniów w wiedzę będzie kładła coraz większy nacisk na kształcenie myślenia i na wyposażenie uczniów w metody samokształcenia. Wymaga tego permanentne kształcenie. Nie jest ono do pomyślenia, jeśli uczeń nie wyniesie ze szkoły umiejętności pracy z książką i z innymi środkami przekazu wiedzy i jeśli w tej pracy nie zasmakuje. Ale szkoła przygotowuje też uczniów do nowych warunków pracy zawodowej. Mniej czynna będzie w niej ręka — zastąpią ją maszyny, natomiast bardziej czynny będzie umysł — ma on

przecież nadzorować pracę maszyn i kierować nimi. Wymaga to kształcenia zdolności samodzielnego, krytycznego, twórczego myślenia i umiejętności samokontroli oraz oceniania faktów i zjawisk.

Sześcian Guilforda jest naukowym modelem tych rodzajów myślenia, które nowoczesna szkoła powinna wyćwiczyć i kształcić.⁵ W stanie Iowa w Ameryce od r. 1967 zaczęto w 112 klasach prowadzić nauczanie, które uwzględnia możliwie wszystkie wskazane przez Guilforda operacje myślowe. Stwierdzono, że po roku aktywność myślowa dzieci wzrosła, co wykazały wypowiedzi ich na lekcjach. O ile na początku roku szkolnego 59,1% wypowiedzi dzieci było wynikiem własnego przemyślenia, to po upływie roku takich wypowiedzi było już 74,9%. W drugim roku nauczania aktywność myślowa wzrosła jeszcze bardziej.⁶

Jaki wobec tego winien być nauczyciel, by sprostał tym obowiązkom, jakie przed nim stawia rozwój cywilizacji? Przede wszystkim musi być dobrze wykształcony, zarówno w wiedzę merytoryczną, jak i pedagogiczną. Musi mieć lepsze wykształcenie aniżeli to, jakie otrzymywali nauczyciele do tej pory. Musi być przygotowany do śledzenia rozwoju nauki w zakresie nauczanej przez niego specjalizacji, musi się w jej zakresie ustawicznie dokształcać. Nie może jednak być osobą ciasną, której zainteresowania ograniczają się do własnej specjalizacji. Musi mieć oczy otwarte na wszystko to, co się w świecie dzieje, by wiedza jego była żywa, a więc by dostrzegał możliwości praktycznego jej stosowania. Musi, jak to określają Rosjanie, „wiedzieć możliwie wszystko o czymś oraz coś o wszystkim”. Taki nauczyciel nie będzie miał trudności z realizacją programu i bez instrukcji programowej będzie umiał aktualizować treści nauczania zgodnie z najnowszym stanem badań naukowych. Wobec gwałtownego obecnie rozrastania się nauki obowiązki te spełni nauczyciel, który niezależnie od klasy, w której wypadnie mu nauczać, będzie miał pełne wyższe wykształcenie w zakresie jednego kierunku studiów.

Potrzebne będzie też nauczycielowi lepsze niż dotychczas wykształcenie pedagogiczne. Mimo zacieśniających się specjalizacji rosną zadania nauczyciela. Ma do dyspozycji różne metody nauczania, ale przybywa też coraz więcej nowych środków technicznych. Nie ma jakiejś uniwersalnej metody, najlepszej ze wszystkich. Każda najlepiej nadaje się do stosowania w określonych warunkach i przy opracowaniu określonych treści. Środki techniczne zaś same przez się nie oznaczają jeszcze unowocześnienia nauczania, mogą przecież być stosowane w sposób tradycyjny i ograniczać się do biernego przyjmowania wiedzy przez uczniów. Coraz więcej spraw musi zatem nauczyciel przemyśleć, przygotowując się do lekcji. Będzie musiał też więcej niż dotychczas indywidualizować nauczanie, by żadne zdolności

⁵ Podaje go Zbigniew Pietrański na str. 87 swej książki: *Myślenie twórcze*. Warszawa. PZWS 1969.

⁶ Joseph P. Rowson: *Impact*, Des Moines. Polk County Board of Education, 1970, str. 60.

uczniów się nie zmarnowały. A przecież różne niedociągnięcia dydaktyczne mogą zahamować rozwój uczniów, jak z drugiej strony zręczność dydaktyczna nauczyciela może mieć ogromny wpływ na ich rozwój umysłowy i moralny. Wykształcenie pedagogiczne nabiera więc coraz większego znaczenia, w związku z tym w wielu państwach wymaga się od kandydatów na nauczycieli po uzyskaniu absolutorium na uniwersytecie zapisania się na studium pedagogiczne i złożenia egzaminów pedagogicznych. Uważa się też, że możliwie gruntowne i szerokie wykształcenie pedagogiczne umożliwi w przyszłości nauczycielowi przystosowanie się do nowych warunków pracy oraz do nowych specjalizacji zawodowych, będzie też stanowiło podstawę dla twórczej inicjatywy w zmieniających się warunkach pracy pedagogicznej.

Wiemy, że skuteczność pracy nauczyciela zależy nie tylko od jego wiedzy i umiejętności pedagogicznych, ale również od jego osobowości. Nie ulega wątpliwości, że praca nauczyciela coraz bardziej się komplikuje, a w związku z tym wymaga wysokiej inteligencji, ale także zdolności twórczych. Jeśli nauczyciel ma rozwijać u uczniów samodzielne i twórcze myślenie, sam musi być pomysłowy, wykazywać wysoką giętkość myślenia, w myśleniu winien się odznaczać niezależnością, musi posiadać poczucie własnej wartości, odznaczać się tolerancją frustracyjną, posiadać szerokie perspektywy myślowe („tam sięgaj, gdzie wzrok nie sięga”), być człowiekiem postępowym, być pozytywnie motywowany do wykonywanego zawodu.

Właściwości te są wykształcalne. Jak wykazuje wspomniany już eksperyment szkół w Iowa w Ameryce, właściwości te nie tylko pomagają w kształceniu samodzielnego myślenia uczniów, ale rozwijają się i kształtują w toku pracy nad kształceniem myślenia uczniów. Istnieje zatem dialektyczny związek między wyposażeniem umysłowym nauczyciela a rozwojem jego uczniów. U nauczycieli nastawiających się na rozwój myślenia dywergencyjnego uczniów pomysłowość nauczyciela mierzona skalą Tennessee-Self-Concept wyrażała się wskaźnikiem 376,1, podczas kiedy u nauczycieli zadowolających się myśleniem reprodukcyjnym uczniów wskaźnik ten wynosił 346,6.⁷ Nauczyciele rozwijali się zatem na równi ze swoimi uczniami.

We wspomnianych szkołach stwierdzono wyraźnie występowanie korelacji między pomysłowością nauczyciela a rozwojem myślenia dywergencyjnego uczniów. Wskaźnik korelacji w pierwszym roku podjętej próby dydaktycznej wynosił +0,27, w drugim roku już +0,34. Okazuje się zatem, że im dłużej twórczy nauczyciel pracuje z uczniami, tym więcej wpływa na rozwój ich twórczego myślenia.⁸

Wymienione powyżej właściwości osobowości nauczycieli twórczych mają wpływ na podniesienie wyników nauczania. Nauczyciel jest jednak

⁷ Rowson, op. cit., str. 70.

⁸ Tamże, str. 64—65.

również wychowawcą. Jeśli zaś idzie o właściwości, które wspierałyby osiąganie pozytywnych wyników wychowania w przyszłym społeczeństwie, to wydaje się, że należałoby wysunąć na czoło umiejętności współzycia i współdziałania oraz poczucie odpowiedzialności. Im bardziej skomplikowane staje się życie we współczesnym świecie, tym łatwiej o spięcia i frustracje. Nie wydaje mi się, by liberalistyczne wychowanie zainicjowane przez progresywizm, tak charakterystyczne dla szkoły amerykańskiej, w Europie dla szkoły szwedzkiej, mające zapobiec frustracjom, było najwłaściwsze. Raczej potrzebne jest zaprawianie się do pokonywania trudności, a to wymaga bardziej jednoczenia się dla realizacji postawionych zadań i celów aniżeli współzawodnictwa. W tym kierunku wychowa najlepiej nauczyciel ideowy, uznający pewne wartości, mający życzliwy stosunek do dzieci i młodzieży. Myślę więc, że to, co dawni pedeutologowie określali jako „miłość pedagogiczną”, a co dzisiaj raczej wypada nazwać „ludzkim stosunkiem do drugiego człowieka”, czy może lepiej postawą humanistyczną, nie przeżyło się.

Z tej postawy wynikają inne właściwości osobowości przyszłego nauczyciela — m. in. poczucie odpowiedzialności. Kształcenie i wychowanie zaczyna się zaliczać do sił wytwórczych. Najcenniejszą wartością jest człowiek, to on przecież kieruje maszynami i przekształca świat. Nauczyciel-wychowawca musi się więc czuć odpowiedzialny za niego, podobnie jak każdy człowiek musi się czuć odpowiedzialny za swoje czyny i współodpowiedzialny za losy świata. Losy wychowanków nie mogą mu być obojętne, będzie usiłował więc odpowiednio zaplanować wychowanie i wpłynąć na urobienie takich warunków społecznych w środowisku, które by pomagały wychowaniu.

Nie potrafimy do tej pory pokierować rozwojem gospodarczo-społecznym, by zapobiec pewnym towarzyszącym mu zjawiskom niepożądanym. Uprzemysławiamy kraj, jednocześnie jednak zatruwamy wody, glebę, powietrze. Tego rodzaju zjawiska ujemne występują nie tylko w świecie materialnym, ale i w psychice ludzi. W związku z rozwojem cywilizacji powstaje tzw. „pozytywizm techniczny”, który zafascynowany nowymi osiągnięciami techniki nie zawsze widzi człowieka. Jednym z jego przejawów jest także biurokracja. Ważny staje się papierek, nie człowiek. Stosunki międzyludzkie stają się coraz bardziej rzeczowe, a coraz mniej ludzkie. Grozi to również szkole. Nauczyciel prowadzi klasę, ale nie dostrzega w niej poszczególnych uczniów, najczęściej nie zna nawet ich nazwisk. Pracę jego ocenia się na podstawie wypełnionego dziennika i sprawozdań.

Jest to sprzeczne z postawą humanistyczną, która ma się stać siłą napędową działalności nauczyciela. Nie wolno jej zatracać, jeśli chcemy, by nasi wychowankowie byli przywiązani do wartości i jeśli nie ma u nich zniknąć cześć do nich. Nie są chyba przypadkiem występujące u współczesnego pokolenia zjawiska niszczenia pomników, obojętności wobec wspólnego dobra itp. Zatruciu ulegają nie tylko rzeki, morza, ale i psychika ludzka.

Myślę, że życzliwy, ludzki stosunek do drugiego człowieka, będący wyrazem humanistycznej postawy wychowawców, może mieć wpływ na zapobieżenie pogłębianiu się wspomnianych zjawisk, postawy przenoszą się przecież.

Zdają sobie sprawę, że powyższe prognostyczne spojrzenie na pracę nauczyciela jest bardzo niedoskonałe. Na pewno występuje jeszcze wiele niedostrzeżonych przesłanek, które trzeba poznawać, by wyprowadzić z nich właściwe wnioski. Osobowość nauczyciela przyszłości, którą na tej podstawie skonstruujemy, nie będzie utopią, ale naukowym przewidywaniem.

Brak prognozy może ujemnie zaważyć na wielu decyzjach. Dzisiaj w świecie zaznacza się ogromny wyścig nauki. Nie ulega najmniejszej wątpliwości, że w przyszłości przodujące będą te państwa, które najlepiej rozwijają naukę i mają najlepiej wykształconych obywateli. A ponieważ wykształcenie daje szkoła, stąd najlepszy rozwój będzie tam, gdzie są najlepsi nauczyciele.

Niepokojące jest, że nasz naród mimo ogromnych postępów dokonanych na polu oświaty od szeregu lat odstaje od tego ogólnościowego wyścigu, nawet w bloku państw socjalistycznych zdystansowały nas kraje mniejsze i o mniejszych od naszego tradycjach kulturalnych. Dalsze zaniedbania sprawią, że przez długie lata będziemy musieli podjąć się ogromnych wysiłków, by dorównać innym.

W tych warunkach trudno zrozumieć, że na niektórych kierunkach uniwersyteckich obniżono liczbę lat studiów dla kandydatów na nauczycieli, nie skracając ich dla pozostałych studentów. Niezrozumiałe jest, że tak lekceważy się kształcenie pedagogiczne kandydatów na nauczycieli. Żadnego zawodu w Polsce nie można się nauczyć w ciągu 30 godzin. Jest tak jedynie w zawodzie nauczycielskim, bo niektóre plany studiów uniwersyteckich taki właśnie wymiar godzin przeznaczają na tzw. „elementy nauk pedagogicznych”. Wobec przewidywanego rozrostu służb oświatowych i konieczności powołania w przyszłości różnych instytutów pedagogicznych wdrożeniowych i usługowych niezrozumiałe jest zawieszenie rekrutacji na pełne akademickie studia pedagogiki. Paradoksalna wytworzyła się sytuacja na uniwersyteckich studiach zaocznych z pedagogiki, na które przyjmuje się milicjantów, pielęgniarki, pracowników kultury, tylko nie nauczycieli. Dziwić musi brak perspektywicznego spojrzenia w planach studiów wyższych szkół nauczycielskich.

DIAGNOSTYCZNOŚĆ OCENY SZKOLNEJ A ŚRODOWISKO

1. Problematyka

Istnieje silny związek pomiędzy poziomem funkcjonowania jednolitej szkoły podstawowej, poziomem wiedzy szkolnej uczniów a środowiskiem społecznym i lokalnym szkoły i uczniów. Czy oceny uzyskiwane przez uczniów na świadectwach szkolnych odzwierciedlają różnice w poziomie funkcjonowania szkół w różnych środowiskach?

Odpowiedź na to pytanie ma niebagatelne znaczenie dla praktyki i dla badań pedagogicznych. Ocena szkolna powinna być bowiem rzetelna, to znaczy powinna wiernie odzwierciedlać stopień opanowania przez ucznia materiału nauczania. Ponieważ zaś zakres owego materiału jednolicie określony jest przez program nauczania, niezależny od tego, gdzie jest zlokalizowana szkoła i jaki jest skład społeczny uczniów. To pozwala przypuszczać, że oceny szkolne odzwierciedlają stan wiedzy uczniów niezależnie od środowiska. Potwierdzenie tego przypuszczenia nadałoby ocenie szkolnej dużą wartość prognostyczną. Wystarczyłoby bowiem, na przykład przy przyjmowaniu kandydatów do szkół średnich, porównać ich oceny szkolne, aby móc wyselekcjonować uczniów najlepszych lub zwolnić ich z egzaminów konkursowych. Rzetelna i niezależna od wpływów środowiska ocena szkolna miałaby też podstawową wartość prognostyczną. Porównując ze sobą średnie oceny uczniów z dwóch różnych szkół lub rozkład ocen, odsetki uczniów z ocenami bardzo dobrymi czy niedostatecznymi dowiadywalibyśmy się o rzeczywistym poziomie pracy owych szkół. Również badacze naukowci mogliby zrezygnować z niezmiernie żmudnych i kosztownych badań testowych wiadomości i umiejętności szkolnych, a diagnostyczną ocenę szkolną traktowaliby jako wskaźnik rzeczywistego poziomu szkoły i poziomu wiedzy uczniów, który można stosować w rachunku korelacyjnym i do innych celów.

Rzetelność ocen szkolnych nie tylko nie jest jednak faktem oczywistym, ale przede wszystkim mało rozpoznany i w znacznej mierze wątpliwym. Dobrze wiadomo, że ocena szkolna grzeszy subiektywnością, to znaczy, że zależy ona od osoby oceniającej, jej właściwości i okoliczności, w których dokonuje ona oceny. Mniej natomiast wiadomo o tym, co znaczy taka sama ocena szkolna wystawiona w różnych środowiskach, w różnych instytucjach szkolnych. Znane są nierzadkie przypadki uczniów, którzy przechodząc z dobrymi ocenami ze szkoły wiejskiej do wielkomiejskiej mają duże trudności w nauce i nie osiągają na ogół ocen na poprzed-

nim poziomie. To samo zjawisko obserwowalne jest na egzaminach wstępnych do szkół średnich.

Powstaje jednak pytanie, na ile owo obniżenie się poziomu ocen w nowej szkole czy na egzaminie wstępnym jest rezultatem trudności adaptacyjnych ucznia w nowym środowisku, tremy, zahamowania, a na ile efektem rzeczywistym różnic w poziomie funkcjonowania szkół w różnych środowiskach?

A zatem z praktycznego i badawczego punktu widzenia ważne jest rozwiązanie problemu: czy taka sama ocena szkolna wystawiona w szkołach pracujących w różnych środowiskach odnosi się do takich samych (lub zbliżonych) poziomów rezultatów wiedzy szkolnej uczniów?

2. Metoda, organizacja badań

Odpowiedź na postawione pytanie badawcze można znaleźć porównując poziom wiedzy uczniów reprezentujących różne środowiska, a mających podobne oceny szkolne. Do tego celu należało uzyskać obiektywny wskaźnik poziomu wiedzy szkolnej uczniów.

Na początku roku szkolnego 1971/72 przeprowadziliśmy testowy pomiar wiedzy szkolnej 6679 uczniów z klas ósmych. Badania przeprowadzone zostały w dwóch rejonach województwa bydgoskiego, przy czym w obydwu objęto nimi wszystkich zastanych uczniów wszystkich bez wyjątku szkół¹.

Rejon I — to: 1) Duże miasto, będące silnym ośrodkiem przemysłowym i kulturalno-oświatowym (2161 uczniów); 2) Wsie w obrębie powiatu tego miasta, na ogół dobrze skomunikowane z centrum rejonu, o złożonej strukturze społecznej, o znacznym odsetku zatrudnionych poza rolnictwem (1043 badanych); 3) Małe miasto przemysłowe (342 badanych).

Rejon II — to: 4) Miasto przemysłowe o silnym tempie rozwoju, mniejsze od miasta I i mające w swym składzie więcej robotników niewykwalifikowanych, migrujących ze wsi (1358 badanych); 5) Wsie w obrębie powiatu tego miasta, w znacznej mierze rolnicze, aczkolwiek o znacznym i zwiększającym się odsetku ludności łączącej pracę w rolnictwie z pracą pozarolniczą (1255 badanych); 6) Miasteczka rolnicze, pełniące funkcje ośrodków ponadgromadzkich, dobrze skomunikowane z miastem powiatowym (520 badanych).

Rejony różniły się więc stopniem urbanizacji, nasileniem procesów przemian społeczno-ekonomicznych. Pozwala to porównywać zarówno rejon — jako całość — ze sobą, jak i poszczególne, wymienione typy (6) środowisk.

Uczniów zbadaliśmy testem słownikowym J. Konopnickiego i M. Ziembey, opartym na programie nauczania i podręcznikach wszystkich przedmiotów klasy VII. Test stosowany był w dwóch wersjach: humanistycznej

i matematyczno-przyrodniczej (H i P), każda po 100 pytań, w ograniczonym czasie (50 minut), na pierwszych lekcjach, przy podwójnej kontroli członka ekipy i nauczyciela. Uczniowie siedzący obok siebie rozwiązywali różne testy.

Podali oni po cztery oceny szkolne z podstawowych przedmiotów: bądź humanistycznych (język polski, język rosyjski, historia, wychowanie obywatelskie), bądź matematyczno-przyrodniczych (biologia, geografia, fizyka, matematyka) z ostatniego świadectwa szkolnego. Nie uwzględniliśmy ocen z innych przedmiotów, gdyż powszechnie znane jest nierównomierne ich traktowanie w różnych szkołach oraz tendencje do liberalizacji ocen z tych przedmiotów. Oceny z chemii pominięto i ze względu na krótszy okres kształcenia, i ze względu na dążenie do uzyskania jednolitego miernika liczbowego złożonego z 4 ocen. Uzyskaliśmy w ten sposób sumę czterech ocen (od 20 punktów do 12 i mniej — w przypadku repetentów), którą można było porównywać z procentowym wskaźnikiem wykonania zadań testowych (WW).

Średnie wskaźniki wykonania zadań testowych dla uczniów z różnych środowisk wewnątrz obydwu rejonów, jak i dla uczniów z obydwu rejonów różniły się pomiędzy sobą w sposób statystycznie bardzo istotny. Były one następujące:

Rejon I		Rejon II	
1) Miasto I	— 28,5	4) Miasto II	— 25,2
2) Wieś w rejonie I	— 18,3	5) Wieś w rejonie II	— 15,7
3) Małe miasto	— 21,5	6) Miasteczko	— 20,8

Wyniki w teście P były przeciętnie o około 2 jednostki (tu: procent) wyższe od wyników w teście H w odpowiednich środowiskach.

Uczniów o podobnych sumach ocen pogrupowałem następująco: 1) 12 i mniej punktów — ocena „mniej niż dostateczna”; 2) 13—14 punktów — ocena „dostateczna”; 3) 15—16 punktów — ocena „średnia”; 4) 17—18 punktów — ocena „dobra”; 5) 19—20 punktów — ocena „bardzo dobra”. Kierowałem się tu — jak widać — założeniem, że oceny na świadectwie rocznym są nieco zawyżone oraz że uczniowie z samymi „trójkami” z przedmiotów podstawowych mają w ciągu roku przejściowe lub stałe trudności przynajmniej z jednego z nich. Przyjęta tu skala ocen pozwala też na dostrzeżenie uczniów „średnich” (oceny w ciągu roku: „trójki z plusem”, „słabe czwórki”).

Porównanie ocen szkolnych z obiektywnym wskaźnikiem poziomu wiedzy szkolnej musi być poprzedzone porównaniem rozkładu ilościowego samych ocen w różnych środowiskach, to znaczy analizą proporcji uczniów z ocenami negatywnymi i pozytywnymi w różnych środowiskach. Dopiero na tle owego rozkładu można dokonać zasadniczego dla podjętej tu problematyki porównania.

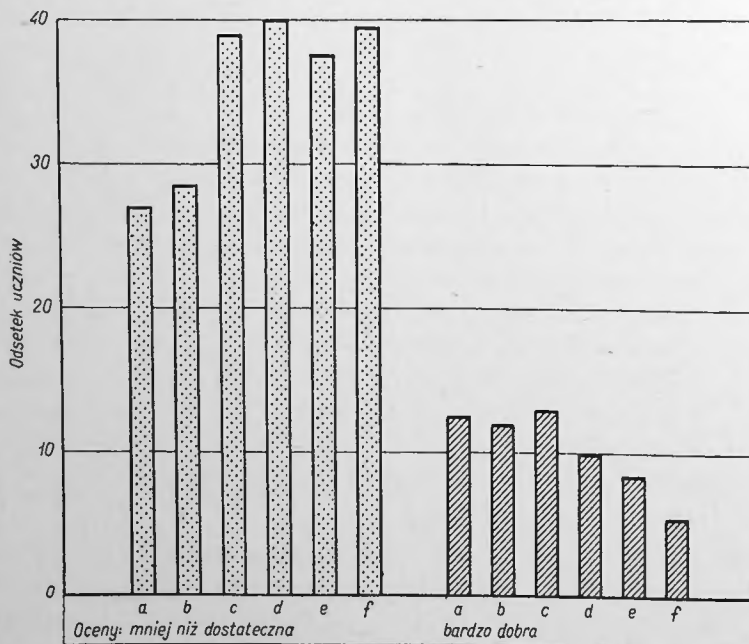
3. Rozkład uczniów według ocen a środowisko

Tabela 1 zawiera dane o rozkładzie liczbowym uczniów z różnymi ocenami w poszczególnych porównywanych środowiskach. We wszystkich sześciu środowiskach rozkłady te — w układach pionowych — są nierównomierne. Wszędzie więcej niż połowa uczniów ma oceny na poziomie dostatecznym i mniej niż dostatecznym. Zarazem im wyższa ocena, tym

Tabela 1

ROZKŁAD UCZNIÓW WEDŁUG OCEN SZKOLNYCH W BADANYCH ŚRODOWISKACH
(w odsetkach)

Ocena szkolna		Miasto I	Miasto II	Małe miasto (I)	Miasteczko (II)	Wieś w rej. I	Wieś w rej. II
1	Mniej niż dost.	27,1	28,6	39,1	40,2	37,7	39,7
2	Dostateczna	27,7	28,9	23,5	22,1	25,2	26,4
3	Średnia	19,5	19,5	17,4	15,7	18,8	18,4
4	Dobra	13,4	11,4	7,1	12,0	8,8	9,8
5	Bardzo dobra	12,4	12,3	12,9	10,0	8,5	5,7
Razem		100	100	100	100	100	100



Wykres 1. Uczniowie z negatywnymi i pozytywnymi ocenami szkolnymi w różnych środowiskach (a — miasto I, b — miasto II, c — małe miasto, d — miasteczko, e — wieś rejonu I, f — wieś rejonu II)

niższy jest odsetek uczniów w odpowiadającym jej przedziale. Najmniej zatem jest uczniów z ocenami bardzo dobrymi.

Porównanie odsetka uczniów z podobnymi ocenami, ale z różnych środowisk (w wierszach poziomych tabeli) wskazuje na wyraźne różnice w liczbie uczniów mniej niż dostatecznych i bardzo dobrych w miastach (obydwu rejonów, w dużych i małych) i na wsi. We wszystkich badanych miastach wyższy jest odsetek uczniów z ocenami bardzo dobrymi, natomiast w miastach dużych — centrach rejonów, znacznie mniej jest uczniów z najniższymi ocenami w porównaniu z uczniami z małych miast, miasteczek i ze wsi. Ilustruje to diagram (s. 264).

W grupach uczniów mających pozostałe oceny (dostateczne, średnie, dobre) różnice są mniej wyraźne, choć także w przedziale ocen dobrych widać różnice pomiędzy uczniami z miasta i ze wsi.

Istnienie w powyżej zilustrowanych rozkładach uczniów według ocen szkolnych dużych różnic w liczebności uczniów z ocenami negatywnymi i pozytywnymi na wsi i w mieście wskazuje na to, że na wsi uczniowie bardzo dobrzy są bardziej „wyselekcjonowani” z ogółu uczących się. Stąd też można oczekiwać, że przeciętny poziom wiedzy szkolnej uczniów ze wsi i z miasta mających podobne oceny powinien być zbliżony.

4. Poziom wiedzy, ocena szkolna, środowisko

Hipotezę szczegółową, wyprowadzoną z analizy rozkładu uczniów według ich ocen szkolnych, obalają jednak dane w tabeli 2. Tabela ta odślania dwa zjawiska:

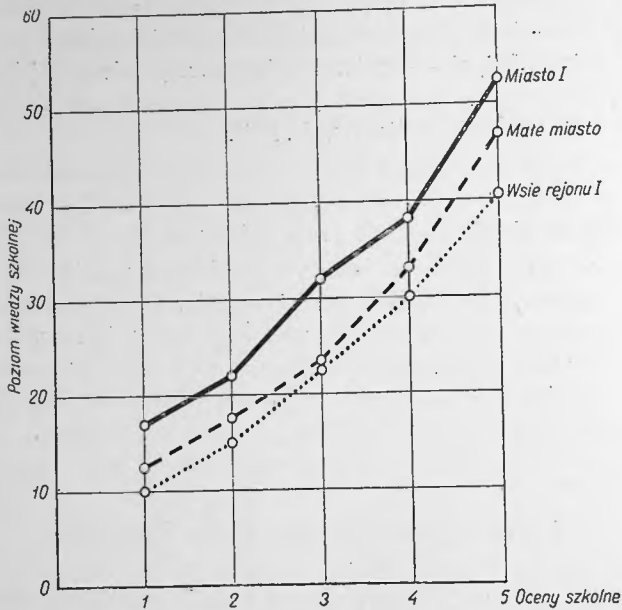
1) We wszystkich badanych środowiskach wyższym ocenom szkolnym odpowiada wyższy średnio poziom wiedzy tych samych uczniów.

Tabela 2

OCENY SZKOLNE A POZIOM WIEDZY UCZNIÓW Z BADANYCH ŚRODOWISK
(w procentowych wskaźnikach wykonania zadań testowych)

Ocena szkolna \ Środowisko	Środowisko					
	Miasto I	Miasto II	Małe miasto (I)	Miasteczko (II)	Wieś rejonu I	Wieś rejonu II
Mniej niż dostateczna	16,9	13,8	12,2	9,4	10,4	8,4
Dostateczna	22,2	20,1	17,7	17,8	15,0	12,8
Średnia	32,3	29,1	23,6	24,6	23,7	21,0
Dobra	38,6	37,4	33,0	38,3	29,8	29,6
Bardzo dobra	52,9	48,7	47,3	46,4	40,6	40,4
Współczynnik korelacji ocen szkolnych i WW	0,668	0,657	0,729	0,749	0,671	0,654

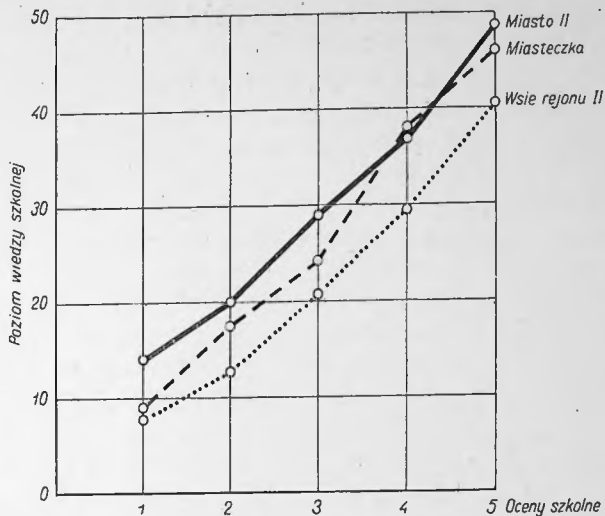
Współczynniki korelacji ocen szkolnych i wskaźników wykonania zadań testowych obliczone dla poszczególnych środowisk (obydwa testy łącznie) według wzoru Pearsona wskazują na zależność istotną lub wysoką. A zatem w obrębie środowiska lokalnego dość jednorodnego ocena jest w więcej niż umiarkowanym lub wysokim stopniu rzetelna.



Wykres 2. Oceny szkolne a poziom wiedzy szkolnej w rejonie I

2) W środowisku o wyższym stopniu urbanizacji tym samym ocenom szkolnym (wiersze poziome w tabeli) odpowiadają wyższe średnie wskaźniki wiedzy szkolnej. I tak ocenom mniej niż dostatecznym w mieście I odpowiada $WW = 16,9$, podczas gdy w małym mieście z tego samego rejonu takim ocenom odpowiada $WW = 12,2$, a na wsi tegoż rejonu $WW = 10,4$. W rejonie II odpowiednie wskaźniki dla poziomu ocen mniej niż dostatecznych wynoszą: 13,8; 9,4; 8,4. Podobnie jest i w innych przedziałach ocen. Tę tendencję „zakłócają” jedynie zmienne różnice poziomu wiedzy w odpowiednich przedziałach ocen uczniów z małego miasta i miasteczek.

Tak więc, pomimo zaobserwowanego uprzednio zjawiska większego udziału uczniów z ocenami negatywnymi w środowisku wiejskim w składzie wszystkich uczniów, tym samym ocenom szkolnym odpowiada inny rzeczywisty poziom wiedzy szkolnej w różnego typu środowiskach. Ocena szkolna ma swoistą treść w układzie, jakim jest środowisko (rozumiane jako miejsce zamieszkania ucznia i lokalizacji szkoły) o różnym stopniu urbanizacji.



Wykres 3. Ocenę szkolną a poziom wiedzy szkolnej w rejonie II

5. Przyczyny względnej wartości diagnostycznej ocen szkolnych

Przyczyny stwierdzonego tu zjawiska różnej wartości diagnostycznej ocen szkolnych w zależności od środowiska mogą być różnorakie. Poziom funkcjonowania konkretnej szkoły uwarunkowany jest złożonym kompleksem czynników społeczno-ekonomicznych, społeczno-kulturalnych i ekologicznych zewnątrz- i wewnątrzlokalnych oraz czynników pedagogicznych pośrednio lub bezpośrednio związanych z działalnością tejże szkoły. Każda konkretna klasa w takiej szkole jest układem, w którym polaryzują się uczniowie najlepsi i najslabsi, mający trudności w nauce. Ów wspomniany spłot uwarunkowań działający na rejon jako całość, na całe środowisko okoliczne i lokalne uczniów, nauczyciela i szkoły decyduje o tym, że wiedza najlepszych uczniów tej klasy szkolnej jest inna niż wiedza najlepszych uczniów klasy szkolnej w innym rejonie, miejscu zamieszkania, innej szkole.

W mieście, zwłaszcza większym, możliwa jest różnoraka konfrontacja poziomu nauczania w różnych szkołach. To umożliwia powstanie nacisków społecznych na szkoły pracujące słabiej i w konsekwencji na wyrównanie wyników nauczania i odzwierciedlających je ocen szkolnych.

Na wsi zjawisko przerywania nauki przed ukończeniem ostatniej klasy oraz zbyt mało intensywnej selekcji dzieci o obniżonej inteligencji do szkół specjalnych powodują, że dolna granica odniesienia (oceny niedostateczne) jest bardzo niska. Miesiącami i latami niektórzy uczniowie otrzymują oceny dostateczne tylko dlatego, że są w klasie koledzy, którzy

nie robią nic, bo opuszczają bardzo wiele zajęć szkolnych lub nie są w stanie opanować programu normalnej szkoły.

Otrzymują zaś oceny dostateczne, gdyż w tych warunkach muszą je otrzymać wobec zjawiska limitowania odsetka uczniów z ocenami niedostatecznymi i uczniów nie promowanych w całej szkole przez władze oświatowe. Owi uczniowie na granicy odpadu szkolnego lub ociążali umysłowo wyczerpują „limit” i wobec tego pozostali są spokojni o oceny, niezależnie od wkładu pracy w opanowanie materiału szkolnego. Współczynniki korelacji Pearsona pomiędzy wskaźnikami promocji a wskaźnikami wiedzy uczniów obliczone dla obydwu rejonów wskazują na brak współzależności poziomu funkcjonowania szkoły i poziomu wskaźnika promocji w tej szkole (r dla rejonu I = 0,384; r dla rejonu II = 0,154)². Zjawiska te powodują liberalizm szkoły wiejskiej w ocenianiu uczniów.

Liberalizm ten pogłębiany jest przez nacisk części środowiska chłopskiego na szkołę w kierunku obniżenia przez nią wymagań oraz przez adaptację części nauczycieli do życia w peryferyjnych wsiach w roli chłopów-nauczycieli.

Wreszcie wspomniany uprzednio subiektywizm, znana cecha oceny szkolnej, także współprzyczynia się do zmniejszenia diagnostyczności oceny w małych szkołach, w których sposób oceniania nauczyciela mniej jest narażony na krytykę większego zespołu kolegów, uczniów i rodziców.

6. Wnioski praktyczne

W przeprowadzonej analizie stwierdziłem, że odsetki ocen negatywnych i bardzo dobrych w pewnym stopniu odzwierciedlają rzeczywiste różnice w poziomie funkcjonowania szkoły w różnych środowiskach. Jednakże uczniowie o takich samych ocenach szkolnych reprezentują tym niższy rzeczywisty poziom wiedzy, im niższy jest stopień urbanizacji ich środowiska okolicznego (rejonu) i lokalnego (miejsca zamieszkania). Tym samym ocena szkolna ma relatywną wartość diagnostyczną, uwarunkowaną środowiskowo. A zatem nie można na podstawie średniej ocen ucznia, średniej lub rozkładu ocen uczniów jakiejś klasy, szkoły lub zbiorowości wnioskować o rzeczywistym poziomie wiedzy ucznia (uczniów) lub o poziomie funkcjonowania całej instytucji. Można jedynie wnioskować o bardziej lub mniej korzystnej pozycji danego ucznia w układzie odniesienia ocen, jakim jest klasa szkolna.

Wskazuje to na potrzebę systematycznych, bardzo starannych diagnoz poziomu funkcjonowania szkół pracujących w różnych środowiskach, diagnoz dokonywanych dla celów administracyjnych i naukowych.

Podkreśla to raz jeszcze potrzebę znajomości wśród nauczycieli, a zwłaszcza pracowników nadzoru oświatowego, technik rzetelnego

i obiektywnego pomiaru efektów nauczania oraz potrzebę produkcji narzędzi takiego pomiaru.

W świetle tej analizy nie ma podstaw, aby rezygnować z diagnostycznych egzaminów do szkół średnich szczebli, choć przedmiot i technika egzaminów powinny ulec modernizacji.

Badanie to wskazuje też na potrzebę zachowania ostrożności w badaniach naukowych przy posługiwaniu się ocenami szkolnymi jako podstawą oceny poziomu wiedzy uczniów czy poziomu funkcjonowania szkoły.

PRZYPISY

1. Referowane tu badania są fragmentem studiów terenowych prowadzonych przez autora w Zakładzie Badań Rejonów Uprzemysławianych PAN i w Katedrze Pedagogiki UMK. W badaniach testowych brała udział ekipa z Międzywydziałowego Koła Naukowego Pedagogów UMK.

2. Na temat niezetelności wskaźnika promocji w oparciu o te same badania terenowe pisze autor szerzej w osobnym artykule: Z badań nad wskaźnikami efektywności kształcenia. *Nowa Szkoła* 1972, nr 3.

EKSPERYMENT PEDAGOGICZNY W SZKOLE

Stosowana od wieków obserwacja przyczyniła się do niewątpliwych osiągnięć we wszystkich niemal dziedzinach nauki. Osiągnięcia te byłyby jednak niewielkie, gdyby obserwowano badaną rzeczywistość bez jakiegokolwiek ingerowania w zachodzące w niej procesy i zjawiska. W przypadku takim badacz zmuszony jest czekać — niekiedy miesiącami lub latami całymi — na pojawienie się interesujących go zdarzeń. Aby temu zapobiec, może sam organizować odpowiednio warunki obserwacji poprzez wywołanie lub zmienianie tych procesów i zjawisk, które zamierza obserwować. Dzięki temu może podejmować badania w wygodnym dla siebie czasie, a co najważniejsze — może powtórzyć je wielokrotnie, co z punktu widzenia metodologicznego ma ogromne znaczenie. Taki sposób obserwowania, polegający na aktywnym stosunku obserwatora do badanej rzeczywistości, nosi nazwę obserwacji czynnej lub powszechnie dziś używaną nazwę eksperymentu.

Eksperyment więc jest pewną odmianą obserwacji, tj. obserwacją dokonywaną w specjalnie zorganizowanych warunkach. Nie oznacza to jednak wcale, że nie jest on metodą samodzielną. Trudno jednak byłoby potraktować eksperyment i obserwację (w jej w wąskim ujęciu) jako metody sobie przeciwstawne. Nie są one takimi choćby z tego względu, że w każdym badaniu eksperymentalnym zawarta jest w sposób nieodłączny technika obserwacyjna. Niemniej jednak różnią się one dość znacznie między sobą. Oprócz postawy badacza, która w przypadku eksperymentu ma charakter interwenujący, metody te różnią się także pod względem rzetelności i skuteczności badań. Różnice takie zachodzą z wyraźną korzyścią na rzecz metody eksperymentalnej. Dowodem tego jest szybki postęp wszystkich dyscyplin naukowych, które uznały eksperyment za jedną z podstawowych metod badań. Uogólniając to, co wyżej powiedziano, można stwierdzić, że pomiędzy eksperymentem i obserwacją zachodzi — jak słusznie podkreśla Wł. Zaczyński — stosunek niesymetryczny, tzn. nie ma eksperymentu, który nie byłby jednocześnie obserwacją, a z drugiej strony nie każda obserwacja musi być eksperymentem¹.

Zastosowanie metody eksperymentalnej w różnych naukach występowało nierównomiernie. Najwcześniej skorzystały z niej nauki przyrodnicze, tj. począwszy od okresu Odrodzenia. Nauki społeczne pozostały i nadal pozostają w dużym opóźnieniu pod względem metody eksperymentalnej w stosunku do nauk przyrodniczych. Po raz pierwszy zastosowano w nich eksperyment dopiero w XIX wieku. Duży wpływ na wprowadzenie eksperymentu do tych nauk, w tym także nauk pedagogicznych, mia-

ło założenie przez W. Wundta w 1879 roku laboratorium psychologii eksperymentalnej w Lipsku. Odtąd metoda eksperymentalna stała się z czasem podstawowym narzędziem badania procesu nauczania i wychowania. Badania tego rodzaju podejmowane były przez pedagogikę eksperymentalną, której twórcami byli współpracownicy W. Wundta, mianowicie E. Meumann i W. A. Lay. Przedmiotem swych badań eksperymentalnych uczynili oni w głównej mierze fizyczny i psychiczny rozwój uczniów. Tak więc badania te miały raczej charakter badań biopsychologicznych niż pedagogicznych w ścisłym znaczeniu tego słowa. Eksperymentalne badania, dotyczące samego procesu nauczania i wychowania, znalazły pełne uznanie dopiero w ostatnim piętnastolecu.

Opory w przyswajaniu metody eksperymentalnej przez nauki pedagogiczne mają swe źródło w przesadnym puryzmie metodologicznym, nie dopuszczającym w badaniach do żadnych ustępstw od obowiązujących sztywnych reguł postępowania naukowego. Nieprzestrzeganie przez te nauki podstawowych zasad klasycznego modelu eksperymentu uważa się niejednokrotnie za dowód znikomej lub małej tylko jego użyteczności jako badawczego narzędzia procesu nauczania i wychowania. Wychodzi się tu z błędnego założenia, że skoro zjawisk społecznych nie można izolować w podobny sposób, jak ma to miejsce np. w badaniach fizykochemicznych — należy zrezygnować z eksperymentowania w oparciu o te zjawiska. Jest to niewątpliwie twierdzenie błędne. Wskazywali na to już J. F. Łazurski i J. Watson, zachęcając równocześnie do przeprowadzania badań eksperymentalnych nad zjawiskami życia społecznego w ich naturalnych warunkach.

Zarzuty stawiane eksperymentom w naukach społecznych wydawały się swego czasu tak oczywiste, że przez długie lata metoda ta musiała torować sobie drogę w atmosferze podejrzeń i nieufności. Tak np. u nas do roku 1955 panowało mylne przekonanie o bezsensowności eksperymentowania dla potrzeb szkół i placówek pozaszkolnych. Sądzono, że właściwszą metodą naukowego badania klasy szkolnej jest uogólnianie doświadczeń przodujących nauczycieli. Wskutek tego pedagogika obfitowała raczej w domysły i pobożne życzenia niż w stwierdzenia naukowe. Uogólniane doświadczenia bowiem nawet najbardziej utalentowanych pedagogów stanowić mogą co najwyżej podstawę dla sformułowania pewnych założeń (hipotez), które stają się naukowymi twierdzeniami dopiero po ich odpowiednim sprawdzeniu i uzasadnieniu w drodze badań eksperymentalnych. Nic dziwnego zatem, że zaczęto niebawem dostrzegać doniosłość metody eksperymentalnej w pedagogice. Powstały liczne ośrodki naukowe, m. in. w Związku Radzieckim, Polsce i Niemieckiej Republice Demokratycznej, posługujące się eksperymentem. Polska może poszczycić się dziś wieloma badaniami eksperymentalnymi w dziedzinie pedagogiki. Idea eksperymentowania w zakresie nauczania i wychowania zyskała u nas poparcie najwyższych władz szkolnych i oświatowych oraz

czołowych pedagogów polskich, a co najważniejsze — szerokich mas nauczycielskich, bez których żaden eksperyment pedagogiczny nie może liczyć na powodzenie.

Określenie eksperymentu pedagogicznego

Eksperyment pedagogiczny stanowi jedną z odmian eksperymentu w ogóle. Najogólniej rzecz biorąc jest on metodą badania zjawisk pedagogicznych, wywołanych specjalnie przez osobę badającą w kontrolowanych przez nią warunkach celem ich poznania. Wartość rozumianego w ten sposób eksperymentu polega zwłaszcza na poddaniu kontroli naukowej warunków, w jakich zachodzi wywołane przez nas zjawisko. Dlatego też z metodologicznego punktu widzenia eksperymentem pedagogicznym w ścisłym znaczeniu tego słowa nie jest realizowane na co dzień nowatorstwo pedagogiczne w szkołach. Eksperymentalny charakter przybiera ono dopiero wówczas, gdy kontroluje się warunki, w jakich odbywa się unowocześnianie procesu nauczania i wychowania. Przez „warunki” rozumie się tu zarówno metody i formy oddziaływań pedagogicznych, jak również następstwa, jakie aktualnie pociągają one za sobą w zachowaniu się uczniów. Warunki te odnoszą się także do składu osobowego uczniów i nauczycieli, wyposażenia klasy w pomoce naukowe, atmosfery szkoły itp. Słowem, kontrola warunków zakłada konieczność dokładnego rejestrowania w toku odbywanego eksperymentu wszystkich podstawowych jego składników (zmiennych).

Wspomniane wyżej warunki, jakie wymagają kontroli ze strony eksperymentatora, wskazują na złożoność badań eksperymentalnych. Sugerują one też niedwuznacznie, że w przypadku eksperymentu pedagogicznego trudno spełnić całkowicie zalecenia, jakie stawia się badaniom eksperymentalnym w klasycznym ich ujęciu. Wymagania takie — zgodnie z ich sformułowaniem przez W. Wundta w stosunku do eksperymentu pedagogicznego — są następujące:

- badane zjawisko musi być takim, aby można je było wywołać,
- warunki eksperymentu muszą być jasno i wyraźnie określone oraz pozwalać się zmieniać,
- badania można powtórzyć przy zachowaniu tych samych warunków,
- uzyskane zmiany dają się zmierzyć².

Wymagania takie okazują się trudne do spełnienia nie tylko w psychologii. Dużo więcej kłopotów nastęrczają w badaniach pedagogicznych. Przede wszystkim trudności sprawiają wymagania dotyczące możliwości powtórzenia eksperymentu przy zachowaniu tych samych warunków. Wymaganie takie jest wręcz nierealne, ponieważ powtórzony eksperyment stanowi zarówno w psychologii, jak i pedagogice zupełnie nową sytuację wyjściową. Uczniowie poddani powtórnemu eksperymentowi nie są po-

zbawieni wpływu, jaki wywarł na nich eksperyment przeprowadzony po raz pierwszy. W przypadku zaś powtarzania eksperymentu na innych osobach sprawa przedstawia się jeszcze gorzej. Podobne wątpliwości może nasuwać postulat odnośnie pomiaru zaistniałych zmian w psychice i zachowaniu się uczniów pod wpływem wprowadzonych nowych metod lub form pracy dydaktyczno-wychowawczej jako tzw. czynników eksperymentalnych. Wątpliwości te są tym bardziej niepokojące, im wyższy jest stopień złożoności badanych zjawisk, np. dużo łatwiej zbadać zasób wiadomości ucznia niż zdolności teoretycznego i praktycznego ich wykorzystania.

Czy wobec tego eksperyment pedagogiczny należy pozbawić wymagań, jakie stawia się klasycznym badaniom eksperymentalnym? Całkowite zrezygnowanie z powyższych wymagań byłoby równoznaczne z przekreśleniem możliwości eksperymentowania w pedagogice. Toteż wymagania te obowiązują także eksperymenty pedagogiczne, lecz nie w sposób absolutny i bezwzględny, jak ma to miejsce w naukach przyrodniczych. Tak np. wymaganie postulujące powtórzenie eksperymentu w tych samych warunkach jest na pewno nierealne w przypadku eksperymentu pedagogicznego. Ale zupełnie możliwym do spełnienia staje się, gdy zezwala na powtórzenie eksperymentu w podobnych warunkach. W takim ujęciu eksperyment pedagogiczny odbiega od klasycznego modelu badań eksperymentalnych, ale nie przekreśla go całkowicie. Dzięki temu nie różni się od niego w sposób istotny.

W związku z wymaganiem określającym rodzaj badanego zjawiska jako dającego się wywołać w warunkach eksperymentalnych należy uświadomić sobie, że zjawiska pedagogiczne należą do rzędu tych zjawisk, które wywołane w warunkach sztucznych tracą swą naturalną osobliwość lub też jest rzeczą niemożliwą ich wywołanie w taki sposób. Z tego powodu eksperyment pedagogiczny ma z reguły niemal charakter eksperymentu naturalnego (w przeciwieństwie do eksperymentu laboratoryjnego). Oznacza to, że podczas eksperymentu pedagogicznego wywołujemy interesujące nas zjawiska w naturalnych warunkach życia uczniów. Na warunki te składa się przeważnie klasa szkolna z jej codziennymi obowiązkami i problemami. Nie tworzy się więc wyselekcjonowanych specjalnie klas ani też nie przygotowuje się odpowiednio urządzonej pomieszczeń na użytek eksperymentu. Wyjątek stanowią badania, w których odpowiedni dobór uczniów lub urządzenie klasy stanowią podstawowy składnik eksperymentu, jaki pragniemy poddać eksperymentalnej weryfikacji. W każdym innym przypadku zadowalamy się zastaną sytuacją w klasie pod względem jej składu osobowego i wyglądu zewnętrznego. W przeciwnym razie nie mielibyśmy pewności, czy uzyskane zmiany w zachowaniu się uczniów są istotnie wynikiem zastosowanej metody wychowawczej, czy po prostu dokonanej uprzednio selekcji uczniów.

Niemożliwość dobierania sobie dowolnie warunków, w jakich chcieli-

byśmy przeprowadzić badania eksperymentalne, z jednej strony obniża wartość metodologiczną tych badań, z drugiej zaś umożliwia badanie zjawisk, których w warunkach laboratoryjnych nie można wywołać. Z tych powodów niektórzy współcześnie teoretycy zachęcają do przeprowadzania eksperymentów pedagogicznych zarówno w warunkach naturalnych, jak i sztucznych. Potrzebę uwzględnienia w badaniach pedagogicznych również eksperymentu laboratoryjnego uzasadniają przede wszystkim tym, że w naturalnych warunkach klasy istnieje zbyt wiele dodatkowych i całkowicie zbędnych czynników, które nie tylko przeszkadzają w badaniach, ale też znacznie je zniekształcają. Dlatego też proponują przynajmniej w niektórych badaniach eksperymentalnych znaczne ograniczenie warunków, w jakich one przebiegają. Dopuszczają eksperymentowanie także z jednym uczniem. Wychodzą z założenia, że uproszczone warunki w ramach eksperymentu laboratoryjnego umożliwiają staranną kontrolę czynników, które w naturalnych sytuacjach życia szkolnego wymykają się spod wszelkiej kontroli. Uproszczenia warunków dopatrują się zwłaszcza w zmniejszeniu liczby uczniów danej klasy i odpowiednim urządzeniu pomieszczenia dla celów eksperymentalnych. Wszyscy jednak zdają sobie sprawę, że „laboratoryjne” warunki badań stwarzają sytuację, w której uczeń nastawia się z góry na pewien określony sposób zachowania. Owe nastawienie stanowi dodatkową zmienną, która wymaga szczególnej kontroli³.

Większość psychologów jest zdania, że eksperyment pedagogiczny przebiegać powinien zawsze w naturalnych warunkach badań. Taki pogląd reprezentują u nas m. in. K. Lech⁴, H. Muszyński⁵, W. Okoń⁶, K. Sośnicki⁷ i Wł. Zaczyński⁸. Wychodzi się tu z prostego założenia, że byłoby błędem przenoszenie wniosków z badań, przeprowadzonych w warunkach laboratoryjnych, na codzienne sytuacje życia szkoły. Ponadto sam przedmiot badań eksperymentalnych wymaga stworzenia możliwie naturalnych warunków, zwłaszcza zaś jeśli przedmiotem tym jest proces nauczania i wychowania w całej jego złożoności i bogactwie. Chodzi tu przede wszystkim o badanie skuteczności różnych metod i form organizacyjnych w związku z udoskonalaniem tego procesu. Tak więc przedmiotem badań eksperymentalnych w szkole może być zarówno działalność dydaktyczno-wychowawcza nauczycieli, jak również działalność umysłowa i praktyczna uczniów. Mogą być nim także programy nauczania i wychowania oraz podręczniki szkolne, różnego rodzaju pomoce naukowe, jak środki audio-wizualne, kontakty szkoły ze środowiskiem, współpraca nauczyciela z organizacjami uczniowskimi⁹. Słowem, przedmiotem badań eksperymentalnych w szkole mogą być wszystkie czynniki, które przyczyniają się do udoskonalenia pracy nauczycieli i uczniów, a tym samym wpływają skutecznie na ich rozwój umysłowy i społeczny. Nie sposób jednak badać celów nauczania i wychowania, „ponieważ nie jest to wyłącznie kategoria pedagogiczna”¹⁰.

Uogólniając powyższe rozważania można powiedzieć, że eksperyment pedagogiczny stanowi metodę badania jednego lub kilku czynników zwiększających efektywność pracy dydaktyczno-wychowawczej w naturalnych możliwie warunkach życia szkoły, przy czym kontroli naukowej podlegają zarówno wspomniane czynniki (wprowadzone do zastanej sytuacji procesu nauczania i wychowania), jak również zmiany powstałe pod ich wpływem. Istotę tak rozumianego eksperymentu stanowi świadome i celowe organizowanie działalności pedagogicznej w naturalnych warunkach szkolnych.

Hipoteza robocza jako podstawowy składnik eksperymentu

Wszelkie badania eksperymentalne wymagają ze strony badacza dokładnego przewidywania ich wyników. Stwierdzenie takie brzmi ponieważ paradoksalnie. Można bowiem wnioskować stąd, że skoro oczekujemy określonych rezultatów badań, przeprowadzany przez nas eksperyment jest właściwie tylko stratą czasu. Byłoby tak, gdyby przewidywania nasze sprawdzały się z nieomylną dokładnością podczas zastosowanych badań eksperymentalnych. Niestety, przewidywania wielu nawet najwybitniejszych uczonych okazują się niejednokrotnie fałszywe. Dlatego też zachodzi potrzeba sprawdzenia wszelkich niemal twierdzeń typu hipotetycznego za pomocą badań eksperymentalnych. Twierdzenia takie nazywamy hipotezami. Hipotezy, którymi posługują się uczeni w swej pracy badawczej, noszą miano hipotez roboczych.

Hipoteza robocza jest podstawowym i pierwszym składnikiem badań eksperymentalnych. Stanowi ona założenie odnośnie poszczególnych zależności, np. między jednym lub kilkoma czynnikami oddziaływać pedagogicznych a zmianami, jakie czynniki te powodują wśród uczniów. Krótko mówiąc, wyraża ona pewne prawidłowości istniejące między rzeczami, ludźmi lub zjawiskami, które wymagają badań dla ich potwierdzenia lub odrzucenia. Przykładem hipotezy roboczej może być hipoteza zawarta w książce Cz. Kupisiewicza pt.: „Niepowodzenia dydaktyczne”. Ma ona następujące brzmienie: „Z a p o b i e g a n i e powstawaniu luk i zaległości w opanowanym przez uczniów materiale programowym oraz systematyczne wykrywanie i likwidowanie opóźnień — pozwala skuteczniej ograniczać rozmiary niepowodzeń dydaktycznych aniżeli praca dydaktyczno-wychowawcza, w której wymienione zabiegi nie są celowo i świadomie eksponowane”¹¹. Hipoteza ta sygnalizuje ścisłą zależność pomiędzy specjalnym udzielaniem uczniom pomocy w nauce a zmniejszaniem się wśród nich niepowodzeń dydaktycznych. Określa ona możliwie precyzyjnie, do czego zmierza owa pomoc i jakich oczekuje się dzięki niej następstw w sytuacji uczniów.

Nie każde twierdzenie oparte na przypuszczeniu można nazwać hipo-

teżą roboczą. W żadnym razie nie może być ona jakimkolwiek założeniem lub zdaniem przyjętym bez dowodu. Hipoteza robocza jest tylko takim przypuszczeniem, które spełnia ściśle określone warunki. Są one następujące:

1. Hipoteza robocza musi dać się zweryfikować. Chodzi tu oczywiście o weryfikację naukową. Niestety, istnieje wiele takich hipotez, zwłaszcza w naukach pedagogicznych, które zostały zweryfikowane tylko pozornie. Po prostu zbyt łatwo zaufano metodom badań, które z punktu widzenia metodologicznego nie przedstawiały większej wartości naukowej. Nie oznacza to wcale, że hipotezy robocze, których zweryfikować aktualnie nie można, są zupełnie bezwartościowe. Stają się jednak takimi, gdy sprawdzane niewłaściwymi metodami, stwarzają pozory rzeczywistości. R. M. W. Travers podaje przykład takiej weryfikacji. Otóż w pewnych badaniach wysunięto hipotezę, według której nauczyciele szkół średnich nie znają dostatecznie algebry, aby nauczać kompetentnie swych uczniów. Celem sprawdzenia tej hipotezy przebadano nauczycieli sposobem, który — jak okazało się później — nie uwzględniał wymagań, jakie stawia się nauczycielom matematyki, uczącym w szkołach średnich. Wskutek tego hipoteza została „potwierdzona” w sposób nienaukowy i pozorny¹².

2. Hipoteza robocza wyraża związek w zasadzie tylko pomiędzy dającymi się zbadać faktami, zdarzeniami, ludźmi (zmiennymi). Toteż takie np. przypuszczenie, jak to, że uczniowie klas młodszych, należących do organizacji szkolnych, mają większe poczucie odpowiedzialności moralnej niż ich rówieśnicy, którzy do organizacji nie należą — pozbawione jest istotnych znamion hipotezy roboczej. Mianowicie występująca tu zmienna w postaci „poczucia odpowiedzialności moralnej” znajduje się poza zasięgiem możliwości jej zbadania przynajmniej w chwili obecnej. W związku z tym przypuszczenie takie należałoby odpowiednio zmodyfikować, przedstawiając na miejsce „poczucia odpowiedzialności moralnej” zmienną dającą się zbadać metodami naukowymi. Może być nią np. poszuszanie, karność, uczynność itp. Warto zaznaczyć tu również, że poszukiwaną zmienną można zbadać także w sposób pośredni. Ma to miejsce np. przy badaniu poziomu uspołeczniania uczniów, który wymyka się najczęściej spod bezpośredniej kontroli obserwatora. Metody pośredniego badania zjawisk są w powszechnym niemal użyciu we wszystkich naukach. Również więc w badaniach pedagogicznych można się nimi posłużyć.

3. Hipoteza robocza jest przypuszczeniem wysoce prawdopodobnym, mającym swe uzasadnienie w dotychczasowym dorobku naukowym. Jest niesprzeczna z udowodnionymi poprzednio twierdzeniami danej nauki. W tym sensie stanowi ona integralną część teorii, z której powstała lub dzięki której zyskała rangę wysokiego prawdopodobieństwa. „Dlatego uprawnione jest twierdzenie — jak pisze Wł. Zaczyński — że nie ma istotnych różnic między teorią a hipotezami. Z punktu widzenia gnozeologii marksistowskiej i jej teorii nauk twierdzenia teoretyczne są zawsze

hipotezami. Stąd upatruje się w liczbie zasadnych hipotez szanse rozwojowe dyscyplin naukowych¹³. Rzecz jasna, założenia nie liczące się z dotychczasowym dorobkiem naukowym (jako hipotezy niezasadne) nie sprzyjają wzbogacaniu dorobku naukowego. Przeciwnie, uwstecniają rozwój nauki. Toteż każde przypuszczenie, mogące pełnić rolę hipotezy roboczej, wymaga wewnętrznej weryfikacji, czyli konfrontacji jego z udowodnionymi już twierdzeniami. Przykładem hipotezy nie zweryfikowanej wewnętrznie może być przytoczone wyżej przypuszczenie o związku przynależności uczniów klas młodszych do organizacji z ich poczuciem odpowiedzialności moralnej. Okazuje się bowiem, że uczniowie w tym wieku znajdują się jeszcze w okresie heteronomii charakteryzującym się brakiem odpowiedzialności moralnej¹⁴.

4. Hipoteza robocza jest wnioskiem z dotychczasowych obserwacji i doświadczeń badacza, np. podczas jego działalności dydaktyczno-wychowawczej lub hospitacji zajęć przeprowadzanych przez mniej lub bardziej przodujących nauczycieli. Nie powstaje ona w zasadzie nigdy w oderwaniu od praktyki szkolnej. Tak więc wymaga nie tylko uzasadnienia teoretycznego (czyli zweryfikowania wewnętrznego), lecz także odwołania się do jej empirycznego pochodzenia. Stąd też zachodzi potrzeba ostatecznego sformułowania hipotezy roboczej podczas tzw. badań próbnych, przeprowadzonych w sposób dorywczy. Badania takie — podobnie jak weryfikacja wewnętrzna — zwiększają jej stopień prawdopodobieństwa. Pozwalają na dokonanie niekiedy bardzo istotnych modyfikacji w jej końcowym ujęciu. Sprawia to, że weryfikacja jej za pomocą systematycznych badań nie przynosi większych rozczarowań, co z punktu widzenia oszczędności czasu i energii, a także kosztów finansowych, jakie pochłaniają badania eksperymentalne, jest rzeczą niezwykle ważną. Zasadność hipotezy ma swe znaczenie także ze względów czysto metodologicznych. Mianowicie — jak słusznie stwierdził W. I. B. Beveridge — „większe jest prawdopodobieństwo płodnych wyników przy domysłach trafnych niż przy błędnych, a fakt, że i błędne bywają niekiedy pożyteczne, nie osłabia wcale postulatów szukania rozwiązań poprawnych¹⁵”.

5. Hipoteza robocza jest twierdzeniem wyrażonym jednoznacznie i w sposób możliwie uszczegółowiony. Nie jest więc hipotezą zdanie wieloznaczne i zbyt ogólne. Całkowicie błędna wydaje się np. hipoteza stwierdzająca, że nauczanie problemowe daje lepsze wyniki niż nauczanie tradycyjne. Z hipotezy tej na dobrą sprawę nic nie wynika, ponieważ nie precyzuje ona bliżej ani metody nauczania problemowego, ani też oczekiwanych wyników. Nauczanie problemowe może mieć przecież różną postać, podobnie sprawa przedstawia się z wynikami. Ilustracją hipotezy poprawnej z punktu widzenia omawianego obecnie wymagania wydaje się następujące przypuszczenie: „podstawowym warunkiem efektywności nauczania oraz kształcenia samodzielności myślenia uczniów na lekcji przedmiotów matematyczno-przyrodniczych w klasach licealnych jest

problemowe ujmowanie materiału programowego, umożliwiające uczniom formułowanie, rozwiązywanie i sprawdzenie określonych zagadnień w toku własnej działalności poznawczej, opartej zarówno na czynnościach myślowych, jak i praktycznych”¹⁶. Hipoteza ta uszczegółowia zarówno planowaną strategię nauczania, jak i oczekiwane w wyniku tego nauczania rezultaty. Formułowanie hipotez zbyt ogólnych jest przeważnie domeną początkowych badaczy, których wygórowana ambicja nie pozwala podejmować zadań naukowych w węższym zakresie¹⁷.

Inne wymagania, jakie stawia się poprawnie sformułowanim hipotezom roboczym, sugerują m. in. konieczność wyrażania ich możliwie w prostych słowach i wiązania z nimi takich treści, które dałyby się sprawdzić w rozsądnych granicach czasowych. Zwraca się również uwagę na to, aby hipotezy dotyczyły istotnych dla danej nauki zdarzeń i miały moc teorio-twórczą.

To ostatnie wymaganie wiąże się jednocześnie z funkcją poznawczą hipotezy roboczej. Pełniąc tę funkcję staje się ona ważnym narzędziem inwencji twórczej i istotnym elementem postępu naukowego. Umożliwia bowiem coraz to nowe i szersze „widzenie” obserwowanych faktów i zdarzeń. Inna przysługująca jej funkcja polega na planowaniu i ukierunkowywaniu wysiłków badacza. Dzięki tej funkcji możliwe są badania eksperymentalne, których powodzenie jest wielce prawdopodobne. W tym sensie hipotezę roboczą można nazwać „drogowskazem dla nauki”. Oczywiście dwie wspomniane funkcje spełnia jedynie ta hipoteza, która pozostaje w zgodzie z wszystkimi wymienionymi wyżej warunkami. Nieprzestrzeganie ich dyskwalifikuje ją metodologicznie, ponieważ utrudnia lub uniemożliwia naukowe jej zweryfikowanie. Hipoteza niezgodna z obowiązującymi ją wymaganiami stawia pod znakiem zapytania cały tok badań eksperymentalnych, których — jak wiadomo — jest ona nieodłącznym składnikiem.

Weryfikacja eksperymentalna

Hipoteza robocza jest wstępnym krokiem badań eksperymentalnych. Nawet najbardziej logiczna i rzeczowa w swym sformułowaniu nie stanowi wartości samej w sobie. Jest bowiem jedynie pewną propozycją naukową, daleką jednak od jej uzasadnienia i sprawdzenia. Jest ona — według słów M. Duvergera — „jak gdyby szkicem prawa naukowego”¹⁸. Trudno przeto uważać ją za samodzielny składnik w ogólnym dorobku nauki. Wymaga naukowego potwierdzenia, czyli tzw. weryfikacji eksperymentalnej (zewnętrznej). Weryfikacja taka polega na wywołaniu lub modyfikowaniu badanych zjawisk w naturalnych warunkach życia szkolnego poprzez wprowadzenie czynnika eksperymentalnego (lub kilku czynników) i rejestrowaniu zmian zaistniałych pod wpływem jego działania.

Czynniki eksperymentalne noszą nazwę tzw. zmiennych niezależnych, tj. pozostających całkowicie w gestii eksperymentatora. Zaistniałe zaś zmiany, których źródłem są czynniki eksperymentalne (zmiennie niezależne), nazywane bywają zmiennymi zależnymi.

Weryfikacja eksperymentalna hipotezy roboczej rozpoczyna się od dokładnego ustalenia zmiennych niezależnych i zależnych. Zmienne te wymienione są nierzadko w sformułowanej uprzednio hipotezie. Występują one tam jednak w wersji nieco skróconej. Dlatego wymagają specjalnego i w miarę możliwości szczegółowego przedstawienia, aby nie pozostawiać żadnych wątpliwości odnośnie rzeczywistego układu zmiennych, które zamierza się poddać ścisłej kontroli podczas planowanej weryfikacji eksperymentalnej. Należyte sprecyzowane zmienne stanowią podstawowy element planu badań eksperymentalnych i na pewno bardziej szczegółowy niż hipoteza robocza. Np. w badaniach eksperymentalnych Cz. Kupisiewicza nad środkami zaradczymi niepowodzeń dydaktycznych, których hipotezę zacytowano wyżej, zmiennymi niezależnymi były:

1. Nauczanie problemowo-grupowe jako czynnik profilaktyki pedagogicznej.

2. Szybkie wykrywanie luk i zaległości w wiadomościach i umiejętnościach uczniów jako czynnik diagnozy pedagogicznej.

3. Zajęcia pozalekcyjne w przedmiotowych grupach wyrównawczych dla uczniów wykazujących poważniejsze opóźnienia w opanowaniu realizowanego w szkole materiału programowego jako czynnik terapii pedagogicznej.

Zmienne niezależne, czyli czynniki eksperymentalne, określają bliżej strategię działalności pedagogicznej nauczyciela, jaką stosować będzie on podczas badań eksperymentalnych. Z uwagi na to, że nauczyciel stosujący ową strategię nie zawsze jest jednocześnie eksperymentatorem, zachodzi pilna potrzeba szczegółowego jej omówienia i przedyskutowania z osobami, które stosować ją będą w ramach eksperymentu. Niedomówienia w tym zakresie mogą powodować całkowicie złudną weryfikację, nie mającą nic wspólnego z postawioną uprzednio hipotezą. Tego rodzaju trudności nie napotykają zmiennych zależnych, których kontrolę przeprowadza z reguły sam eksperymentator lub specjalnie wyszkolone w tym celu osoby. Zmiennymi zależnymi we wspomnianym eksperymencie Cz. Kupisiewicza były przede wszystkim wyniki nauczania z różnych przedmiotów, uzyskanych na podstawie badań okresowych i zestawienia ocen szkolnych.

Przy ustalaniu zmiennych zależnych należy liczyć się poważnie z możliwością ich obiektywnego zbadania. Tak np. kardynalnym błędem jest ocena wyników nauczania tylko i wyłącznie w oparciu o stawiane przez nauczycieli oceny. Zachodzi tu konieczność posługiwania się rzetelnymi pomiarami wiadomości i umiejętności uczniów, jakimi są m. in. testy dydaktyczne. Nie można również zaufać zbyt wiele samej opinii nauczycieli o przeprowadzonym eksperymencie. Właściwy dobór metod jest

sprawą niesłychanie ważną. Toteż praktycznie rzecz biorąc, nie należy eksperymentować wcześniej, zanim nie zdobędzie się właściwych metod badań dotyczących zmiennych zależnych. Często też zachodzi potrzeba konstruowania własnych metod na użytek prowadzonego eksperymentu. Tam jednak, gdzie jest to możliwe, wystarczy posłużyć się metodami wypróbowanymi już przez innych badaczy.

Następnym etapem weryfikacji eksperymentalnej jest dobór klas równoważnych, tj. takich, które w możliwie niewielkim tylko stopniu różniłyby się pod względem liczby uczniów, ich wieku, płci, poziomu umysłowego i społecznego, warunków środowiskowych, a także przerabianych w nich treści materiału programowego, czasu jego realizacji, jednakowych warunków pracy. Konieczność taka podyktowana jest logicznymi podstawami eksperymentu. Opierają się one w przeważającej większości na tzw. metodzie (kanonie) jedynej różnicy. Kanon ten jest jednym z pięciu sformułowanych przez wybitnego metodologa J. St. Milla. Brzmi on następująco: „Gdy przypadek, w którym badane zjawisko zachodzi, i przypadek, w którym ono nie zachodzi, mają wszystkie okoliczności wspólne z wyjątkiem jednej, obecnej tylko w pierwszym przypadku, w takim razie okoliczność, którą się różnią oba te przypadki, jest skutkiem lub przyczyną, lub niezbędną częścią przyczyny owego zjawiska”¹⁹.

Zgodnie z treścią przytoczonego kanonu postuluje się wybór dwóch zbliżonych do siebie klas szkolnych możliwie pod wszystkimi ważniejszymi względami za wyjątkiem czynnika eksperymentalnego (lub kilku czynników). Jest to znaczne ustępstwo od rzeczywistych sugestii kanonu jedynej różnicy. Zakłada on bowiem nie podobne, lecz identyczne warunki badań, różniące się tylko pod jednym względem. Kanonu tego nie można przestrzegać w badaniach pedagogicznych w jego dosłownym ujęciu. Toteż należy widzieć w nim nie ogólny wzorzec postępowania badawczego, lecz raczej pewne wskazania (wytyczne) uściślając badania eksperymentalne.

Wykorzystując kanon jedynej różnicy w sposób nierygorystyczny, dopuszcza się świadomie pewne różnice pomiędzy badanymi klasami. Np. w eksperymentach dydaktycznych z dwóch klas, wybranych do badań eksperymentalnych, zmienne niezależne wprowadza się celowo do klasy złożonej z uczniów słabszych pod względem nauki w porównaniu z uczniami pozostałej klasy. Podobnie postępuje się w eksperymentach wychowawczych, w których uwzględnia się specjalnie poziom uspołecznienia uczniów. Dzięki temu uzyskuje się niemal taki sam skutek, jaki przewiduje kanon jedynej różnicy. Oto właśnie głównie chodzi.

Klasy, do których wprowadzamy celowo zmienne niezależne, nazywają się klasami eksperymentalnymi. Klasy natomiast, w których praca dydaktyczno-wychowawcza odbywa się tradycyjnym sposobem, noszą nazwę klas kontrolnych. Stanowią one „układ odniesienia” dla klas eksperymentalnych. Są rodzajem skali, mającej wykazać w sposób ewidentny zmiany zachodzące w klasach eksperymentalnych pod wpływem wprowadzonego

tam czynnika eksperymentalnego (lub kilku czynników). Innymi słowy, służą jako podstawa porównywania skuteczności stosowanych w nich „starych” metod z efektywnością metod „nowych”, używanych w klasach eksperymentalnych. Mówiąc o metodach „starych” lub „tradycyjnych” w klasach kontrolnych, nie ma się na myśli bynajmniej jedynie metod przestarzałych i dawno skompromitowanych. Gdyby tak było, każdy eksperyment mógłby liczyć na powodzenie. W związku z tym proponuje się prowadzić lekcje w klasach kontrolnych metodami, które przynajmniej w danym środowisku szkolnym uznawane są powszechnie za skuteczne i pedagogicznie uzasadnione sposoby postępowania dydaktyczno-wychowawczego.

Niewybaczalnym błędem wydaje się wyznaczanie klas kontrolnych spośród klas najgorszych w szkole. W takim przypadku możemy mieć całkowitą pewność, że przeprowadzany przez nas eksperyment potwierdzi naszą hipotezę. Dlatego też w tej sytuacji dalsze poczynania związane z daną weryfikacją wydają się jedynie niepotrzebną stratą czasu i energii badacza. Warto przeto przywiązywać dużą wagę do właściwego doboru zarówno klas kontrolnych, jak i eksperymentalnych. Doboru takiego dokonuje się na ogół na podstawie ocen szkolnych, jakie uczniowie uzyskali w poprzednim okresie szkolnym, oraz opinii kierownictwa szkoły i grona nauczycielskiego. Niekiedy dobrze jest zdecydować o tym dopiero po badaniach wstępnych, które stanowią kolejny ważny składnik weryfikacji eksperymentalnej.

Badania wstępne mają na celu przede wszystkim dokładne rejestrowanie wyjściowej sytuacji eksperymentu, tj. dokonanie pomiarów wszystkich zmiennych zależnych. Te same badania powtarza się następnie w ostatniej fazie weryfikacji. Umożliwia to w późniejszym opracowywaniu badań ustalenie różnic pomiędzy wstępnymi i końcowymi ich wynikami. To z kolei stanowi podstawę dla wyciągnięcia ogólnych wniosków z badań potwierdzających lub odrzucających weryfikowaną hipotezę roboczą.

Niektórzy uważają badania wstępne za zbędne. Zadowolają się badaniami końcowymi. Pogląd taki jest niesłuszny, ponieważ występujące różnice pomiędzy klasami eksperymentalnymi i kontrolnymi, np. na korzyść tych pierwszych, mogą być spowodowane wybitnie niekorzystnym „startem”, jaki towarzyszył klasom eksperymentalnym. Otrzymane zapewnienie od nauczycieli i kierownictwa szkoły o równoważności klas stanowią z reguły bowiem jedynie wstępną orientację dla eksperymentatora. Nie mogą być przeto traktowane jako fakty naukowe, nie podlegające żadnym wątpliwościom. Podobnie sprawa się przedstawia, gdy chodzi o oceny szkolne.

Istotnie ważny etap weryfikacji eksperymentalnej odbywa się między badaniami wstępnymi i końcowymi. Zgodnie z kanonem J. St. Milla zmienne niezależne wprowadza się tylko do klas eksperymentalnych.

W przypadku kilku zmiennych można i niekiedy należy uwzględnić więcej niż jeden tylko typ klasy eksperymentalnej. Np. we wspomnianych już badaniach nad niepowodzeniami dydaktycznymi Cz. Kupisiewicz wyróżnił trzy typy klas eksperymentalnych. W klasach pierwszego typu zmienną niezależną było jedynie nauczanie problemowo-grupowe. W klasach drugiego typu uwzględniano dwie zmienne, mianowicie nauczanie problemowo-grupowe oraz wykrywanie luk i zaległości w wiadomościach i umiejętnościach uczniów. W klasach trzeciego typu realizowano wszystkie założenia eksperymentu (zmienne niezależne), tj. łącznie z zajęciami pozalekcyjnymi w przedmiotowych grupach wyrównawczych. Zróznicowanie klas eksperymentalnych pozwala na dokładniejsze przesłedzenie skuteczności każdego z czynników eksperymentalnych. Niekiedy można celowo zrezygnować z tego rodzaju zróznicowania. Możliwość taka zachodzi wówczas, gdy zastosowane czynniki łączą się ze sobą w sposób integralny. Tak np. w eksperymencie dotyczącym współudziału uczniów w procesie dydaktyczno-wychowawczym poprzez ich osobiste zaangażowanie się w planowaniu, przygotowywaniu, prowadzeniu i ocenianiu lekcji byłoby niezręczne i wychowawczo niewskazane tworzyć kilka typów klas eksperymentalnych²⁰. Skuteczne planowanie bowiem czegokolwiek trudno wyobrazić sobie bez praktycznej jego realizacji, co we wspomnianym eksperymencie miało miejsce w ramach przygotowywania, prowadzenia i oceniania zaplanowanych przez uczniów lekcji.

Realizowanie zmiennych niezależnych trwać może przez różny okres czasu. W przypadku eksperymentu dydaktycznego może trwać on przez kilka lat, np. w czasie uczęszczania tych samych uczniów do klas I—IV lub klas V—VIII. Nie jest to jednak wymóg konieczny zwłaszcza tam, gdzie eksperyment nie dotyczy bezpośrednio programu nauczania. Tak np. eksperyment Cz. Kupisiewicza przeprowadzony został w ciągu jednego roku szkolnego. Podobnie nie wydaje się celowe uwzględnianie w określonym eksperymencie kilku szkół jednocześnie. Wielość uwzględnionych w badaniach szkół bynajmniej nie świadczy o wysokiej ich wartości metodologicznej. Łączy się to z wieloma niedopatrzzeniami ze strony osoby kierującej eksperymentem, której nie stać w takiej sytuacji na należyte pełnienie swej roli jako kierownika badań eksperymentalnych. Niekiedy jednak zachodzi konieczność włączenia do eksperymentu kilku szkół. Ma to miejsce wtedy, gdy celem badań jest wypróbowanie określonej metody pedagogicznej w poszczególnych typach szkół. Np. Cz. Kupisiewicz uwzględnił w swym eksperymencie 5 szkół różnego rodzaju.

Ponadto ważnym zagadnieniem metodologicznym w związku z weryfikacją eksperymentalną jest wybór osób nauczających w klasach kontrolnych i eksperymentalnych. Przyjmuje się na ogół, że w klasach równoległych: eksperymentalnej i kontrolnej, uczy ten sam nauczyciel. Ma to jednak również swoje ujemne strony, ponieważ nie każdy nauczyciel zechce zgodzić się na mniej nowoczesne nauczanie w klasie kontrolnej niż

w klasie eksperymentalnej. Jeśli natomiast jest bezpośrednio zainteresowany powodzeniem eksperymentu, może nieświadomie, a niekiedy nawet celowo obniżyć poziom swej pracy w klasie kontrolnej. W przypadku zaś nauczania w klasie kontrolnej i eksperymentalnej przez różnych nauczycieli nie zawsze jesteśmy pewni, czy na przykład większych postępów w klasie eksperymentalnej niż kontrolnej nie osiągnięto raczej dzięki osobowości nauczyciela niż wskutek zastosowanych tam zmiennych niezależnych.

Techniki eksperymentalne

Przeprowadzenie eksperymentu pedagogicznego może odbywać się za pomocą różnych technik, czyli swoistych sposobów organizowania badań eksperymentalnych. Na ogół wymienia się trzy techniki eksperymentalne, mianowicie:

- 1) technikę grup równoległych,
- 2) technikę rotacji,
- 3) technikę jednej grupy.

Technika grup równoległych, zwana także techniką grup porównawczych, obejmuje wszystkie elementy procedury badawczej, zasygnalizowane w związku z przedstawioną wyżej weryfikacją eksperymentalną. Zakłada ona konieczność uwzględnienia w toku przeprowadzania eksperymentu: a) dwojakiego rodzaju klas porównawczych, tj. klas eksperymentalnych i kontrolnych, b) określonych czynników eksperymentalnych oraz c) badań początkowych i końcowych. Wszystkie te elementy składowe techniki grup równoległych łącznie z opracowywanymi wynikami badań przedstawia poniższy schemat, zapożyczony z książki Wł. Zaczyńskiego pt.: „Praca badawcza nauczyciela”²¹.

Grupy	Badania początkowe	Warunki	Badania końcowe	Wyniki
I	Tw ₁	C	Tw ₂	W ₁
II		C _x		W ₂

W schemacie tym „grupy” odnoszą się także do klas szkolnych. Cyfra „I” oznacza klasy kontrolne. Cyfra „II” — klasy eksperymentalne. „Tw” jest skrótem testów wiadomości. „C” stanowi odpowiednik zbliżonych (podobnych) warunków, istniejących tak w klasach kontrolnych, jak i eksperymentalnych. „C_x” oznacza czynniki eksperymentalne (lub jeden tylko czynnik). „W” odnosi się do podsumowania wyników przeprowadzanych podczas weryfikacji eksperymentalnej badań początkowych i końcowych.

Sugerowane przez Wł. Zaczyńskiego testy wiadomości w badaniach początkowych i końcowych nie wyczerpują oczywiście wszystkich możliwych

metod badawczych zastosowanych na użytek eksperymentu. Mogą być nimi także testy inteligencji i zdolności specjalnych, testy osobowości, kwestionariusze i ankiety, skale ocen, techniki socjometryczne. Słowem, możliwe są wszystkie metody badań pod warunkiem, że bywają odpowiednio dobrane do rodzaju badanych zmiennych zależnych.

Technika grup równoległych jest dziś powszechnie stosowana w badaniach pedagogicznych. W dydaktyce stosowali ją u nas m. in.: J. Bartecki, Cz. Kupisiewicz i K. Lech²², w teorii wychowania A. Janowski i H. Muszyński²³. Posługiwano się nią również szeroko w Związku Radzieckim i na zachodzie Europy²⁴. Nadal pozostaje ona uznawaną powszechnie metodą pracy badawczej w wielu różnych krajach, w tym również i w naszych szkołach.

Nie wszyscy jednak pedagodzy podchodzą do niej z zaufaniem. Nie gwarantuje ona bowiem całkowitej pewności, że uzyskane rezultaty w klasie eksperymentalnej są zasługą właśnie tego, a nie innego czynnika eksperymentalnego. Mogą przecież zadziałać tu czynniki, których eksperymentator nie przewidział. Trudności tego rodzaju wynikają przede wszystkim z niewłaściwego doboru grup porównawczych. Dlatego też może zdarzyć się — o czym była już mowa — że dana hipoteza robocza zweryfikowana została nie wskutek zastosowanych czynników (zmiennych niezależnych), a dzięki pewnym szczególnym właściwościom psychicznym nauczyciela i uczniów z klasy eksperymentalnej. Dzieje się tak z tego powodu, że żadne — nawet najbardziej dokładne — metody psychologiczne nie są w stanie przewidzieć wpływu czynników subiektywnych na wprowadzone w eksperymencie zmienne niezależne. Dlatego też niektórzy metodolodzy zachęcają do posługiwania się taką techniką, która wyeliminowałaby wpływ owych nieprzewidzianych czynników subiektywnych. Wymagania takie spełnia na ogół technika rotacji.

Technika rotacji lub inaczej wyrażając się technika „podziału krzyżowego” — podobnie jak technika grup równoważnych — obejmuje wszystkie podstawowe elementy, jakie przysługiwać powinny z punktu widzenia metodologicznego procesowi weryfikacji eksperymentalnej. Różni się ona od techniki grup równoległych tym, że poszczególne elementy badań eksperymentalnych wykorzystuje w sposób bardziej wzbogacony. Przede wszystkim uwzględniając podział klas porównawczych na klasy eksperymentalne i kontrolne, wykorzystuje jednakowo każdą z nich. Mianowicie przewiduje wzajemną wymianę funkcji, jakie pełnią te klasy w eksperymencie. To znaczy ta sama klasa jest sukcesywnie raz klasą eksperymentalną, to znów kontrolną. Tak więc do każdej z klas, uwzględnionych w eksperymencie, wprowadza się na przemian ten sam czynnik eksperymentalny (lub kilka czynników). Toteż wszystkie one są w stosunku do siebie określonymi „układami odniesienia”. Technikę tę można przedstawić w postaci następującego schematu, zachowując przy tym taką samą symbolikę, jak w przedstawionym już schemacie grup równoległych:

Okresy badania	Grupy (klasy)	Badania początkowe	Warunki (zmiennie)	Badania końcowe	Wyniki
I	B	Tw ₁	C	Tw ₂	W ₁
	A		Cx		W ₂
II	B	Tw ₃	Cx	Tw ₃	W ₃
	A		C		W ₄

Schemat ten uwzględnia dwie klasy: A i B, które w różnych okresach czasowych pełnią na przemian bądź to funkcję klasy kontrolnej, bądź funkcję klasy eksperymentalnej. I tak w pierwszym okresie klasą eksperymentalną jest klasa A, a klasą kontrolną klasa B. W drugim okresie następuje wymiana pełnionych przez nich funkcji, tzn. klasa A jest klasą kontrolną, a klasa B — klasą eksperymentalną. Badania początkowe i końcowe — jak wykazuje schemat — są przeprowadzane dwukrotnie, czyli w pierwszym i drugim okresie badań. Przyjmuje się przy tym, że pomiędzy dwoma tymi okresami istnieje dłuższa nieco przerwa. Gdyby przerwa taka nie istniała, przeprowadzenie badań początkowych w drugim okresie wydaje się zbędne. W przypadku takim punktem odniesienia dla końcowych badań tego okresu mogą być wyniki badań końcowych okresu pierwszego.

Ponadto technika rotacyjna przewiduje nauczanie w klasach porównawczych przez tego samego nauczyciela. W ten sposób eliminuje się wpływ osobowości nauczyciela na powodzenie lub niepowodzenie czynnika eksperymentalnego.

Technika rotacji jest niewątpliwie lepszym sposobem organizowania badania eksperymentalnego niż technika grup równoległych. Przede wszystkim — jak już wiemy — usuwa trudności związane z doбором klas, jakie występują w przypadku innych technik eksperymentalnych. Dzięki rotacyjnemu przenoszeniu czynnika eksperymentalnego do każdej z uwzględnionych w eksperymencie klas — technika ta pozwala na przypadkowy nawet dobór klas porównawczych, nie wyrządzając tym większej szkody badaniom eksperymentalnym. Nie jest ona jednak bez zarzutu. Przede wszystkim jest bardzo trudna do zastosowania w normalnych warunkach życia szkoły. Pochłania zwłaszcza dużo czasu. Zaś przy wprowadzaniu kilku czynników eksperymentalnych i przy ścisłym ich kontrolowaniu (jak we wzmiankowanym eksperymencie Cz. Kupisiewicza na temat niepowodzeń szkolnych) czas potrzebny na przeprowadzenie eksperymentu odpowiednio się zwiększa. Mogą wystąpić również trudności natury psychologicznej. Tak np. nauczyciel nie zawsze jest w stanie szybko przestawić się na zupełnie inne metody pracy w tej samej klasie, zwłaszcza zaś jeśli ma gorzej nauczać niż poprzednio. Uczniowie natomiast nauczani przedtem lepszymi metodami mogą bagatelizować gorszy aktualnie styl pracy nauczyciela. Wskutek tego — rzecz jasna — osiągną dużo gorsze wyniki niż

w pierwszym okresie badań. Podobna trudność zachodzi w przypadku wprowadzania do klasy czynnika eksperymentalnego w ciągu zbyt krótkiego czasu. W sytuacji takiej większe zaangażowanie się uczniów w pracy szkolnej jest często wynikiem samej tylko atrakcyjności czynnika eksperymentalnego, który wprowadzany przez dłuższy okres czasu może w gruncie rzeczy okazać się gorszy niż metody tradycyjnego nauczania.

Te i inne trudności, związane z techniką rotacji, odstręczają nieco pedagogów od jej zastosowania. W Polsce np. są prawie nie znane eksperymenty pedagogiczne przeprowadzane w ten sposób. Próbę takich badań podjęli u nas m. in. Cz. Kupisiewicz i B. Komorowski²⁵. W Związku Radzieckim ich gorliwym rzecznikiem jest m. in. L. W. Zankow²⁶.

Ogólnie rzecz biorąc można powiedzieć, że technika rotacji nie jest metodą „doskonałą” — jak twierdzi wielu współczesnych metodologów. Jest ona jednak niewątpliwie bardziej poprawna metodologicznie niż pozostałe techniki eksperymentalne. Godna jest przeto szerszego jej zastosowania. Można ubolewać, że tak mały znalazła oddźwięk w badaniach pedagogicznych, i to chyba nie tylko w naszym kraju.

Technika jednej grupy jest na ogół najmniej skutecznym sposobem przeprowadzania badań eksperymentalnych. Pomija całkowicie klasy kontrolne. Stąd stanowi sama dla siebie układ odniesienia. Możliwe jest to zwłaszcza dzięki dwukrotnemu zastosowaniu badań początkowych i końcowych, mianowicie w dwóch różnych okresach badań eksperymentalnych, przy czym czynnik eksperymentalny wprowadza się do klasy w drugim okresie badań. Często też w zastosowaniu techniki jednej grupy wystarczy ograniczyć się do jednorazowych badań początkowych i końcowych, mianowicie przed wprowadzeniem czynnika eksperymentalnego i po pewnym dłuższym okresie jego wykorzystania w klasie. Zastosowanie techniki tej wyraża następujący schemat:

Okresy badania	I	II
Czynniki	C	Cx
Wyniki	W ₁	W ₂

Niewątpliwym mankamentem techniki jednej grupy jest to, że końcowy jej wynik zależy w dużej mierze od czynnika czasu. Wskutek tego nigdy nie wiadomo dokładnie, co np. z badanych osiągnięć szkolnych uczniów jest zasługą „naturalnego” ich rozwoju (niezależnie od metod nauczania), a co stanowi konieczny rezultat nowatorskich poczynań pedagogicznych (tj. czynnika eksperymentalnego). Przeto technikę tę trudno zalecić jako metodę badawczą w ścisłym znaczeniu tego słowa. Niektórzy wręcz, jak np. L. W. Zankow, nie uważają jej w ogóle za godną uwagi ze strony badacza. Niemniej jednak może okazać się ona użyteczna chociażby

dla tzw. badań próbnych, stanowiących pierwszą pobieżną próbę weryfikacji hipotezy roboczej. Podczas badań tych ryzykuje się niewiele. Obejmujemy nimi bowiem tylko jedną klasę. Zyskać natomiast można dużo, ponieważ umożliwiają one modyfikację ustalonej poprzednio hipotezy roboczej i pewną przynajmniej orientację w sprawie ewentualnego powodzenia lub niepowodzenia planowanego eksperymentu.

Omówione pobieżnie techniki eksperymentalne nie wyczerpują na pewno wszystkich możliwych technik tego rodzaju. Np. N. L. Gage w książce: „Handbook of Research on Teaching” (Chicago 1963) wyróżnia 10 takich technik²⁷. Wydaje się jednak, że przedstawione wyżej techniki wystarczająco wskazują na przeprowadzanie eksperymentów o różnej wartości metodologicznej. Tym samym ułatwiają wybór możliwie najlepszej techniki, dostosowanej zarówno do rodzaju problemu (hipotezy), jaki zamierza się rozwiązać, i warunków, w jakich technika ta będzie zastosowana.

Źródła błędów w eksperymentach

Eksperyment pedagogiczny stanowi istotnie ważną metodę badań. Byłoby jednak przesadą upatrywać w nim uniwersalne narzędzie badawcze, nadające się do badania wszystkich problemów dydaktyczno-wychowawczych. Eksperyment ten, podobnie jak eksperyment w ogóle, jest tylko jedną z wielu możliwych metod badań. Nie może więc wyręczać ani zastępować innych znanych metod pracy badawczej. Niemniej jednak w dziedzinie rozwiązywania niektórych problemów jest metodą wręcz niezastąpioną. Chodzi tu zwłaszcza o zagadnienie rozpatrywania określonych faktów i zjawisk w ich wzajemnych powiązaniach i zależnościach. Należy jednak pamiętać przy tym, że w niektórych dyscyplinach dokonano prawdziwie rewolucyjnego przewrotu w kwestii wspomnianych powiązań i zależności bez odwołania się do eksperymentów. Wystarczy wymienić tu drobok takich uczonych, jak Einstein, Darwin, Freud, Marks. Uczeni ci nigdy nie przeprowadzali badań eksperymentalnych na większą skalę. Osiągnięcia ich natomiast stanowią do dnia dzisiejszego inspirację dalszych odkryć i szybkiego rozwoju w różnych dziedzinach nauki. Ale inspiracja ta nie byłaby niewątpliwie tak skuteczna, gdyby uogólnień wielkich uczonych nie starano się weryfikować na drodze badań eksperymentalnych. To właśnie eksperymenty wzbogacają i uwielokrotniają różne założenia naukowe, pochodzące z obserwacji i własnych doświadczeń lub będące wynikiem twórczego myślenia uczonych. Fakt ten zakłada potrzebę ścisłego związku pomiędzy badaniami eksperymentalnymi z jednej strony a określoną koncepcją teoretyczną z drugiej. Brak takiego związku jest pierwszym podstawowym źródłem błędów, jakie często towarzyszą tym badaniom.

W związku z powyższym trudno wyobrazić sobie poprawnie przeprowa-

dzony eksperyment bez uprzedniego wglądu w dotychczasowy dorobek wiedzy (związanej z daną dziedziną), jak również bez dostatecznego uświadomienia sobie teoretycznych podstaw przeprowadzanych badań. W przeciwnym przypadku grozi nam zawężony praktycyzm, który z reguły stwarza jedynie pozory postępu naukowego. Wskutek niedoceniaenia teorii w przeprowadzanych badaniach eksperymentalnych nie sposób przede wszystkim zorientować się w pełni o ich opłacalności i celowości. Sytuacja taka prowadzi do badań, których główny przedmiot okazać się może później jako wybiegający poza sferę możliwości zbadania go z pomocą eksperymentu lub też jako przynoszący szkodę moralną osobom badanym. Takim nie nadającym się przedmiotem badań eksperymentalnych, przynajmniej w obecnym stanie wiedzy, wydaje się wspomniane już poczucie odpowiedzialności moralnej u dzieci z okresu heteronomii. Krzywdę moralną zaś może wyrządzić uczniom taki eksperyment, którego przedmiotem byłyby postawy moralne uczniów badane w oparciu o ich relacje na eksponowane im celowo fotosy o treści pornograficznej²⁸.

Z uwagi na wspomniane powyżej trudności, związane z eksperymentem, najwięcej badań tego rodzaju w pedagogice dotyczyło problematyki uczenia się i nauczania. Niestety, nawet badania tych łatwo na ogół manipulowanych zmiennych nie były i nadal nie są pozbawione trudności metodologicznych. Dużo większe jeszcze niebezpieczeństwo popełniania błędów w eksperymencie przysługuje badaniom zjawisk bardziej złożonych niż proces dydaktyczny. Źródła tych trudności i zarazem błędów są rozmaite. Oprócz niedostatecznego teoretycznego uzasadnienia konkretnych badań eksperymentalnych i doboru właściwego ich przedmiotu — źródłami tymi są często m. in.:

1. Niedostateczna kontrola zmiennych zależnych i niezależnych w trakcie przeprowadzanych badań.
2. Brak odpowiednich „układów odniesienia” celem obiektywnego orzekania o wynikach eksperymentu.
3. Niewłaściwy dobór klas eksperymentalnych i kontrolnych oraz uczących w nich nauczycieli.
4. Niedostateczny czas trwania eksperymentu i zbyt mała liczba klas porównawczych.
5. Przesadny rozgłos eksperymentu.

Niedostateczna kontrola zmiennych zależnych i niezależnych jest zasadniczym źródłem wielu błędów popełnianych w toku odbywającego się eksperymentu. Bezpośrednim skutkiem takiej kontroli (czy raczej pseudokontroli) jest to, że w gruncie rzeczy nie wiemy, co jest istotą wprowadzanego czynnika eksperymentalnego (zmiennej niezależnej) oraz jaka była sytuacja wyjściowa i końcowa przeprowadzonych badań. Nie wiemy również, jak uczniowie reagują na wpływ czynnika eksperymentalnego i jak z kolei reakcje ich wpływają na zachowanie się nauczycieli i całej klasy. W tym celu warto nagrywać lekcje

na taśmie magnetofonowej²⁰. W każdym razie wstępne założenia badań eksperymentalnych nie wystarczają, aby prześledzić dokładnie faktyczny przebieg eksperymentu. Może okazać się bowiem, że założenia eksperymentu nie były właściwie realizowane. Dokład zaś pewności o tym nie mamy, tak długo pozbawieni jesteśmy prawa do jakichkolwiek uogólnień, wynikających z przeprowadzanych badań.

Także niedokładność badań początkowych i końcowych, a co gorsza rezygnowanie z nich nie upoważnia do żadnych niemal wniosków, które „liczyłyby się” w nauce. Np. badania końcowe — nawet najbardziej doskonałe — nie są w stanie wyeliminować błędów w końcowej analizie badań. Przypuśćmy, że uczniowie klasy eksperymentalnej zdobyli podczas badań końcowych 90 punktów, a uczniowie klasy kontrolnej 65 punktów. Stąd pozornie wydaje się, że klasa eksperymentalna jest dużo lepsza od klasy kontrolnej. Niestety do takiego wniosku badania końcowe nie upoważniają. Można bowiem snuć przypuszczenia, że lepsze wyniki w klasie eksperymentalnej uzyskane zostały dzięki znacznie wyższemu poziomowi nauczania w tej klasie jeszcze przed rozpoczęciem eksperymentu, niż miało to miejsce w klasie kontrolnej. Toteż nie ulega wątpliwości, że do bardziej uzasadnionych metodologicznie wniosków z badań końcowych upoważniają dopiero badania początkowe.

Brak właściwych „układów odniesienia” celem rzetelnego orzekania o wynikach eksperymentu polega przede wszystkim na nieuwzględnieniu w badaniach klas kontrolnych. O zasięgu błędów, jakie powstać mogą wskutek tego, świadczy dobitnie eksperyment B. P. Ballarda (1913). Otóż polecił on uczniom wyuczyć się wiersza. Następnie, bezpośrednio po upływie czasu wyznaczonego na jego przyswojenie sobie, kazał go odtworzyć pisemnie. Z tym samym poleceniem zwrócił się do uczniów także następnego dnia. Okazało się, że uczniowie więcej zapamiętali w drugiej próbie odtwarzania niż w pierwszej. Na tej podstawie B. P. Ballard wysnuł błędny wniosek o istnieniu zjawiska reminiscencji. Wniosek ten obowiązywał w psychologii przez 40 lat jako twierdzenie zupełnie pewne i udowodnione. Dopiero badania eksperymentalne Heleny Ammons i A. L. Iriona (1954) podważyły ten wniosek. Badania swoje przeprowadzili oni w dwóch typach grup porównawczych. Osoby grup eksperymentalnych odtwarzały wyuczony wiersz zgodnie z przebiegiem eksperymentu B. P. Ballarda. Osoby grup kontrolnych odtwarzały go tylko jednorazowo, mianowicie po pewnym okresie czasu od momentu wyuczenia się wiersza. Zjawisko „reminiscencji” stwierdzono tylko u osób z grup eksperymentalnych. Osoby grup kontrolnych nie uzyskały przeciętnie lepszych wyników niż osoby grup kontrolnych podczas odtwarzania go bezpośrednio po wyuczeniu się. Świadczy to najprawdopodobniej — jak podkreślają usilnie H. Ammons i A. L. Irion — że wykrycie zjawiska reminiscencji jest po prostu wynikiem błędnie zorganizowanych badań eksperymentalnych przez B. P. Ballarda³⁰.

Niewłaściwy dobór klas porównawczych i nauczycieli jest bardzo częstym powodem błędów w eksperymencie. O opłakanych konsekwencjach niewłaściwego doboru klas eksperymentalnych i kontrolnych była już mowa wyżej. Obecnie warto jeszcze zwrócić uwagę na takie zorganizowanie eksperymentu, w którym wyznaczono np. 4 klasy eksperymentalne w jednej szkole i 4 klasy kontrolne (równoległe w stosunku do tamtych) w innej szkole. Wyniki badań początkowych potwierdziły równy „start” zarówno klas eksperymentalnych, jak i kontrolnych. W badaniach końcowych dużo lepsze wyniki uzyskały klasy eksperymentalne. Wbrew pozorom — wyniki takie bynajmniej nie upoważniają w pełni do ogólnych wniosków z badań na korzyść klas eksperymentalnych. Na lepsze wyniki tych klas mogła bowiem wpłynąć korzystniejsza sytuacja szkoły, do której one przynależą. Np. mogła różnić się ona znacznie od szkoły klas kontrolnych lepszym wyposażeniem technicznym, bardziej wyszkolonym gronem nauczycielskim, ożywionymi kontaktami ze środowiskiem łącznie z rodzicami czy wreszcie ogólną atmosferą sprzyjającą pracy uczniów. Błędu tego uniknięto by, gdyby wydzielono w każdej z tych szkół po dwie klasy eksperymentalne i po dwie klasy kontrolne. W ten sposób uchwycono by w ogólnym podsumowaniu eksperymentu także niekontrolowane czynniki, związane z osobliwością warunków charakterystycznych dla tych szkół.

Jeśli chodzi o niewłaściwy dobór nauczycieli, uczących w klasach porównawczych, to polega on przeważnie na tym, że zdolniejszych nauczycieli jesteśmy skłonni widzieć w klasach eksperymentalnych. Dzięki temu zapewniamy sobie niemal stuprocentową gwarancję, że prowadzony przez nas eksperyment potwierdzi sformułowane poprzednio hipotezy. Czynnikiem ludzki jest przecież — i zawsze będzie chyba — czynnikiem najbardziej decydującym o powodzeniu jakichkolwiek oddziaływań pedagogicznych. W związku z tym można zapytać, czy jest w ogóle celowy eksperyment w takim przypadku. Wyjście z tej sytuacji — teoretycznie rzecz biorąc — byłoby najlepsze takie, że klasę eksperymentalną i kontrolną na tym samym poziomie nauczania uczy ten sam nauczyciel. Niestety i tu — o czym już wspomniano — można mieć szereg wątpliwości, zwłaszcza jeśli nauczyciel taki jest osobiście zainteresowany powodzeniem eksperymentu. Ponadto wiadomo powszechnie, że nie każdy nauczyciel jest w stanie dostosować się do pewnej zaproponowanej mu metody dydaktyczno-wychowawczej. Np. nauczycielowi o postawie autokratycznej niełatwo jest przestawić się możliwie szybko na postawę demokratyczną i vice versa. Tak więc dobór nauczycieli nie może być przypadkowy, przy czym należy zadbać w równej mierze o dobrach nauczycieli tak w klasach eksperymentalnych, jak i kontrolnych. Tam zaś, gdzie mogą istnieć wątpliwości odnośnie nauczycieli uczących zwłaszcza w klasach kontrolnych, należałoby odwołać się do techniki rotacji.

Najlepszym wyjściem z zasygnalizowanej wyżej sytuacji jest realizo-

wanie pozytywnego programu nauczania i wychowania zarówno w klasach eksperymentalnych, jak i kontrolnych. Nauczyciele powinni być przekonani, że każdy realizowany przez nich program jest w gruncie rzeczy dobry, chociaż inny w swym założeniu.

Niedostateczny czas trwania eksperymentu i zbyt mała liczba klas porównawczych są także niewątpliwym źródłem błędów, na jakie narażony jest eksperyment pedagogiczny. Nie ulega wątpliwości, że zbyt krótki czas trwania eksperymentu, np. miesiąc lub jeden okres szkolny, dla wypróbowania skuteczności określonej metody pedagogicznej nie upoważnia do wniosków, które byłyby wiążące dla ogólnej praktyki szkolnej. Wymaga się na ogół rocznego trwania eksperymentu. Nie jest jednak rzeczą wskazaną przedłużać czas eksperymentowania tam, gdzie nie zachodzi tego potrzeba. Badania eksperymentalne — podobnie jak każda działalność ludzka — muszą liczyć się z racjonalną ekonomią czasu, aby nie opóźnić niepotrzebnie ich końcowych wyników.

Liczba klas uwzględnionych w eksperymencie zależy w dużej mierze od celu, jaki przyświeca naszym badaniom. Niedopuszczalną rzeczą jest uwzględnianie w badaniach, np. jedynie klas VI i VII w przypadku, gdy ich celem jest wypróbowanie skuteczności pewnej metody wychowawczej w stosunku do wszystkich klas starszych (V—VIII). Zbyt wiele zaś klas, uwzględnionych w eksperymencie, utrudnia znacznie kontrolę zmiennych, co nierzadko wpływa na jej spłylenie i niedokładność. Warto przy tym pamiętać, że sytuacja badawcza jest zawsze lepsza z kilkoma bardzo starannie przeprowadzonymi obserwacjami niż wielkimi ilościami pobieżnych tylko obserwacji, dokonanych w różnych warunkach i okolicznościach³¹.

Przesadny rozgłos eksperymentu jest również z reguły czynnikiem zakłócającym rzetelne badania eksperymentalne. Tymczasem — jak uczy praktyka — niektóre szkoły wręcz reklamują odbywający się u nich eksperyment. Wszyscy zrazu orientują się, które klasy są eksperymentalne, a które kontrolne. W takiej sytuacji nic dziwnego, że uczniowie klas eksperymentalnych uczą się lepiej. Są oni zmobilizowani bowiem przez sam fakt uświadomienia sobie, że przynależą do klasy eksperymentalnej. Odbywane zaś w klasach tych częste hospitacje jeszcze bardziej przekonują ich o swej wybitnie korzystniejszej sytuacji w porównaniu z klasami kontrolnymi. Aby zapobiec podobnym trudnościom, nie należy uczniów uświadamiać o tym, że uczestniczą w jakimś eksperymencie. Hospitowanie zaś tych klas należałoby całkowicie wyeliminować na czas trwania eksperymentu.

Na zakończenie warto jeszcze podkreślić, że żaden eksperyment pedagogiczny nie odbywa się normalnie, jeśli nie towarzyszy mu dostateczne zainteresowanie ze strony kierownictwa szkoły i twórczy zapal nauczycieli tak klas eksperymentalnych, jak i kontrolnych. Wszelki poprawny

metodologicznie eksperyment wymaga też ciągłej opieki ze strony czynnika naukowego oraz systematycznych spotkań nauczycieli, uczących zwłaszcza w klasach eksperymentalnych, celem przedyskutowania jednolitej strategii działania pedagogicznego, zgodnej z naczelnymi założeniami eksperymentu.

ODNOŚNIKI:

¹ Wł. Zaczyński: *Rozwój metody eksperymentalnej i jej zastosowanie w dydaktyce*. Warszawa 1967, PWN, s. 68.

² E. Erlebach, U. Ihlefeld, K. Zehner: *Psychologie für Lehrer und Erzieher*. Berlin 1970, Volk und Wissen Volkseigener Verlag, s. 36.

³ R. M. W. Travers: *An Introduction to Educational Research*. II ed. New York 1964, The Macmillan Company, s. 429 i n.

⁴ K. Lech: *Rozwijanie myślenia uczniów przez łączenie teorii z praktyką*. Wyd. II. Warszawa 1963, PZWS.

⁵ H. Muszyński: *Wychowanie moralne w zespole*. Warszawa 1964, s. 21.

⁶ W. Okoń: *Proces nauczania*. Wyd. IV. Warszawa 1961, PZWS, s. 19.

⁷ K. Sośnicki: *Eksperyment naturalny w badaniach pedagogicznych*. *Nowa Szkoła* 1958, nr 7—8, s. 27.

⁸ Wł. Zaczyński: *Praca badawcza nauczyciela*. Warszawa 1968, PZWS, s. 85 i n.

⁹ Według W. Okonia przedmiotem eksperymentu pedagogicznego mogą być poszukiwania w zakresie: a) ustroju szkolnego oraz doboru treści nauczania i wychowania (eksperyment ustrojowo-programowy), b) metod i środków nauczania i wychowania (eksperyment metodyczny), c) organizacji nauczania i wychowania (eksperyment organizacyjny). Patrz, W. Okoń (red.): *Szkoły eksperymentalne i wiodące*. Warszawa 1966, PZWS, s. 11—20.

¹⁰ Wł. Zaczyński: *Rozwój metody eksperymentalnej i jej zastosowanie w dydaktyce*. Dz. cyt., s. 230.

¹¹ Cz. Kupisiewicz: *Nieprowadzenia dydaktyczne. Przyczyny oraz niektóre środki zaradcze*. Wyd. IV uzupełnione. Warszawa 1970, PWN, s. 104 i n.

¹² R. M. W. Travers, Dz. cyt., s. 89.

¹³ Wł. Zaczyński: *Rozwój metody eksperymentalnej i jej zastosowanie w dydaktyce*. Dz. cyt., s. 57.

¹⁴ Por.: J. Piaget: *Rozwój ocen moralnych dziecka*. Warszawa 1967, PWN.

¹⁵ W. I. B. Beveridge: *Sztuka badań naukowych*. Warszawa 1963, PZWL, s. 63.

¹⁶ Cz. Kupisiewicz: *O efektywności nauczania problemowego*. Warszawa 1965, PWN, s. 18.

¹⁷ Por.: R. M. W. Travers, dz. cyt., s. 90 i n.

¹⁸ M. Duverger: *Méthodes des Sciences Sociales*. Paris, s. 350 (Za: Wł. Zaczyński: *Rozwój metody eksperymentalnej i jej zastosowanie w dydaktyce*. Dz. cyt., s. 51).

¹⁹ T. Kotarbiński: *Wykłady z dziejów logiki*. Łódź 1957, s. 234 i n.

²⁰ M. Łobecki: *Założenia badań nad współudziałem uczniów w procesie dydaktyczno-wychowawczym*. „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 1972 (w druku).

²¹ Zastosowane w niniejszym artykule schematy technik eksperymentalnych zaczerpnięte zostały z książki Wł. Zaczyńskiego pt.: *Praca badawcza nauczyciela*. Dz. cyt., s. 94, 102 i 92.

²² J. Bartecki: *Aktywizacja procesu nauczania poprzez zespoły uczniowskie*. War-

szawa 1958 PWN; Cz. Kupisiewicz: Niepowodzenia dydaktyczne, dz. cyt.; K Lech: dz. cyt.

²³ A. Janowski: Kierowanie wychowawcze w toku lekcji. Warszawa 1970, PWN; H. Muszyński: dz. cyt.

²⁴ Por.: Wł. Zaczyński: Rozwój metody eksperymentalnej i jej zastosowanie w dydaktyce. Dz. cyt., s. 234 i n.

²⁵ B. Komorowski: Badania nad recepcją materiału naukowego w zakresie filologii polskiej w studiach nauczycielskich. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1962, nr 2.

²⁶ L. W. Zankow: O przedmiocie i metodach badań dydaktycznych. Warszawa 1967, PZWS, s. 94 i n.

²⁷ Por., Wł. Zaczyński: Rozwój metody eksperymentalnej i jej zastosowanie w dydaktyce. Dz. cyt., s. 247 i n.

²⁸ Tamże, s. 228.

²⁹ Np. D. Elkonin badając procesy psychiczne uczniów podczas lekcji posłużył się kamerą telewizyjną (*Woprosy Psychologii* 1960, nr 5).

³⁰ R. M. W. Travers, dz. cyt., s. 444 i n.

³¹ Tamże, s. 449.

OD MITU DO NAUKI

To, że myślenie mityczne różni się od myślenia racjonalno-logicznego, jakim jest myślenie naukowe, stwierdził już Cassirer (zob. „Strukturalizm”, *Ruch Pedagogiczny* 1971, nr 6, str. 678). Podał on również zasadnicze różnice charakteryzujące pierwsze w stosunku do drugiego. Jeżeli u Cassirera znajdujemy pewne cechy, które te dwa rodzaje myślenia od siebie odróżniają, to u C. Lévy Straussa spotykamy ich charakterystykę podaną w sposób całościowy. Ta całościowa ich charakterystyka pozwala okazać mylność twierdzenia, że myślenie mityczne jest niższym stadium myślenia, niż gdyby pozostawało ono w bezruchu na poziomie zupełnego jedynie inaczej z bodźców świata przyrody na człowieka. Różnicę tę określa Lévy Strauss jako „strategiczną”. Mityczny sposób reagowania na bodźce świata zewnętrznego jest rezultatem spostrzegania zmysłowego i wyobraźni. Jest to myślenie drogą „intuicji zmysłowej”. Stąd klasyfikacja poznawanych przedmiotów jest oparta głównie na jakościach poznanych zmysłowo i jest dążeniem do jakiegoś uporządkowania tak bardzo różnorodnego jakościowo i zmiennego doświadczenia zmysłowego. Usiłowanie uporządkowania tego chaosu poznawanych treści wskazuje już na pewną wyższość myślenia, niż gdyby pozostawało ono w bezruchu na poziomie zupełnego chaosu tego doświadczenia. Ale porządkowanie jedynie na poziomie doświadczenia zmysłowego widocznie nie wystarcza. Mity są jednak objawem szukania pewnego układu i porządku, a więc „struktury” świata w doświadczanym chaosie przedmiotów i zdarzeń. Aby się nie zgubić w chaosie, człowiek widocznie szuka środków uporządkowania go i dokonania w nim pewnej klasyfikacji jednostkowych szczegółów. Używa przy tym takich środków i sposobów, jakie są mu znane z własnego doświadczenia, a więc stosuje antropomorficzne wyjaśnienia różnych przedmiotów, ich własności i ich powstania przy pomocy zasad i sił znanych mu z własnego działania.

Ale zarazem to własne działanie budzi myśl, że poza cechami „zewnętrznymi”, dostępnymi doświadczeniu człowieka, są jeszcze inne cechy — „wewnętrzne”, utajone. Te zewnętrzne są tylko „znakami” „wewnętrznych”. Są one poznawalne przez „wyobrażenia intuicyjne” i wyrażane w mitach. Są one poniekąd odpowiednikami cech rzeczy, które nauka i rozumowanie logiczne odkrywają drogą racjonalną, sprawdzaną następnie przez doświadczenie. Tak więc między mitycznym opisem świata a racjonalnym opisem naukowym zachodzi jedynie różnica stopnia w sposobie poznawania. Ostatecznie w obu wypadkach idzie o ten sam cel: o poznanie tego, co jedynie jako „znak” jest doświadczeniu przedstawione „zewnętrznie”.

W myśleniu mitycznym jednak już występują jak gdyby ślady tego,

cc charakteryzuje stopień poznawania racjonalnego. Są tu jakby wypadki powstawania pewnych uogólnień dokonywanych na podstawie cech zewnętrznych. Tak np. grupa Indian Novaho dzieli istoty żyjące na „obdarzone mową” i „bez mowy”. Do pierwszych należy człowiek, do drugich — zwierzęta i rośliny. Zwierzęta dzielą się na trzy grupy: biegające, latające i pelzające; biegające są: wędrujące w dzień lub w nocy, po lądzie lub w wodzie itp. Widocznie podział „logiczny” według cech doświadczenia naocznego zawodzi i staje się mętny. Podobnie często zwierzę lub roślina ma według jakiejś cechy odpowiednik zwykle w naturze martwej, np. żuraw — niebo, krogulec — skała, koliber — roślina, czapla — woda, orzeł — góra itp. Te różne analogie pozwalają myśleniu mitycznemu przenosić pewne cechy z przyrody na człowieka i w różny sposób łączyć człowieka z przyrodą, w której on żyje.

Powolne, ale ciągle przekształcanie się poznawania świata z mitycznego na logiczno-racjonalne zastępuje „utajone” cechy wewnętrzne przedmiotów, rozumiane w sposób antropomorficzny, na rozumową klasyfikację pojęć i abstraktów oraz na związki konieczne praw naukowych. Pozostaje z nich jeszcze tylko „mityczna nazwa” koniecznych, logicznych związków, jak: działa, wynika itp. Ale nie ma ona już wcale znaczenia mitycznego, zwłaszcza od czasów teorii poznania D. Hume’a i logiki J. S. Milla. Wraz z przekształcaniem się sposobu poznawania świata przez myślenie mityczne na myślenie racjonalno-logiczne przekształca się też praca człowieka. Sposób pracy zbliżony do myślenia mitycznego, intuicyjno-wyobraźniowego, zwany przez Lévy Straussa „praxis”, a przez M. Foucaulta „brikolażem” (bricoler — odbijać się jak kula bilardowa, a więc bezładnie przechodzić z miejsca na miejsce, błąkać się, zmieniać pracę itp.). Jest to praca zbliżona do pracy amatora, niefachowca, kierującego się tym, „co należy robić”, a bez znajomości tego, „dlaczego tak, a nie inaczej należy robić”. „Brikolaż” (bricileury) nie ma określonego zawodu i chwytą się różnych rodzajów prac, „obija” się wśród nich, nie stosuje właściwych narzędzi, ale zastępuje je różnymi przedmiotami, które mogą mu posłużyć, stosuje metodę prób i błędów, gromadzi różne odpadki, które mogą mu być kiedyś potrzebne itp. Mimo to udaje się mu wykonać pewną, nawet trudną pracę w sposób zupełnie poprawny. Jego praca zbliżona do pracy „majstra-kleпки” jest podobna do pracy na poziomie mitycznym. W niej też zasadniczą podstawę stanowi „intuicyjne spostrzeganie” i konkretne, jednorazowe wyobrażenie przedmiotów i domyślanie się ich „utajonych” cech. Chociaż nie uznaje już tajemnego działania personifikowanych sił przyrody i cudowności osiągania rezultatów swej pracy, to jednak przypisuje swoje powodzenie lub niepowodzenie losowi, szczęściu, przypadkowi, uległości lub złośliwości martwych przedmiotów lub swojej „smykałce”, jak określa swoją „intuicję”. Nie mogąc znaleźć uzasadnienia skutków swego działania w jakiejś racjonalnej podstawie szuka go w mitycznych siłach.

Ale też, podobnie jak mit w swej twórczości wyobrazeniowej, majster-klepka okazuje podobieństwo z twórczością artystyczną. Zdoła on czasem wytworzyć wyroby nacechowane wyraźnym pięknem i czasem dołącza do swojej pracy jakiś ceremonial artystyczny w sposobie jej wykonania, w porządku poszczególnych czynności.

Praxis lub brikolaż są w ten sposób różnymi odmianami w pracy nowoczesnej, która stosując wyniki badania naukowego ma inną strukturę niż one i jest racjonalnie logiczną. Stanowią one tylko wstępny etap rozwoju zarówno poznawania świata rzeczywistego, jak stosowania rezultatów tego poznania do uzyskania korzystniejszych dla człowieka warunków życia. Równocześnie mit i myślenie logiczne stanowią dwie odmienne podstawy dla tych dwóch odmiennych rodzajów pracy. Zmieniła się przy tym treść pojęcia pracy w przechodzeniu od „praxis” do „pracy technicznej”. Możemy ten pochod zmian w trzech sferach — w sferze poznawania świata, w sferze wyrażania tego poznania i w sferze pracy — ująć w następujący schemat:

I. Myślenie poznawcze:	1. mityczne	2. logiczno-racjonalne
II. Rezultaty tego myślenia:	mity i obrzędy	nauka
III. Praca człowieka	praxis lub „brikolaż”	praca techniczna

Takie ujęcie całości kultury człowieka, przede wszystkim zaś rozwój nauki z jego pierwotnego stanu myślenia mitycznego do stanu naukowego poznania świata, a następnie rezultatów tej nauki w różnych jej odmianach, zmusza strukturalizm do stosowania w tym całym pochodzie zasadniczego pojęcia „struktury”. Badania nad tymi różnymi strukturami skierowały się przede wszystkim ku wytworom nauki. Ogromna ilość różnych gałęzi, które współczesna nauka wytworzyła i które nadal wciąż wytwarza, spowodowała prawdopodobnie, że ta praca strukturalizmu jest dopiero w początkach oraz że jest ona właściwie wciąż jeszcze urywkowa i nie posiada pełnego opracowania. Spotykamy tutaj opracowania pełne twórczości i oryginalności, ale jak gdyby oderwane od siebie. Bardziej dokładnie zostały opracowane dotąd dziedziny: języka, antropologii i socjologii, matematyki, sztuki, częściowo biologii. Ale oprócz tych różnych gałęzi nauk w ich stanie współczesnym strukturalizm zajął się ukazaniem drogi, którą odbywały przynajmniej główne grupy nauk w swym pochodzie od stanu mitycznego (w postaci praxis) do stanu racjonalno-logicznego. To ostatnie zagadnienie zostało szczególnie opracowane przez M. Foucaulta (Michel Foucault: „Les mots et les choses” Paris, Gallimard, 1966).

Jak badania antropologiczne sięgają do „archeologii” człowieka i jego życia, tak badanie rozwoju nauk musi sięgać do „archeologii wiedzy ludz-

kiej". To zadanie pragnie spełnić praca M. Foucaulta. Stąd jest ona scharakteryzowana jako „une archeologie des sciences humaines”. Ale to obszerne zadanie musiało być zwężone do trzech zasadniczych grup nauk: 1) do języka i mowy jako podstawy wszelkiego porozumiewania się we współżyciu ludzi; 2) do nauk o przyrodzie jako środowiska życia człowieka, od którego to życie zależy, a zarazem do nauki o samym człowieku; 3) do nauk ekonomiczno-społecznych (jako poznania właściwości pracy) człowieka opanowującej przyrodę dla jego życia i jego stosunków międzyludzkich związanych z tą pracą. Należy zauważyć, że ten podział nauk jest inny niż zwyczajny. Nie kieruje się on metodą badania, według której nauki dotąd najczęściej w swym podziale były rozróżniane, ale sferą działania ich w życiu człowieka. Są tu wyróżniane trzy sfery najistotniejsze, w których człowiek występuje: sfera porozumiewania się z innymi ludźmi, sfera świata przyrodniczego i sfera świata społecznego człowieka. Nie jest więc istotne, czy są to nauki humanistyczne, czy naturalistyczne, empiryczne czy racjonalne. Nie w treściach i metodologii leży ich różnica, ale głównie w trzech dziedzinach życia człowieka. Zważmy, że już dotąd w tych trzech sferach strukturalizm przeprowadził najwięcej badań.

Badania M. Foucaulta stwierdzają, że w tych trzech dziedzinach poszczególne gałęzie nauk jeszcze w XVII i XVIII w. zaliczono do nauk pozostających na przedracjonalnym etapie rozwoju. To dopiero wiek XIX wprowadza je w dziedzinę metody racjonalno-logicznej, a dziś posunęły się one w tych badaniach bardzo daleko.

Rozważania na ten temat opierają się na analizie faktycznego stanu tych nauk do w. XIX w trzech głównych ich reprezentantach, a mianowicie: „gramatyce ogólnej” (GO), która jest reprezentantką nauk o języku, w „historii naturalnej” (HN), która jest reprezentantką nauk o przyrodzie, i w „analizie zamożności” (AZ) jako reprezentantce ekonomii. Główną jednak rolę w rozwoju wszystkich trzech grup ludzkiej wiedzy spełnia język. Jest on znakiem dla przedmiotów poznania pozostałych dwóch grup: przyrodniczej i ekonomicznej. Bez tych znaków, jakich dostarcza język, nie można by było ani odróżnić poznawanych przedmiotów tych nauk, ani ich sobie przedstawić i o nich pomyśleć. Właściwe operowanie przedmiotem nauki jest równocześnie właściwym operowaniem językiem, który dla tego przedmiotu i jego związków jest znakiem, a właściwe myślenie jest zarazem właściwym mówieniem. Uznając taki stosunek między myśleniem i słowem, strukturalizm nie tylko nie obawia się werbalizmu, ale odrzuca rzekome myślenie bez mówienia. Dlatego też w przedstawieniu rozwoju podstawowych trzech grup nauk podstawą dla obrazu rozwoju dwóch pozostałych — grupy przyrody i ekonomii — jest przedstawienie rozwoju języka jako ogółu znaków międzyludzkiego porozumiewania się.

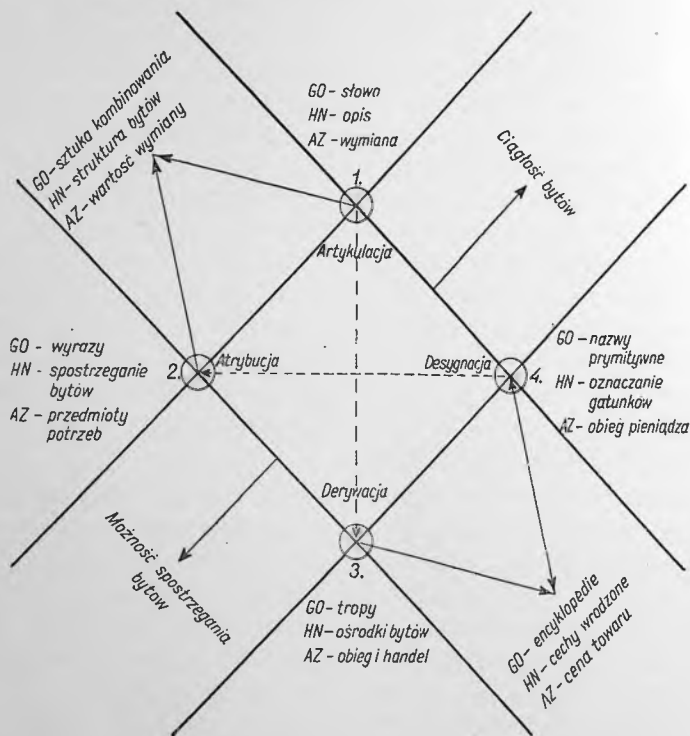
Całość tego rozwoju Foucault przedstawia przy pomocy schematu (zob. rysunek), ujmującego zasadnicze momenty tego rozwoju w wierzchołki

czworoboku, którego boki i przekątne są symbolami ciągów procesu rozwojowego.

Wierzchołki te przedstawiają cztery momenty rozwoju języka: 1) artykulację, 2) atrybucję, 3) derywację i 4) desygnację.

Artykulacja, tj. rozczłonkowanie mówienia, wychodzi od prawdopodobnie mało odmiennego głosu człowieka do coraz dalszego rozróżniania w początkowo jednolitym głosie różnych nowych głosów w ich jakości

SCHEMAT ROZWOJU NAUK W W. 17 i 18



GO - gramatyka ogólna

HN - historia naturalna

AZ - analiza zamożności

1.-3. - - - - - oś bogacenia języka

2.-4. - - - - - oś bogacenia wiedzy (poznania)

i intensywności. Polega więc na „rozcłonkowywaniu” poszczególnych głosów aż do mowy artykułowanej w słowach i zdaniach. Powstaje ona z tego powodu, że zjawia się potrzeba, aby człowiek innymi zespołami bardziej prostych głosów, zwanych dziś „fonemami”, oznaczał w odmienny sposób prostsze składniki złożonych swoich spostrzeżeń i doświadczeń. Przedstawienia, których człowiek doznaje, są teraz oznaczane różnymi zmienionymi w dźwiękach głosowych składnikami mowy. Nie są to głosy różniące się jedynie dźwiękami odpowiadającymi np. literom, ale pewne małe całości głosowe, w których jedna lub

więcej liter oznacza głos zbliżony do tego, jaki występuje przy wymawianiu słowa. Tak np. fonemy słowa „młody” mogłyby być: „mł-o-dy” itp. Ta artykulacja znaków słownych jest wyrazem różnych składników oznaczających różne przedstawienia o złożonych treściach występujących w umyśle jako pewne jednolite, momentalne akty.

Derywacja (wywód, pochodzenie) jest umieszczona na przeciwnym wierzchołku czworoboku. Z pewnego wyrazu powstają przez jego zwykle częściowe przekształcenia nowe wyrazy, w znaczeniu pokrewne mu, a jednak oznaczające różne od niego przedmioty (np.: młody, młodość, młodzież, młodzieniec, młodzik, młódka itp.). Derywacja zatrzymuje zwykle ten sam temat, ale zmienia pewne jego szczegóły dźwiękowe nie tylko dla zaznaczenia innego przedmiotu, ale też dla wyrażenia przez mówiącego swego stosunku do tego przedmiotu (np. „młodzieniec” a „młodzik”). Ponieważ nazwy oznaczają różne złożone przedstawienia, więc analiza ich złożoności prowadzi do zmienionych nazw określających ich elementy składowe i zarazem zmienione elementy przedstawieniowe. Rozwijanie się języka i przekształcanie dotychczasowych nazw jest wskazówką nie tylko dla narastania języka i jego bogactwa, ale też dla bogacenia się treści przedstawień i myślenia człowieka.

Na przekątnej poziomej czworoboku na pierwszym wierzchołku jest umieszczona „atrybucja” (orzekanie). Idzie tu o orzekanie o przedmiocie (attribuo — przydziać, przyznawać). Z pojedynczych nazw w mowie rozwija się zdania. Jest to właściwie dalszy proces artykulacji. Pojedyncze nazwy zostały połączone w zdanie, które w mowie występuje jako znak pewnej całości myśli. Ale rozróżnienie w zdaniu dwóch przedstawień: podmiotu i orzeczenia, jest pewną odmianą artykulacji tej nowej całości. To, co w orzeczeniu jest dołączone do podmiotu, nie musi oznaczać „rzeczy”, ale pewną własność, czynność, stosunek, pewien „atrybut”, pewną „akcydencję”. Łącznikiem między podmiotem i orzeczeniem jest słowo „być”. Jest też ono zastępowane często przez czasownik, który określa równocześnie jakąś właściwość podmiotu lub orzeczenia i zastępuje łącznik „być”; zwłaszcza w swej końcówce. Tę funkcję czasownika jako łącznika przedstawia w swej „logice” Chr. Sigwart: „Logik”, 1904, r. II. K. s. 17. str. 121). Budowanie zdań wskazuje z jednej strony na ogromną różnorodność przedstawień i poznania treści świata, z drugiej na rozszerzenie derywacji i budowy samego języka.

Desygnacja (oznaczanie) stanowi następny wierzchołek czworoboku. Pierwotnie występuje ona w nazwach oznaczających przedstawienia, a w następstwie w całości mowy, w której teraz główną rolę odgrywają zdania i najrozmaitsze ich połączenia.

Obie przekątne czworoboku wskazują na dwa sposoby rozwijania się i bogacenia języka. Jego oś pionowa od artykulacji do derywacji okazuje coraz bardziej narastające bogactwo języka w słowa, zdania, ich różne przekształcenie i najrozmaitsze sposoby wzajemnego łączenia ich. Nato-

miast oś pozioma od atrybucji do desygnacji wskazuje na narastanie treści poznania, odróżnianie ich odmian i najrozmaitszych stosunków między nimi. W ten sposób oś pionowa jest osią znaków, oś pozioma — osią przedmiotów oznaczanych tymi znakami. Te dwie strony rozwoju języka nie są od siebie odłączone, ale stanowią jedną całość.

Schemat ten jest obrazem struktury języka, ale ponieważ znaki mowy i treści myślenia nie są w nim odłączalne, w trzech podstawowych naukach (reprezentujących całość trzech dziedzin wiedzy ludzkiej); w gramatyce ogólnej (GO), w historii naturalnej (HN) i w analizie zamożności (AZ) na każdym wierzchołku czworoboku występują odpowiednie jak gdyby główne zadania i tematy stanowiące zasadniczy przedmiot każdej z tych nauk. Tak więc w artykulacji centralną sprawą jest po stronie GO „słowo”, po stronie HN „opis”, a po stronie AZ „wymiana”. Takie przyjęcie charakterystycznych przedmiotów poznania człowieka bardzo zamierzchłych czasów wydaje się jednak uzasadnione. W dziedzinie atrybucji po stronie GO występują: rodzaje słów, ich zmienność, jej formy, po stronie HN różnorodność doświadczonych bytów przyrody (zwierząt, roślin, zjawisk itp.), po stronie AZ narastanie przedmiotów potrzeb człowieka. W dziedzinie derywacji mamy po stronie GO zwroty językowe, tropy itp., po stronie HN — rozmieszczenie bytów przyrody, ich sąsiedztwo, po stronie AZ obieg towarów i handel. Oczywiście wymienione tu przedmioty są jedynie ujmowane w hasła nie dość wyraźnie określone. M. Foucault jednak przyznaje pewną symbolikę strukturalną nie tylko samym wierzchołkom czworoboku. Także jego poszczególne boki mają tu pewne znaczenie. Tak więc bok łączący artykulację i atrybucję wskazuje w dziedzinie GO na „sztukę kombinowania” (ars combinatoria), tj. na sztukę łączenia różnych słów w różne zdania. W dziedzinie HN idzie o poznanie i o opis struktury różnych bytów, a więc przedmiotów i rzeczy przyrody, a w dziedzinie AZ — o wymienne wartości towarów i dóbr materialnych. Podobnie połączenie boku między derywacją i desygnacją po stronie GO mówi o powstawaniu encyklopedii i wiedzy encyklopedycznej, po stronie HN — o zagadnieniu wrodzoności i dziedziczności, a po stronie AZ — o ocenie towaru. Także dwa pozostałe boki czworoboku mogą ująć sobą właściwe zagadnienia, a mianowicie bok łączący atrybucję i derywację wskazuje na zagadnienie możliwości spostrzegania bytów, a bok łączący artykulację i desygnację na ciągłość bytów.

W ten sposób otrzymujemy schemat struktury rozwoju całości wiedzy człowieka do okresu XVII i XVIII wieku. Wraz z rozwojem języka idzie rozwój poznania świata w dwóch jego ważnych dla człowieka dziedzinach, w dziedzinie świata przyrody i w dziedzinie ekonomii pracy przekształcającej przyrodę dla celów człowieka. Analiza rozwoju języka jest zarazem drogą poznania, jak człowiek pojmował świat i jak z tego pojmowania korzystał. Takie poznanie rzeczywistości ludzkiej przez język jest możliwe, gdy język jest uważany za znak dla samego poznania. Ale język tworzy

zdania i mowę coraz bardziej zróżnicowaną. Pierwotne znaczenia wyrazów nazywające rzeczy łączą się w różne zespoły i z czasem obok rzeczy zaczną wyrażać „akcje”, a więc czynności i funkcje. Język początkowo głównie oznaczający rzeczy przechodzi z kolei do wyrażania „akcji”. Tworząc zdania język nie tylko obejmuje nimi różne związki przedstawięń, rzeczy, ich zmiany, zjawiska, stosunki, właściwości itp., ale też przez swój łącznik „jest” wykracza poza samą treść rzeczy i ich związków, poza oznaczanie samych przedmiotów poznawczych. Stwierdza on ponadto treścią tego łącznika przejście w dziedzinę bytu, w sferę egzystencji. Prawdziwość lub fałszywość zdania odnoszą się właśnie do sfery ontologicznej.

Dzięki derywacji mowa ludzka tworzy różne powiązania zdań i podobnie jak wiąże w różne połączenia pojedyncze słowa, wiąże też treści różnych zdań w pewne łańcuchy. Wiedza ludzka ujmowana w różne zespoły zdań może być równocześnie porządkowana w jakiś system. Takim systemem są encyklopedie, stanowiące układy całej wiedzy pewnej epoki. Ale powstają też inne układy systematyki, np. roślin, zwierząt itp. Układy takie nazwano „taksynomiami” (taxare — oceniać, nomen — nazwa). Tak więc derywacja złączona z desygnacją prowadziła do „taksynomii”. Ale rozwój ten szedł ponadto tą drogą, że jedną nazwą oznaczał wiele przedmiotów dostatecznie podobnych do siebie, a mało się różniących. Artykulacja odbywa się równocześnie w dwóch kierunkach: po osi pionowej od artykulacji do derywacji i po osi poziomej od atrybucji do desygnacji. Pierwszy kierunek sprowadzał różnicowanie jednej nazwy na podobne, ale równocześnie różne odmiany jednej nazwy (np. pies a jamnik, pudel, chart itp.), drugi prowadził do obejmowania jedną nazwą wielu podobnych przedmiotów. Było to więc tworzenie „nazw ogólnych”, a zarazem nazw dla ogólnych pojęć określaných jako „idee”. Staje się więc żywy i trwający nawet przez wieki spór o „ogólne idee” i „ideologie” (jako „wiedza o ideach”).

Wciąż jednak, tj. do XIX w. głównym przedmiotem nauki są „rzeczy”, ich własności, działania, zmiany na nich itp. Ich „akcedencje” są raczej drugorzędne. Stąd „nauka o rzeczach” jest podstawową wiedzą u Komeńskiego: „Orbis sensualium pictus” („Świat w obrazach”), jest właściwie głównie nauką o rzeczach, a w „Triertium” przedstawia „trójkąt wiedzy”; w jego środku są umieszczone „rzeczy”, a dokoła nich „umysł” (mens) jako zwierciadło rzeczy oraz „język” (mowa i „działanie” jako funkcje umysłu. Z końcem XIX w. jest u nas jeszcze aktualna „Nauka o rzeczach” J. W. Dawida, zresztą zgodna z ówczesnym prądem na Zachodzie, który naukę tę uważał za podstawę w nauczaniu elementarnym. Ale też w filozofii centralnym problemem w XVII i XVIII w. jest problem „substancji”, a więc właściwie istoty rzeczy.

Analogicznie do rozwoju języka i mowy przez artykulację, atrybucję, derywację i desygnację odbywa się rozwój „historia naturalna”. Tak więc artykulacji przyrody dokonuje jej opis. Jest on więc analizą poszcze-

gólnych jej przedmiotów odróżnianych od siebie i oznaczaniem ich odpowiednikami znakami słownymi. Różne nazwy dla tego samego przedmiotu w różnych ludzkich środowiskach (nawet w tym samym języku) spowodowały ustalenie nomenklatury roślin, zwierząt, minerałów w odpowiednich naukach. Ważną rolę w tej nomenklaturze odegrał język łaciński. Rozróżnienie poszczególnych przedmiotów przyrody od siebie początkowo opiera się na ich atrybutach poznawanych głównie wzrokowo. Główną zasługę w ustaleniu naukowych nazw przyrodniczych, oznaczanych nazwą rodzaju i gatunku i w utworzeniu systematycznego ich układu, zawdzięczamy K. Linneuszowi (zob.: art. „Strukturalizm”, *Ruch Pedagogiczny* 1971, nr 6). Słowne opisanie organizmu stanowi „historię naturalną”, która umożliwia poznanie ogólnych nazw i ułożenie nazwanych przedmiotów w odpowiednie klasy. Poznanie świata przyrody polega na klasyfikacji np. roślin ułożonych w gatunki, rodzaje, typy, odmiany.

Ówczesna nauka o przyrodzie jest zatem ograniczona do „historii naturalnej”, a więc opisu i systematyki przedmiotów przyrody. Jest to nauka o „rzeczach”, a właściwie o pojęciach, tj. o „ideach” i ich klasyfikacji. W tak pojmowanej nauce brak najważniejszego pojęcia dla poznania przyrody: pojęcia życia i procesów, które na nie się składają. Tę niewystarczalność ówczesnej „ideologii” uważanej za teorię pojęć odczuwał już właściwy twórca „wiedzy o ideach” Destutt de Tracy (Antoine, Louis, 1754—1836, „*Eléments d'ideologie*”). Dopiero z czasem od wiedzy o „rzeczach” przyrodniczych i zewnętrznej, naocznej morfologii przechodzi się do poznania wewnętrznych organów zwierząt i roślin, a mikroskop mimo pewnej opozycji staje się podstawowym przyrządem badania przyrody. Wraz z wiedzą o organach wewnętrznych doskonalili się i uzupełniają wiedza o ich funkcjach i o wzajemnej zależności tych funkcji od siebie i ich „sprzężeniu zwrotnym”, a zagadnienie życia zajmuje miejsce „ideologii układu systematycznego” w sensie morfologii zewnętrznej. Ale będzie to dopiero w XIX wieku.

Analogicznie przedstawia się rozwój nauki ekonomii, określanej przez M. Foucaulta jako „analiza zamożności”. Przez artikulację, atrybucję, derywację i desygnację wzajemnie się przenikające w języku określającym potrzeby i ich zmiany, wymianę, obieg towaru i handel, ceny i obieg pieniądza oraz w treściach poznawczych odpowiadających znakom języka i mowy, kształtuje się świat gospodarczy tej epoki. Jak w języku i historii naturalnej, tu także występuje pewna potrzeba „systematyki ideologicznej”. Przedmiotem tej systematyki jest teraz wartość przedmiotów zaspokajających coraz wyższe i kosztowniejsze potrzeby. Wartość ta jest podstawą wymiany i handlu. Ale wartość musiała mieć jakąś podstawę dla jej obiektywnego określenia. Podstawą tą stało się złoto i pieniądz zastępujący złoto. Okazuje się jednak coraz wyraźniej, że ten miernik wartości nie jest wystarczający. Wartość złota bowiem jest zmienna, więc jak może się ona stać podstawą dla wartości dóbr w wymianie handlowej? Zwrócono

się więc do oceniania ich wartości przez czas i nakład wielkości pracy wymaganej dla produkcji przedmiotów, które mają zaspokajać życiowe potrzeby człowieka. Ale teorie ekonomiczne nie mogą jeszcze dostatecznie trwale określić stopnia potrzeb życiowych człowieka.

W XIX w. analogiczne trudności, występujące zarówno w języku, jak obrazie przyrody świata i ekonomii, stają się coraz wyraźniejsze i dotychczasowy rozwój tych trzech dziedzin życia i badań naukowych coraz wyraźniej wymaga przekształceń.

M. Foucault widzi w każdej z tych dziedzin pewne ograniczenie człowieka. Jako zasadnicze występuje ono w języku. Należy bowiem zważyć, że przestaje on być tylko znakiem dla rzeczy, ale w swoich znakach ujmuje obok strony „znaczeniowej” także stronę „ontologiczną”. Badania strukturalistów nad językiem wykazały, że nie posiada on jedynie strony „znaczeniowej” związanej z „dosłownym” znaczeniem jego wyrazów, ale w połączeniach tych wyrazów w zdania posiada jeszcze inne znaczenia, jakby uboczne i utajone, raczej domyślne, nie wypowiedane wyraźnie. Takim znaczeniem, zależnym od składni stosowanej w zdaniach, nadano nazwę „syntegmatycznych”, (składniowych). Takim też znaczeniem zdania dodanym do samej jego funkcji „oznaczenia” bezpośredniego treści myślenia jest też „ontologiczne” znaczenie zdania, stwierdzające „istnienie” (egzystencje) tego, co ono bezpośrednio oznacza (zob. także: R. Boudon „A quoi sert la notion de structure”, Paris, 1968). Stąd człowiek, który jest twórcą języka, jest ograniczony w swoim bycie osobistym przez język, który opanował. Słowa bowiem ograniczają ten jego byt swoimi znaczeniami. Język zaczyna występować w pewnej roli przymusu w ludzkich doświadczeniach i wiedzy o świecie. Świat przedstawia się człowiekowi tak, jak go ujmuje w przedstawieniach języka, i język występuje wobec człowieka tak, jakby to robił jakiś obiektywny przedmiot. Razem z językiem człowiek jest ograniczony przez porządek przyrodniczy i ekonomiczny, który jest podstawowy dla ludzkiego życia. To, że powstał on z artykulacji niezróżnicowanych głosów, które głównie oznaczały znaki dla bólu, strachu, radości, zawiści itp., jest chociaż częściowo, ale jednak mniej lub więcej wyraźnie zawarte w budowie słów, sformułowaniach gramatycznych, w sposobie wygłaszania itp. Te elementy języka, które nie są wyraźnie znaczeniowe, przedstawiają mu obiektywną rzeczywistość w sposób, która przez nie jest mu narzucona. A przy tym język ma takie wyrażenia, jak np. ciągła i nieprzerwana zmiana, nieskończoność trwania czasu, nieskończona przestrzeń itp., które oznaczają niedoświadczalne przedmioty i ich własności. Kiedy człowiek poznaje język i używa go, wyprowadzają go one poza to, co bezpośrednio sobie przedstawia i językiem oznacza. Język wytwarza granice i ograniczoność człowieka, chociaż on sam go wytworzył.

Ale te granice zarazem wskazują mu, że poza nimi może być jeszcze inna wiedza. Wszakże już w samym języku przez jego różne połączenia słów

zwroty, tropy, formy składni itp. zawiera się coś, co wskazuje, że może on pośrednio oznaczać coś więcej niż to, co bezpośrednio wyraża. Obok swego bezpośredniego znaczenia, stanowiąc znaki doświadczenia empirycznego, przez różne swe „formy” wychodzi on poza tę „pozytywną” swoją stronę, poza granice oznaczania „empiryczności”. Wskazuje więc drogę przekraczającą tę „pozytywność”, wkracza w dziedzinę nie dającą się doświadczyć w sposób empiryczny i w dziedzinę „transcendentalną”. A dziedzina ta jako tylko pomysłana nie ma granic i może sięgać w nieskończoność także, gdy idzie o poznanie świata. Człowiek, uwalniając się z granic ontologicznych języka trzymającego się empirii, może wkraczać w dziedzinę, w której myśli jego nie są niczym ograniczone. Zmiany w języku, które teraz zachodzą, to nie tylko zmiany form gramatycznych. Są to zmiany głębsze, sięgające zarazem w możliwość pełniejszego porozumiewania się ludzi ze sobą. Tu dla porozumienia się już same przekształcanie wyrazów, ich „de-rywacja” nie wystarcza. Teraz wyrazy muszą zmienić się „wewnętrznie” przez zmiany samych tematów wyrazowych. Powstaje nowy typ języka sięgającego w dziedzinę etymologii. Ta zmiana i powstawanie nowych wyrazów jest tworem narodów wyrażających ich potrzeby związane z ich dążeniami i ocenami, z ich życiem uczuć i woli raczej niż tylko intelektu. Dla filologii oznacza to konieczność „badania wewnętrznego sensu” wyrazów. M. Foucault przytacza jako twórcę tego kierunku Fr. Boppa (Franz Bopp, „Vergleichende Grammatik”, 1791—1867). Uważa on, że język nie jest jedynie środkiem głosowych znaków dla oznaczania przedstawień-obrazów, ale też wyrazem ducha narodu. Naród tworzy go i posługuje się nim, zmienia go stosownie do swoich życiowych spraw. Nauki zmieniając się z „makronauk” na „mikronauki” i sięgając do pojęć leżących poza zmysłowym doświadczeniem (np. takich jak: ruch jednostajny, pole magnetyczne, elektryczne, fale itp.) posługują się zmysłowym doświadczeniem jako środkiem pośrednim sprawdzania pojęć i praw ogólnych, które już nie mają doświadczalnego odpowiednika, nie mogą być sprawdzone przez bezpośrednie doświadczenie zmysłowe. Wytwarzają też one specjalną terminologię, przenoszą ją do praktyki życiowej i praktyka ta włącza je w język i mowę tego języka.

Język ten przez tę cechę, że ze sfery empirycznej wkracza w sferę transcendentalną w okresie XIX w., umożliwia innym naukom, a więc przyrodoznawstwu i ekonomii, obejmowanie nowych treści naukowych, pozwala na nowe, bardziej głębokie poznawanie i określanie w języku nowego świata.

Analogiczne przemiany jak język przechodzi „historia naturalna”. Podstawowym pojęciem ulegającym przemianom stanowi tu pojęcie życia. Wprowadzenie go do przyrodoznawstwa M. Foucault widzi u G. Cuviera (George Cuvier, 1769—1832, „Leçons d’anatomie comparée”, „Second mémoire sur les animaux au sang blanc” 1795, „Tableau élémentaire d’histoire naturelle”). Badając anatomię zwierząt, odkrył on, że pewne cechy ana-

tomiczne są związane ze sobą i wzajemnie dostosowane do siebie. Tak np. szpony lub kopyta zwierzęcia są dostosowane do sposobu odżywiania, do chwytania i rozdzierania żywności, a nawet do organów trawienia. Widocznie istnieje wzajemny związek między organami. Couvier jednak sądzi, że idzie tu o funkcje główne wykonywane przez organy pierwszorzędne, od których zależą inne, drugorzędne. Z czasem jednak uznaje on, że to jest system nerwowy, który powoduje funkcje innych organów. Występuje więc pojęcie funkcji i nie tylko idzie o zewnętrzny wygląd organów, ale też o ich zależność od siebie, co prowadzi do charakteryzowania organizmów nie według zewnętrznych ich cech, ale wewnętrznych funkcji ich całości i rezultatu tych funkcji, tj. życia. Teraz morfologia ciała zależy od życia.

Jak w dziedzinie języka jego wyjście z „pozytywistycznej” pozycji gramatyki ogólnej w dziedzinę „transcendentalną”, w której idzie o wewnętrzny jego sens, nie ujmowany w reguły gramatyczne, ale stanowiący jego głębsze znaczenie, tworzone przez naród, jego mowę i historię, tak też tutaj zjawia się czynnik wewnętrzny, specjalny i górując nad organami i ich funkcjami, jakim jest pojęcie życia, stanowiąc o całości poszczególnych części organizmu i ich szczegółowych funkcjach. Taksinomia XVIII wieku nie mogła się już utrzymać. Systematyzacja organizmów według zewnętrznego podobieństwa, opartego o równość i różnice wyglądu, musiała przejść do wewnętrznego różnicowania życia organizmów z wewnętrznych cech na wewnętrzne funkcje, stanowiące w swej całości „plan” tego życia. Ale to wewnętrzne życie musi być też dostosowane do zewnętrznych warunków, w których organizm żyje. W ten sposób miejsce centralne morfologii zajęła teraz biologia i ekologia.

Podobne zmiany zachodzą w trzeciej dziedzinie naszego poznania rzeczywistości, w dziedzinie ekonomii. We wcześniejszej epoce, tj. do końca XVIII w., miarą wartości dla bogactwa i zamożności było złoto. Już jednak w początkach XIX w. autorytet tej miary zachwiał się. Podstawą dla nowego spojrzenia na zamożność człowieka zaczyna być ziemia. Ostateczną podstawą dla ludzkich potrzeb jest potrzeba wyżywienia, którą daje ziemia. Powstała więc ekonomia „renty ziemskiej”, którą przedstawił D. Ricardo (David Ricardo, 1772—1823); „Principles of political economy and taxation”, 1817; „Oeuvres complètes”, 1885). Środki żywności, które daje ziemia, z czasem maleją, ale równocześnie wzrasta ilość ludzi na świecie. Stąd musi z czasem dojść do tego, że ich ilość wystarczy tylko dla określonej ilości ludzi. Nastąpiłby wtenczas stan równowagi ekonomicznej między pracą a ilością populacji ziemskiej, a więc równocześnie stan zamrożenia wszelkiego ruchu w wymianie potrzeb i zastój wszelkiej kultury. Ograniczoność człowieka do wszelkiej niezmienności jego potrzeb życia doprowadziłaby też historię do pełnego bezruchu. Byłoby to zarazem ograniczenie nie tylko historii ekonomii, ale też ograniczenie samego człowieka. Ten pesymistyczny pogląd na ekonomiczne ograniczenie człowieka przez „ren-

tę ziemi” zarazem wskazuje na możliwość przełamania tego ograniczenia. Leży ta możliwość w przyjęciu za miarę wartości pracy, jej czasu i trudu potrzebnego dla produkcji zaspokajającej potrzeby człowieka.

Tak więc we wszystkich trzech dziedzinach: języka, przyrodoznawstwa i ekonomii, empiryczne, pozytywistyczne stanowisko wobec świata, ograniczające człowieka i jego wiedzę do doświadczenia zmysłowego, stawia mu zarazem granice jego wiedzy i jego bytu. Ale nie jest jeszcze zamknięte przez te granice przejście człowieka poza empiryzm do sfery transcendentnej (w dosłownym znaczeniu: transcendo-przekraczam, przechodzę). W języku drogę tego przejścia otwiera znaczenie mowy w języku, które wykracza poza to, co jest rozumieniem go „dosłownym” i w jego znakach, i co sięga poza to, co jest wyraźnie ze znakiem związane, a więc w dziedzinę domysłu i interpretacji. W dziedzinie przyrodoznawstwa przekroczenie empiryzmu umożliwia przejście od tego, co jest bezpośrednio doświadczane zmysłowo, w dziedzinę funkcji organów ciała i ich wzajemnych związków stanowiących życie i jego procesy. A w dziedzinie ekonomii podobną rolę spełnia pojęcie pracy i nagrody za nią.

Ten jednak cały pochód znajduje swój ośrodek w procesie poznawania świata, a w szczególności w tworzeniu i rozwijaniu ogólnych pojęć i praw nowoczesnej nauki. Współczesna nauka wytwarza też różne struktury w różnych swoich dziedzinach, które są badane zarówno od strony różnych przedmiotów naukowych, jak jako ich całość, co jednak wymaga osobnego przedstawienia.

SZKOŁA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

ANNA KRÓL

AMERYKAŃSKI SYSTEM DOKUMENTACJI I INFORMACJI PEDAGOGICZNEJ

Amerykański ośrodek informacji o zasobach w zakresie oświaty, znany pod nazwą Educational Resources Information Center (ERIC), powstał w ostatnim pięcioleciu z inicjatywy Urzędu do Spraw Wychowania. Działa w powiązaniu z Federalnym Biurem Oświatowym z siedzibą w Waszyngtonie. Twórcą systemu i jego teoretykiem jest dr Lee G. Burchinal, który stoi na czele krajowego ośrodka informacji pedagogicznej. Działalnością obejmującą swym zasięgiem cały kraj, ERIC ma wprowadzać ład i ułatwiać orientację w stale wzrastającym gąszczu publikacji, ukazujących się rokrocznie na temat nauczania i wychowania. Dość wymienić ponad 50 000 raportów, sprawozdań z konferencji, wydawnictw różnego typu; szkół, komórek programowych 50 urzędów stanowych i 18 000 okręgów szkolnych lokalnych oraz ok. 14 000 artykułów z przeglądów i czasopism pedagogicznych.

Zadaniem ERIC jest zatem:

- Zapewnienie bezpośredniego dostępu do bieżących i ważnych dokumentów dotyczących oświaty i wychowania o rozmaitej proveniencji wewnątrz Stanów Zjednoczonych. ERIC zaopatruje się w pewne dokumenty w języku angielskim za granicą, lecz nie nabywa ich systematycznie. Zakres tematyczny zainteresowań ERIC wyznaczają problemy kształcenia i wychowania wszystkich szczebli i typów szkół niezależnie od wieku (kształcenie dorosłych, kształcenie ustawiczne).
- Opracowywanie streszczeń interpretujących i bibliografii analitycznych na temat węzłowych problemów nauczania i wychowania oraz szerokie rozpowszechnianie tej nowej dokumentacji.
- Dostarczanie informacji na temat aktualnej sytuacji w szkolnictwie, wyników przeprowadzanych badań, eksperymentów i programów wiodących w zakresie planowania i funkcjonowania systemu oświatowego.

W założeniu ERIC jest systemem zarazem scentralizowanym i zdecentralizowanym. Składa się z pięciu połączonych między sobą elementów:

- Komórki centralnej związanej z Federalnym Biurem Oświatowym z siedzibą w Waszyngtonie, tj. Krajowego Ośrodka Informacji Pedagogicznej. Jest to komórka koncepcyjna, określająca politykę postępowania i koordynująca działalność poszczególnych ogniw systemu.
- Zdecentralizowanej sieci wyspecjalizowanych ośrodków przedmiotowych (domów clearingowych). Głównym ich zadaniem jest zdobywanie

i kompletowanie dokumentów od lokalnych wydawców i specjalistów, analogicznie jak ośrodek centralny zdobywa je ze źródeł rządowych. Skompletowane dokumenty podlegają daleko idącej selekcji. Zaledwie $\frac{1}{3}$ ogólnej liczby dokumentów zostaje wybrana do opracowania i przedostaje się do obiegu informacyjnego ERIC. Wybrane prace poddawane są analizie, dokonuje się streszczeń, wyboru słów kluczowych zapożyczonych z tezeaurusa ERIC.

- Gotowe streszczenia przekazywane są służbie eksploatacyjnej ERIC stanowiącej trzeci, scentralizowany z kolei, w odróżnieniu do poprzedniego, element systemu. Pełni ją towarzystwo pod nazwą Laesco Corporation. Nadesłane z poszczególnych ośrodków streszczenia na znormalizowanym formularzu zostają zarejestrowane na taśmie magnetycznej i przekazane do Rządowego Biura Drukarskiego — Government Printing Office, za pośrednictwem US Office of Education w celu druku i sprzedaży miesięcznika ERIC: *Research in Education*. Zainteresowane instytucje czy organizacje mogą nabywać oryginalne taśmy magnetyczne z naniesionymi informacjami w przypadku, gdy chcą dokonywać poszukiwań przy pomocy komputera.
- Czwartym elementem systemu jest reprodukcja dokumentów. Na konkretne zapotrzebowanie Towarzystwo Laesco sprzedaje kompletne teksty dokumentów wymienionych w *Research in Education* bądź w formie mikrofilmów, bądź reprodukuje oryginały. Chodzi tu oczywiście o dokumenty nie chronione prawem autorskim.
- Piątym, ostatnim ogniwem systemu jest dom clearingowy Crowell, Collier and Macmillan Information Corporation, który wydaje biuletyn miesięczny *Current Index to Journals in Education*, ponosząc całość kosztów druku i sprzedaży.

Produktami ERIC są:

- *Research in Education*, miesięcznik dokumentacyjny zawierający opisy bibliograficzne wraz ze streszczeniami objętości 200 słów, indeksy rzeczowe, autorski i instytucji, które ułatwiają identyfikację dokumentów. Miesięcznik sygnalizuje w każdym numerze 1000 dokumentów. W Government Printing Office w Waszyngtonie można zaopatrzyć się w zbiorczy indeks roczny lub kwartalny tego miesięcznika.
- *Current Index to Journals in Education* (CIJE) — przegląd miesięczny rejestrujący rocznie blisko 14 000 tytułów ponad 500 czasopism w języku angielskim. Poszczególne pozycje opatrzone są krótkimi adnotacjami. Przegląd zawiera również indeks rzeczowy i autorski. Indeksowanie odbywa się w oparciu o deskryptory rzeczowe zapożyczone z tezeaurusa ERIC.

Działalność ERIC rozwija się z bardzo dużym rozmachem, co świadczy o szerokim zapotrzebowaniu i skuteczności działania systemu. Działalność ta ujęta w dane liczbowe porównawcze z okresu 4 lat przedstawia się następująco:

	Rok 1967	1970
Dokumenty wprowadzone do kolekcji	3 500	24 000
Globalna liczba otrzymanych dokumentów	5 200	55 000
Sprzedano dokumentów według tytułów	802 000	6 250 000
Sprzedaż dokumentów utrwalonych na mikrofizkach według tytułów	800 000	6 250 000
Sprzedaż dokumentów oryginalnych według tytułów	2 000	50 000
Liczba organizacji stale nabywających wszystkie mikrofizyki ERIC	40	350

Odbiorcami są w pierwszym rzędzie biblioteki kolegiów i uniwersytetów -- 73% odbiorców, państwowe zakłady nauczania i szkoły lokalne -- 21%, zagraniczni klienci -- 4%, inne instytucje -- 2%.

Bibliografię roczną wszystkich analiz otrzymać można w National Center for Educational Office in Education D. C. 20202.

Rozpowszechnianiem informacji na terenie kraju w sposób bardziej bezpośredni zajmują się wspomniane już wyżej ośrodki specjalistyczne (domy clearingowe). W grudniu 1970 r. było ich 20. Liczba ta nie jest stała, zmienia się w miarę, jak nowe priorytetowe zadania wyłaniają konieczność powoływania nowych ośrodków, inne zanikają. Ośrodki te docierają z bezpośrednią informacją do nauczycieli, w roku 1959 udzielono informacji ponad 50 000 nauczycielom. Ponadto opracowują i rozpowszechniają biuletyny zawierające krótkie sprawozdania, bibliografie analityczne i inne praktyczne informacje, które rozsyłane są do ok. 100 000 specjalistów w całym kraju. 12 spośród tych ośrodków prowadzi w 43 czasopismach pedagogicznych stałe rubryki ERIC, które zawierają wiadomości mogące zainteresować czytelników, jak np.: krótkie sprawozdania na temat stanu badań, tendencji rozwojowych myśli pedagogicznej, streszczenia ciekawszych dokumentów, publikacji itp.

Wydano także kilka prac omawiających i propagujących działalność ERIC. Można tu wymienić broszurę pt.: „How to use ERIC”, omawiającą na 14 stronach publikacje ERIC i sposób korzystania z nich, a także specjalny numer przeglądu *Journal of Educational Data Processing*, no 7, April 1970 z informacją: „All About ERIC”, obejmującą 8 artykułów podających historię, organizację, zakres działania ERIC, środki pomocnicze, jak tezaury, indeksy i in.¹

¹ Informacja powyższa została opracowana w oparciu o artykuł Burchinal Lee G.: Le système national de traitement de la documentation pédagogique des Etats-Unis. Documentation et information pédagogiques. *Bulletin du Bureau International d'Éducation*. 1971 no 178, p. 9—15.

BOLESŁAW WYTRĄŻEK
OLSZTYN

O DOSKONALSZY SYSTEM WDRAŻANIA STUDENTÓW WSN DO PRACY NAUCZYCIELSKIEJ

Z wielkim zainteresowaniem zapoznałem się z artykułem J. Kozłowskiego pt. „Praktyka pedagogiczna w wyższych szkołach nauczycielskich”.¹ Treść jego nasunęła mi szereg refleksji, które — aczkolwiek z poważnym opóźnieniem — pragnę tu przedstawić.

1. Od przeszło trzech lat mamy już co prawda „n o w e” uczelnie kształcenia nauczycieli. W następstwie czego tak szkoła, jak i całe społeczeństwo oczekują „n o w e g o”, tj. lepiej i gruntowniej do zawodu przygotowanego nauczyciela. Oczekują nauczyciela, który w całej pełni sprostałby permanentnie wzrastającym dziś zadaniom. Otóż to. Pierwsi absolwenci WSN-ów już poszli w świat. Niebawem okaże się, w jakiej mierze zaspokoją pokładane w nich nadzieje. Wiadomo bowiem, że od współczesnego nauczyciela chciałoby się domagać, by w miarę swych maksymalnych możliwości i w dostępnych mu granicach nie tylko rozbudzał siły witalne powierzonych mu uczniów, zaspokajał ich potrzeby intelektualne, społeczne i emocjonalne, ale i oświatowo-kulturalne, polityczno-społeczne i ekonomiczne potrzeby całego środowiska społecznego, w którym mu przypadło pracować. Myślę głównie o środowisku wiejskim. W tym środowisku funkcje nauczyciela wykraczają dziś szczególnie daleko poza tradycyjny obręb murów szkolnych. Właśnie to środowisko oczekuje nauczyciela, w którego osobie ześrodkowują się — w pełnym tego słowa znaczeniu — funkcje mądrego nauczyciela, rozsądnego wychowawcy, troskliwego opiekuna, oddanego społecznika, wzorowego obywatela, wypróbowanego przyjaciela i szlachetnego człowieka. Tak wielorakim funkcjom — jak wiadomo — może zadośćuczynić tylko nauczyciel o bogatej i wszechstronnie ukształtowanej osobowości: o nieprzeciętnym poziomie intelektualnym i moralnym, o skryształowanym światopoglądzie, o twórczej i zaangażowanej postawie społecznej, o dużej wrażliwości na piękno i krzywdę ludzką, o silnym poczuciu obowiązkowości, sumienności i odpowiedzialności, o wysokiej kulturze bycia, o niezbędnych i sprawnych umiejętnościach zawodowych i o rozbudzonej potrzebie nieustannego doskonalenia się. Ogólnie mówiąc — ma to być nauczyciel, który jest świadom swego posłannictwa w danym środowisku.

Natomiast w samym procesie dopracowywania się tak bogatej i sprawnej

¹ *Ruch Pedagogiczny* nr 2, 1971, str. 183—192.

osobowości przyszłego nauczyciela muszą jak najaktywniej współdziałać ze sobą w s z y s c y pracownicy uczelni nauczycielskiej: i ci, którzy pełnią w niej najskromniejsze funkcje (administracyjne, gospodarcze), i ci — i to przede wszystkim — którzy myśl studentów skierowują ku najwyższym i najgłębszym tajnikom wiedzy o otaczającej rzeczywistości przyrodniczej i społecznej, jak również i ci — co jest jak najbardziej zgodne z dialektyczną teorią rozwoju osobowości — którzy dobrowolnie i świadomie postanowili wejść w szranki działalności nauczycielskiej. A więc w s z y s c y — choć w niejednakowej mierze — odpowiadają za ukształtowanie modelu przyszłego nauczyciela. Zatem nie tylko pedagodzy, psychologzy, metodycy czy organizatorzy praktyki pedagogicznej. By jednak zapobiec jakiegokolwiek dowolności, proces „urabiania” nauczyciela musi być jak najściślej zintegrowany.

2. Uogólniając — integrację wdrażania studentów do działalności nauczycielskiej trzeba dziś rozpatrywać z punktu widzenia:

a) personalnego — tzn. jako skoordynowanie i ukierunkowanie działalności wszystkich pracowników i studentów, łącznie z istniejącymi na terenie uczelni organizacjami społeczno-politycznymi i zawodowymi, i podporządkowanie ich wysiłku podstawowemu celowi uczelni — przygotowanie jak najlepszego nauczyciela szkoły podstawowej i działacza społeczno-kulturalnego;

b) przedmiotowego (programu, treści) — tzn. jako dostrzegania zasadniczego celu uczelni nauczycielskiej poprzez pryzmat wszystkich dyscyplin naukowych objętych planem nauczania;

c) działalności praktycznej w szerszym zakresie — tzn. jako stopniowe wdrażanie studentów do wielofunkcyjnej działalności w całym środowisku społecznym;

d) działalności praktycznej w węższym zakresie — tzn. jako stopniowe wdrażanie studentów do wielofunkcyjnej działalności w szkole.

Na tak szeroko zakrojone wdrażanie studentów do działalności praktycznej wskazuje i treść art. 31 Ustawy o rozwoju systemu oświaty i wychowania z dnia 15 lipca 1961 r. Punkt 4 tego artykułu wyraźnie nam mówi, że kształcenie nauczycieli i wychowawców ma na celu: „przygotowanie do działalności społecznej i kulturalnej”. Takie sformułowanie celu kształcenia nauczycieli zniewala nas chyba do wyjścia z problematyki praktyki pedagogicznej poza obręb murów szkolnych.

Zresztą tylko tak wielostronnie zintegrowane wdrażanie do praktycznej działalności może spełnić swoją przodującą i kierującą rolę w uczelni nauczycielskiej. A taką przyjąć powinno.

Koordynatorem i opiekunem z ramienia uczelni tak pomyślanego uzawodowienia studentów winien być doświadczony, wyposażony w daleko idące uprawnienia, kierownik międzywydziałowego zakładu praktyki.

Niestety — tak szeroko zaprogramowanego, systematycznie i metodycznie realizowanego planu wdrażania do działalności praktycznej nasze uczel-

nie nauczycielskie jeszcze nie dopracowały się. Ale chyba już czas o tym pomyśleć.

3. Doc. dr J. Kozłowski przedstawia nam w swym artykule bardzo ciekawą, oryginalną, głęboko przemyślaną, ale niełatwą do zrealizowania wielofunkcyjną koncepcję wdrażania studentów do praktycznej działalności. Ujmuje ją jednak — moim zdaniem — mimo oparcia jej na wysiłku wszystkich wykładowców uczelni zbyt wąsko. Cała bowiem problematyka zawarta w przedstawionym programie jest jak najściślej związana z działalnością i sprawnym funkcjonowaniem szkoły. Jako taka mimo swej wielofunkcyjności wchodzi w zakres szerzej pojętego wdrażania przyszłych nauczycieli do działalności praktycznej, do działalności w całym danym środowisku społecznym. Dla uniknięcia nieporozumienia wyjaśniam, że określeniem „wielofunkcyjność” posługuję się w dwojakim znaczeniu: i w znaczeniu przyjętym przez Autora (str. 184), i w znaczeniu realizowania przez nauczyciela merytorycznych zadań szkoły.

Zastanawiając się nad koncepcją praktyki pedagogicznej doc. dra Kozłowskiego, przychodzą na myśl jeszcze dalsze uwagi.

Otóż Autor wychodzi z założenia, że na skutek powołania „nowych szkół nauczycielskich”, trzeba będzie i zbudować „nowy (podkr. — B.W.) system wdrażania studentów do pracy nauczycielskiej” (str. 183). Czy takie założenie jest zupełnie słuszne? Z formalnego punktu widzenia — na pewno tak. Są niby „nowe uczelnie”, mają przygotować „nowych nauczycieli”, no to musi być i „nowe wdrażanie” ich do przyszłej działalności. Ale z praktycznego punktu widzenia śmiem wątpić, czy to tak rzeczywiście jest. Przecież w związku z powołaniem WSN-ów podkreślano niejednokrotnie w dyskusjach, że nasz system kształcenia nauczycieli posunął się o jeden krok naprzód. Ten jeden „krok” tkwi przecież swymi korzeniami w tym, co było poprzednio. A dziś stoimy chyba znowu w przededniu zrobienia dalszego kroku. Oby to się stało jak najrychlej. A więc ściślej mówiąc — nie „budujemy” czegoś zupełnie nowego, od fundamentów, a raczej „przebudowujemy”, „rozbudowujemy” czy nawet „nadbudowujemy” tylko nowe piętra. Tym bardziej ryzykujemy twierdząc, że zbudujemy nowy system praktyki pedagogicznej, że całkowicie oderwiemy się od tego, co stosowano dotąd. Nie wiem, czy taka operacja byłaby nawet w pełni słuszna. Zresztą Autor sam stwierdza, że „stary i wypróbowany sposób organizowania praktyki pedagogicznej ma jeszcze wielu zwolenników, a jego siła polega na tym, że funkcjonował sprawnie i ma doświadczonych nosicieli” (str. 183). Zakładam, że ten „stary i wypróbowany sposób organizowania praktyki pedagogicznej” nie polegał li tylko na „wprowadzaniu kandydatów w tajniki dydaktyki szkolnej” (str. 183). Jeżeli to był „sprawny sposób organizowania praktyki” i ma dziś jeszcze „doświadczonych nosicieli”, to czy nie warto — miast oglądać się za nowym systemem, co do którego nawet nie wiemy, „jak go należy zbudować” (str. 183) — przejść z niego to, co jest dziś i co będzie jutro przydatne w nowej sy-

tuacji? Jestem pewny, że nie obejdziemy się bez naszych dotychczasowych doświadczeń. Jeżeli chodzi o wdrażanie studentów do praktycznej działalności, to znajdziemy w niej chyba sporo elementów, które wzbogacą naszą „nową”, ściślej mówiąc — udoskonaloną koncepcję praktyki. Przecież analizując koncepcję Autora znajdziemy w niej również sporo dotąd stosowanych elementów. Ale to nie powinno dyskwalifikować samej koncepcji i pozbawiać jej pewnych nowatorskich walorów. Natomiast dziś zaistniała konieczność rozwinięcia szerokiej dyskusji nad uzupełnieniem i udoskonaleniem, a więc nad unowocześnieniem naszego dotychczasowego systemu praktyki pedagogicznej. Doskonałym wprowadzeniem do tej dyskusji powinien być artykuł doc. dra J. Kozłowskiego. Tyle w nim problemów, niedomówień. Jest nad czym dyskutować.

4. Na zakończenie mych rozważań jeszcze jedna — chyba niebagatelna sprawa.

Powszechnie wiadomo nam, że poprawne i niezawodne wdrażanie studentów do wielostronnej działalności praktycznej jest najczęściej uzależnione od osobistego doświadczenia i dobrej znajomości aktualnych zadań nauczyciela szkoły podstawowej przez wszystkich pracowników uczelni. Dobór takich pracowników nie jest dziś łatwy. Toteż postuluję:

a) by istniejące uczelnie nauczycielskie przystąpiły od zaraz do długofalowego wychowywania sobie odpowiednich pracowników przez organizowanie zespołów samokształceniowych z zapowiadających się czynnych nauczycieli szkół podstawowych i średnich, gdzie pod opieką doświadczonych samodzielnych pracowników naukowych zdobywaliby kwalifikacje akademickie;

b) by absolwenci szkół akademickich, skierowani bezpośrednio po studiach do uczelni nauczycielskich, pełnili, przynajmniej w okresie pełnienia obowiązków stażystów i asystentów, jednocześnie funkcję nauczyciela przedmiotu w jednej z klas szkoły podstawowej.

ROMAN POLNY

O GŁÓWNYCH KIERUNKACH ROZWOJU TEORII METOD NAUCZANIA

Potrzeba dyskusji

Dydaktyka zajmuje się problematyką metod nauczania od niepamiętnych lat. Tym niemniej podejmujemy obecnie prace badawcze nad wstępnymi zagadnieniami teoretycznymi zmierzającymi do wyjaśnienia pojęcia metody nauczania, kryteriów klasyfikacji metod nauczania itp., itp. Dla-

czego właśnie rozpoczęto dyskusję obnażającą słabość pedagogiki na polu, które wydawało się dostatecznie znane, bo dane bezpośrednio przez praktykę pedagogiczną? Sądzę, że pogłębiona odpowiedź na powyższe pytanie jest nieodzowna, gdyż bez niej nie można wyłuskać właściwego celu dyskusji i badań zmierzających do kształtowania teorii metod nauczania. Chodzi właśnie o teoretyczne wyjaśnienie generalnych i szczegółowych zagadnień z tego zakresu. Porównanie rozdziałów różnych podręczników dydaktyki dotyczących celów kształcenia, treści nauczania lub procesu kształcenia z rozdziałem dotyczącym metod nauczania prowadzi do wniosku, że we wszystkich opracowaniach mamy do czynienia z olbrzymią dysproporcją pomiędzy teoretyczną problematyką, którą autorzy rozważają w rozdziale o metodach, a problematyką pozostałych rozdziałów na niekorzyść tego pierwszego.

Redakcja miesięcznika *Sowietskaja Pedagogika* we wstępie do dyskusji na temat metod nauczania, rozpoczętej przez Skatkina i Lernerę na łamach tego czasopisma w 1965 r., daje w powyższej sprawie następującą odpowiedź: „Życie wymaga w sposób bezwzględny rozwijania samodzielności, inicjatywy, aktywności młodego pokolenia, umiejętności zastosowania w praktyce w sposób twórczy zdobytych wiadomości. Dlatego przodujący nauczyciele walczą z formalizmem w nauczaniu, szukają sposobów i metod aktywizujących działalność poznawczą uczniów”¹.

Przytoczone zdania wskazują bezpośrednią przyczynę nowych poszukiwań w zakresie metod nauczania. Nie można jednak poprzestać na tym jednym stwierdzeniu, wyjaśnić trzeba również inne powody, które zmuszają obecnie pedagogów do kształtowania teorii metod nauczania i odejścia od dotychczas przyjętego sposobu zewnętrznego opisu poszczególnych metod. Do takich zaliczam przede wszystkim ewolucję nauk pedagogicznych. Do niedawna uznawano tzw. dwie pedagogiki -- teoretyczną i praktyczną. Chociaż i dziś od czasu do czasu wraca się do problemu teoretycznego czy praktycznego charakteru pedagogiki, to jednak w coraz większym stopniu pedagogowie i przedstawiciele innych dyscyplin naukowych są skłonni uważać pedagogikę za teorię (co prawda kształtującą się dopiero), której przedmiotem jest praktyczne działanie społeczne znane pod nazwą „wychowanie”. Nie miejsce na analizę sporu, jaki toczy się wokół kryterium czy kryteriów klasyfikacji nauk pedagogicznych. Trudno jednak nie sformułować własnego zdania w tej sprawie, gdyż rzutuje ono na dalszy tok rozważań.

Moim zdaniem nie ma dwu ani też trzech pedagogik, z których jedna zaliczałaby się do nauk filozoficznych, a pozostałe do nauk praktycznych. Istnieje natomiast system nauk pedagogicznych, na który składa się wiele teoretycznych dyscyplin podstawowych, pochodnych i pomocniczych.

Przedmiotem każdej z nich jest odpowiednia warstwa, element działalności społecznej zwanej wychowaniem. Każda z dyscyplin pedagogicz-

¹ *Sowietskaja Pedagogika* 1966 nr 9, s. 97.

nych jest teorią działania społecznego odpowiedniego stopnia. Wychowanie jest bowiem zjawiskiem społecznym, na które składają się różne formy działalności na różnym szczeblu organizacji życia społecznego. Tymi formami działalności są: organizacja instytucji zajmujących się bezpośrednio i pośrednio wychowaniem; organizacja różnorodnych warunków społecznych i materialnych dla działalności owych instytucji; oraz organizacja odpowiednich zajęć w poszczególnych instytucjach. Powyższe stwierdzenie prowadzi do wniosku, że system nauk pedagogicznych składa się z dyscyplin, z których każda opisuje działalność społeczną o różnym zasięgu: ogólnoludzkim, ogólnonarodowym, środowiskowym itp., itp. I tak system nauk pedagogicznych zajmuje się ideami społecznymi dotyczącymi osobowości, które realizować powinno społeczeństwo zgodnie z aktualnymi wymaganiami ogólnoludzkimi i narodowymi, bada i projektuje instytucje lub organizacje, które społeczeństwo powołuje celem realizacji tych idei. Nauki pedagogiczne powinny również dać odpowiedź na pytania dotyczące struktury organizacyjnej i rzeczowej społeczności stanowiącej podmiot i przedmiot wychowania w danej instytucji lub organizacji. Poza tym do zadań tych nauk należy teoretyczne wyjaśnienie czynności wykonywanych przez wychowujących w ramach poszczególnych instytucji. Do niedawna nauki pedagogiczne zajmowały się przede wszystkim teoretycznym uzasadnieniem idei, którym podporządkować należy proces wychowania oraz ogólną charakterystyką tego procesu. W tym przypadku rozważania leżały w sferze filozoficznych koncepcji postępowania naukowego. Ówczesne nauki pedagogiczne nie zmierzały do kształtowania teorii postępowania pedagogicznego wyrażającego się w stosowaniu właściwych metod organizacji instytucji wychowawczych oraz metod pracy w tych instytucjach. Ograniczały się do wniosków z ogólnych rozważań na temat celów i procesu wychowania. Dopiero w ostatnich dziesięcioleciach musiały wziąć na siebie zadanie teoretycznego wyjaśnienia różnorodnych metod działania wychowawczego, aby nauczyciel mógł je stosować w sposób twórczy, uwzględniać specyficzne i skomplikowane sytuacje podlegające dynamicznym zmianom. W ostatnich dziesięcioleciach ukształtowały się także warunki dla realizacji tego zadania, które to warunki są wynikiem rozwoju dydaktyki. Zdołano bowiem wyjaśnić w tym okresie podstawową problematykę teorii treści nauczania, procesu kształcenia i systemów nauczania. Te możliwości ukształtowały się także dzięki rozwojowi psychologii i cybernetyki. Teza, że ewolucja nauk pedagogicznych stworzyła konieczność i możliwość opracowania teoretycznych podstaw metod nauczania, nie prowadzi w żadnym wypadku do wniosku, że chodzi o znalezienie nowych metod w miejsce dotychczas znanych. Treścią tej tezy jest przekonanie o konieczności podniesienia teoretycznej rangi problemu metod nauczania oraz o potrzebie dostosowania ich systemu do aktualnych wymogów oraz możliwości technicznych i kadrowych przez ich racjonalizację.

O doskonaleniu pracy dydaktycznej mówi się wiele począwszy od lat

siedemdziesiątych ubiegłego stulecia. Rozwiązanie tego zadania wiąże się przeważnie z problematyką aktywizacji i usamodzielnienia uczniów w procesie zdobywania wiedzy. Jak dotąd, nie ma jedności wśród pedagogów ani na temat aktywizacji, ani na temat istoty samodzielnej pracy uczniów, brak jedności w sprawie istoty metod nauczania i możliwości ich racjonalizacji. Przyczyn tego stanu rzeczy jest wiele. Jedną z nich jest fakt, że jesteśmy dopiero u progu kształtowania się teorii metod nauczania. Nie potrafimy ogarnąć skomplikowanej problematyki ani dostrzegać złożoności zjawisk. Świadczą o tym ostatnio wydane publikacje na temat metod lub systemów nauczania. Ze stwierdzenia, że ewolucja nauk pedagogicznych stworzyła konieczność podniesienia wiedzy o metodach nauczania do poziomu teorii, wynika wniosek, że najważniejszą przyczyną daleko idących rozbieżności w dydaktyce jest brak metodologicznych podstaw do rozstrzygnięcia wyżej wymienionych problemów. Taką podstawą najbardziej generalną jest znajomość dialektycznego charakteru procesu wychowania oraz ściśle określenie funkcji współczesnego wykształcenia. Ten wniosek wynika z twierdzeń, że proces kształcenia ma dwie strony i że wykształcenie jest wartością człowieka wyrażającą się w pracy umysłowej, służącej do rozwiązywania praktycznych zadań. Powyższe tezy sformułowała właśnie w ostatnim okresie dydaktyka marksistowska.

Metodologiczne podstawy teorii metod nauczania

Problematyka dialektycznego charakteru wychowania nie jest nowa i nie brak prac na ten temat. Nie jest ona jednak wszechstronnie i wyczerpująco naświetlona. Główny brak w tej dziedzinie upatruję w tym, że uznając dialektyczny charakter wychowania, teoretycy pedagogiki w swych rozważaniach i badaniach nad szczegółowymi zagadnieniami nie postępują zgodnie z wnioskami metodologicznymi wynikającymi z tezy, że wychowanie jest zjawiskiem społecznym i ma charakter dialektyczny. Jakże wnioski wynikają z tego podstawowego stwierdzenia? Ograniczę się do sformułowania tych, które wiążą się w sposób bezpośredni z zagadnieniami technologii pedagogicznej, a tym samym metod pracy wychowawczej.

1. Wychowanie jest działalnością społeczną wyrażającą się w racjonalnej, opartej na wiedzy naukowej organizacji działalności jednostek celem kształtowania ich osobowości. W wychowaniu występuje sprzężenie dwu form aktywności, sprzężenie doświadczenia społecznego z doświadczeniem konkretnej jednostki. Z powyższego wynika wniosek, że prace naukowe z zakresu technologii wychowania powinny polegać na opisie i analizie działalności wychowujących w dialektycznym powiązaniu z określonymi czynnościami wychowywanych. Stwierdzenie to ma szczególnie ważne znaczenie dla rozumienia zagadnienia samodzielności.

2. Wychowanie jest działalnością społeczną skierowaną na konkretną

jednostkę, ale działalność każdej z nich musi być umiejscowiona, włączona, sprzężona z działalnością konkretnego organizmu społecznego, określonego zespołu.

Z tego wniosek, że stosunki pomiędzy wychowującymi a wychowywanymi nie są stosunkami czysto bezpośrednimi lub czysto pośrednimi, stosunki te są liniowo-promieniste i liniowo-koncentryczne. To stwierdzenie jest szczególnie ważne dla rozumienia problemu indywidualizacji, w którym dostrzega się obecnie podstawowe rozwiązanie aktualnych trudności dydaktycznych.

Teoretyk pedagogiki musi brać pod uwagę nie tylko czynności nauczyciela w powiązaniu z czynnościami poszczególnego ucznia. Powinien badać też wpływ tych czynności na pozostałych uczniów oraz wpływ czynności danego zespołu na konkretnego ucznia.

3. Wychowanie powinno prowadzić do coraz wyższego stopnia dojrzałości do samowychowania, ale jednocześnie stwarzać powinno nowe, wyższe trudności, których rozwiązanie nie jest możliwe bez określonej formy kierownictwa pedagogicznego. Wychowujemy więc nie tylko w celu usamodzielnienia wychowanków, lecz jednocześnie dążymy do podporządkowania ich wyższym wymaganiom, kształtowania większych, bardziej skomplikowanych potrzeb, podejmowania trudniejszych zadań, których rozwiązanie wymaga pedagogicznego kierownictwa.

Z powyższego stwierdzenia wynika wniosek, że badania efektywności pracy pedagogicznej nie mierzy się jedynie stopniem samodzielności pozwalającej na rozwiązanie określonych zadań. Mierzy się ją również stopniem rozumienia lub odczucia przez wychowywanych nowych zagadnień lub nowych aspektów znanych zagadnień.

Aczkolwiek zdają sobie sprawę, że powyższe stwierdzenia stanowią niepokojącą część problemu dialektycznego charakteru wychowania, ograniczę rozważania na ten temat do nich, gdyż one, moim zdaniem, głównie wyznaczają poszukiwania teoretycznych i praktycznych rozwiązań w zakresie metod nauczania.

Jak wspomniałem wyżej, metodologiczną podstawą dla badań w zakresie metod nauczania jest również określony pogląd na istotę współczesnego wykształcenia. Z odpowiedzi na powyższe pytanie wynika bowiem naczelną zasadą pracy dydaktycznej. Przyjmując za słuszną odpowiedź niemal że powszechnie spotykaną, że współczesne wykształcenie wyraża się w działaniu w oparciu o wiedzę naukową, należy jednak wskazać na braki jednolitości i ścisłości w określaniu treści terminu „działanie w oparciu o wiedzę”. Wystarczy pobieżnie przejrzeć literaturę na ten temat, by stwierdzić dwie skrajne interpretacje. Jedna wyraża się w praktycystycznym rozumieniu działania, druga sprowadza je do myślenia prospektywnego, do umiejętności przewidywania skutków, wtedy gdy znamy warunki decydujące o przebiegu procesu.

Wobec powyższego problematyka celu kształcenia i zasady dydaktycz-

nej z niego wynikającej, a znanej jako zasady łączenia teorii z praktyką, wymaga w dalszym ciągu dyskusji, a tej niestety w naszej pedagogice brak od wielu lat. Nie uważam jednak, by dyskusja taka była konieczna w ramach niniejszego opracowania. Ograniczę się więc podobnie jak w sprawie dialektycznego charakteru wychowania do sformułowania w sposób tezowy własnych poglądów w tej materii.

1. Wykształcenie jest stopniem dojrzałości konkretnego człowieka, stanowi jego kwalifikacje umożliwiające rozwiązywanie przy pomocy posiadanej wiedzy trzech typów zadań.

Pierwszym typem są zadania związane z potrzebą orientowania się w otaczającej rzeczywistości. Rozwiązanie takich zadań wymaga kwalifikacji: a) orzekania, co jest czym, lub domyslenia się, intuicyjnego wyczucia, że dany przedmiot lub zjawisko zapewne należy do poznanej uprzednio klasy zjawisk, b) wartościowania, tzn. orzekania, czy dany proces, zjawisko, dzieło lub przedmiot jest zgodny z określoną normą².

Drugi typ zadań, dla rozwiązania którego potrzebne jest wykształcenie, wiąże się z wyborem spośród poznanych poprzednio właściwego sposobu postępowania, zachowania się, działania w określonej sytuacji wobec określonych zjawisk lub przedmiotów.

Zadania trzeciego typu, do wykonywania których przygotowujemy przez kształcenie, leżą w sferze samoedukacji, a polegają na umiejętności korzystania z różnych źródeł wiedzy celem podniesienia swego poziomu dojrzałości do wykonywania w sposób samodzielny wyżej wymienionych dwu zadań.

2. Takie określenie funkcji współczesnego wykształcenia prowadzi do wniosku, że kształcenie jest procesem dwuwektorowym. Pierwszy wektor wskazuje kierunek i wielkość ruchu uczącego się w głąb wiedzy, drugi wyznacza kierunek i wielkość ruchu w kierunku coraz to wyższej samodzielności operowania wiedzą w przedstawionych wyżej w p. 1 trzech sytuacjach.

Badając rezultaty pracy pedagogicznej musimy mierzyć je nie tylko wzrostem zakresu, głębi i trwałości opanowanej wiedzy, lecz równocześnie stwierdzić należy, czy uczący się nabył wyżej określone walory operowania wiedzą.

3. Proces kształcenia składa się z kilku warstw — kształcenia umysłowego (teoretycznego), motoryczno-fizycznego i emocjonalnego. Każda z tych warstw składa się z odpowiednich ogniw związanych z realizacją odpowiedniego zadania cząstkowego.

4. Dydaktyka marksistowska wiele miejsca poświęciła problematyce kształcenia teoretycznego, w małym stopniu opracowała pozostałą problematykę. Należy wspomnieć, że w pedagogice marksistowskiej także brak jednolitego poglądu na proces kształcenia teoretycznego.

² Zakres tych przedmiotów i zjawisk zależy od stopnia wykształcenia. Tą normą jest prawo przyrody, prawo rozwoju społecznego, norma etyczna lub techniczna.

Moim zdaniem proces kształcenia teoretycznego nie jest, jak to często formułuje się w podręcznikach, procesem zdobywania wiadomości. Jest przede wszystkim procesem przetwarzania zdobywanych wiadomości w odpowiednie kwalifikacje umożliwiające operowanie wiedzą.

Powyższe twierdzenia w sprawie dialektycznego charakteru procesu wychowania oraz funkcji współczesnego wykształcenia stanowią punkt wyjścia rozważań nad podstawową problematyką istoty i klasyfikacji metod nauczania.

Ogólna charakterystyka dotychczasowej dyskusji

Skatkin i Lerner rozpoczynając dyskusję na temat klasyfikacji metod nauczania podkreślili, że chodzi im o znalezienie rozwiązań niektórych teoretycznych zagadnień oraz o określenie problematyki badawczej w zakresie metod nauczania. Podjęta przez autorów próba zmierzająca do wyjaśnienia zagadnień związanych z kryteriami klasyfikacji metod pracy dydaktycznej pozwala przypuszczać, że uważali ją za centralny i najtrudniejszy problem. Ich zdaniem teoria pedagogiczna zmierzać powinna do odpowiedzi na dwa następujące pytania:

1) „jakim celem służą metody nauczania?”, 2) „co jest przedmiotem działalności nauczyciela w toku nauczania?”.

W dalszych wywodach dotyczących krytyki aktualnej teorii metod nauczania wspomniani autorzy stwierdzają, że nie daje ona nauczycielowi możliwości poznania wewnętrznej struktury metod, nie uwzględnia indywidualnych możliwości dzieci oraz nie wyjaśnia sposobów kształtowania optymalnych warunków procesu nauczania. W tej drugiej wypowiedzi mamy więc rozszerzony przegląd zagadnień, które stanowić powinny ważne elementy planu badań nad metodami nauczania.

Również inni autorzy toczącej się na łamach *Sowietskoj Piedadogiki* wypowiadali się za koniecznością rozwoju teorii metod nauczania. Niektórzy z nich potwierdzali przypomniane wyżej stanowisko Skatkina i Lerner³.

Centralnym problemem dyskusji zorganizowanej przez redakcję *Sowietskaja Piedadogika* było zagadnienie kryteriów klasyfikacji metod nauczania⁴.

Ważne miejsce w tej dyskusji zajęły także następujące zagadnienia:

- 1) istota metod nauczania,
- 2) analiza tzw. metod aktywnych oraz
- 3) metody podporządkowane formalnemu kształceniu — rozwojowi samodzielności myślenia.

W literaturze polskiej nie ma od lat dyskusji na temat metod nauczania.

³ I. J. Lerner, M. N. Skatkin: O metodach nauczania. *Sowietskaja Piedadogika* 1965 nr 3, s. 115.

⁴ *Sowietskaja Piedadogika*, roczniki 1965, 1966.

Mamy jednak sporą literaturę poświęconą tej problematyce, stanowiącą deklaracje stanowisk autorów, aczkolwiek każdy z nich uważa swoje stanowisko za powszechnie uznane. Brak w tych wydawnictwach i artykułach elementów polemicznych, brak także materiałów empirycznych z tego zakresu. W publikacjach opartych na badaniach eksperymentalnych zajęło się ostatnio przede wszystkim zagadnieniami systemów nauczania, traktując często tę problematykę jako teorię metod nauczania. W wielu opracowaniach mówi się więc o metodzie problemowego nauczania lub nauczania programowego.

Zanim podejmę jednak próbę określenia terminu „metoda nauczania”, uważam za wskazane przedstawienie swego poglądu na jedno z podstawowych pojęć dydaktyki — „system nauczania”. Najwięcej kłopotów sprawia bowiem rozgraniczenie pojęć: „system nauczania” i „metoda nauczania”.

Analiza różnorodnych systemów nauczania prowadzi do wniosku, że teoria systemu nauczania zajmuje się trzema problemami: 1) kryteriami podziału treści nauczania na jednostki treści nauczania, 2) zasadą organizacji zbiorowości uczniów, z którą prowadzi się odpowiednie zajęcia dydaktyczne oraz 3) stopniem kierowniczej roli nauczyciela. Wystarczy przyrzec się problematyce systemu klasowo-lekcyjnego, systemu szkoły pracy, systemu daltońskiego, systemu nauczania problemowego, programowanego lub każdego innego, by stwierdzić, że dotyczy ona tylko wymienionych wyżej trzech elementów pracy dydaktycznej. Nauczanie problemowe, programowane lub inne nie jest metodą, lecz systemem nauczania, gdyż orzeka o sposobach podziału treści nauczania na jednostkowe zadania typu „problem” lub „krok”, wyznacza odpowiednie zasady podziału zbiorowości uczniów oraz określa właściwą danemu systemowi formę kierowniczej roli nauczyciela. Każdy system nauczania warunkuje odpowiednią strukturę procesu nauczania, tzn. odpowiednie ogniwa pracy ucznia i nauczyciela oraz wymaga stosowania odpowiednich metod pracy dydaktycznej i dlatego postuluje, wyznacza, preferuje wybrane metody nauczania, lecz nie identyfikuje się z nimi.

Istota systemu metod nauczania

W literaturze pedagogicznej mamy różnorodne definicje metody nauczania. Sądzę, że nie ma potrzeby analizowania każdej z oddzielna. Ważna jest bowiem analiza punktów widzenia na ten temat, które zbliżają nas do rozwiązania problemu w świetle wyżej omówionych założeń metodologicznych. Spróbuję więc dokonać klasyfikacji stanowisk, co pozwoli również na określenie przyczyny powodującej różnicę poglądów poszczególnych pedagogów.

Większość autorów podręczników, rozpraw, artykułów na temat metod nauczania definiuje je z punktu widzenia ich funkcji. Inni definiują metodę również z punktu widzenia jej funkcji, ale odbiegają znacznie od ana-

litycznego określenia celu nauczania. Ci autorzy rozciągają rolę metod nauczania również na wychowanie, nie określają jednak dokładniej, o jakie dziedziny wychowania im chodzi, ale nie ograniczają zadań wychowawczych nauczania tylko do kształtowania naukowego poglądu na świat, lecz pojmują proces kształcenia jako proces wychowania (nie tylko umysłowego) przez nauczanie.

W innych definicjach spotykamy także wyjaśnienie metody nauczania jako zespołu czynności, które wykonuje nauczyciel. W wielu opracowaniach definicje metody nauczania podejmują zagadnienie stosunku czynności nauczyciela do czynności ucznia. W tej kwestii zarysowują się dwa skrajne stanowiska. Jedni uważają, że należy rozgraniczyć metody nauczania i metody uczenia się, inni twierdzą, że metody nauczania obejmują czynności nauczyciela i czynności ucznia.

W literaturze dydaktycznej spotykamy też twierdzenie, że metodę nauczania należy rozpatrywać „jako ruch procesu poznawczego”, i dlatego metody nauczania definiować należy w świetle zadania, które uczniowie wykonują ucząc się danego przedmiotu. Z tego wynika wniosek, że o metodach nauczania w ogólnym rozumieniu tego terminu nie można mówić, gdyż mamy do czynienia tylko ze sposobami pracy nauczyciela podporządkowanymi realizacji różnorodnych konkretnych zadań w ramach poszczególnych dyscyplin.

Wielu pedagogów rozróżnia metody nauczania, utrwalania i kontroli wiadomości. Wynika z tego, że łączy metody pracy nauczyciela z określonym ogniwem procesu nauczania.

W prezentowanych wyżej stanowiskach, aczkolwiek różniących się niekiedy znacznie pomiędzy sobą, jest jedna wspólna myśl, że metody nauczania to sposoby pracy, które są pochodną: a) celu nauczania (w ogólnym rozumieniu tego pojęcia), b) zasad nauczania i c) konkretnego zadania wynikającego ze specyfiki treści danego przedmiotu. W literaturze dydaktycznej mamy również do czynienia z innym rozumieniem metody nauczania.

Według Sośnickiego — autora „Dydaktyki ogólnej” — „...zakres pojęcia metody nauczania rozciąga się na cały proces nauczania”. Oto wyjątki ze wspomnianego podręcznika, w którym autor precyzuje swoje poglądy w tej sprawie. „Jakkolwiek będziemy zapatrywać się na stosunek czynności uczenia się i nauczania, to jednak powstają tutaj specjalne zagadnienia dydaktyczne dotyczące przebiegu tych czynności. Są to zagadnienia metody nauczania i uczenia się. Są one następujące: 1) zagadnienie ogólnych zasad nauczania, 2) zagadnienia form nauczania, 3) zagadnienia twórczości, utrwalania i asymilowania wiedzy związane z ogólniejszym zagadnieniem „uczenia się”⁵. „Odróżniamy formy nauczania od metody nauczania. Metoda nauczania obejmuje wszystkie czynności, które w czasie nauczania ma wykonać nauczyciel. Jedna z tych czynności zależy od rozwiązania zagad-

⁵ K. Sośnicki: Dydaktyka ogólna. Nasza Księgarnia, Warszawa 1948, s. 211.

nienia, w jaki sposób wprowadzić po raz pierwszy nową wiadomość do umysłu ucznia. Jest to zagadnienie formy nauczania. Oprócz tego... sprawić, aby zyskany przez ucznia nowy materiał stał się wewnętrzną własnością jego umysłu. Jest to zagadnienie przyswojenia wiedzy”⁶.

Nową odrębną terminologię, stanowiącą synonimy terminu metody nauczania spotykamy często w literaturze pedagogicznej związanej z tzw. „nową szkołą”, „szkołą aktywną”, „szkołą twórczą”.

Jak wspomniałem, ci autorzy powszechnie utożsamiają pojęcia: „metoda nauczania” i „system nauczania” lub nie precyzują, a nawet nie używają terminów metoda lub system, tylko mówią o „nauczaniu problemowym”, „programowanym” itp.

Stevenson swój system nauczania nazywa metodą projektów, zaś Wiliam Bagler twierdzi, że ta metoda stanowi pewną „jasno zarysowaną teorię nauczania”⁷. Stevenson używa jeszcze innych terminów, jak „tematowa metoda nauczania” lub „tematowe ujęcie przedmiotu”⁸. Z tych niezdedykowanych określeń wynika wyraźnie, że koncepcja Stevensona dotyczy podziału treści nauczania na jednostki (tematy lub projekty) i tym samym należy do problematyki systemów, a nie metod nauczania.

Aebli w swojej „Dydaktyce psychologicznej” używa zamiennie czterech terminów — metoda nauczania, forma nauczania, postępowanie dydaktyczne i operacje w nauczaniu.

Przytoczyłem powyższe przykłady, by wskazać, jak daleko jest jeszcze wciąż dydaktyka od jednoznacznej, precyzyjnej i wszechobjęmej definicji metod nauczania. Przyczyn tego stanu rzeczy można dopatrywać się w tym, że każdy z autorów dostrzega tylko jedną stronę zjawiska. Ponadto należy mieć w polu widzenia fakt, że definicje metody nauczania zrodziły się w warunkach, gdy praktyce pedagogicznej przyświecał cel materialnego lub formalnego kształcenia, gdy proces kształcenia oparty był przede wszystkim na treściach humanistycznych (nauka języków, literatury, historii), gdy dydaktyka zajmowała się problemami: jak dostosować określone treści nauczania do poziomu rozwoju umysłowego ucznia, co uczynić, aby słowo nauczyciela wywoływało właściwe wyobrażenia, oraz jak ćwiczyć umysł ucznia, by jego pamięć była możliwie jak najbardziej pojemna, jego myślenie odpowiadało zasadom logiki oraz sposób formułowania zdobytej przez uczniów wiedzy był możliwie samodzielny. Ukształtowane w wyżej przedstawionych warunkach definicje przenosi się do aktualnej sytuacji. Radziecki pedagog Jancow dostrzega przyczynę niedorozwoju teorii w globalnym traktowaniu metod nauczania. „Jedną z przyczyn niedostatku rozwoju teorii metod nauczania polega na tym, że próbuje się rozwiązać ten problem w ogólnodydaktycznym planie, w zastosowaniu do wszystkich przedmiotów, do wszystkich dziedzin działalności... Problem

⁶ Tamże, s. 216.

⁷ J. Stevenson: *Metoda projektów w nauczaniu*. Książnica Atlas, 1930, s. 7.

⁸ Tamże, s. 33.

metod nauczania należy rozwiązać w zastosowaniu do cykli przedmiotów przyrodniczych, humanistycznych, matematycznych”⁹.

W dzisiejszych warunkach proces kształcenia jest bardzo skomplikowany oraz wiedza psychologiczna i pedagogiczna pozwoliła głębiej wnikać w istotę tego procesu i zrozumieć lepiej te skomplikowane zjawiska. Dlatego też dotychczasowa definicja metody nauczania ulec musi zasadniczej korekturnie. Powinna ona uwzględnić następujące wymagania:

1. Nauki pedagogiczne skorzystać muszą z doświadczeń nauk o działaniu i podobnie jak te ostatnie przyjąć powinny schemat operacji technologicznych.

Z powyższego wynika, że dla określenia istoty metod pracy nauczyciela poznać musimy system czynności, które nauczyciel wykonuje kształcąc ucznia. Moim zdaniem są one następujące: określanie zadania dydaktycznego dla uczniów; tworzenie warunków (materialnych, psychicznych i organizacyjnych) dla rozwiązania tego zadania; udzielanie pomocy w rozwiązywaniu zadania w poszczególnych ogniwach w zależności od środków nauczania i stopnia samodzielności ucznia; kontrola wyników pracy ucznia. Powyższe stwierdzenia prowadzą do wniosku, że należy mówić o metodach: a) określania zadania, b) tworzenia warunków dla rozwiązywania

Czynności nauczyciela	Warstwy procesu kształcenia		
	kształcenie umysłowe	kształcenie motoryczno-fizyczne	kształcenie emocjonalne
Określenie zadania	Np. Metody określania zadania w zakresie kształcenia umysłowego	itp.	itp.
Tworzenie warunków dla rozwiązania zadania	itp.	itp.	itp.
Pomoc uczniom w rozwiązywaniu zadania	itp.	Np. Metody pomocy uczniom w rozwiązywaniu zadań związanych z kształceniem motoryczno-fizycznym	itp.
Kontrola wyników pracy ucznia	itp.	itp.	itp.

⁹ *Sowietskaja Pedagogika* 1966 nr 9, s. 100.

danego zadania, c) udzielania pomocy uczniom w rozwiązywaniu zadania oraz d) kontroli wyników działalności ucznia.

W związku z tym, że proces kształcenia przebiega przez trzy podstawowe warstwy — kształcenia umysłowego, motoryczno-fizycznego i emocjonalnego — system metod nauczania przedstawić można w następującym schemacie:

2. Czynności nauczyciela są związane z określonymi czynnościami ucznia. Te z kolei są różnorodne, bowiem każda z nich odbywa się w innej warstwie procesu kształcenia oraz w każdej warstwie zależna jest od ogniw, tzn. od etapu realizacji danego zadania. Tak więc metodę pracy nauczyciela wyznacza określona czynność ucznia w danym ogniwie określonej warstwy procesu kształcenia. Nie można więc badać metod nauczania w ogóle, gdyż mamy do czynienia z metodami nauczania związanymi z: a) kształceniem umysłowym, b) motoryczno-fizycznym, c) emocjonalnym.

Teoria pedagogiczna dotąd zajmowała się w małym stopniu czynnościami nauczyciela polegającymi na określaniu zadania i tworzeniu warunków do rozwiązywania tego zadania przez uczniów. Podobnie słabo opracowane są metody udzielania pomocy uczniom w toku ich samodzielnej pracy. Taki stan rzeczy wynika zarówno z celu kształcenia, jak i treści nauczania szkoły dotychczas działającej.

Kryterium klasyfikacji metod nauczania

Wyżej przedstawiony schemat systemu metod nauczania wprowadza nas w zagadnienie klasyfikacji metod nauczania, ale ta ostatnia problematyka stanowi oddzielną dziedzinę badań.

Jaki jest sens praktyczny zawilego pytania o kryterium klasyfikacji metod nauczania? Przecież nie można stawiać sobie za cel jedynie uporządkowanie formalnej strony wykładu wiedzy naukowej na określony temat, ułatwiające zapamiętanie oraz reprodukcję tych wiadomości. Klasyfikacja metod pracy nauczyciela musi mieć sens praktyczny. W tym przypadku chodzi o ułatwienie nauczycielom doboru właściwej metody, raczej właściwych metod do odpowiednich sytuacji w procesie kształcenia. W związku z tym, że w aktualnych warunkach dysponujemy bardziej różnorodną ilością środków nauczania podporządkowanych wielorakim celom wychowawczym oraz w związku z tym, że nawet w ramach jednego i tego samego ogniw procesu kształcenia zmienia się typ działalności uczniów oraz ich stopień samodzielności, a co za tym idzie, w toku tego samego ogniw, nauczyciel musi stosować różne sposoby pracy dydaktycznej. Określenie właściwego, tzn. najbardziej racjonalnego kryterium klasyfikacji jest bardziej skomplikowane niż kiedykolwiek dotychczas. Z punktu widzenia logicznego mieć możemy wiele kryteriów klasyfikacji, w celach praktycz-

nych zaś powinniśmy znaleźć najbardziej racjonalne. Dlatego spójrzmy na wstępie naszych rozważań na istniejące poglądy na temat klasyfikacji metod nauczania.

Począwszy od końca XIX wieku aż do obecnych czasów zwykło się mówić o metodach tradycyjnych i nowych. Metody tradycyjne nazywano podającymi, bowiem zdaniem krytyków czyniły z ucznia pasywnego odbiorcę wartości, które nauczyciel „przekazywał”, „podawał”. Druga grupa metod, tzw. metody „nowe”, „aktywne”, „twórcze”, mają aktywizować uczniów, angażować ich emocjonalnie, pobudzać do twórczego wkładu w rozwiązanie zadania, umożliwić im pracę na stopniu pełnej samodzielności.

Sośnicki dzieli metody na cztery grupy — na podające, poszukujące, czyli erotomatyczne, dyskusyjne i laboratoryjne¹⁰. Podobną klasyfikację metod nauczania uznaje B. Nawroczyński w „Zasadach nauczania”.

W dydaktyce przyjęto również podział metod nauczania z punktu widzenia źródła wiedzy uczniów. Dzieli się więc je na dwie grupy — słowne i poglądowe. Taki podział znajdziemy np. w „Zarysie pedagogiki” W. Okonia. Jego zdaniem „wśród metod można wydzielić dwie grupy. Do pierwszej zaliczamy metody oparte na obserwacji i działalności uczniów. Drugą grupę stanowią metody oparte na słowie... Ponadto do metod ogólnych zalicza się metody utrwalania materiału, a więc powtarzanie, ćwiczenie, uczenie się na pamięć, jak również metody sprawdzania wiadomości uczniów”¹¹.

Z powyższego przeglądu stanowisk w sprawie klasyfikacji metod nauczania wynika, że przyjmuje się trzy nie wykluczające się grupy metod: słowne i poglądowe, utrwalania i kontroli oraz nauczania teoretycznego, praktycznego (produkcyjnego). Ostatnio, jak już wspomniałem, przyjmuje się inny podział metod na aktywne i podające.

Otrzymamy wówczas następujący schemat systemu metod nauczania:

		Kształcenie	
		Teoretyczne	Praktyczne (Produkcyjne)
Nauczania (czyli wprowadzania ucznia w nowe wiadomości i umiejętności)	Słowne		
	Poglądowe		
Utrwalania	Słowne		
	Poglądowe		
Kontroli	Słowne		
	Poglądowe		

¹⁰ Jak pamiętamy, Sośnicki używa terminu metoda w innym znaczeniu, a dla oznaczenia treści, którą my wkładamy w pojęcie metoda, używa terminu „forma”.

¹¹ Okoń W.: Zarys dydaktyki. PZWS, Warszawa 1957, s. 100.

W literaturze jak dotąd nie podjęto próby powiązania ze sobą tych różnych punktów widzenia. Moim zdaniem pierwsze trzy grupy podziału można podporządkować nadrzędnej idei i ułożyć je według hierarchii.

Czy przytoczone wyżej kryteria klasyfikacji mają swoje uzasadnienie logiczne? Zapewne tak. Ale czy są one funkcjonalne w aktualnych warunkach? Takie pytanie postawili sobie w 1965 roku Skatkin i Lerner na łamach miesięcznika *Sowietskaja Pedagogika*¹² i odpowiedzieli na nie negatywnie. Podważyli przede wszystkim kryterium podziału metod nauczania z punktu widzenia źródeł pracy ucznia. Skatkin i Lerner słusznie stwierdzili, że jedynie źródło pracy ucznia nie decyduje o doborze metod pracy nauczyciela, gdyż to samo źródło może służyć różnym celom dydaktycznym. Dlatego ich zdaniem „klasyfikacja metod na podstawie źródeł nie wyraża ruchu, rozwoju działalności poznawczej ucznia”. Odrzucając więc wyżej wymienione kryterium klasyfikacji proponują, aby „jako podstawę systematyzowania metod przyjąć stopnie rozwoju samodzielnej działalności poznawczej uczniów”¹³.

Wychodząc z powyższej tezy proponują cztery rodzaje metod nauczania: 1) objaśniająco-ilustracyjną, czyli reprodukcyjną, 2) metodę problemową, 3) metodę częściowo poszukującą, 4) metodę badawczą.

Pierwsza metoda polega na tym, że nauczyciel, autor książki lub autor innych źródeł wiedzy, „objaśnia treść, ale nie ujawnia dróg dowodzących jej prawdziwości”¹⁴. Metoda problemowa zdaniem Skatkina i Lenera polega na tym, że nauczyciel przy pomocy książki, filmu i innych środków nauczania nie tylko przekazuje gotową wiedzę, ale grupuje i organizuje materiał nauczania w taki sposób, aby przed uczniami postawić problem, a następnie, stosując system dowodzenia, pokazuje formy i środki logicznego rozwiązania tego problemu drogą stopniowego i systematycznego zbliżania się do ostatecznego wniosku, tj. ujawnia drogę lub jej część, po której kroczy badacz określonego zagadnienia.

Częściowo badawcza metoda polega na tym, że uczniowie znajdują w różnych źródłach materiał faktograficzny i poddają go analizie z punktu widzenia określonego przez nauczyciela zadania. Nauczyciel pomaga przy tym uczniom w opracowaniu planu poszukiwań materiału faktograficznego, w analizie danych, a także pomaga w opracowaniu odpowiednich wniosków.

Metoda badawcza według propozycji Skatkina i Lenera polega na samodzielnym opracowaniu przez uczniów planu badawczego prowadzącego do rozwiązania danego zadania¹⁵.

Podobne poglądy spotykamy również u innych autorów radzieckich, nie-

¹² Skatkin, Lerner: O metodach obuczenia. *Sowietskaja Pedagogika* 1965 nr 3, s. 117.

¹³ Tamże, s. 117.

¹⁴ Tamże, s. 118.

¹⁵ Tamże, s. 122—123.

mieckich i polskich. Powszechnie niemal przyjmuje się stopień samodzielności ucznia za podstawowe kryterium klasyfikacji metod nauczania.

Takie stanowisko jest moim zdaniem słuszne, lecz niepełne. Przyjęcie za kryterium klasyfikacji metod nauczania stopnia samodzielności ucznia pozwala na określenie różnych metod pracy ucznia, a nie prowadzi do wyjaśnienia problematyki metod pracy nauczycieli. Dlatego w proponowanej klasyfikacji metod przez Skatkina nie ma jednolitego kryterium podstaw. Metody podające odnoszą się do pracy nauczyciela, poszukujące zaś do pracy ucznia. Ponadto należy wziąć pod uwagę fakt, że uczeń może być samodzielny do wykonania jednego elementu zadania, tj. samodzielnie pracować w danym ogniwie procesu kształcenia, a nie być niezależnym w stosunku do zadania na innym odcinku. Należy również wziąć pod uwagę inny fakt, że uczeń może nad tym samym zadaniem pracować samodzielnie, np. z książką, a nie stać go na samodzielne rozwiązanie tego zadania w laboratorium. Dlatego też sprowadzenie problemu kryterium klasyfikacji metod tylko do stopnia samodzielności ucznia czyni to kryterium pojęciem nieoperatywnym i abstrakcyjno-logicznym. Należy więc powiązać w jedność trzy kryteria: zadania, które uczeń wykonuje w danym ogniwie; źródło, z którego korzysta przy rozwiązywaniu danego zadania w danym ogniwie i stopień samodzielności ucznia w operowaniu danym źródłem.

W ten sposób będziemy mogli określić warunki i formy pomocy, które są potrzebne uczniowi w jego pracy. Z analizy sytuacji ucznia przejdziemy wtedy do formy kierowniczej roli nauczyciela, co daje nam odpowiedź na pytanie systemu metod nauczania. Ale w ramach danego systemu możemy stosować różne metody pracy nauczyciela. Wśród nich wybrać trzeba najbardziej optymalną, tzn. tę, która z punktu widzenia generalnego i cząstkowego celu nie wymaga zbyt dużego nakładu środków psychicznych, materialnych i czasowych. Tak oto doszliśmy do wniosku, że w ostatecznym rozrachunku kryterium klasyfikacji metod nauczania powinno ułatwić nauczycielom wybór najbardziej ekonomicznej z punktu widzenia metody pracy wśród tych, które stosowane mogą być w danych warunkach, tzn. gdy uczeń w danym ogniwie pracuje na odpowiednim stopniu samodzielności w oparciu o określone źródło. Może zaistnieć bowiem sytuacja, że uczeń jest w pełni samodzielny do rozwiązania danego zadania, ale względy ekonomiczno-pedagogiczne (np. uczeń straci zbyt dużo czasu, nauczyciel musi sam przygotować zbyt dużo tekstów, źródła pracy ucznia są zbyt kosztowne, a efekty kształcenia nie są lepsze) przemawiają za innym rozwiązaniem.

Dlatego też jedynym i wystarczającym kryterium klasyfikacji metod nauczania nie może być tylko samodzielność ucznia, lecz jest nim najbardziej racjonalny stopień kierowniczej roli nauczyciela w związku z odpowiednią formą pracy ucznia w danym ogniwie w oparciu o dane źródło. Dla rozwiązania problemu kryterium klasyfikacji metod nauczania musi-

my wyjaśnić problem różnorodnych form (stopni) kierowniczej roli nauczyciela. W tej sprawie nie ma również jednoznacznej odpowiedzi w pracach pedagogicznych. Podobnie jak poprzednio ograniczę się do sformułowania własnego stanowiska.

Co się tyczy stopni kierowniczej roli nauczyciela, to są one moim zdaniem następujące: 1) nauczyciel jest wzorcem dla ucznia, 2) jest instruktorem, 3) organizatorem jego pracy, 4) zleceniodawcą, 5) opiniodawcą wyników pracy ucznia. Nauczyciel jest wzorcem, tzn. pokazuje, jak uczeń powinien wykonać określone zadanie, np. wypowiedzieć się na temat genezy powstania listopadowego lub w oparciu o podręcznik przedstawić plan czytanki, w oparciu o film scharakteryzować wybranego bohatera itd., itd. Słowem, gdy nauczyciel jest wzorcem, wykonuje czynności, które ucznia prowadzą do rozwiązania zadania. Stosuje więc sposoby, które uczeń powinien „naśladować”. Właśnie znane metody — wykład, pokaz, pogadanka itp. — są sposobami pracy, gdy nauczyciel jest wzorcem. Należy zaznaczyć, że te stopnie kierowniczej roli łączą się ze sobą, dynamicznie się zmieniają nawet w tym samym ogniwie procesu kształcenia. Nie można więc twierdzić, że nauczyciel na danej lekcji pracuje tą lub inną metodą, gdyż stosuje odpowiedni system metod.

Przyjmując powyższe kryterium można klasyfikację metod nauczania przedstawić w następującym schemacie:

SCHEMAT KLASYFIKACJI METOD NAUCZANIA W ZAKRESIE KSZTAŁCENIA
UMYSŁOWEGO

Formy kierowniczej roli nauczyciela	Czynności nauczyciela			
	Określenie zadania	Tworzenie warunków	Pomoc w rozwiązywaniu zadania	Kontrola wyników pracy ucznia
Wzorzec				
Instruktor				
Konsultant				
Zleceniodawca				
Organizator				
Opiniodawca				

Z powyższego schematu widać, jak dalece jest skomplikowany system metod pracy nauczyciela oraz jak dalecy jesteśmy od wiedzy na temat poszczególnych metod oraz całego systemu. Nie mamy nawet odpowiedniej terminologii, która pozwoliłaby odróżnić od siebie poszczególne sposoby kierowania pracą uczniów z danym źródłem w odpowiednim ogniwie.

Podstawowe kierunki badań nad metodami nauczania

Wyżej przedstawiona sytuacja w zakresie teorii metod nauczania oraz próba odpowiedzi na dwa podstawowe pytania dotyczące istoty i klasyfikacji metod nauczania stanowiąc mogą punkt wyjścia do nakreślenia pro-

blematyki badawczej związanej z uncwocześnieaniem i racjonalizacją metod nauczania.

Wchodzimy obecnie w okres pewnego otrzeźwienia i w mniejszym stopniu przejmujemy się nowinkami pedagogicznymi, które, nawiasem mówiąc, docierają do nas z dużym opóźnieniem. Tym niemniej w dalszym ciągu jednostronnie pojmujemy rolę środków technicznych w nauczaniu oraz w sposób przesadny akcentujemy rolę samodzielnej pracy ucznia w dochodzeniu do nowej wiedzy. Ale nie chodzi tylko o tę wiarę niemal dogmatyczną, że do dobrych wyników nauczania uczniów może dojść tylko drogą samodzielnego zdobywania wiedzy, nie chodzi także o to, że to hasło jest odmianą pajdocentryzmu i dlatego jest nierealne i przekreśla istotę procesu kształcenia, który jest przecież sprzężeniem dwu stopni doświadczenia — doświadczenia społecznego, reprezentowanego przez nauczyciela i doświadczenia ucznia. Chodzi przede wszystkim o to, że w istocie rzeczy hasło samodzielności staje się fetyszem i temu trzeba ze wszelkich miar przeciwstawić się.

Gdzie należy szukać pełniejszego rozwiązania problematyki racjonalizacji pracy dydaktycznej? Moim zdaniem nie rezygnując z zagadnień aktywizacji należy rozwiązywać je w kontekście dwu następujących założeń. Pierwsze polega na tym, że planowanie pracy dydaktycznej nie może być realizowane w stosunkach do każdej „lekcji”, że konspekt lekcyjny nie jest podstawowym dokumentem pracy nauczyciela, lecz jest nim plan realizacji danego rozdziału programu nauczania. W tym planie w miejsce tzw. tradycyjnego „rozkładu materiału” należy dać odpowiedź na pytania: jakie elementy wykształcenia, których realizację należy podjąć, wiążą się z odpowiednimi hasłami programowymi; trzeba wskazać zadania, jakie postawi się przed uczniami; wyszczególnić należy metody i środki, przy pomocy których nauczyciel będzie pracował.

Drugie założenie dotyczy doboru metod. W tym przypadku kierować się należy wyżej omówionym kryterium.

Podstawowym błędem teorii i praktyki dydaktycznej jest moim zdaniem atomistyczne traktowanie procesu kształcenia, traktowanie każdej lekcji, każdego zajęcia jako samodzielnego wycinka pracy ucznia i nauczyciela, stanowiącego wystarczającą podstawę do określenia wyników pracy. Błędem jest fakt, że dotąd zajmowano się przede wszystkim strukturą „lekcji”, a w nieznacznym stopniu badano strukturę procesu kształcenia w ramach jednego rozdziału programu nauczania, kilku rozdziałów itp., itp.

Z dotychczasowych rozważań w sprawie systemu metod nauczania kryterium klasyfikacji oraz z uwag w sprawie istoty procesu kształcenia wynika, że prace nad teorią metod nauczania wymagają rozwiązania szeregu nowych zagadnień nie podjętych dotychczas przez dydaktyków lub traktowanych w sposób marginalny. Rozwiązaniu tych problemów sprzyjają próby przeniesienia do badań dydaktycznych idei cybernetyki i informatyki. One to bowiem powodują potrzebę analizy procesu kształcenia jako

procesu technologicznego. Owe nowe kierunki prac badawczych są, moim zdaniem, następujące:

1. Blżej i bardziej precyzyjnie określić wymagania, które mieszczą się w postulatcie, aby wartość metod nauczania oceniać z punktu widzenia efektów ekonomiczno-pedagogicznych. Dotychczasowe rozumienie tego wymagania jest tylko konturowym zarysem obszaru, który trzeba dokładnie rozemnać, by blżej określić każdy element i wszechstronnie go scharakteryzować.

2. Podjąć należy próbę opracowania struktury czynności nauczyciela wychodząc z twierdzeń nauk prakseologicznych i technicznych. Należy stwierdzić, z jakich operacji składa się praca dydaktyczna, jakie są możliwe zabiegi w ramach każdej operacji, jakie czynności prowadzą do realizacji danej operacji zgodnie z danym zabiegiem i jakie ruchy (tzn. elementarne czynności) składają się na czynności nauczyciela, określające metody nauczania.

3. Opracować należy odpowiedź na pytanie, w jaki sposób z tych samych w zasadzie elementów (tzn. czynności elementarnych nauczyciela, jak pytanie, zlecenie, uwaga, aprobata, wyjaśnienie, przykład itp.) budować różnorodne komponenty.

Dydaktyka powinna odpowiedzieć na pytanie, w jaki sposób nauczyciel powinien w różnych sytuacjach, wynikających z odmienności treści nauczania, różnorodności zadań dydaktycznych, czasu przeznaczanego na realizację danego zadania, warunków pracy, określać stopień samodzielności z odniesieniem do konkretnego zadania i optymalnie korzystnych środków nauczania.

Eksperymentalne badania powinny dać odpowiedź na pytania dotyczące elementarnych czynności nauczyciela, ich klasyfikacji i dokładnie scharakteryzować każdą z nich.

Badania z zakresu metodyk nauczania powinny dać podstawę do określenia wspólnych metod nauczania dla wszystkich dyscyplin oraz specyficznych dla poszczególnych grup przedmiotowych lub nawet przedmiotów.

Współ z psychologami należy zbadać zależność metod nauczania od psychicznego rozwoju uczniów.

To wszystko umożliwi teorii pedagogicznej w sposób naturalny oświetlać istotne problemy pracy dydaktycznej. Wyjaśnienie powyższych zagadnień znacznie rozszerzy naszą wiedzę o tak arcyważnych zagadnieniach wychowania przez nauczanie.

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

JÓZEF MROŹKIEWICZ
KIELCE

PRÓBA CHARAKTERYSTYKI STUDENTÓW SN I WSN JAKO PRZYSZŁYCH NAUCZYCIELI

W literaturze pedagogicznej, w periodykach społeczno-politycznych i innych spotykamy liczne rozprawy, artykuły i mniej lub więcej uogólnione doniesienia na temat rekrutacji absolwentów szkół średnich na studia uniwersyteckie oraz do różnych szkół zawodowych. W potoku tych publikacji poważne miejsce zajmuje również problem doboru kandydatów na studia nauczycielskie oraz ich adaptacja do wybranej profesji.

Chlubimy się tym, że Polska jest krajem ludzi uczących się, że planowo dążymy do unowocześnienia naszej oświaty i szkoły, której od dłuższego już czasu zarzuca się, że nie wyposaża uczniów w nowoczesną wiedzę i niedostatecznie wprowadza ich w świat podstawowych wartości i postaw, z jakimi żyć powinna, gdy dorośnie, a mimo to nie możemy się dopracować takiego modelu kształcenia nauczycieli, który mógłby gwarantować pełną realizację projektowanej reformy szkolnej. Wprawdzie mówi się o tym, że polska pedeutologia jest już zdolna odpowiedzieć na pytanie, jaki jest nasz nauczyciel i jakie ma potrzeby w zakresie rozwoju naukowego i kulturalnego; wprawdzie mówi się, że posiada on przestarzałą wiedzę, małą prężność intelektualną i brak tendencji do podążania za postępem nauki i techniki oraz to, że zjawiska te pociągają za sobą konserwatyzm pedagogiczny nauczyciela, że w zakresie postępu pedagogicznego jest on zaledwie na poziomie Komisji Edukacji Narodowej, a w najlepszym przypadku początków okresu tzw. nowego wychowania, ale przeprowadzona reforma systemu kształcenia nauczycieli, dobór treści oraz metody tego kształcenia pozostawiają wiele jeszcze do życzenia. Względy finansowe, z czym nie zawsze liczymy się w niektórych dziedzinach naszego życia, a może tylko obciążenie psychiczne nie pozwalają nam na to, aby znaleźć i zrealizować radykalną odpowiedź na stawiane sobie pytanie: co zrobić, aby nasz kandydat na nauczyciela był lepiej przygotowany do zawodu od tych, których wciąż krytykujemy.

Studenti WSN i SN w świetle badań porównawczych

Organizacja badań

Przy niedomaganiach zakładów kształcenia nauczycieli doszukujemy się przyczyn głównie w przeładowanych programach studiów i związanych z tym metodach pracy, ale wydaje się, że w dalszym ciągu jedną z ważnych przyczyn jest „wybrakowana” baza rekrutacyjna kandydatów na nauczycieli, których niezbyt wabi zmieniona nazwa szkoły bez rzeczywistych walorów szkoły wyższej akademickiej.

Jak wiemy, w wyniku reformy kształcenia nauczycieli 2-letnie studia nauczycielskie ustąpiły miejsca 3-letnim wyższym szkołom nauczycielskim, które — powiedzmy otwarcie — nie zaspokajają potrzeb współczesnej szkoły ani ambicji nauczycieli

i młodzieży, która mogłaby temu zawodowi się poświęcić. Współczesny nauczyciel i kandydat do tego zawodu żądać nie tylko polepszenia pozycji materialnej zawodu, ale i prawa do legitymowania się dyplomem szkoły wyższej z tytułem magistra i wypływającymi stąd przywilejami.

Jesteśmy również tego samego zdania, że tylko magisterski poziom kształcenia nauczycieli szkół podstawowych i związana z tym zasobna pozycja materialna mogą polepszyć bazę rekrutacyjną kandydatów na nauczycieli i ich identyfikowanie się już w czasie studiów z obranym przez siebie zawodem.

Identyfikację zaś uważamy tutaj za zjawisko o dużym znaczeniu w procesie kształcenia nauczycieli, ponieważ między innymi ułatwia ona asymilację pewnych pojęć i wzorów postępowania, dokonywania celowych zmian w osobowości kandydatów na nauczycieli i zwalczania różnych hamulców, które przeszkadzają procesowi stania się nauczycielem.

Tego, jak wiemy, nie dawały 2-letnie studia nauczycielskie i nie gwarantują zwiększone o rok studia w wyższych szkołach nauczycielskich. Słuszność przedstawionego poglądu próbuję uzasadnić materiałami badań. Mając na uwadze oba te zakłady kształcenia nauczycieli, główny akcent położę na obecną sytuację, jako że WSN jest wyższą formą kształcenia nauczycieli niż SN-y, które zrobiły na pewno kawał dobrej roboty, ale dzisiejszej rzeczywistości absolutnie sprostać już nie mogły.

Nie roszczę pretensji, że materiał tutaj przedstawiony ma być traktowany jako w pełni podstawowy do wyciągnięcia bezbłędnych wniosków i uogólnień, skoro opiera się na badaniach populacji niezbyt licznych, a wskazania metodologii badań mówią o tym, że im liczniejsza jest populacja, tym większa istnieje możliwość zbliżenia się do prawdy. Niemniej jednak zastosowanie w badaniach nie jednej, a kilku metod badań oraz sposób ich wykorzystania upoważniają, tak mi się przynajmniej wydaje, do porównania kandydatów na nauczycieli i sposobu ich kształcenia w studiach nauczycielskich i wyższych szkołach nauczycielskich, aby na tej podstawie wyciągnąć rzetelne wnioski na przyszłość.

Badania moje dotyczyły:

- tej samej siedziby obu uczelni,
- na ogół tego samego rejonu rekrutacji studentów,
- bardzo bliskiego okresu badań w obu szkołach,
- zbliżonej liczby badanych osób,
- zastosowania tych samych metod badań.

Badania przeprowadzono w Studium Nauczycielskim im. Władysława Spasowskiego w Kielcach w roku szkolnym 1968/69 oraz w Wyższej Szkole Nauczycielskiej w Kielcach w roku szkolnym 1970/71. Poza nielicznymi przypadkami badani studenci rekrutowali się z województwa kieleckiego.

W Studium Nauczycielskim badaniami objęto 175 osób, a w Wyższej Szkole Nauczycielskiej — 217 osób.

W obu badaniach podstawową metodą była ankieta o jednakowych pytaniach oraz analiza dokumentów, a uzupełnienie ich stanowiły: obserwacja i swobodne wypowiedzi na piśmie. W obu badaniach posłużono się również metodą statystyki.

Poza wspólnymi cechami badań, przy pomocy których chcieliśmy uzyskać obraz osobowości kandydatów na nauczycieli oraz ich adaptacji do wybranego zawodu, były również i elementy różne. W grupie SN zarejestrowano jedynie 3 osoby, tj. 1,7%, z posiadanymi już kwalifikacjami nauczycielskimi (absolwenci lic. pedagog. lub lic. dla wych. przedszkoli), zaś w grupie uczęszczających do WSN — 41 osób, tj. 18,8%, ukończyło studium nauczycielskie, liceum pedagogiczne lub liceum dla wychow. przedszkoli.

Słuchaczy Studium Nauczycielskiego nie obowiązywała w ogóle 4-tygodniowa wakacyjna praktyka wychowawcza na koloniach i obozach, a grupa badanych studen-

tów WSN praktykę taką odbyła po zakończeniu I roku studiów. Grupa SN była badana w momencie, kiedy każdy z jej członków hospitował już szereg lekcji pokazowych i przeprowadził po 1—2 lekcji w klasach niższych i w klasach V—VIII, zaś w grupie WSN, poza ilustracją, kilku wybranych zagadnień z teorii nauczania i metodyki nauczania początkowego, lekcji próbnych nie prowadzono.

Kandydaci na nauczycieli i ich wyniki egzaminu wstępnego

Jak to już podano, badaniami objęto studentów WSN i SN. W grupie esenowskiej znalazło się 175 osób z filologii polskiej, geografii z zajęciami praktyczno-technicznymi oraz z kierunku wychowania muzycznego. Drugą grupę stanowiło 217 studentów z WSN z kierunków: filologii rosyjskiej, geografii z wych. obywat., nauczania początkowego oraz z matematyki.

Wyższa Szkoła Nauczycielska miała lepsze szanse doboru kandydatów na nauczycieli szkół podstawowych niż SN, bowiem do egzaminu w SN na jedno miejsce zgłosiło się 1,7 kandydata, a do WSN 2,4.

Z przyjętej do WSN młodzieży badaniami objęliśmy 217 osób, w tym 34 mężczyzn i 183 kobiety. Z zestawienia wynika, że ilość kobiet w zawodzie nauczycielskim wzrasta. W grupie WSN kobiety stanowiły 84,3% badanych, zaś w SN było ich 83,1%. Wzrosła również w WSN liczba studentów pochodzenia chłopskiego i robotniczego. W badanej grupie pochodzeniem tym legitymowało się 171 osób, tj. 78,8% przy 17,9% studentów pochodzenia inteligenckiego. W grupie esenowskiej dzieci chłopów i robotników stanowiły 72,0% inteligencji zaś 23,4%. Jest to niewątpliwie skutek przepisów organizacyjnych, preferujących przy ostatecznym rachunku 5 punktów za pochodzenie chłopskie lub robotnicze, czego przy przyjęciach do SN nie było.

Na pewno ciekawe by było porównanie stopnia przygotowania kandydatów do egzaminu wstępnego w SN i WSN. Niestety, takiego porównania uczynić nie możemy nie tylko ze względu na różne kierunki studiów, które objęto badaniami, ale i na wymagania przez inny zespół egzaminatorów. Trudno również dokonać porównania na podstawie danych statystycznych wyników ukończenia szkoły średniej czy ocen na dyplomie z przedmiotów egzaminacyjnych, bowiem stopnie te nie okazały się adekwatne do posiadanej przez kandydatów wiedzy. Dlatego spróbujemy pod tym względem ukazać jedynie grupę studentów WSN, którą się zajmujemy. W grupie tej znalazły się 4 osoby z wynikiem bardzo dobrym, 136 — z ogólną oceną dobrą oraz 77 osób z wynikiem dostatecznym. Na podstawie przeglądu dyplomów można by przypuszczać, że wybór kierunku studiów przez młodzież był słuszny, skoro z wynikiem bardzo dobrym z pierwszego przedmiotu egzaminacyjnego w badanej grupie znalazło się 11,5% ogółu, z wynikiem dobrym 59,9% i z wynikiem dostatecznym 28,6%. Wyniki egzaminów nie potwierdzają słuszności tych ocen, co oczywiście nie może być uważane za negację słuszności wyboru kierunku studiów przez ogół studentów. W tym zakresie nie stosowano eksperymentu ani innego rodzaju badań.

Wydaje mi się, że nie zachodzi potrzeba bliższego określenia braków wykrytych przy egzaminie, powtarzają się one bowiem niemal z roku na rok. W zakresie języka polskiego są to błędy ortograficzne, żenująco słabe opanowanie umiejętności gramatycznych, błędne opanowanie epok literackich czy fałszywe przyporządkowywanie dzieł literackich do ich autorów. Nagminnym zjawiskiem jest także sloganowość interpretowania zjawisk społeczno-politycznych.

Egzamin z geografii wykazał brak podstawowych wiadomości i umiejętności z programu szkoły podstawowej u sporej liczby starających się o przyjęcie na WSN. Na przykład niektórzy z nich nie umieli wskazać na mapie danej krainy czy stolicy

państwa lub nie znali rozmieszczenia najważniejszych bogactw mineralnych w Polsce lub na świecie.

Sądząc ze sposobu zachowania się kandydatów oraz z rozmów z nimi nie jesteśmy skłonni sądzić, że winę za to ponosi tylko młodzież.

Motywy wyboru studiów pedagogicznych

Jeżeli przez adaptację rozumieć będziemy przystosowanie się do jakiejś roli czy stanowiska zajmowanego w danej społeczności oraz do norm, zwyczajów i przekonań tam panujących, lub jako świadome albo nieświadome zmienianie się jednostki pod wpływem środowiska społecznego — to obraz adaptacji studentów WSN do zdobywanego zawodu możemy uzyskać między innymi dopiero po dokonaniu analizy motywów wyboru uczelni, uświadomienia sobie stosunku do obowiązków, jakie narzuca im uczelnia, oraz po przesłedzeniu, w jaki sposób oddziałuje na nich środowisko, które ich do tego zawodu przysposabia. Spróbujemy teraz rozpatrzeć te czynniki.

Nie można twierdzić, że kierowanie się właściwym motywem przy wstępowaniu do zakładu kształcenia nauczycieli gwarantuje pożądaną przebieg adaptacji studenta do warunków pracy w uczelni oraz utożsamiania się jego z zawodem nauczyciela. Nie można twierdzić, bo — jak dołąd — tego „właściwego” motywu nikt ustalić nie zdołał. Mówimy wprawdzie o pożądanej osobowości nauczyciela, ale i tutaj są bardzo rozbieżne poglądy co do cech, które u tej osobowości powinny dominować. Niemniej musimy się zgodzić, że odczuwanie powołania do zawodu nauczycielskiego, rozumienie jego roli i sytuacji społecznej wywiera dodatni wpływ na przebieg przygotowania się kandydata do tego zawodu.

Motywy wyboru zakładu naukowego oraz kierunku studiów w tym zakładzie są bardzo różne u interesującej nas grupy młodzieży. Z rozmów indywidualnych ze studentami podczas egzaminów i konsultacji oraz z analizy ankiet i wypowiedzi pisemnych wynika, że świadomy wybór uczelni wystąpił u 172 osób na 217 badanych, tj. u 79,2% (w SN — 60%). Liczby te, zwłaszcza przy zestawieniu danych wymagają pewnych komentarzy.

W grupie WSN znajduje się 41 osób posiadających już kwalifikacje nauczycielskie. Ci swe przyjsście do uczelni uzasadniają potrzebą podniesienia swych kwalifikacji w oderwaniu od pracy zawodowej, aby nie czynić tego na studiach zaocznych. Ale i wśród tej grupy jest kilka osób, które czują „głód zaspokożenia rozbudzonych zainteresowań pedagogicznych”. W pozostałej zaś grupie dość duża część uważa za niezbędne dla dzisiejszych czasów posiadanie wykształcenia wyższego, a to mogą uzyskać wraz z zawodem, który „choć nisko płatny, nie jest gorszy od innych”. W tej właśnie grupie znaleźli się również tacy, zwłaszcza kobiety (ankiety były anonimowe, ale płeć ustalono na podstawie analizy gramatycznej odpowiedzi), którzy kierowali się motywami o charakterze emocjonalnym („bo kocham dzieci i chcę im służyć”, „bo to uważałam za swój patriotyczny obowiązek — wychowywać pożytecznych obywateli”). Było też kilka wypowiedzi świadczących, że uzyskanie dyplomu nauczyciela będzie spełnieniem dawno już planowanych zamiarów. Pozostałe 20,8% badanej grupy z konieczności wybrało uczelnię, a nie zawód, 13,3% (29 osób) liczyło, że do innej uczelni nie złoży egzaminu albo nawet przy pozytywnym egzaminie do niej się nie dostanie („inni mają protekcję, a ja nie mam”). Podobne powody w grupie esenowskiej podało 6,2%.

Niezbyt pocieszające dla szkoły, choć bardzo życiowe motywy wstąpienia do WSN podała pozostała grupa — 7,5% badanej młodzieży. WSN jest dla nich ucieczką przed służbą wojskową, „tym co lepsze z dwojga złego”, „lepiej być nauczycielem

niż sekwestratorem, zwłaszcza że mam żylaki" itp. Jedną osobą do zawodu nauczycielskiego skusiły wolne dni od pracy („długie ferie świąteczne i wakacyjne”).

Grupę o podobnych motywach wyboru uczelni spotkaliśmy również w SN. Liczyła ona 10 osób na 175, czyli 5,7%.

Wpływ praktyki pedagogicznej na utożsamienie się z zawodem nauczyciela

Człowiekiem stajemy się w miarę poznawania rzeczywistości i twórczego jej przekształcania, to też procesu identyfikowania się studentów WSN z obranym zawodem nie można rozpatrywać w oderwaniu od rzeczywistości pedagogicznej, tutaj — od praktyki pedagogicznej. Niestety, tej do czasu prowadzonych badań studenci mieli niewiele, i to przy słabym jeszcze przygotowaniu teoretycznym. Hospitolali zaledwie kilka lekcji ilustrujących wybrane zagadnienia z dydaktyki oraz przez 4 tygodnie pełnili funkcje asystentów wychowawców grup dziecięcych i młodzieżowych na koloniach letnich i obozach harcerskich. Niemniej jednak bogaty materiał faktograficzny z tej praktyki 277 studentów: dzienniki obserwacji dziecka w grupie, dzienniki zajęć w grupach, szczegółowe sprawozdanie studentów z całości pracy na kolonii, opinie kierowników placówek wychowawczych o wakacyjnej praktyce wychowawczej studentów oraz własne obserwacje, wydaje się na tyle wystarczający, by wyciągnąć wnioski dostatecznie uzasadnione. Dla ścisłości podaję, że dla pełniejszego obrazu roli praktyki pedagogicznej w procesie adaptacji studentów do zawodu nauczycielskiego dokonano analizy materiałów całej grupy 277 osób, lecz w szczegółowym ujęciu ograniczamy się do opisywanej grupy 217 studentów, z której wyłączono 41 osób posiadających już kwalifikacje nauczycielskie uzyskane w LP lub SN, ponieważ osoby te nie były zobowiązane do odbycia tej praktyki. Kierując naszymi wychowanków na praktykę kolonijną zakładaliśmy:

- bliższe poznanie przez nich psychiki dzieci i młodzieży, które staną się w przyszłości przedmiotem codziennych zabiegów dydaktyczno-wychowawczych;
- poznanie realnych warunków pracy wychowawczej w zespole,
- odbycie pierwszych prób kierowanej i samodzielnej pracy wychowawczej z tą młodzieżą. Liczyliśmy również, że złożone przez młodzież sprawozdania i nadesłane przez kierownictwa danych placówek opinie pozwolą nam bliżej zarysować u tej młodzieży rzeczywisty obraz braków i zadatków na dobrych nauczycieli. Uważaliśmy bowiem to za konieczne dla racjonalnego zorganizowania procesu dalszego ich kształcenia.

Praktykanci mieli obserwować organizację życia na kolonii, zróżnicowanie środowiska materialnego i społecznego oraz jego wpływ wychowawczy na kolonistów. Ponadto do obowiązków studentów należało prowadzenie systematycznej i dokładnej obserwacji wybranego dziecka i grupy, w której to dziecko żyło, uczestniczenie w planowaniu zajęć oraz czynne włączenie się do tych zajęć. Ostatnio wymienione zadanie traktowaliśmy jako podstawową zasadę poznawania rzeczywistości pedagogicznej przez studentów (obserwacja uczestnicząca).

Trzeba przyznać, że gros studentów starało się bardzo solidnie spełniać wyznaczone im zadania, chociaż niektórych wykonać nie umiało. W wielu trudnych dla siebie sytuacjach nie mogli liczyć na pomoc personelu pedagogicznego, bo jak podają w sprawozdaniach, a głównie w swobodnych wypowiedziach pisanych na temat praktyki, niektórzy wychowawcy grup młodzieżowych i bezpośredni opiekunowie praktykantów zarówno wiekiem, jak i przygotowaniem pedagogicznym stali niżej niż sami praktykanci. Niestety, uczelnia nie miała żadnego wpływu na dobór kadry ani nie mogła wybierać dla studentów placówek wczasów dziecięcych.

Nawiązując do wcześniejszej informacji przyjmujemy, że z opisywanej grupy

praktykę wakacyjną odbyło 166 osób, z czego 19, tj. 11,4%, zniechęciło się po niej do zawodu nauczycielskiego, ponieważ — jak uważają — praca z dziećmi jest za trudna i zbyt odpowiedzialna. Podobny pogląd wyraziło 9,1% studentów SN po odbyciu śródrocznej praktyki w szkołach ćwiczeń w II i III semestrze. Dla pozostałej części studentów WSN wakacyjna praktyka wychowawcza była silnym bodźcem w procesie kształtowania się pozytywnej motywacji do zawodu lub też nie miała większego znaczenia ze względu na wcześniej już utrwalone dążności i zainteresowania.

A oto najbardziej typowe wypowiedzi zaczerpnięte ze sprawozdań studentów: „Fraktyka wakacyjna — pisze Cecylia K., studentka II roku matematyki z fizyką — była dla mnie pierwszym jakimś bezpośrednim zetknięciem z grupą dzieci, za które byłam odpowiedzialna. Wbrew przypuszczeniom, bo bez entuzjazmu obrałam zawód nauczyciela, praca ta pochłonęła mnie całokowicie, chociaż kiedy mi się coś nie powiodło, opuszczałam ręce i miałam tego dość. Jednak nowe udane zajęcia, nowe sukcesy mobilizowały mnie i dawały otuchę. Podobało mi się to i czułam się dumna, kiedy zauważyłam, że moje zajęcia są dla dzieci ciekawe i że są one z tych zajęć zadowolone. W czasie praktyki przekonałam się, że praca z dziećmi jest ciekawa, że ciągle jest w niej coś nowego i chyba dopiero teraz nie żałuję, że wybrałam ten zawód”.

Mocniejszy wpływ na identyfikowanie się z przyszłym zawodem praktyka wychowawcza wywarła na Aleksandrę P. z drugiego roku matematyki. W sprawozdaniu pisze ona:

„Fraktyka moja była pierwszym tak długim czasowo i bliskim kontaktem z dziećmi w wieku szkolnym. Miałam możność poznania reakcji dzieci na różne sytuacje i utwierdzenia się w trafnym wyborze zawodu. Teraz już wiem, że nie zamieniłabym go na żaden inny”.

Oba przykłady są raczej obrazem wrastania w zawód pod przewagą racji rozumowych. Jest jednak wielu kandydatów do tej profesji, zwłaszcza kobiet, którzy włączają się w zawód nauczyciela głównie przez zżywanie się ze szkołą, przez przeżycia emocjonalne i rodzącą się miłość do dziecka.

„Jak nie kochać zawodu nauczyciela — pisze w dzienniku obserwacji Ewa B. z II roku fil. kosańskiej — skoro te dzieci potrzebują tak bardzo troskliwej, takiej matczynej opieki...” A w kilka dni później „...złapałam »Wielką Trójkę« na papierosach (mowa o 3 zaprzyjaźnionych chłopcach — wyjaśnienie moje — J. M.). Prosiłi, błagali, aby nie mówić o tym kierownicze. Musiałam tej prośbie ulec, bo przecież przyrzekali poprawę... Ale znów pała. Przypuszczam, że to Janusz tak ciągnie do wychowac. Szkoda, że jestem z tym chłopcem tylko 3 tygodnie, bo postanowiłabym go wychować. I znów w opisie ostatniego dnia Ewa B. pisze: „No i skończył się turnus. Dużo było smutku przy pożegnaniu. Wojtek niemal się nie rozplakał. Zresztą wiedziałam, że wielu chłopców nadrabia miną. Kochane chłopaki. Zauważyłam, że oni jednak lubili nas. Tylko Józek był jak zwykle powściągliwy. Zapytałam, jak mu było z nami. — Dobrze — odpowiedział. Ale wątpię, czy było mu dobrze. Żegnajcie, kochani, i żeby wam słońce zawsze świeciło”.

W wyniku przeprowadzonych badań zdobyliśmy również opinie kierowników pedagogicznych kolonii i obozów o studentach odbywających praktyki pedagogiczne. Jest wśród nich wiele chłodnych, kilka bardzo krytycznych. Ale większość, może nawet pod wpływem złe pojętego koleżeństwa, rokujących nadzieję, że zreformowana szkoła podstawowa dostanie spory zastrzyk młodej i aktywnej krwi nauczycielskiej.

Dla przykładu pozwolę sobie teraz przytoczyć fragmenty najbardziej skrajnych opinii:

„Praktykantka — pisze kierownik kolonii w Majkowie — zbyt szorstko obchodzi się z dziećmi. Stosuje kary cielesne (klęczenie w kącie z rękami do góry itp.). Z moich

osobistych spostrzeżeń wynika, a od 15 lat pracuję na kolonii jako kierownik, że studentka J. S. źle wybrała zawód, a pracę na kolonii uważała jako wczasy dla siebie nie dla dzieci". Diametralnie różna jest opinia o J. K. studencie II roku nauczania początkowego. „W stosunku do dzieci — czytamy o nim — jest życzliwy i troskliwy. Na kolonii był bardzo lubiany, zwłaszcza przez najmłodszych chłopców. Z obowiązków pomocnika wychowawcy wywiązywał się wzorowo. Sprawował pieczę nad kolonijnym zespołem wokalnym »Beatki«, prowadził kominki kolonijne i niedzielne ogniska. Był inicjatorem akcji »Pomagamy przy żniwach chorym i starym ludziorom«. Najstarsza grupa chłopców pod jego kierownictwem przepracowała przy żniwach 12 godzin. Inicjował akcję »Każda grupa ma swoje terenowe miejsce pobytu i troszczy się tam o ład i porządek»". Opinia organizatora i kierownika kolonii jest jednomyślna: należałoby sobie życzyć tak dobrych, kulturalnych i pełnych zapłnu i inwencji młodych ludzi w pracy z dziećmi. Myślę, że warto również porównać stosunek studentów do zawodu nauczycielskiego po rocznych studiach. Dane te otrzymaliśmy w wyniku odpowiedzi studentów na posławione im pytanie: „Czy w chwili obecnej obrabiał(aby) Pan(i) zawód nauczyciela, skoro lepiej poznał(a) Pan(i) charakter uczelni i zawód nauczyciela?”

Z grupy 217 osób pozytywną odpowiedź na pytanie dały 164 osoby, tj. 75,5%. W stosunku do momentu wstępnego zaistniał zatem spadek zainteresowania uczelnią i zawodem o 3,7%. Nie jest to zjawisko pocieszające, ale błędem by było sądzić, że winę za to ponosi uczelnia, która nie umiała znaleźć odpowiednich metod oddziaływania pedagogicznego. Przyczyny tego są bardziej złożone, skoro podobne zjawisko uotowano również w studiach nauczycielskich. W badaniach, które przeprowadziłem w SN w Kielcach w roku 1968/69, spadek ten był cztery razy większy, bo wynosił 14,6%.

Ranga WSN i organizacja pracy dydaktyczno-wychowawczej a samopoczucie studentów jako przyszłych nauczycieli

Z rozmów z młodzieżą oraz ze sposobu jej zachowania się można przypuszczać, że pewne trudności w adaptowaniu się studentów do wymagań WSN, jako uczelni kształcącej nauczycieli, ma swoje źródło między innymi w randze uczelni, profilu i planie studiów oraz w związanej z tym organizacji procesu kształcenia.

Dla 105 osób z 217 wypowiedziających się (48%) ranga uczelni z okresu starania się o przyjęcie na studia nie zmieniła się po bliższym jej poznaniu. Zarówno zakres materiału, styl pracy i poziom wymagań są takie, jak to sobie wyobrażano na początku. 29,9% studentów było przekonane, że studia będą łatwiejsze, że od kandydatów na nauczycieli nie będzie się wymagało, aby uczyli się tych „zbędnych przedmiotów, które na przykład w nauczaniu matematyki nie będą potrzebne. Pozostałe natomiast 21,7% grupy wyobrażało sobie studia w WSN jako trudniejsze i bardziej jednak nastawione na wybrany przedmiot kierunkowy. („Przyszedłem tutaj studiować geografii, a nie zajmować się takimi głupstwami, jak nauczanie w klasie pierwszej czy czwartej”).

Sprawdzałem przedstawionych tutaj poglądów są również odpowiedzi uzyskane na postawione pytanie: Czy uważał(a) Pan(i) egzamin do WSN jako bardzo trudny i dlatego przygotował(a) się Pan(i) do niego dodatkowo? 49,7% studentów odpowiedziało „tak”. Świadczy to, że połowa populacji bądź to zdawała sobie sprawę z niskiego poziomu nauczania w swojej szkole, bądź to liczyła się z dużą konkurencją i z takimi wymaganiami egzaminacyjnymi, z jakimi zetknęli się ich koledzy ubiegający się o przyjęcie do uczelni typu akademickiego. Jaśniejszy obraz rangi uczelni w oczach studentów oraz wpływu profilu studiów i organizacji życia uczelni na proces utożsamiania się ich z zawodem nauczyciela uzyskaliśmy przy pomocy swo-

bodnych wypowiedzi pisemnych na temat: „Uwagi, życzenia i spostrzeżenia pod adresem organizacji studiów i stylu pracy w naszej WSN”.

Badania te przeprowadziłem w maju 1971 roku wśród 103 studentów Wydziału Pedagogicznego. W grupie tej znalazły się również 54 osoby, które uczestniczyły w poprzednich. Na ogół młodzież narzeka. Nie podoba jej się charakter pracy w uczelni, „przypominający szkołę średnią tylko wyżej stojącą”. Nie odpowiada im rygor uczęszczania na wszystkie zajęcia, a zwłaszcza kontrola obecności na wykładach przez większość pracowników naukowo-dydaktycznych. Spośród 103 studentów 15,5% jest wprost zawiedzionych, że prowadzący ćwiczenia bardzo często wywołują do odpowiedzi według listy i stawiają za to oceny. Nierzadko spotyka się podobne w treści sformułowania: „Wstępując do WSN liczyłam, że będę studentką wyższej szkoły, a tymczasem nie dość, że nie otrzymujemy magisterium, traktują nas jak powszechniaków: studenci wyższych szkół zaczynają swoje studia w październiku, a my we wrześniu, sesje egzaminacyjne na uniwersytetach trwają 3—4 tygodnie, u nas zaledwie 10 dni” (M. B. — II r. NP).

Szczególne niezadowolenie wyrażają studenci ze studiów dwukierunkowych, i to nie tylko ze względu na niemożliwość pełnego zaspokojenia swoich zainteresowań, ale i z obawy o przebieg swojej pracy zawodowej. Na pytanie: „Czy uważa Pan(i) za słuszne łączenie w WSN nauczania początkowego z drugą specjalnością” — 57 osób, tj. 55,3%, opowiedziało się zdecydowanie za studiami jednokierunkowymi, 33,9% nie miało na tę sprawę zdecydowanego poglądu, a jedynie 10,8% badanych udzieliło odpowiedzi pozytywnej.

Studia dwukierunkowe muszą się charakteryzować przeładowaniem treści studiów, a w związku z tym spłyceniem samego przygotowania zawodowego, jakie powinna dać wyższa uczelnia.

W odpowiedzi na następujące pytanie: „Co zmieniłby(aby) Pan(i) w programie i metodach pracy na Wydziale Pedagogicznym?”, tak właśnie wypowiadają się studenci:

„Łączenie dwóch specjalności jest niekorzystne dla nas, gdyż nie pozwala to na przygotowanie się ani w zakresie jednej, ani w zakresie drugiej specjalności”. „Mieszkamy w dużym mieście — narzeka inna studentka — ale nie wiemy, jak ono wygląda, bo nie mamy czasu, aby je zwiedzać, i z tą pustką pójdziemy na wieś, aby ją podnosić z zacołania”.

„Nie mamy wolnego czasu — mówi jeszcze inna — a narzeka się na złe działanie organizacji młodzieżowych. Jak wielu studentów, tak i ja chętnie bym pracowała w organizacjach, ale mamy do wyboru albo organizacje, albo narażanie się na nieprzyjemności za opuszczanie obowiązkowych zajęć”.

„Doprawdy — pisze jeszcze inna kandydatka — nie wiem, po co zajmują nam czas różnymi dodatkowymi wykładami, np. kursem religioznawstwa, skoro nie ma czasu na rzetelną wiedzę potrzebną nauczycielowi. Studenci bronią się przed nimi i uciekają z zajęć. Ja sama często uciekam z jednych zajęć, aby przygotować się do innych — ważniejszych”.

Wypowiedzi podobnych, i to z różnorodnym odcieniem żalu i zawodu „z braku perspektywy wyjścia z błędnego koła, w którym się znalazł student Wyższej Szkoły Nauczycielskiej, myślący kiedyś naiwnie, że zdobędzie zawód nauczyciela i cenzus szkoły wyższej” — jest wiele. Wydaje mi się, że wielu studentom nie chodzi o zaspokojenie własnych ambicji uzyskania tytułu magistra. Oni już utożsamiają się z zawodem, który sobie wybrali.

„Każą nam czytać — pisze np. jedna ze studentek — ale nie dają na to czasu. Nie czytamy, nie ходzimy do kina ani do teatru. Nie ma nawet kiedy iść do biblioteki czy z chłopcem do kawiarni. Później mówią, że nauczyciel wiejski jest prostakiem”.

ROBERT WOŹNIAK
SZCZECIN

SPÓŁECZNO-MORALNE PROBLEMY PRACY ZRZESZEŃ STUDENCKICH

(Studium socjologiczno-pedagogiczne)

1. Przedmiot i metody badań

Socjologia wychowania¹ w Polsce posiada bogatą tradycję. Problematyka ta była poruszana nie tylko przez F. Znanieckiego², ale także J. Chałasińskiego, St. Czarnowskiego, L. Krzywickiego czy też St. Rychlińskiego, H. Radlińską, St. Kowalskiego, J. Szczepańskiego i wielu innych. W okresie 1948—1960 obserwujemy w Polsce wyraźne zahamowanie rozwoju socjologii wychowania. Po tym czasie następuje pewne ożywienie się badań nad tymi zagadnieniami³.

Badania prowadzone w Polsce w zakresie socjologii wychowania koncentrowały się wokół niektórych tylko zagadnień. Wśród ważniejszych z nich należy wymienić:

1. Badania nad zawodem nauczyciela.
2. Badania nad postawami, aspiracjami i zainteresowaniami, a także adaptacją do nowych zawodów młodzieży.
3. Badania procesów społecznych (selekcja szkolna, awans oświatowy, procesy integracji społecznej itp.).
4. Badania instytucji wychowawczych.

Niemal zupełnie nie prowadzi się, jak dotąd, badań socjologicznych nad funkcjonowaniem zrzeszeń młodzieżowych działających w wyższych uczelniach pedagogicznych⁴, wychowaniem w zakładzie pracy, w środowisku lokalnym bądź w klubach zakładowych czy międzyzakładowych.

Badania, które dotąd prowadzono w Polsce nad młodzieżą, w ogóle są niestety nieliczne i trudne do porównania, gdyż prowadzone były w rozmaitych środowiskach i okresach czasu, często też przy pomocy różnych metod i technik badawczych⁵. Ba-

¹ Neal Gross dzieli całość zagadnień stanowiących przedmiot badań socjologii wychowania na: a) problemy struktury społecznej i funkcjonowania szkoły, b) klasy jako systemu społecznego, c) zewnętrzne otoczenie szkoły i d) nauczania jako zajęcia i kariery. Zob. N. Gross: *The Sociology of Education*. (W): *Sociology Today*. R. K. Merton, L. Broom, L. S. Cottrell (eds) 1960; zob. też W. B. Brookover: *A Sociology Education*. New York, 1955.

² F. Znaniecki: *Socjologia wychowania*. W-wa 1928.

³ Od roku 1960 kierowany przez Jana Szczepańskiego Zakład Badań nad Szkolnictwem Wyższym podejmuje zagadnienia socjologii wychowania. W roku 1966 powstaje Sekcja Socjologii Wychowania Polskiego Towarzystwa Socjologicznego, a w roku 1967 powołana zostaje w Instytucie Filozofii i Socjologii PAN Pracownia Socjologii Wychowania. Zob. K. Przeclawski: Czynniki i instytucje wychowania w wielkim mieście. (W): *Kwartalnik Pedagogiczny* 1969 nr 3, s. 114. St. Kowalski: Socjologia wychowania a nauki pedagogiczne. (W): *Kwartalnik Pedagogiczny* 1969 nr 3, s. 77.

⁴ Pierwsze badania wyższych szkół nauczycielskich rozpoczęto w 1968 r. Były to jednak tylko sondażowe próby w tym zakresie. Zob. R. Woźniak: Zainteresowania i aspiracje młodzieży Wyższej Szkoły Nauczycielskiej w Szczecinie. (W): *Ruch Pedagogiczny* nr 5/1969 i inni.

⁵ Wymienić można tutaj przykładowo prace A. Przeclawskiej: *Książka, młodzież i przeobrażenia kultury*. W-wa 1967; J. Wolczyk: *Opieka nad dziećmi i młodzieżą w wielkich miastach*. W-wa 1969; *Młodzież epoki przemian*, praca zbiorowa pod redakcją R. Dyoniziaka, W-wa 1965; R. Miller: *U progu młodości*. W-wa 1964, i cały szereg innych publikacji naukowych socjologicznych, psychologicznych czy pedagogicznych.

dania nad młodzieżą studencką w Polsce powojennej były również raczej fragmentaryczne⁶, a zwłaszcza jeśli chodzi o zrzeszenia studenckie jak: ZMS, ZMW, ZSP oraz ZHP.

Socjologowie stwierdzają, że poza rodziną, szkołą, wojskiem, zakładem pracy, wszelkie inne zbiorowości, w których uczestniczymy, mają charakter zrzeszeń dobrowolnych⁷. Do nich właśnie należymy bądź też powinniśmy należeć, lecz członkostwo to ma, jak określa H. Radlińska⁸, działalność odczołową lub działalność zobowiązaną. Stąd też: ZMS, ZMW, ZSP czy ZHP — to dosyć rozmaite typy zrzeszeń lub stowarzyszeń, mających stosunkowo różne zwyczajowo i formalnie w nazwie cechy, działających w uczelni.

Stowarzyszenie to „dobrowolne, trwałe zrzeszenie osób łączących się dla celów niezarobkowych, osób współdziałających w realizacji określonych zadań publicznych lub społecznych, a także dążących do zaspokojenia swoich interesów”⁹. Definiuje tę przyjmujemy jako instrumentalną podstawę w dalszych rozważaniach¹⁰.

Przynależność do zrzeszeń (stowarzyszeń) pociąga niewątpliwie za sobą, przynajmniej w stosunku do pewnej określonej grupy członków, pełnienie w nich jakichś funkcji. Praca ta w pewnym sensie wyzwala aktywność i pociąga również innych do pracy na rzecz zrzeszenia.

Zrzeszenia wpływające na osobowość młodzieży spełniają (powinny spełniać) następujące funkcje:

- 1) dostarczają środków do zaspokajania potrzeb, określając ich jakość, rodzaj itp.;
- 2) regulują zachowanie, zachęcając do zachowań pożądaných w ramach modelu uznanego przez grupę społeczną, dokonując represji zachowań niepożądanych;
- 3) zapewniają ciągłość życia społecznego, dokonując integracji dążeń, działań i stosunków między jednostkami¹¹.

Funkcje te stanowić też mają podstawowy obszar badań naukowych nie tylko młodzieży studiującej.

Przedmiotem naszych badań prowadzonych w maju 1970 r. wśród 134 studentów pierwszych lat WSN w Szczecinie było: prześledzenie społeczno-pedagogicznych uwarunkowań pracy zrzeszeń młodzieżowych w uczelni, roli kierownika w zrzeszeniu w opinii badanych, jak również analiza wybranych problemów wychowania moralnego i światopoglądowego studentów. Badani studenci rekrutowali się głównie z wydziałów: matematyczno-fizycznego — 38 osób, wychowania fizycznego z przysposobieniem obronnym — 38 osób i wydziału nauczania początkowego z wychowaniem muzycznym — 58 osób. Badani studenci to ludzie młodzi (18—20 lat) należący do następujących zrzeszeń: ZMS — 46,9%, ZMW — 3,7%, ZSP — 79,1%, ZHP — 26,7%. Spośród ogółu studentów badanych 47,2% należy tylko do jednej organizacji, na przykład tylko do ZSP lub ZMS; 36,5% do co najmniej dwóch organizacji — najczęściej do ZSP i ZMS (22,3%), oraz do co najmniej trzech organizacji (13,3%). W rezultacie mamy do czynienia z rozproszeniem organizacyjnym nie bardzo sprzyjającym pracy tych zrzeszeń.

⁶ Zob. R. Dyoniziak: *Młodzieżowa podkultura*. W-wa 1965 r.; A. Jawłowska, S. Rućńska: *Z badań nad młodzieżą studencką*. (W): *Kwartalnik Pedagogiczny* 1967 nr 3, S. Nowak: *Srodowiskowe determinanty ideologii społecznej studentów Warszawy*. (W): *Studia Socjologiczne* 1962 nr 2; Z. Kietlińska: *Jak młodzież się zmienia*. (W): *Zycie Szkoły Wyższej* 1962 nr 6 i inni.

⁷ Zob. A. M. Rose: *Sociology. The Study of Human Relations*. New York 1957.

⁸ Zob. H. Radlińska: *Z dziejów pracy społecznej i oświatowej*. (W): *Pisma pedagogiczne*, t. III, Łódź 1964 r.

⁹ J. Starościk, E. Iserzon: *Prawo administracyjne*. W-wa 1963, s. 450.

¹⁰ Pewną niejasność tej definicji dostrzegł Janusz Romul. Patrz J. Romul: *Pojęcie stowarzyszenia*. (W): *Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny* 1965, z. 4.

¹¹ Zob. J. Szczepański: *Osobowość ludzka w procesie powstawania społeczności socjalistycznej*. (W): *Kultura i Społeczeństwo* 1964 nr 4, s. 19.

2. Społeczno-pedagogiczne uwarunkowanie pracy zrzeseń młodzieżowych

Pomyślny przebieg pracy zrzeseń młodzieżowych zależy od spłotu sytuacji społeczno-kulturowych i biopsychicznych poszczególnych członków, takich jak: stan ich zdrowia, właściwości intelektualne i emocjonalne, cechy środowiska, funkcjonowania instytucji wychowania naturalnego, intencjonalnego bądź pośredniego działających w uczelni, umiejętności przyswajania przez młodzież studencką wartościowych wzorów zachowań, sytuacji politycznych i społeczno-moralnych występujących w uczelni. Oczywiście, trudno byłoby warunki pomyślnego lub niepomyślnego rozwoju zrzeseń, jak również poszczególnych ich członków, szeregować hierarchicznie, bowiem każdy z nich może okazać się decydującym dla losów danej organizacji bądź określonego osobnika.

Sprawy te w sposób niewątpliwie przekonywający przedstawia literatura socjologiczna, pedagogiczna, psychologiczna poświęcona tym kwestiom¹². Nie ulega jednak wątpliwości, iż zarówno funkcjonowanie społeczne tych elementów, jak i wielu innych prowadzi z reguły do różnych rezultatów. W konsekwencji życie i działalność poszczególnych zrzeseń w warunkach instytucji, wydziałów czy nawet oddziałów różnicuje się i układa czasem odmiennie. Pozostają zatem w tych strukturach inne układy stosunków i zależności międzyludzkich, odmiennie i nowe orientacje społeczno-kulturowe, inne są wybory wartości, kształtują się też specyficzne potrzeby, aspiracje modele dążeń.

Koniecznym staje się więc dostrzeżenie, uchwycenie i zrozumienie, iż proces formowania się młodzieży dokonywa się poza intencjonalnym oddziaływaniem uczelni, głównie pod wpływem zrzeseń stanowiących naturalne środowiska wychowania młodzieży, jak również pod wpływem oddziaływania bezpośredniej rzeczywistości społecznej. Wspólnym zadaniem uczelni i zrzeseń staje się jak najlepsze przygotowanie studentów do życia i pracy zawodowej, maksymalne rozwijanie ich zdolności i talentów, zainteresowań i aspiracji, tworzenie warunków do wszechstronnego rozwoju osobowości przyszłych nauczycieli.

W uczelniach dąży się do maksymalnego współdziałania w wielu kierunkach, zarówno w grupie studenckiej, jak i pracowniczej oraz pomiędzy tymi zbiorowościami a ich otoczeniem. Dążności te nie są jednak właściwie doceniane na poszczególnych wydziałach czy oddziałach w uczelni (zob. tab. 1).

Stąd też chyba opinie badanych studentów odnośnie stosunku uczelni do zrzeseń nie są jednolite, bowiem stosunek ten za wyzwalający i życzliwy (38,8%) bądź czasem tylko życzliwy i pomagający (28,9%) uznało niewielu studentów. Byli tacy spośród badanych, którzy ten stosunek uznali za obojętny i czasem złośliwy (8,1%), a 24,2% w ogóle opinii tej nie wyraziło. Widzimy tutaj wyraźne zróżnicowanie funkcji rzeczywistych uczelni wobec zrzeseń i założonych w programach i statutach funkcji ukrytych i manifestowanych¹³. Występuje tutaj wyraźna rozbieżność pomiędzy tymi funkcjami. Realizacja tych funkcji jest bardzo złożona i długofalowa. Wymaga wielostronnego, jednolitego i zintegrowanego oddziaływania wszystkich elementów decydujących o pracy wychowawczej w systemie społecznym uczelni. W sytuacji tej szczególną i dominującą rolę odgrywa prawidłowa informacja, organizacja i regulacja

¹² Zob. M. Zebrowska: Teorie rozwoju psychicznego. (W): *Psychologia Wychowawcza* 1964 nr 2; J. Konopnicki: Powodzenia i niepowodzenia szkolne. W-wa 1960; A. Kamiński: Nauczanie i wychowanie metodą harcerską. W-wa 1948; M. Ossowska: Koncepcje pokolenia. (W): *Studia Socjologiczne* 1963 nr 2; P. Drucker: Das Fundament für Morgen. Düsseldorf 1968; V. Blücher: Die Generation der Unbefangenen. Zur Soziologie der jungen Menschen heute. Düsseldorf 1966; J. S. Coleman: The Adolescent Society. The Social Life of the Teen-ager and its Impact on Education. Glencoe 1962 i inne.

¹³ Zob. J. Szczepański: Socjologiczne zagadnienia wyższego wykształcenia. W-wa 1963, s. 13 i dalsze.

Tabela 1

STOSUNEK UCZELNI DO ZRZESZEŃ

Rodzaj zrzeszenia	Ocena stosunku uczelnii do zrzeszeń	Wydziały			Razem %
		W.F.	Matem.	Pedagog.	
		%	%	%	
ZMS	Wyzwalający i ży- czliwy	50,0	50,0	34,4	43,1
	Czasem życzliwy i pomagający	42,1	42,1	37,9	40,2
	Obojętny, czasem złośliwy	2,6	2,6	17,2	8,8
	Brak danych	5,3	5,3	10,5	7,9
ZMW	Wyzwalający i ży- czliwy	16,7	16,7	13,7	14,9
	Czasem życzliwy i pomagający	5,2	23,6	37,9	24,5
	Obojętny, czasem złośliwy	—	15,7	12,0	9,6
	Brak danych	78,1	44,0	36,4	51,0
ZSP	Wyzwalający i ży- czliwy	55,2	71,0	55,1	59,7
	Czasem życzliwy i pomagający	26,3	15,7	25,8	23,6
	Obojętny, czasem złośliwy	18,5	7,8	8,6	11,2
	Brak danych	—	5,5	10,5	6,1
ZHP	Wyzwalający i ży- czliwy	36,8	23,6	46,5	37,3
	Czasem życzliwy i pomagający	15,7	15,7	43,1	27,5
	Obojętny, czasem złośliwy	—	5,2	1,7	2,2
	Brak danych	47,5	55,5	8,7	33,0

wszystkich czynników formujących świadomość i postawy społeczne studentów oraz instytucji zarówno co do celów i treści humanistycznego i społeczno-politycznego sensu oddziaływania wychowawczego, jak też co do podziału ról w zakresie kształtowania kultury umysłowej i społeczeństwa studentów.

Szczególną rolę do spełnienia we wspomnianych płaszczyznach mają zrzeszenia studenckie działające w uczelni.

Mam tu na myśli ZMS, ZMW, ZSP i ZHP. Ważną sprawą jest jednak stopień poczucia samorządności i samodzielności tych zrzeszeń zarówno w płaszczyźnie działania ideowego, jak i w obliczu wielu innych czynników. Wychowanie od życiowej i społecznej samodzielności wymaga przygotowania ogólnego, pozytywnej motywacji, aktywnej działalności w życiu uczelni i środowiska. Ogólnie biorąc, uczelnie stwarzają możliwości aktywne wychowania między innymi poprzez zrzeszenia studenckie. Poczucie samodzielności tych zrzeszeń w uczelni nie jest jednak zbyt duże (zob. tab. 2). Toteż niewielki procent badanych jest zdania, że zrzeszenia działające w uczelni posiadają dużą (26,8%) lub wystarczającą samodzielność do pracy

Tabela 2

POCZUCIE SAMODZIELNOŚCI I INICJATYWY ZRZESZEŃ W UCZELNI

Typ zrzeszenia	Ocena poczucia samodzielności	Wydział			Razem
		W.F.	Matem.	Pedagog.	
		%	%	%	
ZMS	Duża				
	samodzielność	23,6	31,5	6,8	18,6
	Wystarczająca	50,0	57,8	63,7	58,4
	Niewystarczająca	15,7	10,7	27,5	19,3
	Brak danych	10,7	—	2,0	3,7
ZMW	Duża				
	samodzielność	2,6	—	5,1	2,9
	Wystarczająca	5,2	15,7	15,5	12,6
	Niewystarczająca	23,6	44,7	39,7	36,8
	Brak danych	68,6	39,6	39,7	47,7
ZSP	Duża				
	samodzielność	50,0	57,8	32,7	44,7
	Wystarczająca	44,8	34,2	55,1	46,1
	Niewystarczająca	2,6	8,0	1,7	3,7
	Brak danych	2,6	—	10,5	5,5
ZHP	Duża				
	samodzielność	31,5	13,1	65,4	41,1
	Wystarczająca	23,6	28,9	17,3	22,3
	Niewystarczająca	7,9	13,1	17,3	13,6
	Brak danych	37,0	44,9	—	23,0

w uczelni (35,7%). Sporo jest takich osobników, którzy tę samodzielność uznają za niewystarczającą (18,3%). Zrzeszenia studenckie stanowią dogodną platformę podjęcia szeregu problemów szczególnie w zakresie kształtowania prawidłowych stosunków międzyludzkich w grupie studenckiej, domu akademickim czy też w uczelni. Niedoceniając i często niedostrzegając tych możliwości w uczelni jest poważnym błędem. Zrzeszenia studenckie dysponują szeregiem instrumentów, środków oraz pewnym autorytetem władzy, której wykorzystanie może w dużym stopniu posunąć naprzód proces właściwego przygotowania nauczyciela-wychowawcy.

Poważnym czynnikiem warunkującym pracę zrzeszeń w uczelni jest więź społeczna występująca pomiędzy członkami danego zrzeszenia. Przez więź społeczną rozumiemy tu będziemy za Janem Szczepańskim „... zorganizowany system stosunków, instytucji i środków kontroli społecznej, skupiający jednostki, podgrupy i inne elementy składowe w funkcjonalną całość zdolną do utrzymania się i rozwoju”¹⁴.

¹⁴ J. Szczepański: Elementarne pojęcia socjologii. W-wa 1963, s. 119.

Nie jest to jedyna definicja więzi. Np. J. Wiatr twierdzi, że „więź społeczna to takie powiązanie stosunków społecznych, które charakteryzuje najlepiej dane społeczeństwo na określonym szczeblu jego historycznego rozwoju”. Jerzy J. Wiatr: Społeczeństwo. Wstęp do socjologii systematycznej. W-wa 1965 s. 23. Natomiast A. Matejko traktuje więź społeczną jako „... łączność zachodzącą między ludźmi na gruncie wspólnego realizowania przez nich określonych wartości społecznych o charakterze utylitarnym bądź symbolicznym” A. Matejko. Socjologia zakładu pracy. W-wa 1961, s. 76.

Zdaniem badanych duże poczucie więzi członków z zrzeczeniami nie jest zbyt powszechne w uczelni (29,3%), chociaż sporo spośród nich było zdania, że więź ta jest wystarczająca (34,5%). Jest rzeczą bezsporną, że poczucie tej więzi u niektórych badanych w ogóle nie występuje (12,2%) (zob. tab. 3). Przyczyn tego stanu rzeczy dopatrywać należy się nie tylko w braku ciągłości ideowo-wychowawczego oddziaływania zrzeczeń młodzieżowych, niesienia pomocy zrzeczeniom w uczelni, partyjnego zainteresowania problemami wychowania młodzieży, socjotechniczne przyjmowania do organizacji, metodach i formach pracy zrzeczeń czy też współpracy zrzeczeń w uczelni, ale także w innych obszarach zaniedbanych bądź niedocenianych w systemie pracy uczelni i zrzeczeń. W zrzeczeniach uczelnianych obserwować też można niekorzystne zjawiska w postaci: rywalizacji o protekcję osób znaczących w uczelni (rektor, sekretarz, dyrektor itp.); zazdrość o sukcesy w pracy; nierówny rozdział pracy; konflikty prestiżowe i na tle kompetencji; nieodpowiednie formy kontroli, oceny i opiniowania; jednostronność decyzji i wygórowane wymagania formalne; niezaspokajanie podstawowych potrzeb psychospołecznych i zainteresowań studentów; słabą troskę o rozwój inte-

Tabela 3

POCZUCIE WIĘZI Z ZRZECZENIEM

Typ zrzeczenia	Ocena więzi z organizacją	Wydział			Razem
		W.F.	Matem.	Pedagog.	
		%	%	%	
ZMS	Duża więź	15,7	28,9	15,5	19,3
	Wystarczająca	52,6	63,1	53,4	55,9
	Łatwe zrażanie się trudnościami	21,0	—	24,1	16,3
	Brak danych	10,7	8,0	7,0	8,5
ZMW	Duża więź	5,2	—	8,6	5,2
	Wystarczająca	7,8	31,5	50,0	32,7
	Łatwe zrażanie się trudnościami	7,8	21,0	15,5	14,9
	Brak danych	78,2	47,5	25,9	47,2
ZSP	Duża więź	55,2	63,1	53,4	56,6
	Wystarczająca	31,5	21,1	34,4	29,8
	Łatwe zrażanie się trudnościami	2,6	13,1	12,2	9,6
	Brak danych	10,7	2,7	—	4,0
ZHP	Duża więź	39,4	18,4	46,5	36,5
	Wystarczająca	15,7	7,8	29,3	19,3
	Łatwe zrażanie się trudnościami	—	7,8	5,1	4,4
	Brak danych	44,9	66,0	19,1	39,8

aktualny i społeczno-moralny studentów i inne przyczyny. Jedną z konsekwencji tych zaniedbań jest rozluźnianie się więzi społecznej, a także psychicznej między studentami a ich zrzeczeniami i uczelnią, a co za tym idzie — zawodem. Zmniejsza się też częstotliwość i zakres kontaktów wewnątrz zrzeczeniowych i międzyzrzeczeniowych. Obserwujemy co prawda troskę uczelni o materialne zabezpieczenie pracy zrzeczeń, równocześnie jednak daje się zauważyć zmniejszanie się zainteresowań ogółu pracowników uczelni problemami pracy zrzeczeń.

3. Rola kierownika w zrzeczeniu

Na rolę przewodniczącego (kierownika) w danym zrzeczeniu należy spojrzeć różnorodnie — w zależności od modelu¹⁵ zrzeczenia, który niejako determinuje funkcje i zadania przewodniczącego. Stąd też mówiąc o roli przewodniczącego w zrzeczeniu nie możemy tracić z pola widzenia spraw związanych z oddziaływaniem osobistym przełożonego tak na aktyw zrzeczenia, jak i na pozostałą społeczność danej instytucji. Przewodniczący danego zrzeczenia kieruje pracą poszczególnych grup i jednostek¹⁶. Kierownictwo to ma różny charakter w organizacji formalnej i nieformalnej danego zrzeczenia. W organizacji formalnej, z racji zajmowanego stanowiska, funkcja kierownika sprowadza się głównie do: planowania, organizowania, pobudzania i kontrolowania działalności zrzeczenia. W systemie organizacji nieformalnej rola przewodniczącego (kierownika) polega na przewodzeniu zespołowi młodzieży. Dopiero zespolenie obu tych ról¹⁷; formalnej i nieformalnej, może zapewnić powodzenie w pracy z zespołami ludzkimi. Na ogół w badanej zbiorowości prawie każdy przewodniczący był przywódcą pod pewnym względem w stosunku do określonej grupy swych formalnych podwładnych. W praktyce dostrzeżono jednak poważne różnice w stylu kierowania zrzeczeniami:

1. Styl kierowania integratywnego, który polega na tym, że członkowie zrzeczeń są równoprawnymi partnerami w zespole, a przewodniczący liczy się z opinią zespołu poprzez czynne uczestniczenie ich w kierowaniu zrzeczeniem. Styl tego typu kierowania dostrzegło: w ZMS — 30,5% badanych; ZMW — 5,9%; ZSP — 53,6%, a w ZHP — 45,4%. Stanowisko to argumentowali badani tym, że: „przewodniczący łatwo nawiązują współpracę i kontakty z innymi”, „wszyscy ostatecznie potrafią coś zorganizować”, „są taktowni w każdej sytuacji”. Inni z tej grupy uważają, „że większą inicjatywę wykazują członkowie niż ich przywódcy”, bowiem „członkowie działają na zasadzie: gdzie jesteśmy, tam kolektyw, gdzie nas nie ma, to ulica”.
2. Przeciwnym stylem jest kierowanie dyrektywne, polegające na regulacji pracy poprzez szczegółowe wytyczne. Ten styl kierowania występuje: w ZMS (54,4%); ZMW (37,3%), ZSP (33,5%) jak również w ZHP (23,7%). Przy tego rodzaju stylu kierowania podwładny jest w zasadzie biernym wykonawcą poleceń kierownika postawionym w sytuacji przymusowej. Sytuacja ta nie sprzyja też wykazaniu się przez podwładnych inicjatywą i umiejętnościami organizacyjnymi. W rezultacie w świadomości wielu studentów tworzą się opinie, że „nikt nie może przeciwstawić się poleceniom przewodniczącego”, „podporządkowują się, bo sami nie potrafią kierować”, inni znowu twierdzą, że „aktywność członków bardzo mała, ale podporządkowują się oni poleceniom pod naciskiem”. Oczywiście jest, że stosowanie tego stylu kierowania w zrzeczeniach nie sprzyja wychowaniu i samowychowaniu podwładnych.
3. Negatywny wpływ na podwładnych wywiera dezintegratywny styl kierowania grupą. Do najbardziej typowych skutków tego kierowania należą: niedopuszczanie członków grupy (podwładnych) do udziału w podejmowaniu

¹⁵ Przez model zrzeczenia (organizacji) rozumiem określony zespół celów i zadań, praw i obowiązków przypisanych strukturą formalną danej organizacji i zawarty system stosunków społecznych.

¹⁶ Zob. J. Zieleniewski: Organizacja zespołów ludzkich. W-wa 1967, s. 382.

¹⁷ Przez rolę społeczną rozumiem tu postępowanie i zachowanie osobników zgodne z oczekiwaniami grupy, do której należą. Nie jest to oczywiście jedyna w socjologii definicja, Parsons uważa, że „rolą jest to, co dany osobnik czyni w ramach wzajemnych stosunków z innymi osobnikami. Istotną jest przy tym funkcjonalna ważność jego postępowania dla danego systemu społecznego”. T. Parsons: The Social System, Free Press. Glencoe 1951, s. 25.

Tabela 4

PRZEWODNICZĄCY ZRZESZEŃ W OPINII SWOICH CZŁONKÓW

Rodzaj zrzeczenia	Ocena stylów kierowania	Wydział			Razem
		W. F.	Matemat.	Pedagog.	
		%	%	%	
ZMS	Kierowanie integratywne	27,3	55,2	17,2	30,5
	Kierowanie dyrektywne	57,8	36,8	63,7	34,4
	Kierowanie dezintegratywne	8,4	5,2	12,1	8,8
	Brak danych	8,5	2,8	7,0	6,8
ZMW	Kierowanie integratywne	2,6	10,5	3,1	5,9
	Kierowanie dyrektywne	18,4	42,1	46,5	37,8
	Kierowanie dezintegratywne	—	5,2	8,6	5,2
	Brak danych	79,0	42,2	39,8	51,6
ZSP	Kierowanie integratywne	42,1	65,7	53,4	53,6
	Kierowanie dyrektywne	42,1	21,1	36,2	33,5
	Kierowanie dezintegratywne	2,6	5,2	1,7	2,9
	Brak danych	13,2	8,0	8,7	10,0
ZHP	Kierowanie integratywne	47,3	23,6	57,6	45,4
	Kierowanie dyrektywne	7,8	23,6	34,9	23,7
	Kierowanie dezintegratywne	—	10,5	1,7	4,7
	Brak danych	44,9	42,3	5,8	27,2

decyzji, wzrost obojętności i bierności członków, zanik inicjatywy, powstawanie zadrażeń i konfliktów, częste zmiany przydziału obowiązków członkom grupy bez uprzedniego omówienia z nimi tych zmian, odmawianie wyjaśnień swych poczynań i inne. Styl tego kierowania, zdaniem badanych studentów, występuje aczkolwiek w niewielkim stopniu w ZMS (8,8%), ZMW (5,2%), ZSP (2,9%) i w ZHP (4,7%). Członkowie zrzeczeń pozostający pod przywództwem dezintegratywnym pracują w konsekwencji mniej efektywnie, nie mówiąc już o spadku zainteresowań działalnością zrzeczenia. Istnieje zatem stosunkowo ewidentna korelacja między stylem kierowania zrzeczeniami a efektywnością ich pracy. Badania wykazują też, że rola przywódcy — kierownika w grupie młodzieżowej — wyznacza szereg praw i obowiązków, których wykonywanie może oddziaływać pozytywnie lub negatywnie na autorytet kierującego, jego pozycję społeczną zarówno w zrzeczeniu młodzieżowym, jak też w uczelni.

4. Wychowanie moralne studentów

Jeżeli przyjmujemy, że system społeczny oświaty ma przygotować kadre do aktywnego udziału w życiu społecznym i kulturalnym, do zawodu i nauki, do pracy i działalności pozazawodowej, to w każdej z tych płaszczyzn wynikają perspektywy dla pracy zrzesseń i innych instytucji wychowawczych także w zakresie wychowania moralnego. Przy czym moralnością określamy tutaj ogół cech i wartości pozytywnych tkwiących w obrębie osobowości człowieka, a wszelkie zaś „zamierzone zabiegi mające na celu kształtowanie i rozwijanie tych cech nazywać będziemy wychowaniem moralnym”¹⁸. Oczywiście jest też, że moralność ma charakter społeczny i historyczny i że wraz ze zmianą stosunków społecznych zmienia się również moralność. Źródłem moralności jest określony układ stosunków społeczno-ekonomicznych i kulturowych. W tym ujęciu moralność pełni funkcję regulatora tych stosunków, wyraża i służy interesom klas, warstw, zrzesseń i innych zbiorowości. Jako jedna z form świadomości społecznej — zawiera w sobie pewne zasady, reguły, oceny, wzory osobowe i ideały moralne, obowiązujące określone jednostki i grupy społeczne w danym społeczeństwie. Niezmiernie ważnym czynnikiem wychowania moralnego studentów w uczelni są zrzesseńia młodzieżowe. Stwarzają one z jednej strony naturalne środowisko wychowawcze, w którym studenci zaspokajają cały szereg swych potrzeb i zainteresowań, z drugiej zaś wdrażają one społeczność studencką do aktywności wielokierunkowej. W naszym przypadku omówimy, w dużym uproszczeniu, niektóre tylko aspekty związane z tym procesem.

A. Autorytet¹⁹ i morale członków organizacji

Autorytet członków danego zrzesseńia powinien odznaczać się wysokimi walorami moralnymi, szczególnie u tych, którzy przysposabiają się do zawodu nauczycielskiego. Stąd też uczyć się muszą oni nie tylko „sztuki nauczania”, ale i również „sztuki wychowania” warunkujących autorytet nauczyciela, który obejmuje cały szereg cech, m. in. spostrzegawczość pedagogiczną, takt pedagogiczny, siłę woli i charakteru, opanowanie i cierpliwość, obiektywność i rzetelność. Realizacja tych zadań wymaga od przyszłych nauczycieli bardzo rozległej i różnorodnej aktywności społecznej. Nie oznacza to jednak wcale tego, że pedagog posiadający autorytet w jednej dyscyplinie musi być zarazem autorytetem we wszystkich sprawach w zrzesseńiu i uczelni. Należy traktować go po prostu jako jednego z wielu członków określonego społeczeństwa, stanowiącego z jednej strony podmiot, a z drugiej zaś przedmiot działalności społecznej.

W trakcie badań kandydatów na przyszłych nauczycieli stwierdzono występowanie u większości z nich przeciętnego (43,8%), wysokiego (26,7%) lub wręcz niskiego autorytetu (9,1%). Największym autorytetem zdaniem badanych cieszą się członkowie ZSP (29,0%), ZHP (29,8%) i ZMS (15,6%). Najniższym autorytetem cieszą się członkowie ZMW (3,7%). (Patrz tabela 5). Podobnie zresztą jeśli chodzi o morale członków organizacji rozumiane tutaj jako „stan gotowości do wykonania pracy i podjęcia wysiłku z odpowiednią intensywnością”²⁰.

¹⁸ Pedagogika. Podręcznik dla kandydatów na nauczycieli. Pod redakcją B. Sucho-dolskiego. W-wa 1970 r., s. 419.

¹⁹ Autorytet (od niemieckiego — Autorität, od łacińskiego — auctoritas — powaga moralna) oznacza uznanie innych, wpływowość lub też człowieka, doktrynę, pismo itp. cieszące się w jakiejś dziedzinie lub opinii pewnych ludzi szczególną powagą.

²⁰ Zob. J. Szczepański: Przedmiot i zadania socjologii pracy. (W): Jak pracuje człowiek. Z badań polskich psychologów, socjologów i ekonomistów. W-wa 1961 r., s. 179.

Tabela 5

AUTORYTET CZŁONKÓW ZRZESZEŃ W OPINII BADANYCH

Rodzaj zrzeszenia	Ocena autorytetu	Wydział			Razem
		W. F.	Matem.	Pedagog.	
		%	%	%	
ZMS	Wysoki	5,2	42,1	22,4	23,2
	Przeciętny	68,4	44,7	60,3	57,7
	Niski	13,2	10,6	15,5	13,3
	Brak danych	13,2	2,6	1,8	5,8
ZMW	Wysoki	—	5,2	13,7	7,4
	Przeciętny	13,1	36,8	46,5	34,2
	Niski	18,4	18,4	17,2	17,8
	Brak danych	68,5	39,6	22,6	40,6
ZSP	Wysoki	21,0	55,2	36,2	37,4
	Przeciętny	60,5	34,2	53,4	49,9
	Niski	2,6	5,3	3,4	3,7
	Brak danych	15,9	5,3	7,0	9,0
ZHP	Wysoki	23,6	18,4	62,0	38,7
	Przeciętny	31,5	28,9	36,2	32,7
	Niski	—	—	1,8	0,7
	Brak danych	44,9	52,7	—	27,9

Mały tylko odsetek badanych cieszy się wysokim morale (24,1%), bowiem znaczna część badanych reprezentuje przeciętne (37%) bądź niskie morale (21,2%) wyrażające się nierównym stosunkiem do pracy, przeciętną pracowitością i odpowiedzialnością lub też brakiem poczucia obowiązku czy też opieszałością. Na pełniejsze potwierdzenie tych danych przytoczę kilka wypowiedzi: „nie wywierają zbyt dodatniego wpływu”, „nie zawsze umieją doradzić”, „nie słychać nic o organizacji, a co dopiero mówić o członkach”, lub też stwierdzenie: „mały wpływ, rządzi klika, brak zaufania do innych” czy nawet „ciekawa praca, wysokie morale i łączenie obowiązków z życiem, nie ma pustych słów”. Poziom morale jest też w pewnej mierze związany z funkcjonującym systemem pracy danej organizacji. Posiadane materiały empiryczne pozwalają stwierdzić, że najwyższym morale cieszą się instruktorzy ZHP (49,9%) i członkowie ZSP (33,5%), a najniższym członkowie ZMS (9,6%) i ZMW (2,9%). Tak więc okazuje się w świetle badań, że dobra praca zrzeszeń wznaga poczucie odpowiedzialności i wzrost autorytetu, którym z kolei towarzyszy większy prestiż społeczny i rygoryzm moralny w ocenie wszelkich zjawisk życia społecznego w uczelni i zrzeszeniu.

B. Poziom aktywności społeczno-politycznej

Aktywność społeczno-polityczna studentów wynika głównie z ich sytuacji społecznej, a także z poglądów, dążeń, ocen i wartości uznawanych przez daną grupę. Naszym zamierzeniem jest, zdając sobie sprawę z ograniczonej zasięgu analizy, sprawdzenie stopnia aktywności społeczno-politycznej studentów pierwszych lat. Przez aktywność społeczno-polityczną studentów rozumiemy tutaj będziemy ogół dobrowolnych i nadobowiązkowych działań młodzieży zmierzających do realizacji celów spo-

Tabela 6

MORALE CZŁONKÓW ZRZESZEŃ

Rodzaj zrzeszenia	Ocena morale	Wydział			Razem
		W. F.	Matem.	Pedagog.	
		%	%	%	
ZMS	Wysokie	7,8	18,4	5,1	9,6
	Przeciętne	63,1	68,4	51,7	59,7
	Niskie	23,6	13,2	36,2	26,0
	Brak danych	5,5	—	7,0	4,7
ZMW	Wysokie	5,2	—	3,4	2,9
	Przeciętne	5,2	15,8	29,3	18,6
	Niskie	28,9	42,1	46,5	40,2
	Brak danych	60,7	42,1	20,8	38,3
ZSP	Wysokie	36,8	34,2	31,1	33,5
	Przeciętne	52,8	47,3	56,8	52,9
	Niskie	5,2	13,1	8,6	8,8
	Brak danych	5,2	5,4	3,5	4,8
ZHP	Wysokie	34,2	10,5	86,2	49,9
	Przeciętne	23,6	23,6	10,3	17,8
	Niskie	10,5	15,7	3,5	8,8
	Brak danych	31,7	50,2	—	23,5

lecznych i politycznych zarówno w zrzeszeniu, uczelni, jak i w środowisku. Wyznacznikami tak pojętej aktywności będą tutaj:

- 1) przygotowanie ideowo-polityczne członków zrzeszeń;
- 2) stopień aktywności politycznej członków zrzeszeń wyrażający się w wszelkiego rodzaju działalności politycznej;
- 3) poziom aktywności społecznej.

Zdajemy sobie sprawę, że wskaźników tych można by wyliczyć o wiele więcej, jak również i z tego, że przy określaniu stopnia aktywności badanych²¹ występują rozmaite orientacje i uzasadnienia. Z jednej strony występuje tutaj orientacja studentów upatrujących w zrzeszeniach organ bezpośredniej reprezentacji swoich interesów, a z drugiej zaś mamy orientację personelu naukowo-dydaktycznego i instytucji nadrzędnych lub jeszcze inne. Mamy tu więc różne rodzaje uzasadnień mieszczących się bądź to w postawach i opiniach młodzieży, bądź też wynikających z wymagań członkostwa w zrzeszeniach, przy czym motywacje te mają związek z określoną sferą ideologiczno-polityczną. W naszym przypadku interesować nas będzie orientacja studencka.

Zgodnie z przyjętymi założeniami chcielibyśmy w pierwszej kolejności omówić przygotowanie ideowo-polityczne członków zrzeszeń. Można śmiało powiedzieć, że warunkiem związania członków z zrzeszeniem i powodzenia w pracy jest wysoki poziom ideowo-moralny i polityczny członków i występowanie w tych zbiorowościach wysokiej motywacji społecznej i politycznej. Wiedza społeczno-polityczna staje się jednym z podstawowych czynników oddziaływania na studentów-kandydatów na nauczycieli, kształtowania ich osobowości i moralności socjalistycznej, jak również przydatności zawodowej. Członek zrzeszenia (student) musi posiadać

²¹ Zob. St. Widerszpil: Skład polskiej klasy robotniczej. W-wa 1965 r.; F. Mleczko: Aktywność społeczno-zawodowa wsi. Wrocław 1964 r.; J. Kulpińska: Społeczna aktywność pracowników przedsiębiorstwa przemysłowego. Wrocław, Warszawa, Kraków 1969 r. i inni.

takie wiadomości z dziedziny filozofii i socjologii marksistowskiej, z zagadnień polityki wewnętrznej kraju oraz polityki międzynarodowej, z aktualnej problematyki polityczno-prawnej i społeczno-moralnej, które dzięki temu pozwolą mu na prawidłowe poznawanie, rozumienie i wartościowanie własnych oraz cudzych działań i możliwości w różnych dziedzinach życia i różnych sytuacjach społeczno-politycznych.

Z przeprowadzonych badań ustalono, że proces kształtowania ideowo-politycznej i społecznej dojrzałości studentów, decydujący o wychowaniu politycznym i obywatelskim, przebiega zbyt wolno w uczelni i zrzeszeniach (zob. tab. 7). Bardzo dobrą znajomością problemów ideowo-politycznych w uczelni legitymuje się niski procent badanych studentów (11,1%). Większość badanych jest jednak zdania, że zdobyta wiedza jest wystarczająca do działalności społeczno-politycznej (47,7%), są też tacy, którzy uważają, że wiedza ta jest niewystarczająca (18,9%), jak również wstrzymują się od oceny stopnia przygotowania ideowo-politycznego członków zrzeszeń (22,3%). Argumentacje tych stanowisk to stwierdzenia: „wiedza wystarczająca, tylko brak chęci”, „wielu członków nie ma wystarczającej wiedzy o działalności polityczno-ideowej organizacji”, „przygotowanie dobre, już w szkole podstawowej i średniej mieliśmy z tym do czynienia”, „nie wszyscy członkowie dbają o chlubę i dobro swoich organizacji, na uczelni nie widać jawnych wandalów i dlatego trudno ich zwalczać”, „mają mało do powiedzenia, często są ignorowani nie tylko w sprawach ideologicznych”, „o harcerzach mówi się, że to dzieciaki, o zetemesowcach, że czerwone pacholki”, „nie widać wybitnego przygotowania ani wiedzy”, „jest ono wystarczające, a nie bardzo dobre”, „żadna z organizacji nie daje podstaw wiedzy politycznej, operowanie sloganami nie budzi zainteresowania”. Nie ma większych wątpliwości do stwierdzenia, że w badanej zbiorowości istnieją duże rozbieżności w przygotowaniu ideowo-politycznym i zachowaniach wyzwalających wiedzę i umiejętności socjotechniczne.

Poziom aktywności społeczno-politycznej mierzony jest przede wszystkim praktyką studentów. Życie i działalność studencka składa się z mnogości różnych kontaktów interpersonalnych, które warunkują ich zachowania i aspiracje, postawy społeczne i sukcesy własne oraz osób, z którymi znajdują się oni w bezpośredniej styczności.

Ten różnorodny układ kontaktów i stosunków społecznych (w zrzeszeniu, w kontaktach z przełożonymi, w zespole studenckim itp.) wyzwala też aktywność polityczną. Większość studentów wyraża opinie o małym stopniu aktywności politycznej badanych członków zrzeszeń (22,2%) lub o tym, że aktywność ta jest mała i ograniczona (42,3%) bądź też niewystarczająca (13,7%). Ale — jak wynika z badań — są to deklaracje, które nie zawsze mają pokrycie w konkretnych zachowaniach studentów (zob. tab. 8). Do typowych uzasadnień tych stanowisk należą stwierdzenia: „bierni i trzeba gonić na zebraniach”, „działa tylko kierownictwo, członkowie tylko na papierze”, „nie odgrywają większej roli w działalności politycznej”, „boją się wypowiadać swoich sądów”, „pod patronatem tych organizacji zrobiono wiele w czynach społecznych, aktywnie pracują w środowisku społecznym”, „w ogóle nic nie robią”, „do ZMS wstępują ludzie dwulicowi (nie wszyscy), których światopogląd jest sprzeczny z ideologią organizacji; inaczej jest z harcerstwem, gdzie nie trzeba się głośno wypowiadać o swoich wyznaniach i przynależności do religii albo partii”. Jest wysoce prawdopodobne, pomimo istnienia rozbieżności co do stopnia aktywności badanych, że krytycyzm ten u większości studentów oznacza gotowość do aktywnego włączenia się w sprawy ideowo-polityczne zrzeszenia i uczelni. Tak więc konkretna działalność w uczelni staje się w coraz większym stopniu uznanym miernikiem wartości poszczególnych zrzeszeń i ich członków. Jednak tej aprobacie nie towarzyszy zawsze właściwy stosunek do studiów czy też pracy społecznej (zob. tab. 9).

Tabela 7

OCENA PRZYGOTOWANIA IDEOWO-POLITYCZNEGO
CZŁONKÓW ZRZESZEŃ

Rodzaj zrzeszenia	Ocena przygotowania politycznego	Wydziały			Razem
		WF	Matem.	Pedagog.	
		%	%	%	
ZMS	Bardzo dobra znajomość problemów ideowo-politycznych	5,2	7,8	10,3	8,1
	Wiedza wystarczająca do działalności społeczno-politycznej	55,2	73,6	55,1	60,4
	Wiedza niewystarczająca	23,9	13,1	31,0	25,2
	Brak danych	10,7	5,5	3,6	6,3
ZMW	Bardzo dobra znajomość problemów ideowo-politycznych	—	—	1,7	0,7
	Wiedza wystarczająca do działalności społeczno-politycznej	10,5	31,5	31,0	25,2
	Wiedza niewystarczająca	15,7	18,4	34,6	24,5
	Brak danych	73,8	50,1	32,7	49,6
ZSP	Bardzo dobra znajomość problemów ideowo-politycznych	10,5	15,7	24,1	17,8
	Wiedza wystarczająca do działalności społeczno-politycznej	55,2	65,7	55,1	58,1
	Wiedza niewystarczająca	23,6	15,7	12,0	16,3
	Brak danych	10,7	2,9	8,8	7,8
ZHP	Bardzo dobra znajomość problemów ideowo-politycznych	13,1	7,8	25,8	17,1
	Wiedza wystarczająca do działalności społeczno-politycznej	31,5	28,9	68,9	46,9
	Wiedza niewystarczająca	18,4	7,8	5,3	9,6
	Brak danych	37,0	55,5	—	26,4

Tabela 8

AKTYWNOŚĆ POLITYCZNA CZŁONKÓW ZRZESZEŃ

Rodzaj zrzeczenia	Ocena stopnia aktywności	Wydział			Razem
		WF	Matem.	Pedagog.	
		%	%	%	
ZMS	Aktywni	13,1	36,8	18,9	22,3
	Mało aktywni	73,6	55,2	50,0	58,1
	Niewystarczająca aktywność	7,8	2,6	22,4	12,6
	Brak danych	5,5	5,4	8,7	7,0
ZMW	Aktywni	2,6	2,6	5,1	3,7
	Mało aktywni	13,1	23,9	46,5	32,1
	Niewystarczająca aktywność	15,7	26,3	25,8	23,0
	Brak danych	68,6	42,2	22,6	41,2
ZSP	Aktywni	26,3	42,6	44,8	38,7
	Mało aktywni	55,2	39,4	36,2	42,5
	Niewystarczająca aktywność	5,2	13,1	8,6	8,8
	Brak danych	13,5	5,4	10,4	10,0
ZHP	Aktywni	18,4	—	43,1	23,7
	Mało aktywni	36,8	23,6	44,8	36,5
	Niewystarczająca aktywność	5,2	13,1	12,1	10,3
	Brak danych	39,6	63,3	—	29,5

Tabela 9

POZIOM AKTYWNOŚCI SPOŁECZNEJ CZŁONKÓW ZRZESZEŃ

Rodzaj zrzeczenia	Ocena aktywności społecznej	Wydział			Razem
		WF	Matem.	Pedagog.	
		%	%	%	
ZMS	Aktywni	28,9	36,8	24,1	29,1
	Obojętni	44,7	52,6	43,1	46,1
	Częściowo negatywni	15,7	10,6	17,2	14,9
	Brak danych	10,7	—	15,6	9,9
ZMW	Aktywni	2,6	—	6,8	3,3
	Obojętni	10,5	34,2	44,8	32,1
	Częściowo negatywni	7,8	15,7	20,6	16,6
	Brak danych	79,1	50,1	27,8	48,0
ZSP	Aktywni	44,7	55,2	58,6	53,6
	Obojętni	42,1	34,2	36,2	37,3
	Częściowo negatywni	7,8	7,8	1,7	5,2
	Brak danych	5,4	2,8	3,5	3,9
ZHP	Aktywni	31,5	10,5	58,6	37,3
	Obojętni	15,7	21,0	36,2	26,1
	Częściowo negatywni	2,6	5,2	5,2	4,4
	Brak danych	50,2	63,3	—	32,2

W rezultacie poziom aktywności społecznej badanych jest także niski. Mały tylko odsetek badanych uznano za aktywnie pracujących społecznie, wykazujących postawę „współgospodarza” i poczucie możliwości pracy społecznej (31,1%). Większość badanych wykazuje obojętność i bierność wobec pracy społecznej (35,4%), inni z kolei są wręcz nieaktywni z postawą częściowo negatywną w stosunku do własnego zrzeszenia i uczelni (10,1%).

W badaniu aktywności społeczno-politycznej stwierdzono z jednej strony występowanie w świadomości badanych rozeznanie w problematyce społeczno-politycznej; gotowość do aktywności i czynnej działalności politycznej, ale z drugiej strony występowanie bierności i negatywnego stosunku do pracy zrzeszeń. Wydaje się, że zjawisko niezgodności przekonań, deklaracji i zachowań ustępować będzie w miarę wzrostu czynnego udziału badanych w pracy uczelni, zrzeszenia i środowiska.

5. Problemy wychowania światopoglądowego studentów

Struktura światopoglądu²² studentów pierwszych lat jest specyficzna. Pozostają oni ciągle jeszcze z jednej strony pod wpływem kulturowym przeszłości, w której katolicyzm zajmował czołową pozycję, a z drugiej strony — są oni przedmiotem oddziaływań wychowawczych uczelni i zrzeszeń, których celem jest między innymi kształtowanie naukowego poglądu na świat. W świadomości tego pokolenia występują zatem sprzeczności światopoglądowe, których wyrazem jest też wielokierunkowość postaw.

Przekonania religijne były przedmiotem różnych badań²³, nie dotyczyły jednak młodzieży kształcącej się w wyższych szkołach nauczycielskich. Fakt ten zadecydował też o poczynaniach badawczych.

Uzyskany materiał w anonimowych ankietach można przedstawić w roboczej typologii związku studentów z katolicyzmem. Trzeba jednak zdawać sobie sprawę tutaj z tego, że deklaracje badanych typu „jestem wierzącym katolikiem”, lub też „ateistą”, nie muszą być zawsze uważane jako przejaw rzeczywistego światopoglądu. Treść, a nawet forma tych deklaracji jest jednak zmienna i uzależniona od rozmaitych czynników społecznych, które warunkują stosunek młodzieży do religii. Stąd też przedstawiane wyniki badań wymagają głębszej analizy i dalszych studiów.

1. Do pierwszej grupy badanych należy młodzież wierząca i systematycznie praktykująca o przewadze wpływu rodziny, w większości wiejskiej, na postawy religijne badanych (40,3%). Dla tej grupy młodzieży katolicyzm prezentuje się ortodoksyjnie, jako wiara we wszystkie wartości, normy, dogmaty światopoglądowe, które wpływają na praktyki zbiorowe bądź indywidualne badanych. Typowe odpowiedzi: „w takim duchu mnie wychowano i uważam, że to jest słuszne”, „o tym zadecydowały przekonania wpajane mi od dzieciństwa” lub też „z życia religijnego percepuję to, co mi pomaga osiągnąć coraz wyższy poziom intelektualny”. W grupie tej dla jednych religia łączy się wyraźnie ze sferą psychologiczną, a dla innych jeszcze religia stanowi podstawowe kryterium rozwiązywania rozmaitych zagadnień.

²² Przez światopogląd rozumie się czasem zbiór najogólniejszych twierdzeń o rzeczywistości lub też niekiedy uwypukla w światopoglądzie te aspekty wiedzy o świecie, które warunkują określony model zachowań wobec samego siebie, społeczeństwa i przyrody. Zob. Filozofia marksistowska. Podręcznik akademicki. W-wa 1970, s. 30—31; A. G. Spirkin: Zarys filozofii marksistowskiej. W-wa 1968, s. 8 i inni.

²³ Z rozprawy Z. Skórzyńskiej wynika, że 78,2% badanej młodzieży w wieku 18—24 lat „uważa się za katolików”. 70,6% zamierza brać w przyszłości ślub kościelny, a 68,5% wierzy w stworzenie świata przez Boga. Zob. Z. Skórzyńska: Młodzież w świetle ankiety „Mój światopogląd”. (W): *Więź* 1960 nr 7—8.

UDZIAŁ MŁODZIEŻY W ŻYCIU RELIGIJNYM

Studenci I lat			Rodzaj związku z religią	Młodzież szkolna ²⁴		
mężczyźni	kobiety	średnia		średnia	dziewczęta	chłopcy
%	%	%		%	%	%
30,5	46,3	40,3	Wierzących i systematycznie praktykujących	40,7	46,9	35,6
39,0	33,2	35,4	Wierzących, ale praktykujących niesystematycznie	30,1	27,9	31,4
30,5	20,6	24,3	Obojętnych, niewierzących ateistów	29,2	25,2	33,0

2. Do drugiej kategorii należą wierzący, ale praktykujący niesystematycznie studenci o zachowaniach nonkonformistycznych, czyli wykazujący więź z niektórymi tylko elementami światopoglądu religijnego²⁵ (35,4%). Badani z tej grupy motywują swoje postawy religijne: „brakiem czasu dla życia religijnego”, „religia jest potrzebna, lecz nie zawsze i dla wszystkich”, „nie biorę zbyt poważnie wierzeń religijnych”, jest mi lżej, kiedy się pomodli” lub po prostu tym, że „jestem katoliczką”, „robię to, co nakazuje religia”. W grupie tej występuje wyraźne łącznie postaw religijnych z jednej strony z filozofią katolicką przy równoczesnym zaniedbywaniu praktyk, a z drugiej więź ta łączy się z przestrzeganiem zachowań kultowych w niektórych tylko sytuacjach często pod naciskiem tradycyjnej społeczności lokalnej.
3. Do trzeciej grupy należy zbiór badanych o zdecydowanych postawach ateistycznych reprezentujących światopogląd marksistowski stanowiący rezultat ich działalności refleksyjno-teoretycznej (24,3%). W grupie tej występuje świadomie sformułowana pozycja światopoglądowa oparta na racjonalizmie, ateizmie i materializmie. Przykładowe stwierdzenia typowe dla tej grupy badanych: „jestem ateistą i nie wierzę w żadnego boga”, „byłam wierząca, obecnie mój światopogląd się zmienił” bądź też „na obecnym etapie rozwoju społecznego religia jest niepotrzebna, a nawet hamuje postęp”.

Do niepokojących wniosków prowadzą stwierdzone w badaniach dalsze fakty związane z zależnością postaw religijnych od przynależności do zrzeszeń. Najwięcej wierzących i systematycznie lub niesystematycznie praktykujących należy zdaniem badanych do: ZSP — 42,3%, ZMS — 25,2% i ZHP — 17,0%, aczkolwiek największej członków ZSP odnosi się negatywnie lub obojętnie do religii (39,4%). Negatywny bądź obojętny stosunek do religii występuje w ZMS u mniejszej części badanych (23,0%), najniższy jest on jednak w ZHP (17,8%) i ZMW (12,1%).

²⁴ Badania te przeprowadzono w roku szkolnym 1967/68 w mieście powiatowym województwa koszalińskiego wśród uczniów klas przedmaturalnych. Zob. E. Ciupak: Przemiany światopoglądowe młodzieży. (W): *Wychowanie Obywatelskie* 1969 r. nr 4, s. 18.

²⁵ Przez światopogląd religijny rozumiem tutaj, za Edwardem Ciupakiem, „pewien wyodrębniony system poglądów (filozoficznych, społecznych, wartościujących) uzasadniający cele i dążenia jednostek oraz całej społeczności kościelnej przy pomocy treści wynikającej z doktryny, dogmatów, mitów, które są propagowane i przyjmowane jako zasady obowiązującej wiary”. E. Ciupak: *Problemy wychowania światopoglądowego*. (W): *Wychowanie Obywatelskie* 1963 r. nr 3, s. 14.

Ogólnie biorąc możemy powiedzieć, że proces przechodzenia od wzorów religijnych do modeli świeckich jest dość znaczny, lecz przebiega zbyt powoli. Wymaga to efektywniejszego rozwijania wzorów kultury laickiej przez wszystkie czynniki działające w uczelni.

6. Uwagi końcowe

We współczesnym okresie rozwoju rewolucji naukowo-technicznej zwiększa się w życiu gospodarczym i społecznym rola uczelni i zrzeszeń, a w nich czynnika kwalifikowanego. System funkcjonowania tych elementów, zwłaszcza zrzeszeń, zależy głównie od logiki i sprawności mechanizmów koordynujących i regulujących działanie tych ogniw. Głównie od ideowo-wychowawczej działalności uczelni i zrzeszeń, umiejętnego wykazywania zależności poziomu moralno-społecznego od pracy tych zrzeszeń, dokumentowania studentom jedności celów osobistych z celami ogólnospołecznymi, zależy spełnienie tych zadań i w ich rezultacie uzyskanie pożądaných efektów pracy poszczególnych zrzeszeń w uczelni.

Nie jest możliwe omówienie wszystkich spraw w niniejszym artykule. Wydaje się jednak, że przedstawione wyżej dane upoważniają do kilku istotnych stwierdzeń, które mogą stanowić punkt wyjścia do formułowania kierunków i metod pracy ideowo-wychowawczej w uczelni i zrzeszeniach.

1. Analizując współczesne problemy działalności zrzeszeń studenckich należy mieć głównie na uwadze: a) funkcje ideowo-wychowawcze zrzeszeń oraz poszczególnych członków, b) aktualnie zmieniające się formy i metody działalności tych zrzeszeń na tle przeobrażeń zachodzących w uczelni i środowisku, c) potrzeby, aspiracje, programy motywacyjne i zmieniające się postawy i style życia młodzieży.
2. Badania wskazują, że ogół opinii młodzieży odnośnie pracy zrzeszeń wywodzi się z życia uczelni i praktyki zrzeszeń. Zróżnicowanie ocen odnośnie pracy zrzeszeń wiąże się też ze zróżnicowaniem studentów według przynależności do zrzeszeń i kierunku studiów, określonej tradycji społeczno-kulturowej i stosunków społecznych panujących w uczelni. Stąd też studenci wykazują specyficzne postawy, normy moralne, a co za tym idzie rozumienie dobra i zła, będąc wykładnikiem pracy uczelni i zrzeszeń.
3. Dająca się obserwować odmienność interesów poszczególnych zrzeszeń powoduje też, że członkowie tych zrzeszeń w różny sposób pojmują problematykę ideowo-moralną znajdującą się w założeniach programowych tych instytucji.
4. Odmienne style pracy zrzeszeń uwiadcniają się nie tylko w genezie, ale i funkcjach tych zrzeszeń. Powoduje to często zderzanie się ról, krzyżowanie kompetencji i narastanie sprzeczności.
5. Sprzeczności badanych zrzeszeń ujawniają się także i w tym, że opinie głoszone przez określone osoby, wymierzone są często w sposób pracy i program przeciwnych zrzeszeń.
6. Aktyw uczelniany poddaje — krytyce istniejące sprzeczności, konflikty w zrzeszeniach nie tylko na płaszczyźnie politycznej czy naukowej, ale i na płaszczyźnie moralnej, ujawniając konflikty, prosiując fałszywe opinie i poglądy.

TADEUSZ ZIENKIEWICZ

Z BADAŃ NAD PRACĄ SZKÓŁ WIODĄCYCH

Wnioski z badań

Ruch szkół wiodących w Polsce narodził się w r. 1963. Od tego czasu szkoły wiodące przechodziły ewolucję będącą wynikiem precyzowania ich zadań i funkcji, prostowania wielu popełnionych przez władze terenowe błędów. W r. 1969 na konferencji w Kielcach, podsumowującej 5-letni dorobek szkół wiodących, stwierdzono, że szkoły wiodące przeżywają kryzys, pod dyskusję poddano nawet propozycję wycofania się z tej idei. Jednocześnie stwierdzono, że sama idea szkół wiodących jest słuszna, gdyż wynika z obiektywnego rozwoju nauk pedagogicznych, zmieniających się zadań stawianych przed szkołą, co implikuje konieczność ciągłej modernizacji szkolnictwa i ciągłego wdrażania teorii do praktyki.

Problem polega więc nie na tym, czy szkoły wiodące mają istnieć, lecz na tym, by ustalić warunki skuteczności ich działania.

Autor, przystępując do badań nad szkołami wiodącymi, przeszedł historyczny rozwój instytucji doskonalenia nauczycieli, ewolucję, formy i warunki pracy szkół tego typu w świecie.¹ Badania te potwierdziły, że istnienie szkół typu wiodącego jest obiektywną koniecznością.

Badaniami objęto szkoły wiodące (podstawowe) w woj. białostockim i olsztyńskim. Zastosowano 3 typy badań:

1. Badania masowe, przeprowadzone w latach 1968—1969 i w r. 1971 w szkołach obu tych województw. Posłużono się w tych badaniach metodą kwestionariusza, jak też badania dokumentów, wywiadu.

2. Badanie doświadczeń Wydziału Oświaty w Augustowie, KOS i OOM w Olsztynie i dla celów porównawczych — Dzielnicowego Wydziału Oświaty w Łodzi — Polesiu. W badaniach tych chodziło o ujawnienie doświadczeń nadzoru pedagogicznego w zakresie pracy ze szkołami wiodącymi, prób tworzenia systemu wdrażania nowych myśli pedagogicznych w skali powiatu, dzielnic, województwa.

3. Badanie doświadczeń trzech szkół wiodących w pow. Biskupiec, woj. olsztyńskie.

Wymienione typy badań pozwoliły prześledzić ewolucję, jaką przeszły szkoły wiodące od chwili zrodzenia się tej idei, ewolucję w kierowaniu tymi szkołami przez nadzór pedagogiczny i proces stawiania się szkoły „zwykłej” szkołą wiodącą. Materiał zbierano i analizowano zgodnie z następującymi problemami badawczymi:

1. Motywy powstania szkoły wiodącej.
2. Typy trudności.
3. Kryteria wyboru problematyki wiodącej.
4. Formy doskonalenia nauczycieli wewnątrz szkoły.
5. Dokumentacja.
6. Formy upowszechniania dorobku szkoły.
7. Formy pomocy nadzoru pedagogicznego i ośrodków metodycznych.

W obrębie każdego z wymienionych problemów prześledzono ewolucję, jaką przechodziły szkoły wiodące w latach 1964—1969. Dodatkowo przeprowadzono badania w woj. olsztyńskim ze względu na to, że szkoły w tym okręgu (po zmianie nazwy na „szkoły wdrożeniowe”) rozpoczęły od jesieni 1970 pracować nieco inaczej i nastąpił renesans idei szkół wiodących w tym okręgu.

Zastosowano następujący tok postępowania badawczego:

¹ T. Zienkiewicz: Idea szkół wiodących w ZSRR. *Ruch Pedagogiczny* 1970 nr 2.

1. Powstanie problemu.
2. Ustalenie szczegółowych problemów badawczych.
3. Sprawdzenie praktyki, jej opis i ocena.
4. Wyprowadzenie wniosków ogólnych i sformułowanie projektu.
5. Weryfikacja projektu.
6. Ustalenie modelu prognostycznego szkoły wiodącej.

Badania masowe pozwoliły ustalić, co hamuje rozwój tych szkół i jakie warunki muszą być spełnione, by szkoły wiodące mogły spełnić swą funkcję — pomostu między szkołami eksperymentalnymi a szkołami „zwykłymi”. Ustalony na tej podstawie projekt zweryfikowano w wybranych szkołach. Niniejszy artykuł przedstawia wnioski z badań masowych.

Wnioski

I. Motywy powstawania szkoły wiodącej

Zarządzenie Ministra Oświaty z r. 1963 i Okólnik z r. 1965 określają tryb uznawania szkoły za wiodącą. Wymienione przepisy określają, kto może wystąpić z inicjatywą uznania szkoły. Ewolucja w tym zakresie przebiegała od żywiołowego powstawania i administracyjnego umieszczania szkół wiodących w wykazach aż po celowe powoływanie szkół wiodących i zlecenie im konkretnych zadań. Z badań przeprowadzonych w latach 1968—1969 wynika, że na 26 badanych szkół 18 powstało z inicjatywy administracji szkolnej i ośrodków metodycznych. Badane w r. 1971 szkoły wiodące (nazwę zmieniono na „szkoły wdrożeniowe”) w woj. olsztyńskim zostały przez administrację szkolną powołane. Tylko w 2 wypadkach (badania 1968—69) szkoły wiodące powstały z inicjatywy nauczycieli.

Inicjatorem jest więc praktycznie nadzór pedagogiczny. Obowiązywać musi jednak zasada, że uznawanie czy powoływanie szkoły wiodącej powinno odbywać się zgodnie z planem, wynikać z polityki władz szkolnych w zakresie doskonalenia nauczycieli, polityki określającej kierunki i zadania szkoły wiodącej.

Uznawanie czy powoływanie szkoły wiodącej musi poprzedzać okres wstępny, przygotowujący szkołę do pełnienia funkcji szkoły wiodącej. Jest to możliwe tylko wówczas, gdy władze posiadają plany rozwoju sieci tych szkół. Taką politykę prowadzono w woj. białostockim i w r. 1971 w woj. olsztyńskim. W okręgu białostockim planowano, którym szkołom można będzie w najbliższych latach powierzyć funkcję szkoły wiodącej. Pozwalało to ukierunkować wizytacje i hospitacje szkół, polepszyć warunki pracy.

Podstawy prawne określają kryteria, którym szkoły muszą odpowiadać, by można je uznać za wiodące. Własne, nieco inne kryteria ustalono w woj. olsztyńskim. Konfrontacja tych warunków z rzeczywistością pozwala określić, w jakim stopniu przepisy te zdają egzamin, jakie wnieść trzeba poprawki, szczegółowe sformułowania.

Konfrontacja tych warunków z praktyką szkolną wykazuje, że podstawowym kryterium jest kadra nauczycielska, jej kwalifikacje i dotychczasowa praca. Ewolucja w tym zakresie zmierzała do bliższego określenia procentu nauczycieli z dodatkowymi kwalifikacjami, jak też wymagań podejmowania przed wdrażaniem prób nowoczesniejszego procesu nauczania i wychowania.

W szkołach wiodących procent nauczycieli z dodatkowymi kwalifikacjami wynosiło przeszło 70% (74% — w szkołach wiodących badanych w latach 1968—1969, 86% — w szkołach wdrożeniowych). Można więc uznać jako kryterium przy uznawaniu szkoły za wiodącą zatrudnienie w niej w 70% kadry posiadającej wykształcenie w zakresie SN i studiów wyższych. Badania wykazały, że najlepiej pracują te

szkoły wiodące, które przed ich uznaniem podejmowały próby unowocześnienia pracy dydaktyczno-wychowawczej.

W zakresie bazy wymienione Zarządzenie Ministra nie precyzuje bliżej wymagań. Mówi się tylko o tym, że szkoła winna mieć warunki lokalowe oraz należyte wyposażenie w sprzęt i pomoce naukowe. Badania wykazały, że wymagań w tym zakresie nie można przestrzegać rygorystycznie, że warunki tym szkołom należy dopiero tworzyć. W przeszłości zdarzały się przypadki, że kryterium to uznawano za decydujące (uznawanie za wiodącą nową szkołę). Warunki te szkołom wiodącym stwarzano stopniowo, przybywało pracowni i klas-pracowni, zwiększano wyposażenie w środki dydaktyczne (głównie audiowizualne). Ilość pracowni i klas-pracowni w badanych szkołach przekraczała średnią krajową.

Wymagania w tym zakresie można sformułować następująco:

- pomieszczenia szkolne umożliwiają zorganizowanie w nich pracowni i klas-pracowni,
- wyposażenie w sprzęt i środki dydaktyczne pozwala na podjęcie wdrażania przyjętych kierunków wiodących.

Podstawy prawne mówią o tym, że szkoły wiodące są szkołami pracującymi dobrze we wszystkich dziedzinach działalności szkoły. Można postawić w zakresie wyników nauczania takie wymagania, gdyż wiąże się to z autorytetem szkoły wiodącej wśród nauczycieli i w środowisku. Kryterium tych wyników nie może być procent sprawności ze względu na to, że w szkołach podstawowych istnieje tendencja do promowania jak największej ilości uczniów klasy ósmej. Przyjąć należy więc inne kryterium, a mianowicie procent absolwentów dostających się do szkół ponadpodstawowych, a głównie do szkół średnich. Badane szkoły wiodące i wdrożeniowe osiągały w tym zakresie dość wysoki procent, sięgający nawet 90. Kryterium to można sprecyzować następująco:

- szkoła cieszy się autorytetem dzięki osiągnięciu wyższych niż przeciętne w danym rejonie wskaźników nauczania, wyrażających się w dobrym przygotowaniu młodzieży do dalszej nauki i pracy.

Podstawy prawne nie precyzują też bliżej wymagań w zakresie spełniania przez szkołę funkcji wychowawczej i opiekuńczej. Badania wykazują, że szkoły wiodące nie ograniczają się do zmian związanych z podjętą problematyką wiodącą. Nie można postawić wymagań, by szkoła była wzorcem w pracy wychowawczej, gdyż dopiero pod wpływem rozbudzenia inicjatywy nauczycieli, szerszego poznania teorii pedagogicznych podejmuje się wysiłki we wszystkich dziedzinach pracy szkolnej. Kryterium to można tylko sformułować następująco:

- szkoła wykazuje inicjatywę w wypracowaniu socjalistycznego stylu współdziałania rady pedagogicznej, młodzieży, rodziców, organizacji społecznych w działalności wychowawczej.

Z badań wynika, że o efektywności pracy szkoły decyduje w dużym stopniu praca kierownika szkoły, jego zdolności organizacyjne, umiejętności pracy z zespołem nauczycielskim, jego wiedza pedagogiczna. Pracę kierownika szkoły, jego osobowość można uznać jako kryterium przy powoływaniu szkoły wiodącej.

II. Typy trudności

W kwestionariuszu wymieniono następujące typy trudności: materialne, opinie rodziców, trudności ze strony uczniów, przeciążenie nauczycieli, opinia społeczna.

Trudności materialne wymienia większość kierowników szkół. Usunięcie tych trudności uważają kierownicy szkół za warunek realizacji przez szkołę wiodącą jej funkcji. Niewątpliwie wdrażanie każdej nowej idei z zakresu dydaktyki wymaga takiego wyposażenia, które umożliwiłoby uczniom pracę z różnymi źródłami wiedzy.

Wyposażenie to powinno być większe, niż przewiduje to „Wykaz wyposażenia 8-klasowej szkoły podstawowej” z r. 1965, gdyż ilość przewidzianych w tym wykazie środków dydaktycznych nie pozwala na prowadzenie ćwiczeń.

Sprawą dyskusyjną jest rozstrzygnięcie problemu, czy szkoła wiodąca ma posiadać lepsze wyposażenie od szkół „zwykłych”. Zdania na ten temat są podzielone. Jedni twierdzą, że szkoła wiodąca nie powinna mieć zbyt odbiegającego od przeciętnego wyposażenia, gdyż efekty jej pracy mogą być przypisane warunkom pracy szkoły. Inni są zdania, że szkołę należy traktować tak, jak traktuje się doświadczalne gospodarstwo. Gospodarstwo takie (np. rolne) posiada nie tylko kwalifikowaną kadre, ale i dobre warunki do realizacji zadań. Takie były propozycje COM na konferencji w r. 1969. Kierownicy badanych szkół są zdania, że szkoła wiodąca winna mieć lepsze wyposażenie. Szkoły wiodące np. w Sztabinie i Łomży nie tylko upowszechniają wdrożoną ideę, ale i wzorce organizacji, wyposażenia pracowni i klas-pracowni. Autor jest zdania, że szkoła wiodąca jest szkołą przechodzącą stopniowo na system pracowniany, a z tym się wiąże lepsze wyposażenie w sprzęt i środki dydaktyczne.

Wymóg w tym zakresie można sformułować następująco:

— władze szkolne winny stwarzać w miarę możliwości warunki do pracy szkoły, udzielać instruktażu i pomocy finansowej w tworzeniu pracowni, klas-pracowni i gabinetów.

Inną trudnością wymienianą przez kierowników szkół jest przeciążenie nauczycieli. Z badań wynika, że główną przyczyną przeciążenia jest zła organizacja zapoznawania z doświadczeniami szkoły wiodącej. Upowszechnianie doświadczeń nie jest planowe, nie przestrzega się ustalonych przez szkołę „dni otwartych”. Propozycja w tej sprawie zmierza więc do tego, by nadzór szkolny po konsultacji z radą postępu ustalił roczny plan upowszechniania doświadczeń szkół wiodących i przestrzegał zasady „dni otwartych” zaproponowanych przez szkołę i zatwierdzonych przez organ administracji.

Inną trudnością jest dobór kadry. Zdarzało się, że do szkoły wiodącej kierowano nauczycieli bez kwalifikacji, a ciągły ruch służbowy wpływał ujemnie na rozpoczęty proces wdrażania i upowszechniania doświadczeń. Kierownicy części szkół wnioskowali, by władze szkolne wymieniły część kadry. Sprawa ta jest dość trudna na wsi, natomiast w mieście, w którym jest kilka szkół podstawowych, jest do rozwiązania. Propozycję w tej sprawie można sformułować następująco:

— organ administracji szkolnej może w interesie szkoły wiodącej przenieść nauczyciela w trybie ustalonym przez przepisy do innej szkoły.

III. Kryteria wyboru problematyki wiodącej

Wymienione już Zarządzenie Ministra Oświaty i Okólnik z r. 1965 wskazują na te problemy, które należy uwzględnić przy wyborze tematyki wiodącej. Przy wyborze tym szkoły mają kierować się założeniami reformy szkolnej, a więc podjąć problematykę interpretacji treści programowych, kształtowania u dzieci i młodzieży postawy zaangażowania społecznego, podnoszenia sprawności kształcenia, rozwijania samodzielności myślenia.

Szkoła, zgodnie z tymi przepisami, może spełniać swe zadania bądź w zakresie całokształtu działalności szkolnej, bądź w zakresie poszczególnych przedmiotów lub zagadnień wychowawczych. Z 4 grup kierunków pracy szkół wiodących (zagadnienia dydaktyczne, problematyka społeczno-moralna, wychowanie pozalekcyjne i wiedzenie w całokształcie) szkoły wybierały bądź problematykę dydaktyczną, bądź wiodły w całokształcie. Ewolucja w tym zakresie wiodła w kierunku zmniejszenia się szkół wiodących w całokształcie na rzecz jednego lub kilku problemów (przeważnie dydaktycznych). Za słuszną należy uznać tendencję rozszerzania kierunków

wiodących, dochodzenie stopniowo do objęcia wiedzeniem całości pracy szkoły. Jeśli przyjąć, że zadaniem szkoły wiodącej jest wdrożenie, a następnie upowszechnienie doświadczeń zdobytych przez szkołę w okresie wdrażania teorii, wiedzenie w całości jest od razu po prostu niemożliwe.

Ewolucja w zakresie problematyki wiodącej przebiegała od swobodnego jej wyboru przez szkołę, poprzez inspirowanie tej problematyki przez władze szkolne, aż do wysunięcia konkretnych zadań lub narzucenia szkole kierunków wiedzenia. W badanych szkołach woj. białostockiego inspirowanie tematyki wiodącej występowało od początku istnienia szkół wiodących w tym regionie. W woj. olsztyńskim zaś swobodny wybór trwał do r. 1970, do okresu ustalenia jednolitej problematyki dla wszystkich szkół województwa.

Swobodny wybór przez samą szkołę jako wynik poprzednich doświadczeń szkoły, jej potrzeb jest słuszny z punktu widzenia samej szkoły, wpływa na motywację działania, ale może być niezgodny z potrzebami rejonu, z planami doskonalenia nauczycieli i może być jednostronnym (w przeszłości przewaga wykorzystania środków audiowizualnych). Istnieje konieczność pogodzenia tych 2 tendencji. W woj. białostockim rozwiązano to w ten sposób, że sugerowano szkołom podjęcie dodatkowo problematyki szczególnie ważnej w danym okresie. W szkołach wdrożeniowych woj. olsztyńskiego narzucono zakres wiedzenia. Autor jest zdania, że władze szkolne mogą narzucić problematykę, ale samo zapoznanie z daną ideą nie wystarczy, jeśli nauczyciele nie dostrzegą praktycznych korzyści tej idei dla siebie, jeśli nie dostarczą się innego typu informacji — informacji o konkretyzacji idei w innej szkole (np. eksperymentalnej), dowodów, że jest to idea skuteczna. Rolę motywacyjną spełnić może atmosfera stworzona przez wszystkie zainteresowane wdrażaniem instytucje wokół szkoły wiodącej, atmosfera powszechnego zainteresowania daną ideą.

Procesowi informowania powinno więc towarzyszyć zainteresowanie i zaciekawienie, wywołanie poczucia odpowiedzialności, że na wyniki wdrażania danej idei w szkole wiodącej czekają inne szkoły, które na własną rękę podjęły próby wdrażania. Taką atmosferę w woj. olsztyńskim stworzono.

Wniosek w tej sprawie można sformułować następująco:

— władze szkolne, ośrodki metodyczne powinny sugerować szkołom wiodącym kierunki wdrażania, a nawet zlecać im problemy, zadania.

Koncepcja szkoły wiodącej powstała na konferencji zwołanej przez Komisję Eksperymentów Pedagogicznych na przełomie roku 1962/63. Szkoła wiodąca, zgodnie z tą koncepcją, miała być pomostem między szkołą eksperymentalną a szkołami „zwykłymi”. Idea, którą szkoła wiodąca ma wdrażać, musi być ideą dostatecznie sprawdzoną, zweryfikowaną w szkołach eksperymentalnych. Pożądane jest więc, by szkoła wiodąca (powiat, województwo) utrzymywała kontakt z pracownikami naukowymi, którzy kierowali eksperymentem lub bezpośrednio ze szkołą eksperymentalną. Kontakt taki utrzymywał powiat augustowski z pracownikami naukowymi Instytutu Pedagogiki, szczególnie z K. Lechem, szkoła w Łomży — ze szkołą eksperymentalną wdrażającą techniki Freineta czy całe województwo olsztyńskie — ze Szkołą Podstawową nr 14 w Olsztynie, której eksperymentem opiekował się E. Fleming. Kontakt ze szkołą eksperymentalną jest szczególnie ważny, gdyż w okresie poprzedzającym wdrażanie, jak i w jego trakcie, szkoły eksperymentalne mogą dostarczać wzorców, udzielać konsultacji itp. Nauczyciele uczestniczący w lekcjach otwartych mogą sami przekonać się, czy dana idea jest efektywna.

IV. Formy doskonalenia nauczycieli wewnątrz szkoły

Doskonalenie nauczycieli polega na dogłębnym zapoznaniu się z ideą, którą mają wdrażać, i na renowacji wiedzy pedagogicznej. To ostatnie jest szczególnie ważne, gdyż stanowi warunek rozumienia danej idei, szerszego spojrzenia na własną prak-

tykę. W tych szkołach, w których nie ograniczono się do studiowania tylko pozycji związanej z daną ideą, uniknięto wielu trudności, niejasności, a nawet wypaczania danej idei.

W badaniach chodziło o stwierdzenie, jakie formy doskonalenia występują w szkołach i które z nich uważa się za najbardziej skuteczne. Stwierdzono następujące formy, które można uszeregować wg częstotliwości ich stosowania:

1. Studiowanie literatury.
2. Zespoły samokształceniowe.
3. Lekcje koleżeńskie.
4. Wycieczki do zakładów pracy.
5. Kształcenie w obsłudze środków audiowizualnych.
6. Kursy.
7. Konsultacje.
8. Wykłady pracowników naukowych.
9. Spotkania z wybitnymi nauczycielami.

Częstotliwość tych form zależy i od możliwości ich stosowania. Np. wykłady pracowników naukowych stosowano tylko w 2 powiatach woj. białostockiego. W szkołach wdrożeniowych woj. olsztyńskiego forma ta występuje już w 9 szkołach, gdyż władze szkolne zaplanowały takie wykłady. Częstotliwość form nie pokrywa się z oceną przez kierowników szkół skuteczności poszczególnych form. W badaniach przeprowadzonych w latach 1963—69 za najbardziej skuteczne uznano następujące formy:

1. Lekcje koleżeńskie.
2. Studiowanie literatury.
3. Wszystkie formy.
4. Zespoły samokształceniowe.

Kierownicy szkół wdrożeniowych w woj. olsztyńskim wymienili takie formy, jak:

1. Lekcje koleżeńskie.
2. Wycieczki do szkół eksperymentalnych.
3. Studiowanie literatury.
4. Zespoły samokształceniowe.
5. Wykłady pracowników naukowych.

Na podstawie tych wykazów form można wnioskować, że doskonalenie musi łączyć informację z praktyką, z warsztatem pracy nauczyciela. Z tego też względu wymienia się na pierwszym miejscu lekcje koleżeńskie, pracę zespołów samokształceniowych, a szkoły wdrożeniowe — wycieczki do szkół eksperymentalnych. Wniosek w tej sprawie można sformułować następująco:

— szkoły wiodące powinny stosować różnorodne formy doskonalenia, zwracając uwagę na te formy, które łączą zapoznanie z teorią, z praktyką

Na podstawie badań można stwierdzić, że skuteczność doskonalenia zależy od tego, czy doskonalenie posiada cechy procesu, czy jest ono planowe, systematyczne.

V. Dokumentacja

Ani podstawy prawne, ani wytyczne COM nie ustalają, jaką dokumentację, prócz obowiązującej, powinna szkoła wiodąca prowadzić. Funkcja szkoły wiodącej wymaga prowadzenia dokumentacji szkolnej związanej z wdrażaniem, a szczególnie z upowszechnianiem swych doświadczeń. Niektóre terenowe władze oświatowe we własnym zakresie próbowały sformułować wytyczne do prowadzenia takiej dokumentacji (np. Lublin, Augustów). Charakterystyczna jest wypowiedź kierownika szkoły z Rajgrodu (woj. Białystok): „Nauczyciele i kierownik szkoły nie mają rozeznanie, jaką dokumentację należy prowadzić”.

Z badań wynika, że część szkół nie prowadzi w ogóle dokumentacji, inne prowadzą teczki i dzienniki szkoły wiodącej, gromadzą konspekty i rozkłady materiału, testy do badań wyników nauczania, zestawy literatury pedagogicznej, zeszyty spostrzeżeń o realizacji materiału nauczania.

Istnieje więc konieczność ustalenia, jaką dokumentację szkoła wiodąca powinna prowadzić.

Dokumentację można podzielić na 3 grupy:

1. Dokumentacja związana z procesem wdrażania nowych idei (plany wdrażania, doskonalenia nauczycieli, długofalowy plan poprawy warunków pracy szkoły, szczególnie tworzenia pracowni i klas-pracowni).
2. Dokumentacja (teczka) pism związanych z postępem pedagogicznym, dziennik odwiedzin szkoły wiodącej.
3. Dokumentacja związana z upowszechnieniem doświadczeń (konspekty, rozkłady materiału, wzorce wykonanych pomocy naukowych, organizacji pracowni itp.).

VI. Formy upowszechniania dorobku szkoły

COM na poszczególnych konferencjach omawiających pracę szkoły wiodącej proponował szereg form upowszechniania doświadczeń: zbiorowe odwiedziny szkoły przez pracowników nadzoru, POM, OOM i nauczycieli, konferencje metodyczne, praca zespołów samokształceniowych, indywidualne odwiedziny szkół wiodących przez nauczycieli i kierowników szkół. Zalecano na tych konferencjach stosowanie tzw. „tygodni otwartych dni”. W badanych szkołach stosowano następujące formy upowszechniania doświadczeń (kolejność podanych form wg częstotliwości ich występowania):

1. Lekcje otwarte.
2. Uczestnictwo w pracach ośrodków metodycznych.
3. Konsultacje indywidualne.
4. Udostępnianie konspektów.
5. Odczyty pedagogiczne.
6. Artykuły.

Zestawienie to nie uwzględnia referatów, gdyż wygłaszano je przy każdej okazji odwiedzin szkoły przez grupy nauczycieli, na konferencjach itp. Szkoły powinny stosować wymienione formy po okresie wdrożenia nowych myśli, ale praktycznie już w pierwszym roku pracy władze oświatowe wymagają od szkół wiodących organizowania konferencji przedmiotowych, dla kierowników szkół itp., gdy nauczyciele szkoły wiodącej jeszcze sami dobrze nie poznali idei, którą mają wdrażać. Szkoła wiodąca, zdaniem autora, powinna upowszechniać swe doświadczenia począwszy od drugiego roku swej pracy, gdyż pierwszy rok powinien być rokiem studiowania literatury, zapoznawania się z nową ideą.

Przyczyną trudności, prowadzących w niektórych szkołach do zniechęcenia, była zbyt duża ilość nieplanowanych odwiedzin szkoły, nieprzestrzeganie planu „dni otwartych”.

Badania miały wykazać, czy upowszechnianie nie może stać się procesem i posiadać planowy i systematyczny charakter. Próby takie podjęto w woj. białostockim, ustalając rejony oddziaływania systematycznego szkoły wiodącej. Praktyka jednak wykazała, że ten system oparty na szkole-bazie nie zawsze zdaje egzamin. Samą ideę szkoły-bazy autor uważa za słuszną, ale skuteczność oddziaływania tego typu szkoły wiodącej zależy od organizacji uwzględniającej odległości i możliwości. Tam gdzie te warunki uwzględniono (szkoła w Sztynie woj. Białostok), oddziaływanie było skuteczne. Przyjęcie tej idei pociąga za sobą konieczność takiego rozplanowania sieci szkół wiodących, by objąć oddziaływaniem cały powiat. Za pcwoływaniem

szkoły-bazy przemawia i inny argument. Szkoła wiodąca jest często szkołą zbiorczą i w jej interesie leży oddziaływanie na szkoły niżej zorganizowane, które kierują uczniów do szkoły zbiorczej. Taką szkołą jest wymieniona szkoła w Sztablinie. Formy upowszechniania doświadczeń przez szkołę-bazę w tym wypadku są szersze i obejmują prócz wymienionych już form odwiedziny młodzieży ze szkół niżej zorganizowanych, wspólne rady pedagogiczne, uroczystości itp.

Ze względu na to, że obecnie nie można stworzyć takiej sieci szkół, które obejmowałyby swoimi wpływami cały powiat, autor jest zdania, że szkoła wiodąca powinna być szkołą-bazą dla szkół niżej zorganizowanych i jednocześnie szkołą-wzorcem dla innych szkół.

Kierownicy szkół stawiają wniosek, by szkoła wiodąca była siedzibą zespołów samokształceniowych i warsztatem pracy kierowników ośrodków metodycznych. Ten wniosek pokrywa się z zaleceniami Ministerstwa Oświaty. Za jego słusznością przemawia fakt, że nauczyciele szkoły wiodącej nie mogą upowszechniać swych doświadczeń w szkole „zwykłej”, służyć radą nauczycielowi, który próbuje wdrażać doświadczenia szkoły wiodącej. Prócz tego brak jest przepisów zezwalających nauczycielowi szkoły wiodącej na hospitację lekcji w szkołach „zwykłych”. Wnioski w sprawie upowszechniania dorobku szkoły wiodącej można sformułować następująco:

— ustala się 2 zasadnicze typy szkoły wiodącej:

1. Szkoła-baza dla szkół rejonu określonego przez organ administracji szkolnej, któremu ta szkoła podlega. Przy ustalaniu tego rejonu należy przede wszystkim brać pod uwagę szkoły niżej zorganizowane, dla których szkoła wiodąca jest szkołą zbiorczą.
2. Szkoła-wzorec pracy dydaktyczno-wychowawczej;

— formy upowszechniania zależne są od możliwości szkoły, od planów wdrażania postępu pedagogicznego w danym powiecie, województwie. Szkoła wiodąca przekazuje wzorce swej pracy w postaci lekcji otwartych, konspektów lekcyjnych, planów, wzorców pomocy itp.;

— wskazane jest, by szkoła wiodąca była siedzibą kilku ognisk metodycznych.

VII. Formy pomocy nadzoru pedagogicznego i ośrodków metodycznych

Zarządzenie Ministra Oświaty, a szczególnie Okólnik z r. 1965 określa obowiązki administracji szkolnej i ośrodków metodycznych względem szkół wiodących. Opieka nad tymi szkołami ma przejawiać się w udzielaniu szkołom tym wyczerpującego instruktażu, zaopatrywaniu w nowoczesne pomoce naukowe, w sprzęt szkolny, przydzielaniu dodatkowych kredytów na zakup literatury pedagogicznej, przyznawaniu w miarę możliwości dodatków specjalnych, w udzielaniu pomocy w organizowaniu wzorcowych pracowni przedmiotowych i klas-pracowni. Opiekę nad procesem wdrażania i upowszechniania doświadczeń powierzono ośrodkom metodycznym. Obowiązki OOM określa również § 1 statutu okręgowego ośrodka metodycznego.

Z badań wynika, że określone w przepisach obowiązki administracji i ośrodków metodycznych nie są w większości powiatów realizowane. Dotyczy to zarówno wyposażenia szkoły, jak też i instruktażu. Niektóre szkoły stwierdzają, że nie odczuwają żadnej opieki ze strony nadzoru pedagogicznego.

Opieka w zakresie wyposażenia szkoły zależy od możliwości Wydziału Oświaty. Natomiast rozwiązania wymagają opieka nad procesem stawania się szkoły szkołą wiodącą i procesem upowszechniania doświadczeń. Powierzenie opieki w tym zakresie OOM nie zdaje egzaminu, gdyż jest to opieka dorywcza. Na uwagę zasługują doświadczenia pow. Augustów i tworzące się doświadczenia woj. olsztyńskiego.

Udzielanie szkołom pomocy w okresie studiowania literatury i konkretyzacji idei wymaga od nadzoru nowych jakości, zmiany roli nadzoru, który nie może być tylko kontrolerem, ale i doradcą. Doświadczenia Augustowa wykazują, że jest to możliwe. Ta nowa jakość to głęboka wiedza pedagogiczna i wiedza z zakresu konkretyzacji idei. Brak tego typu pomocy może zahamować wdrażanie. Badania wykazują, że szkół nie można zostawić samych sobie, że ilość wątpliwości i trudności jest zbyt duża i że na taką pomoc szkoły wiodące czekają. Najbardziej idealnym rozwiązaniem byłby kontakt szkół wiodących z pracownikami naukowymi, ale jest to niemożliwe. W pow. Augustów istnieje kontakt Wydziału Oświaty z Instytutem Pedagogiki. Wniosek jest tylko jeden: istnieje konieczność zapoznania pracowników nadzoru ze współczesną pedagogiką (studia podyplomowe, i inne formy doksztalcania i doskonalenia). Dotyczy to nie tylko administracji szkolnej, ale i kierowników ognisk metodycznych POM, gdyż im należy powierzyć bezpośrednią opiekę nad wiodącymi szkołami (podstawowymi). Pomoc w zakresie organizowania pracowni i klas-pracowni powinna polegać nie tylko na przydzielaniu środków, ale i na pomocy merytorycznej. O formie takiej mówią niektórzy kierownicy szkół, np. szkoły w Łomży, która przeszła na system pracowniany. Opieka ta przejawiać się ma i w pomocy w organizowaniu upowszechniania doświadczeń. Pożądanym rozwiązaniem byłoby stworzenie systemu, w którym określone miejsce zajmują szkoły wiodące (przykład Augustowa).

Najbardziej drażliwym problemem jest problem bodźców materialnych i moralnych. Sprawa ta przewija się przez większość wypowiedzi kierowników szkół i nauczycieli. Sporo jest w tych wypowiedziach rozgoryczenia i żalu. Słusznie się podkreśla, że nauczyciel szkoły wiodącej musi spełniać dodatkowe obowiązki, ale i posiadać nowe cechy: umiejętności i zdolności czyniące go nauczycielem — nauczycieli. Docenienie tej sprawy należy uznać jako jeden z istotnych warunków skuteczności pracy szkoły wiodącej.

Wnioski w tej sprawie można sformułować następująco:

- administracja szkolna winna w pierwszej kolejności przyznawać dobrze pracującym kierownikom i nauczycielom szkół wiodących dodatki uznaniowe.
- dobrze pracujący kierownicy i nauczyciele powinni raz w roku otrzymywać pisemne podziękowania, włączone do ich akt personalnych.

Na podstawie tych wniosków, jak i doświadczeń Wydziału Oświaty w Augustowie, KOS i OOM w Olsztynie i Dzielnicowego Wydziału Oświaty w Łodzi—Polesiu, można ułożyć projekt statutu szkoły wiodącej. Istnieje zapotrzebowanie na taki statut, który stałby się dokumentem pozwalającym ujednoczyć pracę szkoły wiodącej, określającym jej uprawnienie i obowiązki względem szkoły wiodącej, administracji szkolnej i ośrodków metodycznych.

WAĆLAW WOJTYŃSKI: O KSZTAŁCENIU NAUCZYCIELA SZKOŁY PODSTAWOWEJ W POLSCE I ŚWIECIE

PZWS, Warszawa, 1971, str. 306,

Jak kształcić nauczycieli? To od lat aktualne pytanie stawiane jest szczególnie ostro obecnie, w powszechnej, wielowątkowej dyskusji na temat doskonalenia polskiego systemu oświaty. Wszak poprawa w szkolnictwie niemożliwa jest bez uprzedniego właściwego rozwiązania problemu kształcenia (i doskonalenia) kadr nauczających. Na zwiększenie zainteresowania sprawami kształcenia nauczycieli szkół podstawowych wpływają także i fakty zatrudniania pierwszych absolwentów wyższych szkół nauczycielskich, przygotowanie do reformy nauczania początkowego.

Książka Waćlawa Wojtyńskiego „O kształceniu nauczyciela szkoły podstawowej w Polsce i świecie” ukazała się więc w dobrym momencie. Może ona bowiem być pomocna wielu działaczom oświatowym, a także i pracownikom nauki w toczącej się dyskusji.

Tytuł książki, zbyt ogólny, nie oddaje w pełni bogactwa treści. Całość składa się z sześciu części. Zreferuję je pokrótce.

Część I. Zawód i osobowość nauczyciela. W. Wojtyński kreśli proces kształtowania się zawodu nauczyciela od starożytności po dzień dzisiejszy. Wykazując zależność szkoły od wymagań społecznych, przytacza fakty i poglądy oświeclające źródła ciągle jeszcze nie przewyżczonego sporu — nauczyciel to zawód czy powołanie. Cały ten rys historyczny jest związany (stosunkowo najobszerniej omówiono działalność Komisji Edukacji Narodowej). Zachęcam do zaznajomienia się z tymi stronami książki, zwłaszcza tych nauczycieli, którzy nie studiowali systematycznie historii wychowania.

Omawiając trudny problem osobowości nauczyciela w pedagogice mieszczańskiej i socjalistycznej Autor słusznie zwraca uwagę na zewnętrzne podobieństwa niektórych sformułowań przy zasadniczo różnych treściach, jakie za tymi sformułowaniami się kryją (np. s. 59 pogląd Deweya — nauczyciel jest czynnikiem postępu społecznego, aktualny i dzisiaj w tak ogólnym ujęciu). Istotę pojęcia „osobowość nauczyciela” rozpatruje W. Wojtyński w kontekście zadań, jakie przed nauczycielem stawiano. Ten tok rozważań pozwala na stosunkowo przystępne ukazanie różnic między poglądami Deweya, Kerschensteinera, Radlińskiej i in. a poglądami współczesnymi. Podsumowując te rozważania Autor stwierdza, że rola społeczna nauczyciela w społeczeństwach kapitalistycznych polega nie na służbie ideałom przyszłości, lecz na przystosowaniu wychowanków do istniejących lub zastanych warunków. Natomiast w społeczeństwach socjalistycznych lub dopiero budujących socjalizm nauczyciel staje się sprzymierzeńcem sił rewolucji, które usuwają pozostałości starego porządku społecznego i wnoszą fundamenty pod nowy ustrój. Ale nie dzieje się to wyłącznie na mocy spontanicznych odruchów nauczycielstwa. Niezbędne jest bowiem polityczne i ideologiczne zaangażowanie, ścisły związek z partią i narodem.

W końcowej części rozdziału Autor wskazując ewolucję poglądów na wykształcenie nauczycieli stwierdza, że dzisiaj „w strukturze wykształcenia nauczycieli dominować

musi wiedza kierunkowa, nie ogólna. Stary, odziedziczony po wieku XIX i zmieniony nieznacznie w wieku XX, »omnibusowy« model ogólny, »seminaryjno-licealnych« kwalifikacji staje się coraz mniej przydatny." W recenzowanej książce nie podjęto jednak próby całościowego określenia treści kształcenia nauczyciela współczesnej szkoły podstawowej (są tylko niektóre elementy). Ta część pracy mogłaby być nieco bardziej rozwinięta.

Sprawy osobowości nauczyciela często są rozważane w radach pedagogicznych, na konferencjach rejonowych. Omawiany rozdział z pracy W. Wojtyńskiego może być bardzo przydatny w tych dyskusjach. Autor bowiem wdraża do rozważań nie o „osobowości jako takiej”, lecz do rozpatrywania problemu w kontekście zadań, potrzeb społecznych, modyfikacji, wzbogacania kwalifikacji w zależności od tych zadań i potrzeb.

Część II. Kształcenie nauczycieli w Polsce (1918—1970). Wyodrębniono tutaj 2 rozdziały — dot. Polski międzywojennej i Polski Ludowej. Pierwszy z nich ujęty jest bardzo skrótowo, jest to raczej rejestr (dość pełny) wydarzeń. Np. czytelnik poznaje program Kongresu Pedagogicznego we Lwowie, dowiadyuje się, że Marian Odrzywolski mówił na tym Kongresie o poszukiwaniu obiektywnego sprawdzianu dla wartości metodycznych (problem i dzisiaj bardzo aktualny), nie poznaje jednak podstawowych tez tego wystąpienia (s. 91). To bardzo zwięzłe ujęcie może być przydatne nauczycielom (a liczba ich nie mała) przygotowującym prace magisterskie i inne. Może być bowiem pomocą w dotarciu do źródeł. Szkoda tylko, że bibliografia do tego rozdziału jest niepełna.

Na zainteresowanie zasługuje omówiony w tej części nieco obszerniej projekt 3-letniego instytutu pedagogicznego opracowany przez J. Wł. Dawida (s. 78—80). Koncepcja wyższej uczelni kształcącej nauczycieli szkół podstawowych została zrealizowana dopiero po 55 latach. Warto porównać program WSN z postulatami programowymi Dawida, na tym tle bardziej klarowne staną się przemiany, jakim uległ zawód nauczyciela.

Problematyka kształcenia nauczycieli w Polsce Ludowej została przedstawiona w ten sposób, by ukazać dyskusję na temat szkoły nauczycielskiej, akty normatywno-prawne, zapotrzebowanie na kadry. Natomiast tylko marginesowo (i w sposób niepełny) wspomina się o planach i programach kształcenia. Stosunkowo więcej miejsca (i słusznie) przeznaczono na omówienie spraw wsparcia kształcenia nauczycieli przez literaturę pedagogiczną (s. 102—103, 108—109).

W częściach III, IV i V W. Wojtyński omawia problemy kształcenia nauczycieli w 48 krajach (zastosował podział: kształcenie nauczycieli w krajach socjalistycznych Europy, w rozwiniętych krajach kapitalistycznych, w krajach rozwijających się).

W każdym przypaźku Autor stara się (co słuszne, godne podkreślenia) rozpatrywać problem na tle tradycji systemu oświatowego w danym kraju, aktualnych potrzeb społecznych, podaje też informacje o strukturze szkolnictwa, dostępności (powszechności) szkoły itp. Jest to część książki o dużych walorach poznawczych.

Zachęcam do zaznajomienia się z systemami kształcenia nauczycieli w krajach socjalistycznych i rozwiniętych krajach kapitalistycznych z punktu widzenia głównych pytań, jakie obecnie stawia się w Polsce w stosunku do naszego systemu kształcenia nauczycieli, jak np. przygotowanie nauczycieli do pracy w klasach najniższych (tzw. ogólnopedagogiczne czy przedmiotowe), wyższe uczelnie zawodowe czy akademickie, funkcja uniwersytetów w kształceniu nauczycieli, tzw. pedagogizacja nauczycieli-przedmiotowców, egzamin kwalifikacyjny — jego zakres, sposób przeprowadzania, praktyka pedagogiczna w czasie studiów, rekrutacja do zawodu. Są to pytania stawiane także i w innych krajach, na wiele z nich udzielono tam odpowiedzi

innej niż u nas. Np. w istotnej sprawie selekcji do zawodu nauczyciela przyjęto w NRF, że najbardziej miarodajny sąd o kandydacie może wydać szkoła, do której przez kilka lat uczęszczał, w NRD (w Berlinie) tytułem próby wprowadza się mentorów — doświadczonych nauczycieli-opiekunów studentów-kandydatów do zawodu nauczycielskiego. W Japonii kształci się nauczycieli wyłącznie w 4-letnich wydziałach pedagogicznych uniwersytetów i in.

Część VI. Refleksja naukowa nad nauczycielem — składa się z dwóch rozdziałów — Problematyka, metody i wyniki badań pedeutologicznych oraz Status nauczyciela. Ten ostatni jest omówieniem tych samych zaleceń w sprawie sytuacji nauczyciela we współczesnym świecie, jakie przedstawiono w książce J. Thomas — „Nauczyciele szkoły przyszłości”, PZWS, 1971. W. Wojtyński nie omawia całego dokumentu, a tylko te jego części, które najbardziej są związane z problematyką recenzowanej książki.

Rozdział o problemach i metodach badań pedeutologicznych — to informacja o badaniach prowadzonych w Polsce i za granicą w okresie międzywojennym i współcześnie wraz z próbą oceny tych badań. Nie jest to informacja pełna, np. Autor pominął w niej interesujące badania prowadzone w uniwersytecie w Turku, a referowane w Warszawie na kongresie AJSEA w 1969 r., pominięto rozprawy oparte na badaniach przeprowadzonych w ośrodkach metodycznych. Mimo tych luk czy przemilczeń jest to cenna część książki. Zaznajomiono bowiem czytelnika z podstawową problematyką badań pedeutologicznych, stosowanymi metodami, a także wynikami.

W okresie międzywojennym badania te koncentrowano na problemach motywów wyboru zawodu, instynktu nauczycielskiego czy talentu pedagogicznego. Charakterystyczne, że w pracach polskich (w odróżnieniu od prac w innych krajach) częściej dowodzą wykształcalności pewnych cech zawodowych, a nie ich wrodzoność, stwierdzano też badawczo, że wykonywanie zawodu (i przygotowanie do zawodu) sprzyja rozwojowi pożądaných cech zawodowych. Te postępowe tendencje w badaniach pedeutologicznych w Polsce międzywojennej zapewne miały miejsce na skutek bliższego powiązania z rzeczywistością szkolną (wiele badań prowadzili działacze ZNP, kierownicy szkół).

Informacja o problematyce, metodach i wynikach badań autorów zagranicznych w okresie powojennym dotyczy głównie badań nad czynnikami ułatwiającymi bądź utrudniającymi pracę nauczyciela. Wojtyński przedstawia pokrótce rezultaty badań G. W. Hartmana (USA, 1947 r., 110 nauczycieli). Badanym dostarczono wykaz 26 cech (13 pozytywnych i 13 negatywnych), każdy miał określić, czy i o ile dana cecha nasiliła się lub zmniejszyła w toku wykonywania zawodu. Okazało się, że nauczyciele o dłuższym stażu pracy (< lat) dostrzegli u siebie więcej cech negatywnych niż pozytywnych, w trakcie pracy zawodowej stali się także bardziej cierpliwi. Ogółem 65,9% badanych stwierdziło, że dzięki pracy zawodowej wyrobili w sobie cechy dodatnie, 15,8% stwierdziło negatywny wpływ pracy zawodowej, pozostali nie dali odpowiedzi.

J. Gabriel (badał 2550 nauczycieli) określał czynniki utrudniające bądź ułatwiające pracę nauczyciela. Ten sam problem badawczy podjął także E. Schuh. Ciekawe badania pozwoliły autorowi m. in. na wysunięcie następujących wniosków ogólnych: „Duża rozbieżność, jaka istniała i istnieje po dziś dzień między tzw. ideałem nauczyciela a jego obrazem realnym, nie wpływa dobrze na samopoczucie nauczyciela. Zawód nauczycielski angażuje całą osobowość człowieka. Wymaga tym samym dużej witalności. Gdy nowoczesna technika przynosi innym zawodom daleko idące ułatwienia, to zawodowi nauczycielskiemu stwarza warunki i problemy coraz trudniejsze i bardziej wyczerpujące go nerwowo”.

Teza bardzo ciekawa, a jednocześnie nakazująca inaczej niż dotychczas spojrzeć na zawód nauczyciela. Omawia ją też zwięźle W. Wojtyński (s. 264—266).

W omawianym rozdziale jest także przegląd, ocena badań przeprowadzonych w Polsce. W wielu przypadkach jest to ocena bardzo krytyczna, choć może nie pozbawiona słuszności. Tak np. W. Wojtyński, relacjonując badania nt. roli społeczno-zawodowej nauczyciela, konstatuje, iż autorzy „w końcowych stwierdzeniach w zasadzie nie wychodzą poza rzeczy znane z potocznej obserwacji”.

Na podstawie dokonanego przeglądu badań, oceny ich metod i wyników Autor określa propozycje dalszych prac. Podkreśla, że zwiększa się i zwiększać się będzie nadal dystans między nauczycielem modelowanym przez działaczy oświatowych i politycznych a nauczycielem rzeczywistym i jego życiowymi aspiracjami, na co wpływają m. in. silne tendencje specjalistyczne w zawodzie. Dzisiaj trudno jest już mówić o nauczycielu w „ogóle”, w tym to miejscu trzeba zastanowić się nad nauczycielem jęz. ojczystego, nauczycielem matematyki czy nauczycielem przedmiotów zawodowych. Różne są bowiem funkcje przedmiotu nauczania, jaki reprezentują ci nauczyciele, w realizacji zadań szkoły jako całości, różne też są i zadania zawodowe. Są jednak także i zadania zawodowe wspólne, np. każdy z „przedmiotowców” może być wychowawcą klasy. Badawcze określenie np.: kogo można nazwać dobrym nauczycielem matematyki i dobrym wychowawcą określonej grupy młodzieży czy i o ile powinien różnić się proces przygotowania do zawodu (w tym tzw. pedagogizacji) nauczyciela matematyki od np. nauczyciela historii — te problemy właściwie czekają dopiero na podjęcie.

Badawczo kontynuować należy także istotne kwestie samokontroli i samooceny nauczyciela, jako niezbędne dla refleksji nad własną pracą, jej wynikami, doskonaleniem w zawodzie. Dotychczasowe badania (S. Kaczmarek, M. Maciaszek, J. Kozłowski, I. Jundziłł, J. Walczyna i in.) pozwoliły na ukazanie znaczenia problemu, określenie głównych czynników skuteczności działania nauczyciela (osobowość, wiedza, doświadczenie), otwarte jest jednak pytanie treści, metod i środków (procesu) dla rozwijania i pogłębiania refleksyjnej postawy nauczyciela.

Pożyteczne byłoby także, jak stwierdza W. Wojtyński powołując się na zdanie St. Baleya, systematyczne opracowanie całego materiału z dotychczas przeprowadzonych badań celem wyprowadzenia z niego pewnych ogólnych wniosków. Sam Autor omawianej książki traktuje więc część VI tylko jako relację z badań, mimo że jest to w istocie relacja z próbą syntezy, co zapewne będzie ciekawsze dla czytelnika.

Jak można zauważyć na podstawie przeglądu treści — omawiana książka zawiera wiele interesującego materiału. Dobrze więc, że ukazała się w stosunkowo dużym nakładzie (20 tys.). Jest to także książka adresowana do różnych kręgów odbiorców. Skorzystać z niej mogą i nauczyciele szkół ponadpodstawowych (głównie cz. I i VI), wykładowcy i studenci szkół nauczycielskich (dane umieszczone w cz. II, III, IV, V są trudno dostępne), nauczyciele podejmujący się przygotowania prac magisterskich, innych prac badawczych (np. VI, w tym i uwagi o metodach badań).

Krystyna Kuligowska

M. N. KUZMIN: SZKOŁA I OBRAZOWANIE W CZECHOSŁOWAKII

IZD. „Nauka”, Moskwa 1971, ss 259

Książka Kuzmina „Szkoła i wykształcenie w Czechosłowacji” omawia zagadnienia rozwoju szkolnictwa i oświaty w Czechosłowacji począwszy od ostatniego ćwierćwiecza XVIII wieku do lat trzydziestych XX wieku włącznie. Autor dowodzi, że rozwój wykształcenia jest uwarunkowany historycznie i dzieli się na konkretne etapy.

Podkreśla także złożoność badanego problemu oraz jego uzależnienie od wielu czynników.

Wychodząc z założenia, że w celu scharakteryzowania procesów ewolucji wykształcenia w jednym kraju konieczne jest oparcie się na danych bardziej ogólnych, pozwalających uzyskać pełny obraz badanych zjawisk, Kuzmin dokonuje paraleli z innymi krajami wchodzącymi w skład monarchii austro-węgierskiej, jak i z niektórymi państwami Europy zachodniej i środkowej. Z jednej strony ukazuje cechy wspólne dla rozwoju systemu szkolnego w krajach europejskich w omawianym okresie, z drugiej podkreśla konieczność brania pod uwagę tradycji historycznych, narodowych, kulturowych i pedagogicznych poszczególnych krajów.

Przedstawiony na tym tle rozwój szkolnictwa w Czechosłowacji pozwala zorientować się nie tylko, jak przebiegały omawiane procesy na ziemiach czeskich i słowackich, ale także, jakie miejsce zajmowała Czechosłowacja w rozwoju szkolnictwa europejskiego.

Rozdział I stanowi jakby podbudowę dla zasadniczego tematu pracy. Autor przedstawia w nim głównie czynniki wyznaczające cele, treści i strukturę szkolnictwa w systemie kapitalistycznym. Szczególną uwagę poświęca zagadnieniu przejścia od szkoły feudalnej do szkoły burżuazyjnej, określając je jako zasadniczy przełom w historii szkolnictwa.

Potrzeba dostarczająca kwalifikowanej siły roboczej dla przemysłu kapitalistycznego — jak dowodzi autor — miała decydujący wpływ na organizację szkoły i system kształcenia w społeczeństwie kapitalistycznym. W dalszym ciągu autor stara się wykazać, że odpowiadająca kapitalizmowi idea szkoły ogólnodostępnej (aczkolwiek wysuwana już wcześniej przez postępowych myślicieli i pedagogów) była z różnym skutkiem realizowana w poszczególnych krajach europejskich. Przyczyną tego upatruje głównie w ekonomicznym rozwoju tych krajów nie negując jednakże znaczenia innych, pozaekonomicznych sfer.

Kuzmin rozróżnia następujące etapy ewolucji wykształcenia w omawianym okresie, odpowiadające etapom postępu technicznego i rozwoju produkcji za ostatnie 150 lat: rewolucję przemysłową, przewrót techniczny na przełomie XIX i XX wieku oraz współczesną naukowo-techniczną rewolucję. Tym etapom w rozwoju ekonomicznym odpowiadają w szkolnictwie: rozwój szkolnictwa elementarnego, upowszechnienie niepełnego wykształcenia średniego oraz rozpoczęty w ostatnich latach w szeregu uprzemysłowionych krajów proces masowego wprowadzania pełnego wykształcenia średniego.

Kolejne rozdziały poświęcone są omówieniu szkolnictwa oddzielnie na ziemiach czeskich i słowackich. Jest to uzasadnione historycznie ze względu na odmiennosc losów obu narodów, wchodzących przed utworzeniem republiki czechosłowackiej w skład różnych organizmów państwowych.

W rozdziale poświęconym Czechom autor omawia kolejne etapy rozwoju szkolnictwa na ziemiach czeskich, poczynając od reform Marii Teresy aż do roku 1918. Analizując poszczególne reformy i dokumenty szkolne autor wykazuje ich postępowy bądź reakcyjny charakter. Szczególnie bogato w tym rozdziale, jak zresztą w całej książce, przedstawiają się dane liczbowe omawiające stopień analfabetyzmu, sieć szkół, rozwój szkolnictwa różnych typów, skład socjalny uczących się itp. Przedstawione w formie zestawień i diagramów — stanowią cenną pomoc dla czytelnika.

Rozdział III w podobny sposób jak poprzedni ujmuje ewolucję szkolnictwa na Słowacji ukazując jednocześnie specyficzne cechy występujące na ziemiach słowackich, np. jak poważne zacofanie kulturalne i brak szkolnictwa narodowego.

Rozdział IV omawia problemy szkoły i wykształcenia w okresie istnienia I Republiki. Ukazuje trudności, jakie napotkało państwo czechosłowackie w dziedzinie szkolnictwa ze względu na istniejące w szkolnictwie anachronizmy oraz egzystowanie

dwóch różnych systemów szkolnych: austriackiego i węgierskiego. Ponadto w skład republiki weszły kraje bardzo zróżnicowane pod względem rozwoju kulturalnego i poziomu oświaty.

Jednym z najbardziej palących problemów było oczyszczenie szkolnictwa od wpływów germanizacji i madziaryzacji. Został on w pełni zrealizowany. Nie nastąpiła natomiast unifikacja szkolnictwa czeskiego i słowackiego.

Autor przedstawia dynamiczny rozwój szkolnictwa w Republice Czechosłowackiej, ukazując jednocześnie jego słabości, jak brak generalnej reformy szkolnej, klasowy charakter szkolnictwa (szczególnie wytyka elitarność średniej szkoły ogólnokształcącej) oraz dyskryminację narodową Słowacji, która na odcinku szkolnictwa przejawiała się między innymi w słabym rozwoju szkół średnich i wyższych w Słowacji.

Praca Kuzmina stanowi interesujący przyczynek do poznania dziejów szkolnictwa krajów socjalistycznych. Zaciekawi także z pewnością polskiego czytelnika tak ze względu na rozważania ogólne dotyczące cech charakterystycznych szkolnictwa w różnych okresach historycznych, jak i ze względu na źródło wiadomości o rozwoju szkolnictwa naszych sąsiadów.

Regina Straus

PRZEGLĄD RADZIECKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

W październiku 1971 roku odbyła się w Rydze połączona sesja Zgromadzeń Ogólnych Akademii Nauk Medycznych ZSRR i Akademii Nauk Pedagogicznych ZSRR pod hasłem „zdrowie i szkoła”.

W niniejszym przeglądzie czasopism pedagogicznych przedstawiamy artykuł Ministra Oświaty ZSRR M. A. Prokofiewa będący skróconym tekstem referatu wygłoszonego na powyższej sesji¹.

W swym artykule M. A. Prokofiew, przedstawiając osiągnięcia w dziedzinie oświaty w Związku Radzieckim, nakreśla jednocześnie nowe zadania stojące przed placówkami wychowania przedszkolnego i szkolnictwem odnośnie doskonalenia procesu nauczania i wychowania dzieci i młodzieży, które należy rozwiązać i zrealizować w bieżącym pięcioleciu.

Spoleczne wychowanie przedszkolne w Związku Radzieckim stanowi — według słów autora — jedno z ważniejszych ogniw systemu wychowawczego. W ZSRR czynnych jest obecnie około 103 tys. żłobków, przedszkoli i innych placówek dziecięcych. Ponad 9,5 mln dzieci uczęszcza regularnie do stałych placówek wychowania przedszkolnego. W okresie intensywnych prac polowych czynna jest również szeroka sieć przedszkoli sezonowych na wsi obejmująca swym zasięgiem około 2,5 mln dzieci. W roku 1975 liczba dzieci objętych wychowaniem przedszkolnym przekroczy 14 mln. Wzrost ten — zdaniem M. A. Prokofiewa — świadczy o tym, że Związek Radziecki zbliża się stopniowo do całkowitego zaspokojenia potrzeb w zakresie społecznego wychowania dzieci.

W dalszej części swego artykułu Minister Oświaty ZSRR przedstawia szereg problemów, które winny być — jego zdaniem — uważnie przeanalizowane przez naukowców. Oto niektóre z nich.

Do tej pory przyjęto wyodrębnić wśród przedszkolaków dzieci w wieku żłobkowym (do lat 3) i w wieku przedszkolnym (do lat 6). W ostatnim czasie w Związku Radzieckim podnoszony jest problem obniżenia wieku żłobkowego do lat 2. Przed podjęciem takiej decyzji i przesunięciem miliona dzieci z grupy żłobkowej do przedszkolnej należy — według M. A. Prokofiewa — uzyskać najpierw autorytatywne stanowisko naukowców w tym względzie.

Inna sprawa poruszona przez Ministra Oświaty ZSRR — to zagadnienie dróg poprawy kształcenia kadr do instytucji wychowania przedszkolnego. Wiadomo, że dla dzieci bez względu na ich wiek — chociaż w różnym stopniu — niezbędne są wszystkie elementy wychowania i rozwoju — fizyczne i duchowe, potrzebna jest stała kontrola nad stanem ich zdrowia. W związku z tym autor artykułu zapytuje się, czy słuszną jest stosowana obecnie praktyka kształcenia pielęgniarek zatrudnionych w żłobkach ściśle według tego samego programu, w myśl którego przygotowuje się je do pracy w poliklinikach i szpitalach? Czy nie powinny być one w gruncie rzeczy pielęgniarkami-wychowawczyniami i być specjalnie przygotowywane do pracy w tym zakresie? Z kolei młode wychowawczynie przedszkola, przygotowywane przez licea

¹ Por. M. A. Prokofiew: Sowietszenstwowanie sredniego obrazowanija i problemi zdorowia uczaszczichsja. *Sowietskaja Pedagogika* 1971 nr 12, s. 10—18.

dla wychowawczyń przedszkoli, powinny posiadać — jego zdaniem — więcej wiadomości z dziedziny medycyny.

M. A. Prokofiew poruszył również problem programów pracy wychowawczej instytucji wychowania przedszkolnego. Programy realizowane w latach 70 spełniają swoją rolę. Jaki powinien być jednak model instytucji przedszkolnych lat 80—90? Do jakich następstw prowadzi zmiana warunków społecznych i postęp techniczny? Jakie zmiany należy przewidzieć w rozwoju umysłowym, estetycznym i fizycznym? Jakie winny być kontury programu wychowania przedszkolaków za 10 — 15 lat?

Na zwrócenie szczególnej uwagi zasługuje — zdaniem autora — sprawa sześciolatków. Większość krajów wprowadziło nauczanie w szkole dzieci od 6 roku życia. W Związku Radzieckim rozpoczęto masowe doświadczenie w zakresie nauczania dzieci w wieku 6 lat w Gruzińskiej SRR. Można spotkać osoby, które krytycznie odnoszą się do systematycznego nauczania sześciolatków. Jednak ich sceptycyzm — zdaniem Prokofiewa — jest mało uzasadniony. Według danych Instytutu Wychowania Przeszkolnego 64% dzieci miejskich, które rozpoczęły naukę w szkole, potrafiło czytać z wiarci lub sylabizować, 96% — znało cyfry, 89% — liczyło w granicach 10. Oczywiście na wsi wskaźniki te były niższe, lecz u dzieci, które przybyły do szkoły z przedszkola, wyższe.

XXIV zjazd KPZR — pisze autor — określił jako jedno z ważniejszych zadań w bieżącej pięcioletce zakończenie procesu przejścia do powszechnego kształcenia średniego młodzieży. W 1970 roku pełne wykształcenie średnie w szkole uzyskało 3,2 mln osób, czyli około 70% ogółu przyjętych 10 lat temu do I klasy.

Pedagogika wykazała, że dla prawidłowego wychowania i rozwoju dzieci i młodzieży należy prowadzić proces nauczania na dostępnym, lecz wystarczająco wysokim, z uwzględnieniem wieku, poziomie trudności. W prasie pedagogicznej — pisze Minister — słuszenie podnoszony jest problem niebezpieczeństwa zarówno przeciążenia, jak i niedociągnięcia uczniów. Jeżeli pierwsze niebezpieczeństwo jest wszystkim prawie znane (często spotykamy się z wyolbrzymianiem jego znaczenia), to drugie jest mniej uświadamiane. Należy zgodzić się ze stanowiskiem, że niedociągnięcie umysłu nie zawsze oznacza tylko pewne zahamowanie jego rozwoju; najczęściej prowadzi ono do ograniczonego i schematycznego myślenia.

Inną sprawą poruszoną przez autora artykułu jest problem korzystania przez młodzież ze środków masowego przekazu. Nie ulega wątpliwości, że dzięki radiu, telewizji, kinu — świat ciekawych zjawisk stał się ogólnie dostępny. Jednak z drugiej strony środki masowego przekazu preferują pasywne formy odbioru rzeczywistości. Młodzież zamiast pograć np. w piłkę nożną na wolnej przestrzeni może obejrzeć w telewizji mecz drużyn szkolnych itp. Badania wykazały, że uczniowie klas starszych przesiadują dziennie przy telewizorze około 3 godzin, a tygodniowo oglądają w kinie 2—3 filmy. Autor podziela zdanie tych, którzy twierdzą, że zbytnia obfitość wrażeń doprowadza do niemożliwości ich uzmysłowienia, do przerosu wrażeń, a tym samym do powierzchowności uczuć. Odbija się to również ujemnie na stanie systemu nerwowego, wywołuje nadmierne zmęczenie.

Jeżeli chodzi z kolei o obciążenie uczniów pracami domowymi, to — według M. A. Prokofiewa — problem ten nie jest należycie regulowany. W jednym z badań przeprowadzonych na ten temat wykazano, że średnie dzienne obciążenie pracami domowymi uczniów klas VIII równa się około 3 godzin, natomiast w poszczególnych dniach tygodnia czasochłonność tych prac waha się od 15 min. do 6 godzin.

Znaczna ilość uczniów spędza czas w szkole dłużej, niż przewidują to plany nauczania, ponieważ przebywają oni w grupach przedłużonego dnia nauki. W Związku Radzieckim przebywa obecnie w takich grupach około 5,4 mln uczniów. Zakłada się, że do końca pięćciolecia liczba ich wzrośnie do 6,9 mln. Jeżeli uwzględni się jeszcze 1,6 mln uczniów mieszkających w internatach przyszkolnych, a także 350 tys. uczniów

szkół-internatów i około 115 tys. wychowanków domów dziecka — to okaże się, że istnieje olbrzymia ilość dzieci, których reżim pracy i wypoczynku można najracjonalniej organizować.

Wśród innych problemów poruszonych przez Ministra Oświaty ZSRR zwrócimy jeszcze uwagę na sprawę zawodowego kształcenia młodzieży. W ostatnim czasie coraz szerzej rozwija się przygotowanie kadr robotniczych przez system kształcenia zawodowo-technicznego. Roczne przyjęcia do tych szkół pod koniec pięciolecia przekroczyły 2 mln osób. Tzw. średnie szkoły zawodowo-techniczne, tj. takie, w których przygotowanie zawodowe w stosunkowo trudnych specjalnościach łączy się z przygotowaniem ogólnokształcącym w ciągu nauki w szkole średniej, w bieżącej pięcioletce ulegną poważnemu wzrostowi. Jeżeli w 1970 roku przyjęto do nich 108 tys. osób, to w 1975 roku zaplanowano przyjęć 4-krotnie więcej (421 tys.). Taka forma wprowadzania młodych ludzi do czynnego życia będzie — według autora — również i w przyszłości szeroko propagowana. W związku z tym powstaje jednak szereg problemów pedagogicznych i medycznych. Np. jakie jest najracjonalniejsze powiązanie przygotowania ogólnokształcącego ze specjalistycznym? Niewątpliwie, przygotowanie specjalistyczne wymaga wniesienia pewnych korektur do programów fizyki, chemii, matematyki i in. Specyfika pracy średnich szkół zawodowo-technicznych ze znacznie większym ciężarem gatunkowym zajęć praktycznych, pracą w warsztatach szkolnych, na budowach daje podstawy do opracowania dla tych szkół szczególnego systemu nauczania teoretycznego i praktycznego oraz wypoczynku młodzieży.

Na zakończenie swego artykułu M. A. Prokofiew stwierdza, że decydujące ogniwo wdrażania w życie optymalnych planów pracy naukowo-wychowawczej, opracowywanych na podstawie głębokich badań naukowych — stanowi kadra pedagogiczna. W ponad 20 tys. szkół ogólnokształcących i innych średnich zakładach naukowych pracuje około 3 mln nauczycieli i wychowawców. Każdego roku armię nauczycieli uzupełniają 120—140 tys. absolwentów instytutów i liceów pedagogicznych. Do planów studiów uczelni pedagogicznych włącza się obecnie szerszy cykl nauk psychologiczno-pedagogicznych, większość studentów przechodzi szkolenie sanitarne i otrzymuje odpowiednie kwalifikacje medyczne. W instytutach doskonalenia nauczycieli organizuje się cykle wykładów podnoszące kwalifikacje wykładowców w dziedzinie sanitarno-higienicznej.

Autor kończy artykuł apelem do wszystkich nauczycieli zarówno z wieloletnim doświadczeniem, jak i do tych, którzy tylko co przekroczyli próg szkoły, aby uczynili wszystko, żeby młode pokolenie wyrosło na zdrowych fizycznie obywateli — wytrwałych i gotowych do czynów w imię zwycięstwa komunizmu.

Józef Zalewski

CAHIERS PÉDAGOGIQUES

wrzesień — grudzień 1971 r.

W omawianym okresie, pierwszym półroczu roku szkolnego 1971/72, ukazały się tylko dwa numery *Cahiers Pédagogiques*. Pierwszy z nich, zapowiadany uprzednio jako wrześniowy, przygotowany został ostatecznie przez redakcję jako zeszyt podwójny za miesiące październik — listopad 1971 r. Jest on w pewnym sensie jubileuszowy jako nr 100 i nosi tytuł „Antybabel” (Antibabel). Numer następny, 101, z grudnia 1971 r. poświęcony jest sprawom poezji w nauczaniu (Poésie et enseignement).

We wstępie od redakcji do nr 100, pt. „Po co kontynuować” (*Pourquoi continuer*), czytamy, iż jest to kolejny numer setny od października 1957, gdy przyjęto numerację zeszytów ciągłą. Poprzednio od powstania czasopisma w listopadzie 1945 opublikowano 189 zeszytów. Przez ćwierćwiecze wydawnictwo służy postawionemu wówczas, zaraz po wyzwoleniu, celowi: odnowa systemu oświaty narodowej. Początkowo *Cahiers* stanowiły biuletyn utrzymujący łączność między nauczycielami szkół eksperymentalnych „classes nouvelles”, nazwanych potem wiodącymi „classes pilotes”. Wielu z nich w życie idee odnowy opracowane w podziemiu w czasach wojny i zaraz po jej zakończeniu.

Okazało się, niestety, iż niewiele z tych postępowych idei przeniknęło do masowej praktyki szkolnej. Wyż demograficzny i wzrost kosztów upowszechnienia oświaty posłużyły za alibi do zaprzestania eksperymentów pedagogicznych. Ograniczono się jedynie do wprowadzenia do masowego szkolnictwa prac pod kierunkiem (*travaux dirigés*) i rad klasowych (*conseils de classe*).

W tej sytuacji wobec upadku nadziei kół postępowych trzeba było utworzyć jakieś nowe perspektywy. Taki był cel „Manifestu w sprawach oświaty” z kwietnia 1963 r. oraz powołania kół badań pedagogicznych „Cercles de Recherche et d'Action Pédagogiques” (CRAP), które stawiały wiele spraw wysuniętych potem na plan pierwszy przez uczestników akcji Maja 1968 r.

Od tego momentu nastąpił jednak okres odwrotu, klimat dla badań i poszukiwań stał się mniej sprzyjający. Wiele oznak wskazuje na obawy przed prawdziwą demokratyzacją szkolnictwa, na ofensywę przeciwko inicjatywie i autonomii w zakresie badań pedagogicznych, nawoływanie do powrotu „do porządku” itp.

Powstał więc stan rzeczy, którego redakcja *Cahiers* nie może i nie powinna nie doceniać; rodzi się przeto pytanie: „Co trzeba zrobić?” Odpowiadając na nie stwierdza się, iż droga postępowania pozostaje taka sama, linia pisma się nie zmienia. W dalszym ciągu będzie ono służyło pomocą nauczycielom w ich codziennej walce. „Trzeba w duchu Maja i uwzględniając aktualne okoliczności, stawiać i ponawiać bez znużenia, dla refleksji i działania liczne problemy, które mają zasadnicze znaczenie dla stworzenia szkoły prawdziwie nowej: stosunki wzajemne nauczycieli i uczniów, stosunki między uczniami, między nauczycielami, a także nauczycielami i administracją, cele systemu wychowania, treści kulturalne, zadania poszczególnych przedmiotów...”. Wówczas na skutek konkretnych stwierdzeń zobaczy się, co możliwe jest do zrobienia; wówczas również uwidocznia się sprzeczności, już odczuwalne, między tym, co chciałoby się robić, a tym, na co pozwala aktualnie istniejący system” — taki program wysuwa redakcja dla dalszej pracy, zaczynając publikowanie drugiej setki *Cahiers*.

Skąd wziął się tytuł numeru „Antybabel”? Zastanawia się redaktor Gilbert Wasuński. Co będzie przedmiotem rozważań w nim zawartych? Według pierwotnych propozycji zeszyt miał się nazywać „Koordynacja dyscyplin” lub „Dwie kultury” — humanistyczna i przyrodnicza — co oddaje istotę problematyki w nim zamieszczonej. Ten ostatni tytuł nosi książka, której treść odegrała znaczną rolę w podjęciu problematyki przez redakcję *Cahiers*. Nie chciano jednak zapożyczać tytułu od autora tej książki. Wówczas pomyślano o wieży Babel, o przypowieści jej dotyczącej, różnorodności języków, która spowodowała jej upadek. „Anty-Babel” — wysiłek dla tworenia, budowania wspólnej kultury. Przekładając na język pedagogiczny chodzi o dążenie do specjalizacji nauczania i jednoczesny lęk przed zbyt daleko posuniętą specjalizacją. Problematyka to trudna, bardzo skomplikowana, lecz redakcja *Cahiers* czuła się w obowiązku ją podjąć i podać jeśli nie rozwiązanie, to choć rozważania na ten temat, zdając sobie sprawę z ryzyka, iż może zawieść czytelników, nie spełnić ich oczekiwań.

Numer otwierają rozważania na temat: czy humanistyka i przyrodznawstwo stanowią dwie odrębne kultury? Na ten temat odbyła się konferencja w Cambridge

w 1959 r. Wypowiadał się tam C. P. Snow, chemik z wykształcenia, a jednocześnie pisarz, autor wielu powieści. Był on zaszokowany ignorancją wzajemną obu tych środowisk — świata literatury, humanistyki i nauk ścisłych, techniki.

Czy istnieją rzeczywiście dwie odrębne kultury, czy może raczej tyle różnych kultur, ile jest specjalności? A może bardziej słuszne jest stwierdzenie, że podział na zamknięte specjalności, obce wzajemnie dla siebie, jest zaprzeczeniem wszelkiej kultury, która polega przede wszystkim na komunikowaniu się właśnie najróżniejszych kierunków i aspektów.

Odpowiedź na te pytania ma duże znaczenie dla wszelkich spraw związanych z reformą nauczania. A czyż wszelkie poczynania reformatorskie w nauczaniu nie powinny zmierzać właśnie w kierunku umożliwienia wzajemnego komunikowania się i przenikania wszystkich dyscyplin? Ta wzajemna wymiana to przecież podstawa żywej, współczesnej kultury.

Całość problematyki została zgrupowana w trzech rozdziałach, zatytułowanych: 1. Rozmiary zła, 2. Przyszkoły do pokonania, 3. Co możemy zrobić.

Na początku pierwszego rozdziału stwierdzono, iż trudno byłoby określić i ściśle ustalić rozmiary zła, zresztą nie wydaje się to potrzebne, bo mogłoby doprowadzić do zawrotu głowy u czytelników. Wystarczy podać niektóre aspekty tego zła, a i tak obraz będzie wystarczająco ciemny.

Od rozważań natury ogólnej, dotyczących występowania ogromnych różnic, można by powiedzieć — przepaści między dwiema kulturami: humanistyką i przyrodznawstwem oraz ich przyczyn, przechodzi się następnie do omówienia sytuacji w tym zakresie we francuskim szkolnictwie średnim. Aktualny system szkolny i poszufladkowanie wiedzy na różne przedmioty sprawiają, iż każda specjalność staje się izolowaną wyspą, celem samym w sobie, „ortografia jest tylko dla dyktand” itp. Im bliżej do końca szkoły, tym sytuacja bardziej się zaostrza. Podział na różne specjalności, kierunki, zwłaszcza od klasy drugiej, powoduje, iż uczniowie zajmują się głównie tymi przedmiotami, z których będą zdawali maturę, a zaniedbują pozostałe. Np. w sekcji literatury fizyka poważnie się „nie liczy”, gdyż kończy się jej nauka w klasie pierwszej, a nie ma jej już w siatce godzin klasy końcowej¹. Podobnie jest z językiem ojczystym w sekcji przyrodniczej.

Kiedy pojawiła się ta opozycja, to przeciwstawianie sobie dwóch odrębnych rodzajów kultury? Ani starożytność, ani wieki średnie, ani epoka renesansu czy klasycyzmu nie akcentowały tego problemu. Dopiero romantyzm przeciwstawiał poznanie intuicyjne, bezpośrednie, prawd żywych poznaniu racjonalistycznemu, prowadzonemu w sposób metodyczny. W odkryciach naukowych akcentował rolę natchnienia, inspiracji.

Przechodząc na grunt współczesny warto — zdaniem autorów — spojrzeć na problem od strony społecznej: czy rekrutacja uczniów do sekcji humanistycznych jest pod względem składu społecznego taka sama jak do sekcji przyrodniczych? Obserwacje dostarczają materiału do wyciągnięcia wniosków, iż jest przeciwnie: uczniowie klas przyrodniczych pochodzą ze środowisk uboższych, z niższych warstw społecznych niż ich koledzy z sekcji humanistycznych. Podobne zjawisko obserwuje się ostatnio również w szkolnictwie wyższym. W *Przeglądzie Socjologicznym* z r. 1967/68 podano, iż „statystyka pokazuje, że procent dzieci robotników i chłopów jest większy na wydziale przyrodniczym niż na innych wydziałach i że wzrósł szybciej. I tak udział synów robotniczych na tych studiach powiększył się z 8,5% do 13,5% w latach 1960—1965, podczas gdy w tym samym okresie wzrost przeciętny dla całego szkolnictwa wyższego wyniósł 4%, wzrósł z 7% do 11%.

¹ W szkolnictwie francuskim stopnia drugiego (po pięcioletniej szkole elementarnej) są obecnie 2 cykle: cykl I obejmuje młodzież w wieku lat 11—15 i klasy VI, V, IV, III; cykl II prowadzi do matury i ma klasy II, I i końcową (terminale).

Istnieją również znaczne różnice między sekcjami humanistycznymi i przyrodniczymi pod względem płci uczniów. W r. 1964 było ok. 64 tys. studentów i 30 tys. studentek na wydziałach przyrodniczych, a stosunek na wydziałach humanistycznych był odwrotny: 61 tys. studentek na 32 tys. studentów. Można to przypisać zakorzenionym stereotypom (kobiety — sztuka, marzenie itp., mężczyźni — rzeczywistość, pieniądze itp.). Są jednak kraje, gdzie sytuacja jest inna, np. w Związku Radzieckim 29^{0/0} dziewcząt wybiera zawód inżyniera.

Liczni autorzy uwag na temat istniejącego przedziału między dwiema kulturami zastanawiają się nad przyczynami jego występowania w nauczaniu, brakiem współpracy specjalistów różnych dyscyplin. Brak koordynacji występuje w programach nauczania również między dyscyplinami pokrewnymi, np. matematyką i fizyką, historią literatury i historią.

Źródła zła widzą oni również w istniejącej siatce godzin, np. kiedy uczeń zacznie się dopiero interesować historią wojen Karola Wielkiego, to na następnej godzinie dokonać musi przeskoku do problemów algebraicznych, a potem znów zająć się anatomią żaby. Brak koordynacji między nauczaniem poszczególnych przedmiotów prowadzi do bardzo złych skutków. Wielu nauczycieli podejmuje wysiłki, żeby to zło zmniejszyć, lecz zbyt często przypomina to dialogi głuchych.

Wiele jest przeszkód, które należy pokonać na drodze do wzajemnego zrozumienia. Można tu wymienić m. in. powstanie wyspecjalizowanych języków poszczególnych dyscyplin niezrozumiałych dla innych, swoistego „żargonu”. O przeszkodach tych mowa jest w rozdziale drugim.

Poddając pod rozagę kolegów-nauczycieli problem dwóch kultur redakcja *Cahiers* chciała ograniczyć się do pokazania aktualnej sytuacji, bez podania sposobów jej polepszenia. W uwagach wstępnych do trzeciego rozdziału stwierdza jednak, iż nie miała racji, gdyż czytelnicy myślą o działaniu, o praktycznej działalności i próbują sugerować różne rozwiązania. Szukając środków zaradczych nauczyciele podejmowali próby koordynacji różnych przedmiotów.

Zamieszczono w numerze m. in. wyjątki interesującego wystąpienia prof. J. Piaget'a z Uniwersytetu Genewskiego, które wygłosił na konferencji w Nicei we wrześniu 1970 r. Dotyczyło ono epistemologii relacji interdyscyplinarnych. J. Piaget podkreśla konieczność prowadzenia badań interdyscyplinarnych, uważając to za warunek niezbędny dla postępu badań w ogóle.

Ekipa nauczycieli z Biarritz sugeruje różne lekarstwa dla polepszenia istniejącego stanu rzeczy. Podkreślają oni, iż dotąd próby odnowy nauczania są najbardziej zaawansowane w zakresie matematyki i już można zaobserwować ich wpływ na wyniki i na postawę uczniów. Rozbudowane zostało zainteresowanie matematyką, podczas gdy poprzednio już od klasy piątej obserwowano niechęć uczniów do tego przedmiotu. Redakcja dodaje do tych uwag, iż twórcza postawa wyrobiona przez nowoczesny sposób nauczania matematyki przenosi się również i na inne przedmioty — język francuski, języki obce, geografia itd.

W Liceum E. Herriota w Lyonie próbowano ściśle koordynować nauczanie filozofii, języka ojczystego, obcego, historii, a nawet częściowo matematyki, prowadząc wspólne zajęcia, dyskusje z uczniami i udziałem nauczycieli tych wszystkich przedmiotów. W innych szkołach podejmowano analogiczne próby z nauczaniem matematyki i przedmiotów artystycznych bądź muzyki i języka obcego, bądź języka francuskiego, historii, geografii, wychowania obywatelskiego, wprowadzeniem do ekonomii i socjologii. Nie były to eksperymenty prowadzone w sposób naukowy i dlatego nie pozwalają na wyprowadzenie ściśle udowodnionych wniosków, pierwsze rezultaty są jednak pozytywne i warto te próby kontynuować.

Dużą część rozdziału stanowią rozważania dotyczące specyfiki każdego przedmiotu i jego sytuacji w różnych sekcjach oraz proponowanych zmian w zakresie programów,

metod nauczania. Następują po nich uwagi na temat przygotowania nauczycieli, konieczności ich doskonalenia i samokształcenia, kształcenia permanentnego. Wniosek końcowy z całości rozważań nie jest tak pesymistyczny, jakby się można było spodziewać w trakcie lektury. Wysiłki wielu nauczycieli, ich rezultaty wskazują, iż może być lepiej, zwiastują jakby „świt nowej ery renesansu”.

W tymże numerze *Cahiers* obok zamieszczanego już od dość dawna dodatku pt. „Le petit bleu des cahiers pédagogiques”, zawierającego informacje o przygotowanych numerach, o działalności korespondentów i o projektach kół badawczych C.R.A.P., wprowadzono nowy dział „Trybuna” (tribune). Będą w nim zamieszczane wypowiedzi osób spoza szkoły i jej środowiska, ale interesujących się zagadnieniami oświaty. W omawianym zeszycie inauguruje ten dział rozprawa Claude Michel na temat zatrudnienia dziewcząt.

W stałej rubryce doświadczeń zagranicznych znalazło się tym razem omówienie problemu wizytacji szkolnictwa średniego w NRD, Austrii, Danii, Wielkiej Brytanii i na Węgrzech. Na końcu zamieszczono, jak zwykle, bibliografię książek i przegląd czasopism.

Zeszyt ostatni z roku 1971 (nr 101) poświęcony jest nauczaniu poezji (Poésie et enseignement). Dodatek (le petit bleu) przynosi sprawozdania ze spotkań wakacyjnych w ramach „kół” (cercles C.R.A.P.). Odbyło się ich 12, skupiły 568 uczestników i 52 organizatorów. Z braku miejsc nie przyjęto 100 kandydatów. Przebieg tych spotkań będzie kolejno relacjonowany w *Cahiers*, w omawianym tu numerze zamieszczono 4 sprawozdania: 1) spotkanie w Awinionie na temat: Teatr — nauczanie; 2) kształcenie permanentne w Wielkiej Brytanii; 3) spotkanie w Saint-Germain-en-Laye pt. „Środki audiowizualne i nauczanie języków obcych i języka francuskiego”; 4) „Nauczanie języka francuskiego a środki przekazu”.

W kronice z życia kół C.R.A.P. znalazły się alarmujące doniesienia o trudnej sytuacji nauczycieli, np. o odwołaniu jednej z nauczycielek z Grenoble, gdyż zorganizowała w swojej klasie dyskusję nad problemami seksualnymi. Czy jesteśmy w epoce polowań na czarownicę? — zapytuje Biuro Federacji C.R.A.P. W Nantes prawie wszyscy architekci zostali w różny sposób wyeliminowani ze szkoły budowlanej, gdyż wraz ze studentami zajmowali się realnymi warunkami bytowymi ludzi pracy, chcąc wyjść w swych pracach i projektach naprzeciw ich potrzebom.

Znalazło się również zawiadomienie o kongresie C.R.A.P., który ma odbyć się w Paryżu 5—6 lutego 1972 r. i który powinien zająć się wieloma kwestiami związanymi z nauczaniem. Podstawowy problem to szkoła, jej funkcja w dzisiejszym społeczeństwie.

Przed przystąpieniem do tematu głównego numeru redakcja — podobnie jak to miało miejsce w poprzednim zeszycie — zamieszcza uwagi ogólne o aktualnej sytuacji szkolnictwa francuskiego w r. 1971. Już sam tytuł „Czy biały terror?” (Terreur blanche?) bije na alarm. Moglibyśmy w dalszym ciągu spokojnie zajmować się ulepszeniem metod nauczania, nie interesując się tym co się dzieje w szkolnictwie francuskim w r. 1971 — stwierdzają autorzy tych uwag. Jednakże to, co się dzieje, jest coraz bardziej niepokojące. Nie można otworzyć gazety, by nie znaleźć tam wzmianki o sankcjach zastosowanych wobec nauczycieli, co jest zjawiskiem nowym od Wyzwolenia.

Przypadki są różne, ale tendencja jednakowa: pewne siły w kraju dążą przy pomocy wszelkich dostępnych środków do zahamowania ruchu pedagogicznego. Mówi się wiele o odnowie, lecz prace komisji powołanych do jej przeprowadzenia zostały zawieszono. Rozprzestrzenia się kalumnie w stosunku do zasłużonych nauczycieli. Nikt nie zastanawia się, co doprowadziło ich do zajmowania krańcowych postaw, do prowokowania nieraz skandali. Motywym tego działania jest zwrócenie uwagi społeczeństwa na poważny kryzys instytucji szkolnictwa. Opinia publiczna jest nieraz wprowadzana

w błąd, a wszystkie rodzaje zła przypisywane są „złym pasterzom”. Przez ich usunięcie mają jakoby wrócić dawne, dobre czasy. W tej sytuacji redakcja *Cahiers* nie może zrezygnować z walki, z pomocy nauczycielom.

Zasadniczy problem numeru to nauczanie poezji. Został on omówiony w dwóch obszernych rozdziałach; na pierwszy z nich składa się wywiad z braćmi Breton oraz trzy artykuły na temat poezji; rozdział drugi stanowi omówienie wyników ankiety *Cahiers* na temat poezji w szkole.

Bracia Breton prowadzą w Paryżu księgarnię na Saint-Germain-des-Prés i postawili sobie za cel upowszechnianie poezji. Ich dużym sukcesem stała się seria „Poezja 1”, co oznacza, iż każdy tom kosztuje 1 franka. Ostatnio sprzedaje się ich po 25 tys. egzemplarzy, ale dążeniem braci Breton jest wydawanie 1 tomu miesięcznie w nakładzie 100 tys. Wówczas tomiki poezji byłyby osiągalne nie tylko w księgarniach, lecz w różnych sklepach, prusienicach itp., tam gdzie kupuje się obecnie gazetę, czasopismo, paczkę papierosów.

Na pytanie, kto stanowi głównie ich klientelę, kto kupuje te poezje, wydawcy odpowiedzieli, iż 80% stanowią studenci, uczniowie i nauczyciele. Ci ostatni to prawie 30% wszystkich kupujących. Do tej pory wydano poezje około 50 autorów, zdaniem wydawców od 1945 r. jest we Francji mniej więcej 200 poetów, których utwory godne są upowszechnienia, i dlatego dążeniem ich jest jeszcze szersze upowszechnienie współczesnej poezji.

Pierre Gamarra zastanawia się w swoim artykule nad pytaniem: co to jest właściwie poezja? Konkluzją wywodów jest stwierdzenie, iż czytelnik tworzy jakby na nowo, dla siebie czytany i przeżywany poemat, a poeta jest rzeczywiście wybitny i jego utwory żywe, gdy umożliwiają taką właśnie lekturę, takie tworzenie na własny użytek poezji.

Zdanie szkoły to zbliżenie uczniów do poezji. Nauczycielom trzeba pomóc w tej pracy poprzez dostarczenie wielu materiałów w postaci przekładów, antologii, rozpraw krytycznych itp. Uczniowie winni mieć żywy kontakt z poezją, nie tylko ją znać, lecz przeżywać. Jest to zasadniczo różne od pamięciowego przyswojenia i recytowania wierszy.

Następny artykuł nosi tytuł „Dzieci i poezja” (*Les enfants et la poésie*). Autorką jego jest Isabelle Jan, specjalistka od literatury dziecięcej, profesor wyższej szkoły bibliotekarzy. Między innymi napisała ona pracę „Szkice o literaturze dziecięcej” (*Essais sur la littérature enfantine*). W artykule stara się odpowiedzieć na pytanie: czy istnieją poeci i poezja specjalnie dla dzieci? Wsuwa ona tezę, że powieści i inne utwory prozaiczne literatury pięknej wymagają pewnego stopnia rozwoju czytelnika. Dlatego przedwczesne zapoznanie się z nimi natrafia na nieprzekraczalną barierę zrozumienia. Nie ma tej bariery w zakresie poezji. Poezja może oddziaływać na każdego czytelnika, niezależnie od jego wieku. Dlatego dziecko winno mieć dostęp do każdej poezji: długiej i krótkiej, trudnej i łatwej.

Trzeci i ostatni artykuł pióra Georges Jeana omawia zagadnienia lingwistyczne związane z poezją i jej nauczaniem.

Rozdział drugi nosi tytuł „Nasza ankieta”. Wyniki jej opracował Jean-Paul Gourevitch, profesor szkoły średniej w Gagny. Otrzymano 252 odpowiedzi, z czego 5% pochodzi od nauczycieli szkół początkowych, 61,5% od nauczycieli I cyklu szkoły średniej, 19% — II cyklu szkoły średniej, reszta z innych typów szkół. Większość odpowiedzi nie ogranicza się do stwierdzenia „tak — nie”, lecz podaje wyjaśnienia i argumenty dodatkowe.

Na pierwsze pytanie ankiety: czy należy uczyć poezji? — ogromna większość odpowiadających napisała „tak” (80%), tylko 1,5% dała odpowiedź negatywną, reszta nie ma zdecydowanego stanowiska w tej sprawie. Nie wszyscy uzasadniają swoją opinię, chociaż druga część pytania brzmiała: dlaczego? — argumenty na rzecz nauczania poezji, jak i przeciwko są bardzo różnorodne. Pytanie o cele nauczania

poezji, jej funkcję kulturalną czy twórczą otrzymało większość odpowiedzi, podkreślając kulturalną funkcję poezji (74% — wyłącznie funkcję kulturalną, 14% — przede wszystkim funkcję kulturalną).

Ponieważ redakcji *Cahiers* zależało nie tylko na ustaleniu miejsca poezji w nauczaniu, lecz miejsca poezji w społeczeństwie współczesnym, zwrócono się również do poetów, socjologów i krytyków o ich opinie.

Co myślą o nauczaniu poezji poeci? Przytoczono wypowiedzi szesnastu spośród nich. Opinie ich są podzielone. Christian de Silva pisze, iż trudno mówić o nauczaniu poezji, raczej chodzi o inicjację, wprowadzenie uczniów w świat poezji. Guillevie podkreśla, iż właśnie w szkole przede wszystkim można nauczyć się poznania i umiłowania poezji. Jeśli często nie ma na to miejsca, to dlatego, że nauczyciele sami mało znają poezję. Jacques Charles twierdzi, iż poezji się nie uczy, nie jest to, nie powinien być i nie może być przedmiot nauczania. Pierre Menanteau uważa wręcz przeciwnie: poezja potrzebuje szkoły, tam właśnie dzieci poznają poetów stanowiących część ich ojcowizny; tam też ma miejsce kształcenie umiejętności odczuwania poezji.

Spśród pozostałych punktów ankiety warto przytoczyć jeszcze niektóre. Jacy poeci są wymieniani przez odpowiadających na ankietę? Pierwsze miejsca zajmują: Victor Hugo, La Fontaine, Verlaine, Apollinaire, Rimbaud. Brak zupełny lub prawie zupełny na liście poetów współczesnych, być może jest to skutek niedostatku informacji.

O wyborze takiego, a nie innego autora decyduje przede wszystkim nauczyciel (naturalnie jest on ograniczony wymaganiami programu), stwierdza to ok. 65% ankietowanych. Duży wpływ mają osobiste gusty uczących, kryteria doboru są przy tym rozmaite, np. walory moralne poematu, łatwość tekstu, związki z życiem, forma itp.

Wśród metod i środków stosowanych dla zapoznania uczniów z poezją naczelne miejsce zajmuje objaśnianie poematów, recytacja, czytanie poezji, słuchanie płyt. Metody aktywne, twórcze są stosowane rzadko ze względu na brak dokumentacji, czasu, środków, pomocy. Dla uzupełnienia tego niezbyt korzystnego obrazu redakcja zamieszcza opisy różnych prac i doświadczeń związanych z klubami poezji, poematami w obrazach (przedstawienia), seansami poezji, prowadzonymi zarówno w szkołach, głównie w ramach prac pozalekcyjnych, jak i w domach kultury, świetlicach. Zaprezentowano tu nie tylko doświadczenia z Francji, lecz i z innych krajów (Algieria, Rumunia).

Kolejno omówione zostały różne metody zapoznawania uczniów z poezją, m. in. wzrastająca rola magnetofonu w tym zakresie, problem czy oceniać i jak, recytowanie poezji przez uczniów itp. Na zakończenie sformułowano propozycje praktyczne, których celem jest poprawienie sytuacji aktualnej na odcinku nauczania poezji.

Nie wchodząc w rozstrzyganie kwestii, co to jest poezja, redakcja stwierdziła, iż nie można oddzielić zbliżania do poezji od zbliżania do wszelkich form ekspresji. A oto sformułowane postulaty:

- każdy nauczyciel, niezależnie od swej specjalności, powinien w trakcie kształcenia zostać wprowadzony w poezję współczesną ojczystą i obcą,
- wprowadzeniu temu winno towarzyszyć zapoznanie z różnymi formami ekspresji, ustnymi, wizualnymi, plastycznymi itp.,
- w bibliotekach szkolnych winny być zbiory poezji (w tym współczesnej) i antologii,
- popierać trzeba usilnie wszelkie inicjatywy ożywiania poezji (montaże, audycje, wystawy, spotkania z autorami, aktorami),
- metody twórcze winny zająć pierwsze miejsce przy wprowadzaniu uczniów w świat poezji.

Widać z tego, iż chodzi o odnowę nauczania literatury w ogóle, a poezji w szczególności.

KONFERENCJA W SPRAWIE PRAKTYKI PEDAGOGICZNEJ W WSN

W dniach 13 i 14 grudnia 1971 roku odbyła się w Wyższej Szkole Nauczycielskiej w Siedlcach Krajowa Konferencja w sprawie praktyk pedagogicznych. Głównym celem konferencji było przedyskutowanie projektu wytycznych w sprawie studenckich praktyk pedagogicznych.

Otwarcia obrad dokonał doc. dr hab. Józef Kozłowski, rektor Wyższej Szkoły Nauczycielskiej w Siedlcach. Wygłosił on referat wprowadzający do dyskusji nad projektem wytycznych. W swoim wystąpieniu omówił następujące zagadnienia: ogólną koncepcję praktyki pedagogicznej, optymalizację procesu praktycznego przygotowania oraz organizację praktyki.

Przedstawiając ogólną koncepcję praktyki pedagogicznej, referent wskazał na trudności w jej ustaleniu, a wynikające między innymi z braku wypracowanego systemu przygotowywania przyszłych nauczycieli do pracy w szkole oraz z braku układu odniesienia dla programowania kształcenia nauczycieli. Nie wiadomo, co ma być układem odniesienia. Czy gotowość do podjęcia pracy w szkole istniejącej, tej, z której jesteśmy niezadowoleni, czy tej nowej, której jeszcze nie znamy?

W dalszej części referatu doc. Józef Kozłowski dużo miejsca poświęcił programowi kształcenia. Mówił o motywacyjnych, operacyjnych i orientacyjnych składnikach kształcenia pedagogicznego, ponadto zwrócił uwagę na rolę czynników determinujących i interweniujących w tym procesie, a także mówił o warunkach skutecznego kształcenia i jej efektywności. Zdaniem referenta znajomość tych zagadnień jest niezbędna dla opracowania racjonalnego systemu praktyki pedagogicznej.

Omawiając optymalizację procesu przygotowania zawodowego doc. J. Kozłowski wskazał na konieczność uwzględnienia w niej następujących warunków: 1) prawidłowego ukierunkowania przez dokładne określenie celów i zadań, programu i form praktyki; 2) systemu orientacyjnego jako podstawy teoretycznej dla działania pedagogicznego; 3) zapewnienia łatwego dostępu do źródeł informacji; 4) stworzenia systemu mentorów; 5) zorganizowania szerokiej bazy szkoleniowej, składającej się ze szkół ćwiczeń, szkół przydzielonych wiodących, eksperymentalnych i sprofilowanych, które realizują jakąś nowatorską koncepcję.

Następnie referent — wychodząc z założenia, że powodzenie w realizacji programu wdrażania zawodowego zależy przede wszystkim od dobrej i sprawnej organizacji — zapoznał zebranych z nowym systemem organizacyjnym praktyki pedagogicznej, składającym się z szeregu ogniw o różnym zakresie i stopniu kompetencji.

W związku z organizacją praktycznego przygotowania studentów do pracy nauczycielskiej na nowych zasadach doc. J. Kozłowski zwrócił uwagę na pilną potrzebę dostosowania i uzupełnienia terminologii do nowych potrzeb.

W końcowej części referatu doc. J. Kozłowski zasygnalizował kilka otwartych problemów związanych z praktycznym przygotowaniem kandydatów do pracy w szkole. Między innymi wskazał na fakt, iż do tej pory właściwie nie jest wyznaczone miejsce i nie jest jednoznacznie rozumiana rola praktyki pedagogicznej w procesie kształcenia kandydatów do zawodu nauczycielskiego.

Referat doc. Józefa Kozłowskiego był bardzo interesujący, przedstawiona w nim koncepcja praktyki pedagogicznej odznaczała się oryginalnością, był próbą odejścia

od tradycyjnych form i sposobów jej organizowania i wyjścia naprzeciw nowym zadaniom wynikającym z odmiennych warunków kształcenia nauczycieli.

W pewnym stopniu uszczegółowieniem i ilustracją niektórych zagadnień omówionych przez doc. J. Kozłowskiego były krótkie wystąpienia pracowników WSN w Siedlcach, którzy omówili przykłady realizacji poszczególnych rodzajów praktyki oraz przedstawili tezy i propozycje dotyczące ich założeń i organizacji.

Pierwszego dnia obrad, które miały charakter plenarny, uczestnicy konferencji wysłuchali jeszcze referatu doc. dra Wacława Wojtyńskiego na temat: „Problematyka i metodologia współczesnych badań nad nauczycielem w ZSRR i USA”.

Omawiając problematykę i metodologię radzieckich badań pedeutologicznych, referent zwrócił szczególną uwagę na następujące zagadnienia:

- 1) dobór pedagogiczny i przydatność zawodową kandydatów,
- 2) powołanie nauczycielskie,
- 3) profesjogram i profesjografię.

Drugą część referatu doc. W. Wojtyński poświęcił problematyce i metodom badań amerykańskich dotyczących efektywności pracy nauczyciela, a wśród nich szczegółowo przedstawił badania nad związkiem przyczynowo-skutkowym pomiędzy zachowaniem nauczyciela a rezultatami tych zachowań.

Referat doc. W. Wojtyńskiego był bardzo interesujący. Przedstawiona w nim problematyka i koncepcje badawcze odznaczały się oryginalnością i mogą stać się ważnym czynnikiem inspirującym dla naszych poszukiwań.

W czasie przerwy w obradach uczestnicy konferencji zwiedzili niektóre pracownie uczelni, wystawę malarstwa współczesnego oraz następujące inne wystawy: książek i materiałów dotyczących praktycznego przygotowania studentów do zawodu, elementarzy oraz książek dla dzieci i nauczycieli wydanych przez „Naszą Księgarnię”. Szczególnie duże zainteresowanie wzbudziła wystawa elementarzy z różnych krajów i różnych okresów, których bogaty zbiór, liczący około 200 egzemplarzy, posiada siedlecka uczelnia.

Następnie rozpoczęła się dyskusja. Podstawę do niej stanowiły przede wszystkim problemy poruszone w wygłoszonych referatach oraz bogate materiały informacyjne, które wcześniej otrzymali uczestnicy konferencji. Materiały te obejmowały między innymi referaty: Teresy Banaszak z WSN w Siedlcach — „Przygotowanie problemowe studentów do pracy nauczycielskiej w ZSRR”, Ludwika Bandury z WSP w Gdańsku — „Praktyczne przygotowanie do zawodu nauczycielskiego w Niemczech”, Ryszarda Radwilowicza z Instytutu Pedagogiki w Warszawie — „Praktyczne przygotowanie studentów amerykańskich do pracy nauczycielskiej” oraz dwa opracowania Konstantego Lecha na temat: „Praktyka szkolna w nowoczesnym systemie nauczania” (na przykładzie lekcji języka polskiego), „Przechodzenie od tradycyjnego do nowoczesnego systemu nauczania” (na przykładzie opracowania czytanki w wyższych klasach szkoły podstawowej). Ponadto każdy z uczestników obrad otrzymał streszczenia referatów wygłoszonych na konferencji, przykłady realizacji programu praktyki pedagogicznej, wybór artykułów i druków zwartych dotyczących praktycznego przygotowania kandydatów do zawodu nauczycielskiego oraz pewne propozycje terminologiczne związane z organizacją praktyki.

Organizatorzy konferencji starali się uprzyjemnić pobyt gości w Siedlcach i w pierwszym dniu obrad zorganizowali w klubie studenckim wieczór koleżeński, w czasie którego między innymi interesujący program artystyczny zaprezentowali studenci wydziału humanistycznego.

W drugim dniu konferencji uczestnicy zapoznali się z przykładami realizacji programu praktyki pedagogicznej. Podzieleni na grupy hospitowali między innymi lekcję próbną z matematyki w klasie VIII, zbiórkę ruchową, zajęcia praktyczne w przedszkolu prowadzone przez studentki II i III roku. Hospitowane zajęcia wzbudziły zainteresowanie, czemu uczestnicy konferencji dali wyraz podczas ich omawiania.

Dalsza część konferencji poświęcona była dyskusji rozpoczętej pierwszego dnia. Zabierali w niej głos przedstawiciele niemal wszystkich ośrodków akademickich, biorących udział w obradach.

W dyskusji wiele miejsca poświęcono celom i zadaniom praktyki. W kwestii tej zarysowały się dwa stanowiska: jedni zwracali uwagę na kształtowanie osobowości nauczyciela w zakresie sfery motywacyjnej, inni natomiast podkreślali aspekt praktyczny — kształtowanie sprawności i umiejętności działania.

Wielu dyskutantów postulowało, aby w zadaniach praktyki mocniej zaakcentować konieczność przygotowania kandydatów do stosowania nowoczesnych metod i technicznych środków nauczania oraz do pełnienia funkcji opiekuńczo-wychowawczej w szkole.

Wśród uczestników obrad panowało zgodne przekonanie co do integrującej funkcji praktyki. Należałoby jednak — zdaniem mówców — bliżej ją określić i odpowiedzieć na pytanie: wobec czego to ma być integracja?

Wiele miejsca poświęcono w dyskusji przede wszystkim sprawom związanym z organizacją poszczególnych praktyk. Zwracano uwagę na te problemy, które nie są jeszcze rozwiązane i utrudniają realizację praktyk. Tak np. wskazywano na trudności wynikające z braku odpowiedniego terenu — miejsc odbywania praktyk, słabe wyposażenie szkół ćwiczeń, brak czasu na prowadzenie lekcji próbnych i ich omawianie. Uczestnicy konferencji przekonani są o konieczności doskonalenia nauczycieli i kierowników szkół, w których odbywają się praktyki. W związku z tym postulowali, aby odgórnie uregulować sprawę delegowania ich na różnego rodzaju konferencje organizowane przez uczelnie i honorowania materialnego delegacji.

Konieczność istnienia przy każdej uczelni zakładu praktyki pedagogicznej nie budziła żadnych wątpliwości. Dyskutanci domagali się jednak bliższego określenia struktury zakładu, roli i funkcji poszczególnych jej pracowników.

Zdaniem wielu mówców, ocena z praktyki pedagogicznej winna wpływać na ogólną końcową ocenę studiów.

Przeprowadzona dyskusja oraz nadesłane przez poszczególne uczelnie uwagi dotyczące „Wytycznych w sprawie studenckich praktyk pedagogicznych” stanowiły podstawę do opracowania szeregu wniosków, które zostaną przesłane do Ministerstwa Oświaty i Szkolnictwa Wyższego.

Aczkolwiek na konferencji nie rozstrzygnięto wszystkich problemów, tym niemniej jednak spełniła ona swoje zadanie. Najważniejsze, że zasygnalizowano zagadnienia, nakreślono kierunki poszukiwania rozwiązań, dokonano wymiany poglądów i doświadczeń.

Słusznie więc, podsumowując obrady, doc. Józef Kozłowski między innymi powiedział, że konferencja ta z pewnością stanie się bodźcem do podjęcia wielu prac badawczych i teoretycznych, zmierzających do doskonalenia systemu praktyki pedagogicznej.

Maria Gutwińska

EUROPEJSKIE TARGI POMOCY NAUKOWYCH W HANNOWERZE

W dniach 14—18 marca br. miały miejsce w Hannowerze (NRF) doroczne, jedenaste z kolei, Europejskie Targi Pomocy Naukowych („Didacta” 11). Poza bardzo obszernym programem ekspozycyjnym, nastawionym na prezentację najnowocześniejszych rozwiązań technicznych w służbie systemu kształcenia, organizatorzy Targów założyli odbycie szeregu spotkań uczestników (pedagogów, nauczycieli, przedstawicieli przemysłu pomocy naukowych) na tematy poświęcone różnym dziedzinom nauczania.

Przedmiotem dyskusji uczyniono problemy unowocześnienia metod kształcenia w szkolnictwie zawodowym oraz współpracę międzynarodową na tym polu, zagadnienie technicznych środków nauczania i ich praktycznego zastosowania w kształceniu oraz zagadnienie środków audiowizualnych i roli ich w ulepszaniu procesu nauczania i uczenia się uczniów. Dużo miejsca poświęcono na specjalnym kongresie problematyce nauczania technicznego, kształcenia politechnicznego, uczenia pracy. Specjalne seminarium obradowało nad nowym budownictwem szkolnym w okresie rosnącego uprzemysłowienia. W ramach Targów zamknięto konkurs i wręczono nagrody jego zwycięzcom (nauczycielom). Konkurs dotyczył projektów i propozycji nauczycielskich mających na celu ulepszenie i modernizację procesu nauczania, używanych podręczników, programów, lektur i innych środków dydaktycznych.

KONKURS HISTORYCZNY

I

Zarząd Główny Związku Nauczycielstwa Polskiego ogłasza konkurs na prace doktorskie, magisterskie i inne opracowania uwzględniające problematykę związkowego ruchu nauczycielskiego w l. 1905—1970 oraz zawodu nauczycielskiego.

Zakres tematyczny prac konkursowych może obejmować m. in.:

z problematyki związkowego ruchu nauczycielskiego

- związkowe organizacje nauczycielskie
- czasopisma związkowe: centralne i terenowe
- okręgi ZNP
- poszczególne dziedziny działalności związkowych organizacji nauczycielskich, a zwłaszcza ZNP

z problematyki zawodu nauczycielskiego

- funkcję społeczną zawodu nauczycielskiego
- kształcenie i doskonalenie zawodowe nauczycieli
- uczestnictwo nauczycieli w kulturze i jej tworzeniu
- model nauczyciela szkoły przyszłości
- etykę zawodu nauczycielskiego, współpracę i współzycie w zespołach nauczycielskich.

Poza tym Zarząd Główny Związku Nauczycielstwa Polskiego wiele uwagi przywiązuje do opracowań uwzględniających zagadnienia związane z wkładem nauczycieli w walkę z okupantem hitlerowskim, np.:

- Tajna i jawna oświata jako forma walki z okupantem
- Walka i martyrologia nauczycieli polskich w l. 1939—1945
- Polityka oświatowa okupanta hitlerowskiego
- Nauczyciele w ruchu oporu
- Udział nauczycieli w formacjach wojskowych ZSRR i na Zachodzie
- Szkolnictwo polskie za granicą w latach II wojny światowej
- Nauczyciele w obozach jenieckich i koncentracyjnych
- Walka o zachowanie polskości na Ziemiach Zachodnich i Północnych w l. 1933—1945.

II

Za najlepsze prace przyznawane będą corocznie w Dniu Nauczyciela nagrody pieniężne począwszy od 1972 r.

I nagroda	—	10 000 zł
II „	—	2×8000 zł
III „	—	3×5000 zł

- Prace oceniane będą przez sąd konkursowy, którego skład zostanie ogłoszony na łamach „Głosu Nauczycielskiego”.

- Sąd konkursowy zastrzega sobie prawo innego podziału kwot przeznaczonych na nagrody.
- Uchwała o przyznaniu nagrody lub wyróżnienia będzie umotywowana.
- O nagrodach i wyróżnieniach sąd konkursowy informować będzie na łamach „Głosu Nauczycielskiego” i innych czasopism związkowych.
- Prace konkursowe należy nadsyłać do 1. VI. każdego roku pod adresem Biuro Historii ZG ZNP, Warszawa, ul. Spasowskiego 6/8 z oznaczeniem „Konkurs Historyczny ZNP”.
- Konkurs ogłasza się poczynając od 1972 r. aż do odwołania.

III

Poza Konkursem Historycznym Zarząd Główny Związku Nauczycielstwa Polskiego ustanawia coroczną, specjalną nagrodę przyznawaną w Dniu Nauczyciela za najlepszą pracę opublikowaną w zakresie problematyki związkowego ruchu nauczycielskiego i zawodu nauczycielskiego.

Publikacje mogą mieć charakter: naukowy, popularnonaukowy i publicystyczno-literacki.

Wnioski o przyznanie nagrody za opublikowane prace zgłaszać powinny zarządy poszczególnych ogniw związkowych lub wydawnictwa, które wydały pracę.

Zarząd Główny ZNP

Warszawa, grudzień 1971 r.

СОДЕРЖАНИЕ

СТАТЬИ

ЛЮДВИК БАНДУРА: Прогностический взгляд на учительскую профессию	253
ЗБИГНЕВ КВЕЦИНСКИ: Диагностичность школьной оценки и среда	261
МЕЧИСЛАВ ЛОВОЦКИ: Педагогический эксперимент в школе	270
КАЗИМЕЖ СОСЬНИЦКИ: От мифа к науке	294

ШКОЛА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

АННА КРУЛЬ: Американская система документации и педагогической информации	307
---	-----

ДИСКУССИИ И ПОЛЕМИКИ

БОЛЕСЛАВ ВЫТРОНЖЕК: О более совершенную систему внедрения студентов ВУШ к учительской работе	310
РОМАН ПОЛЬНЫ: О главных направлениях развития теории методов обучения	313

ОПЫТЫ, ИСТЫТАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЭКСПЕРИМЕНТЫ

ЮЗЕФ МРОЖКЕВИЧ: Почытка характеристики студентов УШ и ВУШ как будущих учителей	331
РОБЕРТ ВОЗНЯК: Общественно — моральные проблемы работы студенческих организаций	339
ТАДЕУШ ЗЕНКЕВИЧ: Из исследований над ведущими школами в Польше	356

РЕЦЕНЗИИ И ЗАМЕТКИ О КНИГАХ

КРЫСТЫНА КУЛИГОВСКА: Вацлав Войтыньски — О подготовке учителя основной школы в Польше и мире	365
РЕГИНА СТРАУС: М. Н. Кузьмин — Школа и образование в Чехословакии	368

ОБЗОР ПЕЧАТИ

ЮЗЕФ ЗАЛЕВСКИ: Обзор советской педагогической печати	371
ИРЕНА ЯНИШОВСКА: Cahiers Pédagogiques	373

ХРОНИКА СОБЫТИЯ В ПОЛЬШЕ

МАРИЯ ГУТВИНЬСКА: Краевая Конференция по делу педагогических практик в ВУШ.	380
---	-----

ЗАРУБЕЖНЯ ХРОНИКА

ВВ. Европейская ярмарка научных пособий в Ганновере	383
---	-----

СООБЩЕНИЯ

„Исторический конкурс” ГУ СПУ	384
---	-----

CONTENTS

ARTICLES

LUDWIK BANDURA: Prognostic look at the teacher's profession	253
ZBIGNIEW KWIECIŃSKI: Diagnostic character of the school estimation and the environment	261
MIECZYŚLAW LOBOCKI: Pedagogical experiment in a school	270
KAZIMIERZ SOŚNICKI: From Myth to science	294

SCHOOL IN THE CONTEMPORARY WORLD

ANNA KRÓL: American documentation and pedagogical information system	307
--	-----

DISCUSSIONS AND POLEMICS

BOLESŁAW WYTRĄŻEK: For the better system of inculcation teacher's work in the students of WSN (Higher Teacher's School)	310
ROMAN POLNY: On the main directions of the development of the teaching methods theory	313

EXPERIENCES, TRIALS AND PEDAGOGICAL EXPERIMENTS

JÓZEF MROŹKIEWICZ: The trial of giving the characteristics of the WSN and SN (Teacher's School) students as the future teachers	331
ROBERT WOŹNIAK: Social and moral problems of the students' associations work	339
TADEUSZ ZIENKIEWICZ: From the researches on the leading schools in Poland	356

CRITIQUES AND REPORTS ON BOOKS

KRYSTYNA KULIGOWSKA: Wacław Wojtyński — On creating the preliminary school teacher in Poland and in the world	365
REGINA STRAUS: M. N. Kuźmin — School and education in Czechoslovakia	368

REPORTS ON PERIODICS

JÓZEF ZALEWSKI: Review of the russian pedagogical periodics	371
IRENA JANISZOWSKA: Cahiers Pédagogiques	373

COUNTRY CHRONICLE

MARIA GUTWIŃSKA: Country conference on pedagogic apprenticeship in WSN	380
--	-----

ABROAD CHRONICLE

WW: European science-aids fair in Hannover	383
--	-----

ANNOUNCEMENTS

„Historical Concours" Polish Teacher's Association Council	384
--	-----

INSTYTUT WYDAWNICZY „NASZA KSIĘGARNIA” WARSZAWA 1972 R.

Wydanie I. Nakład 4 730 egz. Ark. wyd. 11,5. Ark. druk. A1 — 11,31. Papier druk. sat. kl. V, 70 g 70×100/16. Oddano do składania w marcu 1972 r. Podpisano do druku w maju 1972 r. Druk ukończono w czerwcu 1972 r.