

na terenie Pedagogicznego

RUCH PEDAGOGICZNY



1

ROK XX (CLX) STYCZEŃ—LUTY 1978

WARSZAWA • NASZA KSIĘGARNIA

SPIS TREŚCI

Ogólnopolski Kongres Pedagogiczny Nauczycieli	1
— Przemówienie powitalne Prezesa Rady Ministrów Piotra Jaroszewicza	1
— Rezolucja w sprawie reformy systemu edukacji narodowej	5
— Odezwa do Nauczycieli PRL	11
— Omówienie przebiegu obrad	14

ARTYKUŁY

KAZIMIERZ DENEK, JANUSZ GNITECKI: Optymalizacja struktur doboru treści dydaktycznych	25
WANDA HEMERLING: Organizacja i kierowanie działalnością uczniów w toku nauczania	38
ROMAN JUREWICZ: Uświadamianie potrzeb i kształtowanie umiejętności ich zaspokajania jako metody psychohigienicznej edukacji	46

SZKOŁA I PEDAGOGIKA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

LUDWIK BANDURA: Amerykańska myśl pedagogiczna XX wieku	57
JAN FUDALI: Szkolne kursy rozszerzonego nauczania języków obcych na Węgrzech	69

DYSKUSJE I POLEMIKI

CZESŁAW HEROD: Koncepcja adaptacyjno-technokratyczna a koncepcja reformatorsko-humanistyczna w pedagogice	78
---	----

DOŚWIADCZENIA — PRÓBY — BADANIA

HANNA BALIŃSKA, HELENA GUTOWSKA: Efektywność próbnej realizacji nowego programu przedmiotu — „Środowisko społeczno-przyrodnicze” w klasie I	89
ZDZISŁAW BŁAŻEJEWSKI: Problemy wychowawcze rodzin zrekonstruowanych	96

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄZEK

WOJCIECH NOWAK: Andrzej Janowski — Aspiracje młodzieży szkół średnich	104
TADEUSZ KOWALSKI: Mikołaj Kozakiewicz — Skolaryzacja młodzieży polskiej	107
EDMUND STUCKI: J. Lomposcher (red.) — Psychologia uczenia się w nauczaniu początkowym	110
MIECZYSLAW ŁOBOCKI: Aleksander Koczetow — Umerziehung Jugendlicher	111

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

STANISŁAW NOWACZYK: Przegląd polskich czasopism pedagogicznych	115
JÓZEF ZALEWSKI: Przegląd radzieckich czasopism pedagogicznych	119

Z DZIAŁALNOŚCI ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

ROMAN JUREWICZ: Działalność ideowo-wychowawcza ZNP	122
--	-----

KRONIKA KRAJOWA

MARIAN BALCEREK: O niektórych problemach wychowania przedszkolnego na świecie	125
JÓZEF GALANT: Seminarium pedeutologiczne w Nisku	130

KRONIKA ZAGRANICZNA

STANISŁAW GRZEŚNIAK: Z obrad XI Konferencji Statutowej FISE	132
---	-----

RUCH PEDAGOGICZNY

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ — PEDAGOGICAL MOVEMENT

D W U M I E S I Ę C Z N I K

ORGAN ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

OGÓLNOPOLSKI KONGRES PEDAGOGICZNY NAUCZYCIELI 1977



702

PRZEMÓWIENIE POWITALNE PREZESA RADY MINISTRÓW PIOTRA JAROSZEWICZA

W imieniu Komitetu Centralnego PZPR, Rady Państwa i Rządu przekazuję Wam serdeczne pozdrowienia, wyrazy głębokiego szacunku i życzenia pomyślnych obrad.

Wasza działalność pedagogiczna, przepojona ideałami patriotyzmu i humanizmu socjalistycznego, warunkuje bliższą i dalszą przyszłość narodu i naszego socjalistycznego państwa.

Kształcenie i wychowanie jest tą sferą ludzkiego działania, która przyczynia się do doskonalenia człowieka, jego świadomości i przekonań, kwalifikacji i umiejętności, formuje duchowe oblicze narodu.

Zjazdy oświatowe głęboko tkwią w postępowej tradycji polskiego nauczycielstwa. Kongres Wasz nawiązuje do tych tradycji, a zwłaszcza do historycznych postanowień łódzkiego zjazdu oświatowego z 1945 roku, który udzielił poparcia programowi władzy ludowej w sprawach oświaty, nauki i kultury, dobrze rozumiejąc prawdę, że warunkiem, a zarazem drogą przewycięzania wielowiekowego zacofania, jest likwidacja analfabetyzmu, rozwój szkolnictwa, stworzenie społecznych szans równego startu dla całej polskiej młodzieży.

Dzieje Polski Ludowej to wielka, choć niełatwa droga ku Polsce nowoczesnej, oświeconej i zamożnej.

Już w pierwszych latach odbudowy kraju podjęliśmy ogólnonarodowe zadanie rozwoju szkolnictwa. Były to lata trudne, przepojone ofiarną pracą polskich nauczycieli i działaczy oświatowych.

Dotychczasowy dorobek, systematyczny wzrost poziomu wykształcenia i kultury społeczeństwa, zbudowana prawie od podstaw nowoczesna baza szkolnictwa zawodowego, upowszechnienie obowiązkowej szkoły 8-klasowej

sowej oraz rozwój szkolnictwa wyższego — to rezultat wysiłków państwa i społeczeństwa, to niepodważalne osiągnięcia w skali historycznej. One to w dużej mierze umożliwiły naszej partii i władzy ludowej podjęcie polityki, która przyniosła — zwłaszcza w ostatnich latach — ogromne przyspieszenie naszego rozwoju. Wydatnie pomnożyliśmy nasz majątek narodowy, zbudowaliśmy, rozbudowaliśmy i zmodernizowaliśmy w tempie dotąd nie znanym nasz przemysł, rozwiązujemy w szybkim stosunkowo czasie najtrudniejsze społeczne problemy kraju, zwłaszcza kwestię mieszkaniową i wyżywienia narodu.

Postęp i nowoczesność, rozmach twórczej pracy, dotarły do każdego zakątka naszego kraju. Pomyślna — mimo odcinkowych trudności i napięć — realizacja programu wszechstronnego rozwoju Polski, nakreślonego przez VI i VII Zjazd partii okazała się możliwa między innymi dzięki temu, że posiadamy dziś wykształconą kadrę robotników i rolników, techników i inżynierów, dobrze przygotowanych do życia i pracy, świadomych budowniczych socjalistycznej Polski. Jest zatem w tych osiągnięciach Wasz wkład — wkład polskich nauczycieli. Cały naród otacza Was szacunkiem, za to Komitet Centralny partii i Rząd kierują dziś do Was słowa wdzięczności i uznania.

Formy i treści kształcenia, które odpowiadały naszym potrzebom wczoraj i które są owocne jeszcze dziś, nie mogą nam wystarczyć na przyszłość. I nie tyle potrzeba dnia dzisiejszego, ile właśnie odpowiedzialność naszego pokolenia za jutro ojczyzny nakazała nam podjęcie prac nad reformą oświaty. Konieczność należytego wyprzedzania w projektowaniu i realizacji koncepcji edukacyjnych i poczucie odpowiedzialności za wybór prawidłowych i optymalnych rozwiązań — stały się głównym motywem decyzji Biura Politycznego o powołaniu komitetu ekspertów. Komitet ten wykonał ogromną pracę badawczą i koncepcyjną. Wyniki prac komitetu ekspertów, wzbogacone dorobkiem dyskusji, w której uczestniczyły wszystkie środowiska i tysiące obywateli, stały się podstawą uchwały Sejmu PRL o upowszechnieniu wykształcenia średniego. Ma ono zapewnić coraz doskonalsze wychowanie przyszłych pokoleń do pracy i życia, ma zapewnić kształtowanie osobowości człowieka epoki socjalizmu, rozwijać i umacniać wszystko, co składa się na jego bogactwo duchowe, uczyć go, jak żyć i jak uczyć się przez całe życie.

Uczestnicząc w Kongresie Pedagogicznym, rozważając problemy reformy szkolnej i drogi jej urzeczywistnienia, rozumiemy, że chodzi tu o dziedzinę, w której socjalizm w sposób szczególny uwidocznia swą przewagę.

Do rangi symbolu urasta fakt, że Kongres nasz odbywa się w roku 60 rocznicy Wielkiej Socjalistycznej Rewolucji Październikowej. W ojczyźnie Lenina zostały po raz pierwszy urzeczywistnione cele socjalistycznej edukacji. Po sześćdziesięciu latach budownictwa socjalistycznego naród radziecki przekształcił się w najbardziej oświecone społeczeństwo

w świecie. Osiągnięcia Kraju Rad, Polski i innych państw wspólnoty socjalistycznej dowodzą niezbicie, że żaden ustrój nie uczynił tyle dla wszechstronnego rozwoju człowieka — co ustrój socjalistyczny.

Podjmując decyzję o reformie systemu edukacji, mieliśmy świadomość złożoności i odpowiedzialności oczekujących nas zadań. Z myślą o poprawie jakości pracy szkoły wiejskiej utworzyliśmy i rozwijamy zbiorcze szkoły gminne. Znaczej rozbudowie uległa sieć przedszkoli i placówek wychowawczych. Wprowadziliśmy w życie nowy system kształcenia i dokształcania nauczycieli. Nadaliśmy większego rozmachu pracy wychowawczej z młodzieżą, wzbogacając jej treść i formy. Rozwinęły swą działalność organizacje młodzieżowe, a wśród nich Związek Harcerstwa Polskiego, współkształtując wśród młodzieży postawy obywatelskie i patriotyczne, ucząc je samorządności, zdyscyplinowania i życia w kolektywie.

Ważnym zadaniem było opracowanie projektu programu kształcenia i wychowania w powszechnej szkole średniej. Projekt ten — to owoc wysiłku wybitnych naukowców ze szkół wyższych, z Polskiej Akademii Nauk i instytucji naukowych i badawczych resortu oświaty oraz szerokiego grona nauczycieli-praktyków. Poddany on został konsultacji i dyskusji na sejmikach, spotkaniach środowiskowych i sympozjach. W toku tej wszechstronnej debaty wniesiono liczne poprawki i propozycje. Liczymy na to, że program ten w wyniku dalszej Waszej pracy zostanie udoskonalony, że będzie on otwarty na wszystko, co nowe i twórcze, że uwzględni wyniki wstępnych wdrożeń i eksperymentów.

Program 10-letniej szkoły średniej musi stanowić syntezę najlepszych tradycji polskiej kultury narodowej oraz celów kształcenia i wychowania w społeczeństwie socjalistycznym. Dziesięcioletnia szkoła średnia będzie więc „szkołą życia” i uczyć będzie, „jak się skutecznie uczyć”. Będzie szkołą, która zapewni przekazanie młodzieży bogactwa tradycji i kultury narodowej, będzie uczyć piękną mową ojczystą i wszczepiać dziedzictwo kulturalne narodu, pomnażane przez dorobek naszych czasów. Równocześnie, aby podążać za rozwojem nauki i techniki, szkoła ta musi kształtować kulturę matematyczną i techniczną, przekazywać uczniom podstawy nauk matematycznych i przyrodniczych.

Oczekujemy, że Kongres wypowie się również na temat węzłowych problemów całego systemu edukacji narodowej. Wśród wielu tych problemów ważne miejsce zajmuje sprawa kształcenia zawodowego młodzieży, które w systemie edukacji powinno stanowić ogniwo o szczególnym znaczeniu dla oświaty i wychowania, a przede wszystkim dla gospodarki i kultury. Dalszej dyskusji wymaga również koncepcja dróg przejścia od szkoły 10-letniej do studiów wyższych.

Pragnę w tym miejscu podkreślić szczególnie wielki wkład szkolnictwa zawodowego w przygotowanie kadr dla kraju i jego piękny dotychczasowy dorobek.

Pragnę jednocześnie wyrazić przekonanie, że poszukując nowych rozwiązań nie tylko nie uronimy nic z tego, co dotychczas osiągnęliśmy w kształceniu zawodowym, ale podejmiemy rozwiązania, które uczynią je jeszcze bardziej nowoczesnym, głęboko powiązaniem z gospodarką i kulturą narodową.

Na odbytym parę dni temu IX Plenum KC PZPR towarzyszył Edward Gierek przypomniał, że „partia nasza odpowiada za dziś i jutro naszego narodu”. Dobitym wyrazem tej odpowiedzialności jest troska partii o rozwój gospodarki, nauki, oświaty i kultury.

W ogólnonarodowym zadaniu budowania nowoczesnej gospodarki — podstawy rozwoju naszej ojczyzny, szkoła i nauczyciel mają do spełnienia szczególną rolę. Jesteśmy przekonani, że nauczyciele polscy związani mocno z programem partii staną w pierwszych szeregach realizatorów uchwały IX Plenum. Znając Wasze umiłowanie ojczyzny i chęć jej służenia — jesteśmy tego pewni.

Do spraw o dużym znaczeniu dla stanu nauczycielskiego zaliczamy wdrażany od 1973 roku nowy system kształcenia, doksztalcenia i doskonalenia nauczycieli, który umożliwi w szybszym tempie podnoszenie kwalifikacji. Wyraża się w tym wielka pracowitość samych nauczycieli i ogromny wysiłek ich kolegów — nauczycieli akademickich.

Wyrażam w tym miejscu słowa uznania dla nauczycieli akademickich za ten wielki, dodatkowy trud, jaki podjęli dla zdobycia przez swych kolegów pełnego wyższego wykształcenia. Słowa uznania kieruję do pracowników instytucji naukowych, do wszystkich organizatorów podwyższania kwalifikacji nauczycieli i do Związku Nauczycielstwa Polskiego. Nauczyciele swoją postawą obywatelską, codziennym trudem pedagogicznym i podwyższaniem kwalifikacji dają najlepszy wyraz swego stosunku do pracy i do sprawy ustawicznego kształcenia.

Wyrażamy wielkie uznanie dla całego procesu doskonalenia, jaki się dokonał i dokonuje w oświacie i nauce. Można bez przesady stwierdzić, że zbiorowym wysiłkiem narodu zrobiliśmy dużo w tej dziedzinie. Dużo jednak zadań jest jeszcze przed nami!

Dla prawidłowego przebiegu wdrażania reformy szkolnictwa niezbędne będzie zbudowanie wielu dużych obiektów szkolnych, modernizacja wielu istniejących szkół, zwłaszcza na wsi i w małych miasteczkach, oraz rozbudowa sieci przedszkoli, jak również budowa kilkudziesięciu tysięcy mieszkań dla nauczycieli, przede wszystkim dla tych, którzy podjęli i w przyszłości podejmą pracę na wsi lub w małych osiedlach i miasteczkach.

W tworzeniu warunków sprzyjających realizacji nowego systemu oświaty liczymy też na wzmożony wysiłek całego społeczeństwa, a w szczególności rodziców i zakładów pracy, na aktywny udział samej młodzieży.

Nauczyciel polski zawsze służył postępowi. Daliśmy temu historyczny wyraz w Karcie Praw i Obowiązków Nauczyciela i w uchwale Sejmu

PRL o reformie systemu edukacji, podnosząc wydatnie społeczną rangę i autorytet tego zawodu.

Kongres Wasz obraduje pod hasłem: „Nauczyciel i szkoła w służbie narodu i socjalistycznego państwa”! Myślę, że w hasle tym zawarta jest cała treść naszych wspólnych działań na dziś i na jutro. Zobowiązuje to całe nasze społeczeństwo, nas wszystkich, cały stan nauczycielski do jeszcze aktywniejszej realizacji uchwały VII Zjazdu partii w sprawach oświaty, w której postanowiliśmy, że „dalsze dotowanie warunków do pomyślnego przeprowadzenia reformy systemu edukacji narodowej jest ważnym zadaniem partii i całego narodu”.

Jutro obchodzimy Dzień Nauczyciela związany z piękną rocznicą powołania w Polsce Komisji Edukacji Narodowej. Niech Wasza trudna i odpowiedzialna praca owocuje wiedzą i radością dzieci i młodzieży, a satysfakcja z osiągnięć niech towarzyszy Wam codziennie i stanowi przedmiot Waszej uzasadnionej dumy. Niech towarzyszy Wam zawsze świadomość doniosłości Waszego działania współtworzącego dziś i jutro naszej ludowej ojczyzny.

Życzę Wam z całego serca, abyście w toku trudnej, ale nad wyraz doniosłej nauczycielskiej pracy osiągali jak najwięcej sukcesów i doznawali jak najwięcej zadowolenia i satysfakcji.

Życzę wszystkiego najlepszego Waszym zespołom, Waszym wychowankom, Waszym domom i rodzinom.

REZOLUCJA W SPRAWIE REFORMY SYSTEMU EDUKACJI NARODOWEJ

Świadomi wzrostu roli oświaty i wychowania we wszechstronnym rozwoju jednostki i społeczeństwa, nauczyciele polscy z pełnym zaangażowaniem realizują politykę partii i państwa ludowego zapewniającą unowocześnianie systemu edukacji narodowej.

Przyśpieszone tempo przemian społeczno-politycznych, dynamiczny rozwój kraju, intensywny rozwój nauki i techniki wymagają systematycznego podnoszenia poziomu wykształcenia obywateli. Koniecznością staje się dalsze doskonalenie i modernizacja szkolnictwa. Postęp społeczno-gospodarczy i rozwój nauki oraz wzrastające potrzeby edukacyjne wymagają optymalnych rozwiązań programowych, dydaktycznych i organizacyjnych. Inspiracją tych przemian jest raport o stanie oświaty i wynikające z niego dalsze prace badawcze, koncepcyjne i programowe.

W krajach socjalistycznych, w których troska o stworzenie lepszych warunków bytu materialnego jest ściśle powiązana z dążeniem do zapewnienia każdemu obywatelowi wszechstronnego rozwoju, wzrasta szczególnie ranga problemów związanych z funkcjonowaniem i rozwojem sys-

temu oświaty. Na wzajemną więź między rzeczywistością ogólnospołeczną a systemem oświaty i wychowania wskazywał W.I. Lenin, wytyczając zadania dla socjalistycznej szkoły. Stwierdził, że oświata publiczna będzie ważnym narzędziem rozwoju społecznego. 60 lat budownictwa socjalistycznego i komunistycznego w ZSRR tezę tę w pełni potwierdza. Doniosły wpływ na przeobrażenia ustrojowe krajów socjalistycznych miały już pierwsze reformy, które przyczyniły się do utrwalenia nowych stosunków społecznych, rozwoju gospodarki oraz wychowania obywateli w duchu patriotyzmu i internacjonalizmu. Dynamiczny rozwój społeczno-gospodarczy i kulturalny naszych krajów stawia przed szkolnictwem nowe cele i zadania.

Budowa rozwiniętego społeczeństwa socjalistycznego wymaga od szkoły polskiej kształcenia wysoko kwalifikowanych kadr dla potrzeb gospodarki i kultury narodowej. W pracach przygotowawczych nad reformą źródłem twórczej inspiracji były tradycje rodzime, dokładnie rozpoznanie własnych potrzeb i możliwości, a także doświadczenia krajów wspólnoty socjalistycznej. Nawiązujemy między innymi do światłych idei Komisji Edukacji Narodowej, która nakreśliła patriotyczny i demokratyczny program szkoły. Idee KEN były kontynuowane i wzbogacane przez pokolenie bojowników o wyzwolenie narodowe i społeczne w dobie niewoli, przez postępowe siły okresu międzywojennego i ofiarnych nauczycieli tajnego nauczania w latach hitlerowskiej okupacji. Tradycje te legły u podstaw powszechnej rewolucji oświatowej w Polsce Ludowej, która dopiero umożliwiła najszerszym masom awans społeczny i intelektualny. Do księgi najważniejszych inicjatyw, decyzji i poczynań w dziele odbudowy i rozwoju szkolnictwa, pełnej realizacji obowiązku szkolnego i zapewnienia całej młodzieży szerokiego dostępu do wszystkich szczebli oświaty, wpisać należy Manifest Polskiego Komitetu Wyzwolenia Narodowego, dokonania Ogólnopolskiego Zjazdu Oświatowego w Łodzi, Deklarację ideową PZPR uchwaloną na Kongresie Zjednoczeniowym oraz kolejne ideologiczne, polityczne i programowe postanowienia Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej. Osiągnięty etap rozwoju życia społeczno-politycznego i gospodarczego oraz nakreślone przez VI i VII Zjazd Partii perspektywy dalszego rozwoju kraju stawiają przed systemem oświaty nowe, jakościowo wyższe zadania. Inicjatywy i decyzje władz partyjnych i państwowych, dotyczące strategicznych założeń polityki oświatowej, stworzyły warunki do przebudowy systemu edukacji narodowej, wsparte inwencją twórczą ludzi nauki i szerokich kręgów nauczycielskich.

Na podstawie wyników prac Komitetu Ekspertów zawartych w Raporcie o stanie oświaty w PRL, wniosków z ogólnospołecznej nad nimi dyskusji i prac podjętych przez Ministerstwo Oświaty i Wychowania oraz Związek Nauczycielstwa Polskiego, Sejm Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej podjął doniosłą uchwałę w sprawie przyszłego kształtu systemu

edukacji narodowej. Doceniamy w pełni rangę tego historycznego dokumentu i akceptujemy zawarte w nim postanowienia. Zaproponowany w uchwale system oświaty charakteryzuje powszechność średniego wykształcenia ogólnego, powszechność nowoczesnego przygotowania do zawodu, ustawiczność kształcenia, aktywny związek szkoły ze społeczeństwem, z jego pracą i życiem oraz elastyczne dostosowywanie go do zmieniających się potrzeb społecznych.

Podstawowym ogniwem w nowym systemie edukacji narodowej jest obowiązkowa, bezpłatna, powszechna szkoła średnia ogólnokształcąca i politechniczna, stanowiąca optymalne rozwiązanie w naszych warunkach społeczno-gospodarczych. W przyszłej szkole średniej obowiązywać będzie jednolity program kształcenia i wychowania w mieście i na wsi. Jego realizację umożliwi rozbudowana sieć zbiorczych szkół gminnych, które przyczyniają się do wyrównania poziomu kształcenia w szkolnictwie na wsi i stanowią zasadniczą przesłankę upowszechnienia wykształcenia średniego.

Realizacji tej idei służy w sposób istotny upowszechnienie wychowania przedszkolnego, które zapewnia dziecku bogatszy rozwój psychiczny i lepiej przygotowuje je do podjęcia nauki w szkole.

Ogólnopolski Kongres Pedagogiczny Nauczycieli aprobuje sprawozdanie z ogólnopolskiej dyskusji nad koncepcją reformy i programem powszechnej szkoły średniej.

Uważamy, że wyrosły z tej dyskusji i przedstawiony Kongresowi projekt programu 10-latki odpowiada potrzebom i aspiracjom naszego narodu.

Sądzimy, że kwalifikuje się on po wprowadzeniu poprawek sformułowanych w toku obrad sekcji problemowych do powszechnej realizacji jako program otwarty na wszystko co nowe i cenne i może służyć jego wzbogaceniu i doskonaleniu.

Wyrażamy podziękowanie wszystkim tym, którzy przyczynili się do opracowania programu powszechnej 10-letniej szkoły średniej.

W nowym systemie oświaty istotne miejsce zajmuje szkolnictwo specjalne, stwarzając warunki dla nieporównanie lepszego rozwoju każdego dziecka.

Ważną rolę w zapewnieniu gospodarce narodowej i kulturze wysoko kwalifikowanych kadr spełniać będzie nowy system kształcenia zawodowego, który obejmuje zróżnicowane programowo i organizacyjnie formy kształcenia. System ten zostanie oparty na podbudowie powszechnej szkoły średniej. Równocześnie będzie to system elastyczny, żywo reagujący na potrzeby gospodarki narodowej. Jego ostateczny kształt wymaga jeszcze dalszych studiów i dyskusji.

Stwierdzamy, że przedstawiona Kongresowi koncepcja reformy szkolnictwa zawodowego kierunkowo odpowiada postulatом gospodarki na-

rodowej i kultury. Wymaga ona, co uważamy za niezbędne podkreślić, kontynuowania prac programowych w poszczególnych kierunkach kształcenia zawodowego.

Uważamy za celowe dalsze kontynuowanie dyskusji i poszukiwań nad przedyskutowanymi przez Kongres tezami w sprawie przygotowania młodzieży do studiów i niektórych zawodów po 10-letniej szkole średniej. Podczas obrad Kongresu dominował pogląd o potrzebie tego przygotowania poprzez szkoły specjalizacji kierunkowej.

W pracach nad nowym modelem oświaty doniosłą rolę spełniły wysiłki zmierzające do unowocześnienia obecnej szkoły. Jej dorobek wyraża się między innymi w efektywnym kształceniu kadr dla potrzeb gospodarki i kultury narodowej, dostosowaniu profilu kształcenia do potrzeb społecznych, modernizowaniu procesu dydaktyczno-wychowawczego, likwidowaniu dysproporcji w poziomie pracy szkół, ofiarnym wysiłku lepiej przygotowanej do zawodu kadry nauczycielskiej, bardziej nowoczesnym wyposażeniu w sprzęt i pomoce, w unowocześnionej sieci, rozbudowie obiektów szkolnych i socjalnych dla nauczycieli. Działania te owocować będą w zreformowanym systemie edukacji.

Realizując konstytucyjne prawa obywateli, przez unowocześnienie obecnego systemu oświaty i wprowadzaną reformę szkolnictwa tworzymy warunki do „aktywnego udziału młodego pokolenia w życiu społecznym, politycznym, gospodarczym i kulturalnym, kształtujemy poczucie odpowiedzialności młodzieży za rozwój ojczyzny”. Wzrastające nakłady ze strony państwa na rozwój oświaty umożliwiają urzeczywistnianie prawa ogółu obywateli do powszechnej oświaty.

Widzimy potrzebę przeprowadzenia reformy studiów wyższych. Szkoła wyższa powinna rozwijać i harmonijnie łączyć zadania kształcenia i wychowania kadr o najwyższych kwalifikacjach naukowych i zawodowych z funkcjami naukowo-badawczymi i kulturotwórczymi wynikającymi z potrzeb społeczno-gospodarczego rozwoju kraju oraz postępu nauki i techniki. W coraz wyższym stopniu musi się ona stawać ośrodkiem doskonalenia czynnych zawodowo pracowników przez wzbogacanie ich wiedzy w systemie kształcenia ustawicznego o najnowsze osiągnięcia nauki i możliwości ich wdrożeń.

Jako nauczyciele i wychowawcy mamy pełną świadomość naszej roli w społeczeństwie. Wiemy, że pedagog jest centralną postacią procesu kształcenia i wychowania. Od poziomu jego kwalifikacji, wiedzy i umiejętności, od jego pozycji społecznej zależy powodzenie reformy. Dlatego doceniamy wielką troskę władz partyjnych i państwowych zmierzających do zapewnienia nauczycielom wykształcenia wyższego. Doceniamy trud, jaki podjęły uczelnie w kształceniu i dokształcaniu nauczycieli.

Uważamy jednak, że dalszego doskonalenia wymagają programy kształcenia kandydatów na nauczycieli i nauczycieli już zatrudnionych w kierunku lepszego ich przygotowania do realizacji zadań wychowaw-

czych i dydaktycznych w zreformowanym systemie oświaty. Uznajemy również za niezbędne dalsze doskonalenie podręczników i pomocy szkolnych.

Jesteśmy przekonani, że zmodernizowany system oświaty stworzy szanse optymalnego rozwoju umysłowego, fizycznego, społeczno-moralnego i kulturalnego całej młodzieży.

Programy zaprojektowanej powszechnej szkoły średniej umożliwią wzrastającym pokoleniom Polaków głębokie zapoznanie się z piękną mową polską, bohaterскими dziejami naszego narodu. Język ojczysty i historia narodowych dziejów to podstawa zreformowanej szkoły wychowującej żarliwych patriotów.

Szkoła polska zapoznawała i zapoznaje dzieci i młodzież ze wszystkimi dziedzinami kultury, wychodząc z założenia, że jest to niezbędny warunek przygotowania młodych pokoleń do świadomego uczestnictwa w jej rozwoju. Czynić to będzie pełniej i lepiej w warunkach zreformowanego systemu oświaty.

Temu celowi służyć będzie grupa przedmiotów humanistycznych i społecznych oraz program wskazujący na narodowo- i państwowotwórczą rolę tych instytucji, które były i są ostoją jedności moralnej naszego narodu.

Powodzenie reformy w znacznym stopniu uzależnione jest od współdziałania szkoły z instytucjami pozaszkolnego kształcenia i wychowania. Zachodzi więc konieczność podejmowania inicjatyw zmierzających do jednolitego oddziaływania szkoły i innych instytucji społeczeństwa wychowującego. Najważniejsze zadania w systemie edukacji narodowej przypadają powszechnej szkole średniej, która powinna koordynować działalność różnych instytucji oświaty równoległej w osiąganiu celów kształcenia i wychowania. Skoordynowanie wpływów i działań instytucji i organizacji społecznych pozwoli na stworzenie pełnego środowiska wychowawczego.

W zmodernizowanym systemie oświaty szczególnie ważne zadania stają przed rodziną, organizacjami młodzieżowymi i społecznymi, zakładami pracy, instytucjami ochrony zdrowia, wojskiem, instytucjami kulturalno-oświatowymi, naukowymi i artystycznymi, instytucjami sportu i turystyki oraz środkami masowego przekazu.

Rodzina, będąc najważniejszym czynnikiem opiekuńczo-wychowawczym, powinna współdziałać ze szkołą w zaszczepianiu młodzieży zasad moralnych, wyrabianiu podstawowych nawyków niezbędnych dla uczestnictwa w życiu zbiorowym, wpajaniu przyzwyczajęń do systematycznej, samodzielnej i racjonalnie zorganizowanej pracy. Uważamy, że niezbędne jest przygotowanie jej do tych zadań przez rozszerzenie i wzbogacenie form kształcenia pedagogicznego rodziców.

Istotną funkcję w procesie kształcenia i wychowania mają do spełnienia organizacje młodzieżowe i społeczne, a w szczególności Związki

Harcerstwa Polskiego. Powinny one kontynuować, intensyfikować i uzupełniać wpływ szkoły, współdziałać z rodziną, wykorzystywać wpływ grup rówieśniczych dla utrwalania oddziaływań wychowawczych systemu oświaty, kierować naturalnymi dążeniami młodzieży, stając się tym samym czynnikiem jej wychowania obywatelskiego i politycznego.

W naszych warunkach ustrojowych zakład pracy obok rodziny i szkoły stanowi jedno z podstawowych, zorganizowanych środowisk o długotrwałym wpływie wychowawczym. Powinien on kontynuować wychowawczo-kształcącą działalność szkoły drogą organizowania praktyk produkcyjnych zapewniających adaptację społeczno-zawodową i orientację zawodową. W poważnym stopniu będą sprzyjać temu zmodyfikowane formy patronowania szkole.

Zadania stawiane instytucjom ochrony zdrowia to przede wszystkim zwiększanie troski o zdrowie uczniów, rozszerzenie opieki nad rodziną, kontrola obciążenia dzieci i młodzieży pracą szkolną i pozaszkolną, doszkolenie nauczycieli w zakresie medycyny i higieny psychicznej oraz ochrona zdrowia nauczycieli.

Obok przygotowania młodego pokolenia do obrony Ojczyzny, wychowawcza funkcja wojska polega na przysposabianiu młodzieży do działalności społecznej i zawodowej, świadomej dyscypliny i zbiorowego wysiłku, do pracy i życia w społeczeństwie socjalistycznym. Pracę wychowawczą wojska należy więc traktować jako przedłużenie i uzupełnienie edukacji szkolnej, szkołę zaś i wyniesioną z niej wiedzę jako bazę, na której opiera się szkolenie i wychowanie wojskowe.

W systemie oświaty instytucje naukowe, kulturalno-oświatowe i artystyczne wnoszą cenny wkład do wychowania, uczestniczą w kształceniu ustawicznym i upowszechnianiu wiedzy. Instytucje państwowe i organizacje społeczne, ośrodki naukowe i upowszechniania wiedzy, biblioteki, muzea, teatry, kina i środki masowego przekazu powinny ściślejsz koordynować programy oświatowe i wychowawcze z działalnością szkoły.

Większym niż dotychczas sojusznikiem szkoły mogą stać się masowe środki przekazu. Włączanie ich w proces edukacji przyczyni się do atrakcyjniejszego nauki szkolnej, umożliwi lepsze powiązanie treści nauczania z problemami życia, wzmocni motywację uczenia się i przysposobi ucznia do samodzielnego kierowania własnym rozwojem.

W zreformowanym systemie edukacji sport i turystyka powinna odgrywać znaczną rolę w oddziaływaniu na postawy dzieci, młodzieży i dorosłych. Należy dążyć do tego, aby w większym stopniu wpływały one na kształtowanie wartościowych cech charakteru, a także umożliwiały poznanie własnego kraju i świata. Rozwój różnych form sportu i turystyki jest nieodzowny z uwagi na perspektywę zwiększania się czasu wolnego społeczeństwa.

Kongres z pełną aprobatą przyjmuje do wiadomości oświadczenie Ministra Oświaty i Wychowania, że protokół obrad zostanie przestudio-

wany przez Ministerstwo Oświaty i Wychowania i inne resorty, a wnioski zostaną przedstawione Rządowi.

Uważamy, że materiały Kongresu powinny być szeroko upowszechnione w celu zaznajomienia z jego obradami całego społeczeństwa.

Każdy z delegatów na Kongres powinien zdać relację z jego przebiegu i wyników w środowisku swej pracy.

W imieniu całego stanu nauczycielskiego zwracamy się do wszystkich sojuszników szkoły, rodziców i zakładów pracy, organizacji młodzieżowych i społecznych, związków zawodowych i instytucji państwowych, do całego społeczeństwa o pomoc i aktywny współdziałanie w realizacji wielkiego dzieła unowocześnienia i rozwoju edukacji narodowej.

Delegaci
Ogólnopolskiego Kongresu
Pedagogicznego Nauczycieli

Warszawa, 15 października 1977 r.

ODEZWA DO NAUCZYCIELI PRL

KOLEŻANKI I KOLEDZY!

My, delegaci Ogólnopolskiego Kongresu Pedagogicznego, obradującego w dniach 13, 14, 15 października 1977 r. w Warszawie, świadomi wysokiej odpowiedzialności pracy nauczycielskiej, wyrażamy głębokie przekonanie, że polscy nauczyciele wniosą największy wkład w urzeczywistnianie humanistycznych ideałów wychowania i będą kształcić młodzież na światłych, ideowych i zaangażowanych obywateli Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej.

Z dumą wspominamy lata narodzin Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej, kiedy stan nauczycielski, pod kierownictwem partii klasy robotniczej, kształtował podstawy rozwoju szkolnictwa, aktywnie uczestniczył w odbudowie kraju, tworzeniu podwalin nowego porządku społecznego i umacniania organów władzy ludowej. Do wielkich osiągnięć naszego narodu zaliczamy demokratyzację oświaty, likwidację analfabetyzmu, systematyczny wzrost poziomu wykształcenia i kultury społeczeństwa. Jesteśmy państwem, które konstytucyjnie zapewniło i w pełni zrealizowało powszechne i bezpłatne prawo każdego obywatela do oświaty, nauki i kultury.

W trudzie codziennej pracy wychowujemy młode pokolenia na świadomych budowniczych socjalistycznych ojczyzny, patriotów i interna-

cyjnalistów, podnosimy ogólny stan kultury w społeczeństwie. Jesteśmy dzisiaj krajem ludzi wykształconych i kształcących się, krajem o wysokim poziomie gospodarki, wiedzy i kultury.

Troska partii i państwa o rozwój oświaty znalazła swój wyraz w Kartce Praw i Obowiązków Nauczyciela — dokumencie potwierdzającym wysoką rangę i autorytet społeczny zawodu nauczycielskiego w naszym kraju.

Potrzeby społeczno-gospodarcze rozwoju kraju wymagają lepiej wykształconych, dobrze przygotowanych do pracy i życia, świadomych swoich obywatelskich powinności pokoleń młodych Polaków. W tym celu rozpoczynamy wielką pracę nad upowszechnieniem wykształcenia średniego. Uczynmy więc wszystko dla pomyślnego urzeczywistnienia ambitnego programu reformy systemu edukacji narodowej.

KOLEŻANKI I KOLEDZY!

Rola nauczyciela w życiu państwa i narodu jest szczególnie doniosła i odpowiedzialna. Społeczeństwo oczekuje od niego gruntownej wiedzy, zaangażowanej postawy wychowawczej, mądrego, serdecznego stosunku do młodzieży, wysokiej etyki zawodowej, aktywnego udziału w dokonujących się przeobrażeniach społecznych w mieście i na wsi.

Z głęboką cziłą nawiązujemy do postępowych tradycji wielu pokoleń nauczycielskich, które z ogromnym zaangażowaniem i patriotyzmem w zmiennych dziejach narodowych, a szczególnie w najtragiczniejszym okresie okupacji hitlerowskiej, wniosły twórczy, nie przemijający wkład w podtrzymywaniu polskości, tradycji i dziedzictwa narodowego, w rozwój oświaty i kultury. Z wielkim szacunkiem myślimy o tych wszystkich nauczycielach i wychowawcach, którzy mają swój znaczny udział we wspólnym dziele budowy ludowej ojczyzny. Bez ich ofiarnej i wytężonej pracy byłoby niemożliwe postawienie przed nami nowych, jałkościowo wyższych zadań oświatowych i wychowawczych, których realizacja służy umacnianiu i rozwojowi Polski zamożnej, silnej, posiadającej uznanie i autorytet wśród innych narodów.

Nasza oświata i wychowanie korzystały zawsze i korzystać będą z twórczego wysiłku polskich uczonych, z wyników ich badań, które służą modernizacji procesu kształcenia i wychowania. Szczególnie wysoko cenimy trud wszystkich pracowników nauki w dziele kształcenia nauczycieli. Jesteśmy przekonani, że nadal będą doskonalić tę odpowiedzialną działalność.

Nadszedł czas praktycznej realizacji programu reformy oświaty, przenoszenia do całodziennej pracy dydaktycznej i wychowawczej osiągnięć nauki i techniki oraz sprawdzonych metod wychowawczych służących wszechstronnemu przygotowaniu dzieci i młodzieży do życia i pracy.

Z trybuny Kongresu zwracamy się do nauczycieli i wychowawców, pracowników nauki i nauczycieli akademickich, pracowników administracji szkolnej o aktywny i twórczy udział w urzeczywistnianiu programu reformy szkolnej, który jest dziełem zamierzonym na miarę możliwości i ambicji naszego społeczeństwa. Zaplanowana z myślą o przyszłości powszechna ogólnokształcąca i politechniczna średnia szkoła wymaga od nas twórczej inwencji pedagogicznej, pracy rzetelnej, ambitnej i oddania sprawie młodzieży.

Kształtując i wychowując nowe pokolenia, upowszechniamy socjalistyczne ideały i postawy, umacniamy patriotyzm i internacjonalizm, pogłębiajmy poczucie godności narodowej, upowszechniamy wzory solidnej, zdyscyplinowanej pracy, przygotowujemy młodzież do zrozumienia tego, co postępowe, twórcze i służące rozwojowi Polski, wnosząc tym samym wkład do rozwoju kultury ogólnoludzkiej. Kierujemy się ideą Komisji Edukacji Narodowej, że „takie będą Rzeczypospolite, jakie ich młodzieży chowanie”.

Kongres nasz odbywa się w przededniu 60 rocznicy Wielkiej Socjalistycznej Rewolucji Październikowej, która zapoczątkowała nowy etap w dziejach ludzkości, otworzyła przed narodami perspektywy socjalistycznego rozwoju, przyniosła Polsce niepodległy byt państwowy. Niech świadomość tego przepaja nasze myśli i działania w realizacji wspólnych postępowych ideałów ogólnoludzkich i wzmacnia w przekazywaniu młodzieży żywego dziedzictwa tradycji braterstwa i przyjaźni polsko-radzieckiej.

KOLEŻANKI I KOLEDZY!

Powinnością stanu nauczycielskiego i całego społeczeństwa realizującego wskazania partii jest kształtowanie szkoły żywo reagującej na wszystko to, co nowe i twórcze w życiu narodu. Tylko taka szkoła zapewni przygotowanie młodzieży do mądrego kształtowania losu narodu i socjalistycznej ojczyzny, wykształci i wychowa młodzież na miarę współczesności i przyszłości, ukształtuje jej ogólnospołeczne i obywatelskie postawy.

„Polska naszych pragnień i naszych ambicji nie zrodzi się sama — mówił na VII Plenum KC PZPR tow. Edward Gierek. — Od nas wszystkich zależy, czy i kiedy osiągniemy to, co zostało zarysowane w programie rozwoju kraju. Od nas zależy, czy osiągniemy więcej, czy też mniej. Wychowujemy więc młodzież tak, by rozumiała, że wszystko trzeba samemu wypracować. Wychowujemy ją tak, aby wiedziała, że życie pozbawione ideałów jest puste i bez celu. Pokazujemy jej ten cel, uczmy walczyć o szczęście swoje i o szczęście ogółu, uczmy cenić życie godne i twórcze”.

Kształtując ideowe, moralne i intelektualne walory młodych pokoleń, pamiętajmy, że pracy naszej towarzyszy pełna troski działalność rodziny oraz jednolite, zorganizowane oddziaływanie wychowawcze zakładów pracy, organizacji społecznych i młodzieżowych, środków masowego przekazu, placówek upowszechniania wiedzy i kultury.

Ofiarną, zaangażowaną pracą zamanifestujemy nasz gorący patriotyzm i głęboką troskę o przyszłość polskiej oświaty i nauki. Czyńmy starania, by wychowywać młode pokolenia na zaangażowanych i aktywnych budowniczych socjalistycznej Ojczyzny — Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej.

Delegaci
Ogólnopolskiego Kongresu
Pedagogicznego Nauczycieli

KONGRES PEDAGOGICZNY — OMÓWIENIE PRZEBIEGU OBRAD

Przygotowywano się do tego doniosłego wydarzenia dość długo. Nauczycielstwo czekało na nie, gdyż równo przed rokiem — 15.X.1976 r. na XII Zjeździe ZNP Minister Oświaty i Wychowania przyznał niejako z góry jego Delegatom mandat uczestnictwa w Kongresie Pedagogicznym, zapraszając ich na to spotkanie. Tak się też stało, ale obok ponad 400 delegatów wspomnianego zjazdu udział w Kongresie wzięło jeszcze około 900 reprezentantów województw i ośrodków akademickich, działacze oświatowych — centralnych i terenowych, przedstawiciele nauk pedagogicznych z uczelni wyższych i instytutów resortowych, członków kierownictw organizacji młodzieżowych i innych organizacji społeczno-wychowawczych. W sumie uczestniczyło w Kongresie ok. 1300 delegatów.

Obrady plenarne toczyły się w Sali Kongresowej Pałacu Kultury i Nauki w Warszawie. Podniosłego charakteru przydał im fakt zbieżności terminu Kongresu z rocznicą powstania Komisji Edukacji Narodowej i z obchodzonym w dniu 14.X. Dniem Nauczyciela.

Ten wyjątkowo uroczysty charakter został również podkreślony zorganizowaniem koncertu galowego, kończącego pierwszy dzień obrad, na początku którego przesunęły się na ekranie postaci najzasłużeńszych twórców dzieła oświatowego Komisji Edukacji Narodowej, przypomniano też niektóre żywe, „złote” myśli tamtych wielkich Polaków. Kongresowi nadano nazwę — „Ogólnopolski Kongres Pedagogiczny Nauczycieli”.

Zaszczycił go swą obecnością Prezes Rady Ministrów — Piotr Jaroszewicz, który wygłosił z ramienia Biura Politycznego KC PZPR, Rady Państwa i Rządu PRL przemówienie powitalne. Odmalował w nim podstawowe osiągnięcia szkolnictwa i jego rolę w przyspieszeniu rozwoju kraju,

wskazał na nowe zadania związane z ukształtowaniem organizacyjno-programowym powszechnej szkoły 10-letniej, wyraził uznanie nauczycielom polskim za ich dotychczasowy wysiłek twórczy, jak też dał wyraz oczekiwaniu i wierze, iż polskie nauczycielstwo — zgodnie z hasłem Kongresu — „Nauczyciel i szkoła w służbie narodu i socjalistycznego państwa” — podejmie aktywnie i skutecznie dzieło reformy szkolnictwa.

W Kongresie wzięli również udział goście z krajów z nami sąsiadujących w osobach: Margot Honecker — ministra oświaty NRD; Marii Żurawlowej — wiceministra oświaty ZSRR; Kazela Czepiczka — wiceministra szkolnictwa Czeskiej Republiki Socjalistycznej.

1. CELE, ORGANIZACJA I PROBLEMATYKA KONGRESU

Cele Kongresu narzucały się pełnią swej oczywistości. Oto po pięcioletnich wielostronnych przygotowaniach trzeba było postawić przed szeroką opinią społeczną kraju, a zwłaszcza przed najbardziej zainteresowanym reformą szkolną światem nauczycielskim i pedagogicznym, osiągnięcia tego etapu i ukazać zarazem perspektywę czekającego nas w tej dziedzinie jutra, od pierwszego do ostatniego roku realizacji. To jedno. Drugi, nie mniej istotny cel Kongresu wyrażał się w pozyskaniu dla dzieła reformy szkoły całego społeczeństwa, a szczególnie nauczycielstwa, gdyż przecież tylko dzięki niemu reforma zaowocować może oczekiwanymi efektami. Czynnikiem nauczycielskim o najwyższej świadomości i woli działania, pełen inicjatywy i twórczy w swych poczynaniach jest nie do przecenienia w tym względzie. Nadto Kongres miał ukazać szeroką panoramę zadań pedagogicznych nowoczesnej szkoły polskiej, co też znalazło wyraz w ogólnym, referatowym rzucie oka na rolę nauk pedagogicznych w przygotowywaniu i realizacji reformy, jak również w szczególowej debacie w drugim dniu obrad Kongresu. Z tego też względu nadano Kongresowi charakter roboczy, umożliwiając zabranie głosu w 17 sekcjach i komisjach niemal każdemu delegatowi.

Dotknęliśmy już w ten sposób kwestii organizacyjnych. Trzydniowy tok obrad został podzielony na część plenarną, poświęconą prezentacji podstawowych wystąpień referatowych i wystąpień gości, jak też przyjęciu finalnej uchwały Kongresu, oraz część szczegółową, w ramach której rozważono problemy o podstawowym znaczeniu dla przyszłości naszej oświaty i wychowania, dla stworzenia jak najkorzystniejszych warunków realizacji poszczególnych etapów reformy. W porze wieczornej drugiego dnia odbyła się w Belwederze uroczystość dekoracji 114 nauczycieli i nauczycieli akademickich tytułem honorowym — „Zasłużony Nauczyciel PRL”, podczas której Przewodniczący Rady Państwa — Henryk Jabłoński wygłosił dłuższe przemówienie, podkreślając w nim wielką rolę nauczycieli-wychowawców, niepomniernie wzrastającą w naszych współczes-

nych warunkach. Przekazał też serdeczne życzenia ogółowi polskich nauczycieli w dniu ich święta — „miłości ich uczniów i wychowanków”.

Przed wznowieniem obrad w dniu trzecim delegację Kongresu przyjął I sekretarz KC PZPR, tow. Edward Gierek. Został poinformowany o przebiegu Kongresu, jego założeniach i treści, jak też o czekającej nas perspektywie w zakresie dalszych działań związanych z realizacją reformy we wszystkich jej sferach. I sekretarz KC odniósł się z głęboką życzliwością do dzieła, na którym koncentruje uwagę nasza oświata, życzył powodzenia w jego realizacji.

Edward Gierek zwrócił uwagę, że w haśle Kongresu zawarte zostały w zwięzłej formie wszystkie powinności stanu nauczycielskiego wobec socjalistycznej ojczyzny, wobec kultury narodowej, wobec dzisiejszych i przyszłych zadań szkoły. Od jakości nauczania i skuteczności wychowania zależy bowiem ideowe oblicze przyszłych pokoleń Polaków, poziom wiedzy i kwalifikacji narodu, kształt naszej kultury i gospodarki oraz autorytet Polski na arenie międzynarodowej... W naszym marszu na przód elementem najistotniejszym, podkreślił I sekretarz KC, jest przecież człowiek — wykształcony, zaangażowany, umiejący dobrze i z oddaniem służyć ojczyźnie. Postęp stawia człowiekowi coraz wyższe wymagania. Z myślą o sprostaniu im — podjęliśmy decyzję o wprowadzeniu powszechnego średniego wykształcenia. To długofalowe przedsięwzięcie wymagać będzie wielkich środków i powszechnego zaangażowania całego społeczeństwa. Liczymy tu przede wszystkim na waszą nauczycielską aktywność.

I sekretarz KC PZPR zwrócił także uwagę na rolę wychowawców w realizacji postanowień ostatniego IX Plenum KC PZPR, wyraził przekonanie, że nauczyciele i szkoły w sposób twórczy włączają się w nurt ich upowszechniania. Od wiedzy i umiejętności absolwentów szkół średnich, zawodowych i wyższych w dużym stopniu zależy powodzenie wykonywanego obecnie manewru gospodarczego i przyszłość kraju. Edward Gierek podkreślił, że sprawy dotyczące kształcenia i wychowania młodego pokolenia, kształtowania jego świadomości społecznej znajdują się w centrum uwagi kierownictwa partii i państwa. Do działań pedagogów — powiedział — partia przywiązuje ogromną wagę i nadal będzie się starała poprawiać warunki ich pracy i życia. I sekretarz KC stwierdził, że opinie i oceny Kongresu pedagogicznego zostaną z największą uwagą wysłuchane, przeanalizowane i wzięte pod uwagę przy podejmowaniu dalszych decyzji w sprawach oświaty i wychowania w naszym kraju. I sekretarz KC przekazał pozdrowienia Kongresowi i całemu nauczycielstwu.

Sprawozdanie z tego spotkania sala Kongresu przyjęła serdeczną owacją, długotrwałymi oklaskami, podkreślając w ten sposób przywiązanie nauczycieli do partii i uznanie dla jej polityki, a polityki oświatowej w szczególności.

Co się złożyło na problematykę Kongresu? W części plenarnej, poza już wspomnianym wystąpieniem Premiera — Piotra Jaroszewicza, wystąpieniami gości zagranicznych, referaty wygłosili:

Jerzy Kuberski — minister oświaty i wychowania: „Kierunki modernizacji oświaty w rozwiniętym społeczeństwie socjalistycznym”;

Bolesław Grzes — prezes ZG ZNP: „Rola nauczycieli w kształtowaniu osobowości młodych pokoleń w zreformowanym systemie edukacji narodowej”;

Wincenty Okoń — przewodniczący Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN: „Rola nauk pedagogicznych w kształtowaniu systemu edukacji narodowej”.

Szczegółową część obrad Kongresu rozczłonkowano na 15 problemów sekcyjnych, a mianowicie:

	Problemy	Autorzy referatów	Przewodniczący sekcji
1	Patriotyzm i internacjonalizm w procesie wychowania	doc. dr Cz. Banach mgr T. Kasjanowicz — dyr. Gminnej Szkoły Zbiorczej w Lipsku, woj. suwalskie	prof. dr T. Jaroszewski
2	Problematyka państwa socjalistycznego w procesie wychowania	prof. dr Z. Rybicki gen. brygady Józef Cwetsch mgr Zbyszko Piwoński — kurator oświaty i wychowania w Zielonej Górze	wiceminister Zygmunt Huszcza
3	Rola i zadania nauczycieli w procesie kształcenia i wychowania	prof. dr hab. S. Krawciewicz mgr T. Suberlak — sekretarz ZG ZNP	wiceprezes ZG ZNP Wł. Wawrzynowski
4	Cele, zadania i metody wychowania i opieki	prof. dr hab. H. Muszyński dr M. Łopatkowa mgr T. Garnarczyk — dyr. Liceum Ogólnokształcącego im. S. Bato- rego w Warszawie	dyr. gen. w Ministerstwie Oświaty i Wychowania S. Bohdanowicz
5	Modernizacja procesu nauczania i uczenia się	doc. dr S. Frycie mgr S. Ornatowski — dyr. Liceum Ogóln. im. S. Żeromskiego w Kielcach	prof. dr hab. T. Wróbel

6	Kształcenie zawodowe w zreformowanym systemie edukacji narodowej	prof. dr T. Nowacki dr T. Pałys — Kurator Oświaty i Wychowania w Katowicach mgr S. Stachelek — dyr. Technikum Mech.-Energetycznego w Szczecinie	prof. dr M. Godlewski
7	Rola szkoły w środowisku miejskim	dr T. Podwysocki — Kurator Oświaty i Wychowania w Łodzi mgr L. Michałowska — dyr. Szkoły Podstawowej nr 112 we Wrocławiu	doc. dr I. Jundziłł
8	Kształcenie ustawiczne i oświata dorosłych	prof. dr R. Wroczyński dr J. Kowtun	sekretarz CRZZ, S. Lewandowski
9	Rola zbiorczej szkoły gminnej w środowisku wiejskim	prof. dr hab. M. Maciaszek dr M. Winiarski mgr A. Pawlik — dyr. Gminnej Szkoły Zbiorczej w Nowej Słupi, woj. kieleckie	wiceprezes ZG ZNP, T. Toczek
10	Udział środków masowego przekazu, instytucji, towarzystw naukowych, kulturalnych i technicznych w procesie kształcenia i wychowania	prof. dr B. Suchodolski wiceminister Kultury i Sztuki — dr W. Loranc	sekretarz ZG ZNP, A. Biernacka
11	Organizacje ideowo-młodzieżowe i społeczne w szkole	dr J. Wojciechowski doc. dr hab. F. Iniewski	doc. dr hab. E. Trempała, rektor WSP w Bydgoszczy
12	Wychowanie przedszkolne w systemie edukacji narodowej	doc. dr hab. B. Wilgocka-Okoń M. Kamińska — dyr. przedszkola, wieś Przylep, gm. Zielona Góra	Prezes ZG TPD; W. Winkiel
13	Kierowanie oświatą i szkołą	prof. dr hab. K. Podoski dr A. Gerszberg — Kurator Oświaty i Wychowania w Olsztynie	wiceminister B. Dylak
14	Rola podręcznika w nauczaniu i wychowaniu	prof. dr hab. Cz. Kupisiewicz	dyrektor WSiP mgr J. Łoziński
15	Wychowanie zdrowotne i fizyczne dzieci i młodzieży	prof. dr hab. K. Bożkowa prof. dr hab. R. Trześniowski	prof. dr hab. M. Weiss

Poza wymienionymi sekcjami pracował w drugim dniu Kongresu zespół dyskusyjny, który miał do rozpatrzenia sprawę przygotowania młodzieży do studiów wyższych i niektórych zawodów po 10-letniej szkole średniej. Zespół ten obradował pod przewodnictwem wiceministra dra R. Jezierskiego, a tezy do dyskusji zaprezentowali — poza wymienionym — wiceminister w resorcie nauki, szkolnictwa wyższego i techniki — prof. dr J. Górski oraz wiceminister w resorcie pracy, płac i spraw socjalnych — dr J. Obodowski. Wreszcie pod przewodnictwem prof. dra hab. J. Wołczyka pracowała na Kongresie komisja uchwał i wniosków. Z jej ramienia pod koniec trzeciego dnia obrad Przewodniczący przedstawił w ujęciu syntetycznym plon dyskusji wszystkich, wymienionych wyżej, zespołów problemowych.

2. STRONA MATERIAŁOWA KONGRESU

Stwierdzić trzeba, iż delegaci Kongresu wyposażeni zostali w bogatą i bardzo starannie przygotowaną dokumentację. Złożyły się na nią różne opracowania, poczynając od historycznych, a kończąc na najświeższych, najbardziej aktualnych. Oto jej pozycje. Najpierw trzeba wymienić bogato ilustrowane wydawnictwo nt. „Postępowe idee Komisji Edukacji Narodowej a reformy systemu oświaty w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej”, opracowane przez T. Mizię (Warszawa 1976, WSiP, ss. 44). Na temat aktualności idei KEN w dzisiejszym dziele reformy polskiego systemu edukacji narodowej Autor pisze m.in.: „Dzisiejsze hasło: »Oświata najtrwalszym fundamentem Ojczyzny« nawiązuje do najświetniejszych naszych tradycji oświatowych, reprezentowanych przez twórców Komisji, tradycji kontynuowanych przez pokolenia bojowników o wyzwolenie narodowe i społeczne w czasach niewoli, przez postępowych nauczycieli okresu międzywojennego, przez nauczycieli tajnego nauczania podczas okupacji hitlerowskiej.

Głęboko humanistyczne, patriotyczne i obywatelskie ideały wychowawcze Komisji Edukacji Narodowej bliskie są naszym dzisiejszym założeniom wychowawczym i ich realizacji. Podobna jest troska o stan nauczycielski, o jego wykształcenie, stan materialny i pozycję społeczną. Podobna jest dbałość o pomoce dydaktyczne, o podręczniki szkolne, wreszcie o oddziaływanie szkoły na społeczność ludzi dorosłych. Dlatego, mimo że obecne przeobrażenia w polskiej oświacie odbywają się w zupełnie innej sytuacji historycznej i innych warunkach ekonomiczno-społecznych niż działalność reformatorska Komisji Edukacji Narodowej, często zwracamy się do idei i programu działania jej twórców. Idee te są bowiem ciągle żywe i aktualne.

Obecnym przeobrażeniom szkolnictwa w Polsce towarzyszy ten sam

perspektywiczny sposób patrzenia, który cechował działalność twórców Komisji..." (s.40).

Instytut Programów Szkolnych Ministerstwa Oświaty i Wychowania opracował „Sprawozdanie z ogólnopolskiej dyskusji nad założeniami organizacyjno-programowymi nowego systemu oświaty oraz wstępnymi wersjami programów dziesięcioletniej szkoły średniej” (Warszawa 1977, WSiP, ss. 330). Tenże Instytut przygotował: „Programy dziesięcioletniej szkoły średniej” (Warszawa 1977, WSiP, cz. I — ss. 335, cz. II — ss. 330); opracowanie pt. „Środki dydaktyczne w powszechnej szkole średniej” (Warszawa 1977, WSiP, ss. 251); opracowanie pt. „Z prac nad koncepcją podręcznika dla uczniów powszechnej szkoły średniej” (Warszawa 1977, WSiP, ss. 317); opracowanie pt. „O nowym podręczniku dla nauczycieli” (Warszawa 1977, WSiP, ss. 136); opracowanie pt. „System kształcenia równoległego a powszechna szkoła średnia” (Warszawa 1977, WSiP, ss. 370). Biblioteka Oświaty i Wychowania wyd. „Książka i Wiedza” przekazała delegatom opracowanie Wojciecha Pomykała pt. „Kształtowanie ideału wychowawczego w PRL w latach 1944—1976” (Warszawa 1977, ss. 508). Nadto w teczkach delegatów znalazły się ważne broszury, a mianowicie: „Koncepcja reformy kształcenia zawodowego kadr dla potrzeb gospodarki narodowej i kultury” (Warszawa 1977, ss. 36); „Stan, modernizacja i kierunki rozwiązań organizacyjno-programowych kształcenia ustawicznego pracujących” (Warszawa 1977, ss. 44); „Założenia programowe kształcenia i wychowania w dziesięcioletnich szkołach specjalnych” (Warszawa, WSiP, ss. 72); „Oświata w latach 1972—1976. Fakty i liczby” (Warszawa 1976, WSiP, ss. 100).

Jak widać z zestawienia, delegaci otrzymali wiele materiałów, i to charakteru bardzo szczegółowego i konkretnego, wszechstronnego i wyczerpującego. Chwała za to organizatorom, a przede wszystkim słowa podziękowań należą się dziesiątkom i setkom autorów programów, którzy w stosunkowo krótkim czasie zdołali wykonać taki ogrom pracy.

3. OMÓWIENIE PLENARNYCH REFERATÓW KONGRESU

Pierwszym referatem w planie Kongresu był referat Ministra Oświaty i Wychowania — Jerzego Kuberskiego. We wstępnej części mówca dokonał chronologicznego przeglądu dokonań oświatowych ostatnich kilku lat. Tę fazę prac, poprzedzoną badaniami i studiami Komitetu Ekspertów oraz złożonym przezeń „Raportem...”, ogólnospołeczną dyskusją nad

nim i uchwałą Sejmu PRL z 13.X.1973 r., nastawiono na trzy główne kierunki: pierwszy — to tworzenie sieci gminnych szkół zbiorczych; drugi — to wyrównywanie przygotowania dzieci do rozpoczynania nauki szkolnej, zapewnienie wszystkim 7-latkom lepszego startu szkolnego; trzeci — to podwyższenie kwalifikacji i poziomu wykształcenia ogółu nauczycieli. W roku 1970, mówił Minister, pracowało w Polsce 329 tys. nauczycieli, spośród których tylko 17% posiadało wykształcenie wyższe, na wsi zaś tylko ok. 4%, natomiast dzisiaj mamy 374 tys. nauczycieli, przy tym ok. 40% ma wykształcenie wyższe, a na wsi już 18% posiada takie studia.

Za główne problemy reformy systemu edukacji narodowej Referent uznał następujące: 1) osiągnięcie wysokiego poziomu pracy wszystkich szkół, czyli wyrównanie poziomu dydaktyczno-wychowawczego szkół nie nadążających dotąd za ogólnymi wymaganiami; 2) przygotowywanie każdego etapu reformy w taki sposób, aby na 3 lata przed wprowadzeniem nowych programów i podręczników w danej klasie były one już gotowe, aby z kolei na 2 lata wcześniej przeprowadzić niezbędne eksperymenty typu wdrożeniowego, a na 1 rok przygotować nauczycieli do realizacji wszystkiego, co nowe; 3) traktowanie nowych programów jako „otwartych”, tzn. umożliwienie wprowadzania niezbędnych korekt w toku stopniowego ich wprowadzania do realizacji; 4) przygotowanie materialnych warunków reformy; 5) opracowanie organizacji i programów szkolnego kształcenia zawodowego w myśl założeń, aby było ono kształceniem nowoczesnym, elastycznym, czyli uwzględniającym zmieniające się potrzeby gospodarki i kultury, szerokoprofilowym; 6) określenie dróg przejścia od 10-letniej szkoły do szkoły wyższej. „Dyskusyjna jest sprawa — mówił Minister — określenia dróg przejścia od 10-letniej szkoły do szkoły wyższej. Są rozważane różne warianty od 2-letnich szkół specjalizacji kierunkowej aż po wariant uznania 10-letniej szkoły średniej za wystarczającą podbudowę do studiów wyższych. Oczywiście, przyjęcie któregośkolwiek wariantu mieć będzie swoje konsekwencje dla szkolnictwa wyższego. Ministerstwo Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki prowadzi prace przygotowawcze do zmian w systemie kształcenia w uczelniach wyższych. Optymalne rozstrzygnięcie tych ważnych spraw będzie wspólnym zadaniem obu ministerstw. Mamy przed sobą co najmniej 7 lat czasu do ostatecznych rozstrzygnięć.”

Następną część swego wystąpienia Minister poświęcił charakterystyce przyszłej szkoły, która powinna być szkołą wdrażającą uczniów do obywatelstwa, ale równocześnie przez uczniów lubianą, szkołą otwartą na potrzeby środowiska, powiązaną z życiem i dobrze życiu służącą. Szczególne miejsce w tej szkole powinno zająć harcerstwo.

Z kolei Minister podkreślił i omówił dużą rolę dla funkcjonowania całego szkolnictwa opierania się przez nie na podstawach naukowych. Wielkie znaczenie mieć będzie ścisła współpraca z zespołami uczonych sku-

pionych w Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN, jak też oparcie się na własnym zapleczu instytutów resortowych, które osiągnęły już widoczny dorobek. W zapewnieniu właściwego oblicza organizacyjnego i programowego, także metodycznego, nowej szkoły w Polsce nie małą rolę spełni poszerzająca i pogłębiająca się współpraca z innymi krajami, zwłaszcza ze Związkiem Radzieckim i innymi krajami socjalistycznymi, które na tę samą drogę reformy przeszły wcześniej niż my.

Jako drugi zabrał głos z mównicy Kongresu Prezes ZG ZNP, dr Bolesław Grześ. Mówił on o „roli nauczyciela w kształtowaniu osobowości młodych pokoleń...” Nauczyciel zapewnia ciągłość kulturową między następującymi po sobie pokoleniami. Taka jest natura jego zawodu, co np. dobrze rozumieli działacze KEN. Efekty dydaktyczno-wychowawcze łącznie z postawami samych nauczycieli jako Polaków stawały się spoiwem umożliwiającym jedność narodu w trudnych momentach jego historii. Z tego przeświadczenia płynęła ustawiczna troska Związku o wysoki poziom kwalifikacji wszystkich jego członków, o ich odpowiednie warunki pracy, o demokratyzację systemu szkolnego, o unowocześnianie metod nauczania i wychowania. Troskę tę dokumentują uchwały zjazdów oświatowych i zjazdów delegatów — od najwcześniejszych do ostatnich.

W Polsce Ludowej zaznaczyła się w sposób szczególny aktywność nauczycielska. Ze szkołą i nauczycielem związane zostały zadania przemian ideowych i politycznych całego społeczeństwa — stwierdził Prezes ZNP.

Od roku 1973 stworzono nauczycielstwu szerokie możliwości kształcenia i doskonalenia zawodowego oraz ideowo-politycznego, co zostało podyktowane postępującym szybko w tym czasie rozwojem społeczno-gospodarczym i kulturalnym naszego kraju. Powstała też potrzeba doskonalenia modelu nauczyciela-wychowawcy, jego zawodowej sylwetki, odpowiadającej zadaniom okresu budowy rozwiniętego społeczeństwa socjalistycznego. Problem ten nie jest tylko problemem specyficznie polskim. Nurtuje on wszystkie społeczeństwa podejmujące reformy swych systemów oświatowych, zwłaszcza kraje socjalistyczne, co potwierdziły obrady II i III konferencji pedagogów krajów socjalistycznych. Co się składa na ów model? Jakie główne przymioty? Mówca wymienił następujące: gruntowność wiedzy, ideowość i wysokie poczucie odpowiedzialności za wychowanie młodych pokoleń, odpowiedni zasób umiejętności pedagogicznych, szczególnie umiejętności wychowawczych. „Rola nauczyciela w procesie nauczania i wychowania — zdaniem Mówcy — jest przede wszystkim:

— kształtowanie socjalistycznego sposobu życia, pogłębianie i umacnianie patriotyzmu i internacjonalizmu, kształtowanie przywiązania do

- postępowych, społecznych i narodowych tradycji, poczucia obowiązku i dyscypliny obywatelskiej;
- działanie na rzecz umacniania socjalistycznych stosunków produkcji w mieście i na wsi, umiejętności zespłania osiągnięć rewolucji naukowo-technicznej z walorami społecznymi socjalizmu, kształtowanie twórczego stosunku do pracy i szacunku do ludzi pracy;
 - kształtowanie u dzieci i młodzieży poczucia sprawiedliwości społecznej, stwarzanie każdej jednostce warunków do jej wszechstronnego rozwoju;
 - rozwijanie od najmłodszych lat w całym procesie dydaktyczno-wychowawczym inicjatywy i aktywności, samorządności, umacnianie i pogłębianie zasad socjalistycznej demokracji, szacunku do państwa i jego instytucji;
 - umacnianie przyjaźni ze Związkiem Radzieckim i całą socjalistyczną wspólnotą, solidarności z siłami postępu na całym świecie, wychowywanie w duchu pokojowego współistnienia i współpracy państw o odmiennych ustrojach społecznych.

Nie są to zadania całkowicie nowe, ale wyrażają istotę kolejnego etapu budowy socjalizmu, w którym wiele procesów przebiega inaczej, głębiej i bardziej dynamicznie, a tym samym wymagają one od ludzi lepszego ich rozumienia i zwiększonej twórczej aktywności."

Przedstawiony charakter nowej roli nauczyciela oznacza znaczne rozszerzenie pola jego obowiązków oraz inne jakościowo przygotowanie do ich wykonywania. Zawód nauczycielski staje się więc zawodem coraz trudniejszym, wymagającym stałego doskonalenia, przy tym jest to zawód podlegający stałej kontroli ze strony uczniów i społeczeństwa.

Związek, stwierdził Prezes, uczestniczył we wszystkich pracach związanych z reformą szkolną. W latach następnych zwróci szczególną uwagę na szkolnictwo zawodowe. Mówca zakończył swój referat silnym podkreśleniem, iż „polscy nauczyciele wypełnią należycie swą powinność obywatelską i zawodową w realizacji programu budowy rozwiniętego społeczeństwa socjalistycznego”.

Trzecim referentem na plenarnych obradach Kongresu był Przewodniczący Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, prof. dr Wincenty Okoń. Mówił „o roli nauk pedagogicznych w kształtowaniu systemu edukacji narodowej”. System ten nie może należycie funkcjonować bez odpowiedniego wsparcia ze strony nauk pedagogicznych, szkoła wszak jest i pozostanie główną instytucją wychowującą.

Nauki pedagogiczne wniosły w rozwój oświaty i szkoły w Polsce Ludowej wkład niemały. KNP PAN od początku swego istnienia działał

w tej intencji, zajmując się koordynacją poczynań badawczych ośrodków pedagogicznych w kraju. Proces ten nasilił się w ostatnich latach, kiedy problematyka badań pedagogicznych została podporządkowana problemowi węzłowemu — „modernizacji systemu oświaty w rozwiniętym społeczeństwie socjalistycznym”. Skupiło się dziś wokół niego ok. 4 tys. osób z ok. 80 placówek naukowych kraju.

Nauki pedagogiczne pełnią dzisiaj cztery główne funkcje: poznawczą, innowacyjną, diagnostyczno-prognostyczną i światopoglądowo-edukacyjną. Obszar penetracji poznawczej nauk pedagogicznych współcześnie wydatnie się rozszerzył. Nie tylko szkoła jest obiektem ich szczegółowego zainteresowania, lecz także przedszkole i wychowanie przedszkolne, kształcenie zawodowe w całości, kształcenie swego skomplikowania i złożoności, szkoła wyższa, dydaktyka i wychowanie w wojsku.

Funkcja innowacyjna nauk pedagogicznych pozostaje w ścisłym związku z ich funkcją poznawczą. Tkwi ona u podstaw wszelkich badań. Każda innowacja powinna być przed jej wprowadzeniem w praktykę poddana podwójnemu testowi: testowi konieczności i testowi efektywności, co nie jest możliwe bez udziału nauk pedagogicznych.

Działalność diagnostyczno-prognostyczna bardzo się ostatnimi czasy zdynamizowała, zapotrzebowanie na nią jest jednak ogromne, jej trafność i celność warunkuje postęp. Wreszcie funkcja światopoglądowo-edukacyjna nauk pedagogicznych polega na rozwijaniu i pogłębianiu kultury pedagogicznej nie tylko nauczycieli i zawodowych wychowawców, lecz całego społeczeństwa. Funkcja ta znalazła w ostatnich latach swój widomy wyraz w znanych inicjatywach i realizacjach wydawniczych, obejmujących takie cykle, jak „Biblioteka Nauczyciela”, „Biblioteka Wiedzy Pedagogicznej”, „Biblioteka Kształcenia Zawodowego”, „Biblioteka Samokształcenia” i inne.

O pisarstwie pedagogicznym można wypowiedzieć na pewno niemało słów krytycznych, teksty pedagogiczne powinny być bardziej klarowne i bardziej interesujące, ich autorzy powinni więcej i częściej operować przykładami z praktyki. Dużego wysiłku ze strony nauk pedagogicznych wymaga obecnie dla swego należytego pogłębienia wychowanie przedszkolne. Ogromne zadania stają, jak już mówiono, przed kształceniem zawodowym i przed związaną z nim twórczą myślą pedagogiczną. Nie mniejsze oczekiwania wiąże z naukami pedagogicznymi szkolnictwo wyższe, zwłaszcza na odcinku kształcenia nauczycieli. Komitet Nauk Pedagogicznych PAN poświęcił tej sprawie jedną ze swych ostatnich konferencji. Pedagogika rozrosła się dzisiaj w cały system nauk, który nie ogranicza się do tradycyjnego toru szkolnego, lecz z pomocą innych nauk, zwłaszcza socjologii, zajmuje się coraz aktywniej funkcjami wychowawczymi i socjalizacyjnymi rodziny, zakładu pracy oraz innych instytucji i organizacji.

A R T Y K U Ł Y

KAZIMIERZ DENEK
JANUSZ GNITECKI

POZNAŃ

OPTYMALIZACJA STRUKTUR DOBORU TREŚCI DYDAKTYCZNYCH

Strukturalizm w dydaktyce jest odpowiedzią na nowe potrzeby w zakresie kształcenia wynikające z dynamicznego rozwoju nauki i techniki, a zwłaszcza ciągłego narastania nowych informacji naukowych. Stąd optymalizacja struktur wiedzy zajmuje fundamentalną pozycję w unowocześnieniu procesu dydaktyczno-wychowawczego. Warunkiem wstępnym tego unowocześnienia jest opracowanie modeli teoretycznych struktur wiedzy oraz właściwych kryteriów i wskaźników pomiaru ich efektywności.

1. ŹRÓDŁA ZAINTERESOWAŃ STRUKTURALIZACJĄ TREŚCI KSZTAŁCENIA

Dydaktyka szeroko rozpatruje zagadnienia metod, form, środków aktywizujących myślenie i działanie uczniów, natomiast w zbyt małym stopniu zwraca uwagę na strukturę treści kształcenia, która jest podstawą wiedzy z danego przedmiotu. Tymczasem uczenie się poszczególnych treści bez ujmowania ich w struktury jest jedynie pozornie nauką. Każda myśl jest tu oddzielona od poprzedniej i następnej, jest to — jak mówi K. Sośnicki — uczenie się raczej ruchów mówienia niż myślenia¹. Ten niedostatek uzupełnia nauczanie i uczenie się struktur wiedzy zamiast zwykłego opanowywania faktów czy oderwanych pojęć.

Program nauczania zbudowany wg założeń strukturalizacji jest wewnętrznie zwarty i posiada pewne minimum informacji o faktach jako podstawie uogólnień. Informacje te, przez swoją łączność z całym systemem wiedzy, są łatwiejsze do zapamiętania przez uczniów.

W nauczaniu i uczeniu się struktur wiedzy dostrzegamy wiele zalet. Poszczególne jednostki wiedzy dzięki strukturze są bardziej zrozumiałe. Wiadomości ustrukturalizowane są trwalsze od wiadomości szczegółowych, nie powiązanych, nie usystematyzowanych albo luźno ze sobą związanych. Uczenie się struktur wiedzy zawiera wiele elementów podtrzymujących umiejętności, pozwalające aktywnie wykorzystywać materiał, który został przyswojony ze zrozumieniem przez uczniów.

Aby wyraźniej zobrazować sens tworzenia struktur wiedzy, należy uchwycić różnicę między tworzeniem systemów odzwierciedlających rze-

¹ K. Sośnicki: *Strukturalizm w kształceniu. Materiały z IV Sympozjum Cybernetyki Pedagogicznej*, Kraków 1976.

czywistość a jej przekształceniem. Otóż, im liczniejszym kolejnym przekształceniom podlegają pierwotne zasoby przyrody, w tym większym stopniu zmiany te wymagają wiedzy naukowej rozpatrywanej w kategoriach systemu. Stąd też w tworzeniu struktur wiedzy poszczególnych dyscyplin studiów trzeba kierować się zasadą, by dobór i układ treści kształcenia były maksymalnie upodobnione do struktury pojęciowej i nomologicznej nauki, która jest przedmiotem nauczania.

Taki sposób prezentacji poszczególnych jednostek metodycznych w programach szkolnych gwarantuje ciągłość materiału nauczania. Rolę struktury logicznej dla stworzenia ciągłości i całości obrazu wiedzy w umyśle ucznia najtrafniej pokazał K. Lech na przykładzie fizyki.

Przyswojenie struktur z danego przedmiotu umożliwi uczniom elastyczne korzystanie z wiedzy w sytuacjach stereotypowych i problemowych. Zjawisko to określane mianem transferu względnie łatwo urzeczywistnia się w przedmiotach, w których występują tzw. zasady uniwersalne.

Każda podstawowa struktura nauki jest odbiciem podstawowych struktur logicznych umysłu, uniwersalnych zasad myślenia. Umiejętności logicznego myślenia, zrozumienia podstawowych praw przyrody przebiegają zgodnie z prawami logiki: zachowania (tożsamości), przechodności, przemienności, dodawania i mnożenia logicznego, prawami transformacji (inwersji, negacji, zwrotności). Ma to ogromne znaczenie dla kształtowania ogólnych umiejętności i postaw.

Uczenie się struktur treści kształcenia zmniejsza przepaść pomiędzy wiedzą zaawansowaną a elementarną, co w znacznym stopniu przybliży naukę do praktyki szkolnej i decyduje o postawie innowatywnej wychowanków. Postulat ten sugeruje potrzebę upodobnienia procesu kształcenia do struktury badań naukowych.

Znaczenie tak pojmowanej strukturalizacji jest oczywiste w dobie „przesycenia informacyjnego”, gdzie z wielości faktów musimy wybierać te, które dają uczniowi podstawę do uczestnictwa w całokształcie życia, nie „zagłuszając” go faktograficzną stroną nagromadzonych informacji. Dążąc do strukturalizacji wiedzy chcemy umożliwić uczniowi przyswajanie pewnej całości, a nie wybranych fragmentów poznawanej rzeczywistości. W przyswajaniu struktur wiedzy poznanie obrazowo-modelowe powinno stałe towarzyszyć poznaniu abstrakcyjno-pojęciowemu. Zakres i poziom przyswojenia struktur wiedzy powinien być zależny od wielu czynników, a w tym również od możliwości percepcyjnych uczniów.

Istniejące sposoby przewyciężenia trudności wynikających z przyswajania treści kształcenia dają się sprowadzić do: wykorzystania tendencji współczesnej nauki do tworzenia wielkiej syntezy; posługiwania się myśleniem praktycznym i opanowania trudniejszych treści w postaci schematów (modeli); optymalizacji struktury treści kształcenia; zróżnicowa-

nia treści kształcenia tak, by dostosować je do zainteresowań i możliwości percepcyjnych młodzieży. Dydaktyka, korzystając z osiągnięć wielu dyscyplin, jest zainteresowana przezwyciężeniem trudności w przyswajaniu treści kształcenia wynikających z szybkiego wzrostu sumy wiedzy pozytywnej.

2. DOTYCHCZASOWE PRÓBY STRUKTURALIZACJI TREŚCI KSZTAŁCENIA

Sposób określania zależności funkcjonalnych w strukturze wiedzy w znacznym stopniu wynika z pojmowania natury jej zasadniczych elementów składowych oraz relacji między nimi. Skąd też w artykule dokonamy przeglądu stanowisk we współczesnym pojmowaniu istoty strukturalizmu w procesie kształcenia. Należałoby zatem bliżej zdać sobie sprawę z istoty strukturalizacji wiedzy, zgromadzić pewne wzory i opracować przesłanki teoretyczno-praktyczne, które stanowić by mogły pomoc w tworzeniu, najbardziej właściwego dla danych warunków, modelu struktur wiedzy.

Przez strukturalizację wiedzy w dydaktyce rozumie się ciąg działań związanych z doбором i porządkowaniem treści w celu wydzielania układów elementów o charakterze optymalnym dla realizacji celów kształcenia. Istnieją przy tym dosyć rozbieżne poglądy na temat istoty pojmowania struktury wiedzy. Dla J.S. Brunera² strukturą jest pewien zorganizowany układ lub sensowne powiązanie wielu elementów nauki (relacje). Wobec tego: struktura = układ zorganizowany.

Zdaniem K. Sośnickiego strukturą jest określony układ treści nauki połączony ze sobą odpowiednimi stosunkami (relacjami). Czyli: struktura = układ + relacje (stosunki). Stanowisko to podziela T. Krajewski³ i E. Fleming, gdy definiują strukturę jako układ elementów wiedzy połączonych odpowiednimi relacjami. Zbliżone do J.S. Brunera stanowisko zajmują W. Okoń, M. Sawicki i T. Karwat. Według W. Okonia struktura to zbiór związków między elementami sprzężonymi ze sobą. M. Sawicki uznaje za strukturę każdy zbiór dowolnych elementów wraz z relacjami między nimi. T. Karwat twierdzi, że struktura to zbiór istotnych pod jakimś względem relacji między elementami pewnego układu. W tym ostatnim przypadku: struktura = zbiór + relacja = układ. Zatem T. Karwat przybliżyła w pewnym sensie stanowisko J.S. Brunera do K. Sośnickiego.

Odmienne nieco stanowisko zajmują S. Mazur, A.M. Sochor i J.S. Michajłow, gdy uważają za strukturę relacje zachodzące między elementami układu. Jeśli brak tych relacji, to co najwyżej możemy mówić

² J.S. Bruner: *Proces kształcenia*. PWN, Warszawa 1964, s. 12; 22—26.

³ T. Krajewski: *Kształtowanie struktur wiedzy w procesie wielostronnego uczenia się i nauczania biologii w szkole podstawowej*. PWN, Warszawa-Poznań 1975, s. 8—9.

o zbiorze elementów. Strukturą jest zatem ogół związków między elementami. Wobec tego: układ=zbior+struktura lub układ=zbior+relacje. Interpretacja ta łączy w sobie stanowisko J.S. Brunera oraz przybliża się w pewnym sensie do poglądu J. Piageta⁴, który identyfikuje strukturę z systemem wewnętrznych przekształceń pojmowanych diachronicznie. Jak widać, struktura może być rozpatrywana w kategoriach układu statycznego, automatycznego i probabilistycznego. Tak sposób ujmowania treści kształcenia zawiera w sobie również i stanowisko tej części strukturalistów, jak np. J. Monod, którzy w strukturze dopatrują się tylko inwariantów, czyli niezmienników.

Wyrażone tu poglądy autorów znajdują uogólnienie w trafnej interpretacji T. Kotarbińskiego. Traktuje on strukturę w szerokim znaczeniu jako ogół związków między składnikami bądź w wąskim sensie jako zbiór składników i powiązań między nimi⁵.

W określaniu struktury, jako pewnej całości, zawierają się jej składniki oraz stosunki i funkcje łączące je ze sobą w określony sposób. W zależności od składników budujących dany układ elementów wyróżnia się struktury konkretne i abstrakcyjne. Każda struktura składa się ze składników przedstawiających jakby dwie strony: tzn. treść składnika i stosunek tej treści do następnego składnika. Strony te są nierozzerwalne i takiego różróżnienia możemy dokonać tylko w myśli.

Strukturaliści odróżniają struktury diachroniczne od synchronicznych mówiąc o fazach diachronicznie stałych, np.: struktura budowli, posągu, obrazu, konstrukcja pojazdu, utworu literackiego, że jest ustalona i nie zmienia się przez czas dłuższy. Zacieśnienie struktury jedynie do synchronicznej, podlegającej ciągle zmianom, uniemożliwia właściwie uważanie pewnych układów elementów za struktury.

Układowi systematyczno-informacyjnemu w swym statycznym i dynamicznym znaczeniu B. Suchodolski przeciwstawia problemowo-komplexowy układ treści kształcenia. Zwolenników i przeciwników strukturalizmu w szerokim i wąskim znaczeniu stara się pogodzić K. Lech, gdy sugeruje kompleksowe ujmowanie wiedzy teoretycznej sprzęgniętej z działaniem praktycznym w ramach danego układu systematyczno-informacyjnego⁶. W. Okoń w strukturalizacji wiedzy upatruje poważne źródło uproblemowienia treści kształcenia. Możliwości optymalizacji struktur kryje w sobie nauczanie problemowo-programowane⁷.

W obecnym stadium tworzenia optymalnych struktur doboru treści

⁴ J. Piaget: *Strukturalizm*. WP, Warszawa 1972, s. 72—79.

⁵ T. Kotarbiński: *Pojęcia i zagadnienia metodologii ogólnej i metodologii nauk praktycznych*, *Studia Filozoficzne* 1972, nr 1, s. 5.

⁶ S. Suchodolski (red.): *Szkoła podstawowa w społeczeństwie socjalistycznym*. Ossolineum, Wrocław 1963; K. Lech: *System nauczania*. PWN, Warszawa 1968, s. 84—87.

⁷ K. Denek: *Programmirowannoje obuczenije w swietie opyta i naucznych issledowanij*. *Sowremennaja Wysszaja Szkoła (Contemporary Higner Education)* 1976, nr 1, s. 107—127.

kształcenia korzysta się z analizy grafowej i macierzowej. Coraz częściej sięga się do współczesnych metod programowania dydaktycznego⁸. Stroną dodatnią tej formy strukturalizacji jest możliwość wprowadzenia do procesu dydaktycznego elementów planowego sterowania, ponieważ opanowywanie wiedzy, rozwiązywanie zadań odbywa się tutaj przy wykorzystaniu sprzężenia zwrotnego w cyklu wymiany informacji.

Tworzenie struktury wiedzy zależy od tego, w kierunku jakiej nauki (dyscypliny) teoretycznej czy praktycznej oscyluje tworzony system wiedzy. W dziedzinie nauk ścisłych mamy do czynienia z tzw. twardą rzeczywistością (zwaną w angielskim slangu językowym: hard science). Oznacza to, że odpowiednim pojęciom odpowiadają obiektywnie istniejące w rzeczywistości, konkretne desygnaty. Nie można tych desygnatów tworzyć i kształtować. Można je co najwyżej łączyć lub rozdzielać, porządkować i mierzyć, tworzyć różne ich kombinacje, badać ich strukturę. Nie można np. z niczego utworzyć konkretnego desygnatu: atomu uranu, ale istniejący można rozbić (rozszczerpić) na inne atomy pierwiastków, czyli rozdzielić konkretny desygnat na n innych desygnatów.

Nauki społeczne operują niewielką liczbą desygnatów oraz znają w niewielkim stopniu zasady i prawa, według których są one tworzone. Ujmują strukturę wiedzy głównie z punktu widzenia zmian jej składników. W naukach tych mamy do czynienia nie tyle z kombinacją desygnatów i badaniem ich struktury, co raczej z kształtowaniem wyobrażonych sobie desygnatów i dopiero potem z próbami tworzenia optymalnych struktur wiedzy.

Z zasygalizowanych różnic wynikają bardzo ważne postulaty, np.: przy kształtowaniu struktur wiedzy dominują kryteria, według których dokonujemy strukturalizacji wiedzy, pewne założenia modelowe i prakseologiczne oraz sposoby myślenia naukowego. Struktura wiedzy kształtowana na dużym stopniu ogólności może być pośrednio po zmodyfikowaniu stosowana w praktyce w pewnej ustalonej klasie warunków i badanym zakresie: „od — do”. Struktury wiedzy tworzone na niskim stopniu ogólności mogą być bezpośrednio stosowane w praktyce, ale tylko w danych specjalnych warunkach.

Przejście w nauczaniu od poznania makroświata do coraz wnikliwszego poznania mikroświata wydaje się równocześnie przejściem od struktur statycznych do dynamicznych, od wyobrażeń do pojęć, od nauczania diachronicznego do synchronicznego. Na gruncie metodologii danej nauki ustala się struktury najbardziej fundamentalne w danym przedmiocie. Najpierw są to struktury logicznych operacji, następnie struktury najbardziej ogólnych zasad i teorii, wreszcie struktury najważniejszych pojęć i informacji o faktach. Zatem w różnych przedmiotach tworzy się różne rodzaje struktur.

⁸ Cz. Kupisiewicz: *Metody programowania dydaktycznego*. PWN, Warszawa 1974.

Za E.D. Berlynem można wyróżnić struktury: chronologiczne (w czasie), ugrupowań (przestrzenną i przedmiotową, klasyfikacyjną i hierarchiczną); celową; przyczynowo-skutkową. Poszczególne zbiory elementów łączą relacje zachodzące w czasie i przestrzeni, relacje związku między przyczyną a skutkiem, relacje nadrzędności i podrzędności oraz cel i środki jego realizacji. Struktura chronologiczna jest typowa dla historii, przestrzenna dla geografii, celowa dla ekonomiki, a przyczynowo-skutkowa dla biologii, chemii i fizyki.

Strukturę w dydaktyce traktuje się często jako kryterium wyznaczania rangi poszczególnym przedmiotom nauczania. W kształceniu ogólnokształcącym naczelną pozycję zajmują: język polski i matematyka, gdyż ich struktury odgrywają poważną rolę w tworzeniu struktur innych przedmiotów. Dla kształcenia zawodowego pozycję tę przejmują przedmioty specjalistyczne, które z kolei są podstawą tworzenia struktury zintegrowanej w ramach danej ekonomiki i organizacji produkcji.

Wyróżnić można dwa następujące poglądy w pojmowaniu znaczenia terminu „struktura logiczna” treści kształcenia. Pierwszy z nich traktuje ją jako system faktów naukowych realnie istniejących poza umysłem. Tego rodzaju struktury realne powinny wchodzić do dydaktyki pod postacią informacji funkcjonalnych. Drugi precyzuje ją w postaci systemu pojęć lub praw izoformicznych z określonym zbiorem struktur materialnych. Ten rodzaj struktur: abstrakcyjnych, znakowych i formalno-logicznych, wchodzi do dydaktyki danego przedmiotu pod postacią teorii naukowych.

Każdy przedmiot charakteryzuje pewną odrębność struktur. Przykładowo struktury matematyczne są w istocie strukturami działań i operacji. Wydaje się tu mieć zastosowanie teza J. Piageta, że nauczanie powinno umożliwiać uczniom wykonywanie operacji. Przebieg poszczególnych operacji oraz ich interioryzację dokładnie opisuje teoria etapowego kształtowania czynności umysłowych opracowana przez A.N. Leontiewa i P.J. Galpierina⁹.

Utworzone na tej drodze struktury operacyjne pozwalają strukturalizować proces kształcenia w jego najistotniejszej warstwie, tj. w procesach poznawczych uczącego się. W praktyce szkolnej struktury operacyjne przyjmują postać ciągów zadaniowych, za pomocą których realizuje się odpowiednie treści nauczania¹⁰.

Dla odmiany struktury fizyczne czy chemiczne tworzą system faktów naukowych oraz ich izoformicznych abstraktów w postaci pojęć i praw.

Kończąc przegląd dotychczasowych prób strukturalizacji treści kształcenia można się pokusić o wyodrębnienie pewnych ogólnych cech zna-

⁹ S. Słomkiewicz: *Nauczanie algorytmiczne a psychologiczna teoria czynności*. PZWS, Warszawa 1972.

¹⁰ M. Sawicki: *Zasady strukturalizacji treści*. IKN „NURT”, w: *Wybrane zagadnienia z pedagogiki* 1977, nr 6 i 7

mionujących współczesny trend w dydaktyce, zwany strukturalizmem. Ujmuje on swój przedmiot badań całościowo, jako system ustrukturalizowanych elementów. Pogląd ten jest przeciwny tzw. „metodzie” atomistycznej, która traktuje rzeczy i zjawiska jako agregat, czyli sumę niezależnych części i elementów. Drugą cechą, która pozostaje w ścisłym związku z pierwszą, jest teza, iż każdy system posiada określoną strukturę. Wspólną też cechą wszystkich teorii, która wykazuje tendencje strukturalistyczne, jest akcentowanie praw opisujących bądź to statyczną, bądź dynamiczną naturę rzeczywistości jako synonim struktury. Wyłania się w związku z tym bardzo istotny i kontrowersyjny problem wzajemnej relacji statyki i dynamiki, synchronii i diachronii w badaniu struktur wiedzy. Należałoby sądzić, że wszechstronne poznanie struktury wiedzy zakłada jedność obu metod, tzn. synchronii i diachronii. Chodzi bowiem o to, aby poznać zarówno to, co się w niej zmienia, przekształca i rozwija, oraz umożliwić uchwycenie tego, co jest pewną idealizacją struktury wyabstrahowanej od ruchu i dynamiki rzeczywistości, czyli gdy jej parametr czasu t równa się zeru. Aby się uchronić od błędów wynikających z jednostronnego stosowania synchronii bądź diachronii w badaniu struktur wiedzy, należy uznać komplementarny charakter obu metod. Tylko bowiem umiejętne stosowanie obu metod gwarantuje powodzenie w tworzeniu optymalnych struktur wiedzy. Pewne światło na umiejętny dobór wymienionych metod tworzenia struktur wiedzy rzucają wyniki badań nad strategią użyteczności wielowymiarowej modeli struktur wiedzy rozpatrywanej w kategoriach teorii decyzji.

3. ISTOTA, TYPY I MODELOWANIE STRUKTUR WIEDZY

Stosunkowo słabe opracowanie kwestii efektywnego kształtowania struktur wiedzy w procesie kształcenia wynika prawdopodobnie: ze złożoności problemu rozważań, braku bazy wymiarowej niezbędnej przy wszelkich próbach optymalizacji struktur wiedzy oraz trudności terminologicznych.

Zwiększenie efektywności kształtowania struktur wiedzy zależy między innymi od: zrozumienia istoty struktury obiektu poznania, szerokiego stosowania pojęcia układu i struktury w procesie kształcenia, przechodzenia od struktur prostszych do złożonych, respektowania struktur wspólnych dla wielu przedmiotów nauczania, stopnia uproblemowienia treści kształcenia, dostosowania treści do zdolności percepcyjnych oraz zainteresowań i potrzeb młodzieży.

Czy można odróżnić system wiedzy od układu i struktury? Wydaje się, że tak. System wiedzy obejmuje pewną całość wiedzy, która składa się z wzajemnie powiązanych elementów. Tworzą one pewne układy. Sposób, w jaki układy elementów w ramach danego systemu są ze sobą

Typy struktur wiedzy wyróżnia się w zależności od charakteru, ilości i jakości elementów układu i od stosunków między elementami. Biorąc za punkt rozważań dynamikę wewnętrzną układu elementów, można wyróżnić typ dynamiczny i statyczny struktury wiedzy. Każdy z nich może się ujawnić w formie: myśli, uczucia i pragnienia; czynności, działania i ruchu; rzeczy; znaku komunikacyjnego. Zatem wszystko, co może być treścią uczenia się, studiowania i nauczania, może być pojmowane jako pewna struktura utworzona z elementów i stosunków, które wiążą je w pewną całość.

Jeśli założymy, że struktura czynności uczenia się współzależny od struktury wiedzy, to możemy wyróżnić struktury: liniowe, w których operacje poprzednie łączą się z następnymi w układzie szeregowym lub łańcuchowym jej elementów; rozgałęzione, gdzie po operacji poprzedniej istnieje więcej niż jedna możliwość operacji następnej, a rozgałęzienia dróg i czynności dochodzenia do coraz bogatszej wiedzy mogą następować w sytuacjach zamkniętych i otwartych; mieszane, w których operacje występują zarówno w układach liniowych, jak i rozgałęzionych; zrównoważone, gdzie poszczególne elementy są tak sprzężone, że zmiana jednego z nich jest niemożliwa bez zmiany innych (tego rodzaju struktura tworzy zarówno treści kształcenia, jak i czynności związane z ich przyswajaniem, a poszczególne elementy mają wielokrotne powiązania); cykliczne, w których po osiągnięciu jakiejś kolejnej fazy powraca się do wcześniejszej w celu skorygowania błędu lub zmodyfikowania układu elementów. Struktura taka może mieć postać spiralną, gdy powtórzenie odbywa się na coraz wyższym poziomie oraz opiera się — jak twierdzi J. Piaget — na operacjach odwracalnych, które zawierają w sobie już powrót do punktu wyjścia¹².

Struktura liniowa jest w pewnym sensie podstawowa, ponieważ w każdym nauczaniu istnieje jakaś kolejność, w jakiej wiedza jest podawana. W trakcie uczenia się struktura liniowa obrasta stopniowo w struktury nieliniowe. Chodzi bowiem o to, aby treści kształcenia dawały szeroką płaszczyznę tworzenia systemu wiedzy o wielorakich powiązaniach poprzecznych. Obok wariantów zamkniętych tworzenia statycznej struktury rozgałęzionej (np. algorytmów) trzeba stosować jej dynamiczną, otwartą postać w formie dialogu i heurystyki. Przyczynia się to do tworzenia systemu wiedzy powiązanej wielokierunkowo.

Każda struktura może być poddawana analizie z różnych względów. Możemy ją rozpatrywać w aspekcie logicznym, funkcjonalnym, psychologicznym, praktyczno-operatywnym, cybernetycznym, problemowo-sytematyzującym i pedagogicznym. Rozpatrując strukturę wiedzy pod względem logicznym wychodzimy od podstawowych pojęć i ich definicji, następnie poszukujemy między nimi relacji aż do ustalenia zależ-

¹² T. Tomaszewski: *Z pogranicza psychologii i pedagogiki*. PZWS, Warszawa 1970, s. 155—163.

ności o charakterze prawidłowościowym. Związki funkcjonalne ujawniamy w drodze badania struktury wiedzy posługując się odpowiednią bazą wymiarową. Ustalamy ją w odniesieniu do takich wielkości dydaktycznych, jak: zakres elementów struktury wiedzy, stopień zrozumienia relacji pomiędzy elementami, operatywność w przyswajaniu struktury. W strukturze rozpatrywanej w aspekcie cybernetycznym pytamy, czy i w jakim stopniu właściwości systemu zależą od jego elementów. Z kolei w strukturze rozpatrywanej w aspekcie problemowo-systematyzującym chodzi nam o odpowiedź na pytanie: w jaki sposób właściwości elementów zmieniają się w zależności od systemu, w który te elementy wkomponujemy. Strukturę w aspekcie psychologicznym charakteryzujemy biorąc pod uwagę percepcyjność różnych jej form przekazu. Kierując się względami praktyczno-operatywnymi oceniamy wartość struktury ze względu na użyteczność społeczno-zawodową, np. ułatwianie w zrozumieniu czynności i procesów produkcyjnych. Struktura w aspekcie pedagogicznym zawiera w sobie wszystkie wcześniej wyróżnione elementy.

Wstępnym etapem tworzenia optymalnego struktur wiedzy jest projektowanie różnego typu ich modeli. Projektowanie określa tu całokształt prac związanych z wykonaniem projektu, to znaczy zamierzonego pomysłu, planu działania lub postępowania czy wreszcie opracowania graficznego modelu analizy struktury wiedzy. Jeśli w każdym przypadku tworzenia modelu struktury wiedzy opieramy się na izometrycznym oddaniu podstawowych cech i właściwości badanego układu elementów, to czynność taką określimy modelowaniem struktur wiedzy. Modelowanie struktur wiedzy, jako metoda naukowa, bada wszystkie możliwe obiekty poznania, drogę budowy ich modeli.

Biorąc pod uwagę obiekt poznania oraz język i terminologię danej dyscypliny naukowej można wyróżnić kilka kategorii modeli dydaktycznych. Tworzą je modele: funkcjonalne; stochastyczne; informacyjno-systematyczne; informacyjno-psychologiczne; przekształcenia informacji; psychologiczne modele czynności myślowych¹³.

Modele struktury wiedzy składają się z części graficzno-matematycznej i objaśniająco-opisowej. Pierwsza zawiera odpowiednie schematy, konstrukcje, wykresy, wzory oraz obliczenia matematyczne. Druga wyjaśnia i uzasadnia przyjęte rozwiązania modelowe, przedstawia wyniki obliczeń, podaje krótki opis modelu struktury wiedzy. W opisie wyjaśnia się też i uzasadnia wybór podstawowych elementów struktur wiedzy, typy relacji pomiędzy nimi oraz przyjętą bazę wymiarową dla pedagogicznej oceny efektywności strukturalizacji wiedzy. Stąd też uważa się za celowe przedstawienie tworzenia optymalnych struktur wiedzy w trzech kolejnych stadiach: formułowania celów i sprecyzowania ich hierarchii oraz kryteriów efektywności strukturalizacji przed rozpoczęciem jakichkolwiek

¹³ W.J. Czepielew, I.P. Poddałasyj: *Modeli obuczenije. Programmirowannoje Obuczenije*, 1975, nr 12, s. 3—9.

prób tworzenia struktur wiedzy; optymalizacji struktur wiedzy w sensie osiągania celów wyszczególnionych w poszczególnych kryteriach efektywności strukturalizacji: oceny ilościowo-jakościowej (kwantyfikacji) struktur wiedzy w kategoriach celów i kryteriów efektywności.¹⁴

Model struktury wiedzy jest abstrakcyjną formą odzwierciedlenia badanego fragmentu rzeczywistości tym bogatszą i dokładniejszą, im bogatsza i dokładniejsza jest nasza wiedza o tym fragmencie. Model taki jest układem dającym się pomyśleć lub materialnie zrealizować, który odzwierciedlając obiekt poznania, zdolny jest zastępować go tak, że jego badanie dostarcza nam więcej informacji o tym obiekcie. Stąd też model pozwala zbudować w fazie zmysłowej statyczny obraz wybranego fragmentu rzeczywistości, który z kolei w fazie myślowej daje jego transformację dynamiczną. Dynamiczność wyobrażeń o modelu umożliwia jego analizę i syntezę z punktu widzenia kolejnych przekształceń w czasie.

Modelowanie ujednocila sposób badania struktury wiedzy. Jest to okoliczność, która sprzyja zastosowaniu modelowania struktur wiedzy w różnych próbach ich uogólnienia. Modelowanie uznaje się nie tylko za środek ułatwiający tworzenie optymalnych struktur wiedzy, ale również za czynnik umożliwiający rozwój metod ich badania.

Na proces budowania modelu struktury wiedzy składa się: projektowanie modelu (idealizacja); jego matematyczny opis (formalizacja); dostosowanie do konkretnych warunków (aproksymacja); sprawdzenie użyteczności modelu (weryfikacja); dokonanie korekty modelu (modyfikacja).

Ze względu na operacyjny charakter modelowania można wyróżnić różne ujęcia modelu w naukach formalnych i empirycznych. Nauki formalne bazują głównie na pojęciu modelu „mnogościowego”, którego aksjomatyka rozpatrywania jest na gruncie teorii mnogości. Współczesne tendencje zmiernają do ujęcia modelu jako struktury: algebraicznej topologicznej i porządkowej.

W naukach empirycznych spotykamy się z różnym użyciem terminu model. Najczęściej występuje on w wyrażeniach modelu: skali; analogu; ikoniznego; symbolicznego; teoretycznego; teorii jako model dla innej teorii; cybernetycznego. Zależnie od dyscypliny naukowej, której wybrany fragment poddajemy strukturalizacji, korzystamy z różnych typów modelowania. Wydaje się, że w próbach modelowania struktur wiedzy przydatne okażą się modele: skalarne, hierarchiczne, liniowe, informacyjne, cybernetyczne, markowskie i operatorowe. Można je ująć w klasie modeli opisujących statyczne struktury wiedzy i wyrażających ją w układach dynamicznych.

¹⁴ K. Denek: Predyktory i kryteria efektywności kształcenia, *Ruch Pedagogiczny* 1977, nr 4, s. 392—406; S. Palka: Warunki efektywności nauczania w szkole średniej. WSiP, Warszawa 1977, s. 19—31.

4. UWAGI KOŃCOWE

Optymalizacja struktur doboru treści dydaktycznych drogą budowania ich statycznych i dynamicznych modeli pozwala na bardziej pełną i wszechstronną analizę i ocenę efektywności strukturalizacji wiedzy. Umożliwia to rozpatrywanie struktury wiedzy w aspekcie dynamicznym, zmiennym w czasie oraz na analizę jej elementów i relacji w układach statycznych, tzn. gdy parametr czasu jest równy zeru. Przedstawiony zarys problematyki doboru treści dydaktycznych, ze względu na swoją aktualność, powinien być inspiracją w dalszych poszukiwaniach i próbach optymalizacji struktur wiedzy.

ORGANIZACJA I KIEROWANIE DZIAŁALNOŚCIĄ UCZNIÓW W TOKU NAUCZANIA

W toku nauczania niezbędne jest zapewnienie możliwości i warunków rozwoju aktywnego i samodzielnego działania uczniów. Chodzi szczególnie o takie warunki, które stanowiłyby płaszczyznę dla organizowania odpowiednich sytuacji dydaktycznych i inspirujących różnorodne formy aktywności uczniów, i to w aspekcie poznawczym i społeczno-moralnym. Z punktu widzenia wielostronności tych działań pożądane jest więc, aby czynności poznawcze uczniów były ukierunkowane nie tylko na przyswajanie wiadomości i umiejętności, ale również na ich odkrywanie, przeżywanie oraz przekształcanie. Konkretnie sytuacje i organizowane w ich ramach czynności poznawcze, ukierunkowane na twórcze poszukiwanie wiedzy i umiejętność jej wykorzystania do rozwiązywania problemów, sprzyjają kształtowaniu się pożądanych postaw i motywów uczenia się. Stanowią one istotne składniki organizowania się i angażowania osobowości ucznia w proces poznawczy, stąd też do najbardziej kształcących i osobotwórczych elementów organizacji wielostronnie ukierunkowanej działalności uczniów należy zaliczyć takie, jak:

- organizowanie sytuacji problemowych,
- zastosowanie zabaw i gier dydaktycznych,
- rozwijanie umiejętności heurystycznych i algorytmicznych,
- programowanie treści i czynności poznawczych.

1. ORGANIZOWANIE SYTUACJI PROBLEMOWYCH¹

Organizowanie odpowiednich do poziomu uczniów sytuacji dydaktycznej typu problemowego jest jedną z najistotniejszych czynności nauczania problemowego. Stanowi ono punkt wyjścia wszelkiej działalności poznawczej uczniów. W „sytuacji problemowej” istnieją najlepsze warunki do wielostronnej aktywizacji i usamodzielniania uczniów, zwłaszcza do zastosowania zasady poznania z działaniem. Szczególne znaczenie w sytuacji problemowej ma uprzednie doświadczenie, które pełni rolę pobudzającą myślenie uczniów, zwłaszcza myślenie heurystyczne. Uświadczenie sobie czegoś nieznanego — na tle dawnego doświadczenia — powoduje „wzmocnienie” nowo poznanego elementu i zostaje włączone w określony system wiedzy. Sytuacje problemowe są fazą wejściową do etapu rozwiązywania problemu, stawiają one ucznia przed koniecznością

¹ Przez termin „sytuacja dydaktyczna” rozumie się powiązaną całość aktu nauczania obejmującą różne procesy (logiczne, psychologiczne, socjologiczne). Sytuacja dydaktyczna typu problemowego jest składnikiem nauczania problemowego. Por. Z. Mysłakowski (1970): Proces kształcenia i jego wyznaczniki. PZWS, Warszawa.

podjęcia próby postawienia hipotezy oraz rozwiązania problemu, opierając się na własnej aktywności badawczej. Z punktu widzenia psychologicznej teorii czynności aktywność badawcza polega na zasadniczych przekształceniach przyswojonych schematów czynności. Tak więc zadanie będące problemem można rozwiązywać dzięki zmianie zasadniczych ogniw w czynnościach już wyuczonych. Podobnie rzecz się ma z wykorzystaniem posiadanej wiedzy w sytuacjach problemowych, które nie może być mechaniczne. Uczeń musi zauważyć nowość sytuacji i dobrać odpowiedni schemat działania. Nieadekwatność dotychczasowego schematu działania do danej sytuacji aktywizuje myślenie i zmusza do wnikliwej analizy sytuacji, pobudza do wysiłku nad modyfikacją znanych schematów czynności (sposobów działania) i ukształtowania nowej ich struktury.

Organizowanie sytuacji dydaktycznych to również ważny zabieg indywidualizujący proces nauczania. Uczniowie pracują na różnych poziomach, ale każdy — we właściwy sobie sposób — może być twórczy i aktywny we współpracy z innymi. Istotne jest, aby czynność rozwiązywania problemów była pobudzana i utrzymywana zainteresowaniem ucznia. Dostosowane do indywidualnych możliwości zadania oraz praca w grupach stanowi źródło bezinteresownego zaangażowania i satysfakcji dziecka, a co z tym się wiąże — prowadzi do pożądanej motywacji wewnętrznej uczenia się.

Rola nauczyciela polega głównie na stworzeniu oraz reżyserowaniu odpowiedniego scenariusza sytuacji problemowej. Reżyseria ta polega na: — dobraniu odpowiednich ról dla uczniów, — udzielaniu niezbędnej pomocy w dostrzeganiu, formułowaniu i rozwiązywaniu problemu, — systematyzowaniu i utrwalaniu tak zdobytej wiedzy.

Zależnie od możliwości ucznia oraz stopnia wdrażania go do uczenia się problemowego opartego na myśleniu heurystycznym można mówić o odpowiednim poziomie samodzielności ucznia w tym zakresie. O pełnej samodzielności świadczy fakt, gdy uczeń sam potrafi wysunąć, sformułować, rozwiązać oraz zweryfikować problem.

2. ZASTOSOWANIE ZABAW I GIER DYDAKTYCZNYCH²

Z „metodyką sytuacji” związane jest ściśle stosowanie zabaw i gier dydaktycznych jako ważnego elementu organizacji wielostronnej działalności uczniów. Racjonalnie i celowo stosowane zabawy i gry dydaktyczne dostarczają okazji do organizowania sytuacji problemowych, pracy gru-

² Zabawa dydaktyczna — zabawa wg wzoru opracowanego przez dorosłych, pełniąca określone funkcje kształcące i wychowawcze.

Gra dydaktyczna — odmiana zabawy polegająca na przestrzeganiu ustalonych reguł i wymagająca wysiłku myślowego.

Por. W. Okoń (1975): Słownik Pedagogiczny. PWN, Warszawa.

powej oraz różnorodnych czynności uczniów. Najmocniejszą stroną stosowania gier i zabaw dydaktycznych jest motywacja uczenia się wyrażająca się bezinteresownym zaangażowaniem i satysfakcją, jakie przeżywa każde normalne dziecko rozwiązując zadania dostosowane do jego poziomu. Zabawa wnosi elementy nowości i ciekawości i odpowiedni program wzmacniania oraz przyczynia się tym samym do kształtowania się reakcji dodatnich i hamujących. Szczególne funkcje kształcące gier i zabaw tkwią zatem w ich uczuciowych, pozapoznawczych aspektach. Sytuacje gier stanowią doskonałą metodę kształtowania umiejętności zdobywania i wykorzystania informacji. Dzięki grom uczniowie mogą wychodzić poza granice bezpośrednich informacji, stawiać uzasadnione pytania i wysuwać ciekawe pomysły. Gra dydaktyczna jest tą formą uczenia się, w której uczniowie aktywnie uczestniczą przede wszystkim jako aktorzy, a nie tylko jako widzowie. Takie uczenie się umożliwia w większym stopniu swobodę samodzielnego myślenia i działania, uczy umiejętności posługiwania się wiedzą teoretyczną do wykonywania zadań praktycznych, życiowych. Stosowanie gier dydaktycznych spełnia jeszcze jedną ważną funkcję społeczno-wychowawczą. Stwarza ono warunki do grupowego działania nad realizacją określonego celu. Możemy tu mówić o tzw. „motywacji wzajemności”, tj. o wzajemnym dopasowywaniu swoich wysiłków do danego zadania.³

Trudne problemy zawarte w zadaniach przyjmowane są dzięki zabawom i grom dydaktycznym — jako wewnętrznie motywowany proces radzenia sobie z nimi. Gra pełni tu funkcję czynnika zmniejszającego niechęć przed podejmowaniem wysiłku myślowego.

Procesy zabawowe (metaforyczne) poddane rygorom świadomego przestrzegania reguł sprzyjają efektywnemu rozwijaniu myślenia problemowego, twórczego. W każdej dyscyplinie nauki najistotniejszą sprawą jest właściwy jej specyficznie sposób myślenia. A głównym zagadnieniem nowoczesnego nauczania jest organizowanie warunków do rozwiązywania problemów adekwatnych do danej dziedziny nauki oraz dostosowanych do poziomu i możliwości uczniów. Istotny jest też problem tego, jak pobudzać myślenie w warunkach nauczania klasowo-lekcyjnego. Proces kształtowania umiejętności rozwiązywania zadań i problemów trzeba zacząć od wyrabiania odpowiedniego nastawienia oraz aktywnej i świadomej postawy do rozwiązywania problemów. Należy w tym celu wprowadzać gry dydaktyczne, które stwarzają możliwości emocjonalnego identyfikowania się uczniów z odpowiednimi problemami i samodzielnego ich odnajdywania oraz interioryzowania. Jeśli przyjmiemy tezę, że poznanie jest procesem, a nie gotowym produktem, to okazuje się, że zastosowanie gier pełni rolę sugestywnego odpowiednika poznawanej rzeczywistości oraz czynnika integrującego całość wiedzy i umiejętności uczniów.

³ Por. S. Bruner (1974): W poszukiwaniu teorii nauczania. PWN, Warszawa.

3. ROZWIJANIE UMIEJĘTNOŚCI HEURYSTYCZNYCH I ALGORYTMICZNYCH

Istotnym czynnikiem optymalizującym samodzielną i wielostronną działalność poznawczą uczniów jest stosowanie systemu heurystyk i algorytmów.

Heurystyki są to reguły, zasady, wskazówki, taktyki, intuicje i triki, które ukierunkowują poszukiwanie rozwiązania i dzięki którym podmiot dokonuje m.in. selekcji wyboru określonej możliwości (alternatywy), a więc wybiera kolejno pewne podcele i środki ich realizacji.⁴

Heurystyki stanowią więc ważny element programu, według którego człowiek myśli, zwłaszcza przy rozwiązywaniu problemów. Można je uznać za pewne „struktury myślowe”, które zostają nabyte przez podmiot w toku uczenia się.

Wyróżnia się dwa rodzaje heurystyk:

- heurystyki ogólne,
- heurystyki specjalne (specyficzne) — algorytmy.

Heurystyki ogólne stosowane są do wszystkich problemów lub do pewnej ich klasy. Taki charakter mogą mieć np. tzw. „przepisy heurystyczne”, zastosowane do rozwiązywania matematycznych zadań tekstowych, do analizy tekstu literackiego, do rozwiązywania problemów biologicznych itp. Cechą heurystyk ogólnych — w odróżnieniu od algorytmów — jest zawodność, tzn., że nie gwarantują one, że cel ostateczny zostanie osiągnięty. Zaletą ich natomiast jest oszczędność czasu i wysiłku intelektualnego w przeciwieństwie do „scanningu”, tj. do metody „prób i błędów”.

Prawdopodobieństwo osiągnięcia sukcesu dzięki stosowaniu heurystyk i algorytmów uzależnione jest od stopnia racjonalności „przepisów” i ich wpływu na udoskonalenie procedury rozwiązywania zadań. „Przepis heurystyczny” stanowi swoisty rodzaj planu rozwiązywania danego zadania, problemu i jest przepisem dla czynności niealgorytmicznej, tzn. czynności nie dającej się wykonać według ściśle określonego toku operacji.

„Przepis algorytmiczny” to przepis niezawodny, który ściśle określa skończony ciąg operacji, jaki należy kolejno wykonać, aby rozwiązać wszystkie zadania danej klasy. Algorytmy przyczyniają się do większego lub mniejszego stopnia automatyzacji danego postępowania. Przepisy algorytmiczne stają się wówczas składnikami określonej umiejętności, którą — w miarę jej przekształcania się w nawyk — przestajemy sobie uświadamiać.

Przy niepełnej automatyzacji czynności występują tzw. semialgorytmy, czyli przepisy dla czynności częściowo zalgorytmizowanych. Wyrazem tendencji rozwoju samodzielności w zakresie uczenia się algorytmicznego jest m.in. wdrażanie uczniów do samodzielnego układania algorytmów.

⁴ B. Puszkin (1970): Heurystyka. KiW, Warszawa.

mów lub „heurystycznych przepisów” postępowania przy wykonywaniu określonych czynności.

Uczeń, który samodzielnie ułoży algorytm danej czynności, będzie lepiej ją rozumiał i pamiętał niż wówczas, gdy otrzymuje gotowy przepis postępowania.

„Przepis heurystyczny” zawiera ogólne wskazówki, ogólny plan rozwiązywania szerokiej klasy zadań nietypowych (problemowych). Natomiast „przepis algorytmiczny” zawiera szczegółowe wskazówki, tzw. algorytmy do rozwiązywania zadań typowych (nieproblemowych). Sam termin „heurystyczny” odnosi się zatem do dwu rodzajów zjawisk:⁵

- „heurystyczną” można nazwać taką czynność intelektualną (myślową), która doprowadza do rozwiązania skomplikowanego, nietypowego zadania,
- „heurystycznymi” można też nazwać te swoiste chwytły, które przyswajane są w toku rozwiązywania określonych zadań, np. problemowych, i które mniej lub bardziej świadomie przenosi się na drodze transferu na inne zadania.

Przykładem chwytły heurystycznej może być zadawanie sobie naprowadzających pytań, takich, które sprzyjają dokonywaniu odkryć. Amerykański matematyk G. Polya uważa np., że wykorzystując własne doświadczenie w rozwiązywaniu zadań i obserwując, jak to robią inni — możemy wykrywać te „zasady ogólne”, które się przejawiają w rozwiązywaniu wszelkich problemów niezależnie od ich treści i stopnia trudności. Przepis — zwłaszcza typu heurystycznego — powoduje bardziej uświadomione wykonywanie operacji umysłowych oraz utrzymanie się kierunku danej czynności. Zapewnia też względną plastyczność tych czynności w różnych warunkach. Reguły heurystyczne ułatwiają „znajdowanie”, „wytwarzanie pomysłów” rozwiązania, przy czym termin „pomysł” uważa się za tożsamy z „hipotezą”, podobnie jak „weryfikacja pomysłu” odpowiada procesowi „podejmowania decyzji”. W zależności od charakteru zadania oraz poprzednich doświadczeń uczeń — na podstawie wstępnej orientacji w warunkach zadania oraz analizy jego cech — opracowuje racjonalny plan działania (obmyśla kombinacje, warianty, strategie itp.). W umyśle ucznia powstaje odpowiedni model rozwiązania w postaci tzw. „planu rozwiązania”. Wytwarzanie takich „planów” stanowiących operacyjno-informacyjne modele danej sytuacji jest istotą treści wewnętrznej ludzkiej heurezy.

Kierowanie rozwojem umiejętności heurystycznych i algorytmicznych polega więc w swej istocie na stwarzaniu uczniom tzw. „podstawy orientacyjnej”. Rozumujemy przez to system warunków potrzebnych do rozwiązywania zadań-problemów, wg których uczniowie orientują się bardziej lub mniej świadomie w działaniu i których muszą przestrzegać w toku wykonywania określonych czynności. Zdaniem P.J. Galperina,

⁵ Por. T. Tomaszewski (1971): Wstęp do psychologii. PWN, Warszawa.

kształtowanie orientacyjnej podstawy działania stanowi pierwszy etap planowego opanowywania czynności (działań umysłowych) i jest zarazem niezbędne dla wprowadzenia wstępnej orientacji w charakterze przyszłego działania. Opanowywanie działania rozpoczyna się wg Galperina — od pokazu czynności (pewnego wzorca z zewnątrz, np. od nauczyciela), wyjaśnienia kolejności operacji, od podania dziecku pewnych schematów działania, orientowania go w realizacji działania w danej sytuacji.

Każda „podstawa orientacyjna” niezależnie od jej zakresu składa się zatem z następujących elementów:

- z informacji o przedmiocie działania, które ma być przyswojone (ustanowienie rezultatu celu), do którego działanie ma doprowadzić,
- z informacji o przebiegu i kolejności poszczególnych kroków (lub czynności składowych, cząstkowych), które prowadzą do celu,
- z informacji o środkach i przedmiotach działania (o sposobach zastosowania wzorców, wskazówek do sytuacji, do danego zadania),
- z informacji o kontroli wykonania działania.

Przyswajanie przez uczniów możliwie optymalnej „podstawy orientacyjnej” w zakresie ogólnej struktury czynności, wyobrażania sobie ich produktu oraz znajomości ogólnych sposobów postępowania — stanowi istotny warunek uświadomienia uczniom odpowiednich czynności i ich racjonalnego ukierunkowania z punktu widzenia pożądanej efektywności. Później, na dalszych etapach wykonywania czynności, występuje zastosowanie przyjętego wzorca działania w rozwiązywaniu szeregu zadań wg ustalonych w instrukcji algorytmów lub „przepisów heurystycznych”. Potwierdza to tezę J. Piageta, że działanie konkretno-przedmiotowe (materialne) poprzedza działanie umysłowe. Zarówno Piaget, jak i Galperin są zgodni co do tego, że rozwój czynności umysłowych zależy od drogi ich kształtowania i że najważniejsze jest ukierunkowanie na bardziej ogólne układy, schematy czynności.

Problem kształtowania się czynności heurystycznych i algorytmicznych w dziedzinie pedagogiki ujawnił duże możliwości przeprowadzania takich zmian w procesach nauczania, które pozwoliłyby na swobodniejszą niż obecnie orientację w olbrzymiej ilości informacji naukowej. Kształtowanie umiejętności heurystyczno-algorytmicznych w aspekcie wdrażania do pewnych ogólnych sposobów pracy umysłowej, przyzwyczajania do różnych, a nie tylko jednego rodzaju postępowania wywiera istotny wpływ na wzmocnienie potencjału intelektualnego uczniów.

4. PROGRAMOWANIE TREŚCI I CZYNNOŚCI POZNAWCZYCH

W organizacji i kierowaniu czynności uczenia się, zwłaszcza w aspekcie jego automatyzacji, strukturyzacji oraz indywidualizacji, ważną rolę odgrywa programowanie treści oraz czynności poznawczych, za pomocą któ-

rych te treści są zdobywane i użytkowane. Przez termin „programowane uczenie się” rozumiemy więc nie tylko wprowadzenie do procesu nauczania materiałów zaprogramowanych, lecz także programowanie procesu nauczania i uczenia się w ogóle.⁶ Przez „nauczanie programowane” uważa się za K. Kruszewskim „sposób nauczania, który czynności uczenia się nadaje — za pośrednictwem programu — pożądaną strukturę i kierunek oraz który wprowadza w tej strukturze zmiany zapewniające nie tylko utrzymanie ogólnego kierunku czynności, lecz także — wcześniej empirycznie określone — wysokie i względnie stałe prawdopodobieństwo osiągnięcia przez ucznia założonego wyniku”.⁷

Z analizy pojęć dotyczących nauczania i uczenia się programowanego wynika, że istotą programowania jest podział materiału (treści) na odpowiednie elementy (porcje, kroki) ściśle ze sobą powiązane, a następnie ich opanowywanie za pomocą odpowiednich czynności, które są również ujęte w odpowiedni program. Nauczanie i uczenie się programowane powstało m.in. na tle wysiłków zmierzających do przewyciężenia nadmiaru informacji (materiału programowego) i zmieszczenia się w czasie w toku ich opanowywania oraz możliwości sprzężenia zwrotnego. Programowane uczenie się umożliwia całkowite wykorzystanie czasu przeznaczanego na lekcję oraz daleko idącą indywidualizację i obiektywną kontrolę procesu uczenia się. Tempo programowanego uczenia się zależne jest od indywidualnych możliwości uczącego się, a ustawiczna kontrola wzmacnia czynności poznawcze ucznia. Programowane uczenie się jest formą kierowanego nauczania opartego na algorytmach, podczas gdy reguły, na których opiera się nauczanie problemowe, mają charakter heurystyczny. Programowanie treści wymaga zatem precyzyjnego ich doboru oraz strukturalizacji.

Ustrukturalizowane i zaprogramowane materiały mogą być eksponowane za pomocą maszyn lub odpowiednich tekstów, np. podręczników. Uczeń przerabia kolejne porcje materiału, wykonuje określone zadania i wybiera odpowiedzi. Odpowiedź prawidłowa pozwala na opanowanie następnego kroku, natomiast przy odpowiedzi błędnej trzeba powtarzać krok, aż nastąpi właściwe skojarzenie. Metody odpowiedzi ucznia uzależnione są od rodzaju programu (liniowy, rozgałęziony — odpowiedzi do wyboru, wypełnianie luk, blokowo-problemowy itp.).

Obok programowania treści i zadań konieczne jest również programowanie czynności i sposobów myślenia, za pomocą których treści i zadania poznawcze mają być racjonalnie opanowywane i wykonywane.

Istotnym celem uczenia się programowanego jest, jak wiadomo, maksymalna aktywizacja i usamodzielnianie uczniów. Szeroko pojęte programowanie procesu uczenia się i nauczania obejmuje również programowa-

⁶ Por. E. Fleming (1974): Unowocześnienie systemu dydaktycznego. WSiP, Warszawa.

⁷ Por. K. Kruszewski (1974): Nauczanie programowane w systemie dydaktycznym. PWN, Warszawa.

nie czynności poznawczych uczniów na lekcji, zwłaszcza procesów myślenia i rozmowania. Programowanie w toku nauczania i uczenia się lekcyjnego i międzylekcyjnego (pracy domowej) obejmuje planowanie i opanowywanie wewnętrznej struktury czynności poznawczych uczniów powiązanej ze strukturą treści nauczania. W tym celu niezbędne są odpowiednie sytuacje dydaktyczne, na tle których określone zespoły czynności uczniów będą się kształtowały w system wiedzy, umiejętności i pożądanych sposobów postępowania.

Postuluje się w związku z tym taką strukturę treści oraz zespołów zadań i czynności poznawczych, która nadaje się do zbiorowego oraz indywidualnego, jak również uspołecznionego uczenia się. Struktura treści musi być przy tym dostosowana do poziomu uczniów i specyfiki przedmiotu nauczania. Z zagadnieniem tym wiążą się rozwiązania dotyczące nowej struktury lekcji, na której określone treści i czynności uczniów są realizowane, oraz nowoczesnych rozwiązań metodyczno-technologicznych w zakresie kształcenia.⁸

Metody i środki nauczania zorientowane na „odkrywanie” i „poszukiwanie” oraz „na przeżywanie” procesu dochodzenia do wiedzy dają lepsze efekty dydaktyczno-wychowawcze. Są one jeszcze lepsze, jeżeli umożliwia się uczniom samodzielną pracę, stawianie hipotez, jeżeli pozwala się na popełnianie błędów i pomyłek, uczenie się na sprzecznościach. Z drugiej strony działalność uczniów winna być kierowana, ale stopień prowadzenia na drodze do „odkrywania” zależy od decyzji i inwencji nauczyciela. Nie może to być nauczanie ściśle kierowane ani też zbyt swobodne. Powinno ono uwzględniać potrzebę rozwijania samodzielności ucznia i podtrzymywania jego aktywności poznawczej, zwłaszcza twórczego, dynamicznego myślenia.

⁸ Por. H. Baczyńska (1971): Poszukiwanie nowej struktury lekcji w Związku Radzieckim. W: *Zycie Szkoły* nr 2.

UŚWIADAMIANIE POTRZEB I KSZTAŁTOWANIE UMIĘTNOŚCI ICH ZASPOKAJANIA JAKO METODY PSYCHOHIGIENICZNEJ EDUKACJI

W artykule opublikowanym swego czasu w *Ruchu Pedagogicznym*¹ zwracałem uwagę na problem wzrostu zapotrzebowania na pomoc psychohigieniczną wśród dzieci i młodzieży. Obecnie, nawiązując do poruszonych tam kwestii, chciałbym zająć się jednym ze sposobów wychowania do zdrowia psychicznego.

Teoretycznie istnieje bardzo wiele możliwości organizowania opieki psychohigienicznej w szkole, praktycznie jednak ich ilość jest zdeterminowana stanem wiedzy o zdrowiu psychicznym, poziomem kwalifikacji nauczycieli oraz specyfiką zapotrzebowania na pomoc psychohigieniczną. Koncepcja, za którą się opowiadam, uwzględniając te uwarunkowania, polega na psychologicznym i psychohigienicznym uświadamianiu uczniów starszych klas szkół ponadpodstawowych. Nie jest to bynajmniej koncepcja w pełni oryginalna. Nawiązuje ona do zgłaszanych od kilkudziesięciu lat postulatów przekazywania młodzieży szkolnej pewnego kwantum wiedzy psychologiczno-psychohigienicznej, udostępniania jej odpowiednich lektur z tego zakresu, powoływania w placówkach oświatowo-wychowawczych stanowiska psychologa, organizowania w nich pracowni psychologicznych² itp. Źródeł inspiracji wspomnianej koncepcji należy szukać także w niektórych przedmiotach szkolnych, m.in. w przygotowaniu do życia w rodzinie, higienie oraz w rozmaitych formach psychologiczno-psychohigienicznego uświadamiania realizowanych w ramach życiowego i pedagogicznego poradnictwa³. Pewne punkty styczne ma ona także z działalnością popularyzatorską Polskiego Towarzystwa Higieny Psychiczej, z poradnictwem gazet i czasopism oraz funkcjonowaniem młodzieżowych telefonów zaufania⁴.

¹ Nr 2 1977 r.

² Zob. np.: Z. Arct: *Potrzebni są psychologowie szkolni. Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze* 1964, nr 1, s. 7—10; M. Grzywak-Kaczyńska: XIX Mityng SFZP w Pradze. *Zdrowie Psychiczne* 1966, nr 3/4, s. 161; J. Koziński: *Psychologia w szkole. Tygodnik Kulturalny* 1959, nr 12, s. 2; A. Tworska-Węgrzynowicz: *Problemy psychiczne młodzieży a zdrowie psychiczne. Zagadnienia Wychowawcze w Aspekcie Zdrowia Psychicznego* 1968, nr 5/6, s. 34—42; J. Wilson: *Education and the Concept of Mental Health*. Routledge and Kegan Paul, London 1968, s. 68—69; Z. Zaborowski: *Stosunki międzyludzkie ważnym problemem wychowawczo-społecznym. Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze* 1969, nr 6, s. 7;

³ E. Detjen, M.F. Detjen: *Elementary School Guidance*. Mc Graw Hill Book Company, Inc., New York, San Francisco, Toronto, London 1963; *Higiena psychiczna w oświacie sanitarnej*. Praca zbiorowa pod red. Z. Liedtke. PZWL, Warszawa 1959, s. 24; *Program nauczania liceum ogólnokształcącego. Kl. I—IV*. (Tymczasowy) Higiena. PZWS, Warszawa 1966, s. 9; *Przysposobienie do życia w rodzinie — program kształcenia i wychowania*. Wkładka do czasopisma *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze* 1975, nr 6, s. I—XVI;

⁴ M. Grzywak-Kaczyńska: *Działalność Sekcji Psychohigieny Szkolnej PTHP za okres od 18 kwietnia 1969 do 23 kwietnia 1971 r. Zagadnienia Wychowawcze w Aspekcie Zdrowia Psychicznego* 1971, nr 5/6, s. 156—160; ponadto z obserwacji własnych; Z. Iglicka: *Telefon Zaufania — formy poradnictwa anonimowego. Zagad-*

Blizsza charakterystyka koncepcji, o której mowa, wymaga przedstawienia założeń pracy uświadamiającej, jej celów, treści, metod, form i zasad organizacyjnych.

1. ZAŁOŻENIA

Aby zdać sobie sprawę, na czym polega uświadamianie potrzeb psychicznych i kształtowanie umiejętności ich zaspokajania, należy przede wszystkim rozstrzygnąć problemy dotyczące walorów psychohigienicznych pracy uświadamiającej, wyboru jej adresatów, związku tego rodzaju działalności z aktualnymi tendencjami rozwojowymi psychohigieny oraz stopnia przygotowania nauczycieli do jej prowadzenia.

Psychohigieniczne zalety uświadamiania w zakresie psychologii i higieny psychicznej w świetle opinii znawców nie ulegają najmniejszej wątpliwości. Uważają oni, że wiedza psychologiczna, w szczególności wiedza o motywacji, chroni przed zaburzeniami zachowania, stwarza warunki do efektywniejszej kontroli nad sobą, powoduje niekiedy pożądane zmiany postaw, ułatwia radzenie sobie z problemami natury emocjonalnej, jest warunkiem pomyślnego rozwoju emocjonalnego oraz zapobiega zaburzeniom psychicznym⁵. Decyzja o objęciu uświadamianiem młodzieży starszych klas szkół ponadpodstawowych uzasadniona jest względami psychologicznymi. Młodzież ta znajduje się jeszcze w okresie dorastania, a więc w okresie, dla którego znamienne są tendencje samowychowawcze i samorealizacyjne oraz skłonności do głębszego zastanowienia się nad sobą, poznania siebie, dokonania samooceny oraz zyskania wglądu w mechanizm społecznej i indywidualnej adaptacji. Skłonności te mają charakter masowy — zdaniem W. Ptaszyńskiej dotyczą około 90% młodzieży między 14—18 rokiem życia. Dają one o sobie znać między innymi poszukiwaniem lektur poświęconych dorastaniu oraz podejmowaniem prób kształtowania charakteru. Praca uświadamiająca wychodzi więc naprzeciw naturalnym potrzebom i zainteresowaniom młodzieży⁶.

Ponieważ okres dorastania obejmuje także młodzież starszych klas podstawowych, może rodzić się pytanie, dlaczego koncepcja nie uwzględnia

nienia Wychowawcze a Zdrowie Psychiczne 1976, nr 2, s. 98—101; F. Klause-Jaworska; I. Tokarska: *Młodzieżowy Telefon Zaufania. Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze* 1976, nr 8, s. IX—XI; M. Zybert: *Najpilniejsze potrzeby, pożądane formy poradnictwa dotyczącego rodziny w świetle listów do Przyjaciółki* — materiały redakcyjne;

⁵ Zob. np.: J. Dollard, N. E. Miller: *Osobowość i psychoterapia. Analiza w terminach uczenia się, myślenia i kultury*. PWN, Warszawa 1969, s. 397; E. Hurlock: *Rozwój młodzieży*. PWN, W-wa 1965, s. 151—152; A. Lewicki: *Niektóre problemy teorii zachowania*. W: *Psychologia kliniczna. Praca zbiorowa pod red. A. Lewickiego*. PAN, Warszawa 1969, s. 48; J. Reykowski: *Z zagadnień psychologii motywacji*. PZWS, Warszawa 1970, s. 241—242; W. D. Wall: *Wychowanie i zdrowie psychiczne*. PWN, W-wa 1960, s. 21; R. Wallen: *Psychologia kliniczna* PWN, Warszawa 1964, s. 308.

⁶ W. Ptaszyńska: *Życie psychiczne dorastającej młodzieży*. „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1962, s. 22—26.

także i jej. Doświadczenia autora i innych nauczycieli, prowadzących przygotowanie do życia w rodzinie, a więc związane z realizacją zbliżonego przedsięwzięcia, wskazują, że młodzież ta ma zbyt duże braki w wiedzy ogólnej, w związku z czym praca uświadamiająca natrafia na poważne przeszkody.

Wychowanie do zdrowia psychicznego drogą uświadamiania potrzeb i rozwijania zdolności do ich zaspokajania pozostaje w zgodzie z aktualnymi tendencjami rozwojowymi psychohigieny. Ma charakter działalności profilaktyczno-pozytywnej, opiera się na założeniu, że podstawowym zadaniem opieki nad zdrowiem psychicznym jest zaspokajanie potrzeb⁷.

Prezentowana koncepcja tylko częściowo dostosowana jest do możliwości nauczycieli. Zważywszy, że każde nowe przedsięwzięcie wymaga od nich uzupełniania i pogłębiania wiedzy, nie musi to świadczyć na jej niekorzyść.

2. CELE

Aby z ogólnego zadania, jakim jest uświadamianie potrzeb i kształtowanie umiejętności ich zaspokajania, wysnuć cele szczegółowe, należy zająć się jego komponentami.

Uświadomienie potrzeb będzie polegało na przekazywaniu wiedzy o nich. Sprawą zasadniczą jest w związku z tym ustalenie, jakie potrzeby zostaną uwzględnione. Problem nie należy do łatwych. Między specjalistami nie ma zgody, co do ilości i jakości potrzeb cechujących człowieka. Niektórzy uważają, że jest ich tylko kilka, inni układają całe ich listy, liczące po kilkadziesiąt pozycji. W tej sytuacji jedynym słusznym rozwiązaniem będzie uwzględnienie potrzeb najczęściej wskazywanych przez badaczy. Do takich należą potrzeby bezpieczeństwa, zwracania uwagi, uznania, znaczenia, kontaktu, przyjaźni i miłości, przynależności i udziałności, aktywności i spokoju, poznania, dodatniej samooceny, sensu i wartości⁸. Aby wiedza na temat potrzeb była przyswajalna, trzeba będzie wprowadzić ponadto informacje dotyczące psychiki ludzkiej ze szczególnym uwzględnieniem problematyki osobowości.

Stanowiące podstawę klasyfikacji celów kształtowanie umiejętności realizacji potrzeb sprowadza się do rozwijania dyspozycji warunkujących uruchomienie tego mechanizmu. Podstawową właściwością zdecydowanej większości potrzeb jest to, że ich zaspokajanie następuje w warunkach społecznych, zależy od ludzkiego otoczenia. Ścisłej mówiąc, jednostka ma szanse zrealizować swe potrzeby, o ile swym zachowaniem przyczynia się do zaspokojenia potrzeb innych. Prawidłowe więc rozwijanie zdol-

⁷ Zob. R. Jurewicz: Psychohigiena ogólna a szkolna higiena psychiczna. *Ruch Pedagogiczny* 1977, nr 2.

⁸ Cyt. za S. Garczyńskim: Potrzeby psychiczne. Niedosyt, zaspokojenie. „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1972.

ności do ich satysfakcjonowania musi mieć na względzie przyswajanie dyspozycji umożliwiających zaspokajanie potrzeb własnych i cudzych.

Najnowsza literatura teleologiczna dość jednoznacznie wskazuje, jakie dyspozycje wchodzi w rachubę. W przypadku zdolności do zaspokajania potrzeb własnych będą to: nastawienia introspekcyjno-wartościujące, umożliwiające jednostce ocenę swych cech osobowości z punktu widzenia ich przydatności dla osiągnięcia stanu rzeczy zgodnego z potrzebami, uczucia introwertywne, wyrażające się w stałej gotowości do przeżywania stanów emocjonalnego napięcia w przypadku występowania cech uniemożliwiających zaspokojenie potrzeb oraz stanów zadowolenia w przypadku cech przeciwnych; motywacje samorozwojowe, czyli tendencje do dokonywania w sobie zmian umożliwiających skuteczne zaspokajanie potrzeb; wiedza i doświadczenie z zakresu pracy nad sobą; dyspozycje do działań samowychowawczych, determinujących sposoby postępowania związane z samorozwojem, a więc nawyki, przyzwyczajenia i umiejętności będące technikami pracy nad sobą⁹.

Uruchomienie tych dyspozycji w procesie wychowania psychohygienicznego będzie prowadziło do wykształcenia postaw osobistej godności, samokontroli, perfekcjonizmu, odpowiedzialności za siebie, optymizmu, samodzielności, osobistej odwagi oraz dzielności. Dodatkową ich zaletą jest to, że odgrywają one decydującą rolę w internalizacji i eksterioryzacji ideału człowieka socjalistycznego¹⁰.

Dyspozycje warunkujące zdolność do zaspokajania potrzeb innych ludzi to: nastawienia spostrzeżeniowo-empatyczne, polegające na gotowości do spostrzegania cudzych stanów psychicznych w kategoriach potrzeb; wrażliwość emocjonalna będąca zdolnością do przeżywania stanów uczuciowego napięcia w sytuacji konstatowania faktów niezaspokojenia potrzeb innych ludzi; wiedza i doświadczenie w zakresie problemów zaspokajania ludzkich potrzeb; motywacje działaniowe, rozumiane jako zdeterminowane sytuacyjnie stany gotowości do działania mającego na względzie zaspokojenie potrzeb innych ludzi; dyspozycje do przeżywania satysfakcji lub przykrości z racji osiągania lub nieosiągania stanów rzeczy równoznacznych z zaspokojeniem potrzeb innych osób¹¹. Efektem wdrażania tych dyspozycji będą postawy dostrzegania innych jako indywidualności, doceniania ich osiągnięć i zalet, poszanowania godności, traktowania jednostki jako istoty społecznej, to jest posiadającej skłonności afiliacyjne, opiekuńczości, współdziałania i otwartości na kontakt interpersonalny, poszanowania autonomii, rzetelności informacji, poszanowania życia i zdrowia, tolerancji i współodczuwania.

Ujmowanie celów wychowania dla zdrowia psychicznego w kategoriach dyspozycji osobowościowych i związanych z nimi postaw ma swe wady

⁹ H. Muszyński: *Ideał i cele wychowania*. WSiP, Warszawa 1974, s. 264—268.

¹⁰ J.w., s. 269—293.

¹¹ J.w., s. 210—215.

i zalety. Z jednej strony bowiem pozostaje w zgodzie z aktualnymi tendencjami teleologii pedagogiki, z drugiej jednak nie bardzo jest przydatne w warunkach konkretnego przedsięwzięcia wychowawczego, z reguły wymagającego wprowadzenia pojęć odnoszących się do danego etapu rozwojowego uczniów oraz do faktycznie przejawianych przez nich form aktywności¹². Wypracowanie tak szczegółowych celów jest oczywiście bardzo szerokim zagadnieniem i jako takie wykracza poza ramy niniejszego artykułu. Ponadto w warunkach, gdy cele psychohigieny nie były jeszcze sformułowane ani praktycznie realizowane, prace w tej dziedzinie należy zacząć właśnie od sformułowania zadań finalnych.

W wyniku rozważań otrzymujemy następujące cele wychowania do zdrowia psychicznego:

- 1) Wykształcenie zdolności do dostrzegania własnych i cudzych stanów psychicznych w kategoriach potrzeb i oczekiwań oraz do dokonywania oceny cech swej osobowości pod kątem ich wpływu na skuteczność zaspokajania potrzeb.
- 2) Wykształcenie zdolności do przeżywania stanów napięcia emocjonalnego pod wpływem konstatowania faktów niezaspokojenia czyichś potrzeb oraz faktów występowania we własnej osobowości cech blokujących realizację potrzeb.
- 3) Przekazanie wiedzy na temat potrzeb, sposobów ich zaspokajania, norm regulujących stosunek do nich oraz wiedzy na temat pracy nad sobą.
- 4) Ukształtowanie motywów do działania mającego na celu zaspokojenie potrzeb innych osób oraz motywów do dokonywania w sobie zmian umożliwiających skuteczną realizację potrzeb własnych.
- 5) Rozwinięcie dyspozycji umożliwiających przeżywanie uczuć dodatnich lub ujemnych w sytuacjach zaspokojenia lub niezaspokojenia przez kogoś potrzeb oraz dyspozycji do działań samowychowawczych.

3. TREŚCI

Problem treści wymaga rozstrzygnięcia w aspekcie kryteriów doboru i układu materiału nauczania. W przypadku pierwszej z tych spraw w grę wchodzi przede wszystkim wiedza z zakresu psychologii motywacji. Trzon tej wiedzy będą stanowiły dane na temat potrzeb. Ponieważ jest rzeczą jasną, że mogą być one w pełni przyswajane tylko w przypadku posiadania pewnej orientacji w problematyce ogólnopsychologicznej, do materiału nauczania trzeba będzie wprowadzić informacje dotyczące także i jej. Nie ulega wątpliwości, że informacje te powinny uwzględniać takie zagadnienia, jak pojęcie psychiki, procesy psychiczne, osobowość, jej komponenty, funkcję, mechanizmy kształtujące itp.

¹² J.w., s. 29—33.

Układ materiału nauczania powinien być zgodny z logiką nauki o psychice. W związku z tym na pierwszym planie powinny się znaleźć zagadnienia wprowadzające w problematykę psychologii motywacji (psychika, podstawowe procesy psychologiczne, pojęcie osobowości, jej aspekty, funkcje i czynniki kształtujące osobowość), na drugim — zagadnienia związane z ogólnymi właściwościami potrzeb psychologicznych (pojęcie potrzeby, potrzeba a inne składniki osobowości, klasyfikacja potrzeb, geneza potrzeb, ich wzajemne związki itd.), na trzecim — zagadnienia funkcjonowania poszczególnych potrzeb i na czwartym — zagadnienia dotyczące znaczenia i roli potrzeb w życiu człowieka (zaspokojenie i niezaspokojenie potrzeb, mechanizmy obronne, dewiacje psychiczne, główne warunki realizacji potrzeb).

Proponowany układ materiału nauczania przedstawia się następująco:

I. Wprowadzenie

Pojęcie psychiki. Procesy psychiczne. Osobowość i jej aspekty.

II. Ogólne właściwości potrzeb

Potrzeby a pojęcia pokrewne. Klasyfikacja potrzeb. Związki między potrzebami. Geneza potrzeb psychicznych, ich rozwój.

III. Funkcjonowanie potrzeb

Znaczenie potrzeby bezpieczeństwa. Praktykowane i pożądane sposoby jej zaspokajania. Potrzeba bezpieczeństwa a system społecznego zabezpieczenia.

Przejawianie się potrzeby zwracania uwagi, najczęstsze sposoby jej zaspokajania, skuteczny i zadowalający styl realizacji. Pojęcie potrzeby uznania, jej funkcjonowanie. Potrzeba uznania a możliwości praktyki społecznej. Warunki zaspokojenia potrzeby. Sens potrzeby znaczenia. Praktykowane i postulowane sposoby jej realizacji.

Funkcjonowanie potrzeby kontaktu. Trudności w jej zaspokajaniu i ich następstwa. Czynniki ułatwiające kontakt.

Manifestowanie się potrzeby przyjaźni i miłości. Związek tych potrzeb z innymi. Przyczyny i skutki niezaspokojenia.

Niebezpieczeństwa samotności.

Potrzeba afiliacji, jej wpływ na zachowanie się, warunki realizacji, przyczyny i skutki niezaspokojenia. Przynależność do społecznych grup a zaspokojenie potrzeby.

Potrzeba udzielnosci i jej funkcjonowanie.

Potrzeba aktywności i jej źródła. Aktywność a potrzeby pokrewne. Praca jako skuteczny sposób zaspokojenia potrzeby aktywności. Potrzeba odpoczynku.

Potrzeby a działalność poznawcza, wpływ potrzeb na proces poznawania. Autonomiczny charakter potrzeby poznawania. Waga dodatniej samooceny. Mechanizm funkcjonowania potrzeby, jej zaspokojenie.

Potrzeba sensu i wartości, niedosyt, zaspokojenie i warunki realizacji.

IV. Znaczenie potrzeb

Przyczyny i skutki niezaspokojenia. Mechanizmy obronne.

Podstawowe warunki realizacji potrzeb. Kształtowanie stylu ich zaspokajania¹³.

4. METODY I FORMY PRACY

Stosownie do dwójakiego rodzaju celów wśród metod należy wyodrębnić metody służące przekazywaniu wiedzy oraz kształtowaniu przekonań, postaw, norm i rozwijaniu określonych umiejętności.

Jeżeli chodzi o metody pierwszego typu, godne są uwagi wszelkie możliwości skutecznego działania. Jest jeden istotny warunek ich stosowania: powinny umożliwiać maksymalnie atrakcyjne, obrazowe, budzące zainteresowania przekazywanie treści. Wśród metod tych znajdzie się wykład ilustrowany pomocami audiowizualnymi, kierowane samokształcenie uczniów oraz spotkania ze specjalistami z zakresu psychologii, psychohigieny i pedagogiki.

Głównymi metodami urabiania opinii, przekonań i postaw będą: rozmowa indywidualna i zespołowa pogadanka oraz dyskusja. Na ich przydatność do celów związanych z opieką nad zdrowiem psychicznym wskazują nie tylko rozważania psychohigienistów. M. Łobocki uważa, że jest ona metodą, która kształtuje opinię, poglądy i przekonania oraz wpływa na zachowanie się¹⁴. Podobnymi zaletami odznacza się pogadanka. Pomaga ona kierować procesem samowychowania, aktywizuje poznawczo, wdraża do samooceny, kształtuje wolę i poglądy oraz wpływa na postępowanie¹⁵.

Wobec braku doświadczeń w pracy psychohigienicznej trudno wskazać metody polegające ściśle na kształtowaniu umiejętności. Można najwyżej podać dyrektywę ogólną: zajęcia powinny być tak prowadzone, aby, wykonując rozmaite czynności, uczniowie mieli możliwość świadomego zaspokajania jak największej liczby potrzeb własnych i cudzych. Taki charakter będzie miała np. działalność ucznia związana z przygotowa-

¹³ Przy opracowywaniu treści korzystano z następujących pozycji: S. Beley: Wprowadzenie do psychologii społecznej. PIW, Warszawa 1959; H.E. Burt: Psychologia stosowana. PWN, Warszawa 1965; A. Frączek, J. Reykowski: Cel — motywy — potrzeby. *Nowa Szkoła* 1963, nr 7—9; E. Fromm: O sztuce miłości. PIW, Warszawa 1973; S. Garczyński: Potrzeby psychiczne, op. cit.; N. Han-Ilgiewicz: Potrzeby psychiczne dziecka. PZWS, Warszawa 1963; N. Han-Ilgiewicz: Trudności wychowawcze i ich tło psychiczne. PZWS, Warszawa 1961; M. Maruszewski, J. Reykowski, T. Tomaszewski: Psychologia jako nauka o człowieku. KiW, Warszawa 1967; T. Nowogrodzki: Psychologia rozwojowa. PZWS, Warszawa 1962; K. Obuchowski: Psychologia dążeń ludzkich. PWN, Warszawa 1967; J. Reykowski (red.): Problemy osobowości i motywacji w psychologii amerykańskiej. PWN, Warszawa 1967; J. Reykowski: Z zagadnień psychologii motywacji. PZWS, Warszawa 1970; W. Tatarkiewicz: O Szczęściu. PWN, Warszawa 1963; T. Tomaszewski: Wstęp do psychologii. PWN, Warszawa 1962.

¹⁴ M. Łobocki: Techniki wychowawcze na usługach szkoły. Lublin 1969; s. 54.

¹⁵ Zob. np.: Besedy klasnowo rukowoditiela ob etike. Sostawiteli posobija — O.S. Bogdanowa, N.S. Mirenko. Izd. Akademii Pedagogicznych Nauk. Moskwa 1958, s. 3—9.

nieniem kolejnej lekcji, z włączaniem do zespołu koleżeńskieg0 uczniów słabo przystosowanych oraz z kształtowaniem odpowiedniej atmosfery wokół osób przyjaźniących się bądź sympatyzujących ze sobą. Ostatnie uwagi nawiązują do zagadnienia roli ucznia w zajęciach z psychohigieny. Generalnie rzecz biorąc, powinien on być maksymalnie aktywny. Wskazanie to można spełnić, traktując je podmiotowo, to znaczy włączając do planowania, przygotowywania i przeprowadzenia zajęć. Zgodnie z zaleceniami nowoczesnej pedagogiki nauczyciel nie powinien podejmować żadnego zadania, które nie przekracza możliwości ucznia.

Trzeba zdawać sobie sprawę, że mimo odwoływania się do metod aktywnych wychowanie do zdrowia psychicznego według przedstawionej koncepcji będzie miało w dużym stopniu charakter werbalny. Stwierdzenie to może w czyimś mniemaniu podważać celowość omawianego przedsięwzięcia. Wyjaśnijmy więc, że w przypadku uświadamiania potrzeb posługiwanie się słowem nie będzie miało tak deprecjonującego jak zwykle znaczenia. Specyfika bowiem treści sprawi, że omawiane zagadnienia będą dotyczyły spraw znanych każdemu uczniowi z osobistych przeżyć i doświadczeń. W tej sytuacji nie zaistnieje potrzeba częstego organizowania praktyki utrwalającej przyswajanie wiadomości. Zastosowanie jej można będzie ograniczyć do problemów najmniej uczniom znanych lub sprawiających szczególne trudności. Pod tym względem wychowanie do zdrowia psychicznego będzie rzadkim — kto wie, czy nie jedynym przykładem skuteczności pedagogiki werbalnej. Należy jednak pamiętać, że cel ten może być osiągnięty, o ile nauczanie nie będzie budziło zastrzeżeń pod względem metodycznym.

5. ORGANIZACJA ZAJĘĆ

Głównymi aspektami organizacji zajęć będą: formy wychowawczej działalności, osoba prowadzącego zajęcia, czynniki „wspomagające i współdziałające”.

Wychowanie do zdrowia psychicznego pomyślnie jest jako cykl zajęć realizowanych w ramach oddzielnie wyznaczonego czasu. Wynika stąd, że zachodzi potrzeba wskazania w planie lekcyjnym godzin przypadających na te zajęcia. Wydaje się, że optymalne rozwiązanie problemu polegałoby na wprowadzeniu wychowania do zdrowia psychicznego na miejsce przygotowania do życia w rodzinie. Z treści tego przedmiotu wynika, że dużą ich część stanowią problemy identyczne z problemami uświadamiania potrzeb i kształcenia umiejętności ich zaspakajania. Ponadto, i to jest argument najistotniejszy, przygotowanie do życia w rodzinie wdraża tylko do zaspakajania potrzeb związanych z życiem rodzinnym i małżeńskim oraz kształtuje umiejętność współżycia w obrębie wyłącznie tych grup, podczas gdy psychohigieniczne uświadamianie ma na celu rozwijanie zdolności do wszelkiego typu kontaktów bez względu

na ich formę. Dlatego też ma ono bez porównania większe szanse przygotowania młodzieży do skutecznego radzenia sobie z wszelkiego rodzaju problemami osobistymi¹⁶.

Wychowanie do zdrowia psychicznego może się także odbywać w ramach zajęć pozalekcyjnych. Powinny one być organizowane zawsze, gdy młodzież przejawia zainteresowania wykraczające poza program.

Sprawą do ustalenia jest ilość czasu przypadającego na wychowanie do zdrowia psychicznego. Przed podjęciem prób wdrożenia przedmiotu trudno orzec coś jednoznacznego na ten temat. Prawdopodobne, że wystarczyłaby jedna godzina tygodniowo w ciągu dwu lat nauki w trzeciej i czwartej klasie szkół ponadpodstawowych.

Prowadzącą zajęcia z psychohigieny powinna być osoba zdolna do utrzymania szczególnie pozytywnych kontaktów z uczniami i nauczycielami. Z uwagi na braki w przygotowaniu do pracy psychohigienicznej ogółu nauczycieli nie sposób wskazać, którzy spośród nich mogliby się podjąć tej roli. Z pewnym prawdopodobieństwem można zakładać, że mogliby to być nauczyciele prowadzący obecnie przygotowanie do życia w rodzinie oraz nauczyciele posiadający zainteresowania psychohigieniczne, skłonni do podjęcia takiej pracy. O skutecznej działalności psychohigienicznej można będzie myśleć dopiero wtedy, gdy prowadzący ją uzupełnią kwalifikacje. Oprócz indywidualnego doksztalcania się wskazanie byłoby jak najbardziej instytucjonalne uzupełnienie wiedzy. Celem samokształcenia powinno być między innymi pogłębianie wiedzy z zakresu psychologii osobowości ze szczególnym uwzględnieniem psychologii motywacji oraz wiedzy na temat psychohigieny kształtowania umiejętności związanych z prowadzeniem przedmiotu, upowszechnianiem kultury psychologicznej w środowisku oraz organizowaniem zaplecza naukowo-dydaktycznego służącego realizacji zajęć.

Czynnikami „współdziałającymi i wspomagającymi” nazywamy umownie osoby, organizacje i instytucje pomagające nauczycielowi psychohigienicznie realizować wychowanie do zdrowia psychicznego. Wśród osób na pierwszym miejscu należy wymienić nauczycieli prowadzących przedmioty o programach korespondujących z problematyką psychohigieniczną. Będą to poloniści, biologowie, historycy, nauczyciele wychowania obywatelskiego, muzycznego i plastycznego. Współpraca z nimi powinna iść w kierunku uwypuklenia na zajęciach treści nauczania dotyczących zdrowia psychicznego, organizowania zajęć utrwalających nawyki akceptowanego społecznie zaspokajania potrzeb, podejmowania inicjatyw w dziedzinie wspólnego przygotowania zajęć itp.

Pozostałe czynniki współdziałające to rada pedagogiczna, organizacje młodzieżowe, rodzice oraz pozaszkolne placówki ochrony zdrowia psychicznego. Zapewnienie pomocy rady pedagogicznej w realizacji zajęć

¹⁶ Zob. R. Jurewicz: Przygotowujmy do życia. *Życie Warszawy* 1976, nr 260 s. 3.

psychohigieny będzie prowadziło do stworzenia w szkole jednolitego systemu psychohigienicznych oddziaływań. Aby system ten powstał, konieczne jest zaznajomienie nauczycieli z programem psychohigieny, przedyskutowanie na posiedzeniu rady pedagogicznej kontrowersyjnych zagadnień programowych, ustalenie obowiązującego powszechnie stylu postępowania w zakresie spraw związanych z opieką nad zdrowiem psychicznym. Pomoc świadczona przez radę pedagogiczną nauczycielowi psychohigienicze może polegać między innymi na ułatwianiu mu kontaktów z instytucjami ochrony zdrowia psychicznego, nawiązywaniu współpracy ze środowiskiem oraz stwarzaniu klimatu sprzyjającego w kształtowaniu pożądaných postaw interpersonalno-intrapersonalnych.

Rola organizacji młodzieżowych będzie polegała na przenoszeniu niektórych problemów psychohigieny na teren ich działania, mobilizowaniu uczniów do aktywnego udziału w zajęciach, uczestniczeniu w inicjatywach związanych z przygotowaniem i przeprowadzeniem zajęć.

Ponieważ dom odgrywa w zaspokajaniu potrzeb rolę szczególną, współpracy z nim nauczyciel musi poświęcać wyjątkową uwagę. Na współpracę tę złożą się między innymi: zaznajomienie rodziców z założeniami programowymi i celami wychowania do zdrowia psychicznego, przedyskutowanie z nimi niektórych zagadnień dotyczących sprawowania opieki nad zdrowiem psychicznym uczniów, zapewnienie ich obecności na lekcjach psychohigieny oraz zachęcenie do udzielania pomocy w ich realizacji.

Placówki zdrowia psychicznego, z którymi będzie współdziałał prowadzący zajęcia z psychohigieny — to poradnie zdrowia psychicznego i poradnie wychowawczo-zawodowe. Współdziałanie może polegać między innymi na organizowaniu spotkań i wykładów z udziałem pracowników poradni, zaznajamianiu młodzieży z działalnością tych placówek, pomocy z ich strony w przygotowaniu określonego typu zajęć praktycznych itp. Analogiczne formy przybierze współpraca z Towarzystwem Higieny Psychiczej czy z Polskim Towarzystwem Psychologicznym.

Oddzielnym problemem organizacyjnym jest ocenianie. Prawidłowe jego rozwiązywanie powinno polegać na stosowaniu konwencjonalnych ocen do momentu wyrobienia u uczniów nawyków samooceny. Prowadzący zajęcia powinien je rozwijać drogą przeprowadzania wspólnie z młodzieżą okresowych analiz stopnia realizacji zaplanowanej tematyki, przydatności zastosowanych metod oraz stopnia aktywności uczniów na zajęciach. Temu celowi powinny służyć także ustne lub pisemne wypowiedzi młodzieży na temat znaczenia zajęć dla jej osobistego życia.

6. SPODZIEWANE EFEKTY

Można założyć, że w wyniku zajęć młodzież zyska pełniejszy wgląd w samą siebie, zrozumie mechanizmy rządzące zachowaniem człowieka,

wykształci w sobie racjonalny stosunek do problemów związanych ze sferą emocjonalną. W następstwie przyczyni się to do usprawnienia kontaktów interpersonalnych, uszlachetni stosunki międzyludzkie, nada im głębszy humanitarny sens. Mało jest prawdopodobne, aby tak pomyślane wychowanie do zdrowia psychicznego odniosło pozytywny skutek w każdym przypadku zaburzeń w zachowaniu, trudności adaptacyjnych czy cięższych chorób psychicznych. Nauka stoi na stanowisku, że nawet pogłębiona autoświadomość nie zawsze jest w stanie pomóc¹⁷. W odniesieniu do takich sytuacji koncepcja broni się stwierdzeniem, że jej główny cel jest wzmacniająca i że jednostki z poważniejszymi kłopotami będą miały przynajmniej szansę dowiedzieć się, jakie są możliwości rozwiązania ich problemów.

¹⁷ Zob. np. A. Kępiński: Psychopatologia nerwic. PZWL, W-wa 1972 s. 242.

SZKOŁA I PEDAGOGIKA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

LUDWIK BANDURA

AMERYKAŃSKA MYŚL PEDAGOGICZNA XX WIEKU

Tradycyjna pedagogika zastosowana w szkolnictwie nie różniła się w sposób zasadniczy w Ameryce i Europie. W „nowym świecie” zaznaczyły się zarówno wpływy Pestalozziego i Herberta, jak również innych prądów. Darwinizm, bez którego nie do pomyślenia było odkrycie przez Haeckla (1834—1919) prawa biogenetycznego, doprowadził w Stanach Zjednoczonych Ameryki do powstania teorii rekapitulacji Stanleya Halla (1846—1924),¹ ale również determinizmu behaviorystów.

Jest to szczególnie widoczne u Edwarda Thorndike'a (1874—1949), który bardzo silnie zaważył na rozwoju amerykańskiej myśli pedagogicznej XX wieku. Przyjął, że człowiek ma wrodzoną strukturę anatomiczną, wyznaczającą jego przyszłość. Rola wychowania sprowadza się do wywołania sytuacji, w których jedne bodźce (S) zostają wzmocnione, inne eliminowane, przy czym pewne reakcje (R) wywołujące działanie prowadzą do osiągnięcia satysfakcji. Jest to mechanizm uczenia się, ujęty w znane prawa uczenia, ukazujący, w jakich sytuacjach wytwarzają się związki S — R. Uczenie się jest wytwarzaniem tych związków, tworzeniem przyzwyczajzeń, transferem na inne sytuacje. Im aktywniejszy uczeń, tym lepsze wyniki uczenia się. W konseksjonizmie, bo tak nazwano zainicjowany przez Thorndike'a kierunek, występuje odwrócenie się od pedeutocentrycznej pedagogiki Herbarta.

Odpowiadał on jak najbardziej ówczesnej gospodarce liberalistycznej Stanów Zjednoczonych Ameryki, której ideałem był tzw. „self-made-man”. Uczenie się metodą prób i błędów przychodzi jej w sukurs. Uczenie to odbywało się małymi krokami i prowadziło do wytwarzania nawyków. Ten rodzaj uczenia się zaznaczył się w systemie Winetki i w planie daltońskim, a ostatnio w zrodzonym także na gruncie amerykańskim nauczaniu programowanym.

W tym czasie, kiedy działał Thorndike, ogromne zmiany zaznaczyły się w szkolnictwie amerykańskim. O ile np. jeszcze w r. 1890 do szkół wyższych zapisało się 1,6⁰/o ogółu młodzieży, to w r. 1926 już 15,2⁰/o. W r. 1918 do szkół średnich zgłosiło się 28,3⁰/o młodzieży w wieku 15—18 lat, w r. 1926 już 53,1⁰/o². Ten ogromny napływ młodzieży do szkół

¹ St. Wołoszyn: — Grandville Stanley Hall i jego znaczenie dla rozwoju pedagogiki eksperymentalnej i „wychowania progresywnego”. „Studia Pedagogiczne”. Tom XXVIII, str. 29—44.

² W.T. Thayer: Formative Ideas in American Education. Dodd, Mead and Co. New York — Toronto 1970, str. 222.

wymagał rozpoznania ich przydatności. Tę potrzebę zaspokajał Thorndike, z którego laboratorium wychodziły coraz nowsze testy do badań zdolności myślenia i innych zdolności oraz umiejętności.

John Watson (1878—1958), twórca behavioryzmu, zgadzał się z Thorndike'em co do istoty wychowania i uczenia się. Uważał również wychowanie za tworzenie nawyków i przyzwyczajzeń, nie uznawał jednak wpływów dziedzicznych i żeby to mocniej podkreślić, wprowadzoną przez Thorndike'a zasadę wielokrotnych reakcji (multiple responses) zastąpił zasadą wielokrotnych bodźców (multiple stimuli). Według niego nie natura determinuje potencjalne możliwości człowieka, lecz droga „od człowieka do człowieka”.

Niemniej w kołach akademickich utrzymuje się uznanie czynnika dziedzicznego i przekonanie o stałości I.I. Stąd testy stają się ważnym narzędziem selekcji nie tylko w szkole, ale i w życiu zawodowym i w wojsku. Przeciwstawił się tej praktyce Bagley, wskazując na środowiskowe uwarunkowanie rozwoju inteligencji. Zwrócił też uwagę na to, że masowe badanie żołnierzy podczas I wojny światowej ujawniło, że lepsze wyniki badań uzyskali żołnierze ze stanów północnych, gdzie istnieją lepsze szkoły. Inni badacze wykazali, że Murzyni uzyskali przeciętnie niższe I.I. od białych, jednak Murzyni ze stanów północnych osiągnęli wyższe wyniki od Murzynów ze stanów południowych, a nawet lepsze od białych z Południa³.

Obok psychologii w rozwoju amerykańskiej myśli pedagogicznej zaważyła filozofia. Pod tym względem przełomowe znaczenie miał pragmatyzm, za twórcę którego uchodzi Charles Peirce (1839—1914). Dążył on do uściślenia pojęć i twierdzeń, zaproponował więc jako kryterium prawdy teoretyczną przydatność twierdzeń dla uzasadnienia prawdy. Jego przyjaciel William James (1842—1910) przeniósł to kryterium na grunt praktyczny i uznał, że prawdziwe jest to, co użyteczne. Poszukiwanie prawdy zatem sprowadził do robienia tego, co się opłaca. Nie uważał zatem prawdy za zgodność naszych myśli i sądów z obiektywnym światem realnym. Wbrew intencjom Peirce'a, który zmierzał do większego zobjektywizowania pojęć i twierdzeń, James zsubiektywizował i zrelatywizował prawdę. Prawda stała się narzędziem działania. Znaczenie prawdy tkwiło w jej przydatności do formułowania prawideł postępowania.

Jest widoczne, że teoria pragmatyzmu odpowiadała warunkom demoliberalizmu amerykańskiego, wolnej grze sił nie tylko w interesach, ale i w polityce okresu imperializmu. Pragmatyzm wywarł też ogromny wpływ na przekształcenie szkolnictwa i na rozwój myśli pedagogicznej. Przeszczepienia pragmatyzmu na grunt pedagogiki dokonał John Dewey (1859—1952).

³ L. Brams: *L'enfant noir américain devant la discrimination raciale. L'enfance* 1952, str. 164—170.

W swoich pierwszych poczynaniach oparł się jeszcze na teorii rekapi-
tulacji Stanley Halla, która stała się podstawą do rozwinięcia nowego
sposobu uczenia się przez działanie (learning by doing)⁴. Nastąpiło tu
zerwanie z tradycyjnym nauczaniem werbalnym. Dewey zajmuje sta-
nowisko pośrednie między natywizmem a empiryzmem. Stwierdza, że
moralność nie może się opierać na tym, co zgodne z naturą, ale na tym,
jak wykorzystać wiedzę o naturze. Genezą moralności jest zatem do-
świadczenie społeczne. Odrzuca wychowanie refleksyjne, przyjmując, że
wychowanie jest samym życiem⁵.

Z czasem odrzuca teorię rekapi-
tulacji. Zasadnicze znaczenie dla dydak-
tyki ma jego książka „Jak myślimy?”. Tu po raz pierwszy zarysowana
została propozycja nauczania problemowego⁶, prowadzona później do
nauczania przez Williama Heard Kilpatricka (1871—1965) w postaci meto-
dy projektów. Dewey zgodnie z filozofią pragmatyczną podkreślał prak-
tyczną stronę nauczania problemowego i pojmował je jako przygotowanie
do życia w demokracji, która według niego jest osobistą drogą indywi-
dualnego życia i współdziałania w zarządzaniu. Wymaga to rozwiązywania
problemów. W tym celu szkoła jest zorganizowana jako gmina, w której
odbywa się wspólne zarządzanie, kontrolowanie i kierowanie przez współ-
pracujących ze sobą uczniów — obywateli tejże gminy.

W swej książce „Experience and Education”, wydanej już po II wojnie
światowej (1947), Dewey podkreśla, że nowe wychowanie jest zwrócone
ku przyszłości. Nie oznacza to, by nie doceniał historii i tradycji, ale wy-
korzystuje ją do przygotowania przyszłości. Wychowanie do przyszłości
jest wychowaniem przez doświadczenie. Dewey pojmuje je obiektywnie
jako poznanie danych współczesnego świata i występujących w nim trend-
dów, ale i subiektywnie jako pomysł modyfikacji, a więc projekcję zwró-
coną ku przyszłości. Dzięki tej subiektywnej stronie doświadczenia, nie
uznawanej przez szkołę tradycyjną, działający podmiot przechodzi z je-
dnej sytuacji do drugiej, tym samym poszerza swoje horyzonty myślowe.
Błąd tradycyjnego wychowania zdaniem Deweya tkwił w tym, że szkoła
utrzymywała oderwane od życia fakty, podczas kiedy dla przyszłości liczą
się postawy ucznia, chęć poznawania i kształtowania nowego życia.

W tym poszukiwaniu drogi dziecko nie może być pozostawione samo
sobie, ale musi zdobywać doświadczenie przez współdziałanie. W ten
sposób się uspołecznia. Nauczyciel, uwzględniając potrzeby i uzdolnienia
uczniów, opracowuje plan działania, nie jest jednak „dyrygentem wska-
zującym, kiedy poszczególni członkowie zespołu mają wystąpić, jest
raczej inspiratorem działań zespołu”. Rozwój dziecka wymaga swobody.
Zadaniem wychowania jest odpowiednio dozować ją w poszczególnych

⁴ J. Dewey: Szkoła a społeczeństwo. Książnica — Atlas. — Lwów — Warszawa 1924.

⁵ J. Dewey: Moje pedagogiczne credo. Książnica — Atlas. — Lwów — War-
szawa, b.d.

⁶ J. Dewey: Jak myślimy? Książnica — Atlas. — Lwów — Warszawa, b.d.

fazach rozwoju. Z czasem swoboda pozytywna przekształca się w swobodę negatywną. Dziecko uczy się powstrzymywać od niektórych działań. Nie ma przecież myślenia twórczego bez odrzucenia przypadkowych impulsów. Dziecko uczy się też przy pomocy jednego receptora kontrolować osiągnięcia receptora drugiego. Wychowanie prowadzi w ten sposób do samokontroli.

Nauczanie okolicznościowe może ożywić i uatrakcyjnić lekcje, nie może jednak dać trwałych podstaw wykształcenia. Stymulatorem myśli są problemy. Poznanie nowych faktów pobudza do dostrzegania nowych problemów. Aktywność intelektualna polega na dobieraniu odpowiednich środków do osiągnięcia celu (rozwiązania problemu). Prace ręczne w szkole są potrzebne nie tyle jako przygotowanie do zawodu, ile do wyćwiczenia procesów myślowych i samokontroli⁷. Dewey w tej ostatniej rozprawie poszedł o krok dalej, już nie o przystosowanie do zastanych warunków społecznych mu idzie, ale o przygotowanie do przyszłości i o rozwijanie twórczego myślenia.

Dewey bardzo poważnie zaciążył na dalszym rozwoju myśli pedagogicznej w Stanach Zjednoczonych Ameryki, ale również w Europie. Znalazł wielu zwolenników, zwanych progresywistami, którzy kontynuowali i rozwijali jego myśli, ale i nie mniej przeciwników. Jeden z nich, Maurice Cornforth, twierdzi, że Dewey ma rację mówiąc, że myślenie jest wytworem wzajemnego oddziaływania na siebie człowieka i otoczenia, że zatem myśl nie może być oddalona od ludzkiej działalności. Jako pragmatyk uważa, że myślenie ma cele praktyczne i zostaje zweryfikowane przez swą praktyczną skuteczność, nie uznaje jednak, że jest ono odzwierciedleniem rzeczywistości zewnętrznej. Opisuje myślenie tylko mechanicznie jako występującą w doświadczeniu reakcję na bodźce pewnych określonych napięć wytwarzanych przez otoczenie. Pomija jednak fakt, że myślenie daje pojęciowe przedstawienie świata. Osiągnięcia nauki pojmuje jako narzędzie do dalszych działań praktycznych. Takie pojmowanie nauki sprawia, że myślenie staje się środkiem sprawowania władzy nad otoczeniem oraz środkiem kontroli⁸.

Pod wpływem Deweya zaczyna się odwrót od szkoły tradycyjnej. Obok jego nowej szkoły uniwersyteckiej w Chicago (1898) powstają inne: Elizabeth Irwin założyła „The Little Red School House”, a Lawrence A. Cremin w swojej szkole położył nacisk na swobodną ekspresję, znalazłszy oparcie również w teorii Freuda o mechanizmach podświadomości⁹.

Wprowadzony w Stanach Zjednoczonych Ameryki zakaz zatrudniania małoletnich wpłynął na wzrost frekwencji w szkołach. W r. 1918

⁷ J. Dewey: *Expérience et l'éducation*. Colin. Paris (1968).

⁸ M. Cornforth: *Nauka przeciw idealizmowi*. Książka i Wiedza, Warszawa 1949, str. 313—340.

⁹ Thayer, op. cit. str. 285.

uczęszczało do szkół 28,3% młodzieży w wieku 15—18 lat, w r. 1928 już 53,1%¹⁰.

Pod wpływem pragmatyzmu zaczęto analizować treści programów poszczególnych przedmiotów nauczania ze względu na ich użyteczność praktyczną. Stwierdzono np., że w życiu potocznym posługujemy się liczbą około 10 000 słów, układano więc ćwiczenia ortograficzne, w których ćwiczone tylko pisownię tych słów. Na podstawie rozeznania, jakie obliczenia wykonują pracownicy w różnych zakładach pracy, opracowano program matematyki. W związku z hasłem przygotowania młodzieży do życia rozbudowano sieć szkolnictwa zawodowego.

Teorię Deweya propagował Kilpatrick, autor książki „Education for a Changing Civilization” (1926), w której pisał, że wychowanie dla przyszłości wymaga, by dzieci uczyły się samodzielnie poprzez własne doświadczenie. Wychowanie do demokracji wymaga samodzielnego myślenia. Dzieci winny się uczyć tylko tego, co będzie służyło ich działaniu, a nie obciążać swej pamięci w myśl hasła „wiedza dla wiedzy”. W nauczaniu nacisk należy położyć nie na opanowanie wiadomości, ale na rozwój sprawności myślenia. Postęp nie jest możliwy bez umiejętności zastosowania wiedzy w praktyce.

Dla Deweya najbardziej kształcące znaczenie miały problemy związane z przyszłością, Kilpatrick zaś twierdził, że ważniejsze jest nauczenie, jak myśleć, a nie co myśleć. W praktyce komentowano te słowa jako konieczność unikania spraw konfliktowych, w których ścierały się różne stanowiska. Prowadziło to do kształtowania postawy oportunistycznej i nie mogło przygotować do rzeczowego angażowania się w sprawy tego świata, jak to zakładał Dewey w swej ostatniej książce.

Kilpatrick zrywa w szkole z podziałem na przedmioty nauczania na rzecz całościowego nauczania. Uważa, że charakter i moralność kształtują się przez współdziałanie. Poglądy Kilpatricka wpłynęły na obniżenie poziomu szkół amerykańskich. Krytycy zarzucili mu antyintelektualizm. Wbrew założeniom Kilpatrick nie stworzył systemu wychowania dla przyszłości, bo zostawiając dzieciom swobodę wyboru tych treści, które one uznają za użyteczne dla siebie, bierze pod uwagę tylko chwilę bieżącą, a nie wymogi przyszłego społeczeństwa. Ograniczanie zaś myślenia do jego strony formalnej przy zlekceważeniu treści myślowych, a więc tego, „co myśleć”, musi prowadzić do jałowego gadulstwa i jednostronnego formalizmu dydaktycznego.

Pod wpływem progresywizmu wprowadzono w szkołach przedmioty obowiązkowe i długą listę przedmiotów do wyboru, które w starszych klasach szkoły średniej zajmowały od 50% do 80% czasu przeznaczanego na nauczanie. Liczba przedmiotów obowiązkowych była bardzo ograniczona, obejmowała język angielski bez literatury angielskiej, która była

¹⁰ Thayer, op. cit. str. 282.

przedmiotem do wyboru, arytmetykę, nauki społeczne, przedmiot syntetyczny, na który składały się historia i geografia Stanów Zjednoczonych Ameryki, oraz nauka o konstytucji i wychowanie fizyczne. Chodziło o to, by szkoła zaspokajała potrzeby uczniów i wymogi społeczeństwa. Faktycznie większość uczniów wybierała przedmioty najłatwiejsze i najmniej absorbujące. Według danych z r. 1950 algebry uczyło się tylko 20% uczniów, geometrii mniej niż 10%, trygonometrii poniżej 5%, języków obcych 70%¹¹. Wbrew założeniom szkoła nie zaspokajała więc potrzeb społeczeństwa.

W okresie bezrobocia, kiedy liczba nie pracujących dochodziła do 8 milionów, liczba dzieci w szkołach średnich wzrastała. W latach 1929—1939 podniosła się z 4 800 000 do 7 100 000¹². Kryzys gospodarczy wpłynął na wyłonienie się trzech nowych ugrupowań społecznych, a mianowicie: 1) zwolenników faszyzmu (Lucy Long, Father Coughlin w Detroit), 2) marksistów zapatrzonych na sukcesy planu 5-letniego w Związku Radzieckim (Louis Corey, Max Lerner, Louis Hucker, Henry Sigrist, Sidney Hook), 3) zwolenników wysuniętej przez Roosevelta polityki gospodarczej New Deal, zmierzającej do kierowania i kontrolowania gospodarki, ewoluującej w kierunku demokracji opartej na współpracy. Ostatnie ugrupowanie doprowadziło w r. 1938 do znanego Essencjalist Manifesto, wypowiadającego się przeciw progresywiście i domagającego się rozumnego ograniczenia swobody w wychowaniu, zasady kierowania przez nauczyciela i z jego inicjatywy, rozwojem dziecka, uwzględnienia przez szkołę potrzeb społeczeństwa i ograniczenia indywidualizmu, intelektualistycznego i receptywnego charakteru wychowania¹³.

Horace Kallen, jeden z esencjalistów, stwierdza, że istotą szkoły jest przechowanie wiedzy, kultury i tradycji, a nie antycypacja nowych celów. Mamy tu odwrót od zainicjowanego przez Deweya wychowania dla przyszłości. Ale i wśród niektórych progresywiście można było zauważyć rozczarowanie i odnotować głosy krytyczne. George S. Counts był przeciwnikiem wybujałego indywidualizmu prowadzącego do anarchii w szkole. Nawoływał do kształcenia nauczycieli w przewidywaniu ideałów wychowania dla przyszłości. Za błędne uważał poglądy, że dziecko rodzi się wolne i dobre z natury i inne frazesy, mające chronić przed naciskiem i indoktrynacją. Dla niego nie jest istotne, czy dziecko ulega naciskom społecznym, ważne jest jednak to, z jakiej strony są one wymierzone. Nawołuje nauczycieli do zorganizowania się i uczynienia ze szkół ośrodków kształcenia, a nie do kontemplowania cywilizacji. Za konieczne uznaje stworzenie tradycji amerykańskiej i odwołanie się do najgłębszych impulsów ludu oraz przygotowanie rozwoju społeczności ogólnoswiatowej.

¹¹ K. Bent and H.H. Kronenberg: Principles of Secondary Education. Mc Graw-Hill. New York — Toronto — London 1955, str. 298—301.

¹² Thayer, op. cit. str. 310.

¹³ K. Sośnicki: Pedagogika esencjalizmu w USA. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1958, nr 4, str. 85—108.

wej. Dostrzega wzrastające kontrasty społeczne w postaci pogłębiającego się podziału klasowego i twierdzi, że rozwój społeczeństwa amerykańskiego idzie w kierunku ekonomicznego feudalizmu, przybierającego tylko na zewnątrz fasadę tradycyjnej amerykańskiej demokracji. Dostrzega w społeczeństwie konflikt między społecznymi sposobami produkcji a prywatnym sposobem dystrybucji. Jego zdaniem we współczesnym społeczeństwie amerykańskim zderzyły się dwie tradycje: z jednej strony pochodzące od Jeffersona dążenie do stworzenia każdemu dobrobytu, z drugiej arystokratyczna tradycja Hamiltona, uważająca to za niemożliwe do osiągnięcia. Counts pragnie, by nauczyciel pozostał wierny tradycji demokratycznej i wykorzystał ją w walce o nowy porządek społeczny¹⁴.

Nauczyciele nie poszli za jego wskazaniem. Ich związek National Education Association zdołał w owym czasie zjednoczyć tylko 25% czynnych nauczycieli. Nawet później, kiedy Mac Carthy wprowadził ostrą kontrolę nad szkołami i wychowaniem młodzieży, nie zdobyli się na protest.

Theodor Brameld stoi na stanowisku, że wychowanie spełnia twórczą rolę w kształtowaniu przyszłości. Przyjął, że żyjemy w krytycznym okresie historii, na przełomie dwóch różnych epok. Epoce industrializmu, nacjonalizmu i kapitalistycznej demokracji odpowiadał progresywizm z jego indywidualistycznym wychowaniem. Nowa epoka energii atomowej będzie wymagała planowania w skali światowej. Ludzie mają podobne potrzeby i dążenia, konieczne jest więc równe traktowanie narodów, ras, kontynentów. Wychowanie w tych nowych warunkach musi być sterowane przez kulturę (cultur-centered), zmierza ono do rekonstrukcji kultury. Konieczne więc jest zapewnienie ludziom wyższego poziomu kompetencji we wszystkich dziedzinach życia, budzenie zaufania do samego siebie i rozwijanie samorządności. Wychowanie ma ukształtować pozytywne postawy wobec rozwijającego się społeczeństwa. Takie wychowanie połączone z zaspokajaniem potrzeb ludzi może się realizować jedynie w warunkach pokoju.

Stosować należy w kształceniu metody racjonalne i odrzucić przesadne eksperymentowanie zalecane przez progresywiistów. Proponuje założenie dla młodzieży w wieku od 17—20 roku życia powszechnych 4-letnich kolegiów, dla których główną osią programową byłoby hasło „świat, do jakiego dążymy”. Około tej osi tematycznej wiązałyby się treści polityczne, ekonomiczne, naukowe, moralne, estetyczne, religijne.

Odwraca się też od Deweya i Kilpatricka I.B. Berkson, zaliczany podobnie jak Brameld do konstruktywizmu. Cele wychowania według niego nie wynikają z potrzeb i życzeń człowieka, ale z idei i wartości, które nadają charakter kulturze, w której człowiek żyje i działa. Wychowanie spełnia dwie funkcje: konserwacji i rekonstrukcji. Pierwsza zmierza do

¹⁴ G.S. Counts: *Dare the Schools Build the New Social Order?* Day Co, New York, 1932.

utrwalenia w świadomości wychowanków zachodniego dziedzictwa kulturalnego, wyrosłego z kultury antycznej i przenikniętego humanizmem. Funkcja rekonstrukcji polega na zapoznaniu uczniów z współczesną problematyką społeczną, pielęgnowaniu narodowego ideału oraz tradycji związanych z Deklaracją Praw Człowieka. Berkson jest przeciwnikiem propagowania w szkole jakiegokolwiek programu partyjnego, wypowiada się jednak za indoktrynacją ogólnonarodowych ideałów.

Jeśli idzie o jego poglądy dydaktyczne, to kładzie nacisk na przyswojenie uczniom metod uczenia się. Jest przeciwnikiem jednolitych programów nauczania; uważa, że treści nauczania powinny się wiązać z politycznymi i gospodarczymi warunkami życia ludności oraz z ich poglądami religijnymi. Wiedza przekazywana przez szkołę musi odpowiadać aktualnym osiągnięciom naukowym. Domaga się dla nauczycieli prawa swobody nauczania, prawa do przeciwstawiania się lokalnym i rasowym przesądom. Pamiętajmy, że wówczas, kiedy działał Berkson, w stanie Tennessee obowiązywał zakaz nauczania teorii Darwina, a wobec Murzynów na południu kraju powszechnie stosowano prawo lynchu. Wolność nauczania szczególnie była zagrożona w okresie Mac Carthy'ego, kiedy niektóre podręczniki zostały wycofane, a niektóre książki usunięte z bibliotek, nauczyciele zaś łatwo popadali w konflikt z władzami.

Pod wpływem konstrukcjonistów oświata publiczna stanęła pod coraz silniejszym ostrzałem. Książka Roberta Maynarda Hutchina pt. „The Higher Learning in America” (1936) wywołała gwałtowną dyskusję. Autor występuje w niej przeciwko antyintelektualizmowi Amerykanów, który wywołały zmaterializowane społeczeństwo i stale obniżający poziom system oświatowy wraz ze środkami masowego przekazu. Szkoła progresywiściyczna kładła nacisk na przygotowanie młodzieży do uzyskiwania sukcesu życiowego, zaniedbała zaś wartości.

Hutchin proponuje taką reformę szkolną, która umożliwiłaby uzyskanie podobnego poziomu, jaki miały szkoły w XIX wieku. Wypowiada się przeciwko utylitaryzmowi kształcenia, uważając, że najważniejszym zadaniem szkoły jest kształcenie intelektu. Jego zdaniem pajdocentryzm doprowadził szkołę do upadku, skoro jedna trzecia uczniów nie potrafi czytać książek. Uważa, że deweyowskie hasło „learning by doing” spłycało pedagogikę. Jest zwolennikiem powszechnej szkoły średniej, kształcącej intelekt na tych treściach, które pozwolą rozwiązywać problemy stawiane przez życie oraz które oparte są na tradycji intelektualnej. Szkoła ta winna zapoznać uczniów z poglądami wielkich myślicieli, odkryciami uczonych i dziełami pisarzy przeszłych i współczesnych. Zgodnie z tym postulatem do kierowanego przez niego St. Johns College wprowadził obowiązkową lekturę stu najwybitniejszych książek kultury zachodniej. Do programu nauczania wprowadził siedem sztuk wyzwolonych w nowoczesnej postaci. Sądził, że przygotowuje to uczniów do samokształcenia i wyćwicy umysł, pobudzi go do myślenia. Kierunek kształ-

czenia przez niego zapoczątkowany, który w przeciwieństwie do progresywistów kładł nacisk na wartości i treści nauczania, został nazwany wychowaniem do wolności (Education for Freedom).

Zimna wojna wzmogła zarzuty skierowane przeciw progresywizmowi. Przybył nowy, absurdalny zarzut w postaci podejrzenia progresywistów o zbliżenie do komunizmu. Znaleźli się usłudźni publicyści, wysuwający takie niedorzeczności, że 90% nauczycieli i treści podręcznikowych mają tendencje wywrotowe (Allan Zoll w pamflecie „They Want Your Child”), że pajdocentryzm spowodował wzrost przestępczości nieletnich. Felix Witmer oskarżał Teacher College przy Uniwersytecie Kolumbijskim w Nowym Jorku, że przez 20 lat zarażał studentów ideałami kolektywizmu. Słynny publicysta Walter Lippmann („Education or Civilization” 1941) zarzucał, że progresywizm zaprzepścił kulturalne tradycje i najwyższe wartości zachodniej cywilizacji, że szkoły wypuszczały w świat ludzi nie rozumiejących twórczych tendencji społeczeństwa, którego są członkami. W innej publikacji („The Public Philosophy”) Lippmann czyni szkole zarzut, że realizuje i rozwija herezje francuskich jakobinów i szerzy przesadny kult dziecka. Założenie, że dziecko jest z natury dobre, jest błędne. Żąda powrotu do obiektywnego porządku moralnego, do ćwiczeń i zdyscyplinowania młodzieży. Trzeba kształcić rozum, by uczeń poznał zasady powszechnego porządku. Wypowiada się za wprowadzeniem do szkół klasycznego programu wypróbowanego w XIX wieku.

Krytyka szkoły osiągnęła swoje apogeum po wypuszczeniu w kosmos pierwszego radzieckiego sputnika. Uznano to za wyprzedzenie przez Rosjan nauki amerykańskiej, co wywołało ogromny szok. Powszechna opinia amerykańska wyciągnęła z tego wnioski, że wyższy od amerykańskiego musi być poziom radzieckiej szkoły, wobec czego prezydent Stanów Zjednoczonych Ameryki wysłał do Związku Radzieckiego komisję ekspertów dla zapoznania się z organizacją szkolnictwa radzieckiego i z jego osiągnięciami.

Tymczasem dyskusja toczyła się dalej. Clifton Fadiman w książce „The Case for Basic Education” położył nacisk na wartości ogólnego wykształcenia i domagał się upodobnienia programów nauczania do programów europejskich. Arthur Bestor, historyk z Illinois, zwrócił uwagę na niski poziom kształcenia nauczycieli.

Dla podniesienia poziomu szkół powstała Rada Podstawowego Kształcenia (Council for Basic Education). Nie zaakceptowała ona utylitarystycznego wychowania szkolnego w myśl hasła „wychowanie przez przystosowanie do życia” (life adjustment Education). Stwierdziła z ubolewaniem, że z kursu języka angielskiego usunięta została gramatyka i wszelkie ćwiczenia logiczne, ograniczając nauczanie tylko do praktycznych zajęć w pisaniu korespondencji, w prowadzeniu rozmów telefonicznych, rozmów na tematy audycji radiowych i projekcji telewizyjnych itp.

Inne przedmioty miały programy bardzo rozwodnione oraz stosunkowo wiele treści o wartości przemijającej. Przygotowanie do życia pojmowano bardzo ciasno i konformistycznie, chodziło o zżycie się z zespołem, o poddanie się jego naciskom, o podporządkowanie się dyscyplinie zespołu. Dawny ideał „self-made-man”, a więc Amerykanina radzącego sobie w każdej sytuacji zastąpiono ideałem człowieka organizacji. Pedagogiczne przystosowania zarzucono antyintelektualizm, osłabiający rzetelne przygotowanie do życia. Jako źródło tych błędów wychowania obwiniono „fałszywą filozofię Deweya”.

W dyskusji nad programami zarysowały się wyraźnie trzy stanowiska: 1) żądanie podniesienia wymagań programowych (stowarzyszenia pedagogiczne), 2) domaganie się rozsądnego uporządkowania szkolnictwa (Conant), 3) wołanie o podjęcie drastycznych operacji (Rickover, Smith i wspomniana Council for Basic Education).

James Bryant Conant, przygotowując dla prezydenta Stanów Zjednoczonych Ameryki raport o stanie oświaty, zainteresował się przede wszystkim kształceniem nauczycieli i w tym celu objechał wiele stanów. Stwierdził ogromny chaos w tej dziedzinie. Około tysiąca uczelni kształci nauczycieli, ale w jednych stanach wystarcza im poziom bakalaureatu, w innych trzeba ukończyć 2-, 3- lub 4-letnie studia wyższe, a w Nowym Jorku i Kalifornii wymaga się nawet 5 lat studiów. Wśród zatrudnionych nauczycieli jedynie 20% ukończyło kolegium nauczycielskie, reszta — kolegia ogólne lub uniwersytety. Program pedagogiki ma charakter eklektyczny, brak w nim usystematyzowanej wiedzy. Brak też teoretycznych podstaw w postaci systematycznych kursów epistemologii, ontologii i etyki. Ta podbudowa jest zdaniem Conanta potrzebna, by student nauczył się krytycznie myśleć o zjawiskach wychowania i umiał je w sposób naukowy analizować i interpretować.

Conant domaga się, by nauczyciel miał dobre ogólne wykształcenie. Jest przeciwnikiem równoczesnego studiowania dwóch przedmiotów (kierunków). Studium pedagogiki i psychologii musi się wiązać z prowadzeniem obserwacji dziecka i procesu nauczania oraz odbyciem praktyki w szkołach. Domaga się, by system płac uwzględniał zwyczki uposażeń dla nauczycieli zdobywających dodatkowe specjalności. Proponuje organizowanie kursów wakacyjnych i studiów podyplomowych dla nauczycieli.¹⁵

Twierdzi, że reforma szkolna nie może być dokonana w oderwaniu od warunków społecznych. Winna ona uwzględnić lokalne tradycje, zwyczaje, warunki ekonomiczne i społeczne, dominujące ideały. Jest przeciwnikiem szkół elitarnych, z tych względów przeciwstawia się też tworzeniu oddzielnych szkół dla uczniów wybitnie uzdolnionych. Popiera zakładanie szkół wieloprofilowych, tzw. comprehensives schools.

¹⁵ J.B. Conant: *The Education of American Teachers*. Mc Graw Hill. New York Toronto — London (1963).

Hyman Rickover kładzie również nacisk na ogólne wykształcenie. Zwraca uwagę na to, że młodzież powinna poznawać raczej ogólne zasady aniżeli szczegółowe fakty. Kształcenie według niego powinno być na tyle elastyczne, by przystosowało się do dokonujących zmian i zdołało uporać się z szybkimi przeobrażeniami życia. Szkoła powinna położyć nacisk na kształcenie samodzielne i twórczego myślenia. Proponuje na wzór szkolnictwa europejskiego systematyczny układ wszystkich zasadniczych przedmiotów. Przestrzega przed zbyt wczesną specjalizacją.

Od lat sześćdziesiątych można zauważyć intensywne prace nad przygotowaniem reformy szkolnej. W społeczeństwie amerykańskim dokonują się ogromne zmiany. Wzrosła ruchliwość społeczeństwa, mechanizacja rolnictwa spowodowała odpływ ludności wiejskiej do miast, Murzynów z Południa na Północ, ludność miejska zaś przeprowadza się z przeludnionego śródmieścia na peryferie miast i do przedmieść. W miastach pracuje aż 97% ludności, podczas kiedy na wsi już tylko 3%. Pracownik czuje się bardziej związany z przedsiębiorstwem zatrudniającym go, organizacją społeczną lub partią, do której przynależy, a więc ich członkiem, aniżeli obywatelem miejscowości swego zamieszkania. Wpływa to na zanik związku z tradycją. Szkoła nie przygotowuje do tych zmian, lepiej wywiązują się z tego zadania biblioteki, różne placówki oświaty dorosłych, organizacje społeczne, a nawet szkoleniowe zakładów pracy. Na tym tle zrodziła się idea deskolaryzacji społeczeństwa.

Rickover zwrócił uwagę na to, że skończył się dawny izolacjonizm Stanów Zjednoczonych Ameryki, że Ameryka przestaje też być krajem samowystarczalnym, tymczasem liczba ludności nieustannie wzrasta. Wymaga to lepszego wykształcenia, zwłaszcza w dziedzinie przyrodoznawstwa i języków obcych, by być przygotowanym do współdziałania z innymi narodami i do poznania ich kultury, ale także wychowania do współżycia i tolerancji oraz myślenia w skali światowej, a nie tylko własnego kraju.

Na rozwoju współczesnej gospodarki ujemnie odbija się dotychczasowy system oświatowy, bo według danych Departamentu Pracy z r. 1960 brakuje gospodarce amerykańskiej wykwalifikowanej kadry, co wymaga wzrostu liczby techników o 22%, menadżerów o 22%, urzędników o 25%, robotników niekwalifikowanych o 0%. Braki te prowadziły do stosowania „drenażu mózgow”. Spowodowały też, że dyplomy uniwersyteckie straciły na znaczeniu i studenci uniwersytetów zaczynają się przerzucać na wyższe studia techniczne.

Ruchliwość społeczna wpłynęła też na dalsze obniżenie poziomu szkół. Rozpoczęły się prace nad nowymi programami i podręcznikami przy współdziałaniu wybitnych uczonych uniwersyteckich. Reformy programów nie poszły w kierunku nawrotu do przeszłości, jak tego pragnęli konstrukcjoniści, ale w kierunku tworzenia strukturalnego układu treści, co

jest nam znane z książki Jerome Brunera.¹⁶ Podręczniki są uzupełniane płytami, taśmami magnetowymi, filmikami, przewodnikami metodycznymi dla nauczycieli.

Współzawodnictwo ze Związkiem Radzieckim i potrzeby gospodarcze zwróciły uwagę na kształcenie młodzieży wybitnie zdolnej.

Przeważa dziś stanowisko, by nie tworzyć oddzielnych szkół i klas dla tej grupy uczniów. Bardzo ciekawe światło na te sprawy rzuca eksperyment przeprowadzony w r. 1956 w 45 szkołach elementarnych w Nowym Jorku. Okazało się, że dzieci o I.I. powyżej 130 znaleziono tylko w szkołach na przedmieściach willowych. Stwierdzono, że o ile selekcja klas według uzdolnień stwarza z uczniów słabych outsiderów i hamuje ich rozwój umysłowy, o tyle szkoły nie stosujące selekcji mogły się wykazać ogólnie lepszymi wynikami nauczania, bo uczniowie zdolni wpłynęli korzystnie na pobudzenie rozwoju uczniów słabych. Uznano więc podział uczniów na oddziały według poziomu inteligencji za szkodliwy i dopuszczalny jedynie w niewyselekcjonowanej klasie w przypadku tworzenia grup dla rozwiązania trudniejszych problemów.¹⁷

Conant zwrócił uwagę na brak równości w dostępie do oświaty i na upośledzenie pod tym względem młodzieży ze slumsów, Eli Ginzberg — na dyskryminację Murzynów, Donald Janson — na zaniedbanie młodzieży wiejskiej, która ze względu na braki wykształcenia zasila szeregi bezrobotnych. Milion absolwentów szkół elementarnych co roku nie przechodzi do dalszych szkół. Środowisko tej młodzieży nie pobudza rozwoju ich zdolności. Zwrócono uwagę na konieczność wyrównywania szans. Inge Lederer Gibel, biała żona Murzyna, twierdzi, że wygłaszanie poglądów o niższych możliwościach intelektualnych ludności kolorowej, posiadającej tzw. second-class citizenship, rozbraja wysiłki nauczycieli w dziedzinie ćwiczeń mających na celu rozwój ich zdolności twórczych.

Współcześni pedagogowie amerykańscy zdają sobie sprawę z tego, że progresywizm Deweya odpowiadał Ameryce izolowanej i podobnie jak pedagogika przystosowania nie odpowiada już dziś, kiedy wobec wielu nabrzmiałych problemów tego świata ważna staje się współpraca narodów i współdziałanie w uporządkowaniu spraw ogólnoswiatowych. Konieczne stają się kształcenie permanentne i prognostyczny wgląd w dalszy rozwój świata. Niestety, jak stwierdza Thayer,¹⁸ szkole amerykańskiej brak wizji przyszłości, która przenikałaby próby doświadczalne, programy i metody nauczania.

¹⁶ J.S. Bruner: Proces kształcenia. Państwowe Wydawnictwo Naukowe. Warszawa 1964.

¹⁷ Miriam L. Goldberg, A. Harry Passow, Joseph Justman: Auswirkugen der Niveaugruppenbildung. W: Die differenzierte Gesamtschule. Piper. München (1969), str. 40—46.

¹⁸ Thayer, op. cit., str. 382.

SZKOLNE KURSY ROZSZERZONEGO NAUCZANIA JĘZYKÓW OBCYCH NA WĘGRZECH

1. UWAGI WSTĘPNE

Biegła znajomość języków obcych o światowym zasięgu odgrywa w szerokich kręgach społeczeństwa węgierskiego szczególnie istotną rolę. Decyduje o tym między innymi centralne położenie kraju w Europie, jego walory turystyczne oraz stosunkowo małe rozpowszechnienie języka węgierskiego w świecie. Dynamicznie rozwijająca się gospodarka narodowa i kultura, zresztą podobnie jak w innych krajach, decyduje o wzroście zapotrzebowania na wysoko kwalifikowaną kadrę z dobrą znajomością języków obcych. Wychodząc z analizy aktualnych potrzeb społecznych rząd węgierski i węgierskie władze oświatowe wiele inicjatywy przejawiają w zakresie doskonalenia modelu nauczania języków obcych w swoim kraju. Szkoła odgrywa w tym wypadku zasadniczą rolę.

Węgierski system szkolnego nauczania języków obcych wyróżnia się wielokoncepcyjnością i różnorodnością stosowanych rozwiązań metodycznych i organizacyjnych. Wyraża się to między innymi w stałym adaptowaniu światowego dorobku w dziedzinie teorii i praktyki oraz optymalizacji warunków nauczania i uczenia się.

W artykule niniejszym przedstawione zostaną wybrane problemy szkół profilowanych w nauczaniu języków obcych. W zakończeniu sformułowane będą wnioski o charakterze koncepcyjnym w odniesieniu do polskich placówek tego typu.

Za podstawę do opracowania artykułu posłużyły materiały i informacje uzyskane w Ministerstwie Oświaty, z Centralnego Instytutu Doskonalenia Nauczycieli oraz kilku szkół w Budapeszcie (hospitacje zajęć, dyskusje z dyrektorami szkół, nauczycielami, uczniami).

2. SIATKA GODZIN. SYSTEM ORGANIZACYJNY NAUCZANIA JĘZYKÓW OBCYCH

Ogólnie obowiązujący kurs nauczania języka rosyjskiego w węgierskich szkołach podstawowych rozpoczyna się od klasy V. Wymiar godzin w klasach V—VIII oraz w II i III klasie licealnej wynosi 3 godziny tygodniowo, w I klasie licealnej 4 godziny, a w klasie IV — 2 godziny tygodniowo. W całym kursie (4 lata nauki w szkole podstawowej + 4 lata w szkole średniej) stanowi to około 768 godzin.

Ogólnie obowiązujący program języków zachodnioeuropejskich, realizowany wyłącznie w liceum, przewiduje w klasach I i II — 2, a w klasach III i IV — 3 godziny tygodniowo, co w całym kursie stanowi około 320 godzin.

Rozszerzony program języka rosyjskiego wzgl. jednego z języków zachodnioeuropejskich realizują wyłącznie klasy licealne. Typ szkoły profilowanej w nauczaniu języków obcych nie jest jednolity. W niektórych liceach prowadzona jest nauka kilku języków, a w innych tylko jednego. Dla przykładu w I Laszló Altalános Gimnázium w Budapeszcie uczniowie mają do wyboru naukę jednego spośród 8 języków obcych (między innymi polskiego), a w Körösi Csóma Gimnázium według programu rozszerzonego uczą się tylko rosyjskiego. Siatka godzin w szkole wielojęzycznej przewiduje dla klasy I — 7 godzin tygodniowo, dla klasy II — 6 godzin, dla klasy III — 5 godzin i dla klasy IV — 4 godziny tygodniowo. W całym kursie stanowi to około 704 godzin.

W liceach profilowanych w nauczaniu języka rosyjskiego siatka godzin jest nieco większa i dla kolejnych klas w skali tygodniowej przewiduje: kl. I — 8 godzin, kl. II i III — 7 godzin, kl. IV — 6 godz. W sumie w całym kursie daje to około 906 godzin, a łącznie ze szkołą podstawową 1290 godzin.

Sieć liceów profilowanych w nauczaniu języków obcych na Węgrzech jest stosunkowo duża. Przykładowo tylko w Budapeszcie rozszerzony program języków obcych w roku szkolnym 1975/76 wprowadzono do 42 liceów. Zjawisko to objęło 232 klasy podzielone na 463 grupy. Globalnie pracuje w nich 7424 uczniów. Największa ilość klas realizuje rozszerzony program języka rosyjskiego (95 klas, 2858 uczniów). Kolejno w odniesieniu do języka angielskiego liczby te wynoszą: 67 klas, 2466 uczniów, języka francuskiego 25 klas, 614 uczniów, języka włoskiego 6 klas, 177 uczniów, języka niemieckiego: 34 klasy, 1133 uczniów, języka hiszpańskiego 6 klas, 176 uczniów. Na 22 061 wszystkich uczniów w gimnazjach budapeszteńskich, w roku szkolnym 1975/76 14 037 pobierało naukę w klasach profilowanych z różnych przedmiotów, co stanowi około 63,5% ogółu uczniów. Z tej liczby w klasach z rozszerzoną nauką języków obcych uczyło się 33,6% uczniów. Klas z rozszerzoną nauką biologii, chemii, fizyki, matematyki było w sumie 183, co stanowiło 27,3%. 18 klas realizowało rozszerzony program śpiewu, wychowania fizycznego względnie rysunków. Stanowiło to około 2,5% całej populacji młodzieży gimnazjalnej. Pozostali pobierali lekcje języków obcych według programu ogólnie obowiązującego ze wszystkich przedmiotów.

Oprócz szkolnych kursów rozszerzonych i ogólnie obowiązujących języka rosyjskiego i języków zachodnioeuropejskich na Węgrzech eksperymentalnie wprowadzono wcześniejsze nauczanie języków obcych do szkoły podstawowej. Sieć tego typu placówek w Budapeszcie przedstawia poniższa tabelka:

Jęz. obcy	Ilość szkół	Ilość klas	Ilość grup	Ilość uczniów
rosyjski	72	303,5	607	8 907
angielski	18	44,5	99	2 586
niemiecki	12	53	106	1 487
francuski	7	43	86	1 011
esperanto	2	8	16	175
Razem	111	452	914	14 266

Z tabelki wynika, że wcześniejszym nauczaniem języków obcych w stolicy kraju objęto 111 szkół podstawowych, 452 grupy, 14 266 uczniów. W największym zakresie zjawisko to obejmuje język rosyjski około 62% wszystkich przypadków. Nauczaniem języka angielskiego objęto 18% szkół, języka niemieckiego 10,4%, języka francuskiego ponad 7%, esperanto 1,2%.

3. ZAŁOŻENIA PROGRAMOWE, KONCEPCJA PRACY METODYCZNEJ I DOTYCHCZASOWE DOŚWIADCZENIA KLAS PROFILOWANYCH W NAUCZANIU JĘZYKÓW OBCYCH

Założenia programowe, koncepcja pracy metodycznej w węgierskich szkołach profilowanych w nauczaniu języków obcych w pełni odpowiadają nowoczesnym tendencjom, dominującym w tej dziedzinie w skali ogólnościatowej. Przejawia się to zarówno w wyposażeniu szkół w nowoczesne pomoce naukowe do nauki języków obcych oraz w stosowanych powszechnie rozwiązaniach organizacyjnych i metodycznych. Ze względu na ograniczone miejsce jedynie w sposób tezowy przedstawione zostaną najbardziej charakterystyczne koncepcje i postulaty w tej dziedzinie:

a. Rozwiązania organizacyjne

Szkoły profilowane w nauczaniu języków obcych organizowane są wyłącznie w większych ośrodkach kulturalnych i przemysłowych, co automatycznie zabezpiecza im realne możliwości współpracy z uczelniami wyższymi i z dużymi zakładami pracy. Ten fakt posiada także zasadnicze znaczenie przy rekrutacji wysoko kwalifikowanej kadry pedagogicznej dla tych szkół oraz organizowaniu specjalistycznej praktyki językowej, połączonej z wykonywaniem określonego rodzaju działalności zawodowej. W klasach profilowanych w nauczaniu języków obcych obowiązuje podział na grupy do 20 osób w każdej.

b. Kryteria rekrutacji kandydatów

Problem właściwego doboru kandydatów do klas profilowanych w nauczaniu języków obcych nie został jeszcze do końca opracowany. Absolwenci 8-letniej szkoły podstawowej przyjmowani są do klas licealnych profilowanych w nauczaniu języków obcych bez egzaminów. W przypadku większej liczby kandydatów niż miejsc szkolna komisja kwalifikacyjna przeprowadza z każdym z nich rozmowy w celu wyselekcjonowania jednostek najbardziej uzdolnionych ogólnie i lingwistycznie. W większych miastach kandydaci rekrutują się głównie spośród młodzieży miejscowej. Tylko 10% miejsc rezerwuje się dla uczniów z mniejszych miejscowości. Szkoła zapewnia im możliwość zamieszkania w internacie. Jednym z ważnych kryteriów przyjęć jest pochodzenie społeczne kandydata. W tym wypadku preferowane są dzieci pochodzenia robotniczo-chłopskiego. Dotychczas na jedno wolne miejsce przypadało średnio dwóch kandydatów.

c. Podział kursu nauczania języka obcego na etapy

Podział rozszerzonego kursu nauczania języka obcego na etapy zgodnie ze specyfiką realizowanych celów i psychologiczno-dydaktyczną charakterystyką procesu nauczania pozostaje w dalszym ciągu zagadnieniem otwartym, chociaż zastosowane aktualnie rozwiązania zasługują także na uwagę. Podstawowym kryterium podziału całego kursu na etapy jest współzależność mówienia, czytania i pisania. Priorytet mówienia, jako naczelna zasada, obowiązuje w każdym etapie nauczania. W I klasie licealnej program przewiduje realizację wstępnego kursu ustnego. Czas jego trwania uzależniony jest od wieku uczniów. W przypadku rozpoczynania nauki w III klasie szkoły podstawowej wstępny kurs ustny trwa zwykle cały rok szkolny. Przy rozpoczynaniu nauki języka obcego od klasy V wstępny kurs ustny ogranicza się do 2,5 miesiąca, a w gimnazjach tylko do dwóch tygodni.

Analiza dotychczasowych doświadczeń szkół średnich wykazuje, że w całym kursie najważniejszą rolę odgrywa pierwszy rok nauczania. Stwierdzenie to dotyczy w szczególności języka rosyjskiego. Uczniowie wstępujący do I klasy licealnej po kilku latach nauki w szkole podstawowej posiadają bardzo zróżnicowany poziom praktycznego opanowania tego przedmiotu. W zależności od wyposażenia szkoły w pomoce naukowe, stopnia kwalifikacji nauczyciela, ogólnych i lingwistycznych uzdolnień uczniów stosowane są różnego rodzaju kursy wyrównawcze. O ich budowie decyduje specyfika nauczanego języka. Dla przykładu, w procesie nauczania języka rosyjskiego wprowadza się dużo ćwiczeń gramatycznych z zachowaniem nazewnictwa w języku węgierskim. Rozwiązanie takie niezbędne jest także ze względu na różnice w budowie systemów myślenia języka węgierskiego i rosyjskiego.

Uczniom węgierskim, dla przykładu, duże trudności sprawia poprawna wymowa samogłosek „y”, „i”, wymowa twardych i miękkich spółgłosek wymowa spółgłoski „f”: Z tego względu ćwiczenia fonetyczne stanowią integralną część procesu nauczania w każdym etapie.

W klasach II i III eksponowane są różne metody pracy, sprzyjające wzbogaceniu słownictwa uczniów w oparciu o tekst, co z kolei daje podstawę do rozwoju umiejętności uczniów w posługiwaniu się mową dialogową i monologową.

d. Laboratoria językowe w szkołach węgierskich stanowią integralną część całego systemu pracy nad opanowaniem języka obcego

Szkoły profilowane w nauczaniu języków obcych posiadają nawet po kilka laboratoriów. Dużą wagę przywiązuje się do ich racjonalnego wykorzystania w całym kursie nauczania języka obcego.

Dla przykładu, w liceum profilowanym w nauczaniu języka rosyjskiego im. Körösi Csóma w Budapeszcie zainstalowano trzy laboratoria językowe, a oprócz tego urządzono kilka pracowni językowych do nauczania innych przedmiotów w języku obcym. Poza materiałami ogólnie dostępnymi przygotowywane są specjalistyczne pomoce i podręczniki przewidziane do pracy w klasach profilowanych. Najczęściej są to podręczniki z kraju nauczanego języka, adaptowane przez nauczycieli do węgierskich wymagań programowych.

e. Doskonalenie warsztatu pracy nauczyciela

W węgierskich szkołach profilowanych w nauczaniu języków obcych zatrudniani są nauczyciele legitymujący się świadectwem ukończenia filologicznych studiów wyższych w kraju lub za granicą.

W szkołach profilowanych w nauczaniu języka rosyjskiego zatrudniani są także nauczyciele radzieccy. Doskonalenie warsztatu pracy nauczycieli na terenie szkoły odbywa się systematycznie poprzez wzajemne koleżeńskie hospitacje, wspólne dyskusje nad przeczytaną literaturą metodyczną, zespołowe przygotowywanie specjalistycznych pomocy naukowych. Nauczyciele zobowiązani są także do uczestniczenia w kursach językowych, organizowanych centralnie w czasie wakacji i ferii zimowych. Nauczyciele pracujący w szkołach profilowanych stosunkowo często biorą udział w kursach językowych w kraju nauczanego języka.

f. Nauczanie literatury

Nauczanie literatury w rozszerzonym kursie języka obcego całkowicie podporządkowane jest realizacji celów związanych z praktycznym opanowaniem języka w mowie i piśmie. W rozszerzonym kursie nauczania języka rosyjskiego, na przykład w klasie I, przerabiane są tylko krótkie

opowiadania L. Tołstoja, A. Gajdara, M. Gorkiego. W klasie II program przewiduje opracowanie utworów poświęconych W.I. Leninowi i opisom przyrody, Związku Radzieckiego. Dopiero w klasie III rozpoczyna się systematyczny kurs historii literatury rosyjskiej i radzieckiej.

g. Praca pozalekcyjna i pozaszkolna

W klasach profilowanych w nauczaniu języków obcych praca pozalekcyjna i pozaszkolna jest bardzo rozbudowana i zgodnie z dydaktyczno-wychowawczą koncepcją pracy szkoły socjalistycznej przybiera różnorodne formy organizacyjne i rozwiązania metodyczne, takie jak: obozy językowe UNESCO, organizowane z udziałem studentów i uczniów z kraju nauczanego języka, konkursy na dobrą znajomość języków obcych, koła przyjaciół, kluby językowe, korespondencja w nauczanym języku obcym. Wspomniane już budapesztańskie liceum z wykładowym językiem rosyjskim utrzymuje systematyczne kontakty z trzema szkołami w Związku Radzieckim w Moskwie, Leningradzie i Odessie. Tą drogą 75 uczniów tego liceum w drodze bezdewizowej wymiany wyjeżdża do Związku Radzieckiego.

h. Nauczanie innych przedmiotów w językach obcych

Nauczanie innych przedmiotów w językach obcych posiada na Węgrzech długą tradycję. Jeszcze w okresie przedwojennym w kilku szkołach prowadzono naukę niektórych przedmiotów w języku niemieckim, angielskim, francuskim wzgl. włoskim. Po wyzwoleniu do rozwiązań tych powrócono, ale wkrótce ze względu na brak nauczycieli „dwujęzycznych” zrezygnowano.

Aktualnie ze zjawiskiem tym zetknęliśmy się tylko w liceum z rosyjskim językiem wykładowym. Od klasy II począwszy uczniowie tego typu placówek pobierają lekcje chemii, fizyki, biologii w języku obcym.

Warunki nauczania są dobre. Na wszystkie przedmioty nauczane w klasach od II do IV przeznaczona jest 369 godzin lekcyjnych. Obowiązuje podział klas na grupy po 15 osób w każdej. Pośród różnych metod pracy dominują beztłumaczeniowa semantyzacja nowego słownictwa oraz praca z tekstem podręcznikowym. W charakterze nauczycieli zatrudniani są węgierscy specjaliści, którzy ukończyli studia w Związku Radzieckim, względnie nauczyciele radzieccy, zatrudniani na prawach kontraktu. W każdym etapie pracy specjaliści innych dyscyplin współpracują z nauczycielami języka rosyjskiego. W czasie wakacji po I roku nauczania, a przed rozpoczęciem nauki innych przedmiotów w języku obcym w klasie II uczniowie uczestniczą w 2-tygodniowym wakacyjnym kursie językowym, przewidzianym na opanowanie podstawowej terminologii obcojęzycznej. W pracy pomagają im koledzy z klas starszych.

i. Specjalistyczne egzaminy językowe

Specjalistyczne egzaminy językowe dla inżynierów, przewodników turystycznych, pracowników służby dyplomatycznej na Węgrzech organizowane są poza szkołą. Wymagania egzaminacyjne określają odpowiednie przepisy. Pomyślne złożenie egzaminu decyduje o uzyskaniu przez zdającego świadectwa przydatności zawodowej, a wynik egzaminu o wysokości dodatku do wynagrodzenia. Waha się on w granicach od 10 do 25% zasadniczych poborów.

j. Losy absolwentów

Okolo 40% absolwentów liceów profilowanych w nauczaniu języków obcych wstępuje na wyższe uczelnie. W szkołach wyższych specjalnie dla nich organizowane są wieczorowe kursy języków obcych, po ukończeniu których można również zdawać egzamin kwalifikacyjny z języka. Na kursy, uwzględniające specjalistyczne przygotowanie językowe, uczęszczają także ci spośród absolwentów, którzy nie podjęli studiów wyższych, a zamierzają zdawać egzamin państwowy na uzyskanie świadectwa przydatności zawodowej. Absolwenci szkół profilowanych w nauczaniu języków obcych, dzięki dobrej znajomości jęz. obcego, mają także większe szanse dostania się na wyższe uczelnie. Niektórzy z nich podejmują studia w kraju nauczanego języka. Większość absolwentów studiuje jednak na różnych kierunkach we własnym kraju. Niektórzy uczniowie będąc jeszcze w liceum zdają egzaminy językowe na przewodników turystycznych względnie kończą kursy maszynopisania.

k. Dalsze perspektywy doskonalenia węgierskiego modelu nauczania języków obcych

W najbliższych latach ogólnie obowiązujący program nauczania języka rosyjskiego wprowadzony będzie od klasy IV szkoły podstawowej w wymiarze 2 godzin tygodniowo. W klasach IV—X limit czasu przewidzianego na naukę tego przedmiotu w skali tygodniowej w porównaniu do stanu aktualnego zwiększy się o jedną godzinę. Klasy XI i XII realizować będą program zróżnicowany w zależności od potrzeb gospodarki narodowej i kultury oraz dalszych planów życiowych uczniów. Absolwenci pracujący według wariantu programowego A będą mogli kontynuować naukę w szkole wyższej.

Wariant B przewidziany jest dla uczniów, którzy po ukończeniu 10-letniej szkoły ogólnokształcącej i szkoły zawodowej podejmą pracę zawodową. Ten fakt decyduje także o charakterze realizowanej koncepcji metodycznej. W dalszym ciągu na Węgrzech wzrastać będzie sieć kursów nauczania języka rosyjskiego od klasy III, a nie wyklucza się nawet, że od klasy II.

Nauka drugiego języka obcego zachodnioeuropejskiego wprowadzona zostanie już od klasy V szkoły podstawowej. Profilowanie klas w nauczaniu języków obcych przebiegać będzie w dwóch kierunkach:

- częściowego zwiększania siatki godzin w porównaniu do programu ogólnie obowiązującego,
- organizowania kursów intensywnego nauczania języków obcych poza szkołą.

UWAGI KOŃCOWE

Węgierski system nauczania języków obcych cechuje się dużą różnorodnością stosowanych rozwiązań organizacyjnych i metodycznych. Stwierdzenie to odnosi się w szczególności do liceów profilowanych w nauczaniu języków obcych. Odgrywają one w węgierskim systemie nauczania języków obcych wiodącą, priorytetową rolę. W placówkach tych wypracowywane są modelowe rozwiązania możliwe do rozpowszechnienia w innych formach organizacyjnych nauczania, a szczególnie na różnego rodzaju kursach szkolnego nauczania. Dodatni wpływ na właściwe funkcjonowanie węgierskiego systemu nauczania języków obcych wywiera centralistyczne planowanie, ułatwiające szybkie adaptowanie najnowszych osiągnięć w tej dziedzinie do praktyki szkolnej. Konsekwencja węgierskich władz oświatowych przy wprowadzaniu nowych rozwiązań, systematyczne wykorzystywanie najlepszych doświadczeń zagranicznych, duże zaangażowanie w pracy kadry nauczycielskiej dają dobre wyniki. Postulowanie wymiany doświadczeń węgierskich szkół profilowanych w nauczaniu języków obcych z polskimi placówkami tego typu staje się już zwykłym truizmem. Następuje bowiem okres, w którym problemy unowocześniania systemu nauczania języków obcych rozpatrywać należy w aspekcie modelowym w skali międzynarodowej. Istnieją wszelkie realne podstawy wcielenia tego postulatu w życie w odniesieniu do krajów obozu socjalistycznego. Dotyczy to zarówno całego systemu nauczania języków obcych, a w szczególności placówek profilowanych w nauczaniu tego przedmiotu. Podstawą do wprowadzenia wszelkiego rodzaju zmian i korekt stanowić może szeroko rozumiana praktyka oraz dobrze opracowana teoria nauczania.

Z tego punktu widzenia w węgierskim systemie nauczania języków obcych w aspekcie porównawczym do polskiego modelu nauczania języków obcych na szczególną uwagę zasługuje:

- a) wprowadzania na szeroką skalę wcześniejszego nauczania języków obcych do młodszych klas szkoły podstawowej,
- b) przewaga ilościowa szkół profilowanych w nauczaniu języków obcych,
- c) wielokoncepcyjność, relatywistyczne podejście w masowym wykorzystaniu dorobku teorii i praktyki,

d) zabezpieczenie dróżności w realizacji założonych celów ogólnojęzykowych i specjalistycznych poprzez wykorzystanie dobrze opracowanych kryteriów egzaminacyjnych.

Słuszność idei, polegającej na poszerzeniu siatki godzin nauczania języków obcych oraz nauczania innych przedmiotów w języku obcym, całkowicie się już potwierdziła. Szkoły profilowane w nauczaniu języków obcych stały się integralną częścią systemów oświatowo-wychowawczych w różnych krajach obozu socjalistycznego. W pełni dojrzały już warunki ku temu, aby problemy teorii i praktyki, związane z funkcjonowaniem tego typu placówek, uczynić przedmiotem obrad międzynarodowego sympozjum. Celowość jego zwołania polega na zainicjowaniu wspólnych opracowań o charakterze teoretycznym i rozwiązań metodycznych w postaci podręczników, poradników metodycznych i innego rodzaju pomocy.

Ze względu na nieznamość języka węgierskiego w toku gromadzenia, a następnie studiowania materiałów do artykułu, zmuszony byłem do korzystania z pomocy węgierskich kolegów, przedstawicieli władz oświatowych, ośrodków metodycznych, dyrektorów szkół i nauczycieli. Tą drogą wyrażam im wszystkim gorące podziękowanie. Jednocześnie zaznaczam, że ze względu na małe rozpowszechnienie języka węgierskiego w Polsce rezygnuję z podawania spisu wykorzystanej literatury przedmiotu (w sumie 21 pozycji).

DYSKUSJE I POLEMIKI

CZESŁAW HEROD

KONCEPCJA ADAPTACYJNO-TECHNOKRATYCZNA A KONCEPCJA REFORMATORSKO-HUMANISTYCZNA W PEDAGOGICE

Określanie celów wychowania ma w dziejach pedagogiki długą i różnorodną drogę. W tym zakresie historia pedagogiki notuje co najmniej trzy wielkie nurty: religijno-metafizyczny, tradycyjny i naturalistyczny.

W pierwszym celu wychowania wyprowadzono z religii lub systemów metafizycznych (św. Augustyn, Tomasz z Akwinu).

W drugim określanie celów wychowania opierano na wartościach tradycyjnych nagromadzonych w rozwoju społeczeństw. Impuls i początek dali mu twórcy renesansowego humanizmu. Humanści w opozycji do religii i wobec metafizyki szukali w historii ludzkości oparcia dla koncepcji ludzkiego życia i jego wartości.

Nurt trzeci — naturalistyczny — wyprowadza cele, przede wszystkim odwołując się do natury. W miejsce zaufania do uzasadnień religijnych proponuje zaufanie do natury, jako wspianiałego i precyzyjnego mechanizmu (Komeński, Rousseau). Współcześnie toczy się spór między adaptacyjno-technokratycznym, reformatorsko-humanistycznym nurtem w pedagogice, w tym także w zakresie określania celów kształcenia i wychowania. Tymi ostatnimi, ze względów nie tylko teoretyczno-poznawczych, lecz także praktyki społecznej, zajmiemy się w tej rozprawie.

Rozważając aktualnie problemy pedagogiki, przyjmując teoretyczne założenie, iż najważniejszym kryterium podziału w naukach społecznych jest stosunek jednostki do otaczającego świata i do siebie samej, należy wyróżnić trzy zasadnicze koncepcje w naukach pedagogicznych, są nimi: 1) koncepcja adaptacyjno-technokratyczna¹, czyli wychowanie przez manipulację i trening psychologiczny; 2) koncepcja reformatorsko-humanistyczna, czyli kształcenie i wychowanie przez racjonalizację i motywację

¹ Technokratyzm jako koncepcja społeczno-polityczna głosząca program „rządów fachowców”, mimo że powstał w XIX wieku, nabrał szczególnego znaczenia po drugiej wojnie światowej na gruncie rozwijającej się rewolucji naukowo-technicznej związanej z rozwojem atomistyki, elektroniki, cybernetyki, automatyzacji procesów produkcyjnych itp. Wychodząc z założenia determinizmu technicznego, stwierdzającego, że przemiany w technice wyznaczają i automatycznie pociągają za sobą określone zmiany społeczne i kulturowe, koncepcja ta zakłada, że postęp techniczny — tj. zabiegi techniczno-organizacyjne, ulepszanie planowania, rozwijanie nowej technologii i wdrażanie nowej techniki — zdolny jest sam przez się rozwiązać konflikty społeczne, bez radykalnej, rewolucyjnej zmiany ustroju społecznego (szerzej na ten temat, a więc na temat technokratycznej koncepcji technologicznej, ekonomicznej i socjologicznej — patrz Cz. Herod: Co to jest technokratyzm? w: *Ideologia i Polityka* nr 1/1977, s. 70—73). „Bohaterem naszej epoki będzie organizator nowych zespołów ludzkich, który potrafi zmobilizować zespoły najliczniejsze, naj-

3) koncepcja anarchistyczna, czyli swobodnego kształcenia i wychowania nie krępowanego regulaminami i obowiązkami społecznymi, władzą szkolną. Treścią pierwszej jest afirmacja rzeczywistości, trzeciej — negacja rzeczywistości, inaczej rozwój przez negację, zaś drugiej — afirmacja i negacja rzeczywistości jednocześnie.

Szczegółowo zajmiemy się koncepcją pierwszą — adaptacyjno-technokratyczną i drugą — reformatorsko-humanistyczną. Zajęcie się właśnie nimi wyznacza nie tylko tocząca się dyskusja wśród teoretyków wychowania, lecz także potrzeby praktyki pedagogicznej na etapie reformowanego szkolnictwa w Polsce. Warto jeszcze w tym miejscu zauważyć, iż koncepcja reformatorsko-humanistyczna, jako opozycyjna w stosunku do koncepcji adaptacyjno-technokratycznej, respektuje wiele jej elementów, jest to stosunek krzyżowania się, a nie wykluczania. Dlatego bardziej precyzyjnie można ująć: koncepcja o przewadze elementów adaptacyjno-technokratycznych i koncepcja o przewadze elementów reformatorsko-humanistycznych. Nie znaczy to jednakże o nieodmienności istoty tych nurtów. W ostatecznym rozrachunku koncepcje te znajdują się na dwóch przeciwstawnych biegunach.

A oto różnice:

1. Koncepcja adaptacyjno-technokratyczna w swej treści kładzie akcent na wychowanie przez manipulację i trening psychologiczny, natomiast koncepcja reformatorsko-humanistyczna na wychowanie przez racjonalizację i motywację. Tę drugą zasadność stosowania pewnych technik manipulacyjnych traktuje się jak coś, co należy czynić „z konieczności w konkretnej sytuacji (np. przy reedukacji), przejściowo, a nie z zasady, programowo, stale. Zwolennicy i autorzy koncepcji manipulacji na gruncie polskiej pedagogiki tak oto formułowali jej zadania: Problemy, jakie stoją przed pedagogiką jako nauką praktyczną lub też bezpośrednio przed społeczną praktyką wychowania, można sprowadzić do następujących trzech typów. Są to:

a) problem skuteczności manipulacji wychowawczych; (...) b) problemy stosowalności określonych manipulacji wychowawczych (...) i c) problemy uwarunkowań manipulacji wychowawczych.

Należy jasno stwierdzić — jeżeli w feudalizmie panująca w kształceniu i wychowaniu była metoda scholastyczna, w kapitalizmie — manipulacji i treningu psychologicznego, to w socjalizmie jedyna powinna być metoda racjonalizacji i motywacji. Co stanowi istotę koncepcji manipulowania człowiekiem, jakie zarzuty jej stawiamy? Zarzut sprowadza się do wykazania, że w koncepcji owej idzie nie o afirmację przez naukę, a na-

bardziej wartościowe w prężnej organizacji (...) Nie będzie zwycięstwa technokratów, jak sądzą pesymiści na Zachodzie i Wschodzie, nie można bowiem zmobilizować talentów za pomocą przymusu technokratycznego, lecz za pomocą dopuszczenia ich do uczestnictwa we wspólnym dziele”. Crozier: Biurokracja. Anatomia zjawiska. W-wa 1967, s. 7.

stępnie pracę, lecz o dobrze funkcjonujące i drogą właściwych zabiegów osiągnięte złudzenie afirmacji (np. system punktowania — w szkole), nie o faktyczne uczestnictwo w decyzjach, lecz o wywołanie wrażenia takiego uczestnictwa drogą wewnętrznego powiązania ucznia z zespołem klasowym, zespołu zaś ze szkołą; nie o przekazywanie informacji „w dół”, a wiążących zaleceń „w górę”, lecz — na odwrót — o przekazywanie „w dół” rozkazów, tak sformułowanych, by nie budziły niechęci, informacji zaś „w górę”.

Omawiając złożoność działań człowieka w zakresie oddziaływania jego na ludzką świadomość w celach wychowawczych K. Kotłowski pisze: „... Należy sobie zdawać sprawę z tego, że nie każde oddziaływanie człowieka należy do kategorii wychowania. Historia daje nam wiele przykładów takich oddziaływań, które można by zakwalifikować do kategorii hodowli lub tresury, jak np. oddziaływanie antycznych dozorców na niewolników lub przełożonych na żołnierzy w armii Fryderyka, króla Prus. Oddziaływanie wychowawcze musi się zawsze stosować do znanego postulatu J. Kanta: „że żaden człowiek nie może stać się narzędziem w ręku drugiego człowieka dla osiągnięcia jego osobistych celów”. Wynika z tego, że tylko takie działanie, które ma na celu rozwój osobowości człowieka przez włączenie go w służbę uznawanych przez społeczeństwo wartości, można nazwać działalnością wychowawczą.

Dodać należy, iż przenoszenie tzw. „inżynierii przez manipulację” na grunt oświaty w Polsce jako jeden z pierwszych lansował w latach 60-tych Z. Bauman. W znanej kiedyś jego książce „Wizja ludzkiego świata” Z. Bauman m. in. pisał: „Z punktu widzenia zwykłego człowieka przynieść ona może racjonalnej organizacji życia społecznego, w której »zwykły człowiek« jest chyba również zainteresowany (...), bez której (manipulacji) trudno sobie wyobrazić jakikolwiek system społeczny w łonie naszej kultury — instytucję oświaty i wychowania, przez którą rozwój nauki o zachowaniu sposobu (manipulacji) otwiera nowe możliwości doskonalenia”².

Proponując systemowi naukę o zachowaniu Z. Bauman proponuje przyjęcie na gruncie socjalistycznym założenia „prymatu organizacji nad jednostką i jednostki jako obiektu manipulacji ze strony organizacji”.

2. Pedagogika adaptacyjno-technokratyczna ma swój rodowód w zachodniej socjologiczno-behavioralnej oraz neopozytywistycznej szkole myślenia i jest jedynie „zabarwiona” elementami teorii socjalizmu naukowego, natomiast pedagogika reformatorsko-humanistyczna wywodzi się (i w pełni identyfikuje) z materializmu historycznego i dialektycznego, jest integralną częścią twórczego marksizmu-leninizmu. Nie znaczy to, że odrzuca metodę kwantyfikacji, ale uznaje ją jako element pomocniczy dokładniejszej i bardziej precyzyjnej analizy jakościowej zjawisk spo-

² Z. Bauman: *Wizja ludzkiego świata*. Warszawa 1964, s. 74—75.

łecznych. Pierwsza — adaptacyjno-technokratyczna — należy do nurtu nauki wolnej od sądów wartościujących, druga reformatorsko-humanistyczna — do nurtu uznających ideologiczny, klasowy, wartościujący sens struktur teoretyczno-metodologiczny nauk społecznych. Pisaliśmy o tym jak sądzę — dostatecznie przekonująco w rozważaniach wstępnych.

3. W wersji adaptacyjno-technokratycznej przyjmuje się implicite założenie, że społeczeństwo jest „areną ról ujarzmiających hordę niezorganizowanych i leniwych jednostek” (Taylor) i wynikającą z niego tezę o prymacie organizacji nad jednostką i o jednostce jako przedmiocie manipulacji ze strony organizacji.

Wersja reformatorsko-humanistyczna przyjmuje założenia przeciwne: społeczeństwo jest wynikiem całokształtu stosunków zachodzących między jednostkami i grupami powiązanych różnorodnymi więziami, z których najważniejsza jest więź pracy. Człowiek z istoty odczuwa potrzebę organizacji i chce pracować, lubi pracę, a jeżeli buntuje się, to czyni to nie ze względu na samą pracę, lecz na szeroko rozumiane warunki pracy (psychospołeczne, techniczno-ekonomiczne, przyrodnicze, sztuki). Człowiek jako taki nie może być sytuowany niżej od czegokolwiek. Jest zawsze celem, a organizacja środkiem do celu! Stąd prymat treści (celu) nad środkiem. Jednostka musi być traktowana podmiotowo.

Szkodliwość nurtu technokratycznego jest tym większa, że nie funkcjonuje on tylko w sferze rozważań teoretyczno-metodologicznych (np. teorie treningów psychologicznych w teorii organizacji i w teorii wychowania), lecz przenika wieloma kanałami do praktyki (m. in. przez reprodukcję kadry naukowej), a nawet wdrażanie w postaci „systemów wychowawczych” w szkołach oraz w postaci podręczników obowiązujących w uczelniach pedagogicznych i w praktyce nauczycieli.

Jeżeli w ogóle chodzi o problematykę ról, która w różnych pracach przejawia się w kategoriach rozwoju człowieka do zadań, to preferowanie takiego podejścia spotkało się w latach 30-tych z bardzo silną krytyką: po pierwsze, krytyka ta wymierzona była przeciwko tzw. „pedagogice socjologicznej”, która w kilka lat później, po doświadczeniach totalitarnych systemów państwowych (a szczególnie w Niemczech), została odrzucona i zdezaktualizowała się, po drugie, idea sterowania rozwojem człowieka do ról i zadań ewoluowała nawet na terenie behawioryzmu, ograniczając wartość tej tezy do kształcenia zawodowego. Rolę jako cel kształcenia i wychowania stawiali sobie behawioryści prymitywni. Trudno odgadnąć, dlaczego idea ta w najbardziej prymitywnej postaci uparcie odradza się w pedagogice socjalistycznej, w pedagogice, która ze swej istoty stawia na człowieka, jego szczęście i rozwój, jego godne życie, a nie manipulowanie człowiekiem. Ponadto, proponując rolę jako cel kształcenia i wychowania, eksponuje się wychowanie „człowieka dwoistego”,

tzn. nie zawsze w roli autentycznego człowieka, sztucznego „aktora”, który wykonuje rolę, ale jej nie współtworzy, człowieka przygotowanego do życia urządnego, co nie zawsze znaczy godnego, do osobowości statycznej, a nie dynamicznej, przygotowanego do funkcjonowania, a nie do tworzenia, działającego z korzyścią dla siebie i pośrednio dla społeczeństwa, a nie odwrotnie, konformistę itp.

Traktujemy w ten sposób społeczeństwo jako arenę ról, na którą wstępują i którą opuszczają „aktorzy”, ludzie „w masce”, ludzie „sztuczni”. Jest to koncepcja społeczeństwa zdehumanizowanego, zatem wychowanie do pełnienia ról jest, jak to dostrzegają nawet postępowi, burżuazyjni uczeni, koncepcją ahumanistyczną, a tym bardziej dla nas marksistów — koncepcją zdecydowanie antysocjalistyczną. Z koncepcją ról integralnie łączy się koncepcja postaw jako celów wychowania. Koncepcja ta, czy jej twórcy chcą, czy nie, przyjmuje założenie prymatu organizacji nad jednostką i jednostki jako obiektu manipulacji ze strony organizacji.

Sprowadzenie celów wychowania do postaw czyni kategorię „postawy” najważniejszą w wychowaniu. Zuboża poprzez to koncepcję osobowości człowieka, którą warto charakteryzować nie tylko postawami, ale także w odróżnieniu od postaw więzami, preferencjami, zdolnościami, cechami inteligencji, temperamentu, predyspozycjami i sprawnościami fizycznymi. Zuboża też język pedagogiczny pomijając ważne inspirujące terminy związane z kształtowaniem charakteru, a głównie woli w hierarchii najwyższych dla człowieka wartości. Jest to koncepcja sprowadzająca się do manipulowania człowiekiem, wyrażająca się w przygotowaniu do pełnienia ról, a „nauki o manipulowaniu człowiekiem — jak słusznie twierdzi M. Krajewski — trzeba będzie, co prawda, stopniowo, ale konsekwentnie przekazywać do archiwum historii, jak to niegdyś uczyniono ze scholastyką³”.

4. Koncepcja technokratyczna wyrosła na gruncie teorii stratyfikacji społecznej, gdzie podstawowym kryterium podziałów na tzw. klasy — warstwy są: dochód, wykształcenie i prestiż, a społeczeństwo dzieli się na klasę wyższą, wyższą — średnią, wyższą — niższą, średnią — wyższą, średnią — średnią, średnią — niższą, niższą — wyższą, niższą — średnią i niższą — niższą. Do każdej z nich przypisane są określone role i postawy.

Koncepcja humanistyczna wyrosła i rozwija się na gruncie marksistowskiej teorii klas i walki klasowej. Na ten temat w zakończeniu swego studium „Studia z socjologii klas i warstw społecznych” W. Wesołowski pisze: „Badania Warnera (jak również Hollingsheada, Dawisa i Gardne-

³ M. Krajewski: Główne płaszczyzny budownictwa rozwiniętego społeczeństwa socjalistycznego, w Zbiorze: Teoretyczne problemy rozwiniętego społeczeństwa socjalistycznego. Warszawa 1976, s. 113.

rów, Westa Kufmana) wiążą się z ogólniejszym poglądem na stratyfikację. Wiążą się mianowicie z ujmowaniem uwarstwienia prestiżowego jako jedynego uwarstwienia społecznego (...). Pogląd ten został poddany krytyce (nawet) na gruncie socjologii amerykańskiej⁴.

5. W nurcie technokratycznym rozważania nad celami kształcenia i wychowania prowadzi się ze stanowiska teleologicznego. Teleologia wychowania rozumiana jest tu jako wyodrębniony dział refleksji dotyczącej wyprowadzania, uzasadniania oraz określania celów wychowawczych. Wprawdzie niekonsekwentnie w stosunku do definicji, ale konsekwentnie z tą koncepcją wprowadza się pojęcie „stanowienia celów”, a stanowienie celów nosi znamiona „prawnicze”. Teleologia ponadto sugeruje cele finalne i jako taka jest bardzo dyskusyjna na gruncie szkoły marksistowskiej. Zgodnie bowiem z materializmem dialektyczno-historycznym wszystko trwa w procesie, ilości przechodzą w jakość, nic się nie kończy.

W nurcie humanistycznym studia nad celami wychowania prowadzi się w ramach aksjologii pedagogicznej. Aksjologia pedagogiczna jest nauką o wartościach w procesie wychowania, tzn. o wyborze i selekcji wartości funkcjonujących w społeczeństwie, cennych dla oświaty i wychowania, przeszczepianiu ich na grunt pedagogiki, wykrywaniu i wytwarzaniu wartości w systemie szkolnym, o przetwarzaniu ich w procesie wychowawczym i o przygotowaniu wychowanków do wytwarzania wartości we wszystkich sferach życia i pracy (społecznej, techniczno-ekonomicznej, przyrodniczej i sztuki). Konsekwentnie mówi się tu nie o „stanowieniu”, lecz o wyrowadzaniu i określaniu celów kształcenia i wychowania w oparciu o diagnozy, prognozy i postulaty zgodnie z prawami i prawidłowościami socjalizmu naukowego i na podstawie pogłębionych analiz rzeczywistości.

6. Koncepcja adaptacyjno-technokratyczna przyjmuje układ: jednostka (ideał wychowawczy) — społeczeństwo — jednostka („wiązka ról”), a reformatorsko-humanistyczna — układ: społeczeństwo (system wartości) — jednostka (wzorce osobowościowe) — społeczeństwo (wytwarzanie wartości w sferach).

Na gruncie metodologii marksistowskiej cele, jakie stawiają przed sobą ludzie, nie mogą być woluntarystycznie nakreślonymi ideałami etycznymi, muszą być konsekwencją zrozumienia i wykorzystania lub zmodyfikowania przez ludzi realnych procesów społecznych i rzeczywistych możliwości tkwiących w społeczeństwie. W tym miejscu należy przypomnieć jednoznaczny dyrektywę K. Marksa: „Komunizm jest dla nas nie stanem, który należy wprowadzić, nie ideałem, którym miałyby się kierować rzeczywistość. My nazywamy komunizmem rzeczywisty ruch, który

⁴ W. Wesółowski: Studia z socjologii klas i warstw społecznych. W-wa 1972, s. 260.

znosi stan obecny. Warunki tego ruchu wynikają z obecnie istniejących przesłanek⁵”.

Interpretując tę dyrektywę Marksa A. Jasińska stwierdza: „Różnica między tzw. socjalizmem naukowym a socjalizmem utopijnym nie polega na tym, że ten pierwszy nie próbuje jakoby formułować obrazu idealnego społeczeństwa przyszłości, ale na metodzie konstruowania ideału. Wywodzi się to z krytyki aktualnej rzeczywistości. Następnie bada się możliwości alternatyw wobec poddawanych krytyce układów cech osobowości i stosunków międzyludzkich. I wreszcie analizuje się siły społeczne, które zmierzają do przekształcania stanu aktualnego w pożądanym kierunku⁶” „To, że społeczeństwo pojmowane jest przez Marksa kolektywistycznie, znaczy, że bynajmniej nie idywiduum, osobnik, a więc abstrakt, lecz konkret, nawet konfliktowa wspólnota indywiduów (a więc nie ich suma albo zbiór) jest prawdziwym jego źródłem i nosicielem. W niej też, a nie w oderwanym osobniku, filozof marksista musi nadal doszukiwać się istoty społeczeństwa, możliwości jej głębszego zrozumienia⁷”.

W nader interesującej pracy „Homo creator — wstęp do dialektyki człowieka” J. Kuczyński pisze: „Człowiek współczesny, a tym bardziej człowiek przyszłości, będzie stawał się w coraz większym stopniu specjalistą, i to coraz węższej dziedziny wiedzy lub praktycznych umiejętności. Ale tym bardziej będzie równocześnie dążył do »zrównoważenia« swej zawodowej »ograniczoności« tworzenia rozległego horyzontu kulturowego i poznawczego. Dlatego też ta indywidualność dopełniająca wspólnotę swym mistrzowskim działaniem i niepowtarzalnym istnieniem osoby, będzie jednocześnie człowiekiem o wielkiej wrażliwości i humanistycznej umiejętności współżycia z ludźmi, jednostką kierującą się prawdziwą człowieczą mądrością⁸”.

7. W koncepcji technokratycznej ustawione cele dzieli się na naczelne, etapowe i kierunkowe oraz zadania operacyjne i jako takie nie dają się one ująć w systemie. Koncepcja humanistyczna od razu proponuje systemowe ujęcie celów od celu formacji społeczno-ekonomicznej poprzez cele państwa i systemu oświaty (cel naczelny, cele podstawowe, cele główne do tworzenia wartości w sferach wyrażane w celach syntetycznych wzoru absolwenta systemu oświaty), co z kolei pozwala rozpisać je na cele poszczególnych ogniw systemu oświaty, a te zaś na cele przedmiotowe i zadania szczegółowe oraz ustalić relacje między nimi⁹.

⁵ K. Marks: Ideologia niemiecka. Dzieła t. 3, 1961, s. 38.

⁶ A. Jasińska: *Literatura*. Warszawa 1973, nr 25/71.

⁷ J. Szewczyk: *Dialektyka uprawiania marksizmu*. Warszawa 1974, s. 23.

⁸ J. Kuczyński: *Homo creator — wstęp do dialektyki człowieka*. Warszawa 1976, s. 351—352.

⁹ Pojęcie systemu (a konkretnie myślenia systemowego) jest znane od dawna, ale pojęcie systemu ogólnego i koncepcja ogólnej teorii systemów są stosunkowo nowe. Zaproponował je von Bertalanffy w okresie bezpośrednio poprzedzającym drugą wojnę światową. Jednakże jej szersze rozpowszechnienie nastąpiło dopiero

8. W koncepcji adaptacyjno-technokratycznej celami wychowania są role, które wychowanek będzie pełnił w społeczeństwie „arenie ról”, podporządkowany totalnie instytucjom i „spętany” instytucjami, a w koncepcji humanistycznej celami są wielostronnie ukształtowane osobowości wytwarzające w różnych sferach rzeczywistości wyższe wartości życia i pracy. Zwolennicy koncepcji adaptacyjnej przygotowanie do ról chcą osiągnąć poprzez ukształtowanie kilkudziesięciu postaw. W koncepcji humanistycznej postuluje się kształtowanie osobowości otwartej, charakteryzującej się szczególną wrażliwością na bodźce zewnętrzne i wewnętrzne i umiejętnością zindywidualizowanych zachowań.

Wersja adaptacyjno-technokratyczna jest statyczna, proponuje „dzisiaj” z uwzględnieniem „wczoraj”. Humanistyczna jest dynamiczna, proponuje „jutro” z uwzględnieniem „dzisiaj” i „wczoraj”.

9. Wedle założeń teoretyczno-metodologicznych koncepcji adaptacyjno-technokratycznej, szkoła naucza tłumaczyć świat, jest ośrodkiem selekcji, uczy, jak przystosować się do warunków środowiska społeczności szkolnej, a następnie po jej ukończeniu do warunków pracy i życia. Szkoła przyszłości jest zaprogramowana jako swoisty symulacyjny model życia społecznego, gdzie proces dydaktyczno-wychowawczy przypomina monstrialną grę decyzyjną, gdzie egzekwuje się zachowanie wyłącznie „pożądane” i te tylko nagradza. W toku owej gry decyzyjnej wymusza się strategię działania uznaną przez programistów celów wychowania za optymalną, ogranicza się aktywność ucznia, traktuje go jak „miękką maszynę”, którą można zaprogramować na cały czas jej działania, czyli na życie. Uczeń w symulacyjnym procesie życia ma zostać przystosowany do życia prawdziwego. Obarcza to programistów procesu dydaktyczno-wychowawczego swoistym obowiązkiem opracowania „naukowego horoskopu”. Należy bowiem powiedzieć: co uczeń będzie robił, zaprogramować krąg ról społecznych, które będzie realizował. Takie wychowanie ma długie (aczkolwiek niebytnie piękne) tradycje w społeczeństwie feudalnym, ograniczającym szanse jednostki do wąskiej grupy szans możliwych dla jego statusu społecznego. W ówczesnych warunkach taki „horoskop na wejście” był możliwy i dla wszystkich oczywisty, bo od Boga dany.

Zaprogramowanie ucznia na społeczne życie jest wysiłkiem tyleż niemożliwym, co szkodliwym i ubezwłasnowalniającym jednostkę, która posiadając zespół reakcji wytrenowanych — w zetknięciu z nową sytuacją potrafi reagować tylko w sposób wyuczony, przetrenowany. Taka koncepcja procesu dydaktyczno-wychowawczego fetyszyzuje i absolutyzuje tylko strategię działania, nie uwzględnia procesu ich tworzenia w świadomo-

po utworzeniu w 1954 r. „Towarzystwa dla Rozwoju. Ogólnej Teorii Systemów” przemianowanego później na „Towarzystwo dla Badania Systemów Ogólnych”. Potrzeba lepszego zrozumienia zjawisk biologicznych, psychologicznych i społecznych wzbudziła zainteresowanie badaniami o silnych wzajemnych oddziaływaniach między elementami, a także między systemami i ich otoczeniem. S. 6—7.

mości jednostki, w takim wychowaniu chodzi tylko o kształcenie reakcji dziecka, nie o jego osobowość. Symulacyjny model rzeczywistości, jakim jest szkoła, nie umożliwi bowiem stymulowania i uruchamiania autentycznych procesów osobowościowych. Zasadniczo bowiem różna jest motywacja wychowanka w procesie ćwiczeń decyzyjnych, a inna w praktyce społecznej.

Zamiar „przetrenowania życia dziecka” w procesie dydaktyczno-wychowawczym budzi inna jeszcze wątpliwość dość zasadniczej natury. Aby taki model szkoły mógł funkcjonować, musi mieć ona w społeczeństwie rolę kierowniczą (musi sterować przebiegiem praktyki społecznej i kontrolować jego realizację), co prowadziłoby do postulatu włączenia społeczeństwa w system szkolny totalny, w przeciwnym bowiem wypadku „krnąbrna” rzeczywistość będzie rozwijać się niezgodnie z programem, do którego został przygotowany wychowanek, co może spowodować nie tyle próby przystosowania rzeczywistości do programu (to bowiem kończy się z reguły fiaskiem), ile raczej kryzys jednostki i jej konflikt ze społeczeństwem. Taka szkoła nie może przygotować do życia w zmieniających się warunkach, może tylko wychować sprawnego realizatora modelu gry — dobrego ucznia.

Można zatem koncepcję wychowania dla roli społecznej potraktować jako program wychowania ucznia, propozycję społeczeństwa — szkoły — gdzie rolą dominującą byłaby rola UCZNI A, ucznia — obywatela, ucznia — człowieka, ucznia — konsumenta, ucznia — członka grupy, partnera itp. — ucznia, który wytrenował w szkole pożądane akty motywacyjne i realizuje je w ramach ról dla swego (zaprogramowanego w procesie dydaktyczno-wychowawczym) szczęścia i rozwoju. Szkoła adaptacyjna kładzie akcent na kształtowanie postaw (nawyków), w których manifestowane są role, a nie świadomości, i na rozwój otwartej osobowości. Jest to szkoła proponująca w istocie mechanistyczną internalizację wartości w atmosferze „czegoś za coś”, w której uczniowie grają rolę i zabiegają o punkty z zachowania — szkoła ucząca techniki unikania niepowodzeń. W tej koncepcji cele wychowania adresowane są do ucznia, a nie do szkoły.

Szkoła wedle koncepcji reformatorsko-humanistycznej uczy uczyć się zmieniać świat, jest ośrodkiem równych szans, kieruje się dyrektywą mówiącą o „równaniu w górę”, uczy wytwarzać wartości w szkole i przysłym życiu i pracy i daje wskazania do podnoszenia wartości siebie i świata. Jest ona ogniskiem, w którym ścierają się wszystkie wpływy, i polem walki różnych poglądów. Motywacje uczenia do troski o rozwój własny i całej społeczności szkolnej motywuje do działania, do procesu dydaktycznego. Jest szkołą rozwijającą twórcze i otwarte osobowości, rozwijającą przede wszystkim świadomość, a nie nawyki. Uczeń jest w niej partnerem procesu, współtwórcą wszystkiego, co w niej dobre i społecznie użyteczne. Życie tej szkoły jest szkołą życia.

Cele kształcenia i wychowania zgodnie z założeniami teoretyczno-metodologicznymi tej koncepcji adresowane są do szkoły jako całości i do nauczyciela, a nie do uczniów, natomiast wynikające z nich zadania dla ucznia winny być możliwie adekwatne do jego potrzeb, aspiracji, możliwości, tęsknot i pragnień oraz szeroko rozumianych potrzeb społeczno-zawodowych.

Z tego punktu widzenia najważniejszym elementem modelu takiej szkoły, elementem wyznaczającym strukturę tego modelu są cele kształcenia i wychowania¹⁰.

10. „Celem ostatecznym” koncepcji adaptacyjno-technokratycznej, czyli „inżynierii przez sterowanie i manipulację” jest dostarczenie wskazań praktycznych dla zawiadywania zachowaniami jednostek ludzkich, wypracowania technik maksymalizacji wpływu na zachowania ludzkie (człowiek instrumentem w rękach drugiego człowieka), w konsekwencji hamowanie postępu społecznego.

Celem dynamizującym, syntetycznym koncepcji reformatorsko-humanistycznej jest otwarcie ciągłej szansy na rozwój, na szczęśliwe życie, na satysfakcję z wytworzonych wartości w toku życia, na pełne wykorzystanie i rozwój twórczych potencji socjalizmu. Tam bowiem, gdzie człowiek nie może w pełni się rozwijać i twórczo wpływać na otoczenie, podstawowa idea marksizmu-leninizmu o pełnym urzeczywistnieniu osobowości ludzkich, zostaje wyznaczona.

Krytykując autorów tzw. Programu Gotajskiego m. in. na ten temat K. Marks pisał: „W wyższej fazie społeczeństwa komunistycznego, kiedy zniknie ujarzmiające człowieka podporządkowanie podziałowi pracy, a przez to samo zniknie też przeciwieństwo między pracą fizyczną a umysłową, kiedy praca stanie się nie tylko źródłem utrzymania, ale najważniejszą potrzebą życiową, kiedy wraz z wszechstronnym rozwojem jednostek wzrosną również siły wytwórcze, a wszystkie źródła zrodzonego bogactwa popłyną obficie — wówczas dopiero będzie można całkowicie wykroczyć poza ciasny horyzont prawa burżuazyjnego i społeczeństwo będzie mogło wypisać na swym sztandarze: »Każdy według swych zdolności, każdemu według jego potrzeb«”¹¹.

W związku z przejściem z okresu żywiołowych badań pedagogicznych do okresu badań zorganizowanych, wyróżniających się w podjęciu i realizacji problemu węzłowego — „Modernizacja systemu oświaty na etapie rozwiniętego społeczeństwa socjalistycznego”, związanego z reformą systemu oświaty w PRL oraz z nowymi założeniami i perspektywami nauk pedagogicznych, należy podjąć w wybranych zespołach naukowych (sub-

¹⁰ Zob. Cz. Herod, H. Bukowiecka: Cele kształcenia i wychowania 10-letniej szkoły średniej w: *Oświata i Wychowanie* nr 5/1976.

¹¹ K. Marks: Uwagi na marginesie programu Niemieckiej Partii Robotniczej. Dzieła wybrane, t. II, Warszawa 1947, s. 408.

dyscyplinach) całościową, pogłębiającą, dokonaną z pozycji marksistowskiej metodologii analizę nieodzowności rekonstrukcji, weryfikacji i oceny dla „wykarczowania” — obcych polskiej szkole — nurtów „zakorzenionych” we współczesnej teorii i praktyce pedagogicznej. Jest to z jednej strony warunek „przezwycięzania” kryzysu notowanego od lat w polskiej pedagogice, postawienia „mocnych barier” przeciwko aktualnemu rozwojowi obcych nurtów i z drugiej strony otwarcie dróg dla autentycznie polskiej — socjalistycznej szkoły pedagogicznej. Przyjęcie takiego kierunku i formy dalszych prac nad oceną stanu nauk pedagogicznych winno — jak sądzę:

- 1) stworzyć lepsze możliwości realizacji problemu węzłowego i uzyskać poparcie nauczycieli do wdrażania jego wyników,
- 2) spowodować odblokowanie twórczej myśli i nowych inicjatyw w pedagogice,
- 3) stworzyć pełne możliwości realizacji idei socjalistycznego wychowania twórczych osobowości na etapie rozwiniętego społeczeństwa socjalistycznego.

Jest to jedyna droga do zaangażowanej i konsekwentnej realizacji dyrektyw partii i państwa kierowanych pod adresem nauk pedagogicznych oraz systemu oświaty i jego ogniwi.

DOŚWIADCZENIA — PRÓBY — BADANIA

HANNA BALIŃSKA, HALINA GUTOWSKA

EFEKTYWNOŚĆ PRÓBNEJ REALIZACJI NOWEGO PROGRAMU PRZEDMIOTU — „ŚRODOWISKO SPOŁECZNO-PRZYRODNICZE” W KLASIE I

Koncepcja 10-letniej szkoły średniej zakłada wprowadzenie do klas I—III nowego przedmiotu o nazwie „Środowisko społeczno-przyrodnicze”. Program przedmiotu obejmuje treści społeczne, historyczne, przyrodnicze, geograficzne, a także treści dotyczące higieny i uczestnictwa w ruchu drogowym. W dotychczasowej praktyce niektóre z tych treści były włączone do programu języka polskiego.

Celem przedmiotu jest wprowadzanie dziecka w życie środowiska, poznawanie otaczającej rzeczywistości, kształtowanie umiejętności zachowania się w typowych sytuacjach, w których może znaleźć się uczeń klas niższych. Zajęcia proponowane przez program mają kształtować spostrzegawczość dziecka, uczyć obserwacji, myślenia, budzić zainteresowania otaczającą rzeczywistością, przygotowywać do nauki różnych przedmiotów w klasach wyższych.

Koncepcja nowego przedmiotu i projekt programu wywołały wiele dyskusji wśród nauczycieli. Rodziły się pytania dotyczące zakresu treści, metod realizacji, możliwości percepcyjnych uczniów itp.

Na podstawie analizy teoretycznej, ocen naukowców i nauczycieli praktyków nie można było znaleźć odpowiedzi na nasuwające się pytania i wątpliwości. Trzeba było poddać program nowego przedmiotu praktycznej weryfikacji, zbadać jego funkcjonalność, możliwość realizacji w różnych warunkach, wpływ na rozwój osobowości dziecka.

W koncepcji badań podjętych przez Instytut Programów Szkolnych i Instytut Kształcenia Nauczycieli i Badań Oświatowych w Warszawie pod kierunkiem doc. dra hab. Ryszarda Więckowego wysunięto następujące problemy:

1. Czy cele sformułowane w programie są realne? Czy zakres treści jest odpowiedni dla poszczególnych klas i możliwy do zrealizowania w ciągu 2 godzin tygodniowo?

2. Jaki jest wpływ treści programowych na rozwój osobowości dziecka? Czy dobór treści jest właściwy z punktu widzenia celów wychowawczo-dydaktycznych i sprzyja rozwojowi psychicznemu dziecka, czyli kształtowaniu jego wiedzy, umiejętności i pożądanych postaw społecznych? Czy roczna realizacja programu daje wyraźny postęp w niektórych dziedzinach rozwoju osobowości dziecka, tzn. czy nastąpił przyrost wiedzy, określonych umiejętności, czy pojawiły się nowe zainteresowania i zmiany nastawień i postaw u uczniów?

3. Czy formy i metody realizacji zaproponowane w programie są skuteczne i czy można je stosować w różnych warunkach środowiskowych, tzn. w mieście, na wsi, w klasach łączonych?

4. Jakie trudności występują najczęściej podczas realizacji programu? Jakie partie materiału są trudne do opanowania dla dzieci, które tematy nastęrczają kłopoty nauczycielom i dlaczego?

5. Czy program jest właściwie odczytywany przez nauczycieli?

ORGANIZACJA I PRZEDMIOT BADAŃ

Badaniami objęto klasy I—III szkół, w których wprowadzono nowe programy wszystkich przedmiotów, oraz szkół, w których wdrażano próbnie tylko 1 nowy program przedmiotu „Środowisko społeczno-przyrodnicze”, a z pozostałych przedmiotów pracowano wg programów starych.

Metody, jakimi posłużono się w badaniach, to:

1. Obserwacja (w czasie hospitacji lekcji przez pracowników IPS, IKNiBO i wizytatorów Kuratorium oraz obserwacja uczestnicząca nauczycieli).

2. Badania osiągnięć ucznia za pomocą testów.

3. Ankieta dla nauczyciela, zawierająca 22 pytania dotyczące programu.

Eksperyment zakłada m. in. sprawdzenie efektywności realizacji programów za pomocą badań osiągnięć szkolnych ucznia. W 1976/77 sprawdzono, czy możliwy jest do realizacji program nauczania nowego przedmiotu „Środowisko społeczno-przyrodnicze” w klasie I i częściowo w II. W latach następnych planuje się kontynuowanie prac związanych z kontrolą wyników nauczania w kl. II i III. W niniejszym artykule przedstawimy analizę wyników badań dotyczących przede wszystkim realizacji programu w klasie pierwszej. Badanie efektywności realizacji niektórych partii materiału przez nauczyciela i opanowania treści przez uczniów jest niezmiernie ważne, pozwala bowiem już na tym wstępnym etapie na modyfikowanie w porę działań nauczycieli oraz umożliwia dyskusję dotyczącą możliwości pełnej realizacji programu tego przedmiotu. W konsekwencji prowadzić może — dzięki kilkakrotnym pomiarom — do wprowadzenia poprawek do tymczasowego programu nauczania przedmiotu „Środowisko społeczno-przyrodnicze”.

Dwa podstawowe cele przyświecały badaniom osiągnięć szkolnych:

1. Sprawdzenie efektywności realizacji wybranych treści programowych, wykrycie typowych błędów i braków w ich opanowywaniu przez uczniów.

2. Standaryzacja testów jako narzędzi do kontroli pracy ucznia.

Celowo nie sprawdzaliśmy testów próbnie przed właściwymi badaniami, aby nie wyłączać z badań żadnej z klas I realizujących nowy program. Chodziło nam bowiem o uwzględnienie wyników wszystkich uczniów klas I badanych szkół.

Podstawą do wyprowadzenia wniosków z badań są wyniki testowe uzyskane od 312 uczniów oraz informacje zdobyte podczas obserwacji uczestniczącej, hospitacji lekcji, wywiadów i dyskusji oraz ankiet o programie wdrażanego przedmiotu nadesłanych przez nauczycieli.

Badane placówki reprezentują wielkie miasto, miasto i wieś. Badania próbne przeprowadzono na początku roku szkolnego, a następnie na przełomie lutego i marca oraz maja i czerwca 1977 r.

Zastosowano 3 testy osiągnięć szkolnych typu sprawdzającego opanowanie niektórych treści z programu nauczania tego przedmiotu.

Przyjeliśmy założenie, że w zadaniach mogą wystąpić pojęcia prostsze, łatwe dla dziecka. Liczyliśmy się z tym, że wykonanie tych zadań może być stuprocentowe. Obok zadań prostych uwzględniono zadania bardziej złożone, wymagające znajomości szeregu pojęć, dokonywania uogólnień, porównywania, różnicowania oraz zastosowania zdobytych wiadomości do rozwiązywania problemów. W tego typu zadaniach przewidywaliśmy niższy procent pozytywnych rozwiązań.

Dla wymienionych celów badań istotne było m. in. uchwycenie takich treści, których uczniowie nie są w stanie przyswoić albo przyswajają je bez żadnych trudności.

W I badaniu zastosowano test składający się z 18 zadań, w tym 10 zadań z wy-

borem jednokrotnym, 4 zadań z luką, 4 zadań na uogólnianie pojęć. W II badaniu test składał się z 20 zadań, w tym 7 zadań z wyborem jednokrotnym, 5 zadań z luką, 2 zadań na uogólnianie pojęć. Cztery zadania obrazkowe przedstawiały ptaka, ssaka, roślinę zieloną i drzewo owocowe. Przy rozwiązaniu tego rodzaju zadań czynności ucznia polegały na wpisaniu nazw części rośliny lub ciała zwierzęcia w oznaczone na rysunku miejsca. Odpowiednie nazwy należało wybrać z szeregu podanych. Zadania punktowano 0—1, tzn. za prawidłową odpowiedź — 1 punkt, za błędną — 0 punktów.

Trafność testu zapewniono przez odpowiednio skonstruowany plan testu, tzn.: dobór zadań do wybranych treści i celów kształcenia przedmiotu oraz konsultacje osób kompetentnych w tym zakresie (lekarz, psycholog, nauczyciele klas niższych, specjaliści przedmiotowi oraz specjaliści zajmujący się teorią pomiaru testowego).

Weryfikacja testów nastąpiła w toku prowadzonych badań. Obliczony współczynnik rzetelności testów wzorem Kudara-Richardsona wynosi dla testu nr 1—0,78, a wzorem Guttmana — 0,72. Dla testu nr 2 odpowiednio — 0,98 i 0,95. Na podstawie uzyskanych współczynników rzetelności dla obu testów — szczególnie wysokich dla testu nr 2 — można wnioskować o badanej grupie uczniów. Uwzględniono w testach następujące zagadnienia:

Z działu „W klasie i w szkole”:

1. Sposób siedzenia w ławce.
2. Warunki życia roślin.
3. Udzielanie pomocy w czasie skaleczeń i zachorowań.
4. Choroby zakaźne.

Z działu „Droga do szkoły”:

1. Środki lokomocji, ich rodzaje.
2. Zasady przechodzenia przez jezdnię.
3. Znaki drogowe.
4. Strona lewa i prawa jezdni.

Z działu „Życie i praca w domu”:

1. Ostrożność przy korzystaniu z urządzeń elektronicznych i gazowych.
2. Dawne i dzisiejsze sposoby oświetlania.
3. Odżywianie się, różnorodność posiłków.
4. Zwierzęta domowe: ssak (pies) i ptak.

Z działu „W ogrodzie szkolnym i w parku”:

1. Zależność rozwoju roślin od nasłonecznienia, temperatury, powietrza, rodzaju gleby i wilgotności.
2. Pielęgnacja roślin.
3. Ochrona zieleni.

Z działu „Rodzinna miejscowość”:

1. Rzeźba terenu typowa dla krajobrazu danej okolicy (krajobraz: górski, równinny, pagórkowaty).
2. Adres zamieszkania.
3. Ludność i jej zajęcia (milicjant, lekarz, strażak, rolnik, ekspedientka, kierowca).

W zadaniach testowych zwrócono również uwagę na rozumienie niektórych pojęć, np.: pralka, żelazko, odkurzac, lampa.

Z wymienionych treści widać, jak szeroki był zasięg sprawdzonej wiedzy. Przy niektórych zagadnieniach te same treści sprawdzone były dwoma lub trzema zadaniami (np. ruch drogowy).

Procenty wykonania obu testów są wysokie. Szczegółowo przedstawiono dane w tablicy 1.

Tablica 1

Szkoły realizujące nowe programy	% wykonania testu w badaniu:	
	I	II
Wszystkich przedmiotów (8 klas)	78,5	77,2
Jednego przedmiotu (5 klas)	89,0	88,2
Ogółem (13 klas)	82,8	81,8

Jak wynika z zestawienia, wyższe wyniki uzyskano w szkołach realizujących nowy program tylko z przedmiotu „Środowisko społeczno-przyrodnicze”. Ma to swoje uzasadnienie. Nauczyciel i szkoła szczególnie zainteresowani są nauczaniem tylko jednego przedmiotu, nie rozpraszają się na inne, jak to ma miejsce w szkołach realizujących wszystkie przedmioty wg nowych programów. Ułatwia to przygotowanie się nauczyciela do zajęć, zapewnienie środków dydaktycznych itp.

Procent wykonania testu ogółu badanej grupy jest wysoki w obu badaniach i świadczy o możliwości opanowania treści programowych przez uczniów. Jednak poszczególne zagadnienia w bardzo różnym stopniu zostały przyswojone przez uczniów. Ponad 80% wykonania uzyskano w zadaniach sprawdzających: zagadnienia dotyczące higieny (udzielania pomocy w czasie skaleczeń i zachorowań), środków lokomocji, charakterystycznych cech krajobrazu danej okolicy, poprawności adresowania.

Stosunkowo wysokie wyniki (87% i więcej) uzyskano w zakresie zadań sprawdzających rozumienie pojęć, np.: pralka, żelazko, odkurzaczy, lampa. Niższe procenty wykonania zadań, poniżej 70%, uzyskano w zakresie treści: choroby zakaźne, znaki drogowe, zasady przechodzenia przez jezdnię. Do szczególnie trudnych zaliczyć można również umiejętność rozróżniania drzew iglastych i liściastych. Chodziło nam o sprawdzenie, czy uczniowie potrafią z szeregu podanych nazw i ilustracji różnych drzew wybrać te, które tracą liście jesienią. Okazało się, że uczniowie często mylili drzewa liściaste z iglastymi. Świadczy to o nieprzyswojeniu w pełni tych pojęć.

W wyniku obserwacji lekcji można było wysunąć wniosek o zbyt teoretycznym wprowadzaniu tego zagadnienia w niektórych klasach, podobnie jak przy realizacji zagadnień ruchu drogowego.

Uczniowie mieli trudności z rozpoznawaniem wśród podanych znaków drogowych właściwego, który powinien być postawiony koło ich szkoły („Uwaga dzieci”), a przecież znak taki znajduje się przy każdej z badanych szkół. Możliwie częste — przy okazji każdej wycieczki w teren — pokazanie znaków drogowych w naturalnym środowisku ułatwiłoby ich zapamiętanie. Realizacja przedmiotu „Środowisko społeczno-przyrodnicze” szczególnie wymaga stosowania form i metod pracy, które angażują ucznia wszechstronnie i dają możliwość bezpośredniego kontaktu z otaczającym światem. Potwierdzeniem tych zależności są również niezupełnie opanowane treści, dotyczące przepisów przechodzenia przez jezdnię w różnych

sytuacjach, gdy dziecko jest w grupie na wycieczce i kiedy jest samo, gdy idzie drogą bez chodnika i przechodzi przez ulicę.

Wybieranie przez uczniów z szeregu podanych odpowiedzi odpowiedzi absurdalnej świadczy o zupełnym braku wiedzy z tego zakresu. A oto przykład zadania:

W czasie wakacji niektórzy z Was wyjadą na wieś. Często będziesz chodzić różnymi drogami. Którą stroną jezdni wolno Ci będzie iść:

- a. Najlepiej środkiem.
- b. Tylko lewą.
- c. Tylko prawą.
- d. Można prawą i lewą.

Uczniowie wybierali dość często odpowiedź a) — „najlepiej środkiem”. Trudności napotykali również w tych zadaniach, które dotyczyły zagadnień odległych w czasie, np. czym ludzie oświetlali swoje pomieszczenia, którym pojazdem podróż trwać będzie najszybciej.

Oddzielnego omówienia wymaga umiejętność uogólniania pojęć przez ucznia, która wyraża się np. czynnością nadawania wspólnej nazwy grupie obrazków. Chodziło o warzywa, rośliny, drzewa, naczynia, zabawki, pieczywo. Mimo iż procenty wykonania tych zadań nie są niskie (ponad 80%), to jednak spotyka się duże rozbieżności między poziomami poszczególnych szkół.

W niektórych przypadkach na obniżenie procentu wykonania zadania miała wpływ niezbyt czytelna ilustracja lub konstrukcja zadania, np. w zadaniu:

Nadaj wspólną nazwę każdej grupie obrazków:

W miejscu kropek uczeń miał wpisać: „Są to zwierzęta”, a w zadaniu poprzednim: „Są to zabawki”.

Zwierzęta — motyl, ryba, kogut i kot — narysowane pod zabawkami — lalka, trąbka, miś, piłka — tej samej wielkości sugerowały uczniowi, że to są również zabawki. Okazało się także, że uczniowie klasy I mają trudności w posługiwaniu się pojęciami ogólnymi, np. „rośliny”. Uczniowie napotkali czasem trudności w rozumieniu pojęć, z którymi stykają się w życiu. Wydawałoby się, że uczniowie klasy I wiedzą, co robi rolnik, ekspedientka, milicjant, a jednak obok odpowiedzi poprawnych i wyczerpujących zdarzały się także błędne lub niepełne. A oto przykłady odpowiedzi:

Rolnik — „pracuje na roli, uprawia ziemię, sieje zboże, buduje domy, chowa świnię, kury, konie, prowadzi gospodarstwo, węgiel wydobywa, zrywa jabłka, chleb robi, sadi owoce i warzywa, rolnik pracuje w Podbieli, rolnik robi pasze”.

Ekspedientka — „sprzedaje w sklepie, ekspedientka pilnuje towaru, ugładza twarz, magluje, siedzi przy biurku, sprząta mieszkanie, podaje na stół kawę, leczy zęby, sprzedaje zakupy, prosi do gabinetu”.

Milicjant — „pilnuje porządku, kieruje ruchem, pomaga ludziom, aresztuje, wsadza do więzienia, pijanych zatrzymuje, oskarża, pilnuje domu, pilnuje bezpieczeństwa i mienia naszego, pilnuje ulicy, pilnuje więzienia, sprawdza dokumenty, łapie ludzi”.

Przytoczone odpowiedzi uczniów świadczą o tym, że pojęcia niektórych zawodów, zdawałoby się popularnych i znanych, mogą się mylić uczniom z szeregiem innych zawodów. Oczywiście nie jest to typowe zjawisko występujące w badaniach, ale jeżeli wystąpiły takie odpowiedzi, to musimy je brać pod uwagę przy opracowaniu podobnych treści. Brak wyczerpujących odpowiedzi związany był także ze słabo opanowaną umiejętnością pisania uczniów kl. I. Wyższe wyniki uzyskaliśmy w zadaniach nie wymagających pisania.

Rozpatrując zagadnienie przyswojenia odpowiednich treści w układzie ekologicznym nie zauważa się znaczących różnic między wynikami uczniów ze środowiska wielkomiejskiego a miejskiego. W II badaniu uczniowie z wielkiego miasta osiągnęli nawet niższe wyniki niż ich koledzy z mniejszego miasta.

Tabela 2

Środowisko	% wykonania testów w badaniu:	
	I	II
Wielkie miasto	82,8	81,3
Miasto	78,9	91,1
Wieś	75,6	64,2
Ogółem:	82,8	81,8

Większe różnice występują, kiedy porównujemy miasta ze wsią, szczególnie wystąpiły one w II etapie badań. Porównanie wyników badań w układzie wielkie miasto, miasto i wieś, w szkołach realizujących 1 przedmiot wskazuje, że wyniki szkół wiejskich są bardzo zbliżone do wielkiego miasta, a nawet wyższe w niektórych przypadkach.

Tabela 3

Środowisko	% wykonania testów w badaniu:	
	I	II
Wielkie miasto	87,7	88,4
Wieś	92,2	87,8

Dane z badań wskazują wyraźnie, iż efektywne opanowanie treści z przedmiotu „Środowisko społeczno-przyrodnicze” jest możliwe niezależnie od położenia szkoły, z tym jednak zastrzeżeniem, że warunki, w jakich realizujemy ten program, będą odpowiednie do potrzeb konkretnej szkoły. Różnice osiągnięć uczniów w zakresie badanych treści występują również między poszczególnymi klasami — dochodząc nieraz od 7% — 10% w ramach jednej szkoły. Dokładniej ilustruje ten problem zestawienie danych w tabeli 4.

Tabela 4

Środowisko		Klasy	% wykonania testu w badaniu	
			I	II
Szkoły w wielkim mieście		I A	79,6	79,8
		I B	86,7	83,3
Miasto		I A	81,7	95,0
		I B	76,2	87,1
Wieś	Gmina	I A	73,3	70,9
		I B	75,6	64,2
	Filia	I P	74,6	55,0
		I R	80,6	58,3

Dokładniejsze analizy uwarunkowań środowiskowych uczniów poszczególnych badanych klas, które zamierzamy przeprowadzić, oraz analizy dotyczące kadry nauczającej i organizacji szkoły pozwolą nam na głębsze wyjaśnienie stwierdzonych tu zależności. Z dotychczasowej bezpośredniej obserwacji oraz analizy wytworów dzieci i dokumentacji szkolnej wynika, że ogniwem najważniejszym w osiągnięciu wyników jest jednak nauczyciel, jego metoda pracy i zaangażowanie.

Ciekawą sprawą jest fakt stuprocentowego rozwiązania testu przez 13% uczniów w I badaniu, a przez 16% uczniów w II badaniu. Procent uczniów, którzy w teście nie rozwiążali tylko jednego zadania, wynosi 19 w I badaniu, a 17 w II badaniu. Przy przeliczeniu procentu wykonania testu na ocenę szkolną dawałoby to ocenę bardzo dobrą.

Spśród wszystkich badanych uczniów 2% (w I i II badaniu) wykonało połowę zadań testu, a wśród tych, którzy wykonali poniżej 50% zadań, znalazło się ok. 3% uczniów.

Analiza ilościowa i jakościowa z dotychczas przeprowadzonych badań wdrożeniowych pozwala na wyprowadzenie pewnych stwierdzeń:

1. Zakres materiału przewidzianego programem klasy I przedmiotu „Środowisko społeczno-przyrodnicze” jest możliwy do realizacji (ponad 81% wykonania testów). Niezbędne jest jednak stworzenie szkołom odpowiednich warunków pracy. Szczególnie istotne byłoby przygotowanie merytoryczne i metodyczne nauczyciela, zapewnienie odpowiednich środków dydaktycznych.

Klasy eksperymentalne na ogół zrealizowały wszystkie zagadnienia przewidziane programem, mimo iż pracowały w warunkach innych niż te, które przewidujemy po wprowadzeniu reformy. Nie dysponowały jeszcze pełnym zestawem odpowiednich środków dydaktycznych, opracowań metodycznych i realizowały program bez podbudowy przedszkolnej.

2. Nauczyciele realizując nowy program zdobyli sporo doświadczeń w zakresie stosowania metod i form opracowywania różnorodnych treści w kl. I—III. Początkowo często występowało łączenie treści przyrodniczych, geograficznych i społecznych z nauką czytania i pisania, a w związku z tym lekcje sprowadzały się do tradycyjnej pogadanki. Później coraz częściej występowała wycieczka, doświadczenie, obserwacja, ćwiczenia praktyczne, spotkania z przedstawicielami różnych zawodów i instytucji, zabawa tematyczna. Poszukiwania w zakresie metod wyzwoliły wiele inicjatyw i postaw nowatorskich nauczycieli — jak wynika z hospitacji — lekcje były bardzo urozmaicone i interesujące dla dzieci. Doświadczenia nauczycieli realizujących nowy program będą wykorzystane w opracowywanych przewodnikach metodycznych.

3. Praktyczna weryfikacja wskazała na pewne trudności, jakie mogą wystąpić podczas realizacji programu.

Okazało się, że trudniejsze do realizacji są treści społeczne niż przyrodnicze. Np. procent wykonania zadań sprawdzających rozumienie pojęć rolnik i ekspedientka wynosiła 77 i 76. Procent wykonania tego typu zadań byłby prawdopodobnie niższy, gdyby nie dodatkowe konsultacje i lekcje otwarte dla nauczycieli po pierwszych miesiącach nauki. Rzeczywistość społeczna jest bardziej skomplikowana i zmienna niż przyroda. O wiele trudniej wykryć w niej regularność i powtarzalność zjawisk, trudniej pokazać przyczyny faktów i procesów niż przy zjawiskach przyrodniczych. Aby zrozumieć rzeczywistość społeczną, trzeba rozpatrywać ją w różnych aspektach: teraźniejszości, przeszłości i perspektyw rozwoju. Tematy dotyczące rodzinnej miejscowości były trudne do realizacji ze względu na brak rzeczowego przygotowania nauczycieli i odpowiednich materiałów. Jak wynika z dyskusji prowadzonych w szkołach, często nauczyciele odkrywali razem z dziećmi różne interesujące fakty i zjawiska w swoim miejscu zamieszkania. Przy realizacji treści społecznych trzeba zwracać uwagę na opanowanie istotnej wiedzy.

a także na umiejętności zachowania się, nastawienia, przekonania i postawy. Kształtowanie ich wymaga wielu ćwiczeń, ukazywania wzorów, oddziaływania własnym przykładem wykorzystywania sytuacji wziętych wprost z życia. Mniej trudności napotykali nauczyciele podczas zapoznawania uczniów z rzeczywistością przyrodniczą. W tej dziedzinie mieliśmy o wiele więcej pozytywnych doświadczeń w dotychczasowej praktyce. Doświadczenie to zostało przeniesione do realizacji nowego przedmiotu.

4. Z odpowiedzi nauczycieli na pytania postawione w ankiecie i obserwacji uczniów podczas hospitacji wynika, że realizacja programu w sposób widoczny wpływa na rozwój zainteresowań uczniów.

W klasach eksperymentalnych wyraźnie wzrosło zainteresowanie przyrodą i życiem własnego środowiska. Uczniowie czytali łatwe książki popularnonaukowe na temat życia roślin, zwierząt, rozwoju narzędzi pracy, środków lokomocji, pracy ludzi w różnych zawodach itp. Próbowali samodzielnie obserwować przyrodę i dzielić się spostrzeżeniami, prowadzili hodowlę roślin, dokarmiali ptaki, gromadzili różne materiały z czasopism, zbierali widokówki i wiadomości na temat swego miejsca zamieszkania, wykonywali albumy itp.

5. Pierwszy rok realizacji programów wykazał, że w klasach niższych uczniowie mogą się nacyć więcej o otaczającym świecie, niż zakładały to dotychczasowe programy. Treści programowe nie muszą być infantylne, a metody nauczania i uczenia się już na tym etapie mogą być adekwatne do poznawanej dziedziny rzeczywistości. Wnioski z badań pozwolą również na dalsze modyfikacje programu i opracowanie podręczników dla ucznia i nauczyciela.

Dotychczasowe badania nie dają jeszcze pełnej odpowiedzi na wszystkie wysunięte problemy badawcze. W dalszym ciągu (przez kolejne 2 lata) będziemy śledzić osiągnięcia uczniów dotychczas badanych klas I. Wyczerpujące wnioski będą mogły być wyprowadzone dopiero po zakończeniu eksperymentu, tzn. po 3 latach wdrażania programu w kl. I, II i III.

ZDZISŁAW BŁAŻEJEWSKI
SZCZECIN

PROBLEMY WYCHOWAWCZE RODZIN ZREKONSTRUOWANYCH

Struktura rodziny jest ważnym czynnikiem przy ocenie rodziny jako środowiska wychowawczego. Ilość interakcji psychicznych, kształtowanie określonych postaw, zaspokojenie biologicznych i psychicznych potrzeb członków rodziny w znacznym stopniu zależna jest od jej struktury. Na pojęcie struktury składa się kilka zjawisk. Można rozpatrywać więc ilość pokoleń w rodzinie, liczbę osób ze szczególnym uwzględnieniem dzieci, ich wiek i płeć i wreszcie obecność lub też brak naturalnych rodziców. To ostatnie zagadnienie wydaje się być szczególnie ważne. Brak ojca czy matki bowiem to naruszenie naturalnej struktury rodziny, a skoro jest to stan odbiegający od normy, należy bez głębszych uzasadnień przyjąć, że jest to stan wychowawczo niekorzystny. Trudniejsza jest odpowiedź na pytanie, jakie znaczenie, mając na uwadze dobro dzieci, ma fakt rekonstrukcji rodziny niepełnej, kiedy to w miejsce ojca lub matki zjawia się osoba dla członków rodziny dotychczas obca, mająca spełniać role brakującego rodzica. Ponieważ naturalnym pragnieniem każdego dziecka jest posiadanie ojca i matki, można przyjąć hipotezę, że zastąpienie brakującego z rodziców jest zjawiskiem wychowawczo korzystnym. Czy hipoteza taka znalazłaby potwierdzenie w rzeczywistości? Odpowiedzi na to

pytanie mogłyby udzielić obszerne i gruntowne badania empiryczne, których jednak niestety brak. S. Kowalski wypowiada się na ten temat wyraźnie:

„Nikie są zainteresowania badawcze w odniesieniu do rodzin małodzieńnych oraz rozbitych, a brak jakichkolwiek prób analizy wychowawczego funkcjonowania rodzin zreorganizowanych”.¹

Fakt to dziwny i tym bardziej niepokojący, że liczba rodzin zrekonstruowanych będzie wzrastała, a jest to logiczną konsekwencją wzrastającej liczby rozwodów małżeńskich. Dane statystyczne w tym zakresie mają wymowę jednoznaczną. W roku 1976 w stosunku do okresu sprzed ostatnich 10 lat liczba rozwodów wzrosła o 75%. W 1976 roku orzeczono ogółem w Polsce 41 300 rozwodów.²

Niniejszy artykuł nie jest próbą oceny całokształtu problemów wychowawczych związanych z rekonstrukcją rodziny. Jest tylko sygnałem, że rekonstrukcja rodziny wiąże się z bardzo złożonymi i trudnymi zjawiskami, nie zawsze wychowawczo korzystnymi.

Ze względu na wąski zakres badań nie można oczywiście wysuwać daleko idących wniosków, wydaje się jednak, że wyniki nawet tak skromnych badań, jakie przeprowadziłem, zasługują na uwagę, tym bardziej że problem jest tak mało znany.

Fakty, które pragnę przedstawić, rozpoznane zostały w trakcie badań nad ucieczkami dzieci z domu. Problem ten był badany w latach 1972—74 na terenie województwa szczecińskiego, w jego dawnych granicach. Badaniami objęto 207 uciekających z domu uczniów szkół podstawowych, w tym 135 chłopców i 72 dziewcząt. Dla celów porównawczych przebadano równolegle 621 (trzykrotność liczby uciekających z domu) uczniów szkół podstawowych, uczniów, którzy z domu nie uciekali. Stanowili oni dla mnie pewnego rodzaju „grupę kontrolną”, która miała być punktem odniesienia przy analizach wybranych problemów. Właśnie w trakcie tych porównań zestawiono strukturę rodzin obu tych zbiorowości i oto jaki uzyskano obraz:

NIEKTÓRE DANE DOTYCZĄCE STRUKTURY RODZIN UCZNIÓW
UCIEKAJĄCYCH Z DOMU I UCZNIÓW ZBIOROWOŚCI
PORÓWNYWANEJ

Rodzaj zbiorowości	Rozwody i porzucenia rodziny		Rodziny zrekonstruowane			
	Liczba	%	formalnie		nieformalnie	
Zbiorowość zasadnicza	81	30,1	Ogółem 59 = 28,5% (N = 207)			
			Liczba	%	Liczba	%
			29	14,0	30	15,5
Zbiorowość porównywana	25	4,0	Ogółem 19 = 3,5% (N = 621)			
			formalnie		nieformalnie	
			Liczba	%	Liczba	%
			13	2,0	6	0,9

Uwaga: Jako rodziny zrekonstruowane nieformalnie uważam te, w których z matką lub ojcem dzieci zamieszkała na stałe osoba bez związku małżeńskiego („przyjacieli”, „przyjaciółka”).

¹ S. Kowalski: Socjologia wychowania w zarysie. Warszawa 1974, PWN, s. 142.

² Obliczeń dokonano na podstawie danych statystycznych podanych przez GUS. Rocznik statystyczny z 1968 r. informuje, że w Polsce w 1965 roku udzielono 23 557 rozwodów (str. 53), natomiast z Rocznika statystycznego z roku 1976 dowiadujemy się, że w 1975 roku rozwodów było 41,3 tysiąca (str. 46).

Jak wynika z prezentowanej tabeli, między porównywanymi zbiorowościami dziecięcymi zarysowały się wyraźne różnice w odniesieniu do struktury rodzin. Wśród uczniów, którzy uciekali z domu, jest prawie 10 razy więcej rodzin o naruszonej strukturze naturalnej aniżeli wśród tych, którzy z domu nie uciekali. W tym przypadku teza wyrażona na wstępie o szkodliwości naruszenia naturalnej struktury rodziny znajduje potwierdzenie w faktach, i to wymownych. Istotne jest, iż podano tylko te fakty, kiedy rozbitcie rodziny nastąpiło z winy rodziców, a nie z przyczyn obiektywnych (śmierć któregoś z nich). Warto zwrócić uwagę, że wśród uczniów zbiorowości zasadniczej liczba rodzin zrekonstruowanych formalnie prawie dokładnie pokrywa się z liczbą rodzin o nieformalnej rekonstrukcji. Ogólnie, należy stwierdzić, że porównywane zbiorowości znacznie różnią się liczbą rodzin zrekonstruowanych. Jeżeli wśród uczniów, którzy z domu nie uciekali, stwierdzono 3,5% rodzin zrekonstruowanych, to wśród uciekających odsetek ten stanowi 38,5%, a więc przeszło 8 razy więcej. Proporcje te trudno uznać za przypadkowe.

Ponieważ, jak się okazuje, ucieczki dzieci z domu wiążą się z naruszeniem naturalnej struktury rodziny i jej rekonstrukcją, należy przyjąć, że czynniki te mają istotny wpływ na zanik więzi uczuciowej między dziećmi i rodzicami. Z jakichś względów wizja przebywania wśród obcych bardziej dzieciom odpowiada niż przebywanie w domu, a przecież właśnie dom rodzinny winien być naturalną ostoją spokoju i bezpieczeństwa dla dziecka.

Jakie to sytuacje w rodzinach zrekonstruowanych są dla dziecka na tyle trudne i nieznośne, że zmuszają go do ucieczek z domu? Na podstawie wyników badań starałem się znaleźć odpowiedź na to pytanie i wyodrębniłem kilka wariantów stosunków między dziećmi a osobami wchodzącymi do rodziny. Pokróćce postaram się te sytuacje omówić ilustrując je konkretnymi przykładami.

Wariant 1 — negatywny stosunek dziecka od samego początku do osoby rekonstruującej rodzinę (9 przypadków)

W sytuacji, kiedy osobą rekonstruującą rodzinę jest mężczyzna (ojczym lub „przyjaciół” matki), wrogość dziecka do niego może być związana z zazdrością o miłość matki. Stwierdzono trzy takie przypadki, wszystkie dotyczące chłopców (dwaj mieli rodzeństwo i jedynak). Chłopców tych łączyła silna więź uczuciowa z matkami i troskliwość matek w stosunku do synów przed rekonstrukcją rodziny.

Od pierwszych kontaktów tych chłopców z przyszłymi ojczymami zaczęli oni okazywać wrogość do „drugiego tatusia.” Jeden z chłopców zdaniem matki zawsze zrównoważony i kulturalny zachował się wobec gościa wręcz arogancko, co dla matki było wielkim zaskoczeniem. Wszyscy ci chłopcy wprost prosili matki, by nie wychodziły powtórnie za mąż. W czasie wywiadów matki stwierdziły, że są przekonane, iż powodem tego była zazdrość synów o ich uczucia. Jeden z chłopców (13 lat) przekonywał matkę, że on zapewni jej dostateczną pomoc i opiekę, że — „nie potrzeba nikogo”, kto musiałby się nią opiekować.

Z zebranych materiałów wynika, że jednak nie tylko zazdrość o miłość matki może być przyczyną niechęci i wrogości dziecka do ojczyma. Otóż okazuje się, że jest prawdopodobne, iż konflikt taki zaistnieje również wówczas, jeżeli między dzieckiem a rodzonym ojcem istniała silna więź uczuciowa, jeżeli pamięć po ojcu jest źródłem przyjemnych wspomnień. Rozmowy, zwłaszcza z chłopcami, nasuwają przypuszczenie, że zachodzi tu zjawisko, które można by określić „idealizacją” nieobecnego ojca. W świadomości osieroczonego dziecka zacierają się przeżycia przykre i trudne. Chociażby dawniej ojciec nie spełniał wszystkich oczekiwań dziecka, to jednak pozostają w jego pamięci wspomnienia przeżyć dodatnich, utrwalających obraz nieobecnego ojca. Z badań wynika, że dla dziecka w wieku 14 lat pamięć po

zmarłym ojcu może jeszcze po upływie pięciu lat być tak silna, że budzi zdecydowaną wrogość do osoby, która ośmiela się zająć miejsce ojca. Sytuacja staje się bardziej jeszcze drastyczna w przypadku rozwodu, kiedy ojciec żyje i dziecko pośrednio lub bezpośrednio kontaktuje się z nim, a zwłaszcza kiedy ojciec świadomie, z różnych względów, pragnie dokuczyć byłej żonie. Tego rodzaju fakty ujawniły się w czasie badań wyraźnie.

Stwierdzono, że pięciu uciekających z domu było buntowanych przez ojca prze-ciwko ojczymowi. Konflikty podsycane tworzyły nieznośną sytuację dla dziecka i w konsekwencji jego ucieczki z domu.

Oto typowy przykład:

Bronek jest uczniem klasy szóstej w małym miasteczku. Z rodzeństwa posiada siostrę, uczennicę klasy czwartej. Ojciec chłopca, dyrektor miejscowej instytucji, nie spełniał oczekiwań rodziny. Dziećmi nie interesował się, stosunki z nimi ograniczały się do kontaktów czysto formalnych, współżycie z żoną nie układało się. Jego zamiłowania w dotrzymywaniu towarzystwa młodym kobietom były przyczyną częstych konfliktów w domu.

Kiedy Broniek był w trzeciej klasie, ojciec związał się na stałe z jedną z kobiet i zażądał od żony rozwodu, który zresztą otrzymał po dwóch latach. Po opuszczeniu rodziny przeniósł się do innego, oddalonego o przeszło 150 km miasta i tam zamieszkał na stałe. Z dziećmi żadnego kontaktu nie utrzymywał, poprzestając na regularnym płaceniu alimentów.

W rok po wyrażeniu zgody na rozwód, a w trzy lata po opuszczeniu rodziny przez męża matka Bronka powtórnie wyszła za mąż. Ojczym Bronka okazał się człowiekiem rozsądnym, kulturalnym i świadomie pragnął nawiązać z Bronkiem serdeczny kontakt. Chłopiec przyjął go chłodno, ale bez wrogości. Trudno przewidzieć, jak losy potoczyłyby się dalej, bo przecież Broniek nie miał żadnych podstaw, żeby mile wspominać ojca, gdyby w tym czasie na arenę wydarzeń nie wkroczył właśnie ojciec. Powodowany pewnego rodzaju zazdrością czy też może chęcią zemsty na żonie za zwlekanie z rozwodem — w każdym razie „przypomniał” sobie o Bronku. Posiadając własny samochód zaczął przyjeżdżać do miasteczka i potajemnie spotykać się z synem. Brał go na przejażdżki samochodem, kupował różne drobiazgi i jawnie namawiał do buntu przeciwko ojczymowi. W następstwie tego stosunek Bronka do ojczyma zmienił się gwałtownie. Stał się opryskliwy, nieposłuszny, złośliwy. Matka i ojczym z początku starali się reagować spokojnie i dążyli do zmiany zachowania się chłopca taktem i perswazją, a kiedy to nie dawało rezultatów, matka zaczęła stosować sankcje (ojczym świadomie kar nie stosował). Dla Bronka wytworzyła się nieznośna sytuacja w domu. Po jednej z awantur Broniek uciekł i pojechał do ojca. Była to jego pierwsza ucieczka z domu. Do chwili kiedy przeprowadziłem z nim rozmowę, chłopiec miał już za sobą pięć ucieczek z domu. W trzech przypadkach uciekał do ojca, w dwóch przebywał na terenie miasteczka. Czas trwania ucieczek wynosił od dwóch do czterech dni. Czas między poszczególnymi ucieczkami stanowił okres od dwóch tygodni do przeszło dwóch miesięcy.

Źródłem informacji o tym przypadku były przede wszystkim rozmowy z matką, z tym że istotne fakty potwierdził również i Broniek. Stwierdził na przykład, iż prawdą jest, że ojciec namawiał go do nieposłuszeństwa względem ojczyma i pouczał, jak winien się zachowywać, żeby prowokować i denerwować ojczyma. Znamienne jest, że ojciec, który obiecywał Bronkowi, że zabierze go na stałe do siebie, nie dotrzymał przyrzeczenia i widocznie kiedy uznał, że chłopiec jest dostatecznie skłócony z rodziną, przestał się nim interesować.

Opisana sytuacja ukazuje, jak wielce negatywną rolę może odegrać w życiu

dziecka ojciec, który wcześniej zdecydował się na opuszczenie rodziny. Gdyby nie jego jawne namawianie chłopca do oporu względem ojczyma, należy spodziewać się, że losy Bronka potoczyłyby się inaczej, nie uciekałby z domu.

W pozostałych czterech wspomnianych przypadkach sytuacje w rodzinach zrekonstruowanych wprawdzie nie były identyczne, ale podobne do opisanego.

Wariant 2 — negatywna postawa od samego początku osoby rekonstruującej rodzinę do zastanego dziecka (6 przypadków).

Ponieważ na sześć ustalonych tego typu przypadków pięć dotyczy ojczyma, można mówić o „problemie ojczyma”.

Okazuje się, że mężczyzna decydujący się na małżeństwo z kobietą posiadającą własne dziecko, nie zawsze potrafi zdobyć się na to, żeby okazać temu dziecku tyle serdeczności i uczucia, ile okazać powinien.

Trudno dokładnie określić przyczyny tego stanu, z ustaleń jednak wynika, że prawdopodobnie w dużym stopniu przesądza o tym uczucie pewnego rodzaju zazdrości, być może nawet podświadomej. Z racji, że jest owocem miłości posłubionej kobiety z innym mężczyzną, dziecko nie spotyka się z autentyczną serdecznością ze strony ojczyma, jakkolwiek chciałby on na tę życzliwość się zdobyć. Podstawą do tych przypuszczeń są wywiady z trzema ojczymami. Jeden z nich w czasie rozmowy przyznał, że świadomie starał się zaakceptować pasierba, nie mógł jednak zdobyć się na to w pełni. Życzliwość jego względem chłopca zgodnie z opinią tego ojczyma była wymuszona, sztuczna i chłopiec odczuł to od samego początku. Z dalszej rozmowy wynikało, iż przyczyną tego stanu jest fakt, że trudno mu jako mężczyźnie pogodzić się, że dziecko nie jest jego, a kobieta, którą kocha, kochała wcześniej kogoś innego. Syn jej stale mu o tym przypomina.

Rozpatrując różne przypadki stwierdziłem, że niechęć do dziecka ze strony ojczyma może być wyrażona w szerokiej skali uczuć: od obojętności do jawnej, nie ukrywanej wrogości. Na przykład jeden z ojczymów (informacji udzieliła matka dziecka) starał się jak gdyby nie dostrzegać dziecka. Nie dokuczał mu, ale też nie okazywał ani cienia sympatii. Nie interesował się jego postępami w nauce, nie spędzał z nim wolnego czasu, rozmawiał tylko w sytuacjach koniecznych. Na prośbę żony, żeby zająć się dzieckiem, oświadczył, że „nie chce się mieszać do nie swoich spraw”. Chłopiec z początku starał się nawiązać kontakt z ojczymem, kiedy jednak usiłowania te nie dały rezultatu, zniechęcił się całkowicie do ojczyma, zamknął się uczuciowo również względem matki. W rozmowie ze mną stwierdził, że w domu czuje się obcy, że przebywanie w domu „męczy” go.

W innym przypadku ojczym przed zawarciem małżeństwa z matką chłopca odnosił się już do niego wrogo, a później czynił wszystko, żeby dokuczyć mu złośliwie przy każdej sposobności.

Wariant 3 — wzajemna wrogość od samego początku między osobą rekonstruującą rodzinę a zastanym dzieckiem (8 przypadków).

Dotychczas omawiałem sytuacje, kiedy jedna ze stron okazywała niechęć lub wręcz nienawiść w stosunku do drugiej. W ośmiu badanych rodzinach stwierdziłem zjawisko obustronnej wrogości od chwili zrekonstruowania rodziny. Przy takim układzie wzajemnych stosunków konflikty w rodzinie są bardzo zaognione, a dom staje się dla dziecka źródłem bolesnych i ciężkich przeżyć.

Ponieważ, jak się okazuje, osobą rekonstruującą rodzinę jest najczęściej ojczym, zachodzi pytanie, jaką postawę w tych sytuacjach konfliktowych przyjmuje matka. Otóż jak zdążyłem ustalić, nie tylko ojciec, ale i matka najczęściej rezygnują z obrony własnego dziecka. Czynią to i wtedy, kiedy zdają sobie sprawę, że dzieje

mu się jawna krzywda ze strony współmałżonka. Zdarzają się przypadki, iż matka w konflikcie nie tylko nie broni własnego dziecka, ale zdecydowanie występuje przeciwko niemu. Wrogi stosunek matki do własnego dziecka w badanych rodzinach zachodził wówczas, kiedy dzieckiem był chłopiec, a rozbiecie rodziny nastąpiło przez rozwód z winy męża. W tych warunkach żal do pierwszego męża przenosi się jakby na syna i wówczas pada sakramentalne: „on jest taki sam, jak jego ojciec”. Podobnych sytuacji spotkałem pięć. Należy jednak stwierdzić, że są i takie fakty, kiedy matki zdecydowanie brały własne dziecko w obronę, co doprowadzało do ostrych spięć z mężem. Dwie matki w tajemnicy przed mężem przynosiły dzieciom żywność, kiedy te po ucieczce z domu ukrywały się w pobliżu, licząc na pomoc matek.

W a r i a n t 4 — konflikty w rodzinie zaistniały dopiero po pewnym czasie od chwili rekonstrukcji rodziny

Trzy dotychczas omówione warianty stosunków rodzinnych przedstawiały konflikty, których początek miał miejsce od chwili rekonstrukcji rodziny. W 15 przypadkach jednak stwierdziłem, że konflikty te narosły z czasem, po roku, a nawet kilku latach od chwili rekonstrukcji rodziny. Co jest powodem, że prawidłowe układy wychowawcze w rodzinie zrekonstruowanej po pewnym czasie ulegają rozchwianiu? Otóż we wspomnianych 15 przypadkach ustaliłem bez wątpienia, że przyczyną były narodziny dziecka z nowego związku. Dzieje się tak również w sytuacjach, kiedy między ojczymem lub macochą a dzieckiem stosunki układały się wcześniej bardzo pomyślnie. Tyczy to tak chłopców, jak i dziewcząt i bez względu na poziom kulturowy rodziny.

Można by przypuszczać, że zachodzą tu podobne zjawiska, jakie dają się zauważyć w rodzinach o nienaruszonej strukturze z chwilą narodzin najmłodszego dziecka, kiedy starsze, obserwując troskę rodziców okazywaną młodszemu, odczuwają żal jako te „gorsze”.

W omawianych przypadkach wystąpiły jednak innego rodzaju sytuacje. Odmienność ich polega na tym, że w rodzinach o nie naruszonej strukturze rodzice, chociaż być może więcej troski okazują dziecku najmłodszemu, to jednak starsze kochają nadal, natomiast w rodzinach zrekonstruowanych wyraźnie uwidoczni się „oddalenie uczuciowe” ojczyma lub macochy od dziecka zastanego. Cała uwaga mężczyzny lub kobiety skupia się na dziecku „własnym”, z wyraźnym odwróceniem się od tego, które dotychczas było w pełni akceptowane. Z wypowiedzi uciekających z domu, zwłaszcza dziewcząt, wynika, że sytuacje te przeżywają one bardzo silnie i głęboko. Przeżycia te uzewnętrzniają się w ich aroganckim zachowaniu, często dla rodziców niezrozumiałym. Nie zdając sobie sprawy z przyczyn niewłaściwego zachowania się dziecka rodzice z reguły stosują sankcje, a to z kolei pogłębia konflikty między dzieckiem a rodzicami. Błędne koło przyczyn i skutków zamyka się. Fakty te potwierdzały matki w czasie rozmów z nimi. Wierzwały się, iż dopiero teraz, po urodzeniu się dziecka, dostrzegają problemy wynikające z ich powtórnego zamążpójścia. Cztery matki wręcz oświadczyły, iż biorąc pod uwagę dobro dzieci, źle postąpiły wychodząc powtórnie za mąż. Ilustracją do omawianych zjawisk niech będzie następujący przykład:

Jola jest uczennicą klasy siódmej. Uczy się dobrze, żadnej klasy nie powtarzała. Warunki materialne rodziny dobre. W mieszkaniu z nowego budownictwa Jola posiada własny, estetycznie urządzone kącik do nauki. W domu znajduje się nowoczesny sprzęt audiowizualny i gospodarstwa domowego: jest telewizor, radio, lodówka, pralka, odkurzacz i maszyna do szycia. Przed pięciu laty matka Joli rozeszła się z mężem. W tym samym roku, w którym nastąpił rozwód, matka Joli wyszła powtórnie za mąż. Ojczym przyjął Jolę bardzo ży-

czliwie. Pierwsze lata obecności w rodzinie ojczyma Jola wspomina bardzo miłe. Sytuacja uległa radykalnej zmianie po narodzinach przyrodniej siostry, Kasi. Ojczym całą swoją uwagę skupił na niej, dla Joli stał się oschły, oficjalny. Z upływem czasu sytuacja pogorszyła się. Dla Joli stał się skąpy, przy czym nie jest taki dla Kasi. Oto podane przez Jolę fakty: kiedy przy obiedzie Jola chce się napić kompotu, ojczym nie pozwala oświadczać, że będzie potrzebny w następnym dniu, kiedy jednak Kasia wyraża taką chęć, ojczym skwapliwie godzi się i zachęca do picia. Dawniej ojczym często kupował Joli słodycze, obecnie przeznaczają je wyłącznie dla Kasi, oświadczając, że „Jola jest już duża”. Przedtem Jola otrzymywała drobne sumy pieniędzy na wydatki własne i wpłaty SKO — obecnie nie otrzymuje pieniędzy wcale.

Matka Joli potwierdziła podane przez nią fakty. Stwierdziła, że po narodzinach Kasi w stosunku do Joli mąż jej, zgodnie z jej określeniem, „zmienił się nie do poznania”.

Jola już cztery razy uciekała z domu. W czasie ucieczek przebywała u ciotki lub koleżanek. Nienawidzi ojczyma i pragnie, by ją umieścić w domu dziecka.

PROBLEM RODZIN ZREKONSTRUOWANYCH NIEFORMALNIE

Przedstawione dotychczas sytuacje konfliktowe w rodzinach formalnie zrekonstruowanych zachodzą w podobnych konfiguracjach w rodzinach zrekonstruowanych nieformalnie, z tym że w tych ostatnich występują w ostrzejszym stopniu. Co wpływa na zaostrzenie tych konfliktów? Wydaje się, że są trzy tego przyczyny.

Pierwsza z nich to czynnik kulturowy. Jak wynika z badań, w tej kategorii rodzin jest procentowo najwięcej osób bez wykształcenia podstawowego, o niskim poziomie kultury. Dotyczy to zwłaszcza „przyjacieli” matek, a tych przypadków jest najwięcej wśród rodzin zrekonstruowanych nieformalnie. Drugą przyczyną zaostrzonych konfliktów jest fakt, że stosunek dziecka do „przyjaciela” matki jest z reguły bardziej wrogi niż do ojczyma. Dzieci, zwłaszcza starsze, zdają sobie sprawę z tego, że sytuacja nie jest normalna, że osoba, która uzurpowała sobie prawo do współdecydowania o losach rodziny, nie jest do tego upoważniona. W tej sytuacji „przyjacieli” matki rzadko jest akceptowany, uważany jest jako „persona non grata” bez względu na to, jak długo w rodzinie przebywa. Szczególny bunt wywołują u dzieci kary fizyczne ze strony „przyjaciela”, chociażby nie były one ostre. Uczucia te odzwierciedlają słowa jednego z chłopców relacjonującego przyczyny swoich ucieczek z domu. Mówi on tak: „... mamusia może mnie bić, bo jest moją matką, ale jakim prawem O N mnie bije!... Trzecią przyczyną, która zaognia konflikty dziecka z „przyjacielem” matki, to fakt, że przeważnie matka staje po stronie „przyjaciela” i jemu przyznaje rację. Wytlumaczenie tego faktu może być następujące: żyjąc w konkubinacie matka obawia się, żeby „przyjacieli” jej nie porzucił, ponieważ prawnie nie jest on za rodzinę odpowiedzialny i może ją porzucić w każdej chwili. A żeby nie zrazić „przyjaciela”, zdarza się, że matka widząc nawet jawną krzywdę swojego dziecka nie bierze go wcale w obronę. Oto ilustrujący tego rodzaju sytuacje przykład:

Mietek jest uczniem klasy piątej jednej ze szczecińskich szkół. Uczy się przeciętnie, do tej pory żadnej klasy nie powtarzał. Matka pracuje jako wartownik przemysłowy. Zarabia przeszło 3000 zł. Mietek jest jedynakiem. Przed czterema laty matka rozeszła się z mężem. Od tej pory Mietek ojca nie widział. Od dwóch lat w mieszkaniu Mietka przebywa, jak to on określił, „sublokator”, który został uznany przez matkę za członka rodziny. Jest robotnikiem wielkiego zakładu przemysłowego i jako spawacz zarabia przeszło 6000 zł. Mietka nie lubi i nie kryje, iż wolałby, żeby chłopca w domu nie było. Dokucza mu więc

złośliwie przy każdej okazji, a za byle przewinienie bije pasem lub kijem. Matka, po każdej wymierzonej synowi karze, poleca mu przeprosić „przyjaciela.” Pewnego razu, kiedy matka poleciła Mietkowi zwracać się do niego „tatusiu,” Mietek zdecydowanie odmówił, za co został boleśnie pobity przez matkę i „sublokatora”. Miał miejsce również taki wypadek, że w czasie bicia Mietek został tak silnie pchnięty na szafę, że doznał głębokiej rany głowy. Ponieważ nastąpił groźny krwotok, matka zmuszona była udać się z synem do lekarza, jednak zabroniła mu informować lekarza o przyczynie zranienia. Poleciła kłamać, że spadł ze schodów.

Pomimo że matka dysponuje dostateczną ilością pieniędzy, Mietek czyni wrażenie opuszczonego. Chudy, brudny, w zniszczonym ubraniu wstydi się kolegów i nauczycieli. Mietek jest typowym przykładem, kiedy matka mając na względzie dobro własne, poświęca sprawę dziecka budząc tym samym jego żal do siebie. Dziecko w tych warunkach czuje się osamotnione, odrzucone i pragnie zerwać z domem rodzinnym. Na pytanie, czego pragnie najbardziej, Mietek odpowiedział: „ażeby nie mieszkać w domu”.

Jak zaznaczyłem na wstępie, celem moim nie była dogłębna analiza i ocena sytuacji wychowawczej rodzin zrekonstruowanych, a tylko zasygnalizowanie niektórych problemów związanych z rekonstrukcją rodziny. Ponieważ zakres badań był skromny, wnioski mogą być precyzowane na najniższym stopniu ogólności, niemniej przedstawione fakty świadczą, że rekonstrukcja rodziny stanowi ważki problem wychowawczy.

Jakie wobec tego wnioski nasuwają się z przedstawionych rozważań?

1. Znaczna liczba rodzin zrekonstruowanych wśród dzieci uciekających z domu w porównaniu z niewielką liczbą tych rodzin w zbiorowości porównywanej sygnalizuje, że w rodzinach zrekonstruowanych z trudnością zawiązują się więzi emocjonalne między ich członkami, że między osobą rekonstruującą rodzinę a dziećmi z pierwszego małżeństwa zachodzi duże prawdopodobieństwo wystąpienia konfliktów.

2. Ostrość konfliktów między osobą rekonstruującą rodzinę a dziećmi zastanymi zależy od stosunków, jakie łączyły dzieci z tym z rodziców, którego w rodzinie zabrakło. Im silniejsza była więź dziecka z rodzicem, tym większe prawdopodobieństwo wystąpienia ostrych konfliktów.

3. Dzieci z rodzin, które mają być zrekonstruowane, winny być poddane odpowiednio wcześniej przemyślanej pracy wychowawczej, odpowiednio do tego faktu przygotowane.

4. Krytycznym okresem w życiu rodzin zrekonstruowanych są narodziny dziecka z nowego związku.

5. Najbardziej niekorzystna wychowawczo sytuacja tkwi w rodzinach zrekonstruowanych nieformalnie.

Zasadność sprecyzowanych wniosków mogą potwierdzić tylko obszernie i dogłębne badania, a konieczność przeprowadzenia takich badań nie wymaga uzasadnienia.

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

ANDRZEJ JANOWSKI: ASPIRACJE MŁODZIEŻY SZKÓŁ ŚREDNICH Warszawa 1977, PWN, ss. 291

Książka Andrzeja Janowskiego jest dziełem wzbogacającym naukową wiedzę o młodzieży oraz o czynnikach, które sprzyjają bądź utrudniają efektywną realizację procesu wychowawczego.

Osią prezentowanych w pracy rozważań Autora jest wpływ oddziaływań szkoły średniej (zmiennie niezależne) na kształtowanie się u uczniów wartości i formujących się na ich podstawie aspiracji (zmiennie zależne) w kontekście wpływu domu i środowiska ludzi dorosłych oraz rówieśników (zmiennie interweniujące). Zainteresowania Autora nie ograniczają się do badania wyłącznie sformułowanej wyżej zależności, lecz obejmują również wnikliwą diagnozę wartości i aspiracji charakteryzujących współczesną młodzież licealną.

Badania prowadzone były w 1973 roku na reprezentatywnych 1000-osobowych próbach wylosowanych z populacji uczniów rozpoczynających szkołę średnią oraz uczniów klas maturalnych. Podstawową techniką zbierania informacji była ankieta; ponadto — przy pomocy innych technik — Autor zbierał dodatkowe dane „w celu zwiększenia wiarygodności informacji uzyskanych z materiałów ankietowych i pogłębienia zaufania do prawidłowości własnych interpretacji” (s. 88).

Książka składa się z sześciu rozdziałów zatytułowanych następująco:

Rozdział 1: Teoretyczne problemy aspiracji,

Rozdział 2: Pedagogiczne zagadnienia aspiracji,

Rozdział 3: Wartości i aspiracje uczniów szkół średnich,

Rozdział 4: Szkoła a formowanie się aspiracji.

Rozdział 5: Wpływ rodziców i rówieśników na kształtowanie się aspiracji.

Rozdział 6: Obrazy socjologiczne a pedagogiczne implikacje.

Podstawowym pojęciem wykorzystywanym w pracy jest aspiracja. Autor stwierdza brak jednoznaczności w operowaniu tym pojęciem (wskazuje zwłaszcza na zdecydowane różnice w posługiwaniu się nim przez psychologów i socjologów), co w konsekwencji utrudnia porównywanie wyników i przenikanie wniosków pochodzących z różnych badań. Próbując zintegrować socjologiczny i psychologiczny punkt widzenia proponuje definicję, w myśl której aspiracje to „w miarę trwałe i względnie silne życzenia jednostki dotyczące właściwości i stanów, jakimi ma się charakteryzować jej życie w przyszłości, oraz obiektów, jakie w tym życiu będzie chciała uzyskać” (s. 32). Tak rozumiane aspiracje mogą być kategoryzowane z punktu widzenia różnych kryteriów (por. str. 40—41), m. in. ze względu na dziedziny. Autor wyodrębnia następujące grupy aspiracji: oświatowe, zawodowo-bytowe, osobiste, moralno-ideowe, społeczne oraz aspiracje do podmiotowości. Ta ostatnia kategoria jest przedmiotem szczególnego zainteresowania Autora, o czym będzie mowa dalej. W tym miejscu zasygnalizujemy tylko sens, jaki Janowski nadaje pojęciu podmiotowości. W jego rozumieniu „o dużym poczuciu podmiotowości powiemy wówczas, gdy jednostka ma przeświadczenie, że jej działanie lub postępowanie może w znacznym stopniu wpłynąć na otaczające ją zjawiska” (s. 56). Przeciwnym krańcem wymiaru podmiotowości jest przedmiotowość, czyli „tendencja do traktowania własnej osoby przede wszystkim jako obiektu zmian dokonywanych przez innych ludzi” (s. 57).

Podstawę do uformowania się aspiracji stanowią m. in. cenione przez jednostkę wartości. Z tego też względu prezentację wyników badań rozpoczyna Autor od przedstawienia wartości, które młodzież szkół średnich uważa za najbardziej cenne. Mając do wyboru pięć spośród dwudziestu ośmiu młodzież najczęściej podkreślała

wartości następujące: mądrość i wiedza, zaradność życiowa, szczęśliwe życie rodzinne, wesołość, miłość, silny charakter, rzetelna praca, poczucie własnej godności (tabl. 3.1., s. 87), przy czym obserwuje się zasadnicze podobieństwo między wyborami dokonywanymi przez uczniów starszych i młodszych. Interpretując tę zgodność wyników Autor jest skłonny twierdzić, że system wartości młodzieży bądź kształtuje się przed przekroczeniem progu szkoły średniej, bądź też starsi koledzy są na tyle atrakcyjnymi wzorami, że młodszy próbują ich naśladować (por. s. 88). Sądzę, że pierwszy wariant interpretacji jest bardziej prawdopodobny. Na szczególną uwagę zasługują wartości: mądrość i wiedza, która cieszy się największym uznaniem zarówno w populacji młodszej, jak i starszej. Potwierdzenie tego faktu znaleźć można również w rozkładzie odpowiedzi na pytanie dotyczące akceptowanego wzoru osobowego; młodzież najbardziej chce naśladować naukowca-badacza, a zatem osobę, u której walory intelektualne odgrywają pierwszoplanową rolę. O tym, iż uzyskane przez Janowskiego wyniki nie są przypadkowe, lecz rzeczywiście charakteryzują współczesną młodzież, świadczyć mogą inne badania — prowadzone przy użyciu z gruntu odmiennej techniki — z których również wynika, że młodzież najwyższą rangę przypisuje wartościom intelektualnym¹.

W badaniach Autora młodzież trzykrotnie ustosunkowywała się do zestawu cech i właściwości mogących stanowić dla niej wartości. Oprócz wyboru tych, które sam ceni najbardziej, respondent wybierał również te wartości, które jego zdaniem cenią koledzy, a także te, o których sądzi, że są najbardziej cenione przez koleżanki. Konfrontacja wyników uzyskanych z trzykrotnego ustosunkowania się badanych do tego samego zestawu możliwości odpowiedzi okazała się dość zaskakująca. Stwierdzono bowiem, że respondenci są zdania, iż rówieśnicy najbardziej cenią wesołość, wygląd zewnętrzny, swobodę towarzyską, powodzenie u płci przeciwnej lub miłość, posiadanie pieniędzy i zaradność życiową (s. 220—227.) Nietrudno zauważyć, że po pierwsze: rówieśnikom przypisuje się z gruntu inne wartości niż samemu sobie, po drugie: wartości, o których młodzież sądzi, że charakteryzują rówieśników, są znacznie niżej waloryzowane niż wartości przypisywane sobie. Autor jest skłonny wyjaśnić tę rozbieżność zakłóceniami w procesie komunikowania się między rówieśnikami. W myśl tej interpretacji młodzież nie ma zwrotnych informacji na temat tego, co jest dla niej najbardziej istotne, i dokonuje oceny innych przede wszystkim na podstawie łatwo obserwowalnych zachowań, które nie wyrażają wartości priorytetowych, lecz są wyrazem wartości peryferyjnych.

Jak wspomniano, wg Autora recenzowanej pracy wartości leżą u podstaw aspiracji. Obserwując wysoką rangę walorów intelektualnych nie jest zaskoczeniem, że wśród badanej młodzieży stwierdza się bardzo wysoki poziom aspiracji oświatowych wyrażających się przede wszystkim w dążeniu do kształcenia się na szczeblu wyższym. Podobnie aspiracje zawodowe rozpatrywane są przez młodzież przede wszystkim w kategoriach możliwości dalszego kształcenia się. Aspiracje ogólnobytowe wyrażają się przede wszystkim w chęci posiadania odpowiednio gratyfikowanej pracy i własnego mieszkania; mocno akcentowane jest również dążenie do uzyskania niezależności finansowej od rodziców. W kategorii aspiracji moralno-ideowych młodzież najczęściej formułuje te, które wyrażają się w wytworzeniu własnego systemu wartości moralnych oraz posiadaniu własnych poglądów na kwestie społeczno-polityczne. Analizując aspiracje społeczne Autor stwierdził, iż „grupę osób szczególnie uczulonych na wartości ideowo-społeczne”, które to wartości stanowią podstawę tej kategorii aspiracji, reprezentuje blisko 40% badanej młodzieży. Zebrane przez Autora dane dotyczące aspiracji upoważniły go do wniosku, że „ogólny obraz aspiracji jest dowodem pełnej akceptacji przez młodzież świata zbudowanego przez dorosłych” (s. 140). Nie ma więc podstaw często formułowana teza głosząca istnienie konfliktu międzypokoleniowego.

¹ H. Świda (red.): *Młodzież a wartości*. w: przygotowaniu dla WSiP.

Znając już wartości i aspiracje charakteryzujące badaną młodzież można postawić pytanie: w jakim stopniu do ich ukształtowania przyczynia się szkoła, w jakim zaś stopniu są one wynikiem oddziaływania innych czynników? Tak sformułowane pytanie jest zarazem pytaniem o ocenę skuteczności wychowawczej szkoły. Próbując na nie odpowiedzieć, Autor badał relację między działaniami szkoły a podmiotowością (Janowski nie badał wpływu szkoły na kształtowanie się innych kategorii aspiracji). Na podstawie odpowiedzi na wybrane pytania ankiety Autor skonstruował dwa wskaźniki nazywając je: indeksem stosunku do szkoły i indeksem podmiotowości. Posługując się tymi wskaźnikami, Janowski stwierdził, iż istnieje związek przyczynowy między oddziaływaniami szkoły a aspiracjami do podmiotowości, lecz jest to związek słaby i siła jego zmniejsza się wraz z wiekiem uczniów. Szkoła nie odgrywa zatem istotnej roli w formowaniu aspiracji uczniów, co może być wynikiem m. in. tego, że wraz z nabywaniem doświadczeń szkolnych instytucja ta przedstawia się uczniom w coraz to mniej korzystnym świetle. Janowski prezentuje dane empiryczne wskazujące m. in. na istnienie — zwłaszcza w klasach starszych — zaburzeń na linii nauczyciel — uczniowie, spadku ogólnego autorytetu szkoły itp. Ponieważ szkoła nie wywiązuje się w sposób zadowalający z realizacji nałożonych na nią funkcji wychowawczych, inne muszą być źródła oddziaływania na ucznia, których efektem jest prezentowany wcześniej obraz wartości i aspiracji młodego pokolenia. Autor przekonywająco udowadnia, że podstawową rolę w tym procesie odgrywa rodzina. Nie ma zatem podstaw do mówienia o kryzysie rodziny; badania potwierdziły, że rola tej naturalnej instytucji społecznej w procesie kształtowania aspiracji zwiększa się wraz z wiekiem uczniów.

Podsumowując swe rozważania (rozdz. 6) i zastanawiając się nad praktycznym wykorzystaniem wyników badań Janowski konstruuje i prezentuje czytelnikowi ulepszony program podłużnych badań nad aspiracjami, których wyniki mogłyby być bardziej użyteczne, niż wyniki badań już prowadzonych, dla prognozowania kształtu społeczności, którą stworzy populacja określana dzisiaj terminem: młodzież. Zdaniem Autora wartość prognostyczna wyników wzrasta wtedy, gdy mamy informacje określające związek między deklaratywnością aspiracji a rzeczywistymi działaniami jednostki. Informacje takie można otrzymać drogą badań podłużnych, o których była mowa wyżej.

Lektura książki Andrzeja Janowskiego nasuwa kilka uwag krytycznych, które w tym miejscu należy sformułować.

1. Jednym z istotnych pojęć w pracy jest pojęcie wartości. Autor zadawała się tautologicznym rozumieniem wartości („wartością dla jednostki jest to, co uważa za wartościowe” — (s. 84), co jest, po pierwsze: pewnym uproszczeniem, po drugie: prowadzi do nieporozumień merytorycznych. Wg Autora wartości są „czynnikami wywierającymi stały wpływ na aspiracje” (s. 33), a zatem nie należy ich z aspiracjami utożsamiać. Tymczasem w kilku miejscach pracy następuje zamienne posługiwanie się tymi dwoma różnymi przecież strukturami (por. rozdz. 3).

2. Autor ogranicza badanie wpływu szkoły na aspiracje jedynie do aspiracji dotyczących podmiotowości. Pełniejszy obraz tej relacji uzyskalibyśmy, gdyby włączyć do niej (jako zmienne zależne) również pozostałe z wyróżnionych kategorii.

3. W aneksie nie została przedstawiona cała technika stanowiąca podstawę zbierania danych, lecz tylko pytania służące do konstrukcji indeksów, o których była mowa wyżej. Utrudnia to pełną ocenę techniki badań z punktu widzenia stawianych jej wymogów metodologicznych. Analizując strukturę niektórych pytań zawartych w tekście książki można mieć wątpliwości, czy informacje uzyskane na ich podstawie nie są artefaktami. Np. pytanie z kafeterią: „Komu najbardziej zawdzięczasz swoje poglądy i opinie?” (s. 145), stawia respondenta wobec konieczności ustosunkowania się do czegoś, co najprawdopodobniej nie ma wyraźnej psy-

chologicznej reprezentacji w umyśle jednostki. Do wniosków — istotnych z punktu widzenia pracy — należy podchodzić z ostrożnością.

4. Zakresy terminów wymienianych w kafeteriach niektórych pytań nie są — z punktu widzenia naszych warunków kulturowych — rozłączne. Np. na dobrobyt materialny może się składać własne mieszkanie i samochód (tabl. 3.12, s. 108); jednostkę o silnym charakterze można poznać m. in. po tym, że ma rzetelne zasady moralne, charakteryzuje ją poczucie własnej godności, posiadanie własnych poglądów (tabl. 3.16, s. 114); popularnym i lubianym można być za to, iż jest się dobrym uczniem, dobrym sportowcem czy też przywódcą grupowym (tabl. 3.23, s. 127).

Sformułowane wyżej uwagi krytyczne nie wpływają jednak na wysoką ocenę recenzowanej pracy. Autor jasno stawia problem i formułuje pytania, na które szuka odpowiedzi, precyzyjnie dobiera próby badawcze i konsekwentnie realizuje swe zamierzenia. Na szczególną uwagę zasługuje wyczuwalny dystans, jaki Autor ma do swego dzieła. Pozwała to Janowskiemu krytycznie spojrzeć na przeprowadzone przez siebie badania i przedstawić czytelnikowi nowy, doskonalszy program badawczy. Oceniając ogólnie recenzowaną książkę należy stwierdzić, iż jest to monografia wnosząca istotny wkład do teorii wychowania. Od dawna na gruncie tej dyscypliny pedagogicznej toczą się dyskusje zmierzające do ustalenia kryteriów i kategorii, które mogłyby służyć do oceny wyników wychowania. Nie dopracowano się jednakże żadnej spójnej koncepcji teoretycznej. Praca Janowskiego jest dowodem na to, iż skuteczność zabiegów wychowawczych można oceniać w kategoriach aspiracji charakteryzujących wychowawca. Sądzę, iż rozwijanie tego podejścia do problemu może się okazać — z teoretycznego punktu widzenia — płodne poznawczo. Recenzowana książka ma również niewątpliwe walory użyteczności praktycznej. Daje rozległą, lecz usystematyzowaną wiedzę na temat młodzieży szkół średnich i wpływu szkoły na formowanie osobowości jednostki. Wiedza ta stanowi podstawę dokonania obiektywnej oceny skuteczności stosowanej aktualnie strategii wychowawczej oraz daje możliwości sformułowania dyrektyw do dalszego działania.

Z powyższych względów książka Andrzeja Janowskiego powinna znaleźć rezonans zarówno u teoretyka wychowania, jak również u osób praktycznie związanych z procesem wychowawczym.

Wojciech Nowak

MIKOŁAJ KOZAKIEWICZ: SKOLARYZACJA MŁODZIEŻY POLSKIEJ Warszawa 1976, PWN-PAN, ss. 118

W ramach prac Instytutu Rozwoju Wsi i Rolnictwa PAN ukazała się kolejna, cenna pozycja wydawnicza, której autorem jest M. Kozakiewicz¹. Publikacja ta z kilku powodów zasługuje na wnikliwszą uwagę teoretyków oświaty i nauczycieli. W recenzji, ograniczonej ramami charakteru naszego czasopisma, zasygnalizuję kilka spraw godnych, moim zdaniem, zaakcentowania.

Skolaryzacja jest nowym i rzadko używanym terminem w naukach socjologicznych i pedagogicznych, tak że nawet nie wymieniają go nasze słowniki i encyklopedie. Można ją zdefiniować jako stopień objęcia kształceniem szkolnym dzieci i młodzieży w określonym wieku. Wskaźnik skolaryzacji wyznacza się stosunkiem (procentem) uczących się w ramach instytucjonalnego systemu kształcenia do ogólnej liczby dzieci i młodzieży danej grupy wiekowej (rocznika).

Recenzowana praca składa się z dwóch wyraźnie wyodrębnionych części. Część I traktuje o wybranych problemach „równości szans na wykształcenie”, gdzie autor

¹ M. Kozakiewicz: Skolaryzacja młodzieży polskiej. Wnioski z wtórnej analizy spisu powszechnego. PAN-PWN, Warszawa 1976; ss. 118.

przedstawia własne wyniki badań na względnie rozległym tle teoretycznym i zestawia je z rezultatami analogicznych badań w innych krajach. Ta część jest przykładem trafnego wykorzystania osiągnięć pedagogiki komparatystycznej, a jednocześnie znakomicie ją wzbogacającej. Może stanowić nawet jeden z zasadniczych rozdziałów dobrego podręcznika pedagogiki porównawczej.

Część II dotyczy przestrzennego i społecznego zróżnicowania skolaryzacji młodzieży polskiej w roku 1970. Przedstawia wyniki badań, przeprowadzonych oryginalną w naszym kraju metodą wtórnej analizy danych Spisu Powszechnego. Wyniki te ukazały istniejące u nas dysproporcje i nierówności we właściwym kontekście sytuacyjnym i w prawidłowej perspektywie.

Z próby ustalenia stopnia rozwoju szkolnictwa w Polsce na tle konfrontacji z 24 rozwiniętymi krajami wynika, że pod niektórymi względami w oświatowym obrazie w skali makrostatycznej jesteśmy w czołówce europejskiej, np. czasu trwania obowiązku szkolnego, średniego wieku wyjścia z systematycznego kształcenia, rozwoju szkolnictwa średniego szczebla. Uzyskane wysokie wskaźniki nie mogą jednak przesłonić wewnętrznych zróżnicowań oświaty i losów szkolnych młodzieży, rozpatrywanych w mniejszej skali, np. województwa czy rejonu.

Pewną innowacją teoretyczną jest rozróżnienie czterech rodzajów nierówności w dostępie do szkół różnych typów i szczebli: 1) nierówność udziału przedstawicieli poszczególnych grup społecznych, mierzona skalą odchylenia od zasady pełnej równoległości i proporcjonalności udziału danej kategorii społeczno-zawodowej w stosunku do całej populacji narodowej; 2) nierówność wykorzystania potencjału intelektualnego istniejącego w poszczególnych warstwach społecznych; 3) nierówność szans na zaspokojenie aspiracji młodzieży zależnie od jej miejsca zamieszkania lub przynależności do określonej grupy socjalnej; 4) nierówność startu pojmowana jako ekonomiczna, społeczna i kulturowa nierówność warunków, w jakich rozwija się dziecko. Słusznie autor stwierdza, że „jedynie czwarty sposób rozumienia równości dostępu do oświaty wszystkich szczebli rokuje skuteczne działanie dla stopniowego realizowania hasła pełnego egalitaryzmu w tej dziedzinie” (s. 35). Z tego punktu widzenia korzystnie ocenia koncepcję silnych, zbiorczych szkół gminnych, koncepcję służącą stwarzaniu warunków do pełnego, wielostronnego rozwoju dzieci ze środowisk ubogich w podniety kulturowe, koncepcję realizacji socjalistycznej zasady równego startu.

Istniejące nierówności szans oświatowych mają swoje podłoże — zadaniem autora „Barier awansu poprzez wykształcenie” — w warunkach makrosocjologicznych (w postawowych zróżnicowaniach strukturalnych społeczeństwa jako całości) i mikrosocjologicznych (w specyficznych cechach indywidualnych ludzi i różnicach małych grup społecznych). Treść recenzowanej książki obejmuje rezultaty jedynie badań makrosocjologicznych, z których wynika generalny wniosek: „pełna demokratyzacja szans oświatowych, a zwłaszcza życiowych, jest niemożliwa bez całkowitej zmiany struktury społeczno-ekonomicznej kraju” (s. 50).

Materiał badawczy, uzyskany wtórną analizą danych Spisu Powszechnego, obejmuje dane statystyczne dla całej populacji narodowej w rozbięciu na województwa (przed czerwcem 1975 r.) i uwzględnia:

- a) jak są „zagospodarowane” kolejne roczniki młodzieży w latach 15—24;
- b) w jakim stopniu te dane różnicuje płeć, miejskie lub wiejskie miejsce zamieszkania oraz rolniczy lub nierolniczy charakter zawodu rodziców.

Z bardziej szczegółowej analizy materiału badawczego wynikają następujące zasadnicze uogólnienia:

1. Cały kraj wykazuje duży stopień jednolitości poziomu skolaryzacji w wieku 15—19 lat; znaczy to, iż na poziomie szkoły średniej udało się w Polsce objąć różnymi formami kształcenia instytucjonalnego mniej więcej jednakowy odsetek młodzieży (od 59,1 do 68,5).

2. W zakresie upowszechnienia kształcenia formalnego w wieku 20—24 lat odsetki skolaryzowanej młodzieży są znacznie niższe i oscylują wokół 14% wskaźnika ogólnokrajowego, przy bardzo dużych rozpiętościach międzyregionalnych (od 7,5 do 17,7). Im starsze roczniki, tym częściej mamy do czynienia ze zjawiskiem stopniowego obniżania się poziomu skolaryzacji.

3. Istnieje duża dysproporcja szans oświatowych młodzieży wiejskiej w porównaniu z miejską lub młodzieżą polską w ogóle, przy czym wykazuje ona tendencję zwykłą w kolejnych grupach wiekowych. Względnie nieduża dysproporcja między młodzieżą wiejską i miejską występuje jedynie do 16 roku życia. Zróżnicowania regionalne pogłębiają stopień skolaryzacji młodzieży wiejskiej wobec młodzieży z miasta.

4. Dysproporcje regionalne w szansach oświatowych młodzieży rolniczej są większe, niż różnice regionalne tychże szans dla młodzieży ogółem. Szczytowe wskaźniki skolaryzacji młodzieży rolniczej wystąpiły w tych regionach kraju, które jako całość uzyskały wysoki stopień rozwoju społeczno-ekonomicznego oraz wysoki poziom urbanizacji i uprzemysłowienia. Rolniczy charakter jakiegoś regionu pogłębia dysproporcje na niekorzyść młodzieży rolniczej.

5. W miarę posuwania się od 15 roku wżwyż w kolejnych latach rośnie margines młodzieży pozostającej poza pracą produkcyjną i systemem kształcenia („młodzieży luźnej”). Nie ma to jednak żadnego związku z regionalną wysokością stopnia skolaryzacji. Prawdopodobnie problem „młodzieży luźnej” jest przede wszystkim problemem młodzieży miejskiej i nierolniczej (s. 98).

Operując danymi statystycznymi zaszerzgowanymi na szczeblu dużych regionów (byłych województw) autor postawił dwie główne hipotezy, wymagające dalszej weryfikacji empirycznej:

1. Wbrew obiegowym opiniom nie ma prostej zależności między rosnącym stopniem urbanizacji i uprzemysłowienia regionu a szansami oświatowymi młodzieży starszych grup wieku. „Rozwój oświatowy nie jest koniecznym skutkiem osiągniętego poziomu urbanizacji i industrializacji” (s. 75).

2. Czynniki wiejskości lub miejskości zamieszkania znacznie silniej i jednoznaczniej oddziałują na szanse oświatowe młodzieży niż przynależność jej rodziców do określonej kategorii społeczno-ekonomicznej (s. 85).

Obie hipotezy należy traktować na razie jako dyskusyjne, chociaż uzyskane wyniki empirycznych badań przeprowadzonych na niższym szczeblu terytorialnym (gminy, powiatu, rejonu) wskazują ewidentnie na integralne powiązanie charakteru struktury społeczno-ekonomicznej określonego obszaru i poziomu funkcjonowania oświaty i szans oświatowych młodzieży oraz dominujący wpływ pochodzenia społecznego uczniów na ich losy szkolne i realizację aspiracji życiowych.

Ostatnia praca M. Kozakiewicza jest publikacją bezprecedensową w polskim piśmiennictwie socjopedagogicznym, chociaż trafnie kontynuującą socjopedagogiczny nurt rozważań opartych na rzetelnym materiale badawczym naszych pracowników nauki, np. M. Falskiego, S. Kowalskiego, K. Podoskiego, Z. Kwiecińskiego, M. Szymańskiego i innych. Stanowi kolejny etap badań z zakresu społecznego zróżnicowania szans na wykształcenie młodzieży. Teoretykom i politykom oświaty może dostarczyć cennego materiału do refleksji i podejmowania względnie optymalnych decyzji w strategii realizacji idei egalitaryzmu społecznego.

Skondensowany, a przy tym komunikatywny tok wykładu, przejrzystość wykreśłów i diagramów, wyeksponowanie głównych tez i wniosków o charakterze uogólnionym sprawiają, że czytelnik odczuwa niemało poznawczej satysfakcji.

Książka została wydana starannie, lecz przydałaby się jej niewielka errata.

J. LOMPSCHER (red.): PSYCHOLOGIA UCZENIA SIĘ W NAUCZANIU POCZĄTKOWYM

Warszawa 1976, WSiP, ss. 211. Cena zł 31

Prezentowana książka jest tłumaczeniem z języka niemieckiego (przez J. Olesia-ka) części (rozdziałów III, IV, V i VII) większego dzieła poświęconego psychodydaktycznym podstawom problematyki uczenia się w klasach początkowych.

Dla nauczycieli, pracowników nadzoru pedagogicznego i pracowników naukowych zajmujących się tą problematyką jest ona szczególnie cenna, gdyż poruszone w niej zagadnienia interpretowane są ze stanowiska psychologii marksistowskiej. Podobnej pozycji, omawiającej ten szczebel szkoły, w naszej literaturze brak.

W słowie wstępnym M. i R. Radwiłowiczowie uzupełniają rozważania Autorów o nasze w tym zakresie osiągnięcia, co wyraźnie podnosi wartość książki.

Omawiana pozycja składa się z czterech rozdziałów. W rozdziale pierwszym zatytułowanym „Specyfika procesu uczenia się w klasach początkowych” Autorzy wykazują, że dzieci w tym okresie są zdolne wykonywać złożone działania umysłowe, jak również celowo i świadomie postępować, ale w określonych warunkach, które musi stwarzać im nauczyciel.

Na podstawie własnych badań empirycznych i doświadczeń radzieckich dochodzą oni do wniosku, że uczniowie w tym wieku, poprzez przyswojenie sobie doświadczeń i rozwój operacji umysłowych (głównie klasyfikowania, abstrahowania i uogólniania), zdolne są przyswoić sobie pojęcia naukowe, takie jak np.: zwierzę, owoc, obowiązek, zdanie, liczba, młody pionier, fabrykant itp. Ponadto, poprzez łatwe przyswojenie sobie zautomatyzowanych składników świadomego działania w postaci różnych przyzwyczajzeń, ogólnych sposobów uczenia się, wielu sprawności, uczniowie osiągają w tych klasach dobre wyniki w nauce.

W okresie tym można także wyraźnie zaobserwować rozwój motywów i przekształcanie się ich w złożone układy motywacyjne dotyczące zarówno celów działań, jak i samych działań. Dla przykładu, Autorzy wykazują, że coraz większego znaczenia nabierają motywy dotyczące treści stosunków społecznych, bardzo pozytywnie rozwijają się postawy społeczno-polityczne, społeczne cechy charakteru i sposoby zachowania się.

Sporo miejsca poświęcają też stosunkom nauczyciel-uczeń (w których nauczyciel, ich zdaniem, decyduje o rozwoju osobowości uczniów klas początkowych) oraz uczeń-uczeń (przebiegających przez trzy fazy: wyjściową, przygotowawczą i sprawnego funkcjonowania kolektywu klasowego grupy pionierskiej).

Problemom zasygnalizowanym w tym rozdziale, wskazującym na specyfikę psychodydaktyczną tego szczebla kształcenia, poświęcona jest połowa książki.

W rozdziale drugim pt. „Indywidualne właściwości uczenia się” Autorzy wychodzą z założenia, że w nauczaniu początkowym konieczne jest dokładne uwzględnianie indywidualnych cech osobowości uczniów oraz analiza warunków i procesów, w czasie których następuje zróżnicowanie wyników w nauce. W ten sposób dochodzą do określenia indywidualizacji rozumianej jako okresowego zróżnicowania środków stosowanych w procesie uczenia się uczniów w zależności od ich możliwości. Jest to, ich zdaniem, najważniejsze zadanie nauczyciela, a zarazem najbardziej skomplikowane, głównie w stosunku do uczniów uzdolnionych i słabych.

W rozdziale tym charakteryzują indywidualne cechy uczniów i ich kształtowanie się, omawiają sposoby analizy i oceny indywidualnych cech uczniów (poznawanie i opis cech, wyjaśnianie przyczyn, planowanie działań pedagogicznych, najczęstsze błędy przy ocenianiu uczniów) oraz możliwości ich przekształcania.

Trzeci rozdział „Kierowanie uczeniem się w procesie nauczania” poświęcony jest

na początku omówieniu celów nauczania i wychowania, treści nauczania i wymagań programowych. Następnie Autorzy przechodzą do prezentacji problemów kierowania procesem uczenia się, z których za najważniejszy uważają stworzenie uczniom podstawy orientacyjnej rozumianej jako warunki potrzebne do rozwiązywania zadań. Do wykonania konkretnej czynności uczenia się potrzebna jest więc uczniowi precyzyjna i szczegółowa instrukcja.

Drugim istotnym problemem kierowania uczeniem się jest kontrola czynności uczenia się. Kontrolować należy wyniki, ale nie tylko, również sam przebieg działań umysłowych, a więc proces dochodzenia do wyniku. Zwracają też uwagę na wdrażanie uczniów do samokontroli i kontrolowania innych.

Dalej piszą o nauczycielskich stylach kierowania, o sposobach komunikowania się językowego nauczyciela i uczniów na tym szczeblu oraz o dużych możliwościach motywacji uczenia się.

Bardzo ciekawy i zarazem praktyczny jest rozdział czwarty pt. „Uczenie się w nauczaniu matematyki”. Związany on jest z realizacją nowych programów matematyki w NRD, zmienionych całkowicie (podobnie jak u nas). Autorzy omawiają wymagania programowe, działania na liczbach naturalnych i rozwiązywanie zadań tekstowych.

Książka kończy się obszernym (486) zestawem bibliograficznym, szkoda jednak, że są to pozycje tylko niemieckie i radzieckie, poza jedną M. Cackowskiej.

Czytelnik nasz znajdzie w prezentowanej książce dużo rozwiązań teoretycznych popartych praktycznymi uzasadnieniami i przykładami. Pozycja ta uzupełnia naszą literaturę pedagogiczną, a jej nakład (10 tys.) spowoduje, że będzie ona dostępna.

*Edmund Stucki
Toruń*

**ALEKSANDER KOCZETOW: UMERZIEHUNG JUGENDLICHER
PRACA WYCHOWAWCZA Z MŁODOCIANYMI
Berlin 1975, Volk und Wissen Volkseigener Verlag, ss. 156**

Książka, będąca tłumaczeniem z języka rosyjskiego (1972), poświęcona jest w całości trudnościom wychowawczym. Składa się z trzech rozdziałów. Pierwszy z nich dotyczy przyczyn trudności wychowawczych i niektórych sposobów zapobiegania im. Rozdział drugi omawia psychopedagogiczne podstawy pracy wychowawczej z dziećmi i młodzieżą sprawiającymi trudności wychowawcze. Rozdział trzeci jest przeglądem zagadnień metodycznych z zakresu pracy wychowawczej z młodocianymi nieprzystosowanymi społecznie (trudnymi).

Do młodocianych nieprzystosowanych społecznie zalicza autor zwłaszcza te dzieci i młodzież, które nie poddają się łatwo zwykłym zabiegom wychowawczym i wykazują niewłaściwy stosunek do innych ludzi. Są oni z reguły niezdyscyplinowani, zachowują się niezgodnie z przyjętymi normami życia społecznego (cechuje ich postawa egocentryczna) oraz pozostają w stałym niemal konflikcie ze swymi rodzicami, nauczycielami i rówieśnikami. Wszystkie wymienione dopiero co nieprawidłowości w ich zachowaniu się są — zdaniem autora — szczególnie następstwem charakterystycznego dla nich niewłaściwego stosunku do otoczenia. Ponadto obserwuje się u nich nader często wysoki poziom rozwoju intelektualnego i jednocześnie niski poziom przeżyć uczuciowych lub vice versa, a także brak umiłowania pracy i zbyt silnie rozbudzone potrzeby indywidualne czy też zawężony horyzont myślenia i bogate negatywne doświadczenia w życiu codziennym. Owe przeciwieństwa

w sferze rozwoju, przeżyć i doświadczeń powodują u nich wewnętrzne napięcia, co jeszcze bardziej utrudnia wychowawczą pracę z nimi.

Przejawy niedostosowania społecznego u dzieci i młodzieży mogą być różne. Zgodnie z rodzajem tych przejawów, a także przyczyn leżących u ich podstaw, proponuje autor interesującą klasyfikację młodocianych sprawiających trudności wychowawcze. Mianowicie wyróżnia on: 1) młodocianych z zaburzeniami pod względem umiejętności porozumiewania się z innymi osobami (wykazują oni trudności w nawiązywaniu kontaktów międzyludzkich), 2) młodocianych o wzmożonej lub zanizonej reakcji emocjonalnej (odznaczają się drażliwością, wybuchowością lub obojętnością), 3) młodocianych o jednostronnym rozwoju psychicznym (nie przejawiają większych zainteresowań nauką szkolną i są wyraźnie uprzedzeni do nauczycieli), 4) młodocianych o niedostatecznie rozwiniętej dyspozycji do świadomego i celowego kierowania własnym postępowaniem (są mało zdyscyplinowani, tracą wiele energii z powodu błahych zadań, poddają się łatwo osobistym emocjom).

Autor zdaje sobie sprawę również z różnych stopni nasilenia przejawianych przez dzieci i młodzież trudności wychowawczych. W zależności od nasilenia ich wymienia trzy fazy stopniowego narastania niedostosowania społecznego u młodocianych. Pierwsza faza charakteryzuje się nieznacznymi tylko odchyleniami od obowiązujących norm społecznych i pewnym wyobcowaniem nieletnich w środowisku, w którym żyją. W fazie tej daje się zauważyć też brak u nich jednoznacznych kryteriów oceny innych i siebie samych. Nie są również w stanie podjąć walki z negatywnymi zjawiskami życia i przewycięzaniem własnych słabości. Druga faza nacechowana jest pogłębiającymi się konfliktami między dziećmi i młodzieżą z jednej strony a ich rówieśnikami, rodzicami i nauczycielami z drugiej. W postępowaniu swym kierują się na ogół motywami egoistycznymi. Źle radzą sobie z nauką szkolną. Łatwo ulegają negatywnym wpływom swych kolegów (koleżanek). Trzecia faza pogłębiających się trudności wychowawczych polega nie tylko na uporczywym sprzeniewierzeniu się przez młodocianych normom życia społecznego, lecz również na tworzeniu własnej „moralności”, usprawliwiającej aspołeczny charakter ich zachowania się. Młodociąni przeżywają w tym czasie gwałtowny kryzys w swym rozwoju społecznym oraz wymykają się całkowicie spod kontroli i opieki wychowawczej dorosłych. Mają wyraźnie destruktywny wpływ na swych rówieśników. Faza ta staje się często początkiem wykołowania się młodocianych i zakłada konieczność zastosowania wobec nich specjalnych zabiegów wychowawczych.

Przyczyn trudności wychowawczych upatruje autor przede wszystkim w środowisku rodzinnym i szkolnym.

W środowisku rodzinnym źródłem trudności wychowawczych są przede wszystkim niepoprawne stosunki między rodzicami, prowadzące w konsekwencji do rozbitcia rodzinnego, i błędne ich poczynania pedagogiczne sprzeczne często z wymaganiami szkoły. Autor przedstawia pogarszające się stosunki między rodzicami na tle czterech faz rozkładu życia rodzinnego. Charakteryzuje fazy te w miarę szczegółowo. Dużo miejsca poświęca omówieniu niewłaściwego postępowania wychowawczego ze swymi dziećmi. Postępowanie takie przejawia się — zadaniem autora — w zbyt natrączywej skłonności rodziców do gwałtownych wzruszeń okazywanych dzieciom, w nieliczeniu się z ich osobistą godnością lub z zbytnej ustepliwości na rzecz dzieci w sytuacjach konfliktowych, jak również w przesadnej poufałości i trosce o nich czy też w obojętności wyrażanej wobec ich świata wewnętrznego i błędnym rozumieniu ich motywów działania. Zwraca się uwagę również na wybitnie szkodliwy wpływ zarówno przeceniania, jak i niedoceniania przez rodziców różnego rodzaju cech i dyspozycji u swych dzieci.

Przyczynami trudności wychowawczych w szkole jest w szczególności brak taktu pedagogicznego nauczycieli, znajdującego swój wyraz w ich bezpośrednim stosunku

do uczniów. Przejawem tego może być wypowiedanie niemal „bez końca” zarzutów i pretensji pod adresem dzieci i młodzieży, demonstrowanie w sposób mniej lub bardziej świadomy żywionych przez siebie uczuć antypatii wobec nich, stawianie zbyt wysokich wymagań uczniom czy wreszcie wyrażanie swego niezadowolenia w formie drwin, krzyku, zastraszania.

Szczególne miejsce spośród wielu przyczyn trudności wychowawczych w szkole wyznacza autor drugoroczności. Twierdzi, iż jest ona „wybrakowanym produktem” pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczycieli, a zwłaszcza nieuzasadnionego ich przekonania o tym, że drugoroczność jest zjawiskiem nieuniknionym w życiu szkolnym. Przekonanie takie wynika często z braku wiary w możliwości i zdolności uczniów. Jest nierzadko wyrazem nihilizmu pedagogicznego, jak również konserwatyizmu i formalizmu w zakresie nauczania i wychowania. Autor ukazuje także bolesne skutki drugoroczności. Zalicza do nich wyrwanie ucznia drugorocznego z dotychczasowego układu stosunków społecznych, jakie łączyły go dotąd z jego rówieśnikami w klasie szkolnej, i postawienie go w zupełnie nowej sytuacji społecznej. W wyniku drugoroczności następuje także zmiana w traktowaniu go przez nauczycieli i uczniów, co odbija się wyraźnie na jego samopoczuciu. Niechęć do przedmiotu, z którego powodu powtarza klasę, przenosi z czasem na wszystkie przedmioty, w tym także na uczących je nauczycieli.

Autor zdaje sobie sprawę, że powstawanie trudności wychowawczych jest skutkiem zawsze wielu przyczyn, i to nie tylko tkwiących w środowisku szkolnym i rodzinnym. Docenia również znaczenie zadatków organicznych i własnej aktywności dzieci i młodzieży w procesie niedostosowania społecznego.

Punkt ciężkości referowanych w książce zagadnień dotyczy jednak przede wszystkim problematyki przewycięzania trudności wychowawczych. Stanowi ona domenę zagadnień opisanych zwłaszcza w drugim i trzecim rozdziale książki.

W sprawie przewycięzania trudności wychowawczych autor reprezentuje pogląd, iż może być ono poprawnie zorganizowane jedynie w ramach ogólnego systemu wychowania, pełniąc niejako funkcję dodatkową (uzupełniającą) w stosunku do całokształtu wzmocnionych działań wychowawczych szkoły. Przewycięzanie trudności wychowawczych nie może sprowadzać się też wyłącznie do jednej tylko określonej techniki wychowawczej. Zachodzi konieczność zastosowania całego kompleksu przeróżnych oddziaływań pedagogicznych, stanowiących integralną część wychowawczych wpływów wywieranych przez społeczeństwo, rodzinę i grupę rówieśniczą. Ponadto przewycięzanie trudności wychowawczych jest nie tylko — jak słusznie podkreśla autor — próbą usuwania błędów i braków w zachowaniu się młodocianych, lecz także kształtowaniem u nich nowych, społecznie ważnych cech osobowości.

Tak rozumiana praca wychowawcza z dziećmi i młodzieżą o nieprzystosowaniu społecznym polega szczególnie — jak sugeruje autor — na wyciąganiu ich w życie społeczne klasy szkolnej. Nie sposób uczynić tego jedynie w toku nauczania ani też za pomocą oddziaływania webralnego. Autor docenia rolę słowa w procesie wychowawczym, lecz widzi jego ograniczony wpływ w przypadku przewycięzania trudności wychowawczych. Zwraca uwagę, iż w sytuacji takiej najskuteczniej oddziałują: przykład osobisty i organizowanie konkretnych działań uczniów. Szczególnie doniosłą rolę w przewycięzaniu trudności wychowawczych w szkole upatruje w pozytywnym działaniu funkcjonującej odpowiednio dynamiki grupowej klasy szkolnej.

Spośród innych jeszcze metod wychowania, zalecanych w książce celem przewycięzania trudności wychowawczych, na uwagę zasługuje tzw. metoda „eksplozji” oraz metoda przedstawiania wysiłku i uwagi młodocianych. Pierwsza z nich polega na postawieniu ucznia w nieoczekiwanej dla niego sytuacji, w wyniku której przewycięzany przez niego konflikt (problem) staje się bardzo uciążliwy, co zmusza go do

refleksji nad własnym dotychczasowym postępowaniem i wyzwała potrzebę nowego sposobu życia. Druga metoda jest próbą wykorzystania społecznych skłonności dzieci i młodzieży w kierunku działań społecznie pozytywnych. W przedstawianiu tej metody autor powołuje się na doświadczenie A. Makarenki, według którego np. chęć młodocianych w wieku 11—14 lat do kradzieży jabłek łatwo zrekompensować stworzeniem im możliwości podjęcia ochrony jabłek przed kradzieżą.

Niebagatelną rolę w pracy wychowawczej z uczniami trudnymi przywiązuje autor do bliższego poznania ich przez nauczycieli, w tym zwłaszcza pod względem wiadomości szkolnych, cech osobowości oraz rozwoju myślenia i mowy, a także uwagi i pamięci. Celem poznawania uczniów jest przede wszystkim ustalenie przyczyn trudności wychowawczych. Jako jedną z ważniejszych metod poznawania zaleca się obserwację.

Ogółem książka A. Koczetowa jest lekturą ciekawą. Ukazuje złożoną problematykę trudności wychowawczych tak od strony fenomenologicznej, etiologicznej, profilaktycznej, pedagogicznej i diagnostycznej. Oparta została w całości na dorobku naukowo-badawczym pedagogiki i psychologii radzieckiej w tej dziedzinie. Jest udanym przyczynkiem w zakresie poszukiwań skutecznych rozwiązań sprawianych przez młodocianych trudności wychowawczych w szkole i poza szkołą.

Mieczysław Łobocki

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

PRZEGLĄD POLSKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Z wielu czasopism, które aktualnie mam do dyspozycji, biorę pod uwagę trzy: *Oświata i Wychowanie*, *Życie Szkoły*, *Oświata Dorosłych*. Wybrana problematyka wiąże się z sobą dość ściśle w pewną całość: od wychowania przedszkolnego, poprzez nauczanie początkowe i szkołę średnią do kształcenia ustawicznego jako kontynuacji wychowania szkolnego. Zagadnień jest bardzo dużo i nie sposób wybrać wszystkich, które są ważne. Wybrałem do przeglądu, jak się wydaje, najbardziej aktualne.

PROBLEMY PRZEDSZKOLA

Nr 12 czasopisma *Oświata i Wychowanie* jest w całości poświęcony problematyce wychowania przedszkolnego. Przypis redakcyjny głosi: „Przedszkole stanowi fundament polskiego systemu oświatowo-wychowawczego. Jest placówką opiekuńczą, wychowawczą i dydaktyczną. Już od dziesiątków lat w niczym nie przypomina ona tradycyjnej ochronki, w której przechowywano dzieci w okresie pracy zawodowej rodziców”. A czym jest i czym ma być przedszkole, o tym mówi artykuł wstępny min. Kuberskiego i następane prof. Szczepańskiego, Haliny Mystkowskiej i innych autorów. W przeglądzie niniejszym zwrócę uwagę głównie na artykuł prof. J. Szczepańskiego, gdyż jest on nie tylko programem dla całego numeru, ale przede wszystkim naukowym wyjaśnieniem programu pracy z małym dzieckiem.

Tytuł artykułu prof. Szczepańskiego: „Rola rodziny i przedszkola w procesie uspołeczniania dziecka”. Na wstępie autor zgłasza pretensję do nauk pedagogicznych: „Jest to być może jednym z paradoksów naszego systemu wychowawczego, że okres niewątpliwie bardzo ważny, w którym kształtują się tak ważne cechy człowieczeństwa jednostki, znajduje się poza zasięgiem wpływu pedagogiki zawodowej, gdyż system szkolny w minimalnym stopniu daje przyszłym rodzicom wiedzę potrzebną do wychowywania ich niemowląt i dzieci w wieku przedszkolnym”. To powiedziawszy autor wyjaśnia, co rozumie przez proces uspołeczniania dziecka: proces spontanicznego przyswajania sobie przez dziecko wiedzy i umiejętności zachowania się w życiu zbiorowym, nabywania umiejętności sensownego reagowania na zachowania innych ludzi i wywoływania pożądanych reakcji na własne zachowania. Jest to proces „wchodzenia w życie zbiorowości ludzkiej, zdobywania orientacji w tej zbiorowości, nabywania umiejętności porozumiewania się” i wiele innych wiadomości i umiejętności. Autor zauważa: „Rejestr wiedzy, umiejętności, cech psychicznych, wzorów i sposobów zachowania się, które dziecko zdobywa w procesie socjalizacji, jest bardzo długi”. I podkreśla jakby z naciskiem: „Niektóre z nich są bardzo ważne, jeżeli nie decydujące, dla ostatecznego rozwoju jego osobowości i indywidualności. Np. zasób językowy, kryteria ocen moralnych, stosunek do pracy, postawy wobec hierarchii, przyzwyczajenia higieniczne itp. będą grały wielką rolę w przyszłym życiu człowieka”.

Proces socjalizacji może przebiegać spontanicznie, ale może być również celowo kierowany, jeżeli rodzice posiadają wiedzę i umiejętności pedagogiczne i umieją, chcą i mogą swoje dzieci wychowywać w ścisłym tego słowa znaczeniu. I tu autor wypowiada swój podstawowy jakby pogląd, z którym na pewno nie każdy się łatwo zgodzi: „Moim zdaniem wychowanie w rodzinie staje się znacznie ważniejsze niż w szkole, chociaż nauczanie szkolne nigdy nie straci swojej doniosłości”.

Zwracając uwagę na funkcje wychowawcze i socjalizacyjne rodziny, prof. Szczepański podkreśla to, o czym się bardzo często zapomina, że wiele stron ujemnych

życia społeczeństwa w skali makro ma swoje przyczyny i początki w zjawiskach zachodzących w rodzinach, w stosunkach między rodzicami i dziećmi. Zwróć tu jeszcze uwagę na jedno zjawisko, o którym autor wspomina, mianowicie na zachodzące w społeczeństwach przemiany: „Ograniczenie funkcji ekonomicznych rodziny, kurczenie się zakresu czynności wykonywanych przez rodzinę, ograniczanie rodziny i życia rodzinnego przez pracę zawodową rodziców, przez zaspokajanie coraz szerszego zakresu potrzeb poza domem, ograniczanie zakresu współżycia przez telewizję — to wszystko są potężne czynniki zmieniające także proces socjalizacji dziecka”. Wskazując na całkiem inny rytm socjalizacji dziecka w tradycyjnej rodzinie chłopskiej, autor apeluje: „Są to sprawy doskonale znane i jest także rzeczą pedagogów szkolnych, aby z tej wiedzy wyciągnęli wnioski”.

Inne zagadnienia omówione w tym numerze „przedszkolnym”: nauka czytania w przedszkolu, przygotowanie do nauki pisania, rola dyrektora, nauczanie początkowe i wychowanie przedszkolne, zabawa tematyczna, kształcenie pedagogów wychowania przedszkolnego i obszerny dział o nauczaniu matematyki.

PROBLEMY NOWYCH PROGRAMÓW

Z reformą szkolną wiąże się problematyka programów: ich struktura, treść, metody nauczania i, oczywiście, wiele jeszcze innych zagadnień, które będą budzić żywe zainteresowania wielkich rzesz społeczeństwa. Praca nad kształtowaniem programów musi być z konieczności długotrwała, jeśli mają to być programy rzetelnie przygotowane i służące szkole przez długie lata. W średniej szkole ogólnokształcącej wyróżnia się, jak wiadomo, dwa cykle: nauczanie początkowe w klasach I—III i nauczanie systematyczne w klasach IV—X. Propozycje programów zostały zamieszczone w roku 1976 w czasopismach przedmiotowych. Wersje te stały się podstawą dyskusji, prac badawczych, prób eksperymentalnych.

W notatce niniejszej zwrócę uwagę na program dla klas I—III, gdyż w tych klasach rodzi się po prostu typ ucznia klas IV—X. Nową wersję programu, przeznaczoną do wdrożeń eksperymentalnych, publikuje „Życie Szkoły” w numerze 7/8. Nie ulega wątpliwości, że jest to projekt i tylko projekt, gdyż ostateczna wersja, przeznaczona do realizacji w nowej szkole, będzie zapewne wynikiem dalszych dyskusji i gruntownych przemyśleń. Zwrócę tu uwagę na kilka zagadnień, które wydają mi się ważne, co zresztą podkreśla się w słowie wstępnym nowego projektu: „Należy się liczyć z faktem, że prezentowane programy przed powszechnym ich wdrożeniem mogą jeszcze ulec dalszym modyfikacjom”.

Wszystkie programy mają jednolitą strukturę: cele kształcenia i wychowania, treści kształcenia i wychowania, zagadnienia związane z realizacją programu. Jest to niewątpliwie słuszne, gdyż w ten sposób otrzymujemy jasny obraz pracy nad kształceniem i wychowaniem. Ale nie tak jasna jest sprawa kształtowania w przedmioty i tu będzie dużo wątpliwości. Oto ten układ: język polski, plastyka, muzyka, środowisko społeczno-przyrodnicze, matematyka, praca — technika, kultura fizyczna. Pytania, które mogą się tutaj nasuwać, np.: dlaczego odrębny przedmiot poświęcony językowi polskiemu, kiedy język polski przewija się w każdym innym przedmiocie i starannie uprawiany może dać lepsze wyniki aniżeli odrębny przedmiot na tym stopniu nauczania?

Inne zagadnienie: zgubiło się całkowicie nauczanie łączne jako problem dla kilku klas nauczania początkowego, szczególnie dla klasy pierwszej. Sprawa nie jest tak bardzo prosta, by można przejść obok bez głębszej refleksji i z myślą o rozwoju psychicznym dziecka siedmioletniego. Bo nie jest wcale argumentem, że tu i ówdzie (np. w Rumunii) eksperymentalne doświadczenia dały lepsze wyniki przy nauczaniu przedmiotowym, gdy wielka literatura psychologiczna argumentuje na rzecz

łączenia, kompleksowości. Wprawdzie jest przy uwagach o realizacji programu wskazówka: „Język polski w nauczaniu początkowym jest przedmiotem wiodącym”, jednak jest to informacja tak wieloznaczna, że nie wystarczy do kształtowania metod postępowania metodycznego.

Mimo że w programie jest dużo informacji o wychowaniu, to jednak w instrukcji dla nauczyciela dominuje nauczanie, zaś wychowanie jakby było produktem ubocznym wobec natłoku wiadomości, wiedzy. Projekt programu tego zagadnienia nie rozwiązuje w sposób przekonujący i dużo trzeba będzie wysiłku ze strony nauczyciela, ażeby szkoła była instytucją wychowującą i ażeby to przejawiało się w wynikach pracy szkoły. Program, który jest zaprezentowany, jest programem nauczania i nie odbiega wiele od dawnych, przeżytych już programów. Jest, oczywiście, dużo nowoczesności, jest chęć podążania za rozwojem techniki i nauki, wszystko to jednak dotyczy nauczania.

Uwag krytycznych nasuwa się więcej i wiele, ograniczę się tu tylko do tych kilku sygnałów, gdyż nie ma już wiele czasu na dyskusję i przeprowadzanie poprawek. Publikowanie projektów w czasopismach jest niewątpliwie celową akcją i może służyć do doskonalenia tych narzędzi pracy wychowawczej, które będą się przyczyniać do kształtowania wiedzy i postaw wychowawczych społeczeństwa.

PROBLEMY OŚWIATY DOROSŁYCH

Oświata dorosłych, kształcenie ustawiczne staje się problemem coraz bardziej ważnym, coraz częściej dyskutowanym, coraz bardziej cenionym. Uczyć się ciągle, nieustannie, ustawicznie — to już nie hasło czy postulat, lecz po prostu konieczność wobec ciągłych przemian i rosnącej wiedzy. O stanie i widokach rozwoju pedagogiki dorosłych w PRL pisze w czasopiśmie *Oświata Dorosłych* (nr 6, 1977) prof. Kazimierz Wojciechowski. Artykuł jest przeglądem problematyki i jednocześnie zestawieniem literatury. Autor dokonał przeglądu z następujących punktów widzenia: przemiany w osobowości, kształcenie ogólne, andragogika pracy, wychowanie w demokracji socjalistycznej, społeczeństwo wychowujące, andragogika porównawcza, wnioski. Zagadnień jest dużo, z konieczności więc zwrócę tu uwagę tylko na niektóre.

Charakterystyczna jest wzmianka na wstępie przeglądu, że w wielu zakładach pracy nie tylko produkują, ale świadomie i celowo wychowują. Wiąże się to ze stwierdzeniem, iż w Polsce dokonuje się ciągły wzrost oświaty dorosłych, rośnie też stale liczba oświatowców zawodowych; autor szacuje ich liczbę na ok. 160 tysięcy. Wynika stąd potrzeba dokonywania badań naukowych, ażeby pogłębiać problematykę i ją rozwijać.

Jednym z zagadnień, które jest w badaniach zaniedbywane, jest sfera uczuć w wychowaniu. Cytuję: „Można by przypuszczać, iż sferę tę zostawiamy Kościołowi. Uczucia można i trzeba pielęgnować, podobnie jak umiejętności rozumowania. Niezbędne są tu obserwacje najlepszych placówek i eksperymenty”. Uwaga niewątpliwie słuszna i odnosi się ona również do wychowania szkolnego.

Autor sądzi, że nie doczekała się większych badań popularyzacja wiedzy. Odczyty, uniwersytety powszechne, muzea nie są głębiej badane pod względem pedagogicznym. Potrzebna jest teoria i metodyka popularyzacji wiedzy. Zapewne postulat słuszny. Sam autor artykułu ma wielki dorobek w zakresie teorii popularyzacji.

Interesująca jest uwaga prof. Wojciechowskiego, gdy pisze o społeczeństwie wychowującym: „Nie widać dosyć prac na temat tworzenia społeczeństwa o dużej i powszechnej prężności i dyscyplinie wychowawczej. Sił wychowawczych mamy w kraju sporo, lecz brak prób, choćby na początek lokalnych, aby instytucje wychowawcze w działaniu zjednoczyć, uświadomić cele dalekosiężne i etapowe i roz-

poczynać na szerokim froncie uzgodnione działania. Przeważa dotąd żywiół, choć obok szkół istnieje dobrze zorganizowana i potężna prasa, radio i telewizja. Socjalistyczne publikatory mogłyby świetnie służyć procesowi powstawania społeczeństwa dobrze i szeroko zmobilizowanego do wychowania młodzieży i samowychowania całego narodu”.

Autor widzi potrzebę wypracowania ogólnego i spójnego systemu wychowania. Miałby on objąć rodzinę, instytucje oświaty i kultury, całą gospodarkę, usługi, administrację, lecznictwo, sądy, wojsko, stowarzyszenia. „System ten, pisze autor, jednoczyłby cały kraj w wielkie społeczeństwo wychowujące w duchu socjalistycznym i świeckim”. Postulat ten wypływa zapewne z obserwowanej niejednorodności oddziaływań wychowawczych, niekonsekwencji i wynikających stąd trudności i braku skuteczności.

Inna uwaga dotyczy studiów zawodowych. „Brak szerszych badań na temat podstawowych studiów zawodowych. Są one wielką szansą dla dużej grupy rolników i robotników, którzy nie ukończyli szkoły podstawowej. Ciągłe z trudem przebiega rekrutacja, a w czas nauki w podstawowych studiach zawodowych występują kłopoty wychowawcze wśród młodszych uczniów”.

Autor zestawiał, jak z tych kilku przykładów widać, problemy najważniejsze z ważnych i wskazuje potrzebę przeprowadzania badań właśnie nad takimi problemami, a nie błaahymi, jak się to niejednokrotnie zdarza w doborze prac np. doktorskich i habilitacyjnych.

*
*
*

Programy, nawet gdy je określimy jako lepsze, nigdy nie nadążają za rozwojem podstawowych nauk pedagogicznych. Decydującą rolę w procesie nauczania i wychowania odgrywa nauczyciel, jego przygotowanie, zaangażowanie. W sprawie „produkcji nauczycieli” zabiera głos w nrze 39 *Polityki* m. in. prof. dr. hab. T. Wiloch. Ocenia krytycznie studia nauczycielskie. Pisze m. in.: „Podział kierunków uniwersyteckich na »nauczycielskie« — jakby pośledniejsze, z uboższym programem i krótszym okresem kształcenia — oraz »nienauczycielskie« — rokujące lepsze kariery, uprzywilejowane, z bardziej atrakcyjnym programem studiów pięcioletnich jest niesłuszny, nie usprawiedliwiony nawet dużym zapotrzebowaniem na kadry pedagogiczne. Ten podział jest niekorzystny zarówno dla przyszłych nauczycieli, jak dla całego systemu oświaty i wychowania. Utrwala on tradycyjne przekonanie o rzekomej niższości zawodu nauczycielskiego w stosunku do innych specjalności inteligenckich. A przecież zawód nauczycielski wymaga obecnie kwalifikacji nie niższych niż jakikolwiek inny zawód. I to nie tylko do nauczania poszczególnych przedmiotów, lecz także do pracy pedagogicznej z młodszymi dziećmi i do wszelkiej działalności pedagogicznej. Dlatego należałoby nie tylko zrównać okresy kształcenia nauczycieli i nienauczycieli na tych samych wydziałach, lecz także nadać właściwą rangę kształceniu wychowawców i nauczycieli przedszkola i klas początkowych. Nie sądzę, ażeby w tym celu należało wszystkie studia przedłużyć do pięciu lat. Raczej trzeba tak unowocześnić studia uniwersyteckie i w innych uczelniach, aby wystarczał czteroletni okres kształcenia. Trzeba, zamiast dotychczasowych »programów nauczania« wielu przedmiotów, przypominających nawet nie najlepsze wzory ze szkolnictwa średniego, zacząć wreszcie realizować autentyczne programy studiów. Wszystkim to potrzebne, ale najbardziej kandydatom do zawodu nauczycielskiego”.

Ten cytat z wypowiedzi prof. Wilocha niech będzie zakończeniem sprawozdania.

PRZEGLĄD RADZIECKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Treścią niniejszego przeglądu jest artykuł dyrektora Instytutu Naukowo-Badawczego Pedagogiki Ogólnej ANP ZSRR — A.I. Piskunowa na temat doskonalenia kształcenia nauczycieli-wychowawców¹.

Jedną z ważniejszych przesłanek doskonalenia sprawy wychowania komunistycznego w ogóle i systemu kształcenia w szczególności jest — według autora — polepszenie przygotowania przyszłych nauczycieli. Właśnie od nauczyciela, od jego wiedzy, kompetencji zawodowej, przede wszystkim od ukształtowania u niego światopoglądu marksistowsko-leninowskiego zależy efektywne rozwiązanie zadania wychowania wszechstronnie i harmonijnie rozwiniętych obywateli, budujących komunizm.

W swojej prawie 60-letniej historii radziecka wyższa szkoła pedagogiczna — pisze A.I. Piskunow — osiągnęła wielki sukces w dziedzinie kształcenia wysoko kwalifikowanego nauczycielstwa, które pomyślnie realizuje zadania wychowania i kształcenia powierzonej sobie młodzieży.

O pozytywnym doświadczeniu w zakresie przygotowywania przyszłych nauczycieli wiele pisało się i pisze nadal w literaturze pedagogicznej i periodykach, mówi się na naradach i konferencjach. Autor uważa, że jest to potrzebne i ważne. Jednak o wiele ważniejsza jest analiza działalności w dziedzinie kształcenia pedagogicznego z punktu widzenia poszukiwań dróg jego dalszego polepszenia w ogóle, a w szczególności z punktu widzenia przygotowania przyszłych nauczycieli do rozwiązywania zadań wychowania komunistycznego nakreślonych na XXV Zjeździe KPZR. Do tej właśnie strony pracy uczelni pedagogicznych należy — według autora — odnieść się szczególnie obiektywnie, ażeby dostrzec w niej słabe miejsca i braki, które wymagają szybkiej poprawy.

A.I. Piskunow stwierdza, że można mówić o niedoskonałości struktury cyklu dyscyplin psychologiczno-pedagogicznych, zapewniających zawodowo-pedagogiczne przygotowanie przyszłych nauczycieli, można i trzeba stawiać problemy istotnych zmian w treści programów z pedagogiki i psychologii. Wymagają również modernizacji metody nauczania w uczelni pedagogicznej. Wiele uwag krytycznych można poczynić też z powodu istniejącej organizacji praktyk pedagogicznych studentów. Jeszcze więcej można byłoby powiedzieć o brakach zawodowo-pedagogicznego kształcenia przyszłych nauczycieli w uniwersytetach. Kształcenie nauczycieli jest tam jeszcze dalekie od tego, aby można było je uznać za zadowalające.

Jednak najistotniejszym niedociągnięciem w kształceniu szeroko wykształconego i zawodowo przygotowanego nauczyciela-wychowawcy jest — według autora — hipertroficzny funkcjonalizm w całej pracy dydaktyczno-wychowawczej instytutów pedagogicznych, w szczególności w psychologiczno-pedagogicznym przygotowaniu przyszłych nauczycieli.

Cykl dyscyplin psychologiczno-pedagogicznych i struktura każdej z nich z osobna kształtowały się na przestrzeni wielu dziesięcioleci i obecnie przy opracowywaniu nowych planów studiów, programów i podręczników nie podlegały one istotnym zmianom. Z kolei właśnie w nich ujawniają się tendencje do izolowanego rozpatrywania poszczególnych zadań, które są rozwiązywane przez szkołę i nauczyciela. Jednolita i trudna do podzielenia na samodzielne części działalność nauczyciela w zakresie całościowego kształtowania wszechstronnie i harmonijnie rozwiniętej osobowości przyszłego obywatela jest nierzadko przedstawiana jako zwykły cało-

¹ Por. A.I. Piskunow: O sowierszenstwowani podgotowki uczielieta-wospitatieta. *Sowietskaja Pedagogika* 1977, nr 8, s. 90—95.

kształt różnego rodzaju działalności funkcjonalnych pedagoga: nauczyciela-przedmiotowca, wychowawcy klasowego, wychowawcy grupy o wydłużonym dniu zajęć, propagatora wiedzy pedagogicznej wśród społeczeństwa itd.

Takie podejście, które — zdaniem autora — już dawno zyskało sobie szerokie rozpowszechnienie, znajduje swoje odzwierciedlenie w nomenklaturze dyscyplin psychologiczno-pedagogicznych (pedagogika, metodyka, historia wychowania, psychologia ogólna, psychologia rozwojowa i wychowawcza, fizjologia dzieci i młodzieży, higiena szkolna), w strukturze poszczególnych przedmiotów tego cyklu (np. w kursie pedagogiki tradycyjnie wyodrębnia się ogólne podstawy, dydaktykę, teorię wychowania, kierowanie szkołą). Absolwenci uczelni pedagogicznych — stwierdza A.I. Piskunow — ostatecznie z zasady stają się dobrymi pedagogami. Jednak wiadomo jednocześnie, że młodzi nauczyciele, którzy tylko co opuścili mury wyższej szkoły pedagogicznej, są słabo przygotowani właśnie jako wychowawcy w szerokim znaczeniu tego słowa. A to w pierwszym rzędzie zależy od samej koncepcji pedagogicznego przygotowania zarówno teoretycznego, jak i praktycznego przyszłych nauczycieli, od treści i metod tego przygotowania.

W dalszej części artykułu autor pisze, że w uczelniach pedagogicznych wprowadza się kursy i seminaria specjalistyczne w zakresie przygotowania studentów do pracy wychowawczej w szkole, metodyki pracy pionierskiej i komsomolskiej, studiowania indywidualnych właściwości uczniów i kolektywu klasowego itd. Obecnie — jak stwierdza Piskunow — niektórzy specjaliści proponują nawet wprowadzenie do planów studiów uczelni pedagogicznych w charakterze obowiązkowego kursu metodykę wychowania. Wszystkie te propozycje i już nagromadzone doświadczenia zasługują — zdaniem autora — na uważną analizę z ogólnopedagogicznych pozycji. Jeżeli jednak zgodzić się z tym, że słabym miejscem pedagogicznego kształcenia przyszłych nauczycieli jest jego funkcjonalizm, odrębne i nierządko zbyt abstrakcyjne rozpatrywanie procesów nauczania i wychowania, brak ścisłego związku między dydaktyką i teorią wychowania, między pedagogiką i szczegółowymi metodykami, to wprowadzenie nowych przedmiotów studiów w istocie rzeczy nic nie zmienia, chociaż będzie sprzyjać lepszemu uzbrojeniu studentów w elementy techniki pedagogicznej.

Istota sprawy — zdaniem A.I. Piskunowa — polega na czym innym. Należy zdać sobie w pełni sprawę z tego, że działalność pedagoga jest jednolita i nie można mówić, że w danym momencie on uczy, a za kilka minut będzie wychowywać. Można i trzeba mówić o pracy nauczyciela, o pracy wychowawcy klasowego, dyrektora, zastępcy dyrektora do spraw dydaktycznych, ponieważ każda z nich charakteryzuje się swoją specyfiką, lecz nie można wprowadzać sztucznej przegrody między nauczaniem i wychowaniem. Nauczanie, w końcowym efekcie, jest ważniejszym czynnikiem wychowania, a nie tylko sposobem przekazywania dorastającym pokoleniom nagromadzonej przez ludzkość wiedzy. To trywialne — według autora — stwierdzenie nie jest niestety w należyтым stopniu odzwierciedlane w pedagogicznym przygotowaniu studentów, nie jest jądrem jego treści i metod. W rzeczywistości — pisze autor — jeżeli uważnie i dość krytycznie wczytać się w rozdziały z dydaktyki większości podręczników z pedagogiki, to można zauważyć, że rola nauczania, opanowania wiedzy w ogólnym procesie wychowania, w procesie kształtowania osobowości dziecka i młodzieży nie jest wystarczająco naświetlona. Autorzy ograniczają się przeważnie do ogólnych rozważań o wychowującym nauczaniu, które postulują, lecz nie pokazują w działaniu.

Jeszcze gorzej — zdaniem autora — przedstawia się sprawa z rozdziałem teorii wychowania, gdzie o procesie nauczania, z zasady, w ogóle nic się nie mówi. Jeszcze mniej uwagi problemom treści, form i metod wychowawczego oddziaływania na uczniów w procesie nauczania poświęca się w metodykach szczegółowych. Te dyscypliny naukowe są — według Piskunowa — ukierunkowane prawie wy-

łącznie na wypracowanie u studentów umiejętności niezbędnych dla działalności nauczycielskiej.

Autor pisze, że uczelnie pedagogiczne, które zmierzają do poważnej poprawy przygotowania nauczycieli-wychowawców, powinny szukać dróg przewyższania panującego funkcjonalizmu w zawodowym kształceniu i wychowaniu pedagoga.

Jednak nawet po udoskonaleniu treści, organizacji i metod pracy dydaktycznej w uczelni pedagogicznej z dyscyplin wszystkich cykli, funkcjonalizm w przygotowaniu nauczyciela będzie w większym lub mniejszym stopniu nadal odczuwany, ponieważ — według Piskunowa — nie można go w pełni wyeliminować. Jednak zneutralizować go, wprowadzić studentów w pedagogiczną realność szkoły lub innej instytucji dydaktyczno-wychowawczej może i powinna to uczynić kompleksowa praktyka pedagogiczna. Aktualne doświadczenie świadczy o tym, że funkcjonalizm panuje nie tylko w teoretycznej części praktyki psychologiczno-pedagogicznej. Niestety, w samym przebiegu praktyki działalność dydaktyczna i wychowawcza studenta-praktykanta jest rozpatrywana jakby równoległe. Oficjalna organizacja samej praktyki pobudza do takiego traktowania sprawy.

W obecnej formie kompleksowa praktyka pedagogiczna w szkole, której celem jest synteza i aktualizacja całej wiedzy psychologiczno-pedagogicznej studenta dla wykorzystania jej przy organizacji różnorodnego procesu wychowawczego, utwierdza jedynie w świadomości to funkcjonalne wyobrażenie o pracy nauczyciela, które ukształtowało się u studenta w trakcie studiowania teoretycznego kursu pedagogiki.

W zakończeniu artykułu autor pisze, iż problem polepszenia kształcenia nauczycieli-wychowawców w wyższych szkołach pedagogicznych związany jest nie tylko z doskonaleniem wszystkich ogniw procesu nauczania. Pedagogiczne umiejętności i nawyki, zdolność widzenia pedagogicznych sprzeczności w procesie dydaktyczno-wychowawczym i w życiu codziennym mogą być wypracowane tylko w trakcie nieprzerwanej pracy praktycznej studentów z dziećmi. W związku z tym autor uważa, że katedry pedagogiki, kierownictwo i organizacje społeczne powinny włożyć maksimum wysiłku dla wypracowania efektywnych form powszechnego kontaktu studentów ze szkołą, rozpatrując włączenie ich do codziennej pracy szkoły, jako wyjątkowo ważnej części przygotowania nauczycieli.

Józef Zalewski

Z DZIAŁALNOŚCI ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

DZIAŁALNOŚĆ IDEOWO-WYCHOWAWCZA ZNP

Ważnym elementem pracy Związku Nauczycielstwa Polskiego jest działalność ideowo-wychowawcza. Ma ona charakter długofalowy. Celem jej jest umacnianie socjalistycznego oddziaływania szkół i placówek oświatowo-wychowawczych, pogłębianie postaw społeczno-politycznego zaangażowania nauczycieli oraz zwiększanie ich odpowiedzialności za edukację młodych pokoleń.

W informacji niniejszej przedstawimy działalność ideowo-wychowawczą Związku ostatnich kilku lat oraz ukážemy aktualne i perspektywiczne problemy pracy w tej dziedzinie.

Podstawowe zadania ideowo-wychowawcze Związku wskazuje Statut. W poszczególnych okresach czasu są one konkretyzowane w oparciu o decyzje władz państwowych i politycznych, dokumenty administracji oświatowej i resortu nauki oraz wewnętrzne zarządzenia Związku. Dokumentem, do którego szczególnie często nawiązywała działalność ideowo-wychowawcza ZNP w przeciągu minionej kadencji, były tezy programowe VII Plenum KC PZPR. Omówieniu problemów socjalistycznego wychowania w świetle tych tez poświęcona była krajowa narada, którą Związek zorganizował w marcu 1973 r. Narada skonkretyzowała zadania ogólnego wychowania młodzieży. Zadania te zostały sprecyzowane z myślą o potrzebie wzmożenia pracy ideologicznej z dziećmi i młodzieżą, spopularyzowaniu ideałów i wzorów socjalistycznego wychowania, zwiększeniu roli organizacji młodzieżowych w procesie wychowania i rozwoju społeczno-gospodarczym kraju oraz urozmaiceniu treści i form wychowania moralno-społecznego i patriotycznego.

Problemy socjalistycznego wychowania wynikające z tez VII Plenum KC PZPR były tematem wielu posiedzeń senatów szkół wyższych i uczelni, rad pedagogicznych oraz konferencji ideowo-pedagogicznych nauczycieli. W następstwie podjęto działania, które w sposób istotny przyczyniły się do usprawnienia wychowania w szkole i rodzinie. Formą pracy obfitującą w treści ideowo-wychowawcze były konkursy. W latach 1973—1974 Związek uczestniczył w przygotowaniu i w przeprowadzeniu trzech imprez tego typu: „Z pamiętnika wychowawcy”, „Klub otwartych szkół” i „O tytuł przodującego internatu”. Konkursy aktywizowały szkoły i placówki oświatowe w zakresie doskonalenia działalności wychowawczej, przyczyniały się do umacniania samorządności i partnerstwa dzieci i młodzieży w procesie wychowania. Zadania w dziedzinie działalności ideowo-wychowawczej realizowane były także w związku z problemami opieki nad dziećmi i młodzieżą. W czerwcu 1975 r. Zarząd Główny ZNP wspólnie z Ministerstwem Oświaty i Wychowania zorganizował naradę krajową poświęconą przedyskutowaniu problemu usytuowania systemu opieki i wychowania w zreformowanej szkole. Narada przyjęła m.in. wnioski w sprawie doskonalenia działalności opiekuńczej szkół i placówek oświatowych, kształcenia, doksztalcenia i doskonalenia wychowawców oraz rozwijania badań z zakresu pedagogiki opiekuńczej.

Problemy działalności ideowo-wychowawczej Związek często podejmował we współpracy z Ludowym Wojskiem Polskim. Szkoły i placówki objęte patronatem jednostek i uczelni wojskowych otrzymywały stałą pomoc materialną i wychowawczą, kadra oficerska LWP uczestniczyła w spotkaniach z młodzieżą i nauczycielami, w zajęciach ZHP, konferencjach teoretyczno-pedagogicznych oraz naradach oświatowych i związkowych. Nierzadko też udzielała pomocy lektorskiej ogniom ZNP w przedstawieniu zagadnień społeczno-politycznych, ideologicznych i obronnych.

Ożywioną działalność ideowo-wychowawczą Związek prowadził w szkołach wyższych i uczelniach. Istotna rola w tym zakresie przypadła Sekcji Nauki Zarządu Głównego ZNP i jej wojewódzkim ogniom. Zespół Dydaktyczno-Wychowawczy Sekcji podejmował m.in. problemy roli osobowości pracownika nauki w kształceniu studentów, wychowawczej roli kół naukowych, związków dydaktyki z procesem wychowania i stosunków międzyludzkich w uczelni.

W okresie wakacyjnym Sekcja organizowała kursy, na których wiele uwagi poświęcono treściom i formom wychowania ideologicznego. Praca okręgowych Sekcji Nauki koncentrowała się m.in. na badaniu problemu trudności adaptacyjnych słuchaczy z pierwszych lat studiów, przygotowywaniu kierowników domów studenckich do skutecznej realizacji obowiązków, gromadzeniu materiałów na temat trudności studiowania systemem zaocznym i wieczorowym itp. Ważnym składnikiem działalności ZNP w środowisku akademickim była związkowa dyskusja nad projektem „Kodeksu etyki pracownika nauki”. Przyczyniła się ona do ożywienia ruchu społecznego na rzecz kształtowania postaw ideowo-moralnych nauczycieli akademickich.

Znaczenie pracy ideowo-wychowawczej wynika dziś z faktu wzmożenia walki ideologicznej prowadzonej przeciwko państwu socjalistycznym przez wrogie ośrodki na Zachodzie. Podchwytując problemy przejściowych trudności i niepowodzeń, próbują one zdyskredytować w oczach własnych społeczeństw oraz w oczach obywateli krajów socjalistycznych niewątpliwe osiągnięcia socjalizmu. Odpowiedzią na to musi być naśilenie działalności uświadamiająco-wychowawczej, pogłębienie pracy nad kształtowaniem postaw społeczno-ideowych oraz umocnieniem socjalistycznego systemu wartości wśród szerokich rzesz obywateli. Prowadzona obecnie przez ZNP działalność ideowo-wychowawcza jest jednym z ogniw ogólnospołecznego frontu pracy ideowo-politycznej, stworzonego przez władze partyjne i państwowe. Zadania Związku w tej dziedzinie najpełniej określa Uchwała Plenum Zarządu Głównego ZNP z kwietnia 1977 r. Zaleca ona radom zakładowym ZNP m.in. pogłębienie w działaniu zasady jedności i współzależności warunków pracy, problemów społeczno-bytowych i ideowo-wychowawczych, umacnianie klimatu rzetelności pracy dydaktyczno-wychowawczej, doskonalenie form działalności ideowo-politycznej, rozwijanie i umacnianie samorządności, stosowanie zasady kolegialnego działania i konsekwentnego egzekwowania uprawnień pracowniczych, itp. Uchwała zobowiązuje Zarząd Główny ZNP do podejmowania działań pogłębiających socjalistyczną świadomość oraz patriotyczne postawy nauczycieli, wzbogacania tematów konferencji teoretyczno-pedagogicznych o zagadnienia z zakresu wychowania obywatelskiego i ekonomicznego, ukierunkowania programu kursów wakacyjnych pod kątem przygotowania aktywu rad zakładowych do organizowania pracy ideowo-pedagogicznej, włączania w nurt tej pracy sekcji i komisji związkowych itd. Uchwała stwierdza także, iż problemy działalności ideowo-pedagogicznej powinny być podejmowane w powiązaniu z konferencjami teoretycznymi oraz w ramach przygotowań do obchodów 60 rocznicy Rewolucji Październikowej.

Ocenie realizacji Uchwały poświęcone było posiedzenie prezydium Zarządu Głównego ZNP odbyte w październiku 1977 r. Stwierdzono na nim, że w ogólnym zakresie działalności ideowo-wychowawcza Związku rozwija się pomyślnie. Wizytacje rad zakładowych dokonane przez pracowników Wydziału Pedagogicznego Zarządu Głównego ZNP celem zebrania materiałów na prezydium wykazały, że w większości przypadków instancje te energicznie przystąpiły do wcielania ustaleń kwietniowego plenum. Podejmują one takie m.in. inicjatywy, jak organizowanie wycieczek nauczycieli do miejsc pamięci narodowej, organizowanie spotkań młodzieży z kombatanami i oficerami LWP, upowszechnianie doświadczeń pedagogów przodujących w dziedzinie ideowo-politycznego wychowania młodzieży, przeprowadzenie cyklu wykładów na temat 60-lecia Rewolucji Październikowej itp. Rady zakładowe orga-

nizują ponadto spotkania dla nauczycieli na tematy polityczne, ideologiczne, ekonomiczne i światopoglądowe, przygotowują narady aktywu związkowego poświęcone treściom i metodom pracy ideowo-wychowawczej oraz organizują studia wiedzy społeczno-politycznej.

Urzeczywistnieniu Uchwały kwietniowego plenum wiele uwagi poświęcił Zarząd Główny ZNP. Zorganizował m.in. naradę z udziałem kierowników oddziałów Zarządu Głównego ZNP i dyrektorów filii Ośrodków Usług Pedagogicznych i Socjalnych, na której przedstawiono główne kierunki pracy ideowo-wychowawczej Związku, przygotował kursy dla aktywu i nauczycieli poświęcone omówieniu Uchwały VII Plenum KC PZPR i materiałów plenum Zarządu Głównego ZNP z kwietnia 1977 r., zobowiązał redakcję czasopism związkowych do publikowania treści związanych z problematyką III i VII plenum KC PZPR itd. Inne przedsięwzięcia dotyczyły przygotowania narad aktywu pedagogicznego Ośrodków Usług Pedagogicznych i Socjalnych poświęconych przedyskutowaniu problematyki działalności polityczno-oświatowej Związku, uzupełnienia programu związkowego szkolenia ideowo-pedagogicznego o problemy pracy wychowawczej w środowiskach nauczycielskich, opracowania przez sekcje związkowe planów działalności uwzględniających zadania ideowo-wychowawcze.

Zamierzenia i kierunki pracy ideowo-politycznej Związku odzwierciedla aktualny program konferencji teoretyczno-pedagogicznych. Uwzględni on zagadnienia dośrodku i perspektyw rozwoju radzieckiego systemu oświatowo-wychowawczego, zadań oświaty i wychowania w świetle VII Plenum KC PZPR, roli nauczyciela w kształtowaniu osobowości młodego pokolenia w rozwiniętym społeczeństwie socjalistycznym itp.

Treści uroczystości, obchodów, sesji popularnonaukowych i sympozjów przygotowywanych obecnie przez Związek dla uczczenia 60 rocznicy Wielkiej Socjalistycznej Rewolucji Październikowej służyć będą wzbogaceniu braterskich więzi środowisk związkowych i nauczycielskich z Krajem Rad.

Działalność ideowo-wychowawcza ZNP spełnia swe zadania. Utrwała ideowo-społeczne postawy nauczycieli i wychowawców, zespala ich wysiłki w realizacji celów socjalistycznej oświaty, uczy odpowiedzialności za dzień dzisiejszy i przyszłość kraju. Z dotychczasowych doświadczeń wynika, że skuteczna jej kontynuacja wymaga dalszego popularyzowania uchwał III i VII Plenum KC PZPR, opracowania przez wszystkie ogniwa i instancje Związku programów działalności oświatowo-politycznej oraz szerszego wykorzystania dla celów tej działalności lektorów i zaplecza naukowo-dydaktycznego ośrodków kształcenia ideologicznego komitetów PZPR.

opr. R.J.

K R O N I K A K R A J O W A

O NIEKTÓRYCH PROBLEMACH WYCHOWANIA PRZEDSZKOLNEGO NA ŚWIECIE

W ostatnich latach obserwuje się stale wzrastające zainteresowanie wychowaniem przedszkolnym. Podstawowe przesłanki tego zainteresowania to przede wszystkim: wzrost znaczenia instytucji przedszkolnych jako placówek opiekuńczo-wychowawczych oraz wzrastająca rola wychowania przedszkolnego w systemie kształcenia, oświaty i wychowania.

W wielu już dziś krajach na świecie wychowanie przedszkolne włączone zostało do systemów szkolnych i stanowi pierwszy, jakże istotny szczebel drabiny szkolnej. Prawidłowo zaprogramowane i zorganizowane wychowanie przedszkolne jest podstawą wielu systemów szkolnych, zaś w reformowanych systemach kształcenia i wychowania w wielu krajach przypisuje się wychowaniu przedszkolnemu jeszcze większą rolę. Zakłada się wszędzie, że jakość wychowania przedszkolnego decydować będzie o powodzeniu projektowanych reform edukacji narodowej.

* * *

O randze wychowania przedszkolnego w świecie świadczą niedawne obrady XV Światowego Kongresu Wychowania Przedszkolnego, jakie miały miejsce w Warszawie, w sierpniu bieżącego roku. Kongres obradował pod hasłem: „O najwyższe dobro dziecka”. Zgromadził ponad 730 delegatów, w tym 480 z zagranicy. Delegaci reprezentowali 39 krajów ze wszystkich kontynentów; było wśród nich 150 pracowników nauki, ponad 250 praktyków wychowania przedszkolnego oraz szeroka reprezentacja działaczy organizacji społecznych, twórców kultury, redaktorów czasopism i wydawnictw dziecięcych oraz pedagogicznych.

Organizatorem Kongresu byli: Polski Komitet OMEP oraz Ministerstwo Oświaty i Wychowania wspólnie z innymi resortami i organizacjami społecznymi. OMEP — Światowa Organizacja Wychowania Przedszkolnego (Organisation Mondiale pour l'Education Prescolaire) zrzesza przedstawicieli 50 krajów świata, jest organizacją pozarządową, afiliowaną przy UNESCO.

Zadaniem OMEP jest inspirowanie przedsięwzięć, mających na celu stałe polepszanie warunków rozwoju i wychowania dziecka w wieku przedszkolnym. OMEP organizuje międzynarodowe kongresy i seminaria poświęcone różnym problemom wychowania dziecka w wieku przedszkolnym, inspirowane prace naukowe z tej dziedziny, gromadzi i rozpowszechnia materiały ankietowe, bibliograficzne, sprawozdawcze i statystyczne, wydaje różne publikacje. Od kilku lat wydaje międzynarodowe czasopismo na temat wychowania przedszkolnego w świecie pt.: *Journal International de l'Enfance Prescolaire*.

W poszczególnych krajach członkowskich tworzone są Komitety Narodowe OMEP, których przewodniczący wchodzi w skład Światowej Rady OMEP. W Polsce Narodowy Komitet OMEP powstał w 1968 r. i afiliowany został przy Zarządzie Głównym Towarzystwa Przyjaciół Dzieci.

* * *

Program XV Kongresu Wychowania Przedszkolnego był bardzo bogaty i interesujący. Składały się nań obrady plenarne i sekcyjne, obrady i spotkania tematyczne, wizyty w placówkach opiekuńczo-wychowawczych i innych instytucjach takich, jak: Centrum Zdrowia Dziecka, Instytut Matki i Dziecka, Stołeczne Centrum Rehabilitacji, a także imprezy towarzyszące, jak: wystawa pt. „O prawo dziecka do pełnego rozwoju i szczęśliwego dzieciństwa”, koncert Zespołu Artystycznego ZHP-Gawęda”, koncerty muzyki dawnej i inne.

Wielce pomocnym materiałem w toku obrad Kongresu był raport o stanie wychowania przedszkolnego w świecie, przygotowany na podstawie ankiet z 34 krajów przez prof. dra Gastona Mialaret. „Nasze poglądy na małe dziecko — pisze w nim Mialaret — i jego wychowanie znacznie się zmieniły w ciągu ostatnich dziesięcioleci. Nawet nie sięgając do czasów odległych, kiedy dziecko było traktowane jako istota mało znacząca albo jak dorosły w miniaturze, można powtórzyć za Ellen Key, że wiek XX jest »wiekiem dziecka«. Dzięki rozwojowi nauk biologicznych, psychologicznych i socjologicznych zostało odkryte całe bogactwo natury dziecka, a współczesne społeczeństwa zaczęły traktować dziecko jako określoną osobowość. To właśnie naszemu wiekowi należy przypisać zasługę stopniowego rozwijania prawnych i moralnych uprawnień dziecka, co w końcu doprowadziło do ustanowienia Deklaracji Praw Dziecka”¹.

Punktem wyjścia do obrad plenarnych były interesujące referaty wygłoszone przez prof. dra Jerzego Wołczyka, prof. dra Jana Szczepańskiego, prof. dr Annę Mc Kenna (Irlandia), prof. dra Carlo Piantoniego (Włochy), dr Lubosławę Klindovą (Czechosłowacja).

I Zastępca Ministra Oświaty i Wychowania — prof. dr J. Wołczyk przedstawiając system wychowania przedszkolnego w Polsce stwierdził, że „...wychowanie przedszkolne spełnia szczególnie ważną rolę we wspomaganiu rozwoju dziecka, przysposabianiu do pokonywania wyższych progów trudności i jego uspołecznianiu. Tej roli przedszkola odpowiada realizowany przez nie program i system wychowawczy. Program odpowiada założeniu, że przedszkole powinno spełniać funkcje wychowawczo-dydaktyczne, zapewniające dzieciom warunki do pełnego rozwoju oraz przygotowanie do podjęcia nauki w szkole. Nadto przedszkole wykonuje funkcje opiekuńcze — czuwa nad zdrowiem i bezpieczeństwem dzieci... Formułując treści wychowawcze program określa cztery kierunki działania. Dotyczą one działań w sferze wychowania zdrowotnego, społeczno-moralnego, umysłowego i estetycznego jako działań zintegrowanych”².

O roli rodziny i przedszkola w procesie uspołeczniania dziecka referował prof. dr J. Szczepański. Autor wyraził i uzasadnił pogląd, że... „sprawy życia dziecka kształtują się w naszej cywilizacji pod wpływem kilku rodzajów instytucji, a mianowicie: rodziny, instytucji ochrony zdrowia, niektórych służb społecznych, żłobka, przedszkola, dalej środowiska lokalnego i sąsiedzkiego, w którym żyje rodzina wychowująca dziecko oraz ewentualnie domu dziecka dla dzieci wychowywanych w tej instytucji”³.

Cały referat prof. Szczepańskiego przepełniony był myślą, że ... „optymalne rozwiązywanie spraw dziecka w okresie przedszkolnym wymaga, aby rodzice, będący pierwszymi nauczycielami swoich dzieci, posiadali przygotowanie pedagogiczne w zakresie podstaw dydaktyki i nauczania, aby mogli przygotować swoje dzieci do przejścia do przedszkola jako instytucji stanowiącej już część systemu szkolnego i aby w tym zakresie procesu uspołecznienia, za który tylko oni odpowiadają, mogli dać dziecku jak najlepsze przygotowanie. Trzeba więc dążyć do harmonizowania kształcenia w rodzinie z kształceniem w przedszkolu, a później w szkole... Sądzę więc — powiedział prof. Szczepański — że rodzice powinni wiedzieć, jakie są formy kształcenia przedszkolnego, aby swoje nauczanie i wychowanie prowadzili w sposób nie czyniący przełomu między życiem w rodzinie i w przedszkolu”⁴.

¹ Gaston Mialaret: Wychowanie przedszkolne na świecie. (Na podstawie badań ankietowych przeprowadzonych przez OMEP). Warszawa 1977, Wyd. MOiW, s. 3.

² Jerzy Wołczyk: Wychowanie przedszkolne w PRL. Warszawa 1977, Wyd. MOiW, s. 5—6.

³ Jan Szczepański: Rola rodziny i szkoły w procesie uspołecznienia dziecka. Warszawa 1977, Wyd. MOiW, s. 1.

⁴ Ibid., s. 3—4.

Wystąpienia plenarne gości zagranicznych dotyczyły szczegółowych problemów kształcenia i wychowania dzieci w wieku przedszkolnym. Profesor Mc Kenna mówiła o rozwoju języka dziecka i zasobie jego słownictwa. Zwróciła również uwagę na niektóre zagadnienia natury ogólniejszej. M. in. stwierdziła, że... „największą naszą potrzebą dziś i w przyszłości jest wychowanie obywateli, którzy będą umieli odróżnić fakty od ich interpretacji, prawdę od myślenia w kategoriach życzeniowych, obiektywną wiedzę od uczuć i postaw, a rzeczywiste potrzeby jednostkowe i społeczne od sztucznie wytworzonych pragnień narzucanych nam przez komercyjne interesy”⁵.

Profesor Carlo Piantoni mówił na temat roli dorosłych w wyrabianiu aktywności twórczej dziecka, zaś dr Luboslava Klindova — na temat wychowania umysłowego dzieci w wieku przedszkolnym.

Podstawę do dyskusji w 6 sekcjach stanowiły opublikowane tezy (w wersji oryginalnej i polskiej) przedstawicieli różnych krajów oraz referaty wprowadzające: dra W. Patulskiego, prof. dr K. Bożkowej, prof. dr Z. Krzysztozek, doc. dr. J. Walczyny, doc. dr M. Ziemskiej i prof. dra J. Cieślukowskiego.

Dyskusję w sekcjach prowadzili ich przewodniczący: wiceminister resortu sprawiedliwości, A. Zborowski, prof. dr B. Górnicki, doc. dr B. Wilgocka-Okoń, prof. dr L. Wołoszynowa, doc. dr R. Kończyk, doc. dr J. Przychodzińska-Kaciczak.

Dyskusja w sekcjach, w której zabrało głos ponad 120 osób, była niesłychanie bogata, wszechstronna i twórcza. Dała ona bogaty materiał do studiów i różnorodnych wniosków tym bardziej, że w całości została utrwalona na taśmie magnetofonowej.

Sekcja I — Prawa i obowiązki rodziny

Dyskusja w tej sekcji koncentrowała się głównie na problematyce praw i obowiązków rodziny wobec dziecka. Przede wszystkim mówiono o potrzebie zapewnienia dzieciom optymalnych warunków rozwoju fizycznego, psychicznego i umysłowego. Szczególnie mocno podkreślano (Gwatemala, Norwegia, Brazylia, Polska) potrzebę ochrony interesów dzieci pochodzących z rodzin gorzej lub źle sytuowanych i o niskim poziomie kultury, także dzieci pozbawionych opieki rodziców.

Sekcja II — Prawo dziecka do ochrony zdrowia i pełnego rozwoju

W sekcji II dyskusja koncentrowała się na trzech następujących problemach:

- aktualne tendencje w rozwoju biologicznym dziecka,
- zadania w dziedzinie zapewnienia całej populacji dziecięcej wczesnej i pełnej opieki zdrowotnej oraz jej znaczenie dla rozwoju dzieci,
- odchylenia i upośledzenia dzieci w wieku przedszkolnym, ze szczególnym podkreśleniem potrzeby wczesnego ich wykrywania oraz metod postępowania i rewalidacji dzieci upośledzonych.

W dyskusji akcentowano potrzebę wczesnego rozpoznawania potrzeb naturalnych i wtórnych małych dzieci oraz stałe doskonalenie służb ochrony zdrowia dla zapewnienia pełnej opieki i ochrony zdrowia dzieciom w ogóle, a dzieciom upośledzonym w szczególności.

Sekcja III — System wychowania i opieki nad dzieckiem

Pracom tej sekcji towarzyszyło szczególne zainteresowanie. Dyskusja tutaj koncentrowała się głównie na problematyce akceleracji rozwoju dziecka i związanej z tym sprawy poznawania możliwości dziecka, w tym możliwości percepcji intelektualnej, emocjonalnej i czynnościowej. W związku z tym podkreślano potrzebę rozwoju współpracy i współdziałania rodziny, środowiska, placówek ochrony zdrowia, placówek opiekuńczo-wychowawczych. Postulowano rozwój sieci placówek wychowania przedszkolnego, dostosowywania jej do potrzeb geograficznych, spo-

⁵ Anne Mc Kenna: Język dziecka: stary but czy zaczarowany pantofelek. Warszawa 1977, Wyd. MOiW, s. 2.

lecznych i demograficznych. Zwracano również uwagę na wzrastające znaczenie środków masowego przekazu w wychowaniu dzieci w wieku przedszkolnym i przygotowywaniu rodziców do sprawowania funkcji opiekuńczo-wychowawczych i dydaktycznych wobec dzieci w tym wieku.

Sekcja IV — Cele i treści pracy wychowawczej z małymi dziećmi

Głównym problemem diskutowanym w tej sekcji było zagadnienie istoty rozwoju dziecka i uwarunkowania tego rozwoju, a w związku z tym takie problemy, jak: a) treści wychowawcze i ich wdrażanie do praktyki życia codziennego, b) konieczność poszukiwania dróg pobudzających wszechstronny rozwój dziecka we wczesnym dzieciństwie, c) stałe modernizowanie programów wychowania przedszkolnego i dostosowywanie ich do potrzeb systemów oświatowo-wychowawczych poszczególnych krajów, d) potrzeba podejmowania badań naukowych, dotyczących wiedzy o samym dziecku, uwarunkowaniach jego rozwoju i udziału dorosłych w kierowaniu tym rozwojem.

Sekcja V — Dobro dziecka wspólnym celem rodziców i wychowawców

W czasie dyskusji wysuwano pogląd, że wychowanie dziecka w wieku przedszkolnym jest wspólnym celem rodziców i wychowawców i w związku z tym na rodzicach i na wychowawcach ciążyą określone zadania opiekuńczo-wychowawcze, których prawidłowa realizacja decyduje o przygotowaniu dziecka małego do szkoły i życia społecznego. Na kanwie tej tezy postulowano całościowe i pełne przygotowanie rodziców do realizacji ich funkcji opiekuńczo-wychowawczych oraz potrzebę upowszechniania dorobku pedagogicznego i myśli o wychowaniu przedszkolnym wśród rodziców i w całym społeczeństwie w każdym kraju.

Sekcja VI — Twórczość dorosłych dla dzieci

Specjaliści w dziedzinie twórczości dla dzieci i wychowania dzieci poprzez aktywną twórczość artystyczną dziecka akcentowali wychowawcze znaczenie różnych dziedzin sztuki i kultury, zwłaszcza literatury, muzyki, sztuk plastycznych. Przy tym sztukę interpretowano w sposób szeroki, a więc nie tylko w powiązaniu z tworzeniem piękna i przygotowaniem do jego odbioru. Podkreślano także rolę spontanicznej twórczości samych dzieci oraz znaczenie ich autoekspresji dla naturalnego rozwoju intelektualnego, emocjonalnego, a zarazem indywidualności i uspołecznienia.

Z dyskusji we wszystkich sekcjach wynikało, że wszędzie na świecie istnieje potrzeba rozwijania różnorodnych form wychowania przedszkolnego, ale nie zawsze potrzeby te są tej samej natury. Potrzeby te są zaspokajane też bardzo różnie, w zależności od poziomu rozwoju społeczno-gospodarczego danego kraju i stopnia powszechności systemu oświaty i wychowania. Właściwie niewiele jest krajów na świecie, gdzie potrzeby małych dzieci zaspokojone są w możliwie maksymalny sposób. Szczególną troską otacza się dziecko małe w państwach socjalistycznych.

Zabierający głos w dyskusji mówili o rosnących potrzebach i w związku z nimi o konieczności stałego upowszechniania wychowania przedszkolnego dla ogółu dzieci w wieku wczesnoszkolnym.

Zgodni byli również wszyscy, że radosne dzieciństwo jest możliwe tylko i wyłącznie w warunkach pokojowego rozwoju świata i współpracy między narodami. Jeżeli więc na Kongresie mówiono o najwyższych dobrach dziecka, to wszyscy byli przekonani o tym, że owym najwyższym dobrem niezbędnym dla dzieci na całym świecie jest p o k ó j.

*
* *

XV Kongres Wychowania Przedszkolnego zakończył się pełnym sukcesem. Jego dorobek jest duży, a znaczenie przekracza daleko granice jednego kraju. Na pod-

stawie obrad plenarnych i dyskusji w sekcjach można zarysować główne, następujące tendencje w wychowaniu przedszkolnym na świecie:

W wielu krajach, szczególnie Ameryki Łacińskiej, Azji czy Afryki, sprawy małego dziecka są w dalszym ciągu przedmiotem zainteresowań przede wszystkim organizacji społecznych typu charytatywno-filantropijnego, państwo zaś ogranicza się do sprawowania ogólnego nadzoru i udzielania niewielkich subwencji finansowych dla niektórych placówek.

Druga kwestia to sprawa uznania w świecie roli i znaczenia wychowania przedszkolnego. Obrady Kongresu pokazały, że wszędzie istnieje zapotrzebowanie na zorganizowane formy wychowania przedszkolnego, ale potrzeby te są w różnych krajach różne. Przy czym występuje znaczna nierównomierność ich zaspokajania w poszczególnych krajach, jak również na terenach danych krajów. W wielu zaś wypadkach, pod presją społeczną, tworzone są zastępcze formy wychowania przedszkolnego lub też placówki przedszkolne daleko odbiegające swym wyposażeniem, organizacją i programem od typowych przedszkoli. Aktualny stan wychowania przedszkolnego w świecie nie odpowiada w całości istniejącym potrzebom społecznym; jedynie kraje socjalistyczne w sposób planowy dążą do pełnego zaspokojenia potrzeb małych dzieci i całkowitego upowszechnienia wychowania przedszkolnego. Wciąż też w niektórych krajach przedszkole traktowane jest przede wszystkim jako placówka opiekuńcza, nie podejmująca całokształtu postulowanych zadań dydaktyczno-wychowawczych.

Trzecia sprawa to kwestia perspektyw. Mimo krytycznej w wielu wypadkach oceny stanu wychowania przedszkolnego w świecie uczestnicy Kongresu optymistycznie patrzyli w przyszłość. Przede wszystkim uznano, że przedszkole obok funkcji opiekuńczej musi podejmować szeroko i całościowo rozumiane funkcje dydaktyczno-wychowawcze i przygotowywać dzieci do podejmowania obowiązków szkolnych. W związku z tym zwracano uwagę na potrzebę wypracowywania w poszczególnych krajach nowoczesnych programów wychowania przedszkolnego oraz poszukiwanie nowych, specyficznych metod i technik kształcenia i wychowania, dostosowanych do wieku i rozwoju psychofizycznego dziecka.

Czwarta sprawa dotyczy współpracy i współdziałania rodziców i placówek przedszkolnych w wychowaniu małych dzieci. Zwracano uwagę na to, że kontakty takie stwarzają możliwości wspólnego rozwiązywania wielu problemów wychowawczych i dydaktycznych. We wszystkich krajach podkreśla się dużą rolę, jaką może i powinno odegrać wychowanie przedszkolne w podnoszeniu kultury pedagogicznej rodziców i społeczeństwa. W tej dziedzinie sugerowano potrzebę kształcenia rodziców. Właściwie poinformowani, pedagogicznie uświadomieni rodzice — stwierdzali uczestnicy — będą mogli zapewnić dzieciom odpowiednie warunki życia, rozwoju i wychowania.

Kwestia piąta dotyczy udziału badań naukowych w rozwoju wychowania przedszkolnego. W tej sprawie uznano, że dotychczasowy rozwój wychowania przedszkolnego dokonywany jest „na oślep”, metodą prób i błędów. Postulowano więc szeroki rozwój badań naukowych, wprowadzenie badań pilotażowych, organizowanie wspólnych badań międzynarodowych oraz centrów badań eksperymentalnych, aby w najbliższej przyszłości oprzeć wychowanie przedszkolne na mocnych podstawach naukowych i normach oraz zasadach wynikających z doświadczeń i osiągniętych wyników badań naukowych.

Marian Balcerek

SEMINARIUM PEDEUTOLOGICZNE W NISKU

W dniach od 25.VII do 31.VII.77 w pięknym budynku Domu Nauczyciela w Nisku (woj. Tarnobrzeg) odbyło się seminarium pedeutologiczne zorganizowane przez Zarząd Główny ZNP i Instytut Kształcenia Nauczycieli. Głównym tematem seminarium była praca nauczyciela na wsi, a w szczególności wpływ dokonujących się w ostatnich latach przemian szkoły wiejskiej na tę pracę i na kształtowanie się modelu nauczyciela pracującego na wsi.

Uczestnikami seminarium było 17 pracowników wyższych uczelni, IKN i IKNiBO, 8 nauczycieli szkół wiejskich, 3 etatowych pracowników ZNP i 2 przedstawicieli nadzoru pedagogicznego. Kierownikiem naukowym seminarium był doc. dr Eugeniusz Orlof.

W bogatej tematyce seminarium można wyróżnić trzy grupy zagadnień:

- sylwetka współczesnego nauczyciela wiejskiego,
- praca nauczyciela w szkole i w środowisku oraz czynniki determinujące tę pracę,
- podnoszenie kwalifikacji oraz doskonalenie nauczycieli na wsi.

Podstawą dyskusji na tematy pierwszej grupy były wystąpienia (referaty): dra S. Matiasa o cechach kwalifikacyjnych nauczycieli w świetle danych EWIKAN, doc. dra hab. J. Jakubowskiego o sylwetce nauczyciela w świetle wypowiedzi młodzieży, dra B. Adamczyka o sylwetce nauczyciela szkoły środowiskowej i dra J. Galanta o tradycyjnych i współczesnych aspektach osobowości nauczyciela.

Zagadnienia drugiej grupy tematycznej referowali: doc. dr E. Orlof omówił swoje badania dotyczące wpływu zainteresowań nauczycieli na jakość ich pracy, dr A. Janczur przedstawił pracę nauczyciela w radzie pedagogicznej i jej wpływ na całokształt jego działalności w szkole, mgr J. Wiaderny omówił zagadnienie pomocy nauczycielom w starcie zawodowym, zaś mgr T. Pudełko — niektóre sposoby pracy nauczycieli z samorządem szkolnym. Dalsze wypowiedzi dr. G. Jelonkiewicz i dra M. Pionka dotyczyły uwarunkowania pracy nauczyciela ze szczególnym uwzględnieniem relacji nauczyciel — uczeń.

Najszerzej analizowane były studia zaoczne nauczycieli wiejskich. Z tematyką tą związane były wypowiedzi dr R. Dutkowskiej, dra W. Dutkiewicza, dr M. Guśpiel, dr L. Sołomy i mgra T. Kumika. Omówili oni m. in. trudności w studiach zaocznych, przyczyny niepowodzeń w studiach, zmiany w postawach nauczycieli, wpływ podnoszenia kwalifikacji nauczycieli na jakość pracy szkoły. Najwięcej kontrowersyjnych zdań wzbudziła sprawa uruchomienia w bieżącym roku zaocznych, 3-letnich wyższych studiów zawodowych.

Wymienione wystąpienia w ogromnej większości były komunikatami lub sprawozdaniami z badań prowadzonych przez referentów. Uczestnicy seminarium w szerokich dyskusjach nie doszli do jednoznacznych poglądów i wniosków, np. jakie czynniki determinują kształtowanie się pożądaných postaw zawodowych i ideowych młodych nauczycieli (brak takich postaw powoduje m. in. niepodjęcie pracy nauczycielskiej przez absolwentów wyższych uczelni lub porzucanie pracy), jak pogodzić dobrą pracę w szkole z obowiązkami społecznymi i studiami zaocznymi itp. Wszyscy jednak byli zgodni w tym, że nauczyciel wiejski ciągle jeszcze musi być wielostronnym specjalistą i uczyć różnych przedmiotów poza swoją specjalizacją. Praca nauczycieli w szkołach wiejskich jest bardziej złożona i trudniejsza niż w pracy w szkołach miejskich, ma swoiste cechy mimo konsekwentnie przestrzeganej w naszym kraju zasady jednolitości w zadaniach i programach nauczania. Dlatego jest rzeczą celową, aby z badań nad zawodem nauczyciela wydzielić problematykę nauczyciela wiejskiego, organizować odrębne badania w ramach tej problematyki oraz seminaria mające na celu podsumowanie tych badań i poszukiwanie nowych perspektyw badawczych.

Właśnie takie było seminarium w Nisku. Można wprawdzie wysuwać zastrzeżenie, że za dużo było na nim różnorodnych zagadnień omawianych i dyskutowanych, że w przyszłości lepiej byłoby ustalić kilka problemów i przeanalizować je w sposób bardziej pełny i pogłębiony. Ale w sumie, jako uczestnik tego seminarium, jestem przeświadczony, że spełniło ono swoje zadania i odegrało rolę inspirującą uczestników do dalszych poszukiwań i badań.

Józef Galant

KRONIKA ZAGRANICZNA

Z OBRAD XI KONFERENCJI STATUTOWEJ FISE

W dniach od 27 czerwca — 1 lipca 1977 roku obradowała w Moskwie XI Statutowa Konferencja Międzynarodowej Federacji Związków Zawodowych Pracowników Oświaty (FISE). Cechą szczególną tej konferencji, która odbywała się pod hasłem „współpraca, jedność, solidarność”, stanowił szeroki w niej udział, poza członkami stowarzyszonymi, nauczycielskich organizacji krajowych, regionalnych i międzynarodowych o różnorodnej orientacji społecznej i politycznej.

W trakcie pięciodniowych obrad dokonano analizy rozwoju międzynarodowego ruchu nauczycielskiego i działalności FISE w ciągu ostatnich lat, przedyskutowano rolę szkoły i nauczycieli we współczesnym świecie oraz ich walkę o rozwój oświaty, demokratyzację kształcenia i obronę praw socjalnych i zawodowych, uchwalono „Kartę pracownika szkolnictwa wyższego”, przyjęto dalsze organizacje w poczet członków FISE, dokonano wyboru nowych władz oraz uchwalono dokument końcowy i rezolucje.

Podstawę do dyskusji stanowiło wystąpienie prof. dra Lesturuge Aryawansy (Sri Lanka), przewodniczącego FISE, który dokonał analizy roli szkoły i nauczycieli w świecie na tle zachodzących przemian społeczno-ekonomicznych i politycznych.

Współczesny świat stawia dziś na porządku dnia konieczność harmonizowania rozwoju człowieka i jego zdolności w oparciu o wysoką kulturę, wiedzę naukową, techniczną i zawodową, co pozwoli mu sprostać skomplikowanym problemom rozwoju ekonomicznego, społecznego i politycznego. W tej sytuacji wzrastać musi rola szkoły i nauczyciela, gdyż jest to obiektywna konieczność istniejąca we wszystkich niemal krajach świata.

Stąd też muszą być usprawnione i rozwinięte aktualne systemy kształcenia na szczeblu podstawowym i wyższym, zarówno w swojej formie, jak i treści po to, aby można było zapewnić szerokie demokratyczne i zarazem ciągłe kształcenie, włącznie z podnoszeniem kwalifikacji nauczycieli i oświatą dla dorosłych. Musi też stale wzrastać rola uczelni wyższych w przygotowywaniu kadr specjalistów i rozszerzaniu badań służących człowiekowi.

Nie sposób w krótkiej notatce oddać całego bogactwa dyskusji, poruszanych w niej spraw i problemów. Była ona bardzo zróżnicowana w swej treści i wymowie politycznej, bowiem stan kształcenia w każdym kraju uzależniony od jego systemu społeczno-państwowego i stopnia rozwoju ekonomicznego, w prostej linii determinuje orientację edukacji, pozycję w niej nauczyciela, stopień zaspokojenia jego potrzeb intelektualnych, zawodowych i bytowych.

Z uznaniem podkreślano intensywny rozwój oświaty w krajach socjalistycznych, zwłaszcza upowszechnianie wychowania przedszkolnego, wprowadzanie obowiązkowego wykształcenia średniego, rozwój różnorodnych form opieki nad młodzieżą, co w konsekwencji służy rozwojowi kulturalnemu społeczeństwa w tych krajach. Ewolucji tej towarzyszy pogłębianie treści naukowych kształcenia, rozwój badań oświatowych, systematyczny wzrost poziomu wykształcenia nauczycieli, sukcesywne polepszanie warunków ich życia i pracy.

Przedstawiciele organizacji nauczycielskich z krajów kapitalistycznych podkreślali, że dominacja wielkiego kapitału w życiu gospodarczym i politycznym ich państw narzuca systemom kształcenia wybitnie jednokierunkowy, utylitarny charakter. Pogłębiający się kryzys strukturalny pogarsza sytuację szkoły i nauczyciela,

ogranicza nakłady na kształcenie zawodowe, odbija się na jakości kształcenia, pogarsza warunki pracy i życia nauczycieli.

Mówcy podkreślali potrzebę solidarnej walki pracowników oświaty wspólnie z innymi ruchami zawodowymi i społecznymi o postępowe zmiany w systemie kształcenia, o pełną demokratyzację szkolnictwa oraz lepsze warunki socjalno-bytowe. Niektórzy w ostrych słowach potępiali odmowę zatrudnienia w niektórych krajach nauczycieli, o przekonaniach radykalnych i lewicowych, krytykowali segregację rasową w szkołach, wychowywanie młodzieży w duchu nacjonalizmu i rasizmu. Akcentowali też potrzebę ścisłej współpracy, w skali międzynarodowej, organizacji nauczycielskich, w obronie interesów zawodowych, swobód i praw związkowych oraz przeciwstawiania się oddziaływaniu kryzysu społeczno-gospodarczego na sytuację nauczycieli i systemów kształcenia.

Reprezentanci organizacji nauczycielskich z krajów trzeciego świata podkreślali ogromne trudności związane z szybką likwidacją analfabetyzmu, rozwojem kształcenia zawodowego i rozbudową szkolnictwa wyższego, brakiem wykwalifikowanych kadr nauczycieli oraz przestarzałą strukturą i treściami kształcenia.

Przedstawiciele z krajów rozwijających się, które weszły na drogę niekapitalistycznego rozwoju, z dumą przedstawiali swe osiągnięcia w zakresie walki z analfabetyzmem, wprowadzania powszechnego i jednolitego nauczania, w rozwijaniu szkolnictwa średniego i zawodowego. Podkreślali równocześnie duże trudności kadrowe i nauczania w języku ojczystym.

Zdecydowana większość delegatów z krajów trzeciego świata niezwykle krytycznie wypowiadała się przeciwko neokolonialnemu wyzyskowi ich państw, grabieżczej polityce monopoli i konsorcjów, apelowała o intensywniejsze działanie na rzecz ustanowienia międzynarodowego ładu ekonomicznego, wzywała do jedności i solidarności działania wszystkich ruchów nauczycielskich.

W imieniu delegacji Związku Nauczycielstwa Polskiego wystąpił prezes Zarządu Głównego ZNP dr Bolesław Grześ. Powiedział on między innymi, że „FISE wniosła duży wkład w rozwój międzynarodowego ruchu nauczycielskiego. Wypełniając swe statutowe powinności, udzielała m. in. poparcia międzynarodowym akcjom na rzecz pokoju i postępu na świecie, demaskowała politykę wielkiego kapitału w dziedzinie oświaty, nauki i kultury, wspierała organizacje nauczycielskie w ich walce o postępową i demokratyczną oświatę, o poprawę statusu prawnego-społecznego nauczycieli. Wiele cennych inicjatyw FISE podjęła w dziedzinie umocnienia rangi zawodu nauczycielskiego. Najważniejsze z nich dotyczyły spełnienia żądań społeczno-ekonomicznych nauczycieli, podniesienia poziomu ich wykształcenia, zwiększania roli oświaty w rozwoju gospodarczo-społecznym państw oraz zacieśnienia współpracy regionalnej i międzynarodowej w sprawach dotyczących warunków życia i pracy nauczycieli. Dużo uwagi poświęciła również poszerzaniu i utrwalaniu kontaktów międzynarodowych”.

Następnie prezes Grześ scharakteryzował osiągnięcia polskiej oświaty oraz kierunki modernizacji i reformy systemu edukacji narodowej. Zaakcentował, że dokonujący się obecnie dynamiczny rozwój Polski stawia przed szkolnictwem nowe, wyższe jakościowo zadania; musi ono przygotowywać obywateli do dobrze zorganizowanej, wydajnej pracy, do harmonijnego współdziałania, zgodnego z socjalistycznymi normami współżycia. Istota tych zadań sprowadza się do tego, że oświata musi stać się w większym niż kiedykolwiek stopniu narzędziem przyspieszonego tempa socjalistycznego budownictwa. Głównym promotorem tego procesu przemian był i pozostanie nauczyciel.

Podkreślił równocześnie, że przemianom w systemie oświaty towarzyszy zwiększona troska państwa o podnoszenie społecznej rangi zawodu nauczyciela, podwyższenia poziomu jego kwalifikacji oraz poprawy warunków życia i pracy nauczycieli i pracowników nauki. Wyrazem tego jest między innymi nowy system kształcenia,

dokształcania i doskonalenia zawodowego nauczycieli oraz korzystny system świadczeń socjalnych. Kandydaci na nauczycieli kształceni są na jednolitych studiach w wyższych szkołach pedagogicznych, uniwersytetach i innych szkołach wyższych.

W przyjętym na zakończenie obrad dokumencie pt.: „Szkoła i nauczyciel we współczesnym świecie” podkreślono między innymi, iż „uczestnicy konferencji uważają, że nowoczesne demokratyczne kształcenie powinno zapewnić równe szanse dla zdobycia wykształcenia wszystkim bez wyjątku członkom społeczeństwa, powinno sprzyjać rozwojowi osobowości i zdolności każdego człowieka.

Spółeczeństwo powinno zapewnić każdemu spośród swoich członków możliwość zdobycia wykształcenia podstawowego, rozszerzania ogólnego wykształcenia średniego, a także podstawowe i ciągłe kształcenie zawodowe. Demokratyzacja kształcenia powinna zapewnić rozwój języka ojczystego i kultury narodowej każdego kraju.

Organizacje nauczycieli występują o ograniczenie wyścigu zbrojeń, o wykorzystanie uzyskanych w wyniku tego środków na cele rozwoju gospodarki, nauki, oświaty i kultury, o stałe podnoszenie dobrobytu ludzi pracy. Walczą one z groźbą wojny jądrowej i popierają wszelkie kroki ukierunkowane na rozwój wzajemnego zaufania i współpracy między narodami.

Organizacje nauczycielskie popierają słuszne żądania krajów rozwijających się, dotyczące ustanowienia porządku ekonomicznego, korzystnego dla ich prawidłowego rozwoju politycznego i gospodarczego. Kształcenie powinno służyć sprawie postępu, pokoju i przyjaźni między narodami.

Uczestnicy konferencji uważają, że rozwój szerokiej solidarności z walką nauczycieli i ludzi pracy wszystkich krajów, występujących w obronie swoich zawodowych żądań, praw i swobód zarówno demokratycznych, jak i zawodowych, przeciwko faszyzmowi, rasizmowi, syjonizmowi, kolonializmowi i neokolonializmowi stanowi ważny element współpracy między krajowymi i międzynarodowymi organizacjami nauczycielskimi”.

Na podstawie 67 wystąpień, spośród 94 obecnych na konferencji delegacji oficjalnych przy FISE, oraz przemówień przedstawicieli innych międzynarodowych organizacji nauczycielskich można stwierdzić, że w Moskwie uczyniony został dalszy postęp w zacieśnianiu więzów współpracy, solidarności i jedności całego światowego ruchu nauczycielskiego.

Stanisław Grzeźniak



СОДЕРЖАНИЕ

Всепольский Педагогический конгресс Учителей	1
— Речь председателя Совета Министров — Петра Ярошевича	1
— Резолюция по делам реформы системы народного образования	5
— Обращение к учителям	11
— Обсуждение совещаний	14

СТАТЬИ

КАЗИМЕЖ ДЕНЕК, ЯНУШ ГНИТЕЦКИ: Оптимализация структур подбора дидактических содержаний	25
ВАНДА ГЕММЕРЛИНГ: Организация и управление деятельностью ученика в ходе обучения	38
РОМАН ЮРЕВИЧ: Просвещение потребностей и формирование умений их удовлетворения как метод психогигиенического воспитания	46

ШКОЛА И ПЕДАГОГИКА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

ЛЮДВИК БАНДУРА: Американская педагогическая мысль XX века	57
ЯН ФУДАЛИ: Школьные курсы расширенного обучения иностранных языков в Венгрии	69

ДИСКУССИ И ПОЛЕМИКИ

ЧЕСЛАВ ГЕРОД: Приспособленно-технократическая а реформаторско-гуманистическая концепция в педагогике	78
--	----

ОПЫТЫ — ИСПЫТАНИЯ — ИССЛЕДОВАНИЯ

ГАЛИНА БАЛИНЬСКА, ГЕЛЕНА ГУТОВСКА: Эффективность пробной реализации новой программы предмета «Общественно-естественна среда» в 1 классе	89
ДЗИСЛАВ БЛАЖЕВСКИ: Воспитательные проблемы реконструированных семей	96

РЕЦЕНЗИИ И ОТЧЕТЫ О КНИГАХ

ВОЙЦЕХ НОВАК: Анджей Яновски — Стремления молодежи средних школ	104
ТАДЕУШ КОВАЛЬСКИ: Миколай Козакевич — Сколяризация польской молодежи	107
ЭДМУНД СТУЦКИ: Ловпшер (ред.) Прихология присвоивания знания в начальном обучении	110
МЕЧИСЛАВ ЛОБОЦКИ: Александр Кочетов	111

ОТЧЕТЫ ИЗ ЖУРНАЛОВ

СТАНИСЛАВ НОВАЧИК: Просмотр польских педагогических журналов	115
ЮЗЕФ ЗАЛЕВСКИ: Просмотр советских педагогических журналов	119

ИЗ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЮЗА ПОЛЬСКИХ УЧИТЕЛЕЙ

Р. Ю.: Деятельность идеологическо-воспитательная СПУ	122
--	-----

ХРОНИКА СТРАНЫ

МАРИАН БАЛЦЕРЕК: О некоторых проблемах дошкольного воспитания в мире	125
ЮЗЕФ ГАЛАНТ: Педеутологический семинар в г. Ниско	130

ЗАРУБЕЖНАЯ ХРОНИКА

СТАНИСЛАВ ГЖЕСЬНЯК: Из заседания XI Условной Конференции ФИЗЭ	132
---	-----

CONTENS

All-Polish Teachers' Pedagogical Congress	1
Speech of the Polish Premier, Piotr Jaroszewicz	1
Resolution Regarding Reform of the Polish Educational System Proclamation to the Teachers of Polish Peoples' Republic	5 11
Discussion of the Debates	14

ARTICLES

KAZIMIERZ DENEK, JANUSZ GNITECKI: Structures' Optimalization of the Didactic Material's Chiice	25
WANDA HEMMERLING: Organization and Managment of Pupils Activities During Didactic Process	38
ROMAN JUREWICZ: Informing Pupils of the Psychological Needs and Shap- ing Their Skills of Satisfying these Needs as the Mental-Health Practice	46

SCHOOL AND PEDAGOGICS IN THE CONTEMPORARY WORLD

LUDWIK BANDURA: American Education of the 20-th Century	57
JAN FUDALI: The School Courses of Widened Teaching of Foreign Language in Hungarian People's Republic	69

DISCUSSION AND POLEMICS

CZESŁAW HEROD: The Adaptative and Technocratic Concept Vs. the Refor- matory and Humanistic Concept in Education	78
---	----

EXPERIENCES — TRIALS — RESEARCH

HANNA BALIŃSKA, HELENA GUTOWSKA: Effectiveness of the Experi- mental Realization of the New Curriculum of the „Socio-Natural Environ- ment” Subiect in Primary Grade	89
ZDZISŁAW BŁAŻEJEWSKI: Educational Problems of the Reconstructed Fa- milies	96

BOOK REVIEWS AND REPORTS

WOJCIECH NOWAK: Andrzej Janowski — Aspirations of the Secondary School Pupils'	104
TADEUSZ KOWALSKI: Mikołaj Kozakiewicz — Polish Youth and School	
EDMUND STUCKI: J. Lompscher (ed) — Psychology of Learning in Teaching in Primary Grades	107
MIECZYŚLAW ŁOBOCKI: Aleksander Kacetow — Umerzichung Jugendli- cher	110 111

REPORTS FROM PERIODICALS

STANISŁAW NOWACZYK: A Review of Polish Educational Periodicals	115
JÓZEF ZALEWSKI: A Review of Soviet Educational Periodicals	119

FROM THE ACTIVITIES OF THE POLIS TEACHERS' ASSOCIATION

ROMAN JUREWICZ: Ideological and Educational Activity of PTA	122
---	-----

COUNTRY CHRONICLE

MARIAN BALCEREK: On Some Problems of Preschool Education in the World	125
JÓZEF GALANT: Seminar on Teacher's Professional Problems Held at Nisko	130

ABROAD CHRONICLE

STANISŁAW GRZEŚNIAK. The XI—th Statutory Conference of FISE	132
---	-----

KOMITET REDAKCYJNY

*Mieczysław Puto (sekr. red.), Stefan Słomkiewicz, Władysław Sordyl,
Ryszard Więckowski, Wacław Wojtyński (red. nac.)*

RADA REDAKCYJNA

*Łudwik Bandura, Kazimierz Denek, Henryk Gąsior, Irena Jundziłł,
Józef Kozłowski, Krystyna Kuligowska, Zbigniew Kwieciński, Stanisław
Nowaczyk, Mieczysław Oryl, Alojzy Pawlik, Mieczysław Pęcherski,
Zygmunt Wiatrowski*

ADRES REDAKCJI

Warszawa, ul. Spasowskiego 6/8

Redakcja nie zwraca nadesłanych materiałów i zastrzega sobie prawo dokonywania formalnych zmian

Prenumeratę przyjmują oddziały RSW „Prasa — Książka — Ruch” oraz urzędy pocztowe i doręczyciele w terminach:

- do dnia 25 listopada na styczeń, I kwartał, I półrocze i cały rok następny;
- do dnia 10 każdego miesiąca (z wyjątkiem grudnia) poprzedzającego okres prenumeraty.

Jednostki gospodarki społecznej, instytucje i organizacje społeczno-polityczne oraz wszelkiego rodzaju inne zakłady pracy składają zamówienia w miejscowych Oddziałach RSW „Prasa — Książka — Ruch”.

Zakłady pracy w miejscowościach, w których nie ma Oddziałów RSW, oraz prenumeratorki indywidualni zamawiają prenumeratę w urzędach pocztowych lub u doręczycieli.

Prenumeratę ze zleceniem wysyłki za granicę, która jest o 50% droższa od prenumeraty krajowej, przymuje Biuro Kolportażu Wydawnictw Zagranicznych RSW „Prasa — Książka — Ruch”, ul. Wronia 23, 00-958 Warszawa.

Warunki prenumeraty

rocznie	zł 48
w kraju: półrocze	zł 24
cena pojedynczego numeru . .	zł 8

Reklamacje w sprawach prenumeraty należy zgłaszać w punktach, w których zamówiono prenumeratę.

Institut Wydawniczy „Nasza Księgarnia” Warszawa 1978 r.

Nakład 4688 egz. Wydanie I. Ark. wyd. 11,3. Ark. druk. A1—11,4. Papier druk. sat. kl. V, 70 g, 70×100/16. Oddano do składania w październiku 1977 r. Podpisano do druku w styczniu 1978 r. Druk ukończono w lutym 1978 r.
Indeks 37492

Olsztyńskie Zakłady Graficzne im. Seweryna Pieniężnego, 10—417 Olsztyn, ul. Towarowa 2.
Zam. nr 2387/II L-5