

RUCH PEDAGOGICZNY

6

ROK XX (CXIII) LISTOPAD — GRUDZIEŃ 1978

WARSZAWA • NASZA KSIĘGARNIA

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY

- STEFAN SŁOMKIEWICZ: Dydaktyczna obudowa podręczników szkolnych a problemy indywidualizacji w nauczaniu 677
- ZBIGNIEW SKORNY: Mechanizm funkcjonowania samooceny a działalność wychowawcza i postępowanie korekcyjne 682
- MARIAN JAKUBOWSKI: Żywotne wartości poglądów pedagogicznych Antoniego S. Makarenki 694
- STANISŁAW KRAWCEWICZ: O nauczycielach nauczycieli w perspektywie kształcenia ustawicznego 705

SZKOŁA I PEDAGOGIKA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

- KATARZYNA PIÓRKOWSKA: Modernizacja szkolnictwa w Czechosłowacji 716

DYSKUSJE I POLEMIKI

- ZYGMUNT WIATROWSKI: — „Prace pedagogiczne” Uniwersytetu Śląskiego — Rzec o Pedagogice Pracy 727
- LESZEK KOZUCHOWSKI: Niektóre problemy zawodu pedagoga 735

DOŚWIADCZENIA — PRÓBY — BADANIA

- ALOJZY MATUSZCZYK: Problemy poradnictwa wychowawczego 748
- ALICJA KOTUSIEWICZ: Charakterystyka funkcjonowania ćwiczeń w systemie dydaktycznym studiów zaocznych — model odwzorowania 758

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

- HELENA IZDEBSKA: Stefan Wołoszyn-Korczak. W setną rocznicę urodzin 769
- MIROŚŁAWA ŁĄTKOWSKA: Maria Gołaszewska — Człowiek w zwierciadle sztuki. PWN, Warszawa 1977, s. 274 771
- WŁODZIMIERZ TROCHANOWSKI. Zadanie — Metoda — Rozwiązanie. Pod red. Andrzeja Góralskiego, WNT, Warszawa 1977, s. 190 774
- ŁUCJA KABZIŃSKA: Antoni Szumski — W walce o postępową szkołę. Rzec o Henryku Rowidzie. Warszawa 1977, PWN, s. 260 780

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

- JÓZEF ZALEWSKI: Przegląd radzieckich czasopism pedagogicznych 783
- IRENA JANISZOWSKA: Cahiers Pédagogiques (styczeń—czerwiec 1977) 787

KRONIKA KRAJOWA

- KAZIMIERA DZYR-GIEREJ: Kadra w kształceniu specjalnym — stan obecny i perspektywy 796
- RÓŻA GRZYWACZEWSKA-DEGENER, ADAM MASSALSKI: Narada historyków oświaty i wychowania 799
- IRENA LEFALCZYK, JAN BADURA: Aleksander Kamiński — pedagog praktycznego humanizmu 802
- EDMUND STASZYŃSKI, ADAM ZYCH: Profesor dr Maria Żebrowska 804

KRONIKA ZAGRANICZNA

- ANNA KRÓL: Polonica oświatowe w czasopismach zagranicznych 806

RUCH PEDAGOGICZNY

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ — PEDAGOGICAL MOVEMENT

D W U M I E S I Ę C Z N I K

ORGAN ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

A R T Y K U Ł Y

STEFAN SŁOMKIEWICZ
WARSZAWA**DYDAKTYCZNA OBUDOWA PODRĘCZNIKÓW SZKOLNYCH
A PROBLEMY INDYWIDUALIZACJI W NAUCZANIU**

Wprowadzona z początkiem bieżącego roku szkolnego zreformowana 10-letnia szkoła ogólnokształcąca będzie szerzej realizować zasadę indywidualizacji nauczania. Służyć temu będą zarówno zajęcia fakultatywne w wyższych klasach tej szkoły, rozbudowane zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne, a także wprowadzana na lekcjach przedmiotów obowiązkowych zasada indywidualnego nauczania.

Jak wiadomo, przy jednolitym obowiązkowym programie nauczania istnieje konieczność stosowania podręczników dostosowanych do programów nauczania, natomiast jednolite podręczniki utrudniają nauczycielowi realizację zasady indywidualizacji kształcenia. Dlatego właśnie można tych możliwości szukać nie tylko w zróżnicowanym podręczniku obowiązkowym, ile w ich dydaktycznej obudowie.

Obecnie bardzo szeroko dyskutuje się na temat dydaktycznej obudowy podręczników szkolnych, a zwłaszcza ich obudowy audiowizualnej. Dyskusja ta inspirowana jest przez wyniki badań empirycznych, które wykazały, że obudowane podręczniki szkolne nie tylko umożliwiają osiągnięcie przez uczniów większych efektów dydaktycznych, lecz również ułatwiają realizację w zakresie indywidualizacji kształcenia.

Z dydaktyczną obudową podręczników szkolnych wiąże się również możliwość realizacji postulatu wielostronności kształcenia i samokształcenia. Środki dydaktyczne stanowiące obudowę podręczników umożli-

wiają nauczycielom stosowanie różnorodnych metod nauczania, a uczniom różnych dróg uczenia się.

Jak wiadomo podręczniki spełniają następujące funkcje dydaktyczne¹:

- funkcję informacyjną,
- funkcję transformacyjną,
- funkcję badawczą,
- funkcję autokontrolną,
- funkcję autokorektywną.

Obudowa dydaktyczna podręczników to zestaw środków dydaktycznych, które rozszerzają wyżej wymienione funkcje dydaktyczne podręczników.

Aby ukazać możliwości indywidualizacji nauczania poprzez obudowę podręczników szkolnych, chociaż pokrótce należy rozpatrzeć jej rolę przy rozszerzaniu i uzupełnianiu poszczególnych funkcji dydaktycznych podręcznika.

Rozszerzanie funkcji informacyjnej podręcznika przez jego obudowę dydaktyczną może odegrać bardzo ważną rolę w indywidualizacji nauczania.

Obudowa dydaktyczna, a więc zarówno środki audiowizualne oraz teksty uzupełniające, a także audycje radiowe i telewizyjne oraz ich nagrania dostarczyć mogą uczniom następujące rodzaje informacji:

- a) informacji szerszej konkretyzującej wiedzę o zjawiskach i procesach omawianych w podręcznikach,
- b) informacji rozszerzających tematykę podręcznika,
- c) informacji porządkujących strukturalnie treści podręcznika,
- d) informacji rozszerzających praktyczne wykorzystanie wiadomości wraz z ćwiczeniami.

Takie rozszerzenie funkcji informacyjnej podręczników stwarza nauczycielom lepsze warunki dla rozszerzania wiadomości ucznia interesującym się danym przedmiotem, a samym uczniom umożliwia zaspokajanie swoich zainteresowań.

Ważne jest jednak, aby obudowa dydaktyczna rozszerzająca funkcję informacyjną podręczników w większym może stopniu aniżeli sam podręcznik stawiała ucznia w sytuacji, w której musi on posłużyć się zdobytą dotychczas wiedzą do rozwiązania zadań typu problemu, i to zarówno teoretycznych, jak i praktycznych. Przez to będzie można silniej oddziaływać na rozwój czynności myślowych ucznia. Funkcja informacyjna dydaktycznej obudowy podręczników może się ściśle wiązać z rozszerzaniem jego funkcji transformacyjnej i badawczej.

Przy generatywnym modelu kształcenia częściej wystąpią zjawiska uczenia się eksploracyjnego — uczniowie częściej będą poszukiwać w obudowie dydaktycznej rozszerzającej funkcje informacyjne podręcznika tyl-

¹ Por. Cz. Kupisiewicz: Podstawy dydaktyki ogólnej. Warszawa 1974, s. 11—112.

ko tych środków dydaktycznych, które zaspokoją ich indywidualne potrzeby wynikające przy studiowaniu danego przedmiotu.

Funkcja transformacyjna podręcznika nabiera szczególnej wagi w modelu generatywnym kształcenia — a takie przecież będzie przeważać w dziesięciolatce. Przyswojenie informacji ma stanowić jedynie punkt wyjścia dla wielokierunkowego operowania zdobytymi wiadomościami. Uczniowie wykorzystywać je mogą — inaczej operować nimi dla tłumaczenia zjawisk, przewidywania zjawisk oraz dla samodzielnego wytwarzania nowych informacji, a także dla wiązania nowych informacji z uprzednio przyswojonymi, włączania ich do tych struktur wiadomości, które uprzednio przyswoili. Indywidualizacja nauczania wymaga, aby różnicować u uczniów przede wszystkim operowanie wiedzą oraz struktury wiadomości. Dlatego rozszerzenie funkcji transformacyjnej podręczników przez jego obudowę dydaktyczną ułatwi wyżej wspomnianą indywidualizację kształcenia. Trudności, które występują przy opracowaniu obudowy dydaktycznej podręczników dla ich funkcji transformacyjnej, wynikają z braku dokładniejszych badań nad przekształcaniem zdobytych wiadomości przez uczniów. Jednakże wyniki badań nad myśleniem oraz nauczaniem i uczeniem się problemowym pozwalają sformułować przynajmniej niektóre postulaty pod adresem obudowy dydaktycznej funkcji transformacyjnej podręczników szkolnych.

Jest rzeczą niewątpliwą, że zadania typu problem o różnych stopniach trudności, i to zadania, których efektem jest wyjaśnienie nowego zjawiska lub określenie sposobu działania, mogą stanowić jedną grupę obudowy dydaktycznej, której zadaniem będzie rozszerzenie funkcji transformacyjnej podręcznika. Niewątpliwie obudowa dydaktyczna tego typu w mniejszym zakresie będzie mogła mieć charakter audiowizualny, częściej są to zestawy różnych zadań, chociaż w wielu dziedzinach nauk przyrodniczych środki audiowizualne mogą znaleźć i w wyżej wspomnianym zakresie szerokie zastosowanie.

W ostatnich latach pod wpływem rozwijającej się psychologicznej koncepcji poznawczej człowieka dydaktyka zwraca uwagę na konieczność strukturalnego opanowywania wiedzy przez uczących się².

Przyswajane informacje związane z uprzednio posiadanymi tworzą w umyśle ucznia nowe struktury o różnym stopniu funkcjonalności, jak to określają psychologowie, bądź o różnym stopniu operatywności — według określeń dydaktyków. Tworzenie i przekształcanie struktur wiedzy zdobywanej przez uczniów zaliczyć można do funkcji transformacyjnej. Stąd też ta funkcja podręczników nie może być ograniczona jedynie do rozwijania umiejętności operowania wiedzą. Przeprowadzone przeze mnie obszernie badania nad zależnością między strukturą wiedzy przyswojonej przez uczniów a efektywnością rozwiązywania przez nich zadań ty-

² Por. J. Koziński: Psychologiczne koncepcje człowieka oraz W. Okoń: Podstawy wykształcenia ogólnego.

pu problem wykazały, że opanowanie bez luk podstawowych elementów struktury wiadomości, a także uświadamianie sobie tej struktury, wpływa na skuteczność rozwiązywania zadań typu problem.

Można więc zaproponować, aby w obudowie dydaktycznej rozszerzającej funkcje transformacyjne podręczników znalazły się schematy ułatwiające studentom wyodrębnienie różnych warstw informacji i ich struktury oraz zadania, zmierzające do tego, by korzystający z podręczników i ich obudowy poszukiwali tych struktur, zwłaszcza że wyniki badań Z. Włodarskiego nad uczeniem się wykazały, że treści częściowo nie uporządkowane są lepiej przyswajane przez uczących się, gdyż zmuszają ich do samodzielnego poszukiwania związków między informacjami zawartymi w tekście do wyodrębniania ich struktury.

Oprócz tego rozszerzenie funkcji transformacyjnej podręczników szkolnych poprzez ich obudowę dydaktyczną wiąże się z lepszym wykorzystaniem treści danego przedmiotu nauczania dla osiągnięcia efektów wychowawczych. Chodzi mianowicie o to, aby poprzez odpowiednio opracowany układ informacji dodatkowych i zadań rozszerzyć oddziaływanie treści podręczników na system wartości u uczniów. Właśnie informacje dodatkowe, zadania problemowe skierowane na poszukiwanie ocen i wartościowania wyjaśnień, mogą zwiększyć siłę oddziaływania podręczników na przekonania i postawy młodzieży szkolnej.

Funkcje: transformacyjna i informacyjna podręczników szkolnych, zgodnie z tezą Cz. Kupisiewicza, że dobry podręcznik musi spełniać wszystkie funkcje zasygnalizowane w artykule, integralnie łączą się z pozostałymi funkcjami dydaktycznymi: badawczą, autokontrolną, autokorektywną.

Obudowa dydaktyczna dla funkcji informacyjnej, transformacyjnej i badawczej podręcznika szkolnego w sposób pośredni rozszerza również jego funkcję samokształceniową.

Obudowa dydaktyczna podręczników szkolnych rozszerzająca ich funkcję badawczą może odegrać szczególnie ważną rolę w dziedzinie indywidualizacji nauczania. Zróżnicowanie zainteresowań i zdolności uczniów rozwijają informacje o sposobie badania tych czy innych dziedzin rzeczywistości, a także zadania rozwijające te umiejętności badawcze. Wiadomo, że podręczniki mogą realizować funkcję badawczą tylko w zakresie programu, do którego są dostosowane. Natomiast uczniowie wykazujący uzdolnienia w danej dziedzinie bądź interesujący się nią mogą opanować znacznie większy zasób wiadomości i umiejętności od przewidzianego programem nauczania.

Obudowa dydaktyczna dla funkcji autokontrolnej i autokorektywnej podręczników szkolnych może być kształtowana przez zastosowanie wstawek zaprogramowanej kontroli i korekty wiadomości oraz umiejętności. Tego rodzaju obudowa dydaktyczna dla funkcji autokontrolnej i autokorektywnej podręcznika szkolnego stwarza również możliwości zastoso-

wania środków audiowizualnych, a nawet słuchowych (w przypadku podręczników do nauki języków obcych). Można również obudowę dydaktyczną dla wyżej wspomnianych funkcji podręcznika kształtować w układzie konwencjonalnym w postaci zestawu pytań wymagających rozszerzonych odpowiedzi, zadań sprawdzających opanowane umiejętności wraz z poprawnymi rozwiązaniami lub odsyłać do wyjaśnień zawartych w tekście podręcznika.

Obudowa dydaktyczna, która rozszerza funkcje autokontrolne i autokorektywne podręczników szkolnych, może być opracowana również w taki sposób, aby obok poprawnych odpowiedzi i rozwiązań zamieszczone były uwagi o przyczynach ewentualnych błędów. Uczący, nawet jeśli stwierdzi własną pomyłkę, nie zawsze potrafi określić jej przyczynę. Ucząc poszukiwania źródła błędów rozwijamy umiejętności autokorekty, ważnej przecież w uczeniu się.

Przy kształtowaniu dydaktycznej obudowy podręczników, która ułatwiłaby nauczycielom indywidualizację kształcenia, większą uwagę należy zwrócić na te jej rodzaje, które wykorzystywane będą przez uczniów w pracy indywidualnej. Przecież istota nauczania indywidualizowanego polega na różnicowaniu zadań dydaktycznych dla uczniów i na dostarczaniu im dodatkowych informacji.

Kształtując obudowę dydaktyczną podręczników szkolnych przeznaczoną dla pracy indywidualnej uczniów z myślą o rozszerzeniu indywidualizacji nauczania, nie można zapomnieć o przygotowaniu obudowy dydaktycznej przeznaczonej do pracy zbiorowej i grupowej z uczniami na lekcji. Również i w tym przypadku podstawą dla kształtowania dydaktycznej obudowy podręczników będzie rozszerzanie ich funkcji, przy czym na plan pierwszy wysuwać się będzie rozszerzanie funkcji informacyjnej, transformacyjnej i badawczej, jako że w pracy z uczniem na lekcji kontrolę i korektę osiągnięć dydaktycznych przeprowadza nauczyciel, a nie sam uczeń posługując się podręcznikiem bądź jego obudową dydaktyczną.

Obudowa dydaktyczna podręczników przeznaczona dla pracy indywidualnej, a także samodzielnej będzie potrzebna przede wszystkim w klasach wyższych przyszłej 10-latki, chociaż jej znaczenie dydaktyczne wskazuje na to, że również i w niższych klasach należałoby ją stosować.

Zawarte w niniejszym artykule rozważania nad wykorzystaniem obudowy dydaktycznej podręczników szkolnych dla indywidualizacji nauczania nie podjęły jednej z zasadniczych kwestii, a mianowicie wyodrębnienia nauczania, które powinno być rozszerzone poprzez tę obudowę. Kluczem do wyodrębnienia ich może być, jak sądzę, analiza treści kształcenia w zakresie danego przedmiotu, lecz analizowana według założeń psychologicznej koncepcji poznawczej człowieka. Można będzie na tej podstawie wyodrębnić te zespoły informacji, które stanowią podstawę do kształtowania struktur poznawczych u uczniów. Być może ta droga okaże się słuszną, wymaga to jednak potwierdzenia w badaniach empirycznych.

MECHANIZM FUNKCJONOWANIA SAMOOCENY A DZIAŁALNOŚĆ WYCHOWAWCZA I POSTĘPOWANIE KOREKCYJNE

Wyniki uczenia się dzieci i młodzieży, jak również rezultaty osiągnięte przez nie w różnych formach działania są uzależnione od samooceny. Prawidłowo ukształtowana samoocena jest jednym z warunków efektywnego uczenia się oraz sukcesów doznawanych w działaniu. Samoocena zawyżona jest powodem podejmowania zbyt trudnych zadań, których wykonanie kończy się niejednokrotnie niepowodzeniem. Samoocena zaniżona powoduje natomiast ograniczanie się do podejmowania zadań zbyt łatwych. Ich wykonanie nie przynosi zadowolenia wykonawcy, który byłby w stanie zrealizować zadania trudniejsze, dające większe korzyści osobiste i społeczne. Zarówno zawyżona, jak też zaniżona samoocena oraz ukształtowany na ich podłożu nierealistyczny poziom aspiracji mogą wpłynąć na powstanie różnych form niedostosowania społecznego. Świadczą o tym wyniki badań autora referowanych w oddzielnym opracowaniu (1973).

Z powyższych względów wytworzenie właściwej samooceny odgrywa ważną rolę w procesie wychowania. Modyfikacja nieprawidłowo ukształtowanej samooceny jest jednym z celów postępowania korekcyjnego podejmowanego w odniesieniu do dzieci i młodzieży doznających niepowodzeń szkolnych lub wykazujących objawy niedostosowania społecznego. Zarówno kształcenie samooceny w procesie wychowania, jak też jej modyfikowanie w trakcie postępowania korekcyjnego wymaga znajomości mechanizmów jej funkcjonowania oraz zachodzących w tej dziedzinie prawidłowości.

Samoocena wywiera wpływ na kształtowanie się stosunków interpersonalnych. Jak zaznacza Z. Zaborowski (1977; s. 117—8), „samoocena adekwatna sprzyja nawiązywaniu oraz utrzymywaniu poprawnych i stabilnych stosunków, samoocena zawyżona naraża na niechęć i wrogość ze strony otoczenia, samoocena zaniżona — na traktowanie lekceważące, dominatywne”.

W niniejszym artykule we wprowadzeniu w omawianą problematykę zostanie omówione pojęcie samooceny, jej związek ze strukturą osobowości oraz główne rodzaje. Następnie przedstawię mechanizm kształtowania się samooceny uwzględniający jej zależność od wpływu różnych czynników. Będzie to stanowić podstawę sformułowania wskazań dotyczących oddziaływania wychowawczego oraz postępowania korekcyjnego zmierzającego do wytworzenia prawidłowo ukształtowanej samooceny.

W ujęciu Z. Zaborowskiego (1965; s. 112) samoocena to „zespół sądów i opinii, które jednostka odnosi do swojej osoby, cech fizycznych i uzdolnień”. Z podobnym sformułowaniem spotykamy się u L. Niebrzydow-

skiego (1974; s. 432); określa on samoocenę jako „zespół sądów i opinii, które jednostka odnosi do swojej osoby, a w szczególności do swego wyglądu, uzdolnień, osiągnięć i możliwości”.

Zgodnie z założeniami poznawczych teorii osobowości samoocena stanowi składnik obrazu własnej osoby. Zdaniem Janusza Reykowskiego (1970; s. 47) na wytworzenie się go wpływają oczekiwania dotyczące własnej osoby; mogą one „występować w dwojakiej formie: — w formie niezwerbalizowanych przeświadczeń dotyczących własnych możliwości czy też wyglądu, czy też umiejętności (np. tego, czy dam, czy też nie dam sobie rady z danym zadaniem — może by to określić jako »poczucie własnego ja«).

— W formie świadomych opinii o sobie wyrażanych przez odpowiednie zdania orzekające, takie jak: cechuje mnie to, że... jestem taki a taki... itp. (ja świadome)”. Opinie o własnej osobie tworzące „ja świadome” dotyczą własnego wyglądu zewnętrznego oraz posiadanych właściwości fizycznych, własnych umiejętności i zdolności, własnych postaw i potrzeb własnej pozycji wśród innych ludzi oraz tego, co mi się od nich należy.

W strukturze „ja świadomego” J. Reykowski (1970) wyróżnia „ja publiczne”, „ja prywatne” i „ja idealne”. „Ja publiczne” tworzą sądy dotyczące własnej osoby, które dany osobnik wypowiada w obecności innych ludzi lub byłby gotów je wypowiedzieć; sądy te wyrażają raczej to, co chciałby on, aby inni o nim myśleli, jakie chciałby wzbudzić w nich mniemanie, niż to, jakim jest on faktycznie. „Ja prywatne” to sądy o samym sobie, które dany osobnik „wie dla siebie”; jeśli dotyczą pewnych ujemnych właściwości, wtedy nie są werbalizowane lub też następuje to jedynie w „chwilach szczerości”, pod wpływem silnego pobudzenia emocjonalnego itp. „Ja idealne” tworzą sądy dotyczące tego, jakim dany osobnik chciałby być, jakie właściwości fizyczne i psychiczne pragnąłby posiadać.

„Ja idealne” wpływa na kształtowania się samooceny, gdyż właściwości posiadane przez danego osobnika lub osiągnane przezeń wyniki działania są oceniane w relacji do „ja idealnego”. Jeśli dany osobnik przejawia wysokie wymagania w odniesieniu do własnej osoby, wtedy jedynie odpowiadające im osiągnięcia mogą stać się przedmiotem wysokiej samooceny. Wyniki gorsze od zamierzonych powodują natomiast wystąpienie niskiej samooceny. Przykładem jest uczeń pragnący uzyskać na egzaminie ocenę bardzo dobrą; wszelkie inne oceny nie satysfakcjonują go oraz powodują wystąpienie negatywnej samooceny.

Uznając samoocenę za składnik „ja realnego” oraz traktując ją jako zespół sądów i opinii dotyczących własnej osoby, należy ustalić główne rodzaje właściwości będących przedmiotem samooceny. W niniejszym opracowaniu są one określone mianem „warunków osobistych”¹. Można

¹ Pojęcie warunków osobistych zostało sformułowane oraz szerzej omówione przez autora w następujących publikacjach: Rozbieżność poziomu aspiracji i wa-

wśród nich wyróżnić warunki fizyczne (np. uroda, stan zdrowia, sprawność fizyczna), warunki psychiczne (np. sprawność intelektualna, posiadane umiejętności, różne uzdolnienia i właściwości osobowości) oraz warunki społeczne (np. sytuacja rodzinna, prestiż w grupie, pozycja zawodowa).

Wymienione wyżej rodzaje warunków osobistych są przedmiotem samooceny. W odniesieniu do warunków fizycznych przyjmuje ona formę takich sądów, jak: „Jestem zgrabny”, „Mój stan zdrowia jest dobry”, „Sprawnie wykonuję ćwiczenia gimnastyczne”; w odniesieniu do warunków psychicznych: „Posiadam wysoką sprawność umysłową”, „Nie mam uzdolnień matematycznych”, „Jestem niepunktualny”, „Łatwo denerwuję się”; w odniesieniu do warunków społecznych: „Sytuacja materialna mojej rodziny jest trudna”, „Jestem lubiany przez kolegów”, „Moje współzycie z nauczycielami jest bezkonfliktowe”.

Samoocena może również dotyczyć wyników własnego działania. Zwerbalizowana samoocena przejmuje wtedy formę takich np. sądów: „Najlepiej w klasie rozwiązałem zadania”, „Wykonałem dobry rysunek”, „Użytkowałem najgorszy wynik na zawodach”.

W literaturze naukowej wyróżnia się szereg rodzajów samooceny. Maria Tyszkowa (1972) wyodrębnia samoocenę wysoką i niską, adekwatną i nieadekwatną, stałą i niestałą, pozytywną i negatywną. W ujęciu Leona Niebrzydowskiego (1976) głównymi rodzajami samooceny jest samoocena stabilna i niestabilna, adekwatna i nieadekwatna, zawyżona i zaniżona. Można ponadto wyodrębnić samoocenę cząstkową i globalną.

Ze względu na poziom wyróżniamy samoocenę wysoką i niską. W ujęciu Marii Tyszkowej (1972; s. 63) wysokość samooceny zależy od tego, „czy jednostka ocenia własną wartość i możliwości jako duże czy jako niewielkie. Wysokość samooceny ujawnia się w tym, jak trudne cele jednostka podejmuje się osiągnąć, a więc w postaci poziomu aspiracji w realnym działaniu”.

Poziom samooceny kształtuje się w wyniku porównania posiadanych warunków osobistych z określonym układem odniesienia. Zdaniem Janusza Reykowskiego (1970) funkcję tę spełnia system standardów regulacji tworzących „ja idealne” lub też samoocena i osiągnięcia innych członków danej grupy. Zgodnie z tym ujęciem przy wysokiej samoocenie sądy dotyczące własnej osoby nieznacznie różnią się od standardów regulacji tworzących „ja idealne” lub też są wyższe od przeciętnych osiągnięć oraz samooceny członków danej grupy. Niską samoocenę cechuje natomiast duża ujemna rozbieżność oceny własnej osoby oraz standardów regulacji tworzących „ja idealne” lub też kształtowanie się jej poniżej

przeciętnej samooceny członków grupy. Tak np. samoocena ucznia w zakresie uzyskiwanych przezeń wyników w nauce może opierać się na porównaniu własnych osiągnięć ze standardami regulacji tworzącymi „ja idealne” lub też ze stopniami uzyskanymi przez kolegów.

Funkcję układu odniesienia mogą spełniać podobne właściwości występujące u innych osób, z którymi dany osobnik porównuje swe właściwości indywidualne. Również uzyskane wyniki działania mogą być porównywane z wynikami uzyskanymi przez innych ludzi. Funkcję układu odniesienia stanowiącego podstawę kształtowania się samooceny mogą również spełniać własne aspiracje i oczekiwania lub zadania, które dany osobnik miał wykonać.

Samoocena może być cząstkowa lub globalna. Samoocena cząstkowa dotyczy poszczególnych warunków osobistych danego osobnika („Jestem niski”, „Posiadam uzdolnienia matematyczne”, „Przejawiam umiejętność współdziałania”), niektórych właściwości zachowania się lub osiągnięć w nim wyników („Słabo zdałem egzamin”, „Niewłaściwie zachowałem się wobec kolegów”, „Na zawodach uzyskałem wynik poniżej moich możliwości”). Samoocena cząstkowa bywa pozytywna lub negatywna w zależności od tego, w jakim stopniu sądy oceniające poszczególne warunki osobiste lub właściwości własnego zachowania się odpowiadają wzorcom, do których dany osobnik pragnie upodobnić się.

Samoocena może również przyjmować formę samooceny globalnej, czyli uogólnionej oceny własnej osoby. Jak zaznacza Janusz Reykowski (1970; s. 53), „z pojedynczych ocen formuje się bardziej ogólna ocena siebie samego. Ocena ta dotyczy całej dziedziny (czy jestem dobrym bratem, dobrym synem, dobrym uczniem, dobrym kolegą, dobrym sportowcem, dobrym harcerzem itd.). Na podstawie tych ocen dotyczących całej dziedziny formuje się także uogólniona ocena siebie samego”.

Jeśli u danego osobnika dominują pozytywne samooceny cząstkowe, wtedy przejawia on wysoką samoocenę globalną. Zdaniem J. Reykowskiego (1970; s. 53) „jest ona wysoka u tych ludzi, którzy uważają, że wyniki przez nich osiągnięte są dobre, że robią to, co powinni, że mają należyte uznanie wśród ludzi, że ich pozycja w grupie społecznej jest według ich norm wysoka, że atrakcyjnie wyglądają, są sprawni pod względem fizycznym itp.”.

Samooceny cząstkowe mogą być sprzeczne. Ma to miejsce wtedy, gdy np. dany uczeń pozytywnie ocenia swe postępy w nauce, a równocześnie uważa, że przejawia niską sprawność fizyczną. W wypadku tym nie wytwarza się samoocena globalna lub też ulega ona zmianom zależnie od zaistniałej sytuacji.

Jedną z właściwości samooceny jest jej trwałość. Zdaniem szeregu autorów samoocena globalna występująca u danego osobnika przejawia względną trwałość. Jak twierdzi Adam Podgórecki (1968; s. 183), samoocena globalna to „...element stały, przez pewien okres życia niezmienny,

trwale ugruntowany, bardzo ściśle przylegający do tego, co jest odczuwane jako autentyczne i niepowtarzalne »ja«”.

Uwzględniając kryterium trwałości, można wyróżnić samoocenę stabilną i niestabilną, czyli stałą i niestałą. W ujęciu Leona Niebrzydowskiego (1976; s. 96) „przez samoocenę stabilną będziemy rozumieli względnie stały system opinii i sądów jednostki, który nie ulega zbyt gwałtownym i nieoczekiwanym zmianom”. Jak zaznacza Maria Tyszkowa (1972; s. 63), „samoocena jednostki może być stabilna, tzn. o wyrównanym poziomie i względnie niezależna od chwilowych sytuacji zewnętrznych, lub niestabilna, niestała. Niestalość samooceny przejawia się w częstych zmianach opinii o sobie, o zmianach poziomu aspiracji”.

Zdaniem E. Seriebriakowej (1965) samoocena niestabilna może występować w formie samooceny jeszcze nie ukształtowanej oraz samooceny ulegającej zmianom pod wpływem aktualnych doświadczeń. Jak twierdzi L. Bożowicz (1968), samoocena niestabilna świadczy o niedojrzałości i braku równowagi procesów emocjonalnych.

Uwzględniając kryterium zgodności samooceny z jej przedmiotem można wyróżnić samoocenę adekwatną i nieadekwatną. W ujęciu Leona Niebrzydowskiego (1974; s. 434) „z samooceną adekwatną mamy do czynienia wówczas, gdy zgodna jest ona z rzeczywistymi możliwościami i właściwościami jednostki”. Samoocena adekwatna jest zgodna z warunkami osobistymi posiadanymi przez danego osobnika.

Samoocena bywa nieadekwatna. Jak zaznacza S. L. Rubinsztein (1962; s. 901), „pojęcie człowieka o samym sobie, a nawet o swoich własnych właściwościach i cechach psychicznych bynajmniej nie zawsze odzwierciedla je w sposób adekwatny”. W odniesieniu do samooceny nieadekwatnej zachodzi rozbieżność między nią a warunkami osobistymi danego osobnika.

Samoocena nieadekwatna przyjmuje formę samooceny zawyżonej lub zaniżonej. Samoocena zawyżona przejawia się w przecenianiu swych możliwości. Zaniżona ocena siebie samego to według Janusza Reykowskiego (1970; s. 50) stan, „...w którym człowiek przypisuje sobie niższe możliwości, niż posiada rzeczywiście, a więc nie docenia swoich zdolności czy społecznej atrakcyjności, myśli o moralnej wartości swoich czynów niżej, niż one na to zasługują, spodziewa się od innych ludzi mniej, niż to jest uzasadnione itp. Główną konsekwencją takiej zaniżonej samooceny bywa ograniczanie aktywności i osiąganie znacznie mniej, niżby się mogło”. W ujęciu Reykowskiego (1970; s. 51) „zawyżona samoocena polega na przypisywaniu sobie wyższych możliwości, niż się posiada rzeczywiście. To przypisywanie wyższych możliwości warunkuje bezkrytyczną gotowość do podejmowania się trudnych zadań wtedy, gdy możliwości tego nie uzasadniają”.

Zdaniem Reykowskiego nieadekwatną samoocenę przejawiają osoby, u których występują różne zaburzenia w strukturze osobowości. Bardzo

niska samoocena cechuje osoby wykazujące zaburzenia emocjonalne, natomiast bardzo wysoka — psychopatów i psychotyków.

Leon Niebrzydowski (1974; s. 433) uważa, że adekwatność samooceny można określić porównując rodzaj podejmowanych zadań z wynikami ich wykonania. Jak zaznacza Niebrzydowski, opierając się na wynikach swych badań, „w przypadku konsekwentnego wybierania zadań z grupy łatwych i rozwiązywania ich bez większych trudności, z jednoczesnym unikaniem zadań średnio trudnych stwierdzaliśmy, że dany uczeń posiada samoocenę nieadekwatną — zaniżoną. Przy wysokiej stabilności i wyborze zadań wyłącznie trudnych z jednoczesną nieumiejętnością ich rozwiązywania stwierdzaliśmy, że mamy do czynienia z przeciwną skrajnością, samooceną zawyżoną. Gdy uczeń wybierał i rozwiązywał zadania w ramach swoich realnych możliwości, stwierdzaliśmy, że jest to samoocena adekwatna”.

Samoocena jest uzależniona od wpływu różnych czynników. Dokonam obecnie ich przeglądu, co stanowić będzie podstawę wskazań dotyczących oddziaływania wychowawczego oraz postępowania korekcyjnego.

Zdaniem Janusza Reykowskiego (1970) obraz własnej osoby, którego składnikiem jest samoocena, tworzy się na podstawie osobistych doświadczeń jednostki oraz opinii innych ludzi, w szczególności zaś osób znaczących. Opinie innych ludzi docierają do danego osobnika za pośrednictwem odbieranych przezeń informacji o własnej osobie. Wiesław Łukaszewski (1974) wyróżnia cztery kategorie informacji kształtujących system wiedzy o własnej osobie, a mianowicie informacje dotyczące normalnych stanów wewnętrznych organizmu, informacje dotyczące normalnych właściwości podmiotu, informacje na temat normalnej pozycji wśród innych, informacje dotyczące normalnych relacji między treściowymi składnikami osobowości. Maria Straś-Romanowska (1975) wśród informacji o własnej osobie wyróżnia informacje dotyczące właściwości fizycznych podmiotu (wyglądu zewnętrznego, stanów organizmu), właściwości psychicznych (sprawności i umiejętności), pozycji zajmowanej w różnych grupach społecznych oraz relacji między spostrzeganymi elementami osobowości.

Leon Niebrzydowski (1976) analizując czynniki wpływające na kształtowanie się samooceny zalicza do nich opinie i oceny, jaka jednostka o sobie słyszy, odnoszone sukcesy i doznane niepowodzenia, porównanie siebie z aprobowanymi wzorami osobowymi, pozycję społeczno-ekonomiczną rodziców i ich popularność w miejscu zamieszkania.

Jak widać z dokonanego przeglądu, poszczególni autorzy wymieniają różne czynniki wpływające na kształtowanie się samooceny. Spróbujmy obecnie usystematyzować oraz ukazać zachodzące między nimi powiązania strukturalne, posługując się przy tym omówionym poprzednio pojęciem warunków osobistych.

Poznanie posiadanych warunków osobistych wpływających na kształtowanie się samooceny może opierać się na ich percepcji lub też percepcji

uzależnionych od nich wyników działania. Przykładem percepcji warunków osobistych jest przyglądanie się swej twarzy w lustrze lub na fotografii wpływające na samoocenę urody. Percepcja wyników własnego działania dokonuje się przy oglądaniu przez ucznia wykonanego przezeń rysunku, co stanowi podstawę samooceny uzdolnień plastycznych.

Na kształtowanie się samooceny wpływają również oceny innych ludzi dotyczące warunków osobistych danego osobnika oraz osiągniętych przezeń wyników działania. Szczególny wpływ wywierają oceny osób znaczących. Mogą one ulegać werbalizacji i być wyrażane w formie pochwał, zaleceń, nagan lub upomnień. Nauczyciel ocenia, nagradza lub karze ucznia za osiągnięte przezeń postępy w nauce lub zachowanie się, oddziałując w ten sposób na jego samoocenę.

Wpływ warunków osobistych oraz wyników działania na samoocenę bywa modyfikowany przez emocje. Błędna samoocena może polegać na niedocenianiu lub przecenianiu siebie. Jak twierdzi H. J. Eysenck (1957), Irena Obuchowska (1964), Janusz Reykowski (1968), Tomasz Kocowski i inni (1970), niedocenianie siebie powstaje pod wpływem wzmożonej lekliwości, niepokoju, poczucia niepewności i zagrożenia.

Emocje mogą powodować obniżenie lub podwyższenie zdolności spostrzegania określonych przedmiotów lub zjawisk oraz zniekształcenie pochodzących od nich sygnałów. Powstałe pod wpływem emocji deformacje procesu spostrzegania wpływają modyfikująco na samoocenę, powodując jej zaniżenie lub zawyżenie w stosunku do warunków osobistych danej osoby oraz osiągniętych przez nią wyników działania.

Samoocena jest również uzależniona od wzoru osobowego. Zbigniew Zaborowski (1967; s. 319) określa go jako „zespół właściwości pozytywnie ocenianych przez jednostkę i stwarzających dla samooceny indywidualny układ odniesienia”. Wzór osobowy tworzą zinternalizowane normy postępowania, zasady etyczno-moralne, ideały aprobowane przez danego osobnika. Jak zaznacza S. L. Rubinsztein (1962; s. 901), „samoocena człowieka zależy zasadniczo od poglądu na świat”, który stanowi ważny składnik wzoru osobowego. Jest on uzależniony od wzorców postępowania bohaterów utworów literackich, filmów lub przedstawianych za pośrednictwem innych środków masowego przekazu.

Omówiona wyżej zależność samooceny od determinujących ją czynników może być wykorzystana w działalności wychowawczej. Jak stwierdziliśmy, samoocena ucznia jest uzależniona od odbieranych przezeń informacji uzyskiwanych zarówno przez percepcję wyników działania oraz warunków osobistych, jak też zawartych w ocenach nauczyciela oraz dokonywanych przez innych ludzi. Zachodzą różnice indywidualne w zakresie informacji odgrywających dominującą rolę w kształtowaniu się samooceny. W szczególności można wyróżnić uczniów, których samoocena jest uzależniona przede wszystkim od informacji uzyskanych w rezultacie percepcji swych warunków osobistych i wyników działania, oraz ucz-

niów, których samoocena kształtuje się głównie pod wpływem ocen dokonywanych przez innych ludzi.

W zależności od rodzajów informacji wpływających na kształtowanie się samooceny przejawia ona różną trwałość. U uczniów wykazujących uzależnienie samooceny od informacji o wynikach własnego działania po sukcesie zazwyczaj podwyższa się ona, zaś po niepowodzeniu obniża. Jeśli działanie kończy się czasem sukcesem, czasem zaś niepowodzeniem, wtedy samoocena również ulega zmianom zależnym od zaistniałej sytuacji.

Samoocena kształtująca się pod wpływem informacji o warunkach osobistych wykazuje większą trwałość, gdyż zmieniają się one zazwyczaj dopiero na przestrzeni dłuższego okresu czasu. Z tych względów samoocena oparta na informacjach dotyczących warunków osobistych jest bardziej stabilna niż samoocena oparta na informacjach o wynikach działania.

Samoocena może opierać się na informacjach pochodzących od innych ludzi. Ten rodzaj samooceny występuje u ucznia, który ocenia swoje uzdolnienia i wyniki pracy szkolnej na podstawie ocen dokonywanych przez nauczyciela. Mamy wtedy do czynienia z uzależnieniem samooceny od oddziaływania otoczenia społecznego, które w większym stopniu wpływa na kształtowanie się samooceny niż percepcja warunków osobistych lub wyników osiągniętych w działaniu.

Rozważmy, jaka jest przystosowawcza funkcja samooceny opartej na percepcji warunków osobistych, samooceny opartej na percepcji wyników działania, samooceny kształtującej się pod wpływem ocen dokonywanych przez innych ludzi oraz jaką rolę w działalności wychowawczej odgrywają zachodzące tu różnice indywidualne.

Jeśli samoocena opiera się na informacjach uzyskanych w wyniku percepcji własnych warunków osobistych, wtedy dany osobnik nie zmienia jej pod wpływem doraźnych sukcesów lub niepowodzeń, zaś jego działanie jest niezależne od aktualnie osiągniętych w nim wyników. Uczeń przejawiający wysoką samoocenę swych zdolności matematycznych — choć nie udało mu się rozwiązać kilku trudnych zadań — będzie nadal zgłaszać się do odpowiedzi, uczestniczyć w olimpiadach matematycznych, aspirować do podjęcia studiów matematycznych. Podobnie sportowiec wysoko oceniający swe możliwości osiągnięcia sukcesu lub zdobycia tytułu mistrzowskiego nie rezygnuje z rywalizacji z innymi zawodnikami i nadal dąży do zwycięstwa mimo doznania kilku porażek na zawodach. Z tych względów pragnąc ukształtować u danego osobnika stabilną samoocenę należałoby dążyć do oparcia jej raczej na informacjach o posiadanych przezeń uzdolnieniach, umiejętnościach, wiadomościach niż na informacjach o doznawanych aktualnie, zmieniających się wynikach działania.

Równocześnie należy zaznaczyć, że samoocena oparta na informacjach

dotyczących warunków osobistych i nie uwzględniająca wyników uzyskiwanych w działaniu bywa powodem braku samokrytycyzmu oraz spowodowanych przezeń zaburzeń przystosowawczych. Mogą one wystąpić wtedy, gdy samoocena warunków osobistych jest błędna. Z sytuacją taką mamy do czynienia u osobnika, który bezskutecznie pragnie dostać się na studia wymagające dobrego przygotowania z zakresu matematyki, gdyż ukształtowała się u niego błędna samoocena posiadanych uzdolnień matematycznych. Uczeń taki tłumaczy sobie wtedy w różny sposób swoje niepowodzenia przy egzaminach wstępnych oraz ponawia próby dostania się na studia, ponieważ nie uwzględnia on faktycznie osiągniętych wyników działania. Z tych względów kształtując adekwatną samoocenę należy wytworzyć u dzieci i młodzieży zdolność krytycznego oceniania wyników osiągniętych w działaniu oraz uwzględniania ich przy formowaniu się aspiracji dotyczących jego przyszłych rezultatów.

Samoocena oparta na informacjach pochodzących od innych osób może spełniać pozytywną funkcję wychowawczą, jeśli informacje te trafnie odzwierciedlają warunki osobiste oraz wyniki działania danego osobnika. W odniesieniu do ucznia funkcję taką spełniają oceny nauczyciela wtedy, gdy są one obiektywne i sprawiedliwe.

Samoocena oparta na ocenach innych osób może być zaniżona lub zawyżona. Samoocena zaniżona bywa następstwem przypisywania komuś gorszych warunków osobistych, niż ma to miejsce w rzeczywistości, zbyt surowego krytykowania, orzekania o rzekomym braku zdolności lub wydawania nieuzasadnionych, negatywnych ocen jego wyników działania. Mogą one przyjmować formę nadmiernych wymagań nauczyciela przejawianych w odniesieniu do uczniów, negatywnej oceny ich postępów szkolnych, eksponowania doznanych przez nich niepowodzeń, kwestionowania możliwości uzyskania pozytywnych wyników w nauce, używania różnych epitetów, przezwisk, ironicznych określeń.

Zawyżona samoocena może być następstwem błędnych informacji przyjmujących formę pochlebstw lub nieuzasadnionego chwaleń. Z pochlebstwami i nieuzasadnionymi pochwałami mamy do czynienia wtedy, gdy np. rodzice bezkrytycznie oceniają swe dziecko wymieniając w obecności innych osób zdolności, umiejętności lub inne walory, których ono faktycznie nie posiada.

Przekazywanie właściwych informacji o warunkach osobistych odgrywa ważną rolę przy dokonywaniu przez ucznia wyboru szkoły i zawodu. Powinien on opierać się na informacjach o jego zdolnościach, wiadomościach i umiejętnościach; może je dostarczyć nauczyciel dobrze znający danego ucznia.

Znajomość mechanizmu funkcjonowania samooceny jest przydatna w postępowaniu korekcyjnym zmierzającym do zmodyfikowania nieprawidłowo ukształtowanej samooceny powodującej niewłaściwy wybór

szkoły lub zawodu, wpływającej na powstanie niepowodzeń szkolnych lub niedostosowania społecznego.

Błędna samoocena bywa spowodowana niezajomością warunków osobistych wywołaną brakiem niezbędnych informacji. Z sytuacją taką mamy na przykład do czynienia u dziecka posiadającego organiczną wadę serca, które nie powiadomione o tym ani przez rodziców, ani też przez lekarza pragnie uczestniczyć w różnych formach aktywności ruchowej wymagających dobrego stanu zdrowia. Z drugiej strony informacje przekazane dziecku wykazującym nerwicowe zaburzenia układu krążenia, jakoby było ono poważnie chore, mogą powodować wytworzenia się zaniżonej samooceny sprawności fizycznej oraz unikania wszelkich czynności wymagających wysiłku fizycznego.

Dla zmodyfikowania nieprawidłowo ukształtowanej samooceny należy przekazać danemu osobnikowi informacje o jego warunkach osobistych. W postępowaniu korekcyjnym informacje te mogą dotyczyć też zmian zaszłych w warunkach osobistych. Dziecko posiadające organiczną wadę serca jest niezdolne do większego wysiłku fizycznego, zaś unikanie przezeń udziału w grach i zajęciach sportowych jest wtedy u niego objawem adekwatnej samooceny swej wydolności wysiłkowej. Po operacji serca oraz pomyślnie przebiegającym procesie rewalidacji nadmierne ograniczanie aktywności ruchowej nie jest konieczne. Podanie przez lekarza autorytatywnych informacji odnośnie zmian zaszłych w stanie zdrowia może przyczynić się do podwyższenia poziomu samooceny stymulującej aktywność ruchową.

Błędna samoocena może być skorygowana przez dostarczenie uczniowi rzetelnych informacji dotyczących jego warunków osobistych. Funkcję taką spełniają informacje o stanie zdrowia, sprawności umysłowej, zdolnościach, umiejętnościach, wiadomościach oraz innych właściwościach wpływających na wyniki działania w określonej dziedzinie. Informacje takie są przekazywane przez nauczycieli, pedagogów szkolnych, psychologów, lekarzy oraz osoby mogące wydawać uzasadnione sądy o warunkach osobistych posiadanych przez danego osobnika.

Korektę zawyżonej lub zaniżonej samooceny przeprowadzamy wykorzystując również jej zależność od percepowanych wyników własnego działania oraz doznawanych w nim sukcesów lub niepowodzeń. Nieadekwatna samoocena może wytworzyć się pod wpływem przypadkowych, sporadycznych sukcesów lub niepowodzeń, nie świadczących o warunkach osobistych danego osobnika. Jako przykład można podać dziewczynę, która była oklaskiwana po występie na przedstawieniu szkolnym, co wytworzyło w niej przekonanie, że posiada uzdolnienia artystyczne, i dlatego postanawia zostać artystką filmową. Zaniżona samoocena może natomiast ukształtować się u ucznia osiagającego zazwyczaj w szkole dobre stopnie, który otrzymał ocenę niedostateczną na klasówce z matematyki i dlatego zamierza zrezygnować ze starań o przyjęcie na studia.

Wyjaśnianie i przekonywanie, że dorywcze sukcesy i niepowodzenia nie powinny decydować o poziomie samooceny, nie przynosi niejednokrotnie pożądaných rezultatów. Dla ukształtowania realistycznej samooceny należy natomiast tworzyć wtedy sytuacje, w których uzyskane wyniki działania pozwoliłyby danemu osobnikowi trafnie ocenić swe warunki osobiste. Dziewczynie marzącej o karierze gwiazdy filmowej trudno jest wyjaśnić, że tego rodzaju aspiracje nie odpowiadają jej warunkom osobistym. Należy wtedy zachęcić ją do udziału w pracy zespołu teatralnego lub koła dramatycznego istniejącego w szkole lub domu kultury, umożliwić występy pozwalające na sprawdzanie posiadanych w tej dziedzinie możliwości oraz dokonanie ich trafnej samooceny. Chłopca wykazującego słabą kondycję fizyczną, marzącego o karierze sportowca trudno jest nieraz przekonać, że tego rodzaju aspiracje oparte na błędnej samoocenie nie odpowiadają jego realnym możliwościom. Rezygnuje on natomiast z tych zamierzeń wtedy, gdy uczestnicząc w kilku zawodach sportowych, doznał przy tym dotkliwych porażek. Tego rodzaju „próby działania” zakończone niepowodzeniem wywierają większy wpływ na ukształtowanie się realistycznej samooceny młodzieży niż różne perswazyje, przekonywania i naciski wywierane przez dorosłych.

Podobnie jak niepowodzenia powodują obniżenie zawyżonej samooceny, sukcesy sprzyjają podwyższaniu się samooceny zaniżonej. Dając uczniowi do wykonania łatwe zadania zakończone sukcesem możemy przyczynić się w ten sposób do wytworzenia u niego wyższej samooceny oraz przeświadczenia o możliwości skutecznego działania. Ten sposób postępowania w połączeniu z właściwymi zachętami i pochwałami jest szczególnie skuteczny w odniesieniu do osobników biernych społecznie, zahamowanych, lękliwych, przejawiających poczucie mniejszej wartości, silną motywację unikania oraz związaną z nimi zaniżoną samoocenę.

Omówione wyżej wskazania mogą być przydatne w pracy wychowawczej szkoły, sprzyjając kształceniu adekwatnej samooceny będącej jednym z ważnych warunków właściwego wyboru zawodu, efektywnego uczenia się oraz pomyślnych wyników osiąganych w innych formach działania. Mogą one również ułatwić modyfikację zawyżonej lub zaniżonej samooceny dokonywanej w ramach poradnictwa wychowawczego dla uczniów doznających niepowodzeń szkolnych, zmieniających kierunek szkolenia zawodowego lub przejawiających objawy niedostosowania społecznego.

BIBLIOGRAFIA

1. BOŻOWICZ L.: Licznost i jego formirowanije w dietskome wzroście. Moskwa 1968.
2. ŁUKASZEWSKI W.: Osobowość: struktura i funkcje regulacyjne. Warszawa 1974, PWN.
3. NIEBRZYDOWSKI L.: Rodzaje samooceny uczniów klas V—VIII. *Psychologia Wychowawcza* 1974, nr 4.
4. NIEBRZYDOWSKI L.: O poznawaniu i ocenie samego siebie. Warszawa 1976, Nasza Księgarnia.
5. PODGÓRECKI A.: Cztery rodzaje oceny samego siebie. *Studia Socjologiczne* 1968, nr 2.
6. REYKOWSKI J.: Obraz własnej osoby jako mechanizm regulujący postępowanie. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1970, t. 3.
7. SIERIEBRIAKOWA E.: Uwierienność w siebie i usłowania jego formirowanija u szkolników. *Zapiski Tambowskiego Pedagogicznego Instytutu* 1965, t. 10.
8. SKORNY Z.: Rozbieżność poziomu aspiracji i warunków osobistych a niektóre zaburzenia w zachowaniu się. *Przegląd Psychologiczny* 1972, t. XV, nr 1.
9. SKORNY Z.: Zaburzenia w zachowaniu się jako funkcja zawyżonego poziomu aspiracji. *Acta Universitatis Wratislaviensis*, nr 174, *Prace Psychologiczne* II, 1973.
10. STRAŚ-ROMANOWSKA M.: Próba interpretacji nieadekwatnego oceniania siebie w terminach teorii poznawczych. *Przegląd Psychologiczny* 1975, XVIII, nr 3, s. 311—330.
11. TYSZKOWA M.: Problemy psychicznej odporności dzieci i młodzieży. Warszawa 1972, Nasza Księgarnia.
12. ZABOROWSKI Z.: Koncepcje wyrównywania postaw emocjonalnych w stosunkach międzyosobniczych. *Studia Socjologiczne* 1967, nr 3.
13. ZABOROWSKI Z.: Psychospołeczne problemy wychowania. Warszawa 1977, Nasza Księgarnia.
14. ZABOROWSKI Z.: Samoocena dziecka. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze* 1975, nr 4.

ZYWOTNE WARTOŚCI POGLADÓW PEDAGOGICZNYCH ANTONIEGO S. MAKARENKI

*„Antoni Makarenko wszedł do kultury zarówno radzieckiej, jak i ogólnoludzkiej i jako znakomity pedagog, i jako utalentowany pisarz... Jego dzieła przetłumaczono na wiele języków świata; jego idee też coraz głębiej przenikają do praktyki wychowawczej wielu krajów”**

Stefan Wołoszyn

Wiadomo powszechnie, że Antoni Makarenko był nieprzeciętnej miary pedagogiem radzieckim — czasów przełomu i następstw Rewolucji Październikowej, był doskonałym pisarzem i myślicielem pedagogicznym. Nie ulega też wątpliwości, że stworzona przez niego koncepcja procesu wychowania, dodajmy i pełnej opieki nad młodzieżą — w duchu jednoznacznie socjalistycznym, w czasach nam współczesnych — pozostaje najwyższym osiągnięciem myśli pedagogicznej oraz doświadczenia pedagogicznego.

„Z pedagogiką makarenkowską dzieje się w historii wychowania to, co porównać by można do »powracającej fali«.

Co pewien czas wracają makarenkowskie wspomnienia. Wracają, gdy życie stwarza nowe warunki, stawia nowe wymagania. Bo makarenkowska pedagogika — to pedagogika wymagań — niełatwa, ale skuteczna, pomocna, gdy zawodzą tradycyjne chwytły metodyczne, gdy trzeba zastosować metodę uderzenia, wstrząsu, silnego oddziaływania¹”.

W Polsce przeżyliśmy trzy okresy wyraźnej potrzeby zwrotu do makarenkowskiej pedagogiki. Były to lata 1944—1949, w których przetłumaczono już niektóre jego prace, dla przykładu: „Poemat pedagogiczny”; „Wychowanie w rodzinie”, oraz powstały pierwsze wycinkowe — publicystyczne refleksje oraz monograficzne — zwarte opracowania jego dorobku. Do tych ostatnich należy zaliczyć chociażby następujące publikacje: Aleksandra Lewina: „Antoni Makarenko — czołowy pedagog radziecki” (W-wa 1947) i Aleksandra Kamińskiego: „Pedagogika Antoniego Makarenki” (W-wa 1948).

Okres drugi — to lata 1950—1965, kiedy to przybrały na sile głównie tłumaczenia nowych i wznawianie znanych pozycji, będących składowymi warsztatu pisarskiego Antoniego Makarenki. Całość tłumaczeń ujęto w

* Wołoszyn S.: Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie. PWN, Warszawa 1962, s. 681.

¹ Czajkowski K.: Makarenko zawsze żywy. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1963, nr 4, s. 2.

siedmiu tomach, od „Poematu pedagogicznego” poczynając, poprzez takie powieści, jak: „Marsz roku trzydziestego”, „Chora gwiazda na wieżach”, „Honor” — na „Opowiadaniach i szkicach” (które zawierały artykuły o literaturze i recenzje oraz korespondencje z Maksymem Gorkiem) — kończąc.

W tym okresie należy także odnotować szeroki wzrost informacji i publicystyki, a przede wszystkim podjęcie licznych prób głębszej analizy naukowej jego dorobku w postaci publikacji samoistnych, jak również podjęcie zadania syntetycznego spojrzenia na Makarenkę i jego zasługi — z wcieleniem tychże — do naszej najnowszej historii wychowania w Polsce (zob. I. Kurdybacha, L. Cmaj, S. Wołoszyn)².

Wśród książek powstałych w tym okresie, poświęconych życiu, działalności, poglądom i dorobkowi Antoniego Makarenki — należy wyliczyć m.in. książki J. Siekierskiego: „Dzierżyński i Makarenko w narodziny nowego” (W-wa 1952), Ireny Chmieleńskiej: „Makarenko doradca rodziców” (W-wa 1953), Ludwika Chmaja: „Antoni Makarenko” (W-wa 1960) oraz trzy prace Aleksandra Lewina: „U źródeł pedagogiki Makarenki” (W-wa 1959), „Makarenko. Konfrontacje pedagogiczne” (W-wa 1960), „Makarenko w Polsce” (W-wa 1962).

We wskazanym okresie przetłumaczono na język polski także dwie prace, a mianowicie — W. Gmurmana (i innych) pt.: „Mój nauczyciel” (W-wa 1954) oraz wcześniej książkę E. Miedyńskiego: „Antoni Makarenko. Życie i twórczość pedagogiczna” (W-wa 1950).

Wśród prac pośrednio dotyczących pedagogiki A. Makarenki, w których podejmowano wątek „wychowania przez pracę”, a przede wszystkim — recepcję i adaptację jego dorobku w zastosowaniu do metodyki wychowania zespołowego (głównie w domach dziecka) — należy zaliczyć m.in. książki: Aleksandra Lewina: „Problemy wychowania kolektywnego” (W-wa 1953), Kazimierza Moroza „Wychowanie społeczne w domu młodzieży. Badania nad przekształcaniem się grupy wychowawczej w kolektyw podstawowy” (W-wa 1963), Kazimierza Czajkowskiego: „Wychowanie zespołowe w domach dziecka. Inspiracje makarenkowskie” (W-wa 1964), Romany Miller: „Organizacja pracy wychowawczej w szkole podstawowej” (W-wa 1954) i inne oraz dwie dalsze książki Wiktora Szczerby: „O wychowaniu przez pracę” (W-wa 1963) oraz Tadeusza Nowackiego: „Wychowanie przez pracę” (W-wa 1954).

Jeszcze innym nurtem pomnażającym faktografię i interpretację poglądów pedagogicznych Antoniego Makarenki były liczne zjazdy, sympo-

² W tym ostatnim przypadku — zob. S. Wołoszyn: Dzieje wychowania... op. cit.

zja i konferencje naukowe, w wyniku których wydano liczne i interesujące materiały. Przykładowo wymienimy tu: „Kolektyw i praca w twórczości Antoniego Makarenki” (Materiały z sesji Instytutu Polsko-Radzieckiego. W-wa 1960); „Próby i doświadczenia makarenkowskie w Polsce” (Materiały z konferencji pedagogicznej w sprawie praktycznego wykorzystania dorobku Makarenki. W-wa 1966), „Ogólnopolska konferencja makarenkowska z udziałem przedstawicieli Krajów Socjalistycznych” (Toruń 1974).

Tu wkraczamy już w etap trzeci lat 1966—1976, w którym poza wyliczonymi dwoma konferencjami w Warszawie i Toruniu w zasadzie nie wytworzono nowych źródeł wiedzy i nie powzięto nowych metod analizy dorobku pedagogicznego A. Makarenki. Uprawiano natomiast częstą, okazjonalną publicystykę z reguły dookoła lat wyznaczających daty z życiorysu tego wybitnego pedagoga — także w relacji do więzi i przywiedłości radzieckiej myśli pedagogicznej w Polsce.

Sądzę, że nasza dzisiejsza konferencja** z okazji 90 rocznicy urodzin Antoniego S. Makarenki, którą bezpośrednio kojarzymy z przeglądem dorobku pedagogiki radzieckiej w związku z 60 rocznicą Wielkiej Rewolucji Październikowej, jest pociągnięciem jak najbardziej słusznym nie tylko w znaczeniu ideowo-politycznym, lecz także merytoryczno-pedagogicznym. Czeka nas wszak za niespełna dziesięć lat, co warto sobie już teraz uświadomić, moment obchodów 100 rocznicy urodzin tego jednego z najwybitniejszych pedagogów XX wieku — w związku z czym powstanie ewentualna możliwość nowego i twórczego spojrzenia na teorię oraz praktykę, na dorobek i zasługi A. Makarenki.

Cofnijmy się na razie jednak myślą wstecz, stawiając sobie i czytelnikom ważne pytanie, uwikłane w podjętym temacie: jakie są żywotne wartości dorobku i na ile aktualne są poglądy A. Makarenki?

I tu na wstępie wygłosimy tezę, że we wszystkich rozważaniach na temat możliwości „przenoszenia” idei pedagogicznych Makarenki, w licznych dyskusjach o korzystaniu z jego dorobku, na plan pierwszy wysuwano z reguły zagadnienie tzw. „specyfiki”; często traktowano ją jako parawan, za którym jakoby nie było wiadome, co się naprawdę kryje.

W większości przypadków wyrażenie „specyfika” — przyjmowane jest jako czynnik ograniczający, niekiedy zaś prawie uniemożliwiający korzystanie ze spuścizny A. Makarenki. Takie stanowisko przewija się nadal wśród części nauczycieli wychowawców, nie było też obce osobom piszącym na tematy makarenkowskie. A oto niektóre argumenty najczę-

** Chodzi tu o konferencję odbytą 2 marca br. w Warszawie, a zorganizowaną przez Min. Oświaty i Wychowania przy współudziale Instytutu Badań nad Młodzieżą.

ściej się powtarzające w różnych środowiskach, które zrecznie zsumował A. Lewin³:

1. Makarenko działał w zgoła innych warunkach, w innym okresie historycznym, miał do czynienia z innym elementem dziecięcym, przeważnie z młodzieżą niedostosowaną społecznie: mógł na nią wszechstronnie oddziaływać, bowiem obejmował całokształt jej życia, organizował nawet pracę produkcyjną. Było mu — jak niektórzy sądzą — łatwiej.

2. Znaczenie poglądów i doświadczeń Makarenki ograniczone są do specjalnych, zamkniętych zakładów wychowawczych — nie mogą więc one odegrać większej roli w praktyce szkolnej.

3. Makarenko był jedynie — jak twierdzą niektórzy — utalentowanym praktykiem, nieporozumieniem jest przypisywać mu zasługi w dziedzinie teorii wychowania, czynić zeń teoretyka.

4. Makarenko — dodają wreszcie inni — był wyjątkowo utalentowanym pedagogiem. To, czego on dokonał, jest niepowtarzalne. Niektóre z przytoczonych argumentów zawierają pewną dozę prawdy. Bo czyż można na przykład negować, że Makarenko był rzeczywiście wybitnie utalentowanym pedagogiem i że nie każdy wychowawca potrafi osiągnąć rezultaty tej miary, co on? W żadnym wypadku — nie!

Trzeba również przyznać, że Makarenko działał w iście odmiennych warunkach historycznych i rzeczywiście miał do czynienia z innym elementem dziecięcym.

Powyższe i dalsze uwagi, dotyczące się tzw. „specyfiki” — tracą jednak istotny sens, gdy mają służyć jako argument, że koncepcje pedagogiczne Makarenki i jego uogólnienia teoretyczne, w naszych warunkach, nie mogą być użyteczne w ogóle bądź są do użytkowania tylko w stopniu bardzo ograniczonym.

Oto na przykład Z. Zbyszewska⁴ dostrzegła pewne walory systemu wychowawczego Makarenki, pisząc: „...taka organizacja życia, że młodzież jest w niej aktywnie zaangażowana w tworzeniu swojego bytu. Dorosli — wychowawcy — to doświadczeni fachowcy, współdziałający z młodzieżą, ale nigdy nie nadzorują jej” — co jednak nie przeszkodziło jej w konkluzji dojść do wniosku, że model wypracowany przez A. Makarenkę nie jest właściwym wzorem dla naszych domów dziecka.

Inny autor — H. Dinter — bardzo swoiście interpretując zagadnienie specyfiki, posuwa się jeszcze dalej w swoich zastrzeżeniach i radzi, by na zjawiska pedagogiczne w ogóle nie patrzeć przez „okulary typu Makarenki”, gdyż zaopatrzone te okulary w szkła krótkowidza — do czytania z książek, a nie oglądania dzieci w postępowaniu⁵.

³ Lewin A.: Makarenko w Polsce. NKW. W-wa 1962, s. 120.

⁴ Zbyszewska Z.: Kilka uwag o naszym systemie wychowawczym. *Dom Dziecka* nr 1 z 1958 r., s. 14.

⁵ Dinter H.: Czy pedagogika jest już nauką? *Kronika* 1956, nr 9, s. 9.

Czy taki pogląd na spuściznę A. Makarenki można przyjąć, czy nie budzi on nazbyt wielu zastrzeżeń — przede wszystkim w świetle ogólnie znanych faktów? W żadnym wypadku nie. Dlaczego? Dlatego, że większość pedagogów, wprost przeciwnie, znalazła w twórczości A. Makarenki nie „papierową mądrość” i nie „papierowe dziecko”, lecz żywy proces wychowania i żywe dziecko, a także bogaty arsenał środków postępowania pedagogicznego. Niejeden pedagog pod wpływem Makarenki nauczył się lepiej, bardziej skutecznie pracować z dziećmi. Wynika stąd, że „szkła typu Makarenki” nikomu nie zaszkodziły.

Trudno więc u podstaw pogodzić się z poglądem, iż spuścizna A. Makarenki stanowi zjawisko pedagogiczne „obciążone” różnymi wypaczeniami, zacieśniające spojrzenie pedagoga, typowe być może dla innego środowiska, lecz mało przydatne w naszych warunkach. Jest to typowy błąd popełniany właśnie przez „krótkowidzów”, malkontentów i minimalistów. Więcej w takich postawach „z gryzoty i pesymizmu” niż optymizmu pedagogicznego, którego A. Makarenko był gorącym wyznawcą.

Na dnie wszystkich niemal rozważań o tzw. „specyficie dorobku Makarenki” tkwi mniej lub bardziej wyraźnie sformułowane przekonanie, że czynnikiem najbardziej ograniczającym ogólne znaczenie jego dorobku jest jego ścisły związek z warunkami życia radzieckiego. Twierdzenie to jest zgoła bałamutne, ponieważ warunki, w jakich działał pedagog radziecki, nie są znowu tak odrębne i odmienne od naszych warunków. Pod wieloma względami są one zbieżne do naszych, do tych, w jakich wypada działać pedagogom w innych krajach wspólnoty socjalistycznej.

Inny z kolei argument, wysuwany przez pedagogów, wskazuje na bardzo wąski i specyficzny zakres doświadczeń Makarenki. Głęboko zakorzeniło się przekonanie, że jego doświadczenia i poglądy są przydatne głównie czy jedynie w zakładach wychowawczych typu specjalnego. Jak niektórzy twierdzą, stworzył on system wychowawczy dostosowany do redukcji nieletnich przestępców.

A. Makarenko już za życia stykał się sam niejednokrotnie z tego rodzaju ciasną interpretacją jego twórczości i jak najbardziej kategorycznie przeciwstawiał się jej. Wychodził on z założenia, że jego wychowankowie nie różnią się w gruncie rzeczy od zwykłych, normalnych dzieci mieszkających przy rodzinie i uczęszczających do szkoły. Istotną różnicą tkwiła jedynie w tym, że były one na skutek nieszczęśliwych okoliczności pozbawione normalnych warunków życia i wychowania. Zresztą należy stwierdzić, że w zakładach prowadzonych przez Makarenkę z czasem coraz mniej było młodzieży, która przyszła z ulicy, lecz z rodziny i środowisk nie umiejących sobie poradzić z trudnościami wychowawczymi.

A. Makarenko uważał, że wszystkie te dzieci należy traktować jednako, twierdził, że „...nie istnieje problem wychowania nieletnich prze-

stępców, lecz istnieje problem wychowania w ogóle. W praktyce naszych kolonii wynaleziono wiele metod, wiele zasad organizacyjnych i nawet pomysłów artystycznych, które znalazły zastosowanie w naszej pedagogice ogólnej”⁶.

Wobec takiego stanowiska samego twórcy całkowicie odpada zarzut, iż u Makarenki mamy do czynienia z tzw. „pedagogiką defektologiczną”. Pogląd taki pozostaje również w całkowitej sprzeczności z doświadczeniami ruchu makarenkowskiego — i to w niejednym kraju. Idee Makarenki bowiem okazują się przydatne i w naszym kraju — i to nie tylko w zakładach typu wychowawczo-opiekuńczego, lecz także w szkołach, internatach i innych placówkach opieki oraz wychowania pozaszkolnego.

Często można spotkać się z innym jeszcze argumentem brzmiącym dość paradoksalnie, a mianowicie że „Makarence było łatwiej”, bowiem pracował w instytucjach zinternowanych i wskutek tego rozporządzał możliwościami wszechstronnego oddziaływania na młodzież.

Wywody tego rodzaju ogromnie upraszczają sprawę. Wiadomo, że zamknięty charakter zakładu staje się nierzadko źródłem poważnych trudności i klęsk wychowawczych. Zatem o skuteczności pracy wychowawczej decyduje nie tylko charakter zakładu, lecz sama koncepcja pedagogiczna, leżąca u podstaw organizacji życia młodzieży, a przede wszystkim wysiłek włożony w realizację tej koncepcji. Poza tym możliwości oddziaływania wychowawczego, jakimi rozporządzał Makarenko, nie były od początku mu „dane”, lecz musiał je zdobywać sam, tworząc w niezwykle trudnych warunkach, czasami chodziło o kilka pudów mąki, o opał i odzież, o podręczniki i urządzenia szkolne; walka szła nie tylko o arbuzy, lecz i o obrabiarki do warsztatów szkolenia zawodowego.

Ponadto dodajmy, iż znana jest dramatyczna walka Makarenki z tzw. „Olimpem pedagogicznym”. Ówczesny „Olimp” posługiwał się przeważnie argumentem, że Makarenko jest co prawda dobrym praktykiem, ale w teorii orientuje się bardzo słabo i w ogóle nie jest teoretykiem⁷. (Na marginesie dodajmy, że twierdzenia tego rodzaju przypominają znane oskarżenia Mikołaja Czernyszewskiego — jeszcze sprzed Rewolucji Październikowej — na temat pedagogicznej koncepcji szkoły jasnopolajskiej Lwa Tolstoja).

Przeciwko tego rodzaju ocenom zasadniczo przeciwstawiała się postępową i dojrzałą część pedagogów radzieckich. Podobnie u nas bezwzględna większość polskich pedagogów, zajmujących się spuścizną A. Makarenki, dostrzegła od początku jego teoretyczne walory, co więcej — w pełni doceniła i docenia światowe znaczenie jego działalności i nowatorstwa opiekuńczo-wychowawczego.

Mimo takich zasadniczych przekonań i ocen — „snuł się i tli jeszcze”

⁶ Makarenko A.: Dzieła. W-wa 1955—57. PZWS, t. 5, s. 354—355.

⁷ Makarenko A.: Dzieła. Warszawa 1955—57. PZWS, t. 1, s. 575.

ów wątek, że Makarenko jest na pewno dobrym praktykiem, wybitnym przedstawicielem odnowy wychowania socjalistycznego, ale nie jest teoretykiem w naukowym rozumieniu tego słowa.

Wchodzi tu prawdopodobnie w grę odmiennosc stylu, a głównie charakteru pisarstwa A. Makarenki. Jako pisarz — widział on często i przedstawiał rzeczywistość wychowawczą widzianą oczami artysty. W tej mierze można go zaliczyć do tego nurtu refleksji pedagogiczno-społecznej, w rzędzie której sąsiadują np. ze sobą listy Jana Henryka Pestalozziego: „Jak Gertruda uczy swoje dzieci”, Antoniego Makarenki „Poemat pedagogiczny” lub „Chorągwie na wieżach” albo też: „Jak kochać dziecko” Janusza Korczaka. Tego styku literatury pięknej z pedagogiką nie należy lekceważyć, należy go tylko swoiście i głębiej rozumieć.

Niedocenianie teoretycznego waloru jego twórczości wyrasta najprawdopodobniej z powierzchownego czytania jego powieści. Problem ten, tak doniosły z punktu widzenia percepcji idei Makarenki, stał się przedmiotem interesujących rozważań Romany Miller⁸. Próbując określić istotę powieści pedagogicznej stwierdza ona, że bohaterem tego rodzaju utworów nie jest ani wychowawca, ani wychowanek, lecz sam proces wychowania.

Nad uogólnieniem rezultatów swojej działalności pracował Makarenko w dwojaki sposób. Obdarzony nieprzeciętnymi zdolnościami literackimi, próbował porównać i uogólnień artystycznych: pisał powieści, opowiadania, nowele, sztuki, recenzje itd. W utworach tych dał artystyczny obraz procesu wychowawczego. Jednocześnie w licznych referatach, przemówieniach, artykułach i rozprawach opracował on teoretyczne podstawy swojego systemu.

I dlatego pedagog, który pragnie gruntownie poznać dorobek Makarenki, musi pamiętać zawsze o tych dwojakiego rodzaju uogólnieniach. Nauczyciele-wychowawcy czytający jego powieści winni je wiązać z pracami teoretycznymi, nie mogą poprzestać na przeżywaniu fabuły powieści i wydobywaniu jedynie tego, co w niej jest jednostkowe i konkretne.

Problem odrębności warsztatu twórczego A. Makarenki i jego przywiedności do praktyki towarzyszył przez wszystkie lata analizie jego dorobku. Tak było np. chociażby na sesji poświęconej A. Makarence w Warszawie w 1960 roku, podczas której zadawano pytanie: czy istnieje specyfika systemu makarenkowskiego, na czym ona polega i czy istota tej specyfiki przeszkadza w przenikaniu idei Makarenki do praktyki⁹.

Przeciwstawiając się tego rodzaju poglądom — Aleksander Kamiński

⁸ Miller R.: Jak czytać powieści pedagogiczne? *Zycie Szkoły* 1955, nr 6.

⁹ Zob.: Materiały z sesji poświęconej twórczości pedagogicznej A. Makarenki. Streszczenie dyskusji. Instytut Polsko-Radziecki. W-wa 1960, s. 12.

zauważył, że pedagogika Makarenki to nie pedagogika dla „bezprizornych” czy zdemoralizowanej młodzieży, tylko pedagogika wychowania w kolektywie. Makarenko jest miarodajny dla całej pedagogiki, jak Rousseau, a szczególnie miarodajny jest dla wychowania w kolektywie.

Krytyczna ocena różnych ujęć tzw. specyfiki pedagogiki Makarenki bynajmniej nie oznacza, że w ogóle negujemy fakt istnienia takiej specyfiki. Wydaje się, że działalność każdego pedagoga, tym bardziej pedagoga dużej miary, odznaczać się musi wieloma swoistymi cechami, związanymi z jego indywidualnością twórczą i warunkami pracy.

Nie powinno to jednak przesłaniać zasadniczego faktu, że Makarenko we właściwy sobie sposób, w nowych warunkach historyczno-ustrojowych sformułował po nowemu ideał człowieka epoki socjalizmu, skonkretyzował cele i zadania wychowania — był więc twórcą nowej teologii pedagogiki marksistowskiej.

W propozycjach Makarenki człowiek wychowany w duchu socjalistycznej moralności to: człowiek o szerokich horyzontach życiowych, o rozszerzających się perspektywach związanych z celami zespołu, do którego należy, oraz celami osobistymi. Ten nowy człowiek — powiada Makarenko — powinien być zdolny do podejmowania zadań w zmieniającej się rzeczywistości oraz zdolny do podejmowania zadań w zmienionej przyszłości, do czynnego udziału w budownictwie państwa socjalistycznego, do współodpowiedzialności za losy całego społeczeństwa, to znaczy za losy ludzi pracujących, wprzężonych w wielki socjalistyczny kolektyw pracy.

Ideą przewodnią pedagogiki makarenkowskiej jest radość tworzenia w procesie pracy i związana z nią społeczna ocena pracy, która — jak twierdzi Makarenko — jest czynnikiem kształtującym moralną postawę człowieka. Społeczna ocena pracy podnosi wartość jednostki, daje radość tworzenia na rzecz społeczeństwa w atmosferze ładu organizacyjnego, budzi dodatnie uczucia, kształtuje właściwe postawy, przyczynia się do demokratycznego stylu życia.

A. Makarenko rozwiązał także cały szereg kwestii związanych z metodyką wychowania opiekuńczego, tj. problem kary i nagrody — szerzej dyscypliny w wychowaniu, podjął złożone zagadnienie wychowania przez pracę oraz opracował sobie tylko właściwe, oryginalne rozwiązanie wychowania w zespole — krótko w kolektywie. Należy więc stwierdzić, że autor „Poematu pedagogicznego” — stworzył również nową technologię wychowania — opartą na zgoła nowych podstawach marksistowskiego podejścia do funkcjonowania człowieka w zmienionych warunkach społeczno-ekonomicznych.

Zdaniem Makarenki — charakter ustroju socjalistycznego wymaga doskonalenia bazy ekonomicznej, a równocześnie kształtowania nowych stosunków międzyludzkich, które wpływać powinny z całokształtu zinte-

growanej działalności kolektywu zarówno w płaszczyźnie społecznej, jak i płaszczyźnie jednostki, gdyż tylko zespolone oddziaływanie wszystkich członków kolektywu na całokształt osobowości jednostki może dać pozytywne rezultaty wychowawcze. Dostrzegł on jako jeden z pierwszych¹⁰ ścisły związek rozwoju działalności produkcyjnej z rozwojem wychowania moralnego. Stąd wnioskuje, że działalność produkcyjna w warunkach wysoko zorganizowanego kolektywu — to nie tylko warunek decydujący o podniesieniu wydajności pracy, ale przede wszystkim ważny czynnik w kształtowaniu właściwych postaw człowieka, jego charakteru i osobowości.

Również duże zasługi poniósł A. Makarenko w odkryciu wielu nowych problemów wychowania w rodzinie (np. jego oryginalna typologia autorytetów rodzicielskich), dalej w zakładzie typu opiekuńczo-wychowawczego, a jego odkrywczе spojrzenie na dziecko — szerzej swoistości życia młodzieży i wychowawcę — wyznaczają mu trwałe miejsce w pedagogice w ogóle, a pedagogice opiekuńczej w szczególności. W tej mierze A. Makarenko nie został jeszcze do końca odkryty, przeszedł do historii wychowania jako klasyk pedagogiki, klasyk niedawnej historii, pedagog „na dziś”, a nie pedagog wybiegający w przyszłość.

Mając to, co powiedzieliśmy wyżej, na względzie, należałoby zwrócić uwagę na fakt, że system wychowawczy i poglądy pedagogiczne A. Makarenki wcale się nie przedawniły, wprost przeciwnie — pod wieloma względami wybiegają naprzód, torują drogę nowej praktyce. Pewne trudności czerpania z dorobku Makarenki tkwią nie tyle w specyfice jego doświadczeń i koncepcji, ile w daleko idącym nowatorstwie.

„O wartości i przydatności systemu wychowawczego decydują nie warunki, które go do życia powołały, lecz istota tego systemu” — słusznie skonstatowała Maria Falkowska, polemizując trafnie z Zofią Zbyszewską¹¹.

Czerpanie z dorobku teoretycznego czy praktycznego Makarenki nie może oznaczać „przenoszenia żywcem” stosowanych przez niego form i metod pracy, lecz polega na zrozumieniu podstawowych założeń jego systemu i stosowaniu ich w sposób swoisty, zgodny z naszymi aktualnymi potrzebami.

Wykorzystanie jakiegokolwiek elementu systemu wychowawczego Makarenki może nastąpić tylko wtedy, jeśli warunki społeczno-pedagogiczne i atmosfera domu, zakładu, szkoły — będą takiemu wykorzystaniu sprzy-

¹⁰ W tej mierze poglądy A. Makarenki współgrały z zapatrywaniami m.in. takich pedagogów radzieckich, jak: Stanisław T. Szacki, Nadzieжда Krupska i Paweł P. Błoński.

¹¹ Falkowska M.: O korzystaniu z dorobku pedagogicznego A. Makarenki i J. Korczaka. *Dom Dziecka* 1958, nr 5, s. 309.

jały. „Oznacza to konieczność wytworzenia makarenkowskiego »klima-
tu«, przez co rozumiemy zaznajomienie nie tylko wychowawców, ale
i wychowanków z Makarenką, jego dorobkiem, wytworzenia zapotrzebo-
wania placówki na metody i formy stosowane przez Makarenkę”¹².

Wykorzystywanie dorobku pedagogicznego A. Makarenki możliwe jest
w najróżnorodniejszych typach placówek oświatowo-wychowawczych.
Niektóre elementy jego systemu wychowawczego można z powodzeniem
stosować w szkole, domach dziecka, internatach, zakładach wychowaw-
czych, a nawet w organizacjach młodzieżowych, ochotniczych hufcach
pracy itp., itd. Korzystanie z cudzego doświadczenia pedagogicznego nie
może jednak polegać na kopiowaniu czy naśladownictwie. Mamy tu do
czynienia ze zjawiskiem, które określamy mianem: „twórczego wykorzy-
stania cudzego dorobku pedagogicznego”.

Na przykład Kazimierz Czajkowski słusznie tak oto definiuje ten ro-
dzaj podejścia na pograniczu tego „co cudze a własne” w prakty-
ce opieki i wychowania:

„O twórczym wykorzystaniu cudzego doświadczenia pedagogicznego
można mówić wtedy tylko, gdy wnosi ono nowe, wartościowe momenty
do stosowanego przez nas systemu wychowania i razem z już działający-
mi elementami stosowanego systemu stanowi harmonijną konstrukcję
pedagogiczną. Konstrukcję, która po włączeniu doświadczenia pośrednie-
go staje się mocniejszą, a zastępowana w procesie wychowawczym przy-
nosi lepsze wyniki niż dotychczasowe”¹³.

Należy zwalczać „efektarstwo” wszelkiego rodzaju w przejmowa-
niu makarenkowskich elementów systemu wychowawczego, polegają-
ce m.in. tylko na noszeniu np. specjalnych oznak, opasek służbowych,
mundurów itp. Te czysto zewnętrzne formy życia zespołowego, potrakt-
owane powierzchownie, mogą wytwarzać nastrój „uwojskowie-
nia”, sztucznej i pokazowej dyscypliny, za którymi nie kryje się żadna
treść wychowawcza.

Podsumowując to zagadnienie należy stwierdzić, że wprowadzenie wy-
branych elementów systemu Makarenki musi być dobrze przemyślane
i poważnie potraktowane, aby w powiązaniu z elementami systemu wy-
pracowanego przez nas samych mogło stanowić złożony oraz zgrany zespół
metod i form działania pedagogicznego.

Na zakończenie godzi się dodać, że obecnie istnieją i rozszerzają się
znacznie perspektywy rozwoju ruchu makarenkowskiego w Polsce. Można
różnie interpretować i oceniać dorobek A. Makarenki, w różnym stopniu
można wykorzystywać jego doświadczenia i poglądy, ale jedno bez wąt-
pienia można stwierdzić, że jego postępowe idee zachęcają do podejmowa-

¹² Bendkowski S.: Doświadczenia A. Makarenki w zakładach poprawczych. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze* 1963, nr 4, s. 4.

¹³ Czajkowski K.: Naśladownictwo czy twórcze wykorzystanie doświadczeń. *Wychowanie* 1958, nr 3, s. 19.

nia prób i różnych twórczych poszukiwań, a obszerna bibliografia (tak jak o mało którym pedagogu) dowodzi, że autor „Poematu pedagogicznego” jest czytany, lubiany i naśladowany pedagogiem. Można powiedzieć, że poglądy i doświadczenia Makarenki nie straciły nic ze swej aktualności, nadal dadzą się wcielać w życie. Antoni S. Makarenko, mimo iż coraz bardziej odległy historycznie, jest nam w Polsce wciąż bliski i żywy.

O NAUCZYCIELACH NAUCZYCIELI W PERSPEKTYWIE KSZTAŁCENIA USTAWICZNEGO

Zmiany dokonujące się w kształceniu i doskonaleniu kadr oświatowych wysuwają ważny problem nauczycieli kształcących nauczycieli. Grupy tej nie można ograniczać dziś jedynie do osób pracujących w instytucjach i uczelniach pedagogicznych, uniwersytetach czy innych instytucjach kształcenia wstępnego. W świetle idei kształcenia ustawicznego trzeba wśród nich dostrzegać również i tych pracowników, którzy swoją działalność rozwijają wśród nauczycieli pracujących. Kadra ta jest zróżnicowana pod względem kwalifikacji, specjalności, statusu społeczno-zawodowego itp. Zróżnicowanie jej jest tym większe, im większa jest ilość rodzajów i poziomów kształcenia i doskonalenia nauczycieli. W naszym systemie oświaty, gdy kształciliśmy nauczycieli na poziomie średnim (liceum pedagogiczne), dwuletnim pomaturalnym (studia nauczycielskie) oraz pełnym wyższym, mieliśmy do czynienia z dużym zróżnicowaniem kadr kształcących; inny był wówczas status społeczno-zawodowy nauczycieli pracujących w liceach pedagogicznych, inny w studiach nauczycielskich i inny w uczelniach akademickich. W instytucjach doskonalenia kadr oświatowych byli zatrudnieni nauczyciele, którzy mieli jeszcze inny status społeczno-zawodowy. W naszym systemie oświaty do kategorii nauczycieli kształcących nauczycieli trzeba zaliczyć zróżnicowany personel nadzoru pedagogicznego, przede wszystkim zaś wizytatorów metodyków przedmiotowych, których zadaniem jest organizacja doskonalenia i pomoc nauczycielom. Podobnie w innych krajach w tej kategorii kształcenia zatrudnieni są inspektorzy oświatowi, konsultanci, mentorzy, specjaliści zajmujący się poradnictwem pedagogicznym, specjaliści w zakresie doskonalenia zawodowego, twórcy materiałów programowo-metodycznych dla celów doskonalenia nauczycieli oraz pracownicy instytucji i organizacji, które (wyłącznie lub częściowo) zajmują się problematyką doskonalenia i samokształcenia nauczycieli. To duże zróżnicowanie kadr zajmujących się kształceniem, doskonaleniem i samokształceniem nauczycieli, organizacją różnych form pomocy udzielanej kadrze pedagogicznej jest wyrazem dużego zróżnicowania i rozproszenia, braku integracji dotychczasowych rozwiązań instytucjonalnych. Instytucje kształcenia wstępnego, instytuty, szkoły pedagogiczne, uniwersytety i inne zakłady ograniczają swoje zadania do przygotowania nauczyciela do podjęcia pracy pedagogicznej, pozostawiając dalszą karierę absolwentom poza kręgiem własnych zainteresowań. Opiekę nad nauczycielem podejmują wtedy instytucje i pracownicy, którzy nie mają pełniejszych (a często żadnych) powiązań z instytucjami kształcenia wstępnego. W wielu systemach oświatowych, które nie dysponują dotychczas instytucjonalnymi rozwią-

zaniem w doskonaleniu kadr oświatowych, początkujący nauczyciele nie otrzymują żadnej zorganizowanej pomocy w odnawianiu i uzupełnianiu swojej wiedzy, w doskonaleniu umiejętności, pracownicy zaś ośrodków doskonalenia nie mają pełniejszych powiązań z pracownikami nadzoru pedagogicznego. Z punktu widzenia realizacji podstawowych zadań podnoszenia kwalifikacji nauczycieli, procesów postępującej integracji różnych zakresów i etapów ich kształcenia i doskonalenia dotychczasowej sytuacji nie można oceniać korzystnie, brak w niej było bowiem współpracy i współdziałania w rozwiązywaniu ważnych problemów kwalifikacji kadr oświatowych.

Różnie kształtują się wymagania dotyczące kwalifikacji kadr kształcących i doskonalących nauczycieli. Wymagania te jednak mają różne podłoże i nie zawsze są oparte na naukowo opracowanych kryteriach. W wyższej uczelni kształcącej nauczycieli będzie to wymóg awansu i rozwoju naukowego, uzyskiwanie stopni i tytułów naukowych, w zakładach kształcenia nauczycieli o niepełnym poziomie wyższym czy średnim wymaga się pełnych studiów wyższych, zdobywania stopni i tytułów naukowych, prowadzenia badań czy publikowania prac, utrzymywania kontaktów z ośrodkami nauki. Podnoszenie wymagań dotyczących wykształcenia kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli jest niejednokrotnie odbiciem potrzeby ustanowienia pewnych standardów akademickich, pewnego — raczej arbitralnego — systemu wymagań wobec tych kadr. Bardzo często w różnych publikacjach podkreśla się konieczność powiązania ich z praktyką oświatową, ze szkolnictwem. Podkreśla się potrzeby opanowania określonych umiejętności dydaktycznych, organizacyjnych, doradczych itp. To zróżnicowanie wymagań ma źródło — w zróżnicowaniu podłoża społecznego i kulturowego, a także w braku precyzyjnego określenia funkcji instytucji kształcenia i doskonalenia nauczycieli, a tym samym i modelu pracowników tych instytucji. Wystarczy zapoznać się z treścią publikacji na te tematy zamieszczonej w *Zyciu Szkoły Wyższej* czy *Dydaktyce Szkoły Wyższej*, by się o tym przekonać.

Podstawową, coraz bardziej zauważalną tendencją dotyczącą kwalifikacji kadry kształcącej nauczycieli jest wzrost wymagań co do zakresu ich poziomu naukowego oraz łączenia ich rozwoju naukowego (prowadzenia badań) z funkcjami dydaktycznymi. W naszych warunkach po raz pierwszy kadra kształcąca i doskonaląca nauczycieli stanęła wobec zadań nie tylko przekazywania wiedzy, ale także i wytwarzania nowej wiedzy naukowej. Konieczność wytwarzania nowej wiedzy naukowej wynika zarówno z potrzeby pogłębienia ich funkcji dydaktycznych, jak też stanowi istotny składnik kariery zawodowej, ich awansu jako nauczycieli akademickich. W tym upatrywałbym zasadniczą zmianę i szansę tworzenia

nowych, bardziej wartościowych jakościowo zmian w relacji nauczyciel akademicki — nauczyciel szkolnictwa podstawowego i średniego.

Istotnym pytaniem jest, czy uda się zrealizować stan równowagi między funkcjami naukowo-badawczymi i funkcjami naukowo-dydaktycznymi nauczycieli akademickich? „Nauczanie w szkołach wyższych — pisze J. Szczepański — stało się przede wszystkim przekazywaniem wiedzy szkolnej, wprawdzie na poziomie wymagającym rozumienia metody naukowej i procesu tworzenia wiedzy, jednakże pierwszym zadaniem nauczyciela akademickiego staje się właśnie nauczanie. Co więcej, nauczanie to w coraz szerszym zakresie przechodzi z rąk profesorów i docentów w ręce adiunktów i asystentów, których udział w tworzeniu wiedzy nowej jest jeszcze nieznaczący, chociaż jak wiadomo niektóre badania — główny zrab prac badawczych wykonują oni w wyższych uczelniach; nie wnoszą jednak największego wkładu w rozwój wiedzy naukowej. Nauczanie w szkołach wyższych na całym świecie staje się w coraz większym stopniu nauczaniem szkolnym w ścisłym tego słowa znaczeniu. Profesorowie i inni nauczyciele akademicy mają wielkie możliwości przekazywania wiedzy, którą sami tworzą, wciągania swoich studentów w prowadzone prace badawcze. Proces nauczania został uregulowany, student otrzymuje na każdym kierunku studiów określony plan zajęć, styka się z nauczycielami na specjalistycznych wykładach i ćwiczeniach, których programy są także wyraźnie zarysowane, zakres przekazywanej wiedzy określony. Nie ma więc czasu ani na innowację, ani na zbyt wielką indywidualizację toku nauczania. Oto jest nieunikniona konsekwencja przejścia do szkolnictwa masowego, a szkolnictwo wyższe powszechne będzie spełniało takie same funkcje, jak spełniała powszechna szkoła podstawowa w przeszłości, tzn. będzie dawało wykształcenie powszechne dla wszystkich, tylko na wyższym poziomie, z szerszym zakresem wiedzy i z większym zróżnicowaniem”¹. Zarysowana tu tendencja wyraźnie podważa wzór nauczyciela akademickiego, którego działalność dydaktyczna była działalnością pochodną w stosunku do twórczości naukowej, do procesu wytwarzania wiedzy. Nauczanie wysuwa się dziś na pierwszy plan. „Trzeba więc spojrzeć prawdzie w oczy — formułuje wyraźnie swój postulat J. Szczepański — zapomnieć o mitach XIX-wiecznych, traktować nauczycieli szkół wyższych zgodnie z faktami i rozpocząć ich systematyczne kształcenie, by umieli wykonywać funkcję szczególnie ważną, tzn. by umieli uczyć”². Obecnie stosuje się różne rozwiązania, by nauczyciele akademicy „umieli uczyć”. Czy jednak można zgodzić się z dalszym procesem rozwoju funkcji dydaktycznych, często organizatorskich, kosztem funkcji naukowo-badawczych? Sterując przemianami w funkcjach i strukturze instytucji kształcenia i doskonalenia nauczycieli można iść w kierunku podtrzymywania pew-

¹ J. Szczepański: Szkice o szkolnictwie wyższym. Warszawa 1976, s. 99—100.

² Tamże, s. 101.

nych procesów, zjawisk, tendencji lub ich hamowania, wywoływania nowych, innych procesów i wprowadzania zmian. Wkroczyliśmy w epokę, w której nauka ingeruje we wszystkie podstawowe dziedziny życia ludzkiego, wytwarzanie wiedzy naukowej dokonuje się zaś nie tylko w instytucjach do tego powołanych, ale w różnych dziedzinach działalności człowieka, w różnych instytucjach. W procesie kształcenia nauczyciele i nauczyciele akademicki muszą wprowadzać dorastające pokolenie w nową rzeczywistość, która coraz bardziej zespala działalność zawodową z twórczością naukową. A dokonać tego można, gdy nauczyciel akademicki nie tylko przekazuje wiedzę, ale ją również wytwarza.

Karta Praw i Obowiązków Nauczyciela zobowiązuje nauczycieli akademickich do dwóch rodzajów zadań: dydaktyczno-wychowawczych i naukowo-badawczych. Do obowiązków profesorów i docentów należy systematyczne wykonywanie pracy naukowej dla rozwoju wiedzy, gospodarki i kultury narodowej oraz upowszechnienia nauki, a ponadto kształcenie młodej kadry naukowej. Pytaniem podstawowym jest, jak racjonalnie kojarzyć rozwój i umacnianie funkcji badacza, uczonego, wytwarzającego nową wiedzę naukową i funkcji dydaktycznych, nauczycielskich. Łączenie obu tych funkcji może być przedmiotem dyskusji, ale chyba nie może być w podstawowym swym sensie podważalne.

Mówiąc o dydaktycznych funkcjach kadr kształcących i doskonalących nauczycieli, trzeba przyjmując oczywiste założenie, że rozwój ich nie może dokonywać się poprzez gromadzenie indywidualnych doświadczeń, a musi mieć głębsze oparcie w podstawach naukowych, że w procesie kształcenia i doskonalenia nauczycieli ważne jest nie tylko wyposażenie ich w wiedzę, kształtowanie ich poglądów i postaw, ale również kształcenie umiejętności, przekazywania wzorów postępowania dydaktyczno-wychowawczego. Problem ten dostrzega się coraz częściej, w związku z czym wymaga się od nauczycieli akademickich, by umieli spełniać te szczególnie ważne zadania, a więc by zdobyli odpowiednie do tego warunki oraz umieli kształcić nauczycieli. Zadania tego nie można sprowadzać do aspektów wyłącznie instrumentalnych. Wchodzi tu w grę cały splot problemów i uwikłań procesu kształcenia i doskonalenia nauczycieli. Zasadniczą sprawą jest odpowiednie wyposażenie nauczycieli, biorących udział w kształceniu i doskonaleniu pracowników oświaty, w wiedzę pedagogiczną i psychologiczną, opanowanie podstaw dydaktyki szkolnictwa wyższego, zapoznanie z nowoczesnymi metodami i środkami kształcenia. Ważną też sprawą jest gruntowna znajomość problemów oświaty oraz zagadnień zawodu nauczyciela. Wiedza pedeutologiczna powinna więc stanowić ważny składnik kwalifikacji kadry kształcących i doskonalących nauczycieli. Przy tych ogólnych założeniach dotyczących funkcji dydaktycz-

nych trzeba oczywiście podkreślić potrzebę zróżnicowania niektórych aspektów kwalifikacji tych kadr. Wymagania dotyczące ich są bowiem zróżnicowane w zależności od tego, w jakim typie placówki pracują oni, jakie realizują programy, dla jakich grup nauczycieli. Wydaje się jednak, że w perspektywie kształcenia ustawicznego będą oni nie tylko źródłem i ośrodkiem przekazu wiedzy, inspiratorami i organizatorami kształcenia, ale będą musieli również opracowywać trafne diagnozy, kierować pracą uczących się, organizować kształcenie praktyczne i kierować nim. Ich ważną umiejętnością będzie programowanie i tworzenie jak najpełniejszych, najbardziej optymalnych warunków umożliwiających kształcenie nauczycieli i jego kontynuację. Jest pewne, że pracownik systemu kształcenia ustawicznego nie może swoich zadań ograniczać wyłącznie do pracy dydaktycznej, ale powinien również oceniać potrzeby edukacyjne i zdolności kształcących się, określać cele tego kształcenia. Aby spełniać te zadania, musi on, obok naukowego rozwoju w zakresie dyscypliny kierunkowej, zdobyć, rozwijać i doskonalić swoje umiejętności dydaktyczne. Wstępne przygotowanie teoretyczne i zdobywanie coraz to nowych szczebli kariery naukowej nie będzie tu wystarczające. Nauczyciele kształcący nauczycieli muszą kształcić się systematycznie w czasie pracy, przy czym odnawianie ich wiedzy i umiejętności, przygotowanie do nowych zadań powinno być chyba oparte przede wszystkim na samokształceniu. Osiąganie przez nauczycieli właściwych kwalifikacji, wyrażających się w dużym zróżnicowaniu wiedzy i doświadczeń zawodowych, wymaga szerokiego powiązania ich kształcenia z praktyką oświatową, z różnymi dziedzinami działalności dydaktyczno-wychowawczej.

Wśród różnych elementów kwalifikacji nauczycieli kształcących nauczycieli znajomość problematyki interpersonalnej ma, jak skłonny byłbym sądzić, podstawowe znaczenie. Do tego jednak problemu nie przywiązuje się obecnie wystarczającej uwagi. Powszechnie wiadomo zaś, że układ stosunków w relacji: nauczyciele akademicy — nauczyciele niższych szczebli kształcenia, wychowania i opieki, posiada zasadnicze znaczenie w procesie nauczania i wychowania.

W. Okoń twierdzi, że układ stosunków między studentami a ich wychowawcami w okresie kształcenia wstępnego nauczycieli jest pochodną następujących elementów:

a) rozumienie przez wychowawców współczesnych dążeń młodzieży, zaś ze strony studentów — orientacji co do roli, jaką pełnią w szkołach wyższych pracownicy naukowo-dydaktyczni,

b) tworzenie przez wyższą uczelnię warunków, w których studenci mogą pod kierunkiem pracowników naukowo-dydaktycznych zdobywać kwalifikacje ogólne i zawodowe,

c) prawidłowe regulowanie przez uczelnie stosunków interpersonalnych, zapobiegające powstawaniu tzw. barier psychologicznych między studentami a pracownikami naukowo-dydaktycznymi,

d) umiejętne likwidowanie konfliktów między młodzieżą akademicką a jej wychowawcami³.

W odniesieniu do kształcenia i doskonalenia nauczycieli pracujących występują zupełnie inne czynniki modyfikujące relacje w układzie nauczyciel — nauczyciel. Inny wszak typ stosunków interpersonalnych występuje w okresie kształcenia wstępnego, gdy mamy do czynienia z młodzieżą dojrzewającą pod względem światopoglądowym, społecznym, psychicznym, inny zaś, gdy współpracujemy z ludźmi o bogatym już doświadczeniu życiowym i pedagogicznym. Problemy interpersonalne w dużym stopniu warunkują realizowane koncepcje programowe i stosowane metody pracy dydaktycznej. Jak wiadomo, metoda odpowiadająca jednemu, bynajmniej nie musi być dobra dla innych. Pewne jednostki mają silną potrzebę posiadania kierownika swojej pracy, inne mniejszą. Dorosli, niespokojni, pozbawieni pewności i wiary w siebie, uzyskują lepsze rezultaty przy metodach tradycyjnych. Ci, którzy mają silne pragnienie „stowarzyszenia się”, sprawdzają się dobrze w aspekcie dyskusji grupowej. Studenci dążący wytrwale do sukcesów — a ci bez wątplenia stanowią większość uczestników kształcenia ciągłego — wolą programy bez egzaminu, zawierające niewiele wykładów i nie narzucające żadnych prac. Najzdolniejsi, jak się wydaje, uzyskują najlepsze rezultaty w pracy grupowej, mniej zdolni więcej korzyści osiągają z kursów typu tradycyjnego, z obowiązkowych lektur i z nauki „klasy szkolnej”⁴. Dlatego też trzeba dokładnie poznać osobowość uczestników kształcenia, odnosi się to zwłaszcza do kształcenia dorosłych, gdzie obawy przed porażką są zazwyczaj silniejsze, a zadawnione — są o wiele trudniejsze do pokonania. Uwaga ta odnosi się szczególnie do środowiska nauczycielskiego, gdzie problematyka interpersonalna jest szczególnie złożona i wyraźnie komplikuje procesy kształcenia i doskonalenia (głównie wśród nauczycieli, którzy mają za sobą większe doświadczenie pedagogiczne). Wymaga to innego spojrzenia na rolę pracowników naukowo-dydaktycznych, na rolę „nauczycieli — nauczycieli”. Sygnalizując ten problem, chcę zwrócić uwagę na pewne wymagania istotne z punktu widzenia zmieniającej się roli tej grupy pracowników, ważne z punktu widzenia kształcenia ustawicznego, mając świadomość, że zakres tych wymagań jest znacznie szerszy i bogatszy, że wobec tej grupy pracowników różne są wymagania w różnych krajach. Wydaje się, że szczególnie ważnym zagadnieniem kształcenia nauczycieli kształcących nauczycieli powinno być przewyciężenie barier oddzielających różne typy kadry dydaktycznej, urzeczywistnienia tezy, że wychowawca jest wychowywany, a student też jest wychowawcą. Teza ta odnosi się szczególnie do procesu podnoszenia kwalifikacji nauczycieli pracujących czy też podnoszących swoje kwalifikacje do pełnego

³ W. Okoń: *Dydaktyka Szkoły Wyższej*. Warszawa 1973, s. 105.

⁴ A. M. Huberman: *Comment les adultes apprennent et évoluent*. *Education Permanente*, Strasbourg 1974, nr 22.

poziomu wyższego w uczelniach wyższych czy placówkach doskonalenia nauczycieli pracujących. Zresztą kadra doskonalenia nauczycieli w pełni zdaje sobie sprawę z tego faktu i stara się, by zasada współpartnerstwa w procesie doskonalenia nauczycieli pracujących była w pełni przestrzegana. Pracownicy ci uczestniczą również w zorganizowanych formach podnoszenia swoich kwalifikacji.

Ważnym wymogiem warunkującym efektywność procesu dydaktyczno-wychowawczego — często zresztą podkreślanym w różnych publikacjach — jest doświadczenie pedagogiczne nauczyciela akademickiego. W wielu systemach kształcenia i doskonalenia nauczycieli kadra dydaktyczna rekrutuje się niejednokrotnie spośród doświadczonych nauczycieli niższych szczebli szkolnictwa. Zakłada się przy tym, że doświadczenie to jest ważnym elementem kwalifikacji tej grupy nauczycieli. Wymaganie jednak dotyczące doświadczenia pedagogicznego nie jest wystarczająco sprecyzowane, może ono bowiem być długotrwałe w sensie czasu, ale ograniczone co do jakości. Wymóg posiadania przez nauczycieli kształcących nauczycieli doświadczenia pedagogicznego występuje w większości krajów. W Wielkiej Brytanii w kształceniu nauczycieli od dawna zatrudnia się wybitnych nauczycieli — praktyków niższych szczebli kształcenia. Są oni oddelegowani ze swych szkół macierzystych na okres od jednego do trzech lat, później zaś najzdolniejszym z nich proponuje się stałe stanowiska w zakładach kształcenia nauczycieli. W wielu krajach organizuje się różne formy kontaktów kadry kształcącej nauczycieli ze szkołami. Uważa się, że ciągła współpraca ze szkołami, polegająca na konsultacjach udzielanych nauczycielom, opiece pedagogicznej nad studentami — przysłymi nauczycielami, pomocy metodologicznej w opracowywaniu i wdrażaniu innowacji, na udziale w działalności szkół eksperymentalnych, stanowi ważny czynnik praktycznego kształcenia nauczycieli akademickich. W Austrii na przykład rozważa się problem powrotu do szkół niższych szczebli kadry kształcącej nauczycieli na pewien okres w celu odnowienia i wzbogacenia swojego doświadczenia pedagogicznego.

Coraz częściej podkreśla się, że powiązanie nauczyciela z praktyczną działalnością musi być ujęte w określone struktury programowo-metodyczne i organizacyjne, że musi być wynikiem kształcenia i doskonalenia, a nie doświadczenia zgromadzonego wyłącznie drogą prób i błędów.

Wzrost i zmienność wymagań dotyczących kwalifikacji kadr kształcących nauczycieli powoduje, że coraz częściej poszukuje się instytucjonalnych rozwiązań w ich kształceniu i doskonaleniu, możliwości ciągłego doskonalenia zawodowego oraz śledzenia na bieżąco tak rozwoju oświaty, jak i postępu w zakresie reprezentowanej specjalności. Jest to zresztą tendencja szersza, dotycząca ogółu kadr naukowych. W pełni uświadamia się bowiem fakt, że postęp gospodarczy i społeczny, wzrost warunków życia uzależniony jest od odpowiedniego kształcenia kadr naukowych.

W krajach socjalistycznych kształcenie i doskonalenie kadr naukowych wchodzi w zakres planów rozwojowych gospodarki narodowej danego kraju⁵.

W odniesieniu do kadr kształcących nauczycieli trzeba odróżnić dwie kwestie: 1) kiedy rozważa się problem podnoszenia ich kwalifikacji, a mianowicie kształcenie i doskonalenie w dziedzinie nauki, w której ów pracownik specjalizuje się, oraz 2) w zakresie przygotowania do realizacji funkcji dydaktycznych. Nauczyciele akademicki na ogół identyfikują swoją karierę życiową z osiągnięciami w zakresie reprezentowanej specjalności. W tej dziedzinie realizują na ogół zadania samodzielne. Z tym bowiem łączy się awans naukowy, który znajduje swój formalny wyraz w stopniach i tytułach naukowych. I w tym zakresie dokładają starań, by mieć jak największe osiągnięcia. Występuje tu jednak pewien ważny aspekt wynikający z roli pracownika naukowo-dydaktycznego. Otóż dyscyplina kierunkowa włączona jest w proces kształcenia przyszłych czy też już pracujących nauczycieli. Oznacza to, że nauczyciel akademicki musi rozpatrywać reprezentowaną przez siebie dyscyplinę naukową zarówno z pozycji tej struktury, podstawowych pojęć, metodologii, jak też w aspekcie dydaktycznym, realizacji programu kształcenia i doskonalenia nauczycieli. Stwarza to szczególną sytuację, może wywoływać napięcia i sprzeczności między badaniami i studiami dla samej wiedzy a przygotowaniem instrumentalnym, między rolą badacza a rolą dydaktyka, między reprezentantami poglądu studiowania dla samej wiedzy a rzecznikami wymogów profesjonalnych, instrumentalnych, pedagogicznych. Dlatego wydaje się, że przygotowanie nauczyciela akademickiego zakładające niejako wyposażenie go tylko w dodatkową wiedzę pedagogiczną, psychologiczną czy filozoficzną jest wprawdzie ważne, ma jednak znaczenie istotne, ale nie wystarczające. By nauczyciel akademicki nie tylko przekazywał informacje naukowe i realizował program kształcenia, ale by także dawał wzory pedagogicznego postępowania, powinien reprezentowaną przez siebie dyscyplinę rozpatrywać z punktu widzenia roli kształconych i doskonalonych nauczycieli, dostrzegać aspekty dydaktyczne samej dyscypliny. Należy jednak wyraźnie podkreślić, że zainteresowanie nauczyciela akademickiego dyscypliną, w zakresie której jest specjalistą, będzie zawsze większe i w większym stopniu oparte na jego samodzielnej wiedzy badawczej, na samodzielnych studiach niż zainteresowanie kształceniem pedagogicznym, doskonaleniem swoich funkcji dydaktycznych. W tej sytuacji przygotowanie pedagogiczne nauczyciela akademickiego, jego kształcenie i doskonalenie schodzi raczej na plan dalszy. Dlatego coraz częściej podejmuje się dziś próby, by celowo i systematycznie przygotowywać nauczycieli akademickich do spełniania ich zadań dydaktycznych. W gestii nauczyciela akademickiego leży jakość

⁵ Por. Kształcenie i doskonalenie kadr naukowych w niektórych krajach członkowskich RWPG. Warszawa 1975.

procesu kształcenia, podniesienie dyscypliny i terminowość studiów, lepsze przygotowanie zawodowe i ideowo-społeczne absolwentów szkoły wyższej⁶.

Coraz częściej wychodzi się dziś z założenia, że odpowiednie przygotowanie kadry kształcącej nauczycieli jest ważnym elementem strategii rozwoju oświaty. Zarówno kraje rozwinięte, jak i rozwijające się przywiązują dziś duże znaczenie do kształcenia i doskonalenia kadr kształcących i doskonalących nauczycieli. W Związku Radzieckim większość kadry pracowników kształcących nauczycieli przeszła 3- lub 4-letni okres studiów na poziomie aspirantury. Obok prac badawczych studiują oni pedagogikę, prowadzą zajęcia w wyższych uczelniach pod kierunkiem wybitnych specjalistów, uczestniczą w pracy szkół i innych placówek oświaty i wychowania, przygotowując się w ten sposób do przyszłych zadań. Duży nacisk kładzie się tu na przygotowanie dydaktyczne pracowników mających kształcić nauczycieli, zakładając, że w zakresie opanowanej przez siebie dyscypliny będą oni pogłębiać swoją wiedzę na drodze samodzielnej pracy.

Od dłuższego czasu także i w naszych uczelniach obserwuje się próby systematycznego kształcenia i doskonalenia kadr oświatowych (przede wszystkim w zakresie ich dydaktycznego przygotowania). Najbardziej rozwinięte systemy tego przygotowania — funkcjonujące w środowisku poznańskim, krakowskim, szczecińskim i wrocławskim — obejmują z mniejszymi lub większymi odchyleniami system przygotowania pedagogiczno-metodologicznego i ideologicznego. Pierwszy jego szczebel obejmuje elementy psychologii, pedagogiki i nauk społecznych, dobrane z punktu widzenia potrzeb nauczycieli akademickich, drugi — kształcenie w zakresie wykorzystania środków dydaktycznych i obsługi technicznej środków nauczania, trzeci — kształcenie metodyczne, które organizują przede wszystkim macierzyste instytuty oraz zakłady dydaktyczne w tych instytutach⁷.

W rozwoju kadr naukowo-dydaktycznych trzeba silnie podkreślić rolę samokształcenia. Znaczy to, iż przygotowanie do pracy, zdobywanie wiedzy i umiejętności naukowych i dydaktycznych może i powinno być przedmiotem zainteresowania i uporczywych samodzielnych wysiłków kadry naukowo-dydaktycznej. Pracę samodzielną, pracę nad rozwojem własnych zainteresowań, własnej osobowości, pozbawioną zewnętrznych nakazów, formalnych ograniczeń należy uznać za podstawowy czynnik rozwoju nauczyciela akademickiego. Nie chcę lekceważyć tu roli instytucjonalnych form kształcenia i doskonalenia, ale przecież próby wyłączenia

⁶ Por. L. Leja: Optymalizacja kształcenia pedagogicznego młodej kariery naukowej. *Dydaktyka Szkoły Wyższej*, Warszawa 1974, nr 1.

⁷ S. Słomkiewicz: Pedagogiczno-metodyczne kształcenie młodych nauczycieli. *Zycie Szkoły Wyższej* 1976, nr 6. Por. też. L. Leja: Optymalizacja kształcenia pedagogicznego młodej kadry naukowej. *Dydaktyka Szkoły Wyższej*, Warszawa 1974, nr 1.

nauczycieli akademickich, ograniczania ich samodzielnej pracy, wysoki stopień sformalizowania może przynosić krótkotrwałe i tylko pozorne efekty. Do skutków ujemnych może też prowadzić brak samodzielnej odporności na dynamikę zmian w treściach i metodach pracy, bezradność, stany niepewności czy nawet frustracji w sytuacjach nowych zadań naukowych i dydaktycznych.

Istotnym czynnikiem stymulującym rozwój kadry naukowo-dydaktycznej jest wykorzystanie tych wszystkich zasobów i możliwości, które występują w zespole naukowym. Chodzi tu o stworzenie takiego klimatu współpracy i współdziałania, który w naturalny sposób ułatwia przekazywanie wiedzy członkom zespołu naukowo-dydaktycznego. Jest to niezbędny warunek rozwoju samokształcenia i samodoskonalenia każdego pracownika. Dla właściwego rozwoju ważne znaczenie mają odpowiednie warunki pracy, sprzyjający jej klimat i troska o wzrost naukowy każdego pracownika, szczególnie troska o młodych pracowników, o tworzenie warunków i bodźców do ciągłego ich kształcenia się i doskonalenia, podnoszenie ich kwalifikacji, pielęgnowania pasji twórczych i odkrywczych, wspólne przeżywanie sukcesów i trudności. Wydaje się, że dopiero pełne wykorzystanie wszystkich możliwości, stwarzanych przez środowisko naukowe oraz możliwości indywidualnych pozwala zastanowić się nad pytaniem o rozwój instytucjonalnych form podnoszenia kwalifikacji kadr kształcących nauczycieli.

Problematyka treści i metod kształcenia pracujących nauczycieli wy-suwą wiele złożonych kwestii, przede wszystkim ze względu na fakt, że praktycznie nie istnieją dostateczne ustalenia dotyczące typu kształcenia i doskonalenia, jakie powinni otrzymywać nauczyciele w zakresie ich naukowo-dydaktycznego przygotowania, ani też nie opracowano dotychczas taksonomii cech, jakimi powinna odznaczać się ta kategoria pracowników. Pewne jest jednak, że w kształceniu nauczycieli nie można liczyć na dawne, dziś już przestarzałe metody pedagogiczne. Programy kształcenia nauczycieli powinny opierać się na zastosowaniu nowoczesnych metod, gdyż one właśnie będą inspirować jutrzejszych nauczycieli. Dawniej wykład był podstawową metodą nauczania (wraz ze wszystkim, co było w nim autorytatywnego), dziś nie jest już ona uważana za szczególnie wartościową, sądzi się też, że nie może być podstawowym środkiem nauczania w kształceniu nauczycieli. Według nowoczesnych założeń dydaktycznych należy uczniów doprowadzić do samodzielnego odkrywania praw: powinni oni czuć się aktywnymi uczestnikami, a nie pasywnymi odbiorcami procesu nauczania. Zasada ta powinna być szczególnie respektowana w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli. By być kompetentnym w jakimś zawodzie (dyscyplinie), uczeń musi znać jego podstawy teoretyczne i umieć zastosować teorię w praktyce, ponadto tylko przez samodzielne odkrywanie rzeczy i posiadanie pewnej odpowiedzialności przygotowuje się go do umiejętności późniejszego adaptowania się do no-

wych sytuacji. Ta sama uwaga odnosi się do nauczyciela, który musi umieć samodzielnie się uczyć i korzystać z możliwości kształcenia ustawicznego w ciągu całej swej kariery.

Cały proces kształcenia i doskonalenia nauczycieli, formy jego przejawiania się powinny stanowić wzór współcześnie rozumianego kształcenia i wychowania. To, czego oczekuje się od nauczycieli, powinno tym bardziej obowiązywać nauczycieli kształcących nauczycieli.

S Z K O Ł A I P E D A G O G I K A W Ś W I E C I E W S P Ó Ł C Z E S N Y M

KATARZYNA PIÓRKOWSKA-PETROVIC
WARSZAWA

MODERNIZACJA SZKOLNICTWA W CZECHOSŁOWACJI

Dotychczasowy rozwój szkolnictwa czzechosłowackiego nie w pełni odpowiadał wzrastającym potrzebom społecznym i gospodarczym kraju. W związku z zadaniami wynikającymi z rewolucji naukowo-technicznej zrodziła się potrzeba nowego ustalenia pracy szkoły, zarówno w zakresie organizacji systemu szkolnego, jak i treści kształcenia i wychowania.

W tym celu w Czechosłowacji został opracowany projekt modernizacji systemu oświaty i wychowania, który zawiera program rozwoju szkoły socjalistycznej na wszystkich szczeblach systemu szkolnego: od wychowania przedszkolnego do kształcenia ustawicznego.

Konieczność dokonania zmian w dotychczasowym systemie oświaty i wychowania została wykazana już w toku obrad XIV Zjazdu Komunistycznej Partii Czechosłowacji w roku 1971. Postanowiono wówczas przeprowadzić reorganizację wszystkich typów szkół w celu modernizacji i lepszego zintegrowania całego systemu oświaty, podnieść poziom kształcenia i wychowania w szkołach podstawowych i średnich oraz opracować perspektywiczny plan rozwoju struktury organizacyjnej systemu szkolnego.

Program rozwoju systemu szkolnego w Czechosłowacji został następnie rozwinięty w uchwale XV Zjazdu Partii oraz na wspólnym posiedzeniu władz partyjnych i państwowych Czechosłowacji w lipcu 1976 roku.

WYCHOWANIE PRZEDSZKOLNE

Instytucje wychowania przedszkolnego są w Czechosłowacji włączone do jednolitego systemu kształcenia i wychowania. Do instytucji tych należą żłobki (jesle) i przedszkola (mateřské školy), które opiekują się łącznie dziećmi do 6 roku życia. W żłobkach i przedszkolach realizowane są w jednakowym stopniu zadania opiekuńcze, wychowawcze i dydaktyczne.

W nowej koncepcji wychowania przedszkolnego akcentuje się treści i metody aktywizujące dziecko, wyzwajające jego inicjatywę i odpowiedzialność, dążenie do działalności i chęć poznawania. Wychowanie fizyczne, umysłowe, moralne, manualne i estetyczne — tworzy jednolity, kompleksowy program wychowawczo-dydaktyczny w stosunku do dzieci.

Projektuje się, że wychowanie przedszkolne będzie realizowane w różnych formach organizacyjnych:

- 1) całodzienny pobyt dzieci w żłobkach i przedszkolach,
- 2) kilkugodzinny pobyt w przedszkolu, np. pół dnia,
- 3) tygodniowy pobyt w żłobkach i przedszkolach,
- 4) oddziały przygotowawcze dla dzieci 5-letnich, nie uczęszczających stale do przedszkola.

Program dydaktyczno-wychowawczy i opiekuńczy jest dla tych instytucji jednolity i obejmuje kilka zakresów.

— **Wychowanie fizyczne** ma zapewnić prawidłowy i harmonijny rozwój fizyczny dzieci. Wychodzi się od dziecięcej spontaniczności, wzmacnia ją i następnie ukierunkowuje na wykonywanie drobnych prac fizycznych. Rozwijają się u dzieci predyspozycje do prac społecznie użytecznych oraz wytwarza nawyk czynnego spędzania czasu wolnego.

— **Wychowanie umysłowe**. W żłobkach zmierza się do wywoływania, podtrzymywania i ukierunkowywania funkcji poznawczych dziecka. W przedszkolach zaś do rozwijania czynności umysłowych, jak: uwaga, wyobraźnia, postrzeganie, pamięć, logiczne myślenie oraz zainteresowania. Odbywa się to w drodze zapoznawania dzieci z przyrodą ożywioną i nieożywioną, z pracą człowieka i funkcjonowaniem całego społeczeństwa.

Elementarne pojęcie matematyczne dzieci poznają manipulując w czasie zabaw konkretnymi przedmiotami.

Szczególnie wiele uwagi poświęca się **rozwijaniu mowy** dzieci już od pierwszych miesięcy życia. W pracy z małymi dziećmi w żłobkach duże znaczenie przywiązuje się do ustawicznego kontaktu dzieci z dorosłymi. W przedszkolach dąży się do poszerzania zasobu słów dzieci, ćwiczy szybkość i wyrazistość mowy. W ramach przygotowania do przyszłej roli ucznia stwarza się dzieciom możliwości doskonalenia wypowiedzi ustnych.

— **Wychowanie moralne**. W żłobkach dzieci młodsze uczy się przede wszystkim respektowania elementarnych praw życia w grupie rówieśniczej. Wychowanie moralne w przedszkolu ma za zadanie rozwijanie i umacnianie pożądanych cech charakteru dziecka, jak: zdyscyplinowanie, tzn. przestrzeganie zasad i norm moralnych funkcjonujących w społeczeństwie, odwaga, prawomyślność, solidarność, uczynność itp. W tym celu zapoznaje się dzieci z problemami społecznymi występującymi w ich rodzinach oraz w całym społeczeństwie.

Celem wychowania moralnego jest także rozwinięcie pozytywnych cech charakteru dziecka, uwzględniając naturalnie jego wiek, aby przed pójściem do szkoły poznało ono przede wszystkim dwie zasady: współzycia w grupie społecznej oraz przyswoiło postawę patriotyczną i internacjonalistyczną.

— **Wychowanie manualne** ma za zadanie zapoznać dziecko z elementami przyrody, z techniką, z pracą człowieka. Dzieci uczy się koncentracji

uwagi, wytrwałości, odpowiedzialności za wykonywaną pracę, rozwija się ich samodzielną aktywność.

— **Wychowanie estetyczne.** W jego zakres wchodzi: wychowanie plastyczne, literackie, muzyczne i śpiew. Dzieci uwrażliwiane są na piękno natury, sztuki w świecie często odhumanizowanym, zdominowanym przez technikę.

Duże znaczenie w wychowaniu przedszkolnym przywiązuje się do zaznajomienia dzieci z przepisami ruchu drogowego, uczy się dyscypliny na ulicy, zapoznaje ze znakami drogowymi i sygnałami świetlnymi.

Całość wychowania przedszkolnego zmierza do:

- przygotowania dzieci do nauki szkolnej,
- wyrobienia u nich pozytywnej motywacji do przyszłych obowiązków szkolnych,
- rozwijania u dzieci aktywności i twórczego myślenia, odpowiednimi i interesującymi dla nich metodami.

Wśród nowych zadań, które mają być realizowane w przedszkolach czechosłowackich, nie przewiduje się nauki czytania i pisania, tylko przygotowanie dzieci do przyszłej nauki. Nowy program wychowania uwzględnia przede wszystkim istniejące rezerwy w zakresie procesów psychicznych, społecznych i fizjologicznych dzieci w wieku przedszkolnym.

Istotnym elementem pracy żłobków i przedszkoli jest ich współdziałanie z rodzicami. Liczne doświadczenia wykazały, że każdy kontakt z rodzicami pogłębia wzajemne zaufanie oraz umożliwia rozwijanie systematycznej pedagogizacji rodziców. Wyróżnić można następujące formy podnoszenia kultury pedagogicznej rodziców:

- seminaria dla rodziców dzieci z najstarszego rocznika przedszkolnego — poświęcone głównie tematom związanym z przygotowaniem dziecka do rozpoczęcia nauki szkolnej;
- pogadanki dla rodziców dzieci nie uczęszczających do przedszkola.

W związku ze wzrastającym znaczeniem okresu przedszkolnego dla pomysłnej realizacji dalszych etapów kształcenia i wychowania XV Zjazd KPCz założył objęcie wychowaniem przedszkolnym do roku 1980 — 70% dzieci, co oznaczałoby zwiększenie liczby dzieci w przedszkolach czechosłowackich o 60—70 tysięcy. Na dalszym etapie upowszechniania wychowania przedszkolnego, do roku 1985 przedszkola obejmą 75% ogółu dzieci w wieku od 3 do 6 lat, natomiast z populacji pięcioletków 85%. Umożliwi to dobre przygotowanie dzieci do nauki szkolnej. Nowy model wychowania przedszkolnego będzie realizowany w przedszkolach i żłobkach od 1 września 1979 roku we wszystkich grupach wiekowych dzieci do lat sześciu.

Planuje się również rozwój infrastruktury wychowania przedszkolnego, zwłaszcza na tych terenach, gdzie:

- dotychczasowa ich liczba jest niewystarczająca w stosunku do zapotrzebowania rodziców,
- jest niewysoki procent dzieci objętych wychowaniem przedszkolnym, a są zorganizowane pełne szkoły podstawowe,
- jest wysoki procent obywateli cygańskiego pochodzenia.

SZKOŁA PODSTAWOWA (základná škola)

W realizacji zmian przewidzianych w całokształcie systemu szkolnego ogromne znaczenie przypisuje się w Czechosłowacji modernizacji kształcenia i wychowania w szkole podstawowej. Zmodernizowana szkoła podstawowa ma być szkołą ośmioklasową o dwóch czteroletnich cyklach nauczania (I—IV i V—VIII). Weryfikacja treści nauczania i pracy wychowawczej potwierdziła, że cele nauczania i wychowania można realizować na I stopniu w ciągu czterech lat nauki. Skrócenie okresu kształcenia o jeden rok przyczyni się — zdaniem pedagogów czechosłowackich — do podniesienia demokratycznego charakteru tej instytucji oświatowej.

Pierwszy stopień szkoły podstawowej nawiązuje bezpośrednio do jednolitego programu wychowawczo-opiekuńczego przedszkoli. Nowe treści i metody kształcenia oraz akceleracja rozwoju dzieci umożliwiły wprowadzenie w życie nowej koncepcji pierwszego stopnia szkoły podstawowej. Uczniowie na tym etapie przyswajają sobie podstawowe wiadomości i umiejętności, jak: czytanie, pisanie, liczenie, zdobywają podstawową wiedzę o przyrodzie i społeczeństwie oraz opanowują podstawowe nawyki pracy. Modernizacja kształcenia sprzyja także większej aktywizacji dzieci w procesie zdobywania wiadomości oraz lepszemu dostosowaniu warunków przebiegu procesów dydaktycznych i wychowawczych do nowych metod nauczania.

Plan nauczania na pierwszym stopniu szkoły uwzględnia w optymalnych proporcjach wszystkie podstawowe przedmioty nauczania i wychowania dzieci. Nauka pisania i czytania w języku ojczystym zajmuje 42,2% czasu nauczania, matematyka 21,1%, nauczanie o przyrodzie i społeczeństwie 12,2%, wychowanie muzyczne i plastyczne 11,1%, wychowanie do pracy 4,5% i wychowanie fizyczne 8,9%.

Drugi stopień szkoły podstawowej jest ściśle zespolony z pierwszym cyklem organizacyjnym, przede wszystkim w zakresie celów i zadań. Jest on również czteroletni, a po jego ukończeniu uczniowie będą kontynuować naukę w szkołach średnich, w których obowiązkowe minimum kształcenia będzie trwało dwa lata. Na drugim stopniu kształcenia nauczyciele są zobowiązani więcej uwagi poświęcać tym dzieciom, które pobierały naukę w szkołach tylko z pierwszym stopniem kształcenia.

Proporcje planu nauczania drugiego stopnia przedstawiają się następująco: nauka literatury i języków 26,7% czasu nauczania, nauka o spo-

łeczeństwie 9,5, przedmioty matematyczno-przyrodnicze 38,8%, wychowanie estetyczne 7,8%, wychowanie do pracy 6,9%, wychowanie fizyczne 6,9%.

Modernizacja treści kształcenia znalazła swój wyraz we wprowadzeniu istotnych zmian w programach nauczania przedmiotów już istniejących, jak i we wprowadzeniu nowych. W nowym programie nauczania kluczowe znaczenie ma nauczanie języka ojczystego i matematyki, które w nowym ujęciu mają zapewnić rozwój logicznego i samodzielnego myślenia uczniów. Na pierwszym stopniu kształcenia poszczególne przedmioty są traktowane kompleksowo i mają zagwarantować harmonijny, jednolity rozwój dziecka.

Zamiast tzw. nauki rzeczy wprowadza się w klasie I i II przedmiot nazywany „*prvouka*” — wstępna nauka o społeczeństwie i środowisku. Na realizację tego przedmiotu przeznaczają się 2 godziny tygodniowo.

Treściowo — wstępna nauka — nawiązuje do wiadomości przekazywanych dzieciom w żłobkach i przedszkolach. Jej zadaniem jest przygotowanie uczniów do: umiejętnego dostrzegania zjawisk zachodzących w przyrodzie i społeczeństwie, oceny zachodzących związków między nimi i wyjaśniania poszczególnych zjawisk przyrodniczych, rozwiązywania nieskomplikowanych problemów społecznych oraz do zrozumiałego i syntetycznego ich opisu werbalnego.

Przedmiot ten ma sprzyjać dalszemu wdrażaniu uczniów do logicznego myślenia i samodzielnego wypowiedzania się na określone tematy z życia społeczeństwa i przyrody. Dzieci uczą się także indywidualnego planowania i organizowania prac społecznie użytecznych oraz troski o własne zdrowie. W klasie I odbywa się to w drodze pokazywania i analizowania sposobu życia innych ludzi, zwierząt i roślin, zaś w klasie II na bazie analizowania wybranych fragmentów z własnego życia dzieci.

W programie nauczania klasy III i IV przewiduje się w nowym programie **nauczanie przyrody**. Przedmiot ten ma być realizowany 2 razy w tygodniu, po 2 godziny. Ma on za zadanie wyposażyć uczniów w elementarne wiadomości z różnych dyscyplin wiedzy, jak: fizyki, chemii, biologii, tak, aby uczniowie mogli poznać i zrozumieć istniejące stosunki i zachodzące zmiany w przyrodzie. Nauka z tego zakresu ma doprowadzić uczniów do dialektycznego i materialistycznego pojmowania świata, do świadomej troski o własne środowisko i zdrowie, do zdobycia podstawowych umiejętności i nawyków zgłębiania tajemników przyrody oraz nauczyć samodzielnego i twórczego myślenia.

Zespołowe ujęcie zjawisk przyrody, zdaniem pedagogów czechosłowackich, bardziej odpowiada psychicznemu rozwojowi dzieci młodszych.

Realizowane treści są ściśle skorelowane z wiadomościami przekazywanymi uczniom we wcześniejszych latach nauki, w czasie realizacji programu przedmiotu „*prvouka*” oraz stanowią niezbędną bazę do nauczania przyrody w klasach starszych.

Nauka pisania w planach nauczania szkoły czechosłowackiej stanowi ważny przedmiot. W klasie I nauka ta wchodzi w zakres przedmiotu nauka języka ojczystego, a w klasie II i III stanowi oddzielny przedmiot. W czasie nauki pisania dzieci poznają pismo łańskie, kształci się u nich umiejętność i nawyki sprawnego pisania, zaznajamia z zasadami kaligrafii. Całość podejmowanych ćwiczeń ma dać podstawy do wypracowania czytelnego indywidualnego charakteru pisma. Na naukę pisania jest przewidziana 1 godzina tygodniowo, często dzielona na 2 jednostki lekcyjne, trwające po pół godziny.

W klasach III i IV, jako bazę do nauczania w klasach starszych geografii, wprowadzono przedmiot krajoznawstwo (3 godziny w tygodniu).

Celem nauczania krajoznawstwa jest zapoznanie uczniów z własnym krajem, z Czechosłowacją współczesną, jak i jej historią. Poza tym dzieci zdobywają umiejętności praktyczne, typu: orientacja w terenie, jak posługiwać się mapą i kompasem. Uzyskują podstawowe wiadomości o pracy ludzi, o zadaniach państwa socjalistycznego, o organizacjach społecznych, o braterskiej współpracy narodów i narodowości z socjalistyczną Czechosłowacją. Poznają fragmenty z historii państwa, uczą się szacunku do pamiątek historycznych.

Nauczanie w zakresie tego przedmiotu wyraźnie zmierza w kierunku rozwoju praktycznych umiejętności ucznia, logicznego myślenia i mowy.

Wychowanie fizyczne i sport. Przedmiot ten jest prowadzony we wszystkich klasach, 2 godziny w tygodniu.

W nowym programie nauczania przypisano zajęciom sportowym o wiele więcej zadań niż dotychczas. Akcentuje się, iż wychowanie fizyczne i uprawianie sportu mają wpłynąć w sposób zdecydowany na zmianę stylu życia dzieci. W każdym planie dnia ucznia musi się znaleźć miejsce na zabawy ruchowe oraz sport zarówno podczas zajęć szkolnych, jak i w czasie wolnym. Dąży się do ścisłego zintegrowania obowiązkowych godzin wychowania fizycznego z innymi zajęciami, dającymi możliwości zabaw ruchowych i uprawiania sportu zarówno w obrębie szkoły, jak i poza nią.

Specyfiką wychowania fizycznego w nowym programie ma być wprowadzenie obowiązkowej gimnastyki specjalnej dla dzieci chorych bądź z defektami w rozwoju fizycznym.

W wyższych klasach szkoły podstawowej występują te same przedmioty, które były w dotychczasowym planie nauczania. Nowością jest natomiast wprowadzenie w klasie VII i VIII przedmiotu do wyboru. Uczeń jest zobowiązany wybrać jeden z następujących przedmiotów: drugi język obcy, konwersacja w języku rosyjskim, podstawy techniki, praktyka chemiczno-biologiczna, praktyka z matematyki i fizyki oraz praktyka z fizyki i chemii. Przedmioty do wyboru zajmują 1,9% czasu nauczania, a ich realizacja jest przewidziana na 2 godziny tygodniowo w każdej klasie.

Przedmiot do wyboru ma istotne znaczenie dla pogłębiania wiadomości uczniów o społeczeństwie i przyrodzie, rozwoju ich zainteresowań oraz odgrywa istotną rolę w procesie orientacji szkolnej.

Tym samym celem mają służyć powołane **przedmioty nadobowiązkowe** oraz **kółka zainteresowań**. W planie nauczania klas I—IV przewidziano po 1 godzinie w każdej klasie dla przedmiotu nadobowiązkowego, w klasach wyższych wymiar ten wzrasta do 2 godzin tygodniowo. Do nadobowiązkowych przedmiotów w szkole podstawowej należą: ćwiczenia z języka ojczystego, konwersacja w języku rosyjskim, inny język obcy, ćwiczenia z matematyki, praktyka matematyczno-fizyczna, praktyka z fizyki i chemii, chór, gra na instrumencie, śpiew i umuzykalnianie, zajęcia plastyczne, zajęcia praktyczno-techniczne, zajęcia domowe oraz gry sportowe.

Ich zadaniem jest przede wszystkim rozwijanie sfery umysłowej, fizycznej, kulturalnej i praktycznej uczniów.

W ramach zajęć pozalekcyjnych, nadobowiązkowych rozwijane są na szeroką skalę zajęcia w kółkach zainteresowań. Wprowadzane są one od klasy III, po 2 godziny tygodniowo. Kółka zainteresowań są sprofilowane: techniczne, przyrodnicze, artystyczne, sportowe.

Szczególną uwagę w modernizowanym systemie oświatowym poświęca się szkolnictwu specjalnemu. Stanowi ono dostatecznie elastyczny i otwarty system, w którym nawet przy zachowaniu decydującej pozycji nauczycieli jest miejsce dla lekarzy, psychologów, socjologów. Wytyczonym celem odpowiada organizacja tego typu szkolnictwa. Zapewnia ona pełną kontynuację kształcenia i wychowania począwszy od wychowania przedszkolnego aż po średnie szkoły, w których dzieci uzyskują niezbędne kwalifikacje zawodowe, umożliwiające im stanie się w pełni samowystarczalnymi, a w pracy samodzielnyymi obywatelami.

Przy opracowywaniu nowej struktury treści kształcenia nauczania początkowego jej twórcy uwzględnili doświadczenia innych krajów socjalistycznych w tym zakresie, a zwłaszcza Związku Radzieckiego i Niemieckiej Republiki Demokratycznej. Struktura ta ma zagwarantować optymalne przygotowanie młodzieży do dalszego kształcenia na wyższym szczeblu, w szkołach średnich.

W systemie szkół ponadpodstawowych istotną zmianą jest włączenie różnych typów szkół zawodowych, kształcących wykwalifikowanych robotników, do systemu kształcenia średniego. Dotychczas absolwenci nienaturalnych szkół zawodowych mieli ograniczone możliwości kontynuowania dalszej nauki i zdobycia wykształcenia na poziomie średnim. Przewiduje się, iż w zmodernizowanym systemie oświatowym szkoły kształcące wykwalifikowanych robotników będą szkołami drożnymi.

SREDNIE SZKOŁY ZAWODOWE (středné odborné učilištia)

dzielią się na:

- średnie szkoły zawodowe z czteroletnim cyklem kształcenia oraz
- średnie szkoły zawodowe z 2- i 3-letnim cyklem kształcenia.

Czteroletnia nauka w zawodzie, kończąca się maturą, daje uczniom kwalifikacje do zawodów wymagających szczególnego przygotowania fachowego, np.: przy pełnieniu techniczno-ekonomicznych funkcji w produkcji oraz pełne wykształcenie średnie, pozwalające bezpośrednio ubiegać się o przyjęcia na studia wyższe. W nowym systemie szkolnym absolwentom 2- i 3-letnich szkół stworzono również możliwości dalszej nauki, aż do uzyskania pełnego wykształcenia średniego. Z analizy liczby absolwentów szkół zawodowych wynika, iż przeważająca część młodzieży przygotowuje się do zawodu w trzyletnich szkołach tego typu.

Treści i organizacja kształcenia w średnich szkołach zawodowych wynikają z aktualnych potrzeb społecznych i tworzą ograniczoną jedność kształcenia politechniczno-zawodowego z wykształceniem ogólnym, jedność teorii z praktyką. Proporcje nauczania przedmiotów ogólnych oraz przedmiotów zawodowych uległy w nowym programie zmianie na korzyść tych pierwszych. Będą one zajmować około połowy godzin w całym planie nauczania.

Obok przedmiotów ogólnokształcących, obowiązujących już w szkołach podstawowych, w programie szkół zawodowych realizowane są przedmioty specjalistyczne, typu: teoretycznego (technologia, mechanika) i praktycznego (szkolenie praktyczne, ćwiczenia laboratoryjne).

Okres przygotowania do zawodu został podzielony na tzw. przygotowanie podstawowe — fachowe, a w dwu- i trzyletnich szkołach na przygotowanie do produkcji. Ten ostatni cykl zajęć jest czteromiesięczny i zamyka kształcenie przygotowawcze, a rozpoczyna systematyczną adaptację ucznia w naturalnym środowisku pracy. Po ukończeniu szkoły absolwenci przechodzą sześciomiesięczną wstępną praktykę w zakładach produkcyjnych. Jej zadaniem jest stworzenie podstaw skutecznego wprowadzania młodych, wykwalifikowanych robotników do kolektywów pracowniczych w pierwszym miejscu pracy, będącym zarazem miejscem ich specjalizacji zawodowej.

GIMNAZJA (Gymnázia)

Gimnazja czechosłowackie są średnimi szkołami ogólnokształcącymi, politechnicznymi. Ich główną funkcją w systemie szkolnym jest przygotowanie młodzieży do studiów wyższych oraz do kwalifikowanej pracy zawodowej. Oznacza to zatem, że gimnazja mają dawać uczniom, oprócz ogólnego średniego politechnicznego wykształcenia, również podstawy

przygotowania zawodowego. Ta podwójna funkcja kształcenia znalazła pełne odzwierciedlenie w treściach nauczania. Uczniowie wyposażani są w wiedzę z zakresu nauk społecznych i przyrodniczych z akcentem na politechnizację i kształcenie techniczne. W ramach przygotowania zawodowego poznają teoretyczną i praktyczną wiedzę oraz opanowują niezbędne umiejętności do wykonywania prostych zawodów i pełnienia funkcji techniczno-ekonomicznych, wymagających wyższych kwalifikacji.

W projektowanym planie nauczania w gimnazjum występuje, obok 13 przedmiotów o charakterze ogólnym, przedmiot **podstawy produkcji i przygotowania zawodowego**. W ramach jego, w klasach I i II, ma być realizowane kształcenie politechniczne, a w klasach III i IV praktyczne przygotowanie zawodowe. Zdany egzamin maturalny z tego zakresu stwarza uczniom możliwość uzyskania kwalifikacji do wykonywania zawodu, według katalogu kwalifikacyjnego stanowisk techniczno-ekonomicznych, wydane go przez Ministerstwo Pracy i Spraw Socjalnych. Proponuje się między innymi następujące stanowiska: technik, pomocnik konstruktora, asystent, pracownik badawczy, laborant zawodowy, kontroler techniczny, dokumentalista techniczny, zaopatrzeniowiec techniczny.

Wstępne przygotowanie zawodowe uczniowie klas IV będą zdobywać w ramach siedmiu grup zawodowych. Mogą oni wybierać kształcenie w jednym z następujących **przedmiotów obowiązkowych**: podstawy budownictwa, podstawy elektrotechniki, podstawy technologii chemicznej, budowa maszyn, programowanie i obsługa maszyn cyfrowych, podstawy pracy w rolnictwie i podstawy ekonomiki. Grupa obowiązkowych przedmiotów do wyboru może być różna w każdej szkole, w zależności od regionalnych zapotrzebowań na określone zawody.

Wybór przedmiotów (obowiązkowo trzech) jest uwarunkowany aktualnym zapotrzebowaniem społeczeństwa, realnymi możliwościami szkoły oraz własnymi zainteresowaniami uczniów.

W trakcie nauczania zawodu przestrzega się ściśle zasady integrowania nauki szkolnej z praktyką. Planuje się, że uczniowie będą kształceni równoległe w szkole i zakładach produkcyjnych.

Kształcenie i wychowanie rozwijane w ramach wyżej wymienionych przedmiotów może być pogłębiane w czasie zajęć **nadobowiązkowych** (2 godziny tygodniowo w każdej klasie) o charakterze teoretycznym i praktycznym bądź w drodze uczestnictwa w wycieczkach do zakładów pracy, praktyk w zakładach pracy, wykonując prace społecznie użytkowe itp.

Wykształcenie na poziomie średnim, w gimnazjum, absolwenci będą mogli uzupełniać podejmując naukę w szkołach pomaturalnych, w różnym zakresie, w różnych formach i czasie. Przewiduje się, że studia pomaturalne będą trwały 1 rok.

INNE ŚREDNIE SZKOŁY ZAWODOWE (středné odborné školy a konzervatoriá)

Ich zadaniem jest przygotowanie uczniów do wykonywania techniczno-ekonomicznych zawodów, wymagających złożonych umiejętności. Zapewniają pełne wykształcenie średnie oraz teoretyczne i praktyczne przygotowanie zawodowe. Stwarzają możliwości kontynuowania nauki w wyższych uczelniach.

Szkoły tego typu są sprofilowane: techniczne, ekonomiczne, rolnicze, pedagogiczne, medyczne, leśnicze, rzemiosła artystycznego i konserwatoria (tradycyjny typ szkoły zawodowej). Kształcenie w średnich szkołach zawodowych ma charakter stacjonarny (dzienny) lub studiów dla pracujących.

Studia dzienne — przeznaczone są dla absolwentów szkół podstawowych, z reguły czteroletnie.

Studium dla pracujących — przeznaczone, przede wszystkim, dla młodszych robotników z 2- i 3-letnią praktyką. Organizuje się je w miarę potrzeby w formie: studiów wieczorowych, zaocznych, eksternistycznych. Trwają one cztery lata.

Studium pomaturalne — dla absolwentów średnich szkół zawodowych, w celu podwyższenia kwalifikacji, zdobycia specjalizacji lub nowego zawodu. W studium tym mogą podnosić również swoje kwalifikacje uczniowie gimnazjów w ramach praktyk zawodowych.

Podstawową strukturę systemu kształcenia stanowią dwie, o szerokim profilu, grupy przedmiotowe:

- ogólne kształcenie politechniczne,
- kształcenie zawodowe teoretyczne i praktyczne.

W obrębie tych dwóch grup przedmiotowych ustalono węższe kierunki kształcenia, z reguły w formie alternatywnych przedmiotów nauczania. W zakres ogólnego kształcenia politechnicznego wchodzi następujące kierunki przedmiotowe: społeczno-językowy, matematyczno-przyrodniczy, wychowanie fizyczne i sport, szkolenie wojskowe. Na zajęcia, w ramach tych przedmiotów, w nowym projekcie przeznaczają się od 43% do 50% globalnego czasu nauczania.

W zakresie kształcenia zawodowego włączono przedmioty techniczne (np. mechanika, kreślarstwo techniczne), ekonomiczne (np. geografia, ekonomia polityczna, statystyka), rolnicze (np. geologia, botanika, zoologia i inne). Nauka praktyczna zawodu ma się odbywać w laboratoriach, salach ćwiczeniowych i innych pomieszczeniach na terenie szkoły oraz w zakładach pracy, w czasie praktyk.

Grupa przedmiotów nadobowiązkowych stwarza z kolei uczniom możliwość dalszego poszerzania wiedzy, zgodnie z własnymi zainteresowaniami oraz poznawania innych zawodów — potrzebnych aktualnie w kraju.

BIBLIOGRAFIA

- Další rozvoj československej výchovnovzdelávacej sústavy. Čiastkové projekty. Bratislava 1978, SPN.
- Další rozvoj československej výchovnovzdelávacej sústavy. Projekt a dôvodová správa. Bratislava 1976, SPN.
- Další rozvoj československé výchovné vzdělávaci sústavy. Dílčí projekty. Praha 1976, SPN.
- K. ČEPIČKA: Perspektyvy rozvoju systému ošwiaty i wychowania w Czechosłowacji. *Nowa Szkoła* 1977, nr 9.
- J. EDEDY: Prinos prestavby nášho školského systému na 1. stupnié základnej školy. *Jednotna škola* 1977, nr 1.
- Expresna informácia*. Bratislava 1978, nr 4, VSI.
- Statistika školstvi — školni rok 1976/77, Praha 1977.

D Y S K U S J E I P O L E M I K I

ZYGMUNT WIATROWSKI
BYDGOSZCZ

„PRACE PEDAGOGICZNE” UNIWERSYTETU ŚLĄSKIEGO — RZECZ O PEDAGOGICZNEJ PRACY

Wydawnictwa Uniwersytetu Śląskiego mają nie tylko interesującą i bogatą historię, ale także wysoką rangę naukową. Stąd też każda kolejna pozycja jest mile witana zarówno na Śląsku, jak i w innych ośrodkach kraju.

W tym opracowaniu uwagę Czytelnika skupimy nad tomem VIII „Prac pedagogicznych”, a to z dwóch powodów:

1. Tom w całości poświęcony jest problematyce pedagogiki pracy i tym samym znacznie poszerza dorobek naukowy tej dyscypliny pedagogicznej.

2. W rozprawach i artykułach stanowiących o strukturze treściowej tomu oprócz wielu interesujących myśli dostrzec można stanowiska, które co najmniej pobudzają do dyskusji. We wstępie redaktor serii Henryk Gąsior zaznacza, że tom VIII „Prac pedagogicznych” obejmuje trzy działy.

W pierwszym zgromadzono artykuły i rozprawy dotyczące pedagogiki pracy jako dyscypliny pedagogicznej.

Są to:

— Procedury badań empirycznych na terenie pedagogiki pracy — Kazimiery Korabiowskiej-Nowackiej;

— O pedagogice pracy, jej przedmiocie, zadaniach, metodzie, stosunku do innych nauk i o jej rozwoju — Andrzeja Mężyka;

— Pedagogika zakładu pracy — jej cele poznawcze i praktyczne — Jana Poplucza;

— Funkcje pedagoga w zakładzie pracy — Andrzeja Radziejewicza-Winickiego.

W drugiej części zamieszczono artykuły związane z pedagogiczną problematyką przygotowania do pracy w szkole ogólnokształcącej i zawodowej. Stanisław Tokarczyk omawia zagadnienia wychowania estetycznego przez pracę. Andrzej Chudziński i Stanisław Tokarczyk poruszają problem właściwego wykorzystania rodzaju produkcji do procesu wychowania i nauczania praktycznej nauki zawodu, Krystyna Duraj-Nowakowska pisze na temat wyboru zawodu górnika.

W trzeciej części znajdują się artykuły omawiające szczegółowe proble-

my w zakładach produkcyjnych. Jadwiga Rzeźniczek analizuje związek pomiędzy stosunkami międzyludzkimi w zespołach pracowniczych i postawami wobec pracy, Andrzej Radziejewicz-Winnicki omawia problematykę płynności kadr, Jolanta Wojtulewicz zajmuje się problemem racjonalizacji i racjonalizatorów.

W recenzowanym tomie dominują opracowania teoretyczne, co ma swoje plusy i minusy:

plusy w przypadku samodzielnych pracowników naukowych, których doświadczenie naukowe gwarantuje dochodzenie do liczących się uogólnień i syntez;

minusy w przypadku młodych pracowników nauki, od których oczekuje się nade wszystko badań empirycznych.

Z opracowań wspartych wynikami badań empirycznych na podkreślenie zasługuje artykuł Krystyny Duraj-Nowakowej pt.: „Motywy wyboru zawodu i plany życiowe młodzieży górniczej” (na podstawie badań w Zasadniczej Szkole Górniczej Kopalni Węgla Kamiennego „Nowy Wirek” w Rudzie Śląskiej).

Ze względu na interesujące nas teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki pracy najbardziej reprezentatywne są rozważania skupione w dziale pierwszym. Toteż one poddane zostaną bardziej szczegółowej analizie.

1. Wielce interesujące jest opracowanie Kazimiery Korabiowskiej-Nowackiej. Zgodnie z tytułem rozprawy autorka — po krótkich rozważaniach wstępnych dotyczących pedagogiki pracy jako dyscypliny pedagogicznej — w sposób systematyczny omawia „wypieszczoną” przez siebie problematykę procedur badawczych, w tym: znaczenie terminu „procedura”, funkcje procedury badań, rodzaje i odmiany procedur, strukturę procesu badawczego, miejsce procedury badań w modelu metodologicznym, kształtowanie się procedury oraz opisową i graficzną prezentację procedury. Z przeglądu treści poszczególnych członów prowadzonych rozważań wynika, że autorkę nadal interesuje ten problem, któremu wcześniej poświęciła już szereg opracowań. Gdy jednak porównamy rozwiązania i stanowiska szczegółowe z odpowiednimi rozdziałami „Procedury badań przydatności do pracy absolwentów szkół zawodowych” (Wrocław 1974, Ossolineum), to stwierdzić możemy, iż obecne ujęcie problemu cechuje dalsze poszerzenie, a nade wszystko większa czytelność tekstu. Na pewno zgodzić się można z podstawową tezą autorki, że „nauki odróżniają się tym, iż stawiają różne problemy i do ich rozwiązania stosują różne procedury badań” (s. 9).

Z rozważań K. Korabiowskiej-Nowackiej godne podkreślenia są też stwierdzenia, że procedura badań traktowana jako zamknięte postępowanie badawcze ukierunkowane celem i hipotezą badań, determinowane przez układ zasad metodologicznych, dostosowane do określonej kategorii problematyki badawczej — może służyć:

- kształtowaniu umiejętności badawczych,
- sprawdzaniu poziomu umiejętności badania i umiejętności prezentowania procesów badawczych,
- modelowaniu badań.

Sprawy dyskusyjne związane z zagadnieniem procedur, jak i z innymi zagadnieniami działu pierwszego omówimy w dalszej części niniejszych rozważań.

2. Nieco inny charakter mają rozważania Andrzeja Mężyka. W części pierwszej artykułu autor przypomina pewne fakty i twierdzenia związane z pedagogiką pracy, szczegółowo analizowane i określone wcześniej przez K. Abrahama, T. Nowackiego, Z. Wiatrowskiego i innych znaczących reprezentantów pedagogiki pracy (m.in. na łamach wydawnictw Instytutu Kształcenia Zawodowego oraz w ramach Ogólnopolskiego Seminarium Pedagogiki Pracy). Z powyższych względów część pierwsza artykułu A. Mężyka ma charakter informacyjno-sprawozdawczy. O wiele ciekawsza, a nade wszystko oryginalna jest część druga opracowania wyżej wymienionego, stanowiąca próbę indeksu nazwisk osób, które w przeszłości i teraźniejszości przyczyniły się do określenia podstawowego problemu pedagogiki pracy, jakim jest wychowanie przez pracę i dla pracy. Wykaz filozofów, psychologów, socjologów, ekonomistów i pedagogów oraz innych przedstawicieli nauk o pracy jest stosunkowo długi, sięgający 70 osób, a przecież nie wyczerpujący wszystkich możliwych faktów i danych. Niewątpliwie zasługą A. Mężyka jest poddanie pod rozwagę Czytelnika stopnia i rangi związku poszczególnych postaci z podstawowymi problemami pedagogiki pracy. Z dokonanego przeglądu nazwisk i stanowisk pisze A. Mężyk — wynika, że pedagogika pracy posiada szerokie podstawy naukowo-badawcze i metodologiczne oraz odległą tradycję (s. 40).

3. Podstawowe stwierdzenia rozprawy Jana Popluczka ująć można następująco:

a) Pedagogika zakładu pracy jest tą dziedziną naukową, która zajmuje się badaniem rozwoju osobowościowego pracowników w okresie ich aktywności zawodowej i celowym ukierunkowaniem tego rozwoju (s. 45).

b) Pedagogika zakładu pracy posiada już swój odrębny, specyficzny cel i przedmiot, a także metody badawcze, głównie metody porównawcze oraz eksperymentalne, stosowane do badań w zakładach pracy według specjalnie przygotowanych wzorców i przewodników.

c) Zadania pedagogiki zakładu pracy można rozpatrywać w dwóch płaszczyznach. Jedne odnoszą się do działalności zakładu pracy w zakresie kształcenia ustawicznego, drugie wiążą się z zagadnieniami wychowawczymi.

d) Szczególnego znaczenia nabiera kształtowanie postaw pracowniczych, głównie wobec wykonywanych zadań i działalności zawodowej oraz stosunków międzyludzkich.

e) Dla pedagogiki zakładu pracy charakterystyczne jest też zadanie planowania działań i badań pedagogicznych.

Szczególnie celowe są badania systemu pozwalającego całościowo poznać zarówno działania różnych ogniw, jak i komórek zakładów pracy w dziedzinie wychowania.

f) Istotnego znaczenia nabiera tworzenie systemu wychowawczego w zakładzie pracy, w którym zaakcentowana być musi zasada jednolitej organizacji i współdziałania wszystkich ogniw zakładu.

Warto w tym miejscu podkreślić, że zaprezentowane w tym artykule rozważania stanowią skróconą postać przygotowanego do druku skryptu autora pod tytułem „Wybrane zagadnienia pedagogiki zakładu pracy”.

4. Rozprawka Andrzeja Radzewicza-Winnickiego stanowi próbę określenia sylwetki i zadań pedagoga pracy. Do podstawowych zadań pedagoga w zakładzie pracy autor zalicza:

— organizowanie, badanie i kontrolę wszystkich procesów dydaktyczno-wychowawczych, które zachodzą na terenie zakładu pracy; analizę systemu szkolenia wewnątrzzakładowego, efektywności kształcenia oraz analizę metod i programów nauczania, stały nadzór nad realizacją procesu modernizacji nauczania; wprowadzanie nowoczesnych metod dydaktyczno-wychowawczych itp.;

— nadzór nad prawidłową organizacją procesów opiekuńczo-wychowawczych, rozwojem i doskonaleniem metod wychowania w zakładzie pracy tak, aby w procesie pracy realizować założone z góry cele grupowe; koordynowanie wszystkich wysiłków zmierzających do wychowawczego oddziaływania na załogę oraz przewidywanie zachowań ludzkich w celu tworzenia intencjonalnych środowisk wychowawczych;

— organizowanie i programowanie pedagogicznego doskonalenia wszystkich pracowników zakładu zajmujących się działalnością dydaktyczno-wychowawczą; kontrolę nad realizacją całokształtu procesów wychowawczych oraz kulturalno-oświatowych w zakładzie pracy (s. 59).

W szczególności autor postuluje i omawia dwa warianty zatrudnienia pedagogów pracy:

— pedagog jako kierownik służb pracowniczych bądź główny specjalista do spraw pracowniczych,

— pedagog jako specjalista z zakresu pedagogiki zakładu pracy.

W odniesieniu do obu tych wariantów A. Radzewicz-Winnicki wymienia szereg zadań szczegółowych i tworzy z nich układy mogące stanowić próbę uzasadnienia dla odpowiednich stanowisk pracy.

* * *

Ogólnie rzecz biorąc stwierdzić można, że zaprezentowane rozprawy w dziale pierwszym tomu VIII „Prac pedagogicznych” Uniwersytetu Śląskiego są interesujące, a co ważniejsze — wzbogacają podstawy teoretyczne i metodologiczne nowej dyscypliny pedagogicznej — pedagogiki pracy.

Wyrażając zadowolenie z faktu ukazania się scharakteryzowanej wyżej pracy czuję się zobowiązany stwierdzić, że zawiera ona szczególnie w części pierwszej wiele stanowisk i poglądów co najmniej dyskusyjnych. Do takich osobiście zaliczam sprawy dotyczące:

- pojęcia i zakresu problemowego pedagogiki pracy,
- zarysu historii pedagogiki pracy,
- miejsca i roli procedury badań w metodologii pedagogiki pracy,
- koncepcji i roli pedagoga pracy.

Zagadnienia powyższe omówię w podanej kolejności.

1. Rozważania A. Mężyka, a tym bardziej J. Popluczka dotyczące pojęcia i zakresu problemowego pedagogiki pracy są mało precyzyjne, nie łączące się z aktualnym stanem rzeczy. J. Poplucz w zasadzie utożsamia dwie rzeczy różne — pedagogikę pracy i pedagogikę zakładu pracy. Świadczą o tym następujące stwierdzenia:

— s. 47 — Nazwa „pedagogika pracy” (...) obejmuje swoim zakresem całość problematyki pedagogicznej, zarówno związanej z przygotowaniem ludzi do pracy zawodowej, jak i z jej wykonywaniem w sposób formalnie zorganizowany.

— s. 48 — Zadania pedagogiki pracy można rozpatrywać w dwóch płaszczyznach. Jedne odnoszą się do działalności zakładu pracy w zakresie kształcenia ustawicznego, drugie wiążą się z zagadnieniami wychowawczymi.

— s. 47 — Pedagogika zakładu pracy to teoria wychowania ludzi w złożonej strukturze techniczno-organizacyjnej i społecznej współczesnego zakładu pracy.

Nie trzeba chyba wykazywać, że już między tymi stwierdzeniami zachodzi sprzeczność, a podobnych w omawianym artykule J. Popluczka jest więcej. A. Męzyk pedagogikę pracy traktuje jako subdyscyplinę pedagogiki ogólnej (s. 34). Takie postawienie sprawy musi wywoływać sprzeciw. Autor nie powiedział wyraźnie, co rozumie przez „pedagogikę ogólną”. Współcześnie unika się tej nazwy stosowanej dla ogółu pojęć i twierdzeń pedagogicznych. Prof. Wołoszyn proponuje nazwę szerszą — pedagogika globalna, natomiast w literaturze utrwała się już nazwa — nauki pedagogiczne czy też — system nauk pedagogicznych. Toteż pedagogikę pracy można i należy traktować przede wszystkim jako określoną dyscyplinę pedagogiczną wchodzącą w skład systemu nauk pedagogicznych¹.

Ogólnie stwierdzić można, że w kwestii pojęcia i zakresu problemowego pedagogiki pracy powiedziano już stosunkowo wiele. Stąd każde nowe stanowisko musi być bardzo wyważone. Wydaje się, że za najbardziej

¹ T. Nowacki: Pedagogika pracy jako dyscyplina pedagogiczna (w). Pedagogika pracy. Wyd. Instytutu Kształcenia Zawodowego, Warszawa 1975, WSiP.

Z. Wiatrowski: Pedagogika pracy — subdyscypliną pedagogiczną. *Ruch Pedagogiczny* 1974, nr 6 oraz — Pedagogika pracy nową dyscypliną. *Głos Nauczycielski* 1976, nr 16.

reprezentatywne uznać można stanowisko Zespołu Problemowego Pedagogiki Pracy Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, który na swym pierwszym posiedzeniu w grudniu 1977 r. opowiedział się za szerokim rozumieniem nazwy „pedagogika pracy”, a do głównych działów tej młodej dyscypliny pedagogicznej zaliczył:

I. Naukowe i metodologiczne podstawy pedagogiki pracy.

II. Pedagogikę przedzawodową, obejmującą to wszystko, co decyduje o rozwoju jednostki w okresie poprzedzającym kształcenie zawodowe i co zbliża ją do wyboru zawodu zgodnie z warunkami osobistymi i potrzebami społecznymi.

III. Pedagogikę zawodową, traktującą o kształceniu zawodowym realizowanym w różnych instytucjach, głównie zaś w szkole zawodowej i w zakładzie pracy.

IV. Pedagogikę zakładu pracy, uznającą zakład pracy jako znaczące środowisko wychowawcze i akcentującą problematykę podwyższania oraz doskonalenia kwalifikacji ogólnych i zawodowych ogółu pracowników, a w ten sposób problematykę dochodzenia do mistrzostwa w zawodzie².

W świetle powyższych ustaleń podejmowana i analizowana przez J. Poplucza problematyka wychowawcza i kształceniowa zakładu pracy stanowi jedynie składnik tego działu pedagogiki pracy, który nazwano pedagogiką zakładu pracy.

2. Andrzej Mężyk na str. 34 pisze: „Praca jako środek wychowania i nauczania znajdowała swoje odbicie w wielu koncepcjach filozoficznych” i w następstwie sygnalizuje nazwiska i główne dzieła osób, które w tym względzie uznać można jako znaczące. Dziwi jednak brak nazwisk twórców marksizmu-leninizmu, a także wielu znaczących reprezentantów pedagogiki radzieckiej. W tej sytuacji konieczne wydaje się stwierdzenie, że zasadniczy wpływ na kształtowanie się współczesnych poglądów na pracę i jej rolę w procesie wychowania wywarły poglądy i dzieła klasyków marksizmu-leninizmu. W szczególności rozwiniętą koncepcję wychowania przez pracę zaprezentowali Karol Marks i Fryderyk Engels. Analiza pism tychże wskazuje, że w pracy zaczęto widzieć źródło trzech rodzajów wartości:

— po pierwsze — uczestnictwo młodzieży w pracy miało stanowić drogę „uobywatelnienia”,

— po drugie — praca człowieka była traktowana jako ważne źródło poznawania świata,

— po trzecie — praca młodzieży miała stanowić dodatkowe źródło bogactwa społecznego.

Marks stał na stanowisku, że w społeczeństwie ludzi wolnych, zorganizowanym na zasadzie równego uczestnictwa w prawach i obowiązkach, młodzież powinna brać udział w tworzeniu podstaw materialnego bytu,

² Z. Wiatrowski: Zadania Zespołu Problemowego Pedagogiki Pracy Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN. *Ruch Pedagogiczny* 1978, nr 3.

a wykonywanie tego obowiązku jest koniecznym elementem moralności komunistycznej. Charakterystyczna i wielce wymowna jest też teza Engelsa, w myśl której praca stworzyła człowieka i stanowi podstawowy warunek jego rozwoju³. Także Lenin i Krupska opowiadali się za wychowaniem przez pracę, między innymi gdy twierdzili, że połączenie nauczania z pracą produkcyjną stanowi jedyną drogę wszechstronnego, duchowego i fizycznego rozwoju robotników i chłopów, a zarazem drogę tworzenia bazy materialnej socjalizmu. Sprawę tę nad wyraz dobitnie uwypuklił Lenin w wystąpieniu na III Zjeździe Komunistycznego Związku Młodzieży w październiku 1920 r. mówiąc: „Nie mielibyśmy zaufania do nauczania, wychowania i kształcenia, gdyby je zapędzono tylko do szkoły i oderwano od burzliwego życia”⁴.

Poglądy klasyków marksizmu-leninizmu wzbogacone i interpretowane przez takich reprezentantów i realizatorów wychowania przez pracę, jak: N. Krupska, P. Błoński, A. Makarenko i inni, nie mogą być pomijane ani przy ogólnych rozważaniach na temat pracy człowieka, ani też przy tworzeniu zarysu historii pedagogiki pracy, tym bardziej zaś wobec zapowiedzi, że „praca jako środek wychowania i nauczania znajdowała swoje odbicie w wielu koncepcjach filozoficznych”. Nieuwzględnienie powyższego w sposób zasadniczy osłabia ogólną wymowę artykułu Andrzeja Mężyka.

3. W przypadku rozważań Kazimierzy Korabiowskiej-Nowackiej — po pierwsze — czy rzeczywiście problematyka i procedury stanowią wystarczające warunki do wyodrębnienia dyscypliny naukowej (s. 9)? — po drugie — czy rzeczywiście „nie ma potrzeby opracowywania czegoś, co można by określić jako „procedurę badań w szerokim znaczeniu” (s. 12)?

We wcześniejszych opracowaniach stwierdziłem, że każda nowa dyscyplina naukowa dążąca do uzyskania określonej samodzielności, a co ważniejsze — do wysokiej rangi społecznej, musi spełniać szereg warunków, z których na plan pierwszy wysuwają się:

- 1) wyraźnie sprecyzowany i społecznie znaczący przedmiot badań,
- 2) odpowiednie do przedmiotu terminologia i nazewnictwo,
- 3) logicznie zwarty system pojęć i twierdzeń,
- 4) dostosowana do przedmiotu metodologia badań, w tym: metody, techniki i narzędzia oraz procedury badań,
- 5) określona płaszczyzna przebiegu i przetwarzania informacji naukowej (wydawnictwa, kontakty krajowe i zagraniczne itp.),
- 6) powszechnie uznana reprezentacja instytucjonalna i personalna⁵.

W świetle tak formułowanych kryteriów — co oczywiście może być

³ K. Marks, F. Engels: Dzieła wybrane, t. II, Warszawa 1946.

⁴ W. I. Lenin: Zadania związków młodzieży. Dzieła, t. XXXVI, Warszawa 1955.

⁵ Z. Wiatrowski: Pedagogika pracy — subdyscypliną pedagogiczną. *Ruch Pedagogiczny* 1974, nr 6 oraz — Kryteria wyodrębniania i samodzielności dyscyplin naukowych. (w:) Szkoła — zawód — praca. Ogólnopolskie seminarium pedagogiki pracy — Złotów 1975. Wyd. Instytut Kształcenia Zawodowego, Warszawa 1976.

również przedmiotem dyskusji — stanowisko pierwsze K. Korabiowskiej-Nowackiej byłoby trudne do przyjęcia.

Jest również wiele argumentów przemawiających za wyróżnieniem procedury badań w szerokim i wąskim znaczeniu. Niektóre z nich omawiam szczegółowo w pracy: „Powodzenia i niepowodzenia szkolne pracujących”. (PWN, Warszawa 1975, s. 55—59). Wiele cennych rozważań na powyższe tematy znajdzie Czytelnik w pracy T. Nowackiego pt.: „Teoretyczne podstawy opracowań metodycznych” (Wrocław 1977, Ossolineum), jak również w opracowaniu tegoż autora pt. „Koncepcja wydawnictw metodologicznych pedagogiki pracy” (Szkoła — zawód — praca. Op. cit. w przypisie 5).

4. Koncepcja pedagoga w zakładzie pracy jest na pewno interesująca, aczkolwiek potraktowana zbyt wąsko, powiedziałbym — li tylko profesjonalnie, gdy tymczasem zagadnienie rozpatrywane być może wieloaspektowo. Dałem temu wyraz w artykule pt.: „Potrzebni są pedagodzy pracy” (*Głos Nauczycielski* 1975, nr 12), a tym bardziej w referacie wygłoszonym na III Konferencji Pedagogów Krajów Socjalistycznych⁶.

Wychodzę z założenia, że pojęcie i zadania pedagoga pracy można i należy rozpatrywać w dwóch podstawowych znaczeniach — szerokim i wąskim. W znaczeniu szerokim będzie nim każdy nauczyciel szkoły ogólnokształcącej i zawodowej oraz każdy pracownik działalności wychowawczej zakładu pracy, głównie zaś mistrz, który uczestniczy w realizacji zadań wychowania przez pracę, do pracy i w procesie pracy.

W znaczeniu węższym chodzi o pracownika działalności pedagogicznej, legitymującego się specjalnym wykształceniem w zakresie pedagogiki pracy i dyscyplin z nią ściśle związanych oraz zajmującego odpowiednie do kwalifikacji stanowisko pracy, tj. stanowisko pedagoga pracy. Można tu wymienić dwie podgrupy:

a) pedagogów pracy w znaczeniu profesjonalnym, zajmujących stanowiska pedagogów pracy w szkołach lub w zakładach pracy,

b) pedagogów pracy w znaczeniu dyscyplinarnym, będących godnymi reprezentantami pedagogiki pracy.

W przypadku pedagogów pracy w znaczeniu szerokim oraz w znaczeniu profesjonalnym wysunąć można następujące zadania ogólne:

1) inicjowanie, organizowanie, koordynowanie i realizowanie wychowania przez pracę zgodnie z ogólnie przyjętymi celami wychowania przez pracę;

2) inicjowanie i prowadzenie różnych form dokształcania i doskonalenia pracowników do mistrzostwa w zawodzie, a tym samym do coraz wyższej wydajności pracy oraz pełnego zadowolenia z jej wykonywania;

⁶ Z. Wiatrowski: Rola pedagoga pracy w systemie kształcenia ustawicznego. Tezy referatu opublikowano w materiałach konferencyjnych, cały referat w: *Nauczyciel i Wychowanie* 1978, nr 3.

3) organizowanie i koordynowanie łączności szkoły z zakładem pracy i z życiem gospodarczym kraju;

4) organizowanie, koordynowanie i realizowanie szeroko pojętej działalności oświatowo-wychowawczej, wywierającej zasadniczy wpływ na doskonalenie osobowości pracownika i jego kontaktu z otoczeniem;

5) analizowanie stanu wychowawczego szkoły i zakładu pracy oraz inicjowanie i współudział w prowadzeniu odpowiednich badań naukowych.

Można stwierdzić, że w tak nakreślonych zadaniach ogólnych pedagoga pracy mieszczą się takie zadania pedagoga w zakładzie pracy, o których pisze A. Radziejewicz-Winnicki. Po prostu rozważania wyżej wymienionego stanowią dobrą konkretyzację ogólnej koncepcji pedagoga pracy.

* * *

Zdaję sobie sprawę z tego, że jak na recenzję, przeprowadzone tu rozważania są zbyt obszerne. Chodzi mi jednak nie tylko o poinformowanie Czytelnika, że „rzecz o pedagogice pracy” godna jest przestudiowania. Chodzi także o to, aby tworzone w różnych ośrodkach naukowych teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki pracy były podstawami rzeczywistymi.

LESZEK KOZUCHOWSKI
TORUŃ

NIEKTÓRE PROBLEMY ZAWODU PEDAGOGA

Reforma studiów pedagogicznych z 1973 r. i kolejne próby jej udoskonalenia wysuwają potrzebę dyskusji nad zagadnieniami modelu zawodu pedagoga. Należy przypomnieć, że treść pojęcia modelu zawodu¹ obejmuje swoim zakresem swoiste właściwości absolwentów określonego kierunku studiów, zwłaszcza ich kwalifikacje, swoisty charakter praktyki zawodowej i współpracy z innymi specjalistami, a także obowiązujący ich etyczny kodeks. Te elementy modelu zawodu są obok szeregu innych problemów integralnymi częściami monografii zawodów². Mimo że w roku 1976 minęło 50 lat od momentu utworzenia studiów pedagogicznych na uniwersytetach w Polsce, nie dysponujemy ani monografią zawodu

¹ Pojęcie „modelu zawodu” przyjęto za A. Lewickim: *Problemy modelu zawodowego psychologa klinicznego*, w: *Psychologia kliniczna w zarysie*. Poznań 1968, UAM. s. 248—275.

² Zakres problematyki monografii zawodów określają: S. Dziecielska-Machnikowska: *Socjologiczna problematyka zawodu. Kultura i Społeczeństwo* 1964, nr 2, s. 157—166; A. Rajkiewicz: *Wybór zawodu jako element gospodarowania czynnikiem ludzkim*, w: *Szkoła—zawód—praca*. KiW 1969, s. 25; I. Reszke: *O przydatności monografii zawodów*. *Studia Socjologiczne* 1973, nr 1, s. 235—236.

pedagoga, ani opartą na studiach teoretycznych i badaniach empirycznych definicją zawodu pedagoga. Uzasadniona jest zatem potrzeba monograficznych studiów nad modelem kształcenia i praktyką zawodową pedagogów, gdyż „spór o właściwą interpretację roli pedagoga i uznanie znaczenia jego funkcji toczy się nadal na różnych płaszczyznach”³.

Aktualność potrzeby konstrukcji modelu zawodu pedagoga uzasadnia fakt ekstensywnego kształcenia pedagogów, od roku akademickiego 1973/74 zwiększono bowiem limity rekrutacyjne na stacjonarne i zaoczne studia pedagogiczne i obecnie kształcą studentów pedagogiki 22 szkoły wyższe — w tym 9 uniwersytetów, 11 wyższych szkół pedagogicznych i nauczycielskich oraz 2 filie uniwersyteckie⁴. Z oceny kadrowej wynika, że aktualnie jest zatrudnionych około 8890 absolwentów studiów pedagogicznych. Jest to dość liczna grupa zawodowa, o której wiedza jest jak dotychczas rozproszona i wycinkowa.

Może to wydawać się paradoksem, ale sami absolwenci pedagogiki wskazują potrzebę określenia zawodu pedagoga stwierdzając: „Wskazać pełne perspektywy zatrudnienia, określić stanowiska, powiedzieć, kim jest absolwent pedagogiki i jakie są jego funkcje zawodowe” (152, 198, 200)⁵. Badania empiryczne pozwoliły ustalić, że studenci pedagogiki kończyli studia bez koncepcji pracy zawodowej, nie byli zorientowani, jakie są możliwości zatrudnienia, a co więcej, „nie bardzo wiedzieli, jakie właściwie reprezentują kwalifikacje zawodowe”⁶. Pisano o „Nieokreśleniu w społecznej świadomości funkcji pedagoga...”, co stwarza szereg trudności, o nieuznawaniu... uprawnień zawodowych pedagogów”⁷ i o „...kryzysie zawodu pedagoga, którego przyczyny tkwią w nietraktowaniu przez zakłady pracy absolwenta jako specjalisty, braku zapotrzebowania na pedagogów i etatów”⁸. Co więcej, upowszechniano pogląd, według którego „Uniwersyteckie studium pedagogiki nastawione jest na kształcenie teoretyków zagadnień wychowawczych. Program daje możliwości szerokiego ogólnego opanowania teorii pedagogicznej nie przygotowującej jednak do żadnego zawodu...”⁹. Pogląd taki jest nie do utrzymania, wynika on z tradycyjnej koncepcji uniwersytetu, zgodnie z którą był on ośrodkiem kultury ogólnej, dającym przygotowanie teoretyczne, i kształcącym myślicieli. Współczesny uniwersytet charakteryzuje się tym,

³ M. Debesse: Wyzwanie rzucone naukom o wychowaniu? *Kwartalnik Pedagogiczny* 1974, nr 1, s. 23, 24.

⁴ Dane z Informatora dla kandydatów na studia dzienne w szkołach wyższych na rok szkolny 1974/75. MNSZw i T, Warszawa-Kraków 1974, PWN, s. 61, 65.

⁵ Cyfry w nawiasach oznaczają numery kwestionariuszy, z których pochodzą wypowiedzi absolwentów.

⁶ H. Izdebska: Losy absolwentów sekcji pedagogicznej Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1967, nr 1, s. 96.

⁷ A. Zawadzka: Wstępny okres pracy zawodowej absolwentów pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1968, nr 3, s. 218.

⁸ W. Sroczyński: Pedagog-zawód nieokreślony? *Kultura* 1972, nr 25, s. 11.

⁹ H. Baczyńska: Zadania dydaktyczno-wychowawcze praktyk na studium pedagogiki, w: *Wychowanie i nauczanie przez pracę a zawód*. Poznań 1970, UAM, s. 233.

że łączy się w nim kształcenie ogólne, specjalistyczne i zawodowe, wdraża się studentów do badań naukowych i przygotowuje się ich do udziału w życiu kraju¹⁰. Uniwersytet ma zatem do spełnienia takie same funkcje, jak pozostałe szkoły wyższe, a więc i przygotowanie do zawodu. W konkretnie rozpatrywanym tu przypadku do zawodu pedagoga. Odrzucenie poglądu, według którego także uniwersytet współczesny, zgodnie ze swoimi zadaniami, kładzie nacisk na „...wyszkolenie zawodowe studentów, określone (...) ich przyszłymi zadaniami dydaktycznymi i na specjalizację zawodową”¹¹, prowadzi ten proces w zaułki bez wyjścia i do zagubienia celu i sensu kształcenia, co w efekcie prowadzi do konkluzji „nie bardzo wiadomo, kogo się właściwie kształci”¹².

Wyjaśnienie nagromadzonych w ciągu wielu lat problemów studiów pedagogicznych i zawodu pedagoga wymaga, jak się wydaje, przyjęcia założenia, zgodnie z którym koncepcja funkcji studiów (a więc wyobrażenie o ich celach i zadaniach) powinna decydować o ich treści, która z kolei jest syntezą wynikającą z ogólnych zadań szkoły wyższej, profilu absolwenta i zadań zawodu w życiu społecznym. Wydaje się także, że takie postawienie zagadnienia zapobiega ogólnikowości formułowania celów kształcenia i przyczynić się może i powinno do prawidłowego formułowania jego treści, a w konsekwencji umożliwi skonkretyzowanie „...odpowiadających przyszłym zadaniom absolwentów, modeli osobowo-zawodowych dla podstawowych kierunków i rodzajów studiów, a następnie adekwatnych do nich planów studiów i programów”¹³.

Dyskutujący wyraża przekonanie, że spory i nieporozumienia wokół doktryny kształcenia pedagogów i ich społecznej funkcji należy zastąpić gruntownymi studiami teoretycznymi i badaniami empirycznymi, które by umożliwiły wykazanie swoistych właściwości ich kształcenia i praktyki zawodowej. Przesłankę do zdefiniowania zawodu pedagoga i oceny jego społecznej i kulturotwórczej funkcji mogą dostarczyć wyniki monograficznych badań nad absolwentami.

Oto główne wnioski wynikające ze studiów teoretycznych nad doktryną i koncepcjami kształcenia pedagogów, strukturą i działaniem mechanizmu ich zatrudnienia, funkcjami zawodowymi oraz nad przygotowaniem do jego wykonywania.

Studia nad teoretycznymi przesłankami utworzenia studiów pedagogicznych wykazały, że zgodnie z koncepcją pedagogiki jako dyscypliny zajmującej się wychowaniem i jego uwarunkowaniami, całościowo ujmującej fakty i zjawiska z nim związane, ich celem było opanowanie filozoficznej, biologicznej, psychologicznej, historycznej i socjologicznej, a więc

¹⁰ Zob.: Fragmenty artykułów opublikowanych w czasopismach polskich w latach 1964—1965 w ramach dyskusji o roli współczesnego uniwersytetu. *Życie Szkoły Wyższej* 1965, nr 11.

¹¹ J. Szczepański: *Socjalistyczna koncepcja uniwersytetu*, w: *Odmiany czasu* — różnijszego. KiW 1971, s. 360.

¹² H. Izdebska: *Losy absolwentów sekcji pedagogicznej...* op. cit., s. 96, 105.

¹³ Raport o Stanie Oświaty w PRL. Warszawa 1973, PWN, s. 219.

trudnej syntezy wiedzy o wychowaniu oraz zaznajomienie studenta z praktyką i technikami wychowania. Z założenia więc studia pedagogiczne miały umożliwić opanowanie wielostronnej wiedzy o wychowaniu człowieka, która ma służyć jego indywidualnemu i społecznemu rozwojowi.

Wyodrębniono cztery koncepcje studiów pedagogicznych, które należy traktować jako kolejne fazy ich rozwoju. Ewolucja koncepcji studiów w latach 1926, 1956, 1962 i 1973 była uwarunkowana stałym poszerzaniem ich społecznej funkcji, chodziło bowiem o lepsze ich dostosowanie do potrzeb praktyki zawodowej absolwentów. Podejmując próbę oceny koncepcji studiów do 1973 roku, należy stwierdzić, że miały one orientację teoretyczną i encyklopedyczny charakter i wiążące się z tym cechy „akademickości”, tj. w pewnym stopniu niedostrzegania potrzeb praktyki, domagającej się innego niż ogólny typ pedagoga. Zaczęła się krystalizować nowa wizja zawodu, wymagającego teoretyczno-metodologicznego i praktycznego wykształcenia, a więc wiedzy i zespołu umiejętności do jego wykonywania. Efektem długiej ewolucji była reforma studiów w 1973 roku, uwzględniająca podstawowe praktyczne aplikacje wiedzy pedagogicznej i przygotowanie pedagogów do poszczególnych grup funkcji zawodowych.

Koncepcja ta nie jest bez mankamentów i wymaga dalszego doskonalenia. Zmiany powinny uwzględniać w większym stopniu przygotowanie teoretyczno-metodologiczne, zmniejszyć rozdrobnienie przedmiotów, powodujące podział studiów na sztuczne, izolowane części, oderwane od ich teoretycznego podłoża i zbędne powtarzanie tych samych treści. Tak np. należałoby dokonać analizy sekwencji przedmiotów z punktu widzenia ich wzajemnego uzupełniania się i pogłębiania wiedzy niezbędnej do twórczego rozwiązywania w teorii i w praktyce podstawowych problemów zawodu.

Analiza przebiegu i mechanizmu zatrudnienia absolwentów wykazała, że istniał szereg wewnątrz- i zewnątrzuczelnianych przyczyn przypadkowych wyborów miejsc pracy, a przebieg zatrudnienia był żywiołowy. Z tych powodów zaledwie 47% pedagogów podjęło pracę zgodnie z uzyskaną specjalizacją i jeszcze mniej, bo 39%, zgodnie z tematem pracy magisterskiej. Brak było w okresie poszukiwań pracy przez badane roczniki absolwentów wolnych etatów, a tym samym możliwości wyboru miejsc pracy i orientacji w komórkach kadrowych różnych instytucji w społecznej funkcji zawodu pedagoga, z tego między innymi powodu wystąpiły duże rozbieżności między założoną a rzeczywistą funkcją studiów, bowiem zaledwie 43% badanych pracuje zgodnie, 16,4% częściowo zgodnie, a 40,6% niezgodnie z założoną funkcją.

Dla uściślenia pojęcia zawodu pedagoga dokonano rejestru typów instytucji zatrudniających absolwentów, co pozwoliło zdefiniować ten zawód „obiektywnie” oraz wyabstrahowano i poklasyfikowano w odrębne

kategorie czynności wchodzące w zakres poszczególnych funkcji zawodowych, zabieg ten umożliwił określenie zawodu „subiektywnie”.¹⁴ Podstawę do formułowania uogólnień większego zasięgu odnoszących się do profilu zawodu dają ustalenia badawcze szeregu autorów. Badania Jana Woskowskiego, Ireny Lepalczyk i Aleksandra Kamińskiego, Anny Zawadzkiej, Heleny Izdebskiej, Barbary Smolińskiej i Stanisława Jańca, Janiny Szymkat i Stanisława Szwabowskiego oraz piszącego te słowa, pozwoliły ustalić miejsce zatrudnienia 806, 9,1% ogółu (N=8890), absolwentów studiów pedagogicznych z lat 1945—1971. A zatem są podstawy do przeprowadzenia analiz porównawczych stanu zatrudnienia absolwentów kończących pedagogikę w kilku ośrodkach akademickich (UT, UW, UWBB, UAM, UMK, WSP-Kraków). Prześledzenie dynamiki zatrudnienia w przeciągu około 20 lat umożliwi wgląd w historię zawodu, daje szersze rozeznanie w aktualnym stanie i perspektywach zatrudnienia.

I tak, uwzględniając krańcowe wartości odsetek osób zatrudnionych w poszczególnych instytucjach, widzimy, że w: szkołach podstawowych i zakładach specjalnych w zależności od ośrodka akademickiego pracuje od 2,7 do 7% pedagogów, szkołach podstawowych odpowiednio 13—28%, szkołach ponadpodstawowych 12—25%, szkołach wyższych i instytutach naukowo-badawczych 5—19%, zakładach kształcenia nauczycieli 4—15%, administracji szkolnej 0,5—10%, ośrodkach metodycznych (obecnie instytutach kształcenia nauczycieli i badań oświatowych) 3—6%, placówkach opiekuńczo-wychowawczych 8—23%, poradniach 2—20%, zakładach resocjalizacyjnych, sądach i MO 4—14%, placówkach kulturalno-oświatowych 4—23%, innych instytucjach, np. urzędach, redakcjach dzienników i czasopism, radia i telewizji, wydawnictwach, zakładach pracy, spółdzielniach mieszkaniowych, pracy i inwalidów, szpitalach i sanatoriach oraz organizacjach społeczno-politycznych od 1—27%.

Porównanie to wskazuje, że główne miejsca pracy absolwentów z sześciu ośrodków akademickich są takie same, występują natomiast różnice w proporcjach liczbowych w nich zatrudnionych. Odrębności te są wynikiem zróżnicowania lokalnego rynku pracy, determinującego możliwości wyboru miejsca pracy, typu specjalizacji (np. tradycji pedagogiki społecznej na Uniwersytecie Łódzkim) czy też rodzaju pracy i typu wykształcenia przed podjęciem studiów.¹⁵

¹⁴ Zob. na temat metodologicznych dyrektyw definiowania zawodów Z. Kowalewski: Trudności definicji pojęcia „zawodu” (na przykładzie zawodu inżyniera), w: Zawody, materiały i studia, red. A. Sarapata, Wrocław—Warszawa—Kraków 1964, Ossolineum, s. 13; J. Szczepański: Czynniki kształtujące zawód i strukturę zawodu, w: Socjologia zawodów. KiW 1965, s. 15.

¹⁵ Też o wpływie rodzaju pracy i typu wykształcenia przed studiami na wybór miejsca pracy po ich ukończeniu potwierdzają wyniki badań J. Żebrowskiego nad absolwentami pedagogiki WSP w Gdańsku. Na studia w tej uczelni przyjmowano absolwentów studiów nauczycielskich ze stażem pracy w szkolnictwie, co decydująco wpłynęło na stan zatrudnienia po studiach, bowiem 85,8% (L=212) pedagogów podjęło pracę w szkołach, administracji szkolnej, ośrodkach metodycznych i ZNP; zob. J. Żebrowski: Kształcenie i sytuacja zawodowa pedagogów, op. cit., tabela 14, s. 100.

Pierwsze powojenne roczniki absolwentów były zatrudnione głównie w szkołach, późniejsze zaś także i w innych typach instytucji. W przeciągu ponad 20 lat rozszerzył się znacznie zakres instytucji zatrudniających pedagogów, świadczy to o dynamice społecznej funkcji studiów pedagogicznych. Duże zróżnicowanie instytucji zatrudniających absolwentów i wykonywanych przez nich funkcji zawodowych oraz związane z tym faktem odrębności warunków psychospołecznych, treści pracy, czy też przedmiotu oddziaływań powoduje trudności interpretacji struktury i dynamiki zatrudnienia pedagogów. I tak, jedni autorzy mówią wyraźnie o wielu wykonywanych przez pedagogów zawodach¹⁶ lub o kategoriach zawodowych,¹⁷ bądź co więcej, z faktu, że zajmują oni stanowiska pracy przewidywane w taryfikatorach kadrowych specyficznych dla zatrudniających ich instytucji i że nie są traktowani jako odrębną kategorię pracowników o określonych, specjalistycznych kwalifikacjach, wyciąga się wniosek, że „...poza formalną nazwą i kierunkiem studiów zawód (pedagoga — p.m.L.K.) taki nie istnieje”.¹⁸ Przedstawione stanowiska nasuwają bowiem szereg wątpliwości, czy uzasadnione jest kwestionowanie istnienia autonomicznego zawodu pedagoga, czy należy tu mówić o jednym, czy o wielu zawodach, czy też o specjalnościach — funkcjach mieszczących się w ramach jednego zawodu i jaką należy przyjąć teoretyczną perspektywę interpretacji struktury i dynamiki zatrudnienia absolwentów pedagogiki? Spróbujmy kolejno ustosunkować się do tych wątpliwości.

Już z formalnego punktu widzenia nie można podzielić poglądu, że „nie istnieje zawód pedagoga”, gdyż zarówno w „Nomenklaturze zawodów-specjalności” z 1965 roku,¹⁹ jak i w aktualnej „Nomenklaturze zawodów-specjalności” z 1970 roku,²⁰ w wielkiej grupie 8 pod sygnaturą 8-0 wymieniony jest zawód pedagoga — obok historyka, psychologa, socjologa i filozofa, a pod sygnaturą 8-02.01. podany jest zakres kwalifikacji pedagoga i wskazane są przykłady pracy. Według informacji zamieszczonych w „Nomenklaturze”: „Pedagog posiada znajomość — na poziomie wyższym — nauki w zakresie takich przedmiotów, jak logika z metodologią nauk, socjologia wychowawcza, etyka, wybrane zagadnienia z biologii, anatomia i fizjologia człowieka, psychologia ogólna, rozwojowa i wychowawcza, wstęp do pedagogiki, teoria wychowania, dydaktyka, historia wychowania, metody badań pedagogicznych, statystyka pedagogiczna, teoria kształcenia politechnicznego i zawodowego, pedagogika porównawcza, pedagogika specjalna, pedagogika społeczna, pedagogika dorosłych,

¹⁶ J. Lepalczyk, A. Kamińska: Praca zawodowa absolwentów pedagogiki społecznej Uniwersytetu Łódzkiego z lat 1945—1952, op. cit., s. 128.

¹⁷ J. Żebrowski: Kształcenie i sytuacja zawodowa pedagogów, op. cit., s. 38-tabela 2, s. 100 — tabela 14.

¹⁸ W. Sroczyński: Pedagog — zawód nieokreślony. *Kultura* 1972, nr 25, s. 11.

¹⁹ Nomenklatura zawodów-specjalności, Komitet Pracy i Płac. Warszawa 1965, s. 101.

²⁰ Nomenklatura zawodów-specjalności, Projekt, Komitet Pracy i Płac. Warszawa 1970, s. 101.

higiena społeczna, rozwojowa i szkolna, metodyka nauczania początkowego, metodyka nauczania przedmiotów pedagogicznych oraz innych przedmiotów wchodzących w zakres wykształcenia teoretycznego i praktycznego zawodu; może być wyspecjalizowany w problematyce dydaktyczno-wychowawczej szkoły, pedagogice społecznej, pedagogice dorosłych, pedagogice specjalnej.

W placówkach naukowo-badawczych prowadzi prace naukowe z dziedziny pedagogiki. W szkolnictwie średnim nauczycielskim i wyższym prowadzi prace dydaktyczne w zakresie pedagogiki. W wydziałach oświaty rad narodowych zajmuje się zagadnieniami oświaty i opieki nad młodzieżą, w kuratoriach zajmuje się zagadnieniami oświaty na podległym terenie. Prowadzi prace wychowawcze w szkolnictwie podstawowym, średnim, w zakładach opieki nad dziećmi i młodzieżą, a w specjalnych zakładach wychowawczych, poprawczych, w placówkach wychowania pozaszkolnego i oświaty dla dorosłych oraz w innych placówkach; pracuje w organizacjach młodzieżowych. Prowadzi domy kultury. W szkołach podstawowych uczy przedmiotów ogólnokształcących. Organizuje audycje oświatowe w radiu i telewizji; prowadzi redakcje czasopism zajmujących się zagadnieniami pedagogiki i wychowania. Wykonuje inne prace".²¹ Należy w tym miejscu sprostować informację, że „Zawód pedagoga nie jest dotychczas uwzględniony w nomenklaturze zawodów, jak zawód ekonomisty, socjologa czy psychologa”,²² jak bowiem wyżej wskazano, figuruje on w nomenklaturze jako zawód autonomiczny obok innych, pokrewnych zawodów.

Podjęwając próbę rozstrzygnięcia pytania, czy istnieje zawód pedagoga z merytorycznego punktu widzenia, należy określić przesłanki składające się na treść pojęcia „zawód”. W socjologicznej literaturze przyjmuje się, że „Treścią zawodu pozostaje (...) fakt, że jest to wyodrębniony zespół czynności trwale wykonywanych (1), świadczonych na rzecz innych osób — społeczeństwa (2), stanowiących podstawę utrzymania (3). Przesłanką lub konsekwencją wyodrębnienia jakiegoś zespołu czynności i trwałego ich uprawiania jest fakt, że wymagają one odpowiedniego przygotowania, określonego zasobu umiejętności i wiedzy”.²³ W świetle tej definicji zdaje się nie ulegać wątpliwości, że autonomia zawodu pedagoga polega na wykonywaniu przez jego przedstawicieli zespołów zróżnicowanych w zależności od miejsca pracy i funkcji czynności mających usługowy charakter, świadczonych na rzecz różnych grup społecznych, będących źródłem utrzymania, i są wykonywane w oparciu o wiedzę i umiejętności zdobyte na specjalnie powołanych w tym celu studiach. Mamy zatem zbiór prze-

²¹ Tamże, s. 189, 196.

²² Pedagogika i potrzeby społeczne, op. cit., s. 5, 20.

²³ B. Gałęski: Społeczne osobliwości zawodu rolnika, w: Socjologia zawodów, op. cit., s. 320—321; zob. także S. Kowalewska: Definicje i klasyfikacje zawodów, w: Socjologia zawodów, op. cit., s. 52—62.

ślanek pozwalających na stwierdzenie, że istnieje autonomiczny zawód pedagoga, bowiem „Podstawę uznania zespołu czynności, wyodrębnionych od innych, za zawód stanowi fakt odniesienia pracy (działalności) jednostki do społeczeństwa lub ściślej — wymiana pracy jednostki na pracę społeczną realizowaną w postaci wartości (produktów, usług), które jednostka ta uzyskuje. Sprzężenie to stanowi podstawę istnienia zawodu, zaś jego konsekwencją (jak konsekwencją tego, że jest to wyodrębniony zespół czynności) jest ostatnia z cech tu wymienionych (którą w potocznej opinii najczęściej przyjmuje się za główny wskaźnik zawodu) — mianowicie kwalifikacje, umiejętności, przygotowanie przez szkołę”.²⁴

Inne, pojawiające się w tym miejscu pytanie dotyczy interpretacji dużego zróżnicowania miejsc pracy i funkcji zawodowych pedagogów. Zróżnicowanie to należy traktować jako wyraz „...procesu profesjonalizacji, polegającego na oddzielaniu się funkcji, podziale i zwięźeniu się zakresu czynności, powstawaniu specjalności”²⁵ w ramach jednego zawodu pedagoga. Konsekwencją tego procesu jest pogłębienie się podziału pracy, zróżnicowanie czynności zawodowych, zacieśnianie się zakresu czynności wykonywanych w ramach tradycyjnie pojętego zawodu, pogłębianie się specjalizacji i dyferencjacji wykształcenia odpowiadającego wymogom danej specjalności.²⁶

Widać było wyraźnie dynamikę procesu profesjonalizacji zawodu pedagoga przy porównywaniu zmian w koncepcjach studiów i strukturze zatrudnienia absolwentów, szczególnie w tworzeniu nowych specjalizacji. Proces profesjonalizacji obejmuje współcześnie wszystkie kategorie zawodowe,²⁷ zawód pedagoga nie jest tu wyjątkiem, jest jego ilustracją. Przyjęte tu stanowisko teoretyczne pozwala na stwierdzenie, że pedagogowie stanowią odrębną kategorię zawodową o zróżnicowanych funkcjach. Należy też uznać za teoretycznie nieuzasadnione twierdzenie kwestionujące istnienie zawodu pedagoga czy też redukujące funkcje wchodzące w jego skład do innych zawodów.

Idąc dalej i podejmując próbę „subiektywnego” określenia zawodu pedagoga przez ustalenie wykonywanych przez jego przedstawicieli funkcji, zmierzano do wskazania „istoty” zawodu i sprecyzowania jego społecznej problematyki, tj. zadań i możliwości w życiu społeczeństwa. Wyniki analizy kilkuset czynności absolwentów pedagogiki w poszczególnych miejscach pracy pozwoliły wyodrębnić poniższe grupy specjalności w ramach zawodu pedagoga i odpowiadające im funkcje:

— pedagogów pracowników naukowo dydaktycznych — prowadzących badania, rozwijających, pogłębiających i popularyzujących wiedzę w zakresie różnych działów pedagogiki, nauczających pedagogiki;

²⁴ B. Gałęski: Społeczne osobliwości rolnika, op. cit., s. 322.

²⁵ B. Gałęski: Socjologia wsi. Pojęcia podstawowe. Warszawa 1966, PWN, s. 49—50.

²⁶ Wielka Encyklopedia Powszechna PWN. Warszawa 1970, tom 13, s. 392.

²⁷ Na przykładzie zawodu rolnika proces ten analizuje B. Gałęski: Socjologia wsi. op. cit., s. 48—52.

— pedagogów nauczycieli — planujących, przygotowujących i realizujących proces dydaktyczno-wychowawczy, nauczających pedagogiki, prowadzących nauczanie w klasach I—IV, nauczających przedmiotu pobocznego (studiowanego równoległe z pedagogiką) i przysposobienia do życia w rodzinie;

— pedagogów szkolnych — wyodrębniających, rejestrujących uczniów z zaburzeniami w zachowaniu, rozwoju, niedostosowanych społecznie i zaniedbanych, opracowujących diagnozy pedagogiczne, ustalających etiologię zaburzeń, dokonujących interpretacji i selekcji przypadków, podejmujących działania opiekuńcze, profilaktyczne, terapeutyczne i resocjalizujące, kierujących orientacją szkolną i zawodową, udzielających porad wychowawczych i prowadzących pedagogizację rodziców i nauczycieli;

— pedagogów konsultantów w poradniach — zajmujących się profilaktyką niepowodzeniom szkolnym, diagnostyką, terapią, selekcją uczniów, poradnictwem wychowawczo-zawodowym, pedagogizacją rodziców i nauczycieli, badaniem dojrzałości szkolnej, programowaniem pracy w zakresie orientacji szkolnej i zawodowej, instruktażem metodycznym dla nauczycieli prowadzących zajęcia zawodoznawcze;

— pedagogów w placówkach opiekuńczo-wychowawczych — opiekujących się wychowankami, organizujących ich życie i czas wolny, stawiających diagnozy ich sytuacji i przyczyn zaniedbań, niepowodzeń szkolnych, niedostosowania społecznego, zapobiegających wykolejeniom;

— pedagogów w instytucjach resocjalizacyjnych — opracowujących diagnozy osobowości, ustalających etiologię przestępstwa i demoralizacji, przygotowujących orzeczenia i wnioski do zindywidualizowanej pracy wychowawczej, prowadzących wychowanie resocjalizujące i profilaktykę wykolejeniom przestępczym;

— pedagogów w placówkach leczniczych i szkołach specjalnych — ustalających diagnozy objawów zaburzeń i dysfunkcji, programujących terapię pedagogiczną, sprawujących opiekę i zajmujących się rewalidacją i rehabilitacją społeczną dzieci i młodzieży z upośledzeniami;

— pedagogów w placówkach kulturalno-oświatowych — diagnozujących potrzeby kulturalne środowisk, organizujących działalność kulturalno-oświatową, popularyzujących wiedzę i czytelnictwo;

— pedagogów w środowisku zamieszkania — organizujących środowisko wychowawcze w osiedlach mieszkaniowych, diagnozujących potrzeby i warunki życia młodzieży, kontrolujących i integrujących wpływy instytucji działających w osiedlu, planujących ich działalność na terenie osiedla;

— pedagogów w zakładach pracy — nadzorujących przebieg adaptacji społeczno-zawodowej młodzieży, organizujących szkolenie i dokształcanie załogi, prowadzących działalność socjalną, kształtujących stosunki międzyludzkie i humanizujących środowisko pracy.

Nie pretendując do wyczerpującego przedstawienia zadań i funkcji pe-

dagogów, należy zwrócić uwagę na duże ich zróżnicowanie w poszczególnych miejscach pracy. Ta różnorodność funkcji, jakie może wykonywać pedagog, stawia postulat odpowiedniego ukierunkowania teoretycznego i praktycznego studiów pedagogicznych z naciskiem na opanowanie przez studentów technik i zasad wykonywania czynności zawodowych w odmiennych psychospołecznych warunkach pracy. Analiza bowiem problemu przygotowania do zawodu pedagoga wykazała, że 11,5% badanych oceniło przygotowanie teoretyczne do pracy jako złe, a praktyczne aż 43%, a przecież prestiż studiów i zawodu, jak i pozycja jego przedstawicieli zależą od poziomu kwalifikacji zdobytych w procesie kształcenia. Przygotowanie zatem do pracy zawodowej jest niewystarczające. Najtrudniejszymi miejscami pracy są różnego typu poradnie, szkoły wyższe, zakłady resocjalizacyjne, szkoły podstawowe specjalne oraz działy kadr i szkolenia zawodowego. Mniej zaś intensywnie występowały trudności adaptacyjne wśród absolwentów pracujących w szkołach podstawowych, placówkach kulturalno-oświatowych, opiekuńczo-wychowawczych i w szkołach ponadpodstawowych. Przyczyną niewystarczającego przygotowania był rozdźwięk między wąskim w zasadzie profilem kształcenia, zorientowanym na przygotowanie nauczycieli szkół podstawowych, a szerokim profilem zatrudnienia oraz wynoszoną z uczelni wiedzą i umiejętnościami a sytuacjami problemowymi, z którymi spotykają się w praktyce absolwenci.

Niewątpliwym sukcesem absolwentów mimo niewystarczającego przygotowania jest pomyślna adaptacja w zawodzie, bowiem około 90% z nich, dzięki woli działania oraz dokończania się, wzorowo lub poprawnie wykonuje swoje obowiązki. Natomiast około 10% badanych pedagogów, według opinii przełożonych, wykazuje bierność i nieporadność wobec zadań zawodowych i brak przydatności dla zakładów pracy.

Próba analizy czynników warunkujących efektywność kształcenia wykazała dużą zbieżność opinii absolwentów i ich przełożonych, krytycznie oceniających studia, które niezupełnie odpowiadały potrzebom praktyki i nie zapewniały wystarczającej wiedzy, a tym bardziej umiejętności niezbędnych do wykonywania zawodu. Powodem niewystarczającego przygotowania było nieuwzględnienie w programie studiów niektórych przedmiotów podstawowych, kierunkowych i zbyt wąski zakres wiedzy teoretyczno-metodologicznej. Następne przyczyny to niedostosowanie treści programowych do potrzeb wynikających ze społecznych funkcji zawodu, zbyt ogólny charakter kształcenia, słabo sprofilowana specjalizacja naukowo-teoretyczna i zawodowa, która zapewniałaby wiedzę, jak i poznanie wzorów oraz opanowanie technik działania niezbędnych w rozwiązywaniu problemów w typowych miejscach pracy absolwentów. Kolejną przyczyną niewystarczającego przygotowania jest brak harmonijnego łączywania teorii z praktyką i przerost semantycznych treści wiedzy nad pragmatycz-

nymi, co nie odpowiada współczesnym koncepcjom kształcenia, dającym priorytet uprzącywznczeniu wiedzy. Studia, podkreślmy to, powinny umożliwiać nie tylko opanowanie wiedzy teoretycznej, ale umiejętności realizowania różnorodnych zadań praktycznych, tak by zapewnić organiczną więź między systemem kształcenia i instytucji, które są „odbiorcami” absolwentów. Uniknęłoby się w ten sposób ostrej krytyki oderwania studiów od życia, zawartej m.in. w takiej wypowiedzi absolwenta: „Nie uczono, jak wychowywać młodzież” (127). Nie można zapominać o tym, że na wychowanie składa się „...wiele umiejętności zawodowych i działań opartych na specyficznych technikach (których skuteczność można mierzyć) oraz oddziaływanie na ludzi i na ich grupy, które można organizować, planować, kontrolować i oceniać” (...), jak i o tym, iż „...pedagogika nie może być już dłużej jedynie filozofią wychowania, która naświetla jego cele, ale nie podaje konkretnych sposobów działania”.²⁸

Jeszcze inny powód krytyki studiów tkwi w braku korelacji interdyscyplinarnej, będącej wynikiem słabego realizowania koncepcji pedagogiki jako nauki uniwersalnej, integrującej wyniki badań wielu nauk w system wiedzy o wychowaniu, a tym samym przewagi wiedzy faktograficznej nad syntetyczną. Do tego braku syntezy prowadzi realizowanie programu wg przedmiotów, w warstwowym układzie, gdy tymczasem powinien on mieć układ problemowy, dla którego układem odniesienia jest koncepcja zawodu. Nasuwa się potrzeba integracji dyscyplin, doboru i korelacji treści programowych pod kątem ich praktycznej przydatności.

Analiza opinii o dydaktycznym funkcjonowaniu studiów wykazała, że istnieją duże możliwości ich intensyfikacji poprzez poszerzenie, aktualizację, strukturalizację zdobywanej wiedzy, a dalej poprzez zwiększenie dyscypliny i wymagań, tak by student miał pełniejszą i systematyczną wiedzę i poczucie zawodowej kompetencji. Warunkiem zwiększenia efektywności studiów jest także wyważenie właściwych proporcji stosowanych w procesie dydaktyczno-wychowawczym metod konwencjonalnych i aktywizujących. Chodzi tu zarówno o typy wykładów aktywizujących studentów, jak i o ćwiczenia oraz konwersatoria, podczas których stosuje się różne warianty metody problemowej. Ważnym ogniwem w procesie przygotowania studentów do zawodu, z uwagi na ich poznawcze, weryfikacyjne, jak i instrumentalne walory, są właściwie zaprogramowane, przeprowadzone i podsumowane praktyki, które jeśli są własną pracą studenta, zmniejszają rozbieżności między układami, jakie stanowią uczelnia i praca zawodowa.

Ponieważ każde studia wymagają umiejętnego wprowadzenia w problemy koncepcji danej nauki i zawodu, potrzebny jest także przedmiot, który

²⁸ P. Furter: *Grandeur et misère de la pédagogie* Université de Neuchâtel 1971, cyt. za E. Faure i inni: *Uczyć się, aby być*. Warszawa 1975, PWN, s. 232.

proponuje się nazywać propedeutyką pedagogiki. Jego zadaniem byłoby zapoznanie studentów z istotą studiów, wykazanie roli poszczególnych przedmiotów w ich strukturze, a także ze społeczną problematyką zawodu pedagoga.

Wiele problemów absolwentów mogłoby podjąć i sukcesywnie rozwiązywać, jeśli zostałyby utworzone we wszystkich ośrodkach kształcących pedagogów Polskie Towarzystwo Pedagogiczne (obecnie działa Poznańskie Towarzystwo Pedagogiczne założone w 1848 roku przez Ewarysta Estkowskiego, ale ma ono lokalny zasięg działania). Wysuwając postulat powołania takiego stowarzyszenia, autor ma na uwadze organizację, która by skupiała wyłącznie pedagogów i której zadaniem byłoby określenie ideologii zawodowej,²⁹ tj. sprecyzowanie czynności, które należy wykonywać w zawodzie, określenie przygotowania potrzebnego do ich wykonywania, praw i obowiązków, postulowanego wzoru osobowego, wykazywanie użyteczności i społecznej potrzeby zawodu, opracowanie taryfikatora stanowisk dla absolwentów, przedłożenie odpowiednim władzom projektu ustawy o zawodzie pedagoga, dającej m.in. licencję na wykonanie określonych czynności itp. Powstanie takiej ideologii jest otwartym problemem, a mogłaby ona wpływać na rozwój zawodu pedagoga, zapewniałaby poczucie stabilizacji i przeciwdziałała jako punkt oparcia frustracjom, które ilustruje wypowiedź absolwenta „nie ma nikogo, do kogo można by się zwrócić w trudnościach” (45), „trudno po tych studiach ustawić się w życiu”. Trzeba tu zauważyć, że brak organizacji zawodowej obniża m.in. prestiż zawodu i powoduje utrwalenie stanu niedorozwoju zawodu. Zawody zaś całkowicie rozwinięte zawdzięczają swój wysoki status społeczny temu, że związane z nim funkcje są jasno określone i uznane w społeczeństwie za niezbędne, dalej określone są cele i środki działania, zapewniona jest wyłączność ich kompetencji, studia dające uprawnienia przedstawicielom tych zawodów cechuje wysoki poziom naukowy i realne przygotowanie do działalności zawodowej. Do wzrostu ich statusu przyczynia się także istnienie kodeksu zawodowego, specjalizacja funkcji i adaptacja programu kształcenia do potrzeb praktyki.

Organizacja zawodowa podjęłaby szereg działań i starań, których efektem byłoby przekształcenie pedagogów ze zbioru osób wykonujących ten sam zawód i posiadających formalnie te same kwalifikacje w pewien układ społeczny, cechujący się więzią zawodową.

Uwagi te znajdują swoje uzasadnienie we wnioskach nasuwających się po analizie szeregu zmiennych wyznaczających pozycję społeczną pedagogów, zwłaszcza we fragmentach pracy, podejmujących takie problemy, jak mechanizm zatrudnienia, sytuacja na rynku pracy czy opinie o przy-

²⁹ Pojęcie ideologii zawodu wprowadzono za — D. Dobrowolską: *Studia nad znaczeniem pracy dla człowieka*. Wrocław — Warszawa — Kraków — Gdańsk 1974, Ossolineum, s. 149—219.

gotowaniu do wykonywania funkcji zawodowych. Mimo bowiem szeregu korzystnych sytuacji absolwentów, znajdujących swój wyraz, np. w awansach, identyfikacji z zawodem, sukcesach zawodowych i osobistych, udziale we władzy, odnotowano także pewne symptomy dewaluacji zawodu. Należałoby zatem podjąć działania zmierzające do podniesienia społecznej rangi studiów pedagogicznych i zawodu pedagoga. Celem tego głosu dyskusyjnego było m.in. wskazanie ich kierunku.

DOŚWIADCZENIA – PRÓBY – BADANIA

ALOJZY MATUSZCZYK
ZIELONA GÓRA

PROBLEMY PORADNICTWA WYCHOWAWCZEGO

1. PRZEDMIOT I TERMINOLOGIA PORADNICTWA WYCHOWAWCZEGO

W Polsce działa obecnie 449 poradni wychowawczo-zawodowych zatrudniających ogółem blisko 3000 psychologów, pedagogów, lekarzy i innych specjalistów. W placówkach tych przebadano ca 268 tys. dzieci i młodzieży oraz udzielono ponad 400 tys. porad. Poradnictwo w chwili obecnej obejmuje swoim oddziaływaniem głównie młodzież szkół podstawowych. Z usług poradni skorzystało około 14% uczniów. Mimo to brak jest w polskiej literaturze pedagogicznej wyczerpujących opracowań zagadnienia. Coraz częściej pojawiające się artykuły sygnalizują, iż istnieje potrzeba takich opracowań zarówno pod kątem analizy form i metod pracy tych placówek, jak i tworzenia teoretycznych podstaw poradnictwa wychowawczo-zawodowego.

W niniejszym artykule ograniczymy się tylko do problemów poradnictwa wychowawczego, wynikającego z zakresu działania poradni wychowawczo-zawodowych.

W języku współczesnej pedagogiki, a w praktyce poradnictwa szczególnie, spotykamy się z dużą liczbą homonimów. Dlatego też, w celu uniknięcia mogących z tego powodu wystąpić niejasności, uważamy za celowe określenie, co rozumiemy, z punktu widzenia naukowego, przez przedmiot poradnictwa wychowawczego oraz podanie zakresu znaczeniowego używanych określeń.

1.1. Przedmiot poradnictwa wychowawczego

Przedmiotem poradnictwa wychowawczego są wychowankowie znajdujący się w swojej (najczęściej trudnej) sytuacji wychowawczej oraz działania ludzi udzielających porad i stosowane przez nich lub pod ich kierunkiem techniki i metody wychowawcze. Tak jak w pedagogice resocjalizacyjnej (Cz. Czapów, S. Jedlewski, 1971) w poradnictwie wychowawczym należy uwzględniać strategię działania, czyli postulowane zdarzenia stanowiące warunek wystąpienia zdarzeń traktowanych jako cel ostateczny. Wymaga podkreślenia fakt, że techniki i metody będą zależne od przyjętej strategii. Przyjmujemy proponowany w metodologii pedagogiki (H. Muzzyński, 1971) układ pojęć dla określenia przedmiotu poradnictwa.

Przedmiotem poradnictwa stosującego swoją strategię techniki i metody jest resocjalizacja, jako przygotowanie dzieci i młodzieży do życia w społeczeństwie zgodnie z przyjętymi normami i zasadami. Resocjalizację tę osiągamy głównie przez wychowanie ukierunkowujące, polegające na doprowadzeniu do zaniechania niewłaściwych i kształtowania nowych, oczekiwanych cech, postaw oraz przekonań społecznych. Przedmiotem praktyk i teorii poradnictwa jest także swoiste wychowanie usprawniające polegające na specjalnym, zamierzonym kształtowaniu i rozwijaniu instrumentalnych cech osobowości, jak inteligencja, wiedza, zdolności i umiejętności. Analizując w poradnictwie zakres oddziaływań i zasięg uwarunkowań, określamy typ czynności w poradnictwie:

1.1.1. Są to działania bezpośrednie nauczyciela, pedagoga szkolnego, specjalisty poradni na ucznia. W działaniach tych dominującym elementem będzie doradztwo, przekonywanie oraz manipulowanie różnymi elementami sytuacji wychowawczych.

1.1.2. W przypadku konsultacji udzielonej przez specjalistę poradni wychowawczo-zawodowej występuje poza doradztwem i przekonywaniem oddziaływanie instytucjonalne (tak jak ujmuje to H. Muszyński, 1971) polegające na pośrednim wpływie na wychowanka przez kierowanie działaniem zespołu wychowawców danej placówki. O takim oddziaływaniu można mówić również wtedy, gdy wychowawca wpływa na proces wychowania w rodzinie.

Poradnictwo, o którym tutaj mowa, obejmuje grupę dzieci i młodzieży nieprzystosowanej społecznie i napotykejacej trudności w nauce, nie wymagającej do resocjalizacji zmiany środowiska jako warunku koniecznego. Porada wychowawcza udzielana przez specjalistę poradni wychowawczo-zawodowej, pedagoga szkolnego lub nauczyciela ma doprowadzić do celu ostatecznego głównie poprzez dostosowanie do cech psychicznych i stopnia nieprzystosowania osobnika, zmodyfikowane i w procesie wychowawczym ciągle korygowane i udoskonalane oddziaływanie pedagogiczne nauczycieli, wychowawców oraz rodziców lub opiekunów dziecka. W zakres działań poradnictwa wychowawczego wchodzi również takie czynności, jak rozpoznanie przyczyny, stopnia zaburzenia i zakresu opóźnień szkolnych (powodujących lub pogłębiających nieprzystosowanie społeczne) oraz reedukacja niektórych zaburzeń w czytaniu, pisaniu, zaburzeń mowy, a także terapia psychopedagogiczna.

Poradnictwo wychowawcze jest nie tylko formą działań praktycznych, ale posiada swoje zadania i problemy badawcze.

W poradnictwie wychowawczym, podobnie jak w całej pedagogice, konieczne jest podejście teleologiczne (H. Muszyński, 1971). Tak więc podstawowym zadaniem naukowego poradnictwa jest gromadzenie, analizowanie i uogólnianie swoistych faktów wychowawczych, swoistych procesów wychowania i ich społecznych uwarunkowań. Jeśli w pedagogice mówi się o innowacyjnym charakterze badań (H. Muszyński, 1971), to stwierdzenie to wydaje się być również adekwatne w odniesieniu do poradnictwa pedagogicznego.

Opisywanie, rozpoznawanie i ukierunkowanie odpowiednich działań w poradnictwie można ująć w sześciu działach: fenomenologia, etiologia, diagnostyka, prognozowanie, terapia — kompensowanie i profilaktyka zaburzeń.

Do podstawowych problemów badawczych poradnictwa wychowawczego zaliczyć można:

- ustalenie zależności między czynnikami wpływającymi na nieprzystosowanie społeczne (zmienne wychowawcze niezależne, manipulacje wychowawcze, zmienne pośredniczące, zmienne osobowościowe),
- badanie skuteczności porad oraz czynników warunkujących tę skuteczność,
- badanie procedur wychowawczych wpływających na socjalizację dziecka, będącego pod opieką poradni,
- badanie działalności instytucji udzielających porad.

1.2. Poradnictwo wychowawcze

Zamiennie będziemy używali terminów „poradnictwo wychowawcze” i „poradnictwo pedagogiczne”. Terminy te są używane zamiennie zarówno przez praktyków, jak i teoretyków. Przesłanką do takiego posługiwania się tymi określeniami jest brak różnic semantycznych. W literaturze pedagogicznej spotykamy się z dwoma zakresami tego pojęcia: szerokim i wąskim (Hamselman H., 1937 i 1962 oraz Bornemann C., 1963).

W znaczeniu szerokim pośrednictwo wychowawcze obejmuje wszystkie działania i wskazania pedagogiczne, których celem jest niesienie pomocy dzieciom upośledzonym, chorym, nieprzystosowanym lub w inny sposób odchylonym od normy, określenie sposobów działania, mających doprowadzić do usunięcia lub złagodzenia zaburzeń.

społecznie nieakceptowanych postaw. Tak pojęte poradnictwo wychowawcze nie ogranicza się ani do specjalnych instytucji, ani nie zakłada jako warunku fachowości (odpowiedniego przygotowania teoretycznego i praktycznego) osób udzielających porad. Nie jest też konieczna merytoryczna poprawność tego procesu (badanie dziecka, diagnoza, prognoza, porada, terapia).

W znaczeniu wąskim przez poradnictwo wychowawcze rozumie się udzielanie porad oraz specjalne działania terapeutyczne, prowadzone przez specjalistów lub pod ich kierunkiem w przypadku występowania upośledzeń, uszkodzeń oraz zaburzeń w rozwoju i zachowaniu się jednostek. Potrzeba udzielania porad (Jędrzejczak M., 1969) występuje również w przypadkach wątpliwości wychowawczych oraz zaniepokojenia stanem teraźniejszego zachowania się jednostki względnie troska o jej stan przyszły.

My mówiąc o poradnictwie wychowawczym będziemy uwzględniali przede wszystkim działania w tym zakresie poradni wychowawczo-zawodowych oraz pedagogów i psychologów szkolnych (badanie dzieci i udzielanie dzieciom, rodzicom, nauczycielom i wychowawcom pomocy w dziedzinie zapobiegania nieprzystosowaniu, w wykrywaniu źródeł i przyczyn niepowodzeń szkolnych).

1.3. Porada wychowawcza — jej charakter i zakres

O poradzie można mówić w szerokim znaczeniu jako o zjawisku społecznym, wąskim, jako o poradzie pedagogicznej udzielanej przez odpowiednio do tego przygotowanych pracowników-specjalistów.

1.3.1. Porada jako zjawisko społeczne jest bardzo stara i sięga początków społeczeństwa ludzkiego. Trudno wyobrazić sobie jakąkolwiek społeczność, w której nie byłoby potrzebujących i zwracających się oraz udzielających porad. Bardzo często występuje ona w niezupełnie czystej postaci, ale jest wpleciona w inne formy działania społecznego, takie jak:

— przekazywanie wiadomości, informacje, obrzędy religijne, inicjacyjne i inne. Na pewno jeszcze przed pojawieniem się szkoły jako instytucji wychowawczej istniały porady mające charakter wychowawczy. Należy tutaj jednak rozgraniczyć dwa wiążące się ze sobą, a jednak nie tożsame pojęcia: porady i informacji. Informacja (łac. informatio) znaczy dosłownie wyobrażenie, wyjaśnienie, zawiadomienie. Informacja więc wyjaśnia względnie zawiadamia o jakimś zjawisku. Może ona być ciekawa, sensacyjna, wstrząsająca, pomyślna, pewna: możemy informować o sytuacji politycznej, pogodzie, jakimś wydarzeniu itp. Dzięki informacji zdobywamy wiadomość o czymś, o kimś. Nie wynika z niej jednak, że jest to wiadomość oczekiwana przez nas, która miałaby wskazać sposób naszego postępowania w określonej sytuacji. Rada, porada charakteryzuje się przede wszystkim tym, że zasięgający jej osobnik oczekuje wskazania mu dalszego działania w sytuacji, która już nastąpiła albo może nastąpić. Z kolei udzielający porady wskazuje jego zdaniem właściwy kierunek działania, wykorzystuje do tego swoją wiedzę i doświadczenie. Nie znaczy to wcale, aby przekazywał cały zasób posiadanej w tej dziedzinie wiedzy i doświadczenia. Po prostu wykorzystuje ze swojej wiedzy tylko tę jej część, która jego zdaniem może być przydatna i wykorzystana przez potrzebującego porady (Matuszczak A., 1967).

Porady mogą mieć dwojaki charakter, bez względu na ich treść. Można odróżnić porady indywidualne, udzielane pojedynczo potrzebującemu porady, oraz zbiorowe, udzielane pewnej grupie potrzebujących.

Charakter porady indywidualnej lub zbiorowej jest zależny od problemu, z jakim zwraca się osobnik po poradę, z drugiej znów strony od tego, czy istnieje grupa ludzi potrzebujących porady dotyczącej tego samego zjawiska. Jeśli zdarzy się, że

ktos będzie chciał zasięgnąć porady dotyczącej trudności rodzinnych, np. nieporozumienia ze współmałżonkiem prowadzące do zaburzeń w zachowaniu się dziecka, to nawet gdyby znalazło się kilka lub kilkanaście osób pragnących uzyskać w tej sprawie porady, zbiorowe udzielanie jej byłoby niewskazane. Można natomiast radzić wybranej grupie rodziców, jak powinni pomóc dzieciom w układaniu rozkładu zajęć domowych, w urządzaniu kąpielni do pracy, jak kontrolować przygotowanie się do zajęć szkolnych itp.

Wynika z powyższego, że porada wychowawcza istnieje w sensie funkcjonalnym bez instytucji poradnictwa. Spotykamy się z nią również wtedy, kiedy porad rodzicom udziela nauczyciel w rozmowach indywidualnych lub w spotkaniach z grupą rodziców. Możemy więc mówić o swoistym typie porady — „poradzie nauczycielskiej”. Rozmowy rodziców na temat swoich dzieci, problemów, kłopotów lub trosk związanych z ich wychowaniem mogą mieć charakter porad wychowawczych (Jędrzejczak M., 1969).

Intencją udzielającego porady jest zawsze wywołanie doraźnej zmiany lub pewnej serii zmian w postępowaniu człowieka. Z cech charakterystycznych udzielającego porady należy wymienić: życzliwość, dyskrecję, zaś zasięgającego porady — zaufanie i wiarę w możliwość uzyskania pomocy (Matuszczyk A., 1972). Doradca — udzielający porady, przekonuje, namawia, oddziałuje na poglądy i uczucia korzystającego. Czas trwania porady może być różny: kilka, kilkanaście, a nawet kilkadziesiąt minut. Porada może być jednorazowa, a nawet powtarzana, uzupełniana i modyfikowana w czasie kilku lub więcej spotkań. Zawsze jednak jej czas trwania jest stosunkowo krótki wobec procesu, który chcemy zmodyfikować lub ulepszyć. Poza tym cechą charakterystyczną porady jest dobrowolność korzystania z niej.

1.3.2. Porada wychowawcza (w wąskim znaczeniu) jest udzielana przez pracowników specjalnie do tego powołanych instytucji (w naszym przypadku — poradni wychowawczo-zawodowych), najczęściej na terenie tych placówek. Charakteryzuje się ona tym, że zasięgający jej oczekuje wskazania mu dalszego działania w sytuacji wychowawczej, która już nastąpiła, lub której wystąpienie jest przewidywane. Z kolei udzielający porady wskazuje jego zdaniem właściwy kierunek działania wychowawczego, wykorzystując do tego swoją wiedzę i doświadczenie pedagogiczne.

1.4. Zaburzenia w zachowaniu się

Do polskiej literatury pedagogicznej określenie — dziecko z zaburzeniami w zachowaniu się wprowadziła Maria Grzegorzewska i Jan Konopnicki. Zakres tego pojęcia jest bardzo szeroki. Obejmuje on zarówno najłagodniejsze odchylenia od normy, jakimi są trudności dziecka w nauce szkolnej, jak również najtrudniejsze i najcięższe odchylenia jak nerwica czy przestępczość (J. Konopnicki, 1957, s. 28). Stopień rozwoju zaburzenia będzie implikował określone formy zachowania się dziecka.

Andrzej Lewicki (1969, s. 47) stwierdza, że zachowanie jest stale wyznaczone przez dwa zespoły czynników: sytuację i osobowość. Obydwa czynniki (sytuacja i osobowość) działają stale łącznie. Z powyższego wynika, że przy omawianiu genezy zaburzeń można wyodrębnić trzy formy uwarunkowania zachowań:

- Sposób postępowania wyznaczony niemal wyłącznie przez osobowość.
- Zachowanie wyznaczone przede wszystkim przez osobowość, które mimo to nie wystąpiłoby, gdyby nie wywołała go określona sytuacja „spustowa”.
- Zachowanie zdeterminowane głównie przez sytuację.

Przez sytuację będziemy rozumieli zespół warunków społecznych oddziałujących na jednostkę (rodzinę, szkołę, otoczenie i warunki, w których dziecko żyje) oraz wynikające z tego interakcje.

W niniejszej pracy mówiąc o zaburzeniach będziemy mieli na uwadze głównie te odchyłone od normy zachowania się, które są zdeterminowane głównie przez środowisko bądź nie pojawiłyby się, gdyby nie wystąpiła odpowiednia sytuacja. Będziemy uwzględniali również zaburzenia u dzieci uznawanych za normalnie umysłowo rozwinięte, które ze względu na stopień i zakres występujących u nich zaburzeń nie są dyskwalifikowane jako uczniowie szkół podstawowych, zawodowych lub średnich (Spionek H., 1973).

1.5. Nieprzystosowanie i niedostosowanie społeczne

Jan Konopnicki (1971) używa pojęcia — niedostosowanie społeczne. Analizując pojęcie niedostosowania społecznego stwierdza, że określenia tego można używać jedynie wobec tych jednostek, które zostały sprowadzone z właściwej drogi wyraźnie przez warunki środowiskowe. Poprawa tych warunków czy zmiana tego czynnika, który to niedostosowanie spowodował, powinny pomóc w resocjalizacji dziecka. W ślad za D. H. Stottem (1966) Jan Konopnicki jako zasadniczy wyróżnik niedostosowania podaje cierpienie dziecka wynikające z faktu swoich antyspołecznych czynów i postaw. Stwierdza on, że są dzieci (np. psychopaci, bezczuciowcy, osobnicy ze skłonnościami sadystycznymi) nie cierpiący z powodu swoich antyspołecznych czynów, których nie nazwiemy dostosowanymi, ale nie można zaliczać ich do niedostosowanych. W literaturze psychologicznej spotykamy często inne określenie dziecka społecznie niedostosowanego. Niedostosowana społecznie jest taka jednostka, która — ze względu na zaburzenia charakterologiczne spowodowane niekorzystnymi zewnętrznymi lub wewnętrznymi warunkami rozwoju — wykazuje wzmożone trudności w dostosowaniu się do uznanych norm społecznych i w realizacji swych zadań życiowych... Zasadniczą cechą niedostosowanych społecznie są zaburzenia charakterologiczne... Do kategorii dzieci społecznie niedostosowanych należą też dzieci normalnie zaniedbane, wykolejone, psychopatyczne i charakteropatyczne (Lipkowski O., 1966). Z punktu widzenia psychiatrycznego do grupy niedostosowanych społecznie zalicza się psychopatów i charakteropatów.

M. Przetacznikowa i M. Susułowska (1969) uważają, że charakterystyczne dla niedostosowanych społecznie są reakcje nie wprost, lecz reakcje okrężne i uogólnione, które są nieproporcjonalnie silne i gwałtowne w stosunku do bodźców, nieadekwatne do sytuacji. Osobną grupę nieprzystosowanych społecznie stanowią dzieci neurotyczne.

Autorki te analizując fazy nieprzystosowania dzieci z zaburzeniami w zachowaniu wyróżniają (1969, s. 241 i n.):

- trudności przystosowawcze,
- nieprzystosowanie lżejszego stopnia,
- niedostosowanie społeczne.

Przyczyny trudności przystosowawczych tkwią zdaniem autorek najczęściej w środowisku, które jest wypaczone.

Nieprzystosowanie lżejszego stopnia przejawia się również w konfliktach dziecka ze środowiskiem, kontakty społeczne i uczuciowe nie zostają jednak w tym przypadku trwale naruszone, a zaburzenie jest stosunkowo łatwo odwracalne, gdyż nie zdołało się jeszcze utrwalić i ogarnąć całej osobowości dziecka. Idzie tutaj nie tylko o różnicę stopnia adaptacji, lecz o taką fazę nieprzystosowania, w której następuje zasadnicza zmiana jakościowa w charakterze stosunków między dzieckiem a jego środowiskiem.

Do grupy dzieci niedostosowanych zalicza się te, u których zaburzenia w zachowaniu występują w stopniu silnym i głębokim, tak że utrudnia im to lub uniemożliwia normalne współżycie z innymi ludźmi.

Wydaje się, że przedstawiona powyżej trzystopniowa kwalifikacja zaburzeń naj-

bardziej jest przydatna w poradnictwie wychowawczym, które jest przedmiotem naszej analizy. Resocjalizacja i usuwanie zaburzeń u dzieci niedostosowanych społecznie w powyższym ujęciu w warunkach pracy poradni wychowawczo-zawodowej jest mało prawdopodobna. Dlatego też będziemy zajmowali się głównie problemami resocjalizacji oraz profilaktyki wobec dzieci i młodzieży z trudnościami przystosowawczymi i społecznie nieprzystosowanymi.

2. SPOŁECZNE PRZYCZYNY ZABURZEŃ I ZAPOTRZEBOWANIE NA PORADĘ

Problem zaburzeń w zachowaniu się dzieci i młodzieży, często niesłusznie określanych nie tylko w praktyce, ale także przez teoretyków mianem „trudności wychowawczych” oraz niedostosowania i nieprzystosowania społecznego jest znany w polskiej literaturze pedagogicznej. Tak nauczycieli, jak i naukowców interesują głównie manifestacje zaburzeń, metody ich wykrywania oraz przyczyny powstawania. Można wyodrębnić cztery zasadnicze grupy zaburzeń w zachowaniu się:

- niewłaściwe oddziaływanie środowiska domowego,
- ujemne wpływy środowiska społecznego (grupa rówieśnicza, dorośli, z którymi utrzymują kontakty rodzice dziecka, sąsiedzi),
- przyczyny szkolne (spowodowane niewłaściwymi metodami wychowawczymi, opóźnieniami w nauce itp.),
- przyczyny wrodzone.

Jeśli rodzice napotykają trudności w skutecznym oddziaływaniu wychowawczym i potrafią rozpoznać przyczynę, rzadko zwracają się o poradę. Najczęściej przypadki takie nie są znane pracownikom poradni. Rzadko dowiaduje się o nich nauczyciel. Dopiero wtedy, kiedy mimo podjętych działań wychowawczych poprawa nie następuje, rodzice szukają pomocy w szkole lub w poradni.

Analiza przypadków zaburzeń w zachowaniu się dzieci i młodzieży, którymi zajmują się nauczyciele oraz zgłaszanych do poradni, potwierdza tezę o bezrefleksyjnym charakterze wychowania rodzinnego. Charakterystycznym przykładem bezrefleksyjności działań wychowawczych w rodzinie jest niezgodność rodziców w oddziaływaniu na dzieci. Matka ukrywa niewłaściwe zachowanie dziecka przed ojcem lub odwrotnie. Polecenia wydawane dziecku przez jedno z rodziców są ignorowane przez drugiego, a czasami spotykamy przypadki wrogiego nastawienia dziecka przez matkę przeciwko ojcu lub przez ojca przeciwko matce. Z innych błędów wychowawczych rodziny wymienić należy niewłaściwą (nadmierną lub niedostateczną) opiekę.

Przykładem nadmiernej opieki rodzicielskiej (szczególnie w wieku przedszkolnym) jest stałe pieszczenie dzieci, próśby o pocałunek i interwencja w każde przedsięwzięcia dziecka. Równie szkodliwa jest niedostateczna lub okazjonalna opieka rodzicielska. Brak kontroli, brak zainteresowania się dzieckiem (Czapów Cz., 1968). Często popełnianym przez rodziców błędem jest wymaganie, aby dzieci były genialne, nieliczenie się z ich możliwościami i zainteresowaniami.

Duży wpływ na wychowanie w rodzinie mają wzajemne stosunki rodziców, tradycje kulturowe, życie moralne, towarzyskie. Nie bez wpływu są także warunki mieszkaniowe, dochody rodziców, warunki higieniczne itp.

Często przyczyną trudności przystosowawczych lub nawet nieprzystosowania społecznego są trudności porozumiewania się rodziców z dziećmi. Występują zjawiska zbyt dużego lub zupełnego braku dystansu, niezrozumienie pewnych stanów psychicznych, potrzeb oraz dążeń dziecka. Trudności powstają wskutek nieracjonalnego stosowania nagród i kar, nieumiejętności przekonywania oraz zbyt częstego stosowania nakazów. Niejednokrotnie traktowanie rodzeństwa, zaniedbywanie dziecka lub

zmuszanie go do opieki nad młodszymi również prowadzi do zaburzeń w zachowaniu się. Wpływ na zachowanie się dziecka wywiera także grupa rówieśnicza, goście, znajomi, dalsi krewni.

Niewłaściwy przebieg procesów uspołecznienia dziecka może doprowadzić do nieprzystosowania społecznego, a czasami nawet wykolejenia i wejścia dziecka na drogę przestępczą. Dziecko przyswaja od środowiska mowę, obyczaje, normy postępowania i oceny zjawisk. Proces ten w pierwszym etapie występuje w rodzinie, a później w szerszych grupach społecznych. Zadaniem rodziny jest kształtowanie właściwych pojęć moralnych i sądów obowiązujących w społeczeństwie. Dziecko powinno nauczyć się odróżnienia czynów dobrych od złych. We właściwym procesie socjalizacji warunkiem koniecznym jest ograniczenie egocentryzmu i kształtowanie postaw socjocentrycznych. Właściwym oddziaływaniem socjalizującym jest takie, które pozwala dziecku zrozumieć, że interes rodziny jest nadrzędny w stosunku do interesu własnego, a sprawy rodziny powinny być podporządkowane wyższemu społecznemu interesom. Brak właściwej atmosfery wychowawczej, brak opieki i zły wpływ środowiska wpływają na powstawanie zaburzeń w przystosowaniu szkolnym dzieci.

Przyjmuje się według różnych autorów, że 12—22% dzieci wykazuje zaburzenia w przystosowaniu szkolnym (M. Grzywak-Kaczyńska, 1968). Są to wyniki badań przeprowadzonych w innych krajach, można jednak przypuszczać, że u nas sytuacja nie przedstawia się lepiej. Upraszczając problem można powiedzieć, że co piąte dziecko w szkole jest w pewnym stopniu nieprzystosowane.

W świetle powyższych faktów szczególnie niepokoi zjawisko, że sytuacja szkolna zbyt rzadko pozwala na usunięcie przyczyn nieprzystosowań nawet wtedy, gdy źródłem ich jest tylko niewłaściwe środowisko. Przeciwnie — często szkoła jest jednym z producentów nieprzystosowania (J. Konopnicki, 1971).

Spośród zasadniczych niedomagań szkoły (A. Matuszczyk, 1970) należy wymienić:

- kładzenie nacisku głównie na stronę intelektualną,
- brak przemyślanego systemu wychowawczego w oparciu o długofalowy plan pracy pedagogicznej,
- zbyt częste stosowanie doraźnych chwytów wychowawczych (sporadyczne wzywianie rodziców, reprimendy, fałszywie podjęta walka o autorytet itp.),
- zbyt rozbudowana sieć rygorów i sankcji zamiast porozumienia,
- improwizacja, indywidualizm i intuicja w działalności wychowawczej,
- stosowanie przymusu fizycznego,
- niekorzystanie z usług poradni wychowawczo-zawodowej.

Szerszego wyjaśnienia wymaga również ostatnia spośród wymienionych przyczyn nieprzystosowania. Szczególna opieka roztaczana nad kobietami ciężarnymi, noworodkami i niemowlętami przyczynia się niewątpliwie do bardzo dużego spadku śmiertelności. Wiele dzieci dzięki postępowi medycyny oraz zdobyciom socjalnym pozostaje przy życiu mimo różnych komplikacji porodowych i przebytych poważnych chorób. Te komplikacje i choroby bardzo często powodują trwałe defekty fizyczne, rozwojowe lub psychiczne. W ten sposób zwiększa się grupa dzieci odchylonych od normy, wymagających szczególnej troski. Prowadzone w ostatnich latach badania wykazują, że zaburzenia charakteru u znacznego odsetka dzieci spowodowane są przebytych porodowym urazem mózgu (PUM — R. Rydzyński; na wyniki jego badań powołuje się J. Konopnicki, 1971) określa odsetek takich ludzi na 15—20%. Znaczący to, że co piąte lub co szóste dziecko może rodzić się z niepełnowartościowym ośrodkiem nerwowym. Przyczyną zaburzeń w zachowaniu się i niepowodzeń szkolnych mogą być globalne opóźnienia w rozwoju psychicznym dzieci (np. pograniczne upośledzenia umysłowe, ociążałość umysłowa). Najczęstszą przyczyną niepowodzeń szkolnych i nieprzystosowania społecznego zdaniem H. Spionek (1970) są parcjalne opóźnienia w rozwoju psychicznym uczniów (opóźnienia i zakłócenia rozwoju ruch-

wego, rozwoju spostrzeżeń, procesu lateralizacji, percepcji słuchowej, dynamiki procesów nerwowych oraz zaburzenia życia emocjonalno-uczuciowego).

Ta sama autorka (H. Spionek, 1973) stwierdza, że niekorzystnie na poziom ogólnego rozwoju oraz proces przystosowania społecznego wpływają ujemne warunki środowiskowo-wychowawcze. Zaburzenia w zachowaniu się i trudności w nauce mogłyby nie wystąpić, gdyby dzieciom z mikrodefektami i trudności w nauce zapewniono właściwe warunki rozwoju i pomocy w domu i na terenie szkoły.

Analiza przypadków dzieci badanych w poradniach wychowawczo-zawodowych wykazuje, że najczęściej główną przyczyną trudności przystosowawczych i nieprzystosowania społecznego są trudne lub niewłaściwe warunki wychowania dziecka w rodzinie.

W roku szkolnym 1975/76 w badanych przez nas poradniach wychowawczo-zawodowych w czterech województwach (wrocławskie, jeleniogórskie, wałbrzyskie, legnickie) przyjęto i przebadano ogółem 21 828 młodzieży.

Spośród ogółu przyjętych i przebadanych u następującej liczby młodzieży stwierdzono niewłaściwe warunki rozwoju, takie jak:

— Trudności materialne rodziców	3993 przypadki
— Trudności mieszkaniowe	3658 przypadków
— Niewłaściwa sytuacja rodzinna (rozkład rodziny, rodzina rozbita, niepełna)	2438 „
— Błędy i zaniedbania wychowawcze	5110 „
— Zły wpływ (demoralizacja otoczenia)	1247 „

Charakterystyczny jest fakt, że tylko u 5,7% dzieci i młodzieży występuje jako przyczyna zaburzeń w zachowaniu ujemny wpływ środowiska społecznego, natomiast aż w 21,3% przyczyną trudności przystosowawczych i nieprzystosowania są błędy i zaniedbania wychowawcze. Należy uwzględnić w niniejszej analizie fakt, że omawiane tutaj zjawiska nie występują oddzielnie. Często kilka przyczyn zazębia się, występuje jednocześnie lub jedna przyczyna implikuje występowanie następnych. Można wnioskować, iż błędy i zaniedbania wychowawcze ułatwiają demoralizowanie dziecka przez otoczenie społeczne.

Dążąc do bardziej dokładnego określenia liczby dzieci, u których podstawową przyczyną zaburzeń w zachowaniu była rodzina (błędy wychowawcze, rozkład rodzin, rozbita rodzina) oraz ujemny wpływ środowiska, dokonano podziału przyjętych i przebadanych dzieci i młodzieży w poradniach wychowawczo-zawodowych według kryteriów:

— młodzież, której udzielono porady zawodowej	7230 przyp. — 33%
— dzieci i młodzież, u której zasadniczą przyczyną zaburzeń w zachowaniu są zaburzenia rozwojowe (opóźnienia w rozwoju fizycznym, wady i uszkodzenia ciała, obniżenie sprawności ruchowej, fragmentaryczne opóźnienia rozwoju psychicznego, obniżenie sprawności umysłowej) i zaburzenia osobowości	8782 przyp. 1475 przyp. — 7%
— dzieci, u których zasadniczą przyczyną zaburzeń w zachowaniu się są niewłaściwe wpływy rodziny i środowiska, trudna sytuacja materialna oraz opóźnienia szkolne	5816 przyp. — 27%

21.828 przyp.
— 100%

Analizując przedstawione powyżej wyniki badań wyjaśnić należy, że rzadko trudna sytuacja materialna rodziny jest zasadniczą przyczyną zaburzeń w zachowaniu.

waniu i trudności w nauce ucznia. Można ją jedynie traktować jako przyczynę pośrednią zaniedbań wychowawczych rodziców wobec dzieci.

Wyniki powyższej analizy pozwalają nam na stwierdzenie, iż w 53% przypadków badane dzieci (z grupy drugiej oraz trzeciej — poza upośledzonymi umysłowo) mogłyby przy stworzeniu im odpowiednich warunków rozwoju normalnie się uczyć i być społecznie przystosowane. Wcześniej rozpoczęta profilaktyka wobec rodziców i środowiska, terapia psychologiczna oraz pedagogiczna, a także reedukacja tych dzieci mogą doprowadzić do pełnej ich socjalizacji. Przy braku tych działań można przewidywać, iż część młodzieży wykolei się i wejdzie na drogę przestępstwa.

3. TERAPIA PEDAGOGICZNA

Termin terapia występuje głównie w medycynie. Terapia jest to leczenie chorego, przywracanie do zdrowia. Najogólniej rozróżnia się terapię — leczenie objawowe, etiotropowe i etiologiczne oraz rehabilitację i readaptację.

W pierwszym przypadku lekarz stara się jedynie usunąć dokuczliwe i niekorzystne objawy choroby nie bacząc na jej przyczynę.

Leczenie etiotropowe i etiologiczne polega przede wszystkim na usunięciu zasadniczej przyczyny wywołującej stan chorobowy.

W trzecim przypadku mówimy o procesie leczniczym i przystosowawczym, którego celem jest przywrócenie osobom upośledzonym (na zdrowiu) maksymalnych zdolności do życia i pracy. W ostatnich kilkudziesięciu latach mówi się także szeroko o leczeniu metodami psychologicznymi polegającymi na oddziaływaniu na psychikę chorego, a więc psychoterapii. Niektórzy psychologowie podkreślają, że w procesie stosowania psychoterapii wobec dzieci z zaburzeniami psychicznymi bardzo trudno jest działania te oddzielić od procesu wychowawczego lub reedukacyjnego (Przetacznikowa M., Susułowska M., 1969). Przez terapię psychologiczną rozumie się systematyczne, planowo stopniowane różnorodne zabiegi psychologiczne zmierzające do wytworzenia postawy emocjonalnej ułatwiającej postępowanie wychowawcze (Węgrzynowicz E., 1971). W psychoterapii dzieci i młodzieży dominują dwa zakresy działań: etiologiczny, którego celem jest ustalenie przyczyn zaburzenia i doprowadzenie do zmiany warunków powodujących go (doradzanie i wskazywanie metod oddziaływania na wychowawczego rodzicom i nauczycielom) oraz bezpośrednie oddziaływanie na psychikę pacjenta. W przypadkach występowania trudności przystosowawczych i nieprzystosowania lżejszego stopnia, którego zasadniczą przyczyną jest niewłaściwy wpływ środowiska społecznego (rodziny, grupy rówieśniczej, środowiska miejsca zamieszkania, szkoły), stosowanie niewłaściwych z pedagogicznego punktu widzenia metod wychowawczych podstawowym i wystarczającym działaniem powodującym resocjalizację dziecka, może okazać się spowodowanie zmian w oddziaływaniu środowiska na wychowanka. W tych przypadkach nie oddziałuje się na psychikę dziecka bezpośrednio, a za pośrednictwem zmienionych sytuacji wychowawczych. Przyczyną społecznie nieakceptowanych zachowań mogą być także zaburzenia poprawności czytania i pisania lub wad wymowy. Reedukacja tych zaburzeń w niektórych przypadkach powoduje zanik trudności przystosowawczych i nieprzystosowania. Niektóre z tych zaburzeń (lżejsze) mogą reedukować nauczyciele, pracownicy poradni lub rodzice pod kierunkiem specjalisty.

Na wytworzenie postaw emocjonalnych dziecka wpływają nauczyciele i rodzice stosując różne zabiegi wychowawcze lub dydaktyczne. Wymienionych powyżej działań nie można zaliczyć do psychoterapii. Wydaje się, iż należy tutaj mówić o terapii pedagogicznej. Przez terapię pedagogiczną będziemy więc rozumieć podejmowanie przez pracowników poradni wychowawczo-zawodowych, rodziców lub inne osoby, świadome i celowe działania wychowawcze lub działania powodujące zmianę wa-

runków wychowania mające doprowadzić do usunięcia albo zmiany sytuacji i stanów powodujących trudności przystosowawcze oraz nieprzystosowania społecznego. Jednocześnie zakładamy, że nie są one stricte (w definiowanym powyżej pojęciu) działaniem psychoterapeutycznym ani procesem leczniczym z medycznego punktu widzenia.

4. PROFILAKTYKA PEDAGOGICZNA

Terminem profilaktyka określa się wszelką działalność zmierzającą do zapobiegania zjawiskom niekorzystnym. Najściślej określenie to związane jest z medycyną. W medycynie profilaktyka obejmuje działanie i środki mające na celu zapobieganie chorobom. Idzie tutaj nie tylko o niedopuszczenie chorób, ale także o wykrycie ich w możliwie wczesnych stadiach łatwiejszych do wyleczenia. Profilaktyka pedagogiczna — to wszelkie celowe i zamierzone działania osób i instytucji, prowadzące do zapobiegania różnymi formami i metodami trudnościami przystosowawczym lub nieprzystosowaniu społecznemu dzieci i młodzieży. Szczególna rola w zakresie profilaktyki pedagogicznej przypada nauczycielom, szkole jako instytucji oświatowej oraz pedagogom i psychologom w poradniach wychowawczo-zawodowych.

Spośród najbardziej znanych form należy wymienić „pedagogizację rodziców” wyrażającą się w omawianiu — zaznajamianiu rodziców z podstawowymi problemami psychologii i pedagogiki łącznie z psychohigieną (Smarzyński H. 1971). K. Kotłowski (1969) spośród metod pracy z rodzicami wymienia: rozmowę indywidualną nauczyciela z rodzicami, odczyt, wykład, pogadankę i dyskusję oraz „opracowanie literatury pedagogicznej”. Do działań profilaktycznych należy zaliczyć szkoleniowe spotkania i dyskusje specjalistów poradni wychowawczo-zawodowej z nauczycielami. Dyskusje takie powinny być poświęcone przede wszystkim omówieniu sposobów wczesnego wykrywania przez nauczycieli objawów trudności przystosowawczych, zaburzeń (np. dyslektycznych), opóźnień szkolnych itp. Spośród działań profilaktycznych wymienić należy również prowadzone przez poradnie wychowawczo-zawodowe badania zespołowe uczniów (szczególnie klas młodszych) testami wykrywania opóźnień szkolnych mające na celu wczesne ujawnienie (nawet ukrytych) luk w przyswojeniu podstawowych treści nauczania. Wiemy, iż między opóźnieniem szkolnym a zaburzeniem istnieje sprzężenie zwrotne (Matuszczyk A., 1973). Wczesne więc wykrycie i usunięcie opóźnień szkolnych jest działaniem profilaktycznym przeciwko zaburzeniom w zachowaniu się uczniów.

Do profilaktyki pedagogicznej zaliczyć trzeba także specjalne działania dydaktyczne i reedukacyjno-zapobiegające lub usuwające opóźnienia szkolne.

LITERATURA

- BORNEMAN E.: Erziehungsberatung (Ein Weg zur Überwindung der Erziehungnot) München — Besel 1963.
- CZAPÓW Cz.: Rodzina a wychowanie. Nasza Księgarnia, Warszawa 1968.
- GRZYWAK-KACZYŃSKA M.: Pojęcie zdrowia psychicznego (w:) *Zagadnienia Wychowawcze w Aspekcie Zdrowia Psychicznego* nr 5/6, 1968.
- HANSELMANN M.: Erziehungsberatung. Zurich 1937.
- HANSELMANN H.: Heilpädagogik. Zurich — Stuttgart 1962, wyd. IV.
- JĘDRZEJCZAK M.: Porada wychowawcza jako podstawowy element teorii poradnictwa (w:) *Zagadnienia Wychowawcze w Aspekcie Zdrowia Psychicznego* nr 4, 1969.
- KONOPNICKI J.: Zaburzenia w zachowaniu się dzieci szkolnych i środowisko. PWN, Warszawa 1957.

- KONOPŃICKI J.: Niedostosowanie społeczne. PWN, Warszawa 1971.
- KOTŁOWSKI K.: O pedagogicznym kształceniu rodziców. PZWS, Warszawa 1968.
- LEWICKI A.: Psychologia kliniczna w zarysie, (w:) Psychologia Kliniczna (red. Lewicki A.). PWN, Warszawa 1969.
- LIPKOWSKI O.: Wychowanie dzieci społecznie niedostosowanych. PZWS, Warszawa 1966.
- MATUSZCZYK A.: Zagadnienia porad w szkole dla pracujących, (w:) *Oświata Dorosłych* nr 2, 1967.
- MATUSZCZYK A.: Poradnictwo wychowawcze, (w:) *Ruch Pedagogiczny* nr 3, 1970.
- MATUSZCZYK A.: Porada wychowawcza jako forma oświaty dorosłych, (w:) *Oświata Dorosłych* nr 5, 1972.
- MATUSZCZYK A.: Wykrywanie i likwidowanie niepowodzeń szkolnych, (w:) *Nowa Szkoła* nr 7/8, 1973.
- MATUSZCZYK A.: Rozwój, formy i metody pracy poradni wychowawczo-zawodowych, (w:) *Ruch Pedagogiczny* nr 5, 1975.
- MUSZYŃSKI H.: Wstęp do metodologii pedagogiki. PWN, Warszawa 1971.
- PRZETACZNIKOWA M., SUSUŁOWSKA M.: Wybrane zagadnienia psychologii kliniczno-wychowawczej dzieci i młodzieży, (w:) Psychologia kliniczna (red. Lewicki A.). PWN, Warszawa 1969.
- SMARZYŃSKI H.: Poradnictwo Pedagogiczne. PAN, ser. *Nauka dla Wszystkich* nr 136, Kraków 1972.
- SPIONEK H.: Psychologiczna analiza trudności i niepowodzeń szkolnych. PZWS, Warszawa 1970.
- SPIONEK H.: Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia dydaktyczne. PWN, Warszawa 1973.
- STOTT D. H.: *The Social Adjustment of Children, Manual to the Bristol Social Adjustment Guides*. Wyd. III. Londyn 1968, University of London Press, (w:) Konopnicki J.: Niedostosowanie społeczne. PWN, Warszawa 1971.
- WĘGRZYNOWICZ E.: Psychoterapia indywidualna dziecka niedojrzałego do rozpoczęcia nauki szkolnej — przy pomocy rysunku, (w:) *Problemy psychoterapii*, t. II pod redakcją Grzywak-Kaczyńskiej M. i Węgrzynowicz E. — Polskie Towarzystwo Higieny Psychiczej. Warszawa 1971.

ALICJA KOTUSIEWICZ

Warszawa

CHARAKTERYSTYKA FUNKCJONOWANIA ĆWICZEŃ W SYSTEMIE DYDAKTYCZNYM STUDIÓW ZAOCZNYCH — MODEL ODWZOROWANIA

1. MIEJSCE I ZNACZENIE ĆWICZEŃ W SYSTEMIE DYDAKTYCZNYM STUDIÓW WYŻSZYCH

Ćwiczenia w systemie dydaktyki uniwersyteckiej stanowią obok wykładu podstawową formę — metodę pracy ze studentem. W toku pierwszych lat studiów są to najczęściej ćwiczenia audytoryjne, laboratoryjno-praktyczne lub proseminaria o charakterze propedeutycznym. Wymienione formy zajęć ćwiczeniowych ulegają w toku dalszych lat studiów przekształceniu w zajęcia konwersatoryjne i seminaria wymagające znacznie wyższego stopnia samodzielności intelektualnej ze strony studenta.

Szczególna pozycja ćwiczeń w procesie dydaktycznym szkoły wyższej wynika z wagi i znaczenia zadań realizowanych przez tę formę w procesie kształcenia.

Zakres ogólnych zadań pedagogicznych wyznaczony ćwiczeniowej formie pracy formułowany jest w teorii dydaktyki jako przekaz i pogłębianie wiedzy, ćwiczenie określonych umiejętności teoretycznych i praktycznych, nabywanie naukowego sposobu myślenia, kształtowanie umiejętności formułowania i rozwiązywania problemów, przyswajanie techniki pracy umysłowej, rozwijanie zainteresowań naukowych, kształtowanie określonej postawy etyczno-moralnej studenta. Jednakże konkretyzacja tych zadań nastąpić może dopiero wówczas, gdy uwzględnione zostaną szersze uwarunkowania, jak poziom kształcenia, kierunek studiów, przyjęta forma realizacyjna ćwiczeń i inne.

Ćwiczenia są formą bezpośredniego współdziałania ze studentem, co w istotny sposób wyznacza charakter pracy. Powstaje bowiem w ten sposób możliwość pełnej aktywizacji, kierowania procesem rozwoju instrumentalnego studenta i co niezwykle ważne — także osobowego. To właśnie ćwiczeniowa forma pracy wymaga czynnej postawy studenta, widocznego jego wysiłku, a nauczycielowi akademickiemu umożliwia wgląd w rezultat pracy, a więc stopień opanowania studiowanej dziedziny wiedzy.

W systemie studiów zaocznych ćwiczenia stanowią również główną formę-metodę pracy, a najważniejszym zadaniem jest wprowadzenie studenta w proces samodzielnego studiowania, poznanie i śledzenie rozwoju jego techniki samokształceniowej. Punktem wyjścia dla treści i foku konkretnych ćwiczeń w systemie studiów zaocznych jest więc samodzielna praca studiujących, stałe jej doskonalenie jako podstawowy warunek skuteczności odbywanych studiów. W systemie studiów zaocznych ćwiczenia umożliwiają spełnienie niezwykle ważnego postulatu wiązania teorii z praktyką i praktyki ze studiowaną teorią, „uczynienia” integralnego związku tych dwóch stron procesu poznania. Oznacza to, że poznawanie i interpretowanie prawidłowości, praw i teorii leżących u podstaw żywych zjawisk obserwowanych w praktyce zawodowej, a także weryfikacja teorii w modernizujących działaniach pedagogicznych nauczyciela studiującego może i powinny w toku ćwiczeń stać się ważnym źródłem wiedzy i niezbędną podstawą kształcenia.

Postulat integralnego związku teorii z praktyką jest jednym z najtrudniejszych, lecz także najważniejszych problemów zarówno teorii, jak i praktyki studiów zaocznych.

Czy jest on jednak realizowany? Uczelnie sterują w zasadzie kształceniem teoretycznym studenta i zwalniają się z odpowiedzialności za efekt niezbędnej przekładni między teorią a sferą działania zawodowego¹.

Dydaktyka studiów zaocznych, podobnie jak dydaktyka uniwersytecka, wyznacza ćwiczeniowej formie pracy pozycję głównego toru w procesie kształcenia. Z tego punktu widzenia ważnym zadaniem staje się ustalenie:

— jakie funkcje i jakie zadania pełnią w procesie kształcenia, a jakie pełnić powinny rodzaje i odmiany ćwiczeniowej formy pracy,

— czy i w jakim stopniu zmienność funkcji i zadań tej formy zależęć będzie od poziomu kształcenia, a więc roku studiów, kierunku kształcenia, a także rodzaju studiów²,

— czy i w jaki sposób odmienność studiów, np. zaocznych, dla czynnych zawodowo nauczycieli wyznaczy swoistość zadań i funkcji ćwiczeniowej formy pracy.

To ostatnie pytanie pozostaje w bezpośrednim związku z przedmiotem prezentowanych badań.

¹ Cz. Maziarz: Dydaktyka studiów dla pracujących. W-wa 1976, PWN.

² Stacjonarne, zaoczne, wieczorowe, korespondencyjne.

2. CWICZENIA W SYSTEMIE DYDAKTYCZNYM STUDIÓW ZAOCZNYCH —WYNIKI BADAŃ

Zgodnie z przyjętą metodologią analiza dydaktycznego funkcjonowania ćwiczeń w systemie studiów zaocznych odniesiona zostanie do teoretycznego modelu-wzorca tej formy metody pracy. Oznacza to, iż analizę rzeczywistego funkcjonowania ćwiczeń w systemie studiów zaocznych odnosić będziemy do przyjętych kryteriów, które stały się podstawą budowy modelu-wzorca ćwiczeń, zostały one przedstawione w części metodologicznej pracy³.

W badaniach, które prowadzimy, przyjęliśmy, iż wartości graniczne skali dla ćwiczeń jako modelu odwzorowania wyrażone zostaną liczbami — 89, tj. sumą iloczynów wartości skalowych wszystkich optymalnych cech ćwiczeń teoretycznie potwierdzonych w stopniu najwyższym, oraz — 266, tj. teoretycznym zaprzeczeniem w stopniu najwyższym wszystkich kontyngencyjnych cech tej formy pracy:

Rzeczywisty obraz funkcjonowania ćwiczeniowej formy pracy uzewnętrznia się więc określoną wartością, nie osiągając nigdy owych punktów granicznych.

Wartość modelu odwzorowania ćwiczeń dla badanych kierunków studiów przedstawia zamieszczony wykres.

WARTOŚĆ SKALOWA ODCHYLENIA MODELU ODWZOROWANIA ĆWICZEŃ
OD TEORETYCZNEGO MODELU WZORCA

	130		250	390
Mat.		185		21,1%
Rusycyst.		183		20,4%
Pedag.	174			16,9%
Resoc.	173			16,5%
Polonis.	171			15,7%
Hist.	155			9,6%

Analizę rzeczywistego funkcjonowania ćwiczeń rozpoczniemy od kryterium najogólniejszego, a więc od pytania: czy ćwiczenia w systemie studiów zaocznych (w odniesieniu do badanego terenu) spełniają kryterium ogólnych zasad i wskazań dydaktyki?

Odpowiedź uzyskamy na podstawie analizy kilku przykładowo wybranych wyników badań.

a) Uświadamianie celu i znaczenia poznawanych treści jako podstawa kształtowania aktywności poznawczej studentów

Uświadomienie celów i zadań treści kształcenia oraz ich teoretycznego i praktycznego znaczenia jest jak wiadomo, wyjściowym momentem każdego procesu

³ Model-wzorzec przedstawiony został w artykule pt.: Badanie funkcjonowania wybranych elementów systemu dydaktycznego studiów zaocznych z zastosowaniem metody modelowania.

dydaktycznego. Spełnienie tej ważnej zasady wiąże się z kształtowaniem motywacji i aktywności poznawczej, poczuciem perspektywy w działaniu tak istotnej szczególnie w procesie kształcenia zaocznego.

Czy i w jakim stopniu ćwiczeniowa forma pracy na studiach zaocznych dla nauczycieli spełnia ten wymóg?

Z badań wynika, iż średnia wartość skalowa tej cechy dla badanej populacji wynosi 17,1, tj. 38 procent odchylenia od wartości postulowanej.

9,7	17,1 (38%)	29,1
Wartość maksymalna	Odwzorowana wartość średnia	Wartość minimalna

Najwyższe odchylenie, 52,5%, odnotowano w Studium Zaocznym Rusycystyki na II roku oraz w Studium Zaocznym Matematyki także na II roku, gdzie wartość tego odchylenia wyniosła 50%.

b) Uwzględnianie wymogu polimetodycznej realizacji procesu kształcenia

Postulat polimetodycznej realizacji procesu kształcenia jest związany bezpośrednio z zasadą wielostronności nauczania i uczenia się, a także z zasadą intensyfikacji procesu kształcenia, stąd uznany został w prowadzonych badaniach za ważny element dydaktycznego funkcjonowania ćwiczeń.

Wyniki badań ujawniły, iż znaczenie wymogu zmienności i różnorodności metodycznej kierunkującej wielostronność uczenia się studenta nie jest dostatecznie dostrzegane i doceniane w procesie zaocznego kształcenia nauczycieli. Odwzorowana wartość średnia tej cechy, 16,6, stanowi 61% odchylenia od wartości postulowanej

7,0	16,6 (61%)	21
Wartość maksymalna	Odwzorowana wartość średnia	Wartość minimalna

Najwyższe odchylenie od wartości postulowanej uzyskano na następujących kierunkach i latach studiów:

Kierunek studiów	Rok	Wartość	Odchylenia procentowe
Rusycystyka	II	20,1	93
Rusycystyka	III	17,8	77
Pedagogika	III	17,7	76
Pedagogika	II	16,1	65
Resocjalizacja	III	16,0	64
Polonistyka	II	15,8	63
Polonistyka	III	15,8	63
Resocjalizacja	II	15,4	60
Matematyka	II	15,7	62

**c) Zasada ładu wewnętrznego aktywizująca studenta
i kierunkująca jego wysiłek intelektualny**

Czy i w jakim stopniu ta ogólna zasada dydaktyczna jest realizowana w procesie zaocznego kształcenia nauczycieli? Czy obraz rzeczywisty funkcjonowania ćwiczeń spełnia ten postulat?

Na przyjętej skali średnią wartość tej cechy odnajdujemy w środkowym punkcie centralnym, co oznacza, iż jej funkcjonowanie osiąga 50-procentowe odchylenie od wartości postulowanej.

Najwyższe odchylenia od granicznej wartości postulowanej uzyskano na następujących kierunkach i latach studiów:

Kierunki studiów	Rok	Wartość skalowa	Odchylenia procentowe
Matematyka	II	1,8	78
Matematyka	III	1,8	78
Resocjalizacja	IV	1,6	64
Pedagogika	IV	1,8	64
Pedagogika	III	1,6	64

Najniższe wartości odchyień uzyskano na kierunkach:

Kierunek studiów	Rok	Wartość skalowa	Odchylenia procentowe
Polonistyka	III	1,1	28
Polonistyka	II	1,2	36
Historia	II	1,2	36
Historia	III	1,2	36

Oznacza to, iż postulat ładu wewnętrznego w obrazie ćwiczeń studiów zaocznych jest uwzględniany w stopniu przeciętnym.

d) Kontrolowanie stopnia rozumienia opracowywanych treści i pojęć

Wartość skalowa tej cechy ćwiczeń — 14,4, znajduje się w przedziale skali między wartością centralną a maksymalną i osiąga 35% odchylenia od postaci modelowej.

Najwyższe odchylenia odnotowaliśmy w Studium Zaocznym Pedagogiki na IV roku — 63% oraz w Studium Zaocznym Matematyki na roku II — 54%.

Stosunkowo najwyższe zbliżenie do wartości optymalnej uzyskano w Studium Zaocznym Historii na roku II, czyli 20%.

8,5	14,4 (35%)	25,5
Wartość maksymalna	Odwzorowana wartość średnia	Wartość minimalna

e) **Oparcie procesu dydaktycznego o nowoczesne środki dydaktyczne
usprawniające proces kształcenia**

Analiza wyników badań z punktu widzenia usprawniania i unowocześniania procesu kształcenia nauczycieli w oparciu o nowoczesne środki dydaktyczne ujawniła szczególnie wysokie odchylenia tej cechy od wartości postulowanej. Prawidłowość ta wystąpiła na wszystkich badanych kierunkach studiów i osiągnęła średni wskaźnik 30,1, co daje 81% odchylenia.

11,5	30,1 (81%)	34,5
Wartość maksymalna	Odwzorowana wartość średnia	Wartość minimalna

Odchylenia najwyższe uzyskano na:

Kierunki studiów	Rok	Wartość odchylenia	Odchylenie procentowe
Pedagogika	II	34,1	98
Matematyka	II	34,0	98
Matematyka	III	33,3	95
Rusycystyka	II	33,1	94
Rusycystyka	III	32,3	80
Resocjalizacja	IV	32,0	89
Polonistyka	III	32,0	89
Resocjalizacja	II	31,9	89
Polonistyka	IV	30,1	81

Przechodzimy do kryterium drugiego, a więc pytania:

Czy ćwiczenia w systemie studiów zaocznych dla nauczycieli spełniają funkcję organizowania samokształcenia i kierowania procesem samokształcenia?

Aby odpowiedzieć na to pytanie, prześledzimy uzyskane wyniki badań i zilustrujemy analizowane problemy wybranymi przykładami:

a) **Przekaz reguł i wskazówek dotyczących techniki i technologii samokształcenia oraz prawidłowości psychologicznych procesu uczenia się jako podstawa racjonalizacji procesu dydaktycznego studiów zaocznych**

Spełnienie tego wymogu jest pierwszym warunkiem wdrażania studenta do samokształcenia, początkiem drogi nabywania wprawy w organizowaniu własnego warsztatu pracy samokształceniowej. Jak wskazuje zamieszczony wykres, wartość skalowa tej cechy uzyskała 83,7% odchylenia od wartości postulowanej. Jest to wskaźnik wysoki, świadczący o tym, iż przekaz wiedzy, reguł, wskazówek odnoszących się do techniki samokształcenia nie stanowi integralnego elementu ćwiczeń i nie jest zamierzonym działaniem skierowanym na przekształcenie procesu studiowania w kierowanie samokształceniem.

14,1	37,7 (83,7%)	42,3
Wartość maksymalna	Odwzorowana wartość średnia (83,7%)	Wartość minimalna

W podziale na kierunki i lata studiów uzyskaliśmy obraz następujący:

Kierunek studiów	Rok	Wartość odchylenia	Odchylenie procentowe
Odchylenia najwyższe:			
Matematyka	II	37,8	84
Resocjalizacja	II	36,0	77
Rusycystyka	II	36,4	79
Matematyka	III	35,2	75
Polonistyka	IV	34,9	74
Pedagogika	III	34,0	70,5
Resocjalizacja	III	33,0	67

Kierunek studiów	Rok	Wartość odchylenia	Odchylenie procentowe
Odchylenia najniższe:			
Pedagogika	II	24,0	35
Pedagogika	IV	25,0	38
Historia	II	26,0	42

Istotne znaczenie dla prowadzonych badań ma również analiza sytuacji dydaktycznych w toku ćwiczeń, kiedy przekaz wiedzy na temat techniki samokształcenia miał miejsce. Ważne jest bowiem ustalenie, jakich kategorii czynników dotyczył ów przekaz, a więc czy były to czynniki warunkujące przebieg ćwiczeń, czy też dotyczyły one samodzielnej, indywidualnej pracy studenta lub też może obu tych czynników jednocześnie. Poniższa tabela przedstawia uzyskane wyniki badań.

Kierunek studiów	Przekaz wiedzy dotyczył: (w %)				
	Umiejętności korzystania z literatury	Sporządzanie notatek	Udziału w dyskusji	Opracowania zagadnień	Gromadzenia informacji
Matematyka	10	5	10	7	2,5
Historia	33	39	14	16	18
Pedagogika	33	8	8	11	6
Polonistyka	35	20	10	5	5
Resocjalizacja	22	13	22	16	5
Rusycystyka	10	4	6	9	3
Razem	23,8	14,9	11,3	10,6	6,5

Analizując wyniki badań stwierdzić można, iż największą uwagę poświęca się umiejętności korzystania z literatury oraz sporządzaniu notatek jako sprawnościom związanym bezpośrednio z przebiegiem ćwiczeń. Natomiast te elementy, które służą

usprawnianiu studenta do pracy samokształceniowej, jak np. gromadzenie i przechowywanie informacji, nie są przedmiotem uwagi nauczyciela akademickiego.

b) Wdrażanie studenta w toku ćwiczeń do pracy samokształceniowej, kształtowanie podstawowych umiejętności w tym zakresie

Obraz realizacji głównej funkcji ćwiczeń w procesie kształcenia zaocznego, a więc funkcji instruktażowo-wdrożeniowej przedstawia się w wynikach badań następująco: Średnia wartość tej cechy dla całej badanej populacji wynosi 54 procent odchylenia od idealnego obrazu wzorca.

4,8	10,0 (54%)	14,4
Wartość maksymalna	Odwzorowana średnia wartość	Wartość minimalna

Najwyższe odchylenie od modelowej wartości granicznej uzyskano: na roku IV Pedagogiki, gdzie wartość wskaźnika odchyień wyniosła 66%, i na roku III Rusycystyki, gdzie wartość odchylenia wyniosła 64%.

Ze względu na fakt, iż jest to właściwość ćwiczeniowej formy pracy na studiach zaocznych o szczególnym znaczeniu, uzyskane wyniki odchylenia minimalnego —

Historia II rok	— 36%
Historia III rok	— 34%
Resocjalizacja III rok	— 34%

— nie mogą być uznane za dostateczne i zadowalające.

Z powyższym problemem łączy się kwestia typu ćwiczeniowej formy pracy najbardziej korzystnej dla studentów zaocznych. W charakterystyce modelu optymalnego przyjęliśmy, iż najbardziej korzystne są te formy i metody, które mają wysoką wartość aktywizującą. Tak więc dla pełniejszego opisu funkcjonowania dydaktycznego ćwiczeń interesujące będzie stwierdzenie, jaki typ ćwiczeniowej formy pracy przeważa w toku studiów zaocznych, a także, jaka jest wartość różnych form ćwiczeń w ocenie nauczycieli-studentów.

TYP ĆWICZEŃ PRZEWAŻAJĄCYCH W TOKU STUDIÓW ZAOCZNYCH (W %)

Kierunek studiów	Typ ćwiczeń			
	proble- mowy	mieszany	sprawo- zdawczo- egzekwuj- jący	prezentu- jący indy- widualne prace studentów
Matematyka	36	39	—	2,5
Historia	50	22	20	4
Pedagogika	17	31	23	16
Polonistyka	17	18	32	24
Resocjalizacja	22	28	48	2
Rusycystyka	15	20	32	4
Razem	26,1	26,3	31	8,6

TYP ĆWICZEŃ NAJBARDZIEJ KORZYSTNY DLA PROCESU KSZTAŁCENIA ZAOCZNEGO
W OCENIE NAUCZYCIELI — STUDENTÓW (W %)

Kierunek studiów	Typ ćwiczeń			
	proble- mowy	mieszany	sprawo- zdawczo- egzekwuj- ący	prezentu- jący indy- widualne prace studentów
Matematyka	37	56	—	—
Historia	60,5	20	8	4
Pedagogika	62	31	6	4
Polonistyka	49	30	9	7
Resocjalizacja	57	26	4	4
Rusycystyka	47	34	7	—
Razem	52	33	6	3

Zestawienie rzeczywistości, w której funkcjonuje mieszany i problemowy typ ćwiczeń, z oczekiwaniami nauczycieli wyrażonymi oceną przydatności badanych typów ćwiczeń — sugeruje, iż:

- słuchacz studiów zaocznych nie jest nastawiony na indywidualną prezentację postępów pracy samokształceniowej, oczekuje raczej przekazu wiedzy,
- nauczyciel akademicki nie realizuje w stopniu wystarczającym (z różnych przyczyn) zasady indywidualizacji i kierowania pracą studenta.

c) Kierowanie grupą ćwiczeniową w sposób sprzyjający aktywizacji intelektualnej studenta

Problem poddano analizie z punktu widzenia tego:

— czy w toku ćwiczeń uwzględniano propozycje studentów dotyczące dyskutowanych i opracowywanych problemów,

— czy w kwestiach spornych prowadzący przedstawiał i dokumentował własne stanowisko, a także — jaki styl kierowania grupą ćwiczeniową należy uznać za dominujący w procesie zaocznego kształcenia nauczycieli?

W sprawie pierwszej, a więc ustosunkowania się prowadzącego zajęcia do problemów wysuwanych przez studentów jako istotnych dla prowadzonej dyskusji — uzyskano 38% odchylenia wartości skalowej od postulowanej wartości optymalnej.

Wynik ten pozwala sądzić, iż w procesie kierowania pracą studentów w toku ćwiczeń ten czynnik jest uwzględniony w stopniu przeciętnym.

Najwyższe odchylenie zaobserwowano na II roku Historii — 52% i na II roku Matematyki — 50%.

Zbliżony wynik, tj. 40% odchylenia, uzyskano w kwestii prezentowania przez prowadzącego własnego stanowiska w sprawach spornych. Problem ten wydaje się szczególnie istotny wówczas, gdy dyskusja w toku ćwiczeń dotyczy kontrowersyjnych problemów nie tylko związanych merytorycznie z przedmiotem studiów, lecz także spornych problemów o charakterze ogólnym, np. etycznych, społecznych, ideowych. Nauczyciel studiujący oczekuje bowiem od prowadzącego zajęcia kompetencji merytorycznej, lecz jednocześnie także prezentacji własnej postawy wobec aktualnych problemów ideowych i społeczno-moralnych. Ma on prawo oczekiwać w tej prezentacji jakości najwyższej.

Pozostaje jeszcze do zasygnalizowania sprawa dominującego stylu kierowania

i jego wpływu na pracę studenta. W badaniach uwzględniono cztery umowne warianty stylu kierowania:

- styl demokratyczny,
- styl demokratyczny z elementami autokracji,
- styl autokratyczny z elementami demokracji,
- styl autokratyczny.

Uzyskane wyniki badań pozwalają stwierdzić, iż dominującym stylem kierowania jest styl demokratyczny lub demokratyczny z elementami autokracji. Zwraca jednak uwagę fakt, iż poważna grupa studentów, np. historii i pedagogiki, ocenia styl kierowania grupą jako autokratyczny, co sugeruje, iż w odczuciu osób studiujących atmosfera pracy w toku ćwiczeń wymaga przede wszystkim podporządkowania.

Zamieszczona tabela ukazuje wartości dominujące tej cechy na poszczególnych kierunkach i latach studiów.

STYL KIEROWANIA DOMINUJĄCY W GRUPACH ĆWICZENIOWYCH (w %)

Styl kierowania ¹	Rok	Polonistyka	Rusycystyka	Pedagogika	Matematyka	Historia	Resocjalizacja
Autokratyczny	II	1	5	12	10	45	11
	III	15	23	31	—	11	—
	IV	14	—	20	—	—	25
Autokratyczny umiar. z elementami demokracji	II	5	21	11	14	22	22
	III	7	18	18	—	17	30
	IV	16	—	35	—	—	25
Demokratyczno-umiar. z element. autokracji	II	38	31	33	29	32	33
	III	43	12	28	10	25	30
	IV	30	—	30	—	—	14
Demokratyczny	II	50	21	40	43	38	33
	III	28	23	21	60	30	39
	IV	32	—	20	—	—	36

¹ Ponieważ liczba wyborów nie była ograniczona, stąd uzyskane wartości przekraczają liczbę stu procent.

Czy ćwiczeniowa forma pracy w procesie kształtowania zaocznego spełnia kryterium związku teorii z praktyką, czy zdobywana wiedza jest związana z praktyką?

Stwierdziliśmy, iż swoiste właściwości dydaktyki studiów zaocznych wynikają ze ścisłego powiązania zdobywanej w toku studiów wiedzy z praktyką nauczycielską studentów. Realizacja tego postulat w prowadzonych badaniach wyrażona została wskaźnikiem 15,3, co daje 60% odchylenia od postulowanej wartości optymalnej.

Najwyższe odchylenia od modelu wzorca — 75%, odnotowano na II roku Studium Zaocznego Resocjalizacji. Uzyskane wyniki badań przedstawione tu jedynie w formie najogólniejszej upoważniają do stwierdzenia, iż wiedza poznawana w toku studiów nie jest wiązana z praktyką zawodową nauczyciela-studenta ani nawet do niej odnoszona w stopniu dostatecznym. Tak więc postulat o dialektycznym związku

teorii z praktyką i praktyki z teorią pozostaje nadal w procesie studiów zaocznych nie zrealizowanym założeniem.

3. WNIOSKI Z BADAŃ

Celem prezentowanych badań nad funkcjonowaniem dydaktycznym ćwiczeń w systemie studiów zaocznych było uzyskanie diagnozy, określenia, czy i na ile badane cechy konstytutywne tej formy-metody odchylają się od założonego hipotetycznie modelu-wzorca.

Charakterystykę stopnia realizacji tych cech w rzeczywistym procesie dydaktycznym umożliwiło zastosowanie wskaźników liczbowych i skal, dzięki czemu analiza porównawcza modelu-wzorca z obrazem badanej rzeczywistości nabrała cech konkretnych i mierzalnych.

Analiza ta upoważnia do następujących wniosków:

a) Stwierdzono najwyższe odchylenia od postulowanego wzorca tych cech ćwiczeń, które z racji swoistości procesu dydaktycznego pojmowanego jako kierowane samokształcenie kwalifikowane są przez teorię studiów zaocznych jako najważniejsze, konstytutywne. Tak np. ćwiczenia nie spełniają warunku organizowania i wdrażania studentów do samokształcenia. Obraz rzeczywistego funkcjonowania ćwiczeń wskazuje, iż akcent w toku procesu kształcenia kładzie się przede wszystkim na realizację strony merytorycznej, a nie metodycznej, czego wynikiem byłoby usprawnianie studenta do pracy samokształceniowej. Ćwiczenia spełniają więc funkcję informacyjną, nie spełniają natomiast w stopniu dostatecznym funkcji instruktazowo-wdrożeniowej w technikę i technologię samokształcenia. Być może nauczyciel akademicki przyzwyczajony w pewnym stopniu do rytmu pracy na studiach dziennych oczekuje dyspozycyjnego studenta także w procesie kształcenia zaocznego. Czy jednak zawsze czuje się dostatecznie odpowiedzialny za wyrobienie w nim i wzmocnienie tej dyspozycyjności?

b) Integralny związek teorii z praktyką kwalifikowany w charakterystyce modelu-wzorca jako podstawowe kryterium efektywności studiów nie uzyskało w prowadzonych badaniach potwierdzenia. Właściwie stwierdzić można funkcjonowanie obok siebie dwóch nurtów, tj. kształcenia teoretycznego, którym steruje uczelnia i praktyka zawodowa nauczyciela nie inspirowana i nie modyfikowana zdobywaną teorią.

c) Realizacja podstawowych zasad i wskazań dydaktyki w rzeczywistym funkcjonowaniu ćwiczeń przedstawia obraz przeciętny. Wyjątek, w sensie negatywnym, stanowią wysokie wskaźniki odchylenia w zakresie stosowanych środków dydaktycznych i polimetodycznych realizacji ćwiczeń. Być może wynika to z faktu, iż kryterium ogólnych zasad i wskazań dydaktyki odnosi się do tej samej grupy cech operacyjnych ćwiczeń zarówno na studiach zaocznych, jak i dziennych. Stąd owa zauważalna, większa wprawa w prawidłowej ich realizacji, wyrażona mniejszym wskaźnikiem odchylenia od założonego modelu-wzorca.

Reasumując, możemy stwierdzić, iż funkcjonowanie dydaktyczne podstawowej formy-metody — jaką są ćwiczenia w systemie studiów zaocznych — nie spełnia podstawowych kryteriów modelowych wówczas, gdy odnoszą się one do swoistych właściwości zaocznego systemu kształcenia nauczycieli. W praktyce więc zamiast specyficznej dydaktyki dla pracujących funkcjonuje okrojony i zniekształcony model dydaktyki studiów dziennych.

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

STEFAN WOŁOSZYN: KORCZAK

W SETNĄ ROCZNICĘ URODZIN

*„To tylko piękne, co ponad siły”
Janusz Korczak — „Senat szaleńców”
1931 r.*

W setną rocznicę urodzin humanisty, lekarza i pedagoga ukazała się nakładem Wiedzy Powszechnej, w serii: „Myśli i ludzie”, książka prof. Stefana Wołoszyna pt. „Korczak”. Jest ona pięknym wyrazem hołdu dla człowieka, którego osobowość nie przestaje być przedmiotem zainteresowań i najwyższych ocen przez wszystkie powojenne dziesięciolecia.

Wielojęzyczną literaturę o Januszu Korczaku nie jest już łatwo wzbogacić jeszcze jedną pozycją, która zawierałaby wiedzę o jego ponad czterdziestoletniej działalności, poglądach społeczno-pedagogicznych, intelektualnej i moralnej postawie, a równocześnie w sposób niezwykle subtelny i głęboki ukazywała heroizm ostatnich lat życia. Książka prof. S. Wołoszyna jest taką pozycją.

Janusz Korczak nie był jedyną ofiarą drugiej wojny światowej i zwyrodniałego faszystowskiego szaleństwa, a przecież dla tych, co przeżyli, stał się symbolem ludzkiej godności i odwagi, solidarności z równie udręczonymi, poczucia odpowiedzialności za słabszych. Wiadomo, że odrzucił propozycję ucieczki z getta warszawskiego; znana jest również jego odpowiedź: „...trzeba dać pokrycie na to, co w ciągu mego życia wyznawałem i głosiłem, to jest wierności dziecku-człowiekowi”. Janusz Korczak dał to pokrycie nie tylko własnym życiem, ale także tworzeniem pozorów bezpieczeństwa skazanym na zagładę dwustu małym wychowankom; do ostatniej chwili był moralnym oparciem dla całego personelu, także już skazanego na śmierć.

Heroizm Korczaka jest wielowymiarowy i wykracza poza powszechne wyobrażenia o indywidualnym bohaterstwie. Nie należał on do „drogowskazów”, o których mówi się żartobliwie, że „nie chodzą drogami, które wskazują” (zjawisko przeniesione na grunt społeczny z reguły nie nastraja do żartów).

Prof. Stefan Wołoszyn ukazuje postać Starego Doktora na tle takich autorytetów moralnych, jak Sokrates, Pestalozzi, Gandhi i Schweitzer. Nadaje to rozważaniom szerszy kontekst aniżeli skoncentrowanie się na życiu, poglądach i działalności. Jest to kontekst niewymierny, bo moralny, o najwyższych humanistycznych wartościach, wiecznie żywych w kulturze ogólnoludzkiej. Wyrównywał krzywdy, bronił słabszych, pomagał w stawianiu się człowiekiem, wspomagał rozwój, przywracał poczucie utraconej godności osobistej — to wspólne cechy wymienionych wielkich humanistów, znajdujące wyraz nie tylko w ich poglądach, ale potwierdzone działalnością całego życia, podejmowanymi decyzjami, niekiedy ostatecznymi, bo wyznaczającymi jego kres.

Autor książki, analizując proces kształtowania się poglądów społecznych Korczaka, nawiązuje do jego kontaktów z grupą postępowych wówczas pisarzy, publicystów i uczonych. Sam Korczak zaliczał do grona osób, które wywarły szczególnie wpływ na jego działalność społeczną, Wacława Nałkowskiego, Jana Władysława Dawida, Adolfa Dygasińskiego, Bolesława Prusa, Adama Asnyka i Marię Konopnicką.

Korczak uświadamiał sobie sytuację we współczesnym mu świecie kapitalistycznym, widział rozzdzierające go sprzeczności, nędzę proletariatu, zakłamanie i egoizm mieszczaństwa, snobizm burżuazji, przesady społeczne tworzące między ludźmi z różnych warstw bariery nie do przebycia. Był w sposób szczególny uczulony na wszelkie

przejawy niesprawiedliwości, zwłaszcza gdy konsekwencje jej spadały na najslabszych — na dzieci.

Problemy reform społecznych, a mówiąc szerzej — zmian ustrojowych — nie były mu obce. Daje temu wyraz w stwierdzeniu, że „Ustrój kapitalistyczny musi runąć, tylko nie wiem, w jaki sposób”. Toteż dla siebie nie znajduje innego wyjścia, jak — poza ostrą krytyką stosunków społecznych w swojej publicystyce — pójście śladem bohaterów S. Żeromskiego — Judyma z „Ludzi bezdomnych” oraz Stanisławy Bzowskiej z „Siłaczki”. Stara się wcielać te wizje społeczne w praktycznym działaniu, w oparciu o nie tworzy koncepcję własnego życia i pozostaje jej wierny do końca. Do końca też pozostaje utopistą, wierząc, jak wielu mu współczesnych pedagogów, że świat można zmieniać reformując wychowanie, a tym samym tworząc nowe pokolenie ludzi o innym stosunku do życia i wartości.

Poruszonym sprawom prof. S. Wołoszyn poświęca dwa pierwsze rozdziały swojej książki. Są one niezwykle ważne dla pełniejszego naświetlenia sylwetki Starego Doktora i jego kolei losu. Konstrukcja dalszych fragmentów pierwszej części książki (druga zawiera wybór pism) pozwala na ukazanie poglądów pedagogicznych Janusza Korczaka na tle koncepcji „nowego wychowania” i podejmowanych działań reformatorskich przez czołowych pedagogów Europy i Ameryki w pierwszej połowie XX w. Wprowadzenie tak szerokiego tła pozwala na bardziej pogłębioną analizę poglądów samego Korczaka, ukazanie tego, co było w nich nowe, twórcze, pionierskie (np. wprowadzenie nowych zasad organizowania pracy w zakresie działań opiekuńczych — przekształcenie sierocińców, przytułków czy ochron, opartych na filantropii i jałmużnictwie, w zakłady wychowawcze, łączące opiekę z pobudzaniem, wspieraniem i ukierunkowywaniem rozwoju, w prawdziwe domy dla dzieci osieroconych i porzuconych), a także wydobycie założeń utopijnych lub zdecydowanie błędnych (np. izolacja dzieci od świata zewnętrznego, od realnego życia).

Poglądy pedagogiczne Korczaka, niektóre formy praktycznej działalności (np. koncepcja sądów koleżeńskich) analizowano już wielokrotnie i oceny krytyczne oraz ich uzasadnienie są powszechnie znane. Toteż nie to było celem publikacji wydanej z okazji setnej rocznicy urodzin tego nieprzeciętnego człowieka, humanisty, lekarza i pedagoga, który nie tylko posiadał rozległą wiedzę, nie tylko całkowicie poświęcił się swojej pracy, ale czuł się moralnie odpowiedzialny wobec dzieci za to, co głosił, co dla nich robił i mógł jeszcze zrobić.

To poczucie moralnej odpowiedzialności zasługuje na specjalne i silne podkreślenie, ponieważ jest to cecha rzadka, jakkolwiek dopiero ona nadaje właściwy sens wszelkiej działalności wychowawczej zarówno w indywidualnym, jak i społecznym wymiarze i ona wyznacza rzeczywisty prestiż zawodu pedagoga w społeczeństwie. Jej brak, niezależnie od ogólnych kwalifikacji zawodowych, niczym nie wyróżnia nauczyciela spośród innych grup, nie stawia go w rzędzie tak bardzo zawsze potrzebnych autorytetów moralnych.

Cała treść książki prof. S. Wołoszyna koncentruje się wokół tej myśli, bliskiej Korczakowi i wyróżniającej go spośród innych. Nieprzypadkowo wiele uwagi poświęcił autor również A. Makarence. Mimo zasadniczych różnic w poglądach — Korczaka i Makarenkę niewątpliwie łączyło oddanie dzieciom, głęboka troska o rozwój ich osobowości. Dzieliło ich to, że Makarenko starał się przygotować swoich wychowanków do życia w szerszej zbiorowości, do podejmowania trudnych i złożonych zadań człowieka dorosłego, obywatela, a Korczak pragnął ochronić je przed złem otaczającego świata, tworzył dla nich „idealne społeczeństwo dziecięce”, a więc świat wyidealizowany i wyizolowany.

Fakt, że Korczak nazwał „Poemat pedagogiczny” Makarenki „prawdziwą pedagogiką” (a przecież tak odmienną od jego koncepcji), świadczy o rozterkach tego wybitnego pedagoga, o jakichś intelektualnych i psychicznych barierach, których nie był w stanie pokonać.

Książka prof. Stefana Wołoszyna o Korczaku, jak już była o tym mowa na wstępie, jest wyrazem hołdu i formą upamiętnienia jego setnej rocznicy urodzin, ale nie ma w sobie nic z publikacji „okolicznościowej”. Jest to także wnikliwe, o wysokich walorach erudycyjnych studium wiedzy na temat kształtowania się i rozwoju myśli pedagogicznej na przełomie XIX w. i w pierwszej połowie XX w. Tekst bogaty w informacje bibliograficzne będzie niewątpliwie bardzo pożyteczny przy podejmowaniu podobnych analiz. Fragmenty publikacji Korczaka włączone niezwykle umiejętnie. Piękny język, żywa narracja i ogromna ilość informacji czynią lekturę pasjonującą, pobudzają do refleksji tak bardzo obecnie potrzebnych w związku z podejmowanym doskonaleniem systemu edukacji narodowej.

Helena Izdebska

MARIA GOŁASZEWSKA: CZŁOWIEK W ZWIERCIADLE SZTUKI PWN, Warszawa 1977, s. 274

Paradoksem współczesnej nauki jest konieczność współlistnienia daleko posuniętej specjalizacji z coraz bardziej narastającą potrzebą badań interdyscyplinarnych i szerokich, wielopłaszczyznowych ujęć teoretycznych. Na gruncie humanistyki problem ten przybiera często kształt przełamywania barier stworzonych przez języki-kody poszczególnych dyscyplin za pomocą zwrotu ku językowi literackiemu, a w innym aspekcie uwidocznia się we wzmożonym zainteresowaniu problematyką pogranicza dwóch lub kilku dziedzin. Cały szereg trudności merytorycznych, przed którymi staje autor tego typu opracowania, łączy się z kwestią wzrastających wymagań oraz poziomu oczekiwań czytelnika.

Przedmiotem mojego zainteresowania jest książka Marii Gołaszewskiej pod tytułem „Człowiek w zwierciadle sztuki”, wydana przez Państwowe Wydawnictwo Naukowe w Warszawie w nakładzie 4750 egzemplarzy. Zwróćmy uwagę na podtytuł: „Studium z pogranicza estetyki i antropologii filozoficznej”. Sformułowanie to w połączeniu z literackim brzmieniem tytułu sytuuje tę pozycję w określonym powyżej nurcie współczesnej humanistyki. Uprawnione więc jest przypuszczenie, że trudności, o których była mowa, i tutaj dadzą o sobie znać. Przyjrzyjmy się treści książki.

Człowiek jako jednostka istnieje w świecie, w pewnym universum, sam będąc jego elementem. Jego istnienie określa się nie tylko przynależnością — jest to również istnienie wobec świata, a na skutek posiadanej świadomości — również wobec siebie. Prezentacją różnych typów owego bycia „wobec”, a więc różnych postaw w stosunku do universum, są dzieła sztuki zawierające wartości estetyczne. Człowiek kontaktuje się z dziełem sztuki w określonej sytuacji estetycznej i kontakt ten jest analizowany przez estetykę. Sytuacja taka jednak powstaje i rozwija się na tle szerszej sytuacji człowieka w jego świecie, który w dużej mierze jest jego własnym dziełem. Tutaj wkraczamy na teren antropologii filozoficznej. Problematykę leżącą „na styku” będą więc:

- kreacyjna rola sztuki w stosunku do człowieka i do rzeczywistości,
- homo creator — problem twórczości pojętej globalnie,
- estetyzacja życia, a co się z tym wiąże, funkcjonowanie wartości estetycznych oraz wszelkie transformacje i pochodne tych zagadnień, z których na czoło wysuwają się autoidentyfikacja jednostki, wzbogacanie i rozwijanie osobowości poprzez sztukę, twórczość.

Autorka przyjmuje pewien model teoretyczny sytuacji człowieka jako *ens per se* (bytu przez siebie). Na tę sytuację składają się nastawienia człowieka

do świata przyrodniczego, społeczności oraz systemu wartości. Zmiana jednego z elementów zmienia całą strukturę sytuacji.

Naukową prawomocność wyników takich rozważań zapewnia przyjęcie założeń metodologii marksistowskiej. Na gruncie epistemologii autorka zakłada więc obiektywność i poznawalność świata. Wszystkie analizy prowadzone są w sposób wieloaspektowy zarówno w ujęciu synchronicznym, jak i diachronicznym. Wynika z tego uwzględnianie wszelkich uwarunkowań, związków koniecznych, a także sprzeczności dialektycznych. Kiedy mowa o jednostce, jest ona traktowana dynamicznie zarówno z punktu widzenia ograniczających ją konieczności, jak i istniejących możliwości. A więc dużo miejsca zajmuje problem wolności. Wiedzy o przedmiocie dostarcza nie tylko refleksja sformułowana językiem dyskursywnym, ale również dopuszcza się poznawczy walor tzw. „wiedzy bez argumentów”.

Rozważania i analizy poparte przykładami ze świata sztuki prowadzą autorkę do kilku wniosków o charakterze, jak sama pisze, praktycznym i postulującym. A więc sztuka jest narzędziem przetwarzającym osobowość człowieka, czyni to jednak pod warunkiem, że podmiot jej oddziaływań jest w pełni świadomy dokonywających się na nim zabiegów transformacyjnych i ich konsekwencji w postaci autoidentyfikacji. Dodajmy, że działanie to ma charakter w ostatecznym rozrachunku zawsze pozytywny z punktu widzenia rozwijającego się ens per se. Sposobem bycia człowieka jest bycie możliwością, potencją twórczą. Wszelka aktywność twórcza nastawiona jest przede wszystkim na twórcę, jest podmiotowa. Koniecznym warunkiem jej realizacji jest pozostawanie w stanie równowagi chwiejnej, labilnej — permanentne bycie możliwością. Nie samą jednak sztuką człowiek osiąga pełnię człowieczeństwa, a właściwie nigdy jej nie osiąga. Sztuka jest artystycznym przetworzeniem teorii, zaś ta opiera się na faktach. I dopiero to trójczłonowe traktowanie bazy rozwoju osobowości pozwala na pełną jej realizację.

Książka składa się z czterech rozdziałów. Wprowadzenie szkicuje problematykę oraz omawia przyjętą metodologię wraz z szerokim uzasadnieniem kolejnych jej członów. Trzy rozdziały kolejne dotyczą już bezpośrednio zagadnień problemowych. Pierwsze z nich to „świat człowieka”, a więc rzeczywistość powstająca w wyniku oddziaływania na siebie czynników fizycznych, biologicznych i psychicznych istniejących w strukturze społecznej oraz czasowo-przestrzennej. Ponieważ podstawowy sposób istnienia tej rzeczywistości ma charakter subiektywny, więc elementem konstytuującym ją jest selektywna transformacja dokonana na tym materiale przez świadomość.

Rozdział ten omawia funkcjonowanie „świata człowieka” we wszystkich wymienionych tu wymiarach. Zagadnienia tożsamości i autoidentyfikacji osoby ludzkiej są treścią części następnej, najobszerniejszej. Jest to próba analizy psychologiczno-filozoficznych aspektów poszukiwania odpowiedzi na pytanie „kim jestem”. I wreszcie rozdział kolejny pt. „Twórczość — próba możliwości” omawia aktywność twórczą w ujęciu analizy pojęciowej, a następnie konkretyzuje do sfery twórczości artystycznej. „Spojrzenie człowieka na siebie” to tytuł króciutkiego, ujętego w siedem punktów syntetycznego zestawienia wyników analizy.

Widzimy, jak szerokie pole dla naukowej refleksji zakresiła autorka. Poruszanie się po tak ogromnym obszarze badawczym wymaga zgoła ekwilibrystyki intelektualnej, a przede wszystkim dyscypliny oraz mistrzowskiego opanowania tak podstawowego narzędzia komunikacji, jakim jest język, zwłaszcza w naukach humanistycznych. Właśnie dyscyplina merytoryczna oraz język to słabsze strony książki. Barokowa konstrukcja zdań, częste nawroty i powtórzenia, myśli dygresyjne rozrastające się nagle do szerokich analiz powodują utratę kontroli nad głównym wątkiem myślowym. Niekomunikatywność tekstu pogłębia nadużywanie zwrotów i słów łańcuchowych.

Książka ujawnia również pewne braki merytoryczne związane z niespełnieniem

wymogu dyscypliny w stosunku do założonej tematyki. Mimo wrażenia wieloaspektowości całość analizy ma jednak charakter jednostronny — zajmuje się prawie wyłącznie relacją o kierunku człowiek — sztuka. Problemy procesu percepcji sztuki oraz przetwarzania jej na składniki osobowości są ledwie zaznaczone. Pominęta została prawie całkowicie kwestia wpływu określonego dzieła lub prądu artystycznego na system zachowań jednostki, grupy kulturowej lub nawet epoki. Autorka stwierdza jedynie, że wpływ ten istnieje, ale odpowiedzi na pytanie o mechanizm tego procesu nie znajdziemy. Skromnie przedstawia się ilustracja przykładowa rozważań. Składa się ona głównie z literatury (proza powieściowa), malarstwa przedstawiającego oraz filmu fabularnego. A więc autorka wybrała prawie wyłącznie dziedziny sztuki, których dzieła zawierają anegdotę fabularną i w większości te z nich, które charakteryzują się małym stopniem transformacji artystycznej. Brak analitycznego poparcia przykładami sztuki awangardowej, a więc tej nieprzetłumaczalnej bezpośrednio słownikiem symboli uniwersalnych, jest powodem rozdenerwowania się wątpliwości, czy tytułowy „człowiek w zwierciadle sztuki” jest na pewno człowiekiem nam współczesnym. A jeśli nawet zgodzimy się na przykłady wybrane przez autorkę, to ich analiza prezentuje poziom daleko odbiegający od ambicji całego studium. Tak jednostronnie wybrane przykłady uwalniają autorkę od zwrócenia uwagi na specyfikę artystycznej transformacji świata realnego, specyfikę języka komunikowania przez sztukę, co na przykład stoi w centrum zainteresowania najnowszych poszukiwań artystycznych. Rodzi się również pytanie, co to jest „tendencja preestetyczna”, na bazie której człowiek przedsięwzięcia działania autokreacyjne — czy jest efektem przekazu międzypokoleniowego, a więc kultury i wychowania, czy też funkcją systemu nerwowego zakodowaną genetycznie. W książce M. Gołaszewskiej nie ma odpowiedzi na pytanie o genezę, o to, skąd bierze się to wszystko, co tak szeroko ogarnia „świat człowieka”.

Studium z pogranicza estetyki i antropologii filozoficznej „Człowiek w zwierciadle sztuki” ma charakter pionierski w polskim piśmiennictwie naukowym, w związku z czym pewne wątpliwości budzi brak przeglądu literatury zagadnienia, co nie pozwala uzmysłowić czytelnikowi dotychczasowego stanu penetracji obszaru, na który wkracza autorka. Wartość pracy obniża także nieujednolicenie podstawowych dla problematyki pojęć, np. pojęcia twórczości, co pozwala autorce na dowolne mieszanie spraw twórczości dziecięcej czy twórczości ludzi o zachwianej równowadze psychicznej. A jeśli nawet przyjmijemy rozumienie najszersze, intuicyjne, to w takim razie należałoby również zwrócić uwagę na dzieła tzw. prymitywów czy też ludów kultury przedpiśmiennej. Ostatnia wątpliwość dotyczy wyboru skrzyżowanych ze sobą dziedzin. W ujęciu antropologii filozoficznej rozważania wydają się mieć zbyt jednostkowy aspekt dla potrzeb tak szeroko pojętej analizy. Antropologia kulturowa bardziej zwraca uwagę na społeczne istnienie jednostki, a przeciw normy i wartości estetyczne również powstają społecznie i obiektywizują się w filarze kryterium praktyki społecznej.

Większość uwag wiąże się zapewne z prekursorskim charakterem opracowania oraz zbyt szeroko zakrojonym polem badawczym. Chęć powiedzenia wszystkiego w sposób wyczerpujący, a zarazem wytyczenie wąskiej ścieżki w tym gąszczu zagadnień na pewno nie jest sprawą łatwą. Tym cenniejszy jest podstawowy walor lektury, a mianowicie wskazanie możliwości i bogactwa problemowego mało dotąd zbadanego obszaru pogranicza estetyki i antropologii. Dla czytelnika poszukującego nowych obszarów ludzkiego poznania lektura książki M. Gołaszewskiej będzie z pewnością interesująca i zapładniająca twórczo. Pedagog znajdzie tu dla siebie wiele cennego materiału, który mógłby wykorzystać w pracy nad kształtowaniem wszechstronnie rozwiniętej osobowości ucznia.

ZADANIE — METODA — ROZWIĄZANIE
 pod redakcją Andrzeja Góralskiego
 Wydawnictwo Naukowo-Techniczne, Warszawa 1977, ss. 190

Niedawno ukazały się w języku polskim cztery opracowania książkowe tłumaczone z języków obcych, poświęcone częściowo lub w całości heurystyce¹. Dlatego też z dużym zadowoleniem i satysfakcją należy powitać pierwszą polską książkę, poświęconą w całości przedstawieniu niektórych podstawowych problemów w tym zakresie.

Heurystykę B. Puszkin definiuje jako „naukę badającą prawidłowości, jakim podlega heurystyczna, twórcza czynność intelektu ludzkiego”. („Heurystyka”, s. 7).

Związle można powiedzieć, że heurystyka zajmuje się metodami rozwiązywania zadań twórczych; bo — jak powiedział William James — „najbardziej charakterystyczna i specyficzna właściwość świadomego myślenia wyraża się w rozwiązywaniu zadań”.

Zadaniem heurystyki, nauki o „myśleniu twórczym”, jest więc poszukiwanie swoistej „logiki wyobraźni”, która nie pokrywa się z tym, co zwykliśmy rozumieć przez „logiczne rozumowanie”.

Dotychczas heurystyka — w wyniku 25-letniej swej historii — koncentrowała wysiłki na praktycznych metodach przyspieszania procesu twórczego, mniej interesując się mechanizmem samej czynności twórczej.

Przedstawiona książka mniej więcej równomiernie łączy w sobie teorię heurystyki z heurystyką praktyczną, a przede wszystkim — bardzo istotne elementy twórczego myślenia: zadanie — metoda — rozwiązanie; mówi ona o zadaniach, które towarzyszą na każdym kroku, w każdym działaniu, o metodach rozwiązania zadań twórczych, takich, dla których brak jest jednoznacznego wzorca (algorytmu) jego rozwiązania; adresowana jest do tych, którzy stają w swym działaniu przed zadaniami twórczymi.

Książka jest pracą zbiorową, napisaną przez część grona autorów uprawiających w kraju heurystykę, a skupionego aktualnie w Sekcji Heurystyki Polskiego Towarzystwa Cybernetycznego i Zespołu Heurystyki Międzyuczelnianego Instytutu Filozofii i Socjologii przy UMCS w Lublinie.

W rozdziale pierwszym: „Heurystyka” — Andrzej Góralski zajmuje się określeniem tego pojęcia, omawiając jego przedmiot, a także cele i środki. Przedmiotem heurystyki jest ogół działań przedsięwziętych przez człowieka twórczo rozwiązującego zadania praktyczne, zadanie poznawcze lub zadanie przekazu. Działanie człowieka uznajemy za twórcze (odkrywcze) zawsze i tylko wtedy, gdy rozwiązując zadanie dokonał on co najmniej jednego czynu, nie naśladowując innych znanych mu sposobów, oraz gdy sposób uzyskania rozwiązania jest wartościowany (oceniany) dodatnio.

Autor, określając cele heurystyki, zwraca uwagę czytelnika na pokrewieństwo i różnice heurystyki i metodologii pragmatycznej oraz heurystyki i prakseologii. Przy rozważaniu pojęcia „potrzeby”, jako jednej z przyczyn podjęcia zadania, stawia on pytanie, „jaka potrzeba leży u źródła heurystyki”, oraz stwierdza, że jest to potrzeba organizowania nagromadzonej wiedzy o procesie twórczym w normy postępowania, które prowadzą do twórczego rozwiązywania zadań. Podaje on

¹ A. Kaufmann, M. Fustler, A. Drevet: Inwentyka — metody poszukiwania twórczych rozwiązań. WN-T, Warszawa 1975. G. Polya: Jak to rozwiązać? PWN, Warszawa 1964. G. Polya: Odkrycie matematyczne — o rozumieniu, uczeniu się i nauczaniu rozwiązywania zadań. WN-T, Warszawa 1975. B. Puszkin: Heurystyka. KiW, Warszawa 1970.

definicje pojęć, takich jak zadanie, proces rozwiązywania, a następnie przystępuje do charakterystyki każdej metody rozwiązywania zadań.

Za podstawowe wyróżniki metod heurystycznych spośród ogółu metod rozwiązywania zadań można uznać (s. 19):

- 1) uniwersalność,
- 2) dążność do rozumienia procesu rozwiązywania, a zwłaszcza do kształtowania pożądanych postaw rozwiązyującego,
- 3) rozdzielność i odmiennosc fazy poszukiwania od fazy oceny rozwiązania,
- 4) stwarzanie uwarunkowań sprzyjających powiązaniu zadania z elementami wcześniej nagromadzonej wiedzy, a zwłaszcza odwoływanie się do analogii i indukcji jako podstawowych form rozumowania wiarogodnego,
- 5) trudność oceny skuteczności ich zastosowania; metody heurystyczne tym również różnią się od innych schematów postępowania wiarogodnego skutecznego (np. od schematów wnioskowania statystycznego), że dla danego zadania najczęściej nie jest możliwa a priori ocena prawdopodobieństwa uzyskania jego rozwiązania.

Autor, wskazawszy wyróżniki metod heurystycznych, przedstawia w nich i klasyfikuje siedemnaście najbardziej podstawowych wraz z propozycjami literatury, gdzie są dokładnie opisane, a także wyraża je graficznie (dendryt). Następnie określa pojęcie „przestrzeni metod rozwiązywania zadań”, które obejmuje wskazaniem:

- 1) zbioru cech różniących rozważane obiekty (metody),
- 2) metryki odległości międzyobiektowych.

Jednym z wielu nie spełnionych marzeń jest marzenie o niezgodnej i uniwersalnej metodzie rozwiązywania zadań. „Heurystyka współczesna dostrzega nieosiągalność metody-ideału...”, „ale dąży do wypracowania dostatecznie ogólnych i wiarogodnie skutecznych metod-systemów postępowania”.

A. Góralski przedstawia system postępowania przy rozwiązywaniu zadania, podany przez Hartkopfa (s. 18), powołując kolejne fazy:

- I. Faza wstępna:
 - 1) podjęcie zadania,
 - 2) eksplikacja zadania,
 - 3) uzasadnienie zadania,
 - 4) analiza zadania,
 - 5) zaplanowanie metody;
- II. Właściwe rozwiązanie (faza heurystyczna):
 - 6) ustalenie możliwych rozwiązań,
 - 7) wybór rozwiązań;
- III. Faza końcowa:
 - 8) immanentne sprawdzenie rozwiązania (czy spełnia wszystkie warunki zadania),
 - 9) ustalenie liczby rozwiązań,
 - 10) transcendentne sprawdzenie rozwiązania (czy rozwiązanie i sposób jego uzyskania nie „wykracza poza zadanie”).

Rozdział ten zamykają pozycje z literatury, które są uzupełnieniem i rozszerzeniem wiadomości dotyczących przedstawionych problemów heurystyki.

Drugi rozdział: „Dialog sokratejski jako metoda heurystyczna” Jadwigi Mizińskiej jest analizą sokratejskiej metody myślenia odkrywczego. Przed przystąpieniem do samej analizy tej metody autorka słusznie poświęca nieco uwagi samej filozofii Sokratesa, aby czytelnik mógł dokładniej zrozumieć istotę dialogu sokratejskiego. Zwraca uwagę na wybór dialogu, jako sposobu dociekania prawdy. Podstawową rolę w dialogu sokratejskim odgrywają pytania; oto jego kolejne etapy (s. 40):

- 1) nawiązanie rozmowy, ustalenie jej tematu,
- 2) poznanie poglądów rozmówcy na ów temat,

3) wyprowadzenie absurdalnych konsekwencji z nie uświadomionych przez rozmówcę założeń,

4) naprowadzenie rozmówcy na prawidłowy trop rozumowania i powtórna analiza problemu,

5) krytyczna analiza wyników,

6) uogólnienie wyników dialogu.

Analizując schemat stawianych pytań autorka trafnie zauważa, że dialogi sokratejskie są skomponowane podobnie do dramatu. Przytoczone cytaty wypowiedzi Sokratesa i jego uczniów przybliżają nam myśli i cel Sokratesa, którym było „zdiskwalifikować rutynę, przyzwyczajenia i schematy w myśleniu i zmusić ludzi do wysiłku indywidualnego odkrywania prawdy”. Swoją metodę dialogu sam Sokrates chętnie porównywał do sztuki akuszerskiej, pomagającej rozmówcy „urodzić prawdę z własnego wnętrza” (s. 42).

Kończąc charakterystykę dialogu sokratejskiego autorka przedstawia argumenty, które mają być podstawą do uznania go za metodę heurystyczną. Argumenty za takim potraktowaniem metody Sokratesa są następujące:

1) odkrywcze — konfrontacja dwu punktów widzenia pozwala lepiej ująć rozważaną kwestię;

2) Sokratesa należy uznać za odkrywcę metody w myśleniu;

3) zdobywanie wiedzy przez człowieka jest efektywne i trwałe tylko wtedy, gdy on sam, własnym wysiłkiem, odkryje daną prawdę;

4) w dialogu ma miejsce sprzężenie zwrotne między nauczycielem i uczniem;

5) naturalność rozmowy wynikająca z aktualnych problemów;

6) oddziaływanie na słuchaczy przez zaszczepienie im docieklivości i pasji poznania prawdy i krytycyzmu.

Podsumowaniem rozważań nad strukturą i heurystycznym charakterem dialogu sokratejskiego jest załączony schemat, który — modyfikowany do konkretnych potrzeb — może być i dziś z powodzeniem stosowany.

Na zakończenie swoich rozważań J. Mizińska przedstawia przykłady z dziedziny matematyki, wynalazczości technicznej, twórczości filozoficznej i naukowej, w której wykorzystano główne idee dialogu sokratejskiego.

Przesłanką metody Sokratesa jest — co warto na koniec raz jeszcze przypomnieć — wątplenie, będące wyrazem siły ludzkiego rozumu, który jest w stanie ciągle przekraczać własne osiągnięcia.

Rozdział trzeci: „Metoda Polya” A. Góralskiego jest opisem metody George'a Polya rozwiązywania zadań. Autor słusznie przed rozpoczęciem charakterystyki metody podaje krótką informację o życiu i twórczości G. Polya, z pochodzenia Węgry urodzonego w roku 1887, a obecnie pracującego w Stanach Zjednoczonych, twórcy nowoczesnej heurystyki, znakomitego matematyka i uczonego. Opisując metodę Polya wypada wyróżnić pięć podstawowych operacji, a zarazem etapów rozwiązywania zadań:

1) zrozumienie zadania,

2) układanie planu rozwiązania,

3) wykonanie planu,

4) sprawdzenie wyniku,

5) refleksja nad rozwiązaniem.

G. Polya, opisując swoją metodę rozwiązywania zadań opiera się na długotrwałych i wnikliwych badaniach. A. Góralski przedstawia główną dyrektywę metody Polya, tj.: odgadywać i sprawdzić, która to metoda odznacza się wysokim stopniem ogólności, może więc być stosowana do zadań dowolnego rodzaju i dowolnego stopnia trudności. Autor zwraca uwagę, że Polya, budując swą metodę, miał w polu widzenia dwa rodzaje zadań:

1) zadania typu „udowodnić”,

2) zadania typu „znaleźć”.

Biorąc jednak pod uwagę, że większość czytelników będzie zainteresowana metodami rozwiązywania zadań typu „znaleźć” — A. Góralski ogranicza się do tych elementów metody, które dotyczą wyróżnionej klasy zadań; uważa on, że zadanie typu „znaleźć” można uznać za rozwiązane, jeżeli wskazano wszystkie rozwiązania, wszystkie obiekty spełniające warunek zadania.

W rozdz. IV w podtytule „Seminarium rozwiązywania zadań” autor zajmuje się omówieniem nauczania rozwiązywania zadań matematycznych. Ze względu na to, że nauczyciel odgrywa decydującą rolę przy nauczaniu rozwiązywania zadań, autor podaje „dziesięć przykazań dla nauczyciela” ujętych przez Polya. Opis metody Polya autor kończy przykładami jej zastosowania.

W rozdziale czwartym: „Analiza morfologiczna” — Tomasz Arciszewski i Jadwiga Kisielnicka przedstawiają analizę (metodę) morfologiczną rozwiązywania zadań, którą opracował amerykański astrofizyk F. Zwicky w latach 1938—1948. Celem analizy morfologicznej jest:

- 1) zapobieganie tendencyjności badań,
- 2) stwarzanie uwarunkowań sprzyjających kompletności sformułowania zadania,
- 3) stwarzanie możliwości dochodzenia do niekonwencjonalnych rozwiązań.

W Polsce pionierem badań morfologicznych jest Konrad Rudnicki, profesor Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Na procedurę morfologiczną składają się trzy stadia:

- postawienie zadania,
- analiza,
- synteza.

W wyniku stosowania procedury morfologicznej otrzymujemy, przy problemach badawczych, obszernie zbiory rozwiązań akceptowalnych, różnych jakościowo, a w zadaniach praktycznych — jedno lub kilka rozwiązań. Autorzy zwracają uwagę czytelnika na słabość tej metody; mimo to analizę morfologiczną zastosowano z powodzeniem do rozwiązania wielu problemów naukowych i gospodarczych, co potwierdzają przytoczone przykłady. Autorzy wyjaśniają, dlaczego analiza morfologiczna jest szczególnie przydatna w takich dziedzinach, jak astronomia, budownictwo, medycyna, a także w dydaktyce i badaniach innowacyjnych.

Rozdział piąty: „Synektyka jako metoda rozwiązywania zadań” napisała Sabina Magierska. Twórcą synektyki jest William J. J. Gordon. Podstawy teoretyczne metody Gordona złożone są z negacji lub inwersji wcześniejszych twierdzeń dotyczących twórczości. Przedmiotem obserwacji jest nie jednostka, ale zespół ludzi reprezentujących różne gałęzie nauki i zawody. Synektyka wyróżnia cztery mechanizmy operacyjne:

- 1) analogię personalną,
- 2) analogię prostą lub bezpośrednią,
- 3) analogię symboliczną,
- 4) analogię fantastyczną.

Dla heurystyki interesująca jest analogia jako metoda. Opis analogii, popartej bezpośrednio przykładami, jest przejrzysty i zrozumiały. Ponieważ skuteczność wszystkich opracowywanych i organizowanych przez synektykę zabiegów zależy od doboru ludzi, autorka podaje najważniejsze cechy, jakimi powinien odznaczać się człowiek twórczy. Zastosowanie synektyki do nauczania szkolnego jest bardzo użyteczne i wzrastająca popularność synektyki oraz entuzjastyczne opinie ludzi stosujących tę metodę są najlepszym świadectwem jej wartości heurystycznej.

W rozdziale szóstym: „Metody heurystyki informatycznej” — Marek Perkowski przedstawia metodę rozwiązywania problemów, wykorzystującą dorobek i metody informatyki. Termin „heurystyka informatyczna” został zaproponowany jako termin zastępczy dla jednego z dotychczasowych znaczeń terminu „programowanie heury-

styczne". Programowanie heurystyczne jest narzędziem heurystyki informatycznej, podobnie jak programowanie jest narzędziem informatyki.

Na wstępie autor wymienia czynniki, które wpłynęły na rozwój heurystyki informatycznej i jej twórców oraz określa przestrzeń rozwiązywania zadania i podstawowe pojęcia. Opierając się na przykładzie „gry w osiem” wyjaśnia, dlaczego określanie dyrektyw heurystycznych prowadzi do szybszego rozwiązania. Przedstawiony w rozdziale przykład programu, w którym zastosowano podział zadania na składowe, umożliwi czytelnikowi, dokładniejsze zapoznanie się z klasą metod rozwiązywania z zastosowaniem drzewa celów. Autor omawia ogólne systemy rozwiązywania zadań, zwracając większą uwagę na program GPS — „ogólny rozwiązywacz zadań”, oparty na tzw. analizie celów i środków, który dał początek innym ogólnym systemom rozwiązywania zadań. Następnie przedstawia cechy charakterystyczne programowania heurystycznego i jego niektóre zastosowania w różnych dziedzinach wiedzy i umiejętności. Rozpoczyna od tych pierwszych zastosowań, a kończy na najnowszych, tj. badaniach nad robotami, popierając wszystkie bogatą bibliografią.

Autor kończy rozdział przedstawieniem bardzo szerokich perspektyw heurystyki informatycznej, podkreślając, że szczególnie warte przestudiowania i zastosowania w praktyce jest powiązanie heurystyki informatycznej z psychologią.

Podana literatura jest bogata i z pewnością może zaspokoić każdego zainteresowanego czytelnika tą problematyką.

W rozdziale słódmym: „Zastosowania” — A. Góralski omawia pewne ogólne warunki, konieczne do poprawności i skuteczności zastosowania metod heurystycznych, którymi są:

- 1) zgodność dziedziny działania z dziedziną zastosowań,
- 2) przygotowanie rozwiązującego,
- 3) przestrzeganie rozdzielności fazy poszukiwania od fazy oceny rozwiązania,
- 4) pożądana postawa rozwiązującego,
- 5) realizacja zastosowań.

Jednocześnie autor zwraca uwagę na trudności przy stosowaniu metod heurystycznych i na to, że pokonanie tych trudności będzie miało duże znaczenie.

Książka jest interesująca, lecz miejscami wymagane jest do jej zrozumienia pewne przygotowanie matematyczne. Łatwiej byłoby przyswoić treści, gdyby zawarte były w niej tylko rozdziały A. Góralskiego, które są najbardziej spójne i wiążące się z dydaktyką szkolną, a zatem szczególnie przydatna jest nauczycielom matematyki, których głównym celem nauczania jest rozwój myślenia twórczego uczniów. Należy podkreślić jej niezmierną aktualność obecnie, kiedy duże znaczenie przypisuje się wylawianiu uczniów zdolnych czy też sprawie indywidualizacji.

Ważne jest podkreślenie, że mechanizm odkrycia może być przeanalizowany, zrozumiany i odtworzony — jeśli nie całkowicie, to w każdym razie w znacznym stopniu, dzięki czemu odkrycie przestaje być aktem jedynym, wyjątkowym, opartym na ryzyku i często nieoczekiwanym; w takim układzie — zdolności, geniusz, szczęśliwy traf mogą stać się czymś codziennym.

Trudno jest stawiać krytyczne zarzuty autorom, którzy jako pierwsi w Polsce zajęli się tymi niełatwymi problemami, mającymi wielkie perspektywy rozwoju w celu poznania i rozwijania twórczego myślenia. M.in. podali oni przegląd literatury z dziedziny heurystyki — zagraniczny i krajowy. Wydaje się jednak, że należało wyraźniej przedstawić różnice między metodami algorytmicznymi a heurystycznymi — w jakim stosunku są reguły heurystyczne i algorytmiczne do metod. Chodzi o to, aby czytelnik mógł rozróżniać algorytmy od heurystyk, że cechy heurystyki to zawodność, niepełna określoność, niewyraźny zakres stosowania i nieskuteczność. „Heurystyki” można rozumieć jako reguły, wskazówki, pytania, taktyki, triki.

które ukierunkowują czynność poszukiwania rozwiązania i które mają ułatwić osiągnięcia pożądanego wyniku.

Z powyższych względów można sformułować następujące reguły heurystyczne przy rozwiązywaniu zadania:

- 1) rozwiązując zadanie — unikaj pośpiechu;
- 2) przed wysunięciem hipotezy dokładnie poznaj strukturę zadania;
- 3) podczas rozwiązywania zadań zachowaj elastyczność myślenia;
- 4) nie przenoś pochopnie znanych metod rozwiązania na nowe sytuacje problemowe;
- 5) nie zapominaj o możliwości przypadkowego rozwiązania zadania.

Natomiast nie wydaje się, aby „dialogowi sokratejskiemu” należało przypisywać tak wielkie znaczenie w rozwoju heurystyki. Lepiej uwypuklić współczesne osiągnięcia heurystyki, poczynając od G. Polya, i rozwijać tę naukę w kierunku przyszłościowym, gdyż zbytnie cofanie się do przeszłości może zahamować rozwój heurystyki i doprowadzić ją do metod algorytmicznych. Już w metodzie G. Polya za dużo jest elementów algorytmicznych, które dla każdego są oczywiste, gdy rozwiązuje zadania matematyczne.

Wydaje się, że duże możliwości rozwoju ma metoda heurystyki informatycznej dla poznania twórczości.

Należy się spodziewać, że po pierwszej części książki — techniki twórczego myślenia — dalsze części będą bardziej szczegółowe i ukażą, jak rozwijać twórcze myślenie szczególnie w nauczaniu matematyki i innych przedmiotów.

Cel książki został osiągnięty, gdyż jej czytelnika szeroko zapoznano z osiągnięciami powstającej nowej nauki — „heurystyki”.

Konieczność nauczania metod heurystycznych zdeterminowana jest tym, że w chwili obecnej odkrywcy są bądź samoukami, ponieważ żadna szkoła nie uczy jeszcze „odkrywać”, bądź uczniami, którzy nauczyli się czegoś innego, niż im wykładano w szkole.

Dydaktyczna wartość książki polega na wykazaniu, że wszystkie metody heurystyczne są cenne, jeżeli prowadzą do celu — do rozwiązania problemu.

Na zakończenie chcę podkreślić wysoki poziom naukowy książki, jej ciekawe ujęcie, pobudzające do studiów nad współczesną heurystyką; jest ona jakby encyklopedią na obecnym etapie metodologii twórczości, która posiada nieskończenie szerokie perspektywy rozwoju. Jednocześnie należy autorów serdecznie prosić o następne książki, w których rozwijana będzie problematyka myślenia twórczego.

Włodzimierz Trochanowski

' ANTONI SZUMSKI: W WALCE O POSTĘPOWĄ SZKOŁĘ. RZECZ O HENRYKU ROWIDZIE

Warszawa 1977, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, ss. 260

W roku ubiegłym minęła setna rocznica urodzin znakomitego polskiego pedagoga Henryka Rowida (1877—1944), zwolennika i propagatora nowych kierunków pedagogicznych; organizatora kursów pedagogicznych; wieloletniego redaktora *Ruchu Pedagogicznego* i *Chowanny*; entuzjasty idei wyższego wykształcenia nauczycieli szkół powszechnych.

Jego bogaty dorobek piśmienniczy zmierzał do stworzenia polskiej koncepcji systemu dydaktyczno-wychowawczego w duchu nowoczesności poprzez odnowę celów, treści oraz metod nauczania i wychowania. Nowa szkoła, zwana przez Rowida „szkołą twórczą” dążyła do uspołecznienia dziecka, przygotowywała go do aktywnego uczestniczenia w życiu społecznym. Realizację nowych celów wychowaw-

czych miał zapewniać nauczyciel o wysokiej kulturze ogólnej i wysokich kwalifikacjach zawodowych. W tym celu Rowid domagał się gruntownej reformy studiów nauczycielskich, tworzenia instytutów pedagogicznych. Organizował Kursy Wakacyjne dla nauczycieli, później przekształcone w Państwowe Kursy Nauczycielskie, z nich zaś powstało 2-letnie Państwowe Pedagogium, do którego Rowid opracował program dydaktyczno-wychowawczy. W trakcie swej działalności na stanowisku dyrektora Pedagogium Rowid weryfikował swoje założenia teoretyczne i jednocześnie przyczyniał się do pogłębiania kultury pedagogicznej wśród nauczycielstwa polskiego.

W dotychczasowym piśmiennictwie pedagogicznym odczuwało się brak monograficznego opracowania tej tak ważnej dla rozwoju polskiej myśli i praktyki pedagogicznej sylwetki.

Wydaje się, iż interesującą próbą w tym zakresie jest praca Antoniego Szumskiego pt. „W walce o postępową szkołę. Rzecz o Henryku Rowidzie”. Książka A. Szumskiego jest pracą historyczno-pedagogiczną, w której autor poddał rzetelnej analizie dostępne materiały drukowane i archiwalne, wykorzystując do ich interpretacji i oceny dorobek współczesnej pedagogiki, socjologii i psychologii. Wartość pracy podnosi z pewnością fakt wykorzystania materiałów wywołanych, tzn. przeprowadzonych wywiadów z osobami bezpośrednio współpracującymi z H. Rowidem.

Głównym celem pracy jest, jak stwierdza autor, „przedstawienie życia i działalności pedagogicznej H. Rowida w kontekście historycznym oraz jego roli w walce o nowoczesną, postępową szkołę i reformę systemu kształcenia nauczycieli” (s. 5). Problematyka ta przedstawiona jest na tle realiów epoki w sposób nie tylko opisowo-analityczny, ale również wartościujący, oceniający, co pozwoliło autorowi na ukazanie Rowida jako refleksyjnego teoretyka i działacza pedagogicznego, który w tworzeniu swojego systemu pedagogicznego wykorzystuje postępowe i trwałe elementy dorobku historii polskiej myśli pedagogicznej, jak i najnowsze osiągnięcia polskiej i zachodniej pedagogiki.

Recenzowana książka składa się z pięciu rozdziałów. W pierwszym rozdziale autor na tle najogólniej zarysowanych epok przedstawia życie i twórczość H. Rowida ze szczególnym wyeksponowaniem tych elementów, które warunkowały i określały pedagogiczny krąg jego zainteresowań. Ponadto systematyzuje twórczość pedagogiczną Rowida według następujących problemów: 1) nowe prądy w wychowaniu; 2) zagadnienia dydaktyczne; 3) monografie z historii pedagogiki; 4) kształcenie nauczycieli; 5) psychologia pedagogiczna.

W drugim rozdziale A. Szumski stara się umiejscowić Rowida na tle nurtów „nowego wychowania” pedagogiki polskiej i zachodniej, akcentując ewolucję jego poglądów na cel, treści i metody nauczania i wychowania. Z rozważań tych wynika, iż H. Rowid stopniowo przechodził od uznawania praw jednostki do swobodnego rozwoju osobowości społecznej; od intelektualizmu, przejawiającego się w podkreślaniu rozwoju umysłowego wychowanka, do ukształtowania osobowości wszechstronnej i twórczej.

Do treści przedstawionych w dwóch pierwszych rozdziałach nawiązuje rozdział trzeci, w którym autor skoncentrował się głównie na analizie poglądów Rowida na sprawę kształcenia nauczycieli, ukazując jednocześnie jego praktyczną działalność na tym polu, która opierała się na takich problemach, jak stwierdza A. Szumski: „1) organizacji szkolnictwa — jednolitego, powszechnego i o wysokim stopniu organizacyjnym; 2) reformie szkoły polskiej przez odnowę celów, treści oraz metod nauczania i wychowania; 3) kształceniu nauczycieli szkół początkowych opartemu na nowych podstawach programowych oraz lepszych niż dotychczas formach organizacyjnych” (s. 112). Omówiony został tu więc między innymi udział Rowida w Sejmie Nauczycielskim; jego wkład w organizowanie i tworzenie kursów nauczy-

cielskich; praca nad koncepcją tworzenia nowej uczelni kształcącej nauczycieli z jej nową strukturą organizacyjną, programami i metodami nauczania.

Kolejny rozdział jest szczegółową analizą problemu osobowości nauczyciela w koncepcji Rowida. Cenne wydaje się tu wykazanie styków między poglądami Rowida a psychologicznymi i socjologicznymi tendencjami.

W ostatnim rozdziale autor skoncentrował swe rozważania wokół praktycznej działalności Rowida na stanowisku dyrektora Państwowego Pedagogium przy jednoczesnym uwzględnieniu jego teoretycznego wysiłku nad tworzeniem programu nauczania, form, metod i zasad dydaktycznych. Niewątpliwie do właściwego odтворzenia atmosfery Pedagogium i jednocześnie do obiektywnego wykazania znaczenia tej placówki w dziejach polskiej praktyki pedagogicznej posłużyły autorowi wywiady z osobami współpracującymi z Rowidem. Szumski słusznie bowiem stwierdza, że „znaczenie Pedagogium polegało na tym, że odgrywało ono rolę pioniera w walce o ustawowe zapewnienie wyższych studiów przyszłym nauczycielom, przygotowało około 2000 absolwentów do pracy nauczycielskiej w duchu nowoczesnym, stało się przykładem tworzenia nowej szkoły, w której panował postępowy duch współzycia oraz intensywnej działalności dydaktyczno-wychowawczej, służyło weryfikacji teorii i dostarczało Rowidowi materiałów, z których wypływała niejedna refleksja pedagogiczna użytkowana w jego dziełach” (s. 238).

Reasumując należy stwierdzić, iż A. Szumski w swoim studium nad życiem i działalnością H. Rowida zarysowuje go jako pedagoga, który mimo zmieniających się warunków historycznych i nacisku różnych sprzecznych tendencji był konsekwentny w swoich poglądach, „pozostając zawsze wierny zasadom demokratycznego liberalizmu” (s. 241). Pracę swą autor kończy stwierdzeniem: „Życie Rowida jest przykładem rzadkiej wytrwałości w dążeniu do urzeczywistnienia wyznawanych idei. Pióro pisarza-pedagoga było jednym z narzędzi tego działania, gdyż poprzez słowo, docierające do wielu czynników, zmieniały się nie tylko ich poglądy, ale stopniowo także ich postawa wobec nowatorskich metod nauczania i wychowania” (s. 245).

A. Szumski, przedstawiając Rowida, jako pedagoga rozpatrującego proces wychowania na tle szerokich uwarunkowań społecznych, w kontekście tym, w sposób precyzyjny i wszechstronny zarysował dorobek Rowida w zakresie reformy systemu kształcenia nauczycieli. Kładąc nacisk na tę problematykę, uczynił z niej niejako zasadniczy krąg zainteresowań teoretycznych i praktycznych Rowida. W związku z tym dyskusyjny wydaje się fakt marginalnego potraktowania koncepcji „szkoły twórczej”, tym bardziej, że założenia jej do dzisiaj nie straciły na aktualności. Rowid bowiem, jak słusznie podkreśla autor, pisał pod kątem praktyki, lecz mimo pewnych niepowodzeń w praktycznej realizacji idei „szkoły twórczej” koncepcja ta zajmowała wiele miejsca w jego twórczości. Stąd też wydaje się, iż niejako w cieniu pozostał ogólnopedagogiczny dorobek Rowida, którego ukoronowaniem miała być próba stworzenia systemu pedagogicznego wyrażona najpełniej w pracy pt. „Podstawy i zasady wychowania”.

W odniesieniu do całej pracy należy stwierdzić, iż jest ona pisana językiem komunikatywnym i poprawnym. Również z punktu widzenia źródłoznawczego praca robi dobre wrażenie. Można by mieć zastrzeżenia do samej konstrukcji pracy, a mianowicie do tego, czy rzeczywiście istniała potrzeba skrótego przedstawienia całokształtu twórczości Rowida w I i II rozdziale i wracanie do tych treści ze szczegółowym rozwinięciem w trzech następnych. Być może jest to moje subiektywne odczucie.

Niewątpliwie ze względu na walory poznawcze i dydaktyczne z pracą A. Szumskiego powinien gruntownie zapoznać się każdy pedagog-nauczyciel, gdyż znajdzie on w tej pracy niejedną myśl pobudzającą do refleksji i działań na rzecz doskonalenia metod pracy w szkole.

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

PRZEGLĄD RADZIECKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

W niniejszym przeglądzie radzieckich czasopism pedagogicznych zwrócimy uwagę czytelników na dwa artykuły z cyklu „Kształcenia pedagogicznego”, zamieszczone na łamach *Sowietskoj Piedadogiki*.

Autorem pierwszego artykułu jest N. I. Szmargun, który dzieli się doświadczeniami w zakresie kształcenia i opanowywania przez studentów umiejętności stosowania technicznych środków dydaktycznych¹.

We wstępie artykułu N. I. Szmargun stwierdza, iż wśród ogromnych i skomplikowanych zadań kształcenia i komunistycznego wychowania dorastających pokoleń, przygotowania ich do pracy, poważną rolę odgrywa wykorzystanie technicznych środków nauczania.

W uchwale XXV Zjazdu KPZR podkreśla się konieczność aktywniejszego wdrażania w procesie dydaktycznym technicznych środków i nowych metod nauczania. Rokrocznie dla szkół nadaje się — jak pisze autor — ponad tysiąc audycji telewizyjnych, które zapoznają uczniów ze współczesnymi osiągnięciami postępu naukowo-technicznego. Nauczyciele wykorzystują również filmy dokumentalne i naukopopularne, diafilmy, diapozytywy. Zgodnie z zaleceniami XXV Zjazdu KPZR w dziesiątej pięcioletce produkcja szkolnej techniki dydaktycznej wzrosnie półtora-krotnie.

Aktualnie jednym z podstawowych zadań jest produktywnie wykorzystanie środków technicznych. Nie można tego — zdaniem autora — osiągnąć bez zwiększenia wymagań w zakresie dydaktycznego, psychologiczno-pedagogicznego i technicznego przygotowania nauczycieli w dziedzinie wykorzystania techniki dydaktycznej. Nie ulega wątpliwości, że jakość i efektywność zastosowania technicznych środków dydaktycznych w pracy młodych nauczycieli jest rezultatem poziomu przygotowania studentów w uczelniach pedagogicznych i uniwersytetach.

N. I. Szmargun stwierdza, że zagadnieniom kształcenia studentów w zakresie technicznych środków dydaktycznych do niedawna nie poświęcano zarówno w badaniach, jak i w praktyce dostatecznej uwagi. W Instytucie Pedagogicznym im. K. E. Ciołkowskiego w Kałudze na przestrzeni szeregu lat prowadzone są poszukiwania dróg efektywnego przygotowania studentów do wykorzystania technicznych środków dydaktycznych. W artykule swym autor dzieli się właśnie doświadczeniami przygotowania w tym kierunku przyszłych nauczycieli matematyki i fizyki.

Do planów studiów instytutów pedagogicznych kurs technicznych środków dydaktycznych został wprowadzony stosunkowo niedawno. Dlatego też — jak pisze autor — nie został jeszcze skonstruowany optymalny program kursu i efektywna metodyka jego nauczania. Analiza literatury z danej problematyki wskazuje, że nie ma jednolitości w pojmowaniu podstawowych zadań kształcenia na kursie TSD. Pierwszy punkt widzenia sprowadza się do „technizacji” kursu. Jego zwolennicy upatrują główny cel kształcenia w uzyskaniu przez studentów uprawnień kinodemonstratora. Zwolennicy drugiego punktu widzenia uznają za podstawowe, najbardziej pracochłonne i długotrwałe metodyczne przygotowanie w zakresie stosowania TSD. Przygotowanie techniczne rozpatrują oni nie jako cel sam w sobie, lecz jako środek dla usunięcia „bojaźni” przed techniką, pozwalający już w murach instytutu i podczas praktyki pedagogicznej na wciąganie studentów do aktywnej pracy metodycznej z technicznymi środkami dydaktycznymi.

¹ Por. N. I. Szmargun: Opyt oswojenija studentami technicznych sredstv obuczzenija. „Sowietskaja Piedadogika”, 1978, nr 5, s. 95—101.

W uczelniach pedagogicznych — stwierdza autor — poziom i zakres przygotowania studentów w dziedzinie stosowania TSD jest niejednakowy. Również różnorodne jest materialne wyposażenie kursu TSD i jego ukierunkowanie. Jednak można zaobserwować także ogólne tendencje, w szczególności podkreśla się ważność i konieczność wszechstronnego przygotowania studentów do pracy w zakresie stosowania TSD.

Brak jednolitości w poglądach na treść, zakres i poziom przygotowania studentów z TSD zachęciło autora do opracowania modelu wiedzy, umiejętności i nawyków — kwalifikacyjnej charakterystyki studenta-absolwenta z zakresu technicznych środków nauczania.

W tej kwalifikacyjnej charakterystyce autor wyodrębnia pięć podstawowych komponentów: dydaktyczny i metodyczny; techniczno-pedagogiczny; psychologiczny; higieniczny; organizacyjny.

Każdy komponent składa się z szeregu elementów. Dydaktyczny i metodyczny komponent przewiduje znajomość specyficznych możliwości i dziedzin zastosowania TSD; opanowanie systemu efektywnych sposobów zastosowania TSD na różnych etapach nauczania i na różnych etapach lekcji; przestudiowanie zestawu pomocy ekranowych i dźwiękowych; opracowanie diafilmu, serii diapozytywów, kodopozytywów; umiejętność sporządzania adnotacji i recenzji na temat pomocy ekranowych i dźwiękowych; opracowanie planu 3—4 lekcji z zastosowaniem TSD; przeprowadzenie 3—4 lekcji i zajęcia pozalekcyjnego z wykorzystaniem TSD; udział w pisaniu kursowych prac dyplomowych (według życzenia); przygotowanie referatu na seminarium specjalistyczne.

Techniczno-pedagogiczny komponent przewiduje znajomość przeznaczenia, budowy i zasad działania środków technicznych; umiejętność pracy z technicznymi środkami; naukę usuwania prostszych niesprawności i naprawę aparatury; umiejętność wykonania diafilmu, przygotowania zdjęć, kodopozytywów; znajomość podstaw wyposażenia gabinetu w kompleks środków technicznych; opanowanie zasad przechowywania i eksploatacji taśm fotograficznych, filmowych i magnetofonowych; opanowanie techniki bezpieczeństwa pracy z TSD.

Psychologiczny komponent — znajomość psychologicznych i fizjologicznych właściwości percepcji TSD; posiadanie psychologicznego nastawienia co do konieczności wykorzystania TSD.

Organizacyjny komponent — umiejętność planowania zastosowania różnych rodzajów TSD; umiejętność kierowania procesem przyswajania przez uczniów pomocy ekranowych i dźwiękowych; umiejętność kojarzenia współdziałania nauczyciela i techniki.

Higieniczny komponent — znajomość optymalnej normy demonstracji i częstotliwości stosowania TSD; umiejętność rozmieszczenia TSD w gabinecie zgodnie z normami higienicznymi; przestrzeganie — zgodnie z wymaganiami ergonomicznymi — koniecznego wnętrza, oświetlenia, systemu wentylacyjnego.

W dalszej części swego artykułu autor stwierdza, że pełnowartościowe przygotowanie studentów nie może ograniczać się tylko do kursu TSD. Szereg zagadnień — jego zdaniem — należy rozpatrywać w dyscyplinach cyklu pedagogicznego, na kursach specjalistycznych, w czasie praktyki pedagogicznej. W tym kontekście wyłania się problem związków międzyprzedmiotowych, racjonalnego podziału materiału na różnych kursach. Na zasadzie schematu powiązań podstawowych tematów kursu „Techniczne środki dydaktyczne” z innymi dyscyplinami w Instytucie Pedagogicznym w Kałudze został opracowany i jest realizowany model podziału podstawowych komponentów przygotowania studentów na różnorodnych kursach i rodzajach zajęć.

W procesie kształcenia studentów w zakresie stosowania środków technicznych wyłania się w sposób nieunikniony problem ustalenia zasad, którymi należy kie-

rować się w pracy. W trakcie metodycznego przygotowania podstawowymi zasadami powinny być — według autora — naukowość, systematyczność i aktywność.

N. I. Szmargun pisze, że obecny okres charakteryzuje się szeregiem tendencji w rozwoju dydaktyki i metodyki TSD.

Tendencja poszerzenia funkcji różnych rodzajów TSD. Środki techniczne — to nie tylko poglądowa ilustracja opowiadania nauczyciela i środek powtórzenia materiału. Są one same środkiem nauczania, źródłem wiedzy. TSD wypełniają różnorodne funkcje, jak informacyjną, eurystyczną, ilustracyjną, diagnostyczną, uogólniającą, emocjonalną, kontrolującą i kierującą. Powstaje problem uczenia studentów polifunkcjonalnego przeznaczenia różnych rodzajów TSD.

Tendencja kompleksowego zastosowania środków audiowizualnych jako konieczny warunek ich efektywnego wykorzystania w procesie nauczania i wychowania. W procesie kształcenia należy dążyć do wykazania, że kompleksowe wykorzystanie środków audiowizualnych sprzyja zastosowaniu nowych postępowych metod i sposobów nauczania i wychowania, że zwiększa jakość pracy pedagogicznej.

Tendencja aktywizacji pracy myślowej uczniów w warunkach zastosowania środków technicznych. Diafilmy, kino, telewizja dają przede wszystkim informację wzrokową. Jak wykazują badania procesu postrzegania z ekranu, to konieczne jest stworzenie uczniom warunków do wykonywania działań myślowych, gdyż brak ich powoduje niebezpieczeństwo pasywnej obserwacji przez nich tego, co się dzieje na ekranie. Widowiskowość, obrazowość i emocjonalność materiału ekranowego nie rzadko obniża krytyczność odbioru. Poszukiwanie dróg, podnoszących poznawczą działalność uczniów, stanowi problem metodyki stosowania środków technicznych.

Jeżeli chodzi o zasadę systematyczności, to zakłada ona, po pierwsze, ścisły wzajemny związek i wzajemne przenikanie części metodycznej kursu TSD z pozostałymi częściami, tj. techniczno-pedagogiczną, organizacyjną, psychologiczną i higieniczną; po drugie, etapowość w opanowaniu metodyki TSD; po trzecie, oparcie się na wiedzy zdobytej przez studentów na kursie metodyki i pedagogiki.

Zasada aktywności zakłada intensywne przyswojenie przez studentów materiału wykładowego i prac laboratoryjnych, wykazanie inicjatywy, zainteresowanie w zajęciach dydaktycznych, zrozumienie ich praktycznego znaczenia. Ważna rola w zabezpieczeniu aktywności i świadomości nauczania TSD przypada samodzielnemu przeglądowi i studiowaniu filmów, diafilmów, audycji telewizyjnych, przesłuchiowaniu zapisów magnetofonowych, sporządzaniu adnotacji, recenzji i metodycznych opracowań lekcji z zastosowaniem pomocy ekranowych i dźwiękowych.

W przygotowaniu studentów w zakresie metodyki TSD należy poszukiwać jedności ogólnych rekomendacji z konkretnym materiałem. Absolwent uczelni pedagogicznej powinien koniecznie znać i maksymalnie wyraźnie przedstawiać sobie możliwości technicznych środków nauczania zarówno podczas samodzielnego ich wykorzystywania, jak i w powiązaniu z eksperymentem i innymi pomocami poglądowymi. Trudno to osiągnąć bez stałego zwracania się do konkretnego materiału.

W zakończeniu artykułu autor pisze, że w związku z koniecznością doskonalenia kształcenia studentów w zakresie technicznych środków ostro wyłania się problem przygotowania wykładowców kursu TSD. N. I. Szmargun uważa, że wydaje się celowe organizowanie przy przodującej uczelni pedagogicznej, dysponującej kadrami o wysokich kwalifikacjach i odpowiednią bazą materialną, wydziałów o dwuletnim okresie kształcenia dla przygotowania wykładowców technicznych środków dydaktycznych. Kandydaci przyjmowani na taki wydział powinni — według niego — posiadać co najmniej dwuletni staż pracy w szkole i przejawiać skłonności do pracy badawczej.

Dla polepszenia przygotowania studentów w zakresie technicznych środków dydaktycznych należy — zdaniem autora — na wszystkich wydziałach udoskonalić aktualnie stosowane programy kursu TSD. Rozwiązanie zagadnienia przygotowania

studentów do wykorzystania techniki pedagogicznej pomoże podnieść jakość pracy młodych nauczycieli do poziomu współczesnych wymagań.

Drugi ze wspomnianej już serii artykuł, którego autorem jest B. I. Stiepaniszyn, dotyczy kształtowania zawodowych umiejętności przyszłych nauczycieli².

Student uczelni pedagogicznej — pisze autor — studiuje szereg dyscyplin specjalistycznych, psychologiczno-pedagogicznych i ogólnoteoretycznych, przechodzi kursy specjalistyczne, odbywa praktyki itp. Jednak wiedza z astrofizyki, teorii funkcji analitycznych, ateizmu naukowego, gramatyki historycznej lub innej dyscypliny specjalistycznej będzie jemu potrzebna nie do działalności naukowo-badawczej, lecz do pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkole.

Uczni pedagodzy i praktycy opracowali swoisty model nauczyciela, którego winny przygotowywać wyższe uczelnie. W rejestrze komponentów tego modelu pierwszoplanowe znaczenie posiadają zawodowe umiejętności i nawyki, które wprawiają w ruch cały bagaż naukowy i metodyczno-pedagogiczny młodego specjalisty.

Jednak — jak stwierdza autor — do tej pory istnieją rozbieżności na temat tego, gdzie i kiedy powinny kształtować się te umiejętności i nawyki. Jedni uważają, że umiejętności pedagogiczne kształtują się w zasadzie w procesie samodzielnego nauczania, tj. w szkole. Inni zaś twierdzą, że chociaż uczelnia nie może przygotować w pełnym zakresie pedagoga-mistrza, to jednak w procesie kształcenia student powinien stać się specjalistą, nabyć nawyki i umiejętności, niezbędne dla jego działalności pedagogicznej.

Zakłada się, że student powinien zdobywać zawodowe umiejętności w zasadzie na zajęciach praktycznych z metodyki i w czasie praktyki pedagogicznej. Na marginesie autor stwierdza, że na zajęcia praktyczne i laboratoryjne przeznaczają się na przykład na wydziale języka rosyjskiego i literatury — 70 godzin, fizyczno-matematycznym — 90, a na muzyczno-pedagogicznym — 40 godzin. Przy maksymalnym wykorzystaniu budżetu czasu i aktywności studentów każdy z nich może wystąpić z fragmentem jedynie jednej lekcji, jednego zajęcia pozalekcyjnego i dwa, trzy razy wziąć udział w sporządzaniu planów-konspektów, analizie lekcji itp. Oczywiście — stwierdza autor — istnieje jeszcze praktyka pedagogiczna.

Na swojej pierwszej lekcji student powinien już włączyć podstawowymi umiejętnościami: planować i analizować swoją działalność; kierować aktywnym poznawczym poszukiwaniem uczniów; orientować się w czasie, dokonywać racjonalnego doboru metod, sposobów, środków nauczania, a także materiału do nauczanego tematu; ściśle określać jego cele wychowawcze i dydaktyczne; konstruować lekcje zgodnie z charakterem materiału dydaktycznego i stanem sił umysłowych uczniów; kierować rozwojem ich myślenia, mowy, wyobraźni, pamięci, woli i sfery emocjonalnej; jasno i ciekawie wypowiadać swoje myśli; efektywnie stosować środki techniczne w powiązaniu z żywym słowem; korygować prowadzenie lekcji, regulować jej tempo, przygotowywać wychowanków do powtarzania, systematyzacji i uogólniania nauczanego materiału, dozwalać zadania domowe i in.

Autor zastanawia się, czy jest realne kształtowanie tych umiejętności i nawyków u studentów na zajęciach praktycznych z metodyki? W szczególności jeżeli uwzględnimy, że nawyki — to działania, nabywane w rezultacie wielokrotnego wypełniania jednego i tego samego sposobu, charakteryzujące się wysokim stopniem opanowania, noszące w wyniku tego zautomatyzowany charakter.

W pełni zrozumiałe, pisze B. I. Stiepaniszyn, że do tego nie wystarczą jedynie zajęcia praktyczne, przewidziane w planach studiów. Wyjście z tego autor widzi w tym, ażeby wszyscy wykładowcy, w tej liczbie również wykładowcy dyscyplin specjalistycznych, wykorzystali możliwości po to, by ukazać studentom właściwości

² Por. B. I. Stiepaniszyn: Formiowanie profesjonalnych umiejętności budujących uczonego. *Sowietskaja Pädagogika*, 1978, nr 5, s. 102—107.

kształcające danego przedmiotu i konkretnego tematu w szkole i wskazać, jakimi drogami można doprowadzić uczniów do jego opanowania. Tak więc rozwiązanie zagadnienia autor widzi w takiej jego celowej organizacji, w trakcie której zawodowe umiejętności przyszłego nauczyciela kształtować będą wszyscy wykładowcy nauk specjalistycznych, psychologiczno-pedagogicznych i ogólnoteoretycznych, wykorzystując do tego wszystkie formy nauczania i wychowania.

W celu ujawnienia wewnętrznych rezerw podniesienia efektywności przygotowania przyszłych nauczycieli autor przeprowadził wszechstronne badania polegające m.in. na zestawieniu programów szkolnych i uczelnianych, przeprowadzeniu eksperymentu naturalnego, analizie hospitowanych wykładów i dokumentacji naukowej, przeprowadzeniu ankiety wśród studentów-absolwentów, przestudiowaniu i uogólnianiu materiału z praktyk pedagogicznych itp.

W dalszej części artykułu B. I. Stiepaniszyn szczegółowo opisuje rezultaty swych badań, które polecamy w całości zainteresowanym czytelnikom. W niniejszym prześle przedstawiemy jedynie niektóre wnioski z tych badań.

Obiektywnymi czynnikami, hamującymi — zdaniem autora — przygotowanie wykwalifikowanych nauczycieli są niedoskonałe jeszcze programy studiów, z których część nie przewiduje kształtowania u studentów umiejętności zawodowo-pedagogicznych. Dlatego istnieje — jego zdaniem — konieczność dalszego doskonalenia programów studiów z jednoczesnym wciągnięciem do tej pracy metodyków szkół wyższych i niższych szczebli. Proces studiów w uczelniach pedagogicznych posiada wewnętrzne rezerwy dla podniesienia efektywności przygotowania nauczyciela. Główna z nich — to taka celowo ukierunkowana działalność organizacyjna, wychowawcza i naukowa, która podporządkuje całą akademicką i pozaaudytoryjną pracę wykładowców i studentów zadaniom kształtowania u przyszłych nauczycieli zawodowo-pedagogicznych umiejętności oraz sprzyjać będzie świadomemu i twórczemu ich zastosowaniu w pracy szkolnej.

System pracy w tym kierunku składa się — według autora — z następujących komponentów: 1. Opracowanie przedmiotowych metodycznych rekomendacji do programów studiów. 2. Maksymalne przybliżenie dyscyplin specjalistycznych do potrzeb nauczania szkolnego. 3. Ścisły związek nauczania dyscyplin psychologiczno-pedagogicznych z metodyką profilujących przedmiotów. 4. Zgodność materiału ilustracyjnego studiowanych nauk ogólnoteoretycznych z zadaniami przygotowania zawodowego. 5. Prymat praktyczności w nauczaniu metodyk szczegółowych. 6. Racjonalizacja praktyki pedagogicznej. 7. Podporządkowanie pracy pozaaudytoryjnej celom kształtowania umiejętności zawodowych.

B. I. Stiepaniszyn kończy swój artykuł stwierdzeniem, że zastosowanie w praktyce tego systemu sprzyjać będzie przygotowaniu wysoko kwalifikowanych nauczycieli-wychowawców. Poza tym, umacniać się będą związki instytutu pedagogicznego i szkoły, co w ostatecznym rezultacie doprowadzi do stworzenia jednolitego systemu dydaktyczno-wychowawczego szkoła — uczelnia pedagogiczna.

Józef Zalewski

CAHIERS PÉDAGOGIQUES (styczeń — czerwiec 1977 roku)

W omawianym okresie ukazało się 6 zeszytów (nr 150—155) i — jak zawsze — każdy z nich poświęcony jest innemu, ważnemu i aktualnemu problemowi szkolnictwa francuskiego.

Pierwszy, otwierający rok 1977, numer styczniowy traktuje o sprawach „science-

-fiction" i opracowany został przez ekipę 7 autorów. Na całość rozważań składa się 7 rozdziałów, ujmujących zagadnienie z różnych stron — zamieszczono zarówno artykuły, jak odpowiedzi bądź ich fragmenty na ankiety skierowane do nauczycieli i uczniów. W numerze znalazło się wiele rysunków i ilustracji, pokazujących wizualnie — często dowcipnie czy satyrycznie — omawiane problemy.

Wstępny artykuł jest pióra Moniki Ballestrini z Wydziału Języków Nowoczesnych na Uniwersytecie w Ibadanie. Zaczyna ona od stwierdzenia, iż szkoła aktualnie istniejąca nie jest dostosowana do potrzeb świata współczesnego, a przedział między szkołą a życiem jest szczególnie duży we Francji. Liceum francuskie charakteryzuje się nauczaniem teoretycznym, „akademickim”. Mimo iż od maja 1968 r. konieczność reformy systemu szkolnego stała się dla wszystkich oczywista, pewien postęp daje się zaobserwować tylko w nauczaniu początkowym, gdzie nowa organizacja (les activités d'éveil) skasowała podział na poszczególne przedmioty, a jednocześnie zbliżyło to szkołę elementarną do życia.

Natomiast w momencie gdy uczeń opuszcza szkołę początkową, przechodząc do szkoły II stopnia, ma do czynienia z nauczaniem tradycyjnym, z poszufladkowaną wiedzą, którą musi przyswajać i już od klasy szóstej¹ złamana zostaje zasada związku szkoły z otaczającym światem.

Na tym tle autorka rozważa program literatury, z jakim uczniowie mają do czynienia, i zastanawia się, jaką rolę mają spełniać publikacje w zakresie „science-fiction”. Literatura ta wymaga postawy aktywnej, wysiłku ze strony czytelnika, nie rozwija wyłącznie pamięci, ale umiejętność adaptacji, nie daje wiedzy gotowej, lecz pobudza do myślenia. Naturalnie nie ma mowy o zastąpieniu całego programu literatury przez S.F. (tym skrótem zastępuje się w numerze science-fiction), lecz o wprowadzenie jej jako pożyteczne uzupełnienie literatury tradycyjnej. Zwłaszcza krótkie utwory, nowele S.F. mogłyby znaleźć zastosowanie i wzbudzić zainteresowanie uczniów.

Jakie argumenty przemawiają za wprowadzeniem S.F. do szkoły? Zdaniem J. Schwarz, nauczycielki Kolegium w Marly-le-Roi, można przytoczyć następujące racje: science-fiction to przełożone na współczesny język dawne romantyczne zrywy; po drugie — S.F. przybliży szerokiej publiczności problemy techniczne i filozoficzne, poznanie których poprzez prace teoretyczne byłoby dla niej za trudne; wreszcie science-fiction orientuje nas nie na przeszłość czy teraźniejszość, lecz na przyszłość. Ta orientacja jest bardzo ważna w wychowaniu młodego pokolenia.

W kwestionariuszu dla uczniów zawartych było 10 pytań. A oto przykładowe odpowiedzi na niektóre z nich: Jaki podstawowy czynnik decyduje o tym, że dany tekst należy do science-fiction?

- aktorzy, ubrania i maszyny, jakimi się posługują;
- akcja rozgrywa się w przyszłości, całość nie jest realistyczna.

Jaki podstawowy element charakteryzuje futurologię?

- nowe wynalazki,
- to, co może zdarzyć się w przyszłości,
- rakiety, roboty.

Jaka jest różnica między autorem S.F. i futurologiem?

— autor S.F. ma możliwość puszczania wodzów fantazji, w przeciwieństwie do futurologa, który musi uwzględniać warunki aktualne, by móc sformułować hipotezę: np. jak będzie wyglądało nasze życie w roku 2000.

Nauczyciele różnych przedmiotów nadesłali opisy prac, jakie wykonali ze swymi klasami w zakresie S.F. I tak np. nowe wersje tradycyjnych bajek, takich jak „Kopciuszek” czy mitów starożytnych z wykorzystaniem elementów science-fiction

¹ Klasa szósta — to pierwszy rok nauczania II stopnia (pierwszy jego cykl stanowią klasy VI—III).

na lekcjach rysunku i muzyki, wykonanie robota z puszek po konserwach, pomalowanie go, napisanie scenariusza oraz realizacja filmu animowanego. Są też przykłady prac interdyscyplinarnych z tego zakresu.

Wśród nauczycieli i uczniów II stopnia szkolnictwa francuskiego przeprowadzono badania na temat science-fiction za pomocą kwestionariusza, który uprzednio był stosowany w Stanach Zjednoczonych Ameryki Płn.

Na pytanie, co to jest literatura S.F., 90% uczniów zaklasyfikowało ją do typu literatury rozrywkowej, czytanej w celu odprężenia, przyjemności, a nie w celach dydaktycznych. Z wypowiedzi wynika, iż w USA 19% odpowiadających przeczytało 4 powieści lub nowele z zakresu S.F. w ciągu ostatniego roku, 45% — kilka powieści w ciągu lat 5, a 36% nic nie czytało od 10 lat. We Francji również notuje się małą liczbę lektur z tego zakresu, uczniowie znają science-fiction głównie z komiksów i telewizji. Ankieta wykazała, iż tylko mała liczba nauczycieli interesuje się rzeczywiście science-fiction.

W numerze zamieszczono krótką bibliografię rozumowaną prac na temat science-fiction, poszczególne rozdziały kończą się również zestawami bibliograficznymi materiałów do wykorzystania przez nauczycieli.

Stała rubryka „chronique de la classe”, w której zamieszczane są doniesienia nauczycieli na wszystkie tematy związane z wychowaniem i nauczaniem, zawiera tym razem opis pracy z uczniami klasy czwartej na temat „wprowadzenie do świata współczesnego”. Jest to rodzaj bilansu rocznej działalności interdyscyplinarnej uczniów z udziałem kilku nauczycieli, prowadzonej jako praca problemowo-grupowa.

Drugi komunikat dotyczy sprawy oceniania wypracowań uczniowskich — jaki wpływ na liczbę punktów ma ortografia. Jedna z nauczycielek klasy szóstej nadesłała wypracowanie ucznia, za które dała 3 punkty (skala punktów w szkołach francuskich jest 1—20). Uwagi jej dotyczą strony ogólniejszej — czy w szkole początkowej należy głównie uczyć języka mówionego czy pisanego?

Redakcja dała to wypracowanie do oceny kilkudziesięciu nauczycielom klas szóstych. Rezultat ocenienia przez nich tej pracy uwidoczniło na wykresie: największa liczba nauczycieli (8) dała 13 punktów, inni — 9, 10, 12, trzech postawiło 14 punktów, a dwóch po 15; były jednak i oceny krańcowo różne — w jednym przypadku 3 i 4, w 2 przypadkach po 7 i 8. Redakcja zwróciła się z apelem do czytelników o nadsyłanie wypowiedzi na ten temat.

Na ostatniej stronie okładki znajduje się w każdym *Zeszyt*ie krótki komunikat. W nr 150 dotyczy on sprawy odsiewu i odpadu uczniów w trakcie nauki na I szczeblu nauczania średniego (klasy VI—III). Z uczniów przyjętych do klasy szóstej tylko mniejsza część dociera do II szczebla nauczania średniego. I tak na 621 uczniów przyjętych do klasy szóstej jednego z kolegów w 1969 r. po dwóch latach przy końcu klasy piątej stwierdzono, iż: 38 uczniów przeniosło się do szkolnictwa prywatnego, a z pozostałych 583 uczniów nie ukończyło pomyślnie piątej klasy 257 uczniów, czyli 44,1% grupy 583 uczniów. Eliminowane zostały głównie dzieci robotników, a uczniowie pochodzący ze środowisk wolnych zawodów i wyższych kadr pracowniczych wszyscy otrzymali promocje.

— Z pozostałej grupy 326 uczniów 20 odpadło w klasie czwartej lub trzeciej.

— Przy końcu klasy trzeciej znów próg selekcyjny i uczniowie nie przyjęci do klasy drugiej (pierwsza klasa tzw. cyklu długiego, II cyklu, prowadzącego do matury) przechodzą do szkół zawodowych, przygotowujących robotników kwalifikowanych, bądź wprost do pracy.

W sumie na trzech uczniach rozpoczynających naukę w szkole średniej tylko jeden zostaje uczniem klasy drugiej. Uczniowie pochodzący z wyższych warstw społecznych docierają do II cyklu w 91,7%, a z niższych warstw tylko 23,7%.

Zeszyt nr 151 poświęcony jest nauczaniu języka ojczystego i nosi tytuł: „Lingwistyka a nauczanie języka francuskiego”. Ives Texier zredagował ten *Zeszyt*, dając

wprowadzenie pokazujące kierunek rozważań: „Lingwistyka, czy to coś poważnego? coś użytecznego”. Wyjaśnia od razu, że pytania te nie są wyrazem wątpliwości co do naukowości lingwistyki. Chodzi o zastanowienie się, w jakiej mierze to, co wiemy dziś o lingwistyce, może i powinno zmodernizować nauczanie gramatyki. Słusznie uważa się to nauczanie tradycyjne za przestarzałe, ale czym je zastąpić — nie jest to jeszcze sprawa jasna. Dlatego w *Zeszytach* zawarte są głównie rozważania ogólne, stanowiące raczej wstęp do metodyki gramatyki. Mało jest sugestii praktycznych, a metody nauczania, ćwiczenia gramatyczne, ich miejsce w nauczaniu języka francuskiego winny stać się przedmiotem odrębnego numeru *Cahiers*.

Na treść *Zeszytu* składają się 4 części: pierwsza — to omówienie odpowiedzi na ogłoszoną ankietę, część druga poświęcona jest nowej nomenklaturze w zakresie gramatyki, w części trzeciej różni autorzy dokonują analizy kilku zdań przy pomocy rozmaitych metod, a ostatnia część zawiera rozważania ogólniejsze na temat związków między badaniami a nauczaniem.

W części pierwszej zawarte są fragmenty wypowiedzi 5 autorów, którzy nadesłali odpowiedzi na ankietę. Zebrane w 10 punktach traktują kolejno o następujących sprawach: 1) instrukcje, okólniki, wskazówki oficjalne w odniesieniu do nauczania gramatyki, 2) nowe nazewnictwo, 3) podręczniki, 4) metody nauczania, 5) ćwiczenia, 6) gramatyka a lingwistyka, 7) teoria podstawą dla praktyki, 8) nauczanie systematyczne, wspólne założenia, 9) po co uczyć gramatyki, 10) miejsce gramatyki w nauczaniu języka obcego.

Rozważania na temat nowych tendencji w nauczaniu gramatyki związanych z rozwojem lingwistyki są treścią części następnej. Po co uczymy gramatyki? — od tego pytania, a właściwie odpowiedzi na nie zależy, jak winno się ustawić i zorganizować to nauczanie. Cel naczelny — to lepsze opanowanie języka zwłaszcza poprzez analizę tekstów.

Jak wynika z zebranych opinii i przeprowadzonych obserwacji, znajomość osiągnięć lingwistyki jest wśród nauczycieli francuskich niewielka. Stąd trudno mówić o jej zastosowaniu w nauczaniu języka ojczystego czy języków obcych. Zdaniem redakcji stan ten wymaga zmiany. Jeśli zrywamy z tradycyjnym nauczaniem gramatyki, trzeba upowszechnić zdobycze lingwistyki i dokształcić nauczycieli w tym zakresie.

Na zakończenie części poświęconej zastosowaniu wyników badań w praktyce szkolnej podkreślono, iż sprawa lingwistyki została jedynie podjęta, należałoby tę problematykę kontynuować i w następnym *Zeszytach* na ten temat pokazać pozytywną stronę *zagadnienia*.

„Chronique de la classe” przynosi tym razem sprawozdanie nauczyciela liceum R. Masa na temat jego pracy z uczniami nad analizą sztuk teatralnych. Ponadto zamieszczono uwagi dotyczące możliwości stosowania informatyki w praktyce codziennej w szkole, posługiwanie się algorytmami i schematami oraz maszynami matematycznymi.

Zeszyt nr 152 z marca 1977 roku nosi tytuł „Władza w klasie” (du pouvoir dans la classe). Temat ten został opracowany przez Jacques André i grupę studentów z Poitiers. Wprowadzenie do rozważań stanowi omówienie odpowiedzi uczniów. W dwóch klasach C.M.2² w pierwszym tygodniu po wakacjach, na początku roku szkolnego, zadano pytanie: „Jeśli miałbyś możliwość zmienić coś w szkole, co zrobiłbyś?”. Prawie w połowie wypracowań uczniowskich znalazło się stwierdzenie, iż należy utrzymać stan aktualny, nic nie trzeba zmieniać. Pozostali uczniowie postulują pewne zmiany, ale w bardzo ograniczonym zakresie, odnoszącym się przede wszystkim do spraw organizacyjno-porządkowych, np. lepiej urządzić boisko, pomalować

² Jest to ostatnia klasa pięcioletniej szkoły początkowej, uczniowie mają więc 10—11 lat.

ściany itp. Tylko w dwóch czy trzech wypowiedziach zawarte są propozycje zmian rzeczywiście istotnych.

Zamieszczono fragmenty prac uczniowskich oraz fotokopie niektórych całych wypowiedzi. „Nie chcę nic zmieniać w mojej szkole, jestem do niej przyzwyczajona” — pisze Patrycja. „Gdyby skasować szkołę, to przez co by ją się zastąpiło? — pyta Stefan i dodaje — czyli nie prowadziłyby to do niczego i nie warto tego robić”. A inna uczennica stwierdza: „Kontynuowałabym to, co dotąd robimy w szkole”.

Są i tacy uczniowie, którzy chcieliby wprowadzić zmiany do szkoły, ale zdają sobie sprawę, że nie mogą tego zrobić: „Gdybym mógł zmienić coś w szkole, zrobiłbym to, gdybym mógł odmienić to, co tam robię, dokonałbym tego. Ale uczniowie nie mogą nic zdziałać w tym zakresie, bo to nie oni zarządzają”. Jest podział na tych, którzy „rozkazują”, i na tych, którzy „słuchają”, i ci ostatni nie mają żadnego wpływu, nie mówiąc nawet o kontrolowaniu działalności tych rządzących.

Szereg artykułów i wypowiedzi dotyczy aktualnie funkcjonującego na terenie szkoły francuskiej systemu kierowania, podziału władzy między poszczególne osoby czy zespoły takie, jak: rada pedagogiczna, rada klasowa, rada do spraw orientacji.

Udział uczniów w tych wszystkich organach władzy — to następne zagadnienie, które omawia się z różnego punktu widzenia i co prowadzi do rozważań nad ogólnym problemem wzajemnych stosunków „uczeń — nauczyciel”. Z nadesłanych przez odpowiadających na ankietę materiałów przytoczono kilka przykładów przejęcia władzy w klasie przez uczniów. We wszystkich przypadkach — z wyjątkiem jednego — rezultatem był negatywny, eksperyment kończył się niepowodzeniem.

Poza głównym tematem w *Zeszytcie* zamieszczono jeszcze wywiad z F. Guattarim, doniesienie o różnych represjach w stosunku do nauczycieli, opis doświadczeń nauczycielki w pracy z ostatnią klasą szkoły początkowej C.M.2 w zakresie poezji.

Problemy dwujęzyczności „bilingwizmu” były już parokrotnie przez *Cahiers* podejmowane przy okazji różnych tematów, np. kształcenia dzieci imigrantów (nr 143). Tym razem poświęcono im cały *Zeszyt* nr 153, noszący tytuł „Po co być dwujęzycznym?” (*être bilingue, pour quoi faire?*) i opracowany przez Roberta Humma.

Jak stać się osobą dwujęzyczną, a zwłaszcza po co — to dwa pytania, na które Redakcja starała się znaleźć odpowiedź — stwierdza on w uwagach wstępnych. Istnieją dwie alternatywy:

— albo nauczanie w szkole jest jednojęzyczne, a języki obce są nauczane jako jeden z przedmiotów obok biologii, historii, matematyki itp.,

— albo nauczanie jest dwujęzyczne i oba języki: ojczysty i drugi język są traktowane jako środki komunikacji i nauczania innych przedmiotów.

Przegląd aktualnej sytuacji w świecie wykazuje, iż istnieją kraje, których obywatele są dwujęzyczni, np. Quebec, Belgia, Szwajcaria, dawne kolonie afrykańskie. Również dzieci, których rodzice są różnej narodowości, władają często równoległe językiem ojca i matki. Termin „dwujęzyczny” oznacza, iż oba języki mają jednakowy status i żaden z nich nie jest językiem „obcym” czy „drugim”, uczonym po opanowaniu pierwszego.

Dużo miejsca i uwagi poświęcono sprawie opanowania tego drugiego języka, jak dojść do tego, by rzeczywiście stać się osobą dwujęzyczną, jeśli jeden z dwóch języków jest językiem obcym. Przytoczone przykłady wskazują na istotne znaczenie, jakie w tym przypadku ma wczesne nauczanie języka obcego w okresie przedszkolnym. Zdobywa się wówczas znajomość języka metodą naturalną, bezpośrednią, w sposób spontaniczny.

W *Zeszytcie* zamieszczono opis eksperymentu w nauczaniu języka angielskiego od przedszkola do Kolegium z udziałem asystentek angielskich. Wyniki były zadziwiające i w pełni przekonujące. Jednocześnie stwierdza się — na podstawie wielu obserwacji — że wczesne opanowanie drugiego języka nie odbija się ujemnie na wynikach osiągniętych w języku ojczystym.

Interesujący jest artykuł Alionue'a Sene, ministra kultury z Senegalu, w którym pokazuje on sytuację języka francuskiego w Senegalu w stosunku do języka lokalnego. Postuluje on „równoległość językową” posuniętą tak daleko, by nie było żadnych trudności przechodzenia z jednego języka do drugiego. Nauczania języka nie należy traktować jako jeszcze jednego — obok wielu innych — przedmiotu szkolnego.

Inny przykład z tego zakresu to opis doświadczeń Tunisu, gdzie językiem panującym był francuski, a gdzie po uzyskaniu niepodległości coraz bardziej umacnia się miejsce i rola języka arabskiego. Aktualnie dwujęzyczność — to w szkolnictwie tego kraju trudny problem. Tendencja arabizacji nauczania objęła w pierwszym rzędzie przedmioty „ideologiczne”: historię i filozofię, przedmioty ściśle są dalej nauczane po francusku.

Osobnym problemem, który podjęto w numerze w związku ze sprawą dwujęzyczności, jest rozwijanie kultury i języka mniejszości etnicznych. Omówiono również zagadnienie różnych dialektów, których we Francji jest wiele, i ich stosunek do języka ogólnonarodowego.

We wnioskach zamieszczonych na końcu redaktor *Zeszytu* stwierdza, że mamy do czynienia aktualnie z potrzebą dobrego opanowania języka obcego. Każdy mieszkaniec naszej planety winien w zasadzie być dwujęzyczny. Warto by pomyśleć o jednym języku, w którym można byłoby się porozumieć w zasięgu międzynarodowym. Szanse w tym zakresie jakiegoś języka sztucznego są — jak to dowodzi przykład esperanto — znikome. Aktualnie najsilniejszą pozycję ma język angielsko-amerykański. Dane z r. 1973 pochodzące ze źródeł ONZ wskazują, że tym językiem mówi 32,65% ludzi na świecie (francuskim tylko 6,58%).

Rubryka „chronique de la classe” poświęcona jest w tym numerze opisom doświadczeń nauczycieli matematyki, indywidualizowaniu pracy uczniów poprzez wprowadzenie kart z zadaniami do wykonania (fiches).

Tematyka środków audiowizualnych gości dość często na łamach *Cahiers Pédagogiques*. *Zeszyt* z maja 1977 r. nosi tytuł „Kino” (Cinéma) i przygotowany został przez Guy Borelli'ego. Do opracowanych przez niego materiałów Redakcja dołączyła kilka fragmentów z artykułów zamieszczonych w numerze na ten sam temat, który ukazał się dość dawno i został wyczerpany (nr 26 z marca 1961 r.).

Zadaniem prezentowanego numeru jest pokazanie, jakie miejsce zajmuje aktualnie nauczanie filmowe w liceach i kolegiach, jakie tu istnieją problemy, jak działają szkolne kluby filmowe. Całość problematyki została zgrupowana w następujące działy:

- upowszechnianie kultury filmowej, rola szkolnych klubów filmowych;
- wprowadzenie do rozumienia obrazów;
- zapoznanie z dziełami filmowymi;
- nauka filmowania;
- realizacja filmów krótkometrażowych.

Najdawniejsze i najpełniejsze doświadczenia nauczycieli w zakresie wykorzystania filmów dla nauczania i wychowania związane są z działalnością klubów filmowych, których są oni opiekunami. Na początku kluby te miały za zadanie zapoznanie uczniów z wartościowymi filmami, aktualnie jest to punkt wyjścia, początek wielu szerszych działań pedagogicznych.

Założenia klubu filmowego, warunki jego dobrego funkcjonowania, organizacja pracy, zwłaszcza działalności wychowawczej, omawia w swym artykule Jacques-André Bizet, profesor psychopedagogiki w Nantes. Jednym z istotnych problemów jest miejsce całej edukacji filmowej w całokształcie procesu dydaktyczno-wychowawczego. Już we wspomnianym *Zeszyt* z r. 1961 stawiano pytanie, czy edukacja filmowa ma wchodzić do planu nauczania, stanowić jeszcze jeden przedmiot obok wielu już istniejących oraz czy winien istnieć program tej edukacji. Sprawa jest

w dalszym ciągu otwarta, gdyż z jednej strony prowadzenie zajęć w zakresie wychowania filmowego w obrębie zajęć pozalekcyjnych ma ten plus, że udział jest dobrowolny i bardziej zaangażowany, lecz z drugiej ogranicza zasięg oddziaływania tylko do części uczniów.

J. A. Bizet postuluje pogłębienie pracy klubów filmowych i nie ograniczanie jej tylko do projekcji filmu z dyskusją po jego obejrzeniu, lecz prowadzenie działalności na zasadzie koła zainteresowań. Członkowie jego studiowaliby problematykę sztuki filmowej, prowadzili analizę różnych kierunków, podejmowali się różnych prac związanych z funkcjonowaniem klubu filmowego, np. informacja o pracach klubu i filmach, przygotowanie afisza, prezentowanie filmu, odpowiedzialność za sprzęt itp.

Osobny problem stanowi wykorzystanie filmu w nauczaniu języków i poznawaniu kultur obcych. Nauczyciele stwierdzają, iż film przedstawia pełniej i lepiej problemy współczesnych społeczeństw niż dzieła literackie. Film może być początkiem dla różnych ćwiczeń językowych pisemnych i ustnych.

Jednym z pierwszych etapów edukacji filmowej musi być zdobycie przez uczniów umiejętności „czytania” obrazów, pełnego ich rozumienia. Nauczyciele kierujący pracą klubów filmowych proponują na podstawie własnych doświadczeń różne ćwiczenia z tego zakresu. Chodzi w nich o analizę poszczególnych obrazów, całych filmów, zaznajomienie się z pracami z teorii filmowej, problemami związanymi z reżyserią itp. Dzieło filmowe jest rozważane w związku z całokształtem spraw sztuki: poezją, malarstwem, historią, filozofią oraz różnymi jej kierunkami.

Marzeniem wielu młodych nauczycieli pasjonujących się kinem jest dać uczniom możliwość zrealizowania przez nich filmu. Jednakże nawet przygotowanie filmu krótkometrażowego wymaga przygotowania technicznego i pewnego doświadczenia, praktyki. Są jednak pewne możliwości i w tym zakresie, polegające np. na grupowym opracowaniu scenariusza czy projektu adaptacji filmowej dzieła literackiego, piosenki, poematu, reportażu itp.

Niektórym nauczycielom udało się, po uzyskaniu niezbędnej aparatury i materiałów, nakręcić wraz z uczniami film. Najczęściej były to sceny z życia szkoły bądź środowiska i okolicy czy inscenizacja piosenek. Na podstawie doświadczeń wyodrębniono trzy „style” ćwiczeń filmowych, trzy różne typy filmów, a mianowicie: reportaż, ekranizacja tekstu poetyckiego i scenariusz wymyślony przez uczniów.

Wniosek końcowy z rozważań zawartych w *Zeszytach* został sformułowany w postaci następującego pytania: „czy powinni istnieć nauczyciele-specjaliści od filmu?”. Wprowadzenie edukacji filmowej jako jeszcze jednego przedmiotu nauczania, nawet w ograniczonym zakresie jako zapoznanie się z kilkoma wielkimi dziełami filmowymi, powodowałoby powiększenie programu nauczania i tak już przeciążonego. Powstałby też problem, kto mianowicie miałby uczyć takiego przedmiotu? Czy traktować go należy jako nauczanie o obrazach i wobec tego powierzyć je nauczycielowi rysunków, czy też zaliczyć to nauczanie do dziedziny literatury i dołożyć je dodatkowo do tego przedmiotu? Należałoby, przeciwnie, dołożyć starań, by edukacji filmowej nie zamykać w „getcie” jednej dyscypliny.

Redakcji *Cahiers* wydaje się pożądaną, by wszyscy nauczyciele otrzymywali w czasie studiów przygotowanie w zakresie posługiwania się środkami audiowizualnymi, zróżnicowane w zależności od przedmiotu, którego wykładowcami będą w przyszłości w szkole.

„Chronique de la classe” jest tematycznie powiązana z problematyką główną numeru. Zamieszczono w tym dziale opisy doświadczeń nauczycieli w zakresie posługiwania się środkami audiowizualnymi, m.in. nauka interpretacji obrazów filmu krótkometrażowego, udział uczniów w konkursie zorganizowanym w okręgu Lyonu, a polegającym na nagraniu różnych wypowiedzi na zadany temat dla zrobienia z nich audycji. Ostatni komunikat dotyczy roli Regionalnych Ośrodków Doku-

mentacji Pedagogicznej w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli w zakresie posługiwania się środkami audiowizualnymi w nauczaniu.

Zeszyt zamykający r. szk. 1976/77 (z czerwca) został przygotowany przez naczelnego redaktora *Cahiers Pédagogiques* Cécile Delannoy i poświęcony jest pedagogice Freineta. Tematykę tę podjęto w odpowiedzi na opublikowany w Rocznikach Uniwersytetu Toulouse-le-Mirail artykuł zatytułowany: „Mistyfikacja ideologiczna, szkoła Freineta”. Trzej autorzy, powiązani ze środowiskiem uniwersyteckim, w swej długiej, liczącej 25 stron, wypowiedzi dokonują krytyki pedagogiki Freineta z punktu widzenia psychologicznego, pedagogicznego i politycznego, formułując całą listę zarzutów.

Jak pisze M. Barré, sekretarz generalny I.C.E.M. (Institut Coopératif de l'Ecole Moderne) — pedagogika Freineta, pierwsza reakcja na ten artykuł — to była niechęć do zabierania głosu publicznie i polemizowanie z zawartymi w artykule opiniami. Lepszą odpowiedzią jest bowiem — jego zdaniem — istnienie tysięcy klas freinetowskich, uczestnicy ruchu są praktykami, a nie teoretykami i wolą, by ich sądzono na podstawie ich działalności, a nie wypowiedzi słownych. Jednakże on sam ustosunkowuje się do krytyki w artykule „Demistyfikacja pewnej polemiki”. Ponadto zorganizowano dyskusję okrągłego stołu, w której uczestniczyli praktycy — działacze ruchu freinetowskiego. Sześciu nauczycieli dyskutowało nad tekstem artykułu — pamfletu na Freineta. Tekst tej dyskusji zamieszczono w *Zeszycie* po odtworzeniu z taśmy magnetofonowej.

Przedstawiciele nauk pedagogicznych oskarżają ruch freinetowski, iż ogranicza się on wyłącznie do praktyki pedagogicznej nie kierowanej teorią. Jest to zagadnienie o charakterze ogólniejszym — stosunku teorii do praktyki w nauczaniu i wychowaniu. Zacytowano wypowiedź Freineta na ten temat: „dalecy jesteśmy od wychodzenia od jakichś wydumanych projektów czy teorii pedagogicznych, nasze techniki powstały wyłącznie na bazie pracy wychowawczej, początek ich bierze się z życia dzieci w naszych zmodernizowanych klasach”.

I na ten temat właśnie sformułowano w omawianym artykule krytycznym podstawowe zastrzeżenia. Wszyscy prowadziliśmy działalność eksperymentalną — stwierdzają autorzy artykułu — i nie negujemy, że codzienna praktyka pedagogiczna może prowadzić do podejmowania pracy eksperymentalnej. Wiadomo jednak, iż te usiłowania winny być wzbogacone pewnymi hipotezami, informacjami, wiedzą, oparte nie tylko na własnym doświadczeniu, lecz na lekturze, refleksji.

Zarzucają oni ponadto Freinetowi, że używa pewnej mitologii pseudodemokratycznej, raczej demagogicznej. Nie mówi nigdy o „nauczycielu”, lecz o „prostym nauczycielu wiejskim”, o „skromnym rzemieślniku w zawodzie”, co jest nie tylko irytujące, lecz idiotyczne. Czyż trzeba przypominać, że większość wielkich idei pedagogicznych nie zrodziła się poprzez nauczanie w ogóle, a nauczanie początkowe w szczególności? — zapytują autorzy artykułu. Nie jest jasne, w jaki sposób sama praktyka nieufna najczęściej w stosunku do jakiegokolwiek teorii, mogłaby zrodzić wielkie innowacje pedagogiczne. Praktyka nie może istnieć bez teorii, która ją oświeca.

Redakcja *Cahiers* stwierdza lojalnie, iż jest to problem dyskusyjny i że krytycy mają pewną rację, jako „iż nie ma dymu bez ognia”. Zastrzeżenia wysunięte przez nich dotyczą raczej nie Freineta, lecz jego kontynuatorów. Na pewno mają miejsce różne deformacje, gdyż jest to normalna kolej rzeczy, gdy innowacja jest kontynuowana przez drugą generację, a sam twórca już nie żyje i nie ma wpływu na losy swej idei. Dlatego warto się bliżej zająć tą sprawą, gdyż pytanie stawiane przez kontynuatorów Freineta: „czy opracowanie teorii opartej na praktyce empirycznej doprowadzi do praktyki bardziej świadomej (naukowej) i wypełni lukę, jaka istnieje między stwierdzeniami pedagogiki i rzeczywistością szkolną?”, jest ciągle otwarte.

M. Barré stwierdza, iż nigdy zrzeszeni w I.C.E.M. zwolennicy Freineta nie uważali, że rozwiązali wszystkie problemy. Walczą oni o autentyczną szkołę ludową, jej przyszłość, przygotowują ją, lecz dalecy są od mniemania, iż już ją zrealizowali oraz że mogą tego dokonać sami, gdyż edukacja jest sprawą wszystkich, w tym i młodych. Podjęto już jednak pewne kroki i stawiane zarzuty nie zawrócą z obranej drogi. Freinetowcy są gotowi do podejmowania dyskusji oraz do łączenia się ze wszystkimi, którzy — zgodnie ze sformułowaniami przyjętej karty — chcą przygotować poprzez wychowanie „ludzi świadomych i odpowiedzialnych, którzy budować będą świat, gdzie nie będą istniały wojny, rasizm i wszelkie formy dyskryminacji i wykorzystywania ludzi”.

Na tych wypowiedziach nie kończy się polemika, trzej autorzy odpowiadają na artykuł M. Barré, zamieszczono też kilka listów, jakie ci autorzy otrzymali po opublikowaniu swej krytyki pedagogiki Freineta. Na zakończenie całego „dossier” zamieszczono obszerną wypowiedź Guy Leroy, nauczyciela z Liège na temat dialogu teorii z praktyką; stwierdza on, że „ci, którzy zajmują się badaniami, i ci, którzy prowadzą eksperymenty, są skazani na prowadzenie dialogu. Pierwsi mają możliwość dynamizowania działalności drugich, ci zaś mogą dostarczać materiału do refleksji tym pierwszym. I jedni, i drudzy chcą być motorem zmian...”.

W dziale „Chronique de la classe” zamieszczono opis doświadczeń nad wzbogacaniem mowy uczniów (klasa piąta) poprzez związek słowa z obrazem; stosowanie różnych środków audiowizualnych i ćwiczenia w odczytywaniu „języka obrazów”.

Alain Coulon, pracownik naukowy wydziału socjologii w Algierze, pisze na temat reformy szkolnictwa wyższego w tym kraju. Rozpoczęto ją od początku roku akademickiego w 1971 r., po pięciu latach stosowania trudno jeszcze dokonać bilansu jakościowego. Autor pokazuje trudności, jakie napotkano, i dochodzi do wniosków raczej pesymistycznych.

Irena Janiszowska

KADRA W KSZTAŁCENIU SPECJALNYM — STAN OBECNY I PERSPEKTYWY

W dniach 13 i 14 kwietnia 1978 r. odbyła się w Lublinie konferencja naukowa na temat: Kadra w kształceniu specjalnym — stan obecny i perspektywy.

Konferencję zorganizował ZESPÓŁ PEDAGOGIKI SPECJALNEJ Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk.

Uczestnikami konferencji byli członkowie zespołu pedagogiki specjalnej, a także przedstawiciele Ministerstwa Oświaty i Wychowania, Ministerstwa Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki, pracownicy naukowcy, nauczyciele i wychowawcy.

Konferencję otworzył i przewodniczył obradom prof. dr hab. Aleksander Hulek (Warszawa).

Tematyka referatów przedstawiała się następująco:

Rola nauczyciela w procesie kształcenia — doc. dr hab. B. Komorowski (Lublin).
Kształcenie pedagogów specjalnych w świetle współczesnych osiągnięć pedagogiki specjalnej i założeń reformy szkolnej w Polsce — prof. dr O. Lipkowski (Warszawa).

Stan i potrzeby kadrowe w szkolnictwie specjalnym do roku 1990 — mgr T. Gałązka (Warszawa).

Potrzeby i kształcenie kadr dla przedszkoli i nauczania początkowego — doc. dr hab. K. Kirejczyk (Warszawa).

Kształcenie kadr dla starszych klas szkół specjalnych — prof. dr hab. Z. Sękowska (Lublin).

Kształcenie wychowawców dla szkolnictwa specjalnego — dr M. Balcerek (W-wa).
Kształcenie kadr dla zawodowej rehabilitacji — dr M. Larkowa (Warszawa).

Problematyka wspólna w przygotowaniu kadry dla szkolnictwa specjalnego — prof. dr hab. A. Hulek (Warszawa).

Kadra współpracująca ze szkolnictwem specjalnym w procesie kształcenia specjalnego — psychologowie: dr H. Larkowa (Warszawa) — pracownicy socjalni: dr M. Mikulski (Warszawa) — technicy: prof. dr hab. A. Hulek (Warszawa).

W jedenastu referatach wygłoszonych w czasie obrad zawarto wiele informacji związanych z następującymi grupami problemów:

1. Rola pedagogów specjalnych w procesie kształcenia w zreformowanym systemie edukacji narodowej.

2. Potrzeby i kształcenie kadr dla: a) przedszkoli i nauczania początkowego, b) starszych klas szkół specjalnych, c) wychowawców dla szkolnictwa specjalnego, d) zawodowej rehabilitacji.

3. Problematyka wspólna w przygotowaniu kadry dla szkolnictwa specjalnego.

4. Kadra współpracująca ze szkolnictwem specjalnym.

Prof. dr O. Lipkowski podkreślił, że obecną reformą struktury szkolnej i treści programowych objęty jest również system szkolnictwa specjalnego — a do zarysowującej się nowej sytuacji szkolnictwa specjalnego musi być przygotowany nauczyciel i wychowawca. Jakże słusznie zaakcentował doc. dr hab. B. Komorowski: „w procesie nauczania pomimo istnienia maszyn dydaktycznych i innych nowoczesnych środków dydaktycznych, tudzież nowoczesnych rozwiązań architektury szkolnej, nauczyciel jest w dalszym ciągu niezastąpiony”. Prof. dr O. Lipkowski zwrócił uwagę na założenia podstawowe kształcenia pedagogów specjalnych, które są uzależnione od następujących trzech układów warunkujących:

- a) od współczesnych czynników wywierających wpływ na zaburzenia i utrudnienia w rozwoju narastającej generacji i od rozmiarów patologii społecznej,
- b) drugim istotnym czynnikiem ukierunkowującym kształcenie pedagogów specjalnych to rozwój teorii pedagogiki specjalnej i dyscyplin naukowych z jej pogranicza,
- c) pedagog specjalny zatrudniony jest przede wszystkim w placówkach wychowawczych i szkołach specjalnych, które stanowią część składową ogólnego systemu oświatowego i szkolnego i z nim są integralnie związane.

Wyeksponowanie tych podstawowych zespołów czynników warunkujących ukierunkowanie organizacji i treści kształcenia pedagogów specjalnych jest sprawą bardzo ważną, bowiem każdy z tych układów ma charakter dynamiczny.

Należy podkreślić, jak zaznaczyła mgr T. Gałązkowa, że potrzeby kadrowe dla szkolnictwa specjalnego są coraz większe, a przygotowanie kadry powinno być dostosowane do potrzeb placówki. Obecny stan wykształcenia nauczycieli nie jest zadowolający, stąd przywiązuje się tak dużą wagę do tego problemu.

Prof. dr hab. Z. Sękowska poruszyła problem przygotowania nauczycieli do szkół specjalnych, którzy wraz z wprowadzeniem 10-letniej średniej szkoły ogólnokształcącej wdrażać będą zreformowany program nauczania. Jego realizacja wymaga specjalistów przedmiotowych z wyższym wykształceniem. Jedną z form kształcenia kadr dla starszych klas szkół specjalnych są studia podyplomowe pedagogiki specjalnej w zakresie różnych specjalności.

Podkreśla, iż przyjmując koncepcję studiów podyplomowych jako formy kształcenia kadry pedagogów specjalnych należałoby przewidzieć następujące kierunki:

- studium podyplomowe w zakresie pedagogiki niewidomych i niedowidzących,
- studium podyplomowe w zakresie pedagogiki dla głuchych i niedoświadczających,
- studium podyplomowe w zakresie pedagogiki przewlekłe chorych i z kalectwem narządu ruchu,
- studium podyplomowe w zakresie pedagogiki upośledzonych umysłowo,
- studium podyplomowe w zakresie pedagogiki niedostosowanych społecznie,
- studium podyplomowe w zakresie reedukacji,
- studium podyplomowe w zakresie logopedii,
- studium podyplomowe w zakresie poradnictwa wychowawczo-zawodowego.

Na studiach podyplomowych winni uzupełniać swoje wykształcenie również nauczyciele szkół dla upośledzonych umysłowo, jeżeli mają dyplom ukończenia studiów wyższych o innym kierunku aniżeli pedagogika specjalna.

Prof. dr hab. A. Hulek zwrócił uwagę na zagadnienia wspólne, które występują zarówno u osób upośledzonych na zdrowiu, jak i w procesie rewalidacji.

Do najważniejszych należą: oddziaływania profilaktyczne, reakcje osoby poszkodowanej na swoje upośledzenie, cele rewalidacji, oddziaływanie terapeutyczne i rewalidacyjne oraz postawy społeczne wobec osób z odchyleniami od normy. Wskazał na korzyści, jakie wynikają z uwzględnienia rewalidacji osób z odchyleniami od normy, „wspólnej” problematyki. Rzutują one na cele rewalidacji, ocenę możliwości osób z różnymi rodzajami kalectw i schorzeń, percepcję jednostek poszkodowanych przez zdrowych i stwarzanie racjonalnych podstaw integracji osób z odchyleniami od normy. w zwykłe formy kształcenia i życia społecznego. Wyraził pogląd, że znaczenie problematyki wspólnej będzie wzrastało wraz z obejmowaniem rewalidacją osób z coraz to innymi rodzajami schorzeń i dysfunkcji zwłaszcza z grupy przewlekłe chorych (np. chorzy na reumatyzm, psychicznie, na padaczkę, cukrzyce, drogi oddechowe, układ krążenia i inne). Uwzględnianie wspólnych zagadnień jest również ważne w przygotowaniu kadry dla placówek rewalidacyjnych; doborze treści programów kształcenia, formułowaniu nowych pojęć i terminów oraz zrozumieniu przez różnych specjalistów wspólnych zakresów działania w pracy zawodowej.

Wysunął postulat: obecnie, w oparciu o duży dorobek pedagogów i wychowawców specjalnych, licznych pracowników rehabilitacji i pomocy społecznej z problematyką

wspólną w kształceniu kadry dla szkolnictwa specjalnego należy wyjść szerzej. Potrzeba zmian dotyczy trzech głównych zakresów, to jest:

1. Objęcia problematyką wspólną oprócz nauczycieli, wychowawców również innych specjalistów i osób współpracujących ze szkolnictwem specjalnym.
2. Dostrzegania problematyki wspólnej na innych jeszcze płaszczyznach, np.: współpracy szkolnictwa specjalnego z normalnym i z różnymi służbami socjalnymi.
3. Poszerzenia zakresu problematyki wspólnej i poszerzenia jej treści.

Dr H. Larkowa, dr M. Mikulski, prof. dr hab. A. Hulek podkreślili znaczenie działalności szkolnictwa specjalnego w powiązaniu z działalnością psychologów, pracowników socjalnych i techników. Aby ich współdziałanie było efektywne, powinni oni przejawiać dobrą znajomość problematyki rehabilitacyjnej. Należy zwrócić uwagę, że np.: działalność pedagoga specjalnego i pracownika socjalnego jest podobna, posługują się tymi samymi metodami. Z tym, że pedagog specjalny związany jest bardziej z placówką kształcącą, a pracownik socjalny ze środowiskiem życia tych samych osób. Pracownik socjalny wykonuje usługi, których celem jest wykrywanie, budzenie i zaspokajanie podstawowych, społecznie uzasadnionych potrzeb jednostki i grupy znajdującej się w jego zasięgu.

Na obecnym etapie rozwoju zaznacza się wzrastającą rolę techniki w usprawnianiu ludzi niepełnosprawnych, na co zwraca uwagę prof. dr hab. A. Hulek.

Urządzenia techniczne zastępują, „uzupełniają” lub „przedłużają” niedomogi organizmu, ułatwiają oddziaływanie profilaktyczne, np.: przyjmowanie właściwej pozycji w siedzeniu, dostanie się do szkoły i pracę. Prof. dr hab. A. Hulek przedstawił propozycje dotyczące właściwego wykorzystywania stale dokonującego się postępu w technice na rzecz kształcenia specjalnego. Proponuje:

1. Utworzenie w resorcie Oświaty i Wychowania stanowiska pracy do spraw postępu technicznego w szkolnictwie specjalnym, którego zadaniem będzie (wraz z innymi specjalistami) dokonywanie oceny sytuacji na tym odcinku w kraju i za granicą oraz koordynacja wszelkich wysiłków dokonywanych u nas w szkolnictwie.
2. Szkoły i zakłady specjalne jednorodne, np.: dla umysłowo upośledzonych, z uszkodzonym słuchem czy narządem ruchu, powinny zorganizować odpowiednie komisje do spraw postępu technicznego. Ich zadaniem byłoby opracowanie postępu technicznego w zakresie ich działania.
3. W najbliższych latach wydać pracę (zbiorową) pt. „Technika w służbie kształcenia specjalnego”, w której wyeksponowano by wpływ techniki na funkcjonowanie człowieka niepełnosprawnego, jej oddziaływanie na kształcenie specjalne i organizację szkolnictwa specjalnego.

W czasie dyskusji podniesiono następujące zagadnienia:

- a) kształcenie logopedów dla potrzeb szkolnictwa specjalnego,
- b) znaczenie praktyki pedagogicznej w kształceniu nauczycieli,
- c) zróżnicowanie form kształcenia nauczycieli,
- d) problem zatrudnienia magistrów pedagogiki specjalnej.

W drugim dniu obrad odbyła się dyskusja (panel) na temat: „Problemy wiążące się z kształceniem kadry dla szkolnictwa specjalnego”, którą kierował prof. dr hab. A. Hulek.

Dyskutanci poruszyli następujące zagadnienia:

- 1) Prof. dr hab. Z. Sękowska — dzieci z wadami wzroku; zwróciła uwagę na funkcjonowanie szkolnictwa dla niewidomych i niedowidzących.
- 2) Dr J. Stawowy — wady słuchu; podkreśliła wagę pracy z dziećmi głuchymi w okresie przedszkolnym i młodszym szkolnym.
- 3) Doc. dr hab. K. Kirejczyk — umysłowo upośledzeni; zwrócił uwagę na przygotowanie nauczycieli do pracy z umysłowo upośledzonymi.

4) Dr M. Zięcina — dzieci z uszkodzonym narządem ruchu; omówiła rolę i kształcenie nauczycieli do pracy z dziećmi z uszkodzonym narządem ruchu.

5) Dr R. Janeczko — dzieci i młodzież hospitalizowana; przedstawił sondaż kształcenia pedagogów normalnych i pedagogów specjalnych.

6) Doc. dr hab. T. Gałkowski — dzieci ze specjalnymi trudnościami w uczeniu się; zwrócił uwagę na następujące kwestie:

- wczesne wykrywanie i diagnozowanie przyczyn trudności w uczeniu się,
- wielopłaszczyznowe podejście do potrzeb dzieci,
- różnorodne formy opieki nad tymi dziećmi,
- wczesną terapię.

7) Doc. dr hab. K. Pospieszyl — niedostosowani społecznie; omówił praktyczne przygotowanie studentów do pracy w zakresie resocjalizacji.

Przedstawiciel Ministerstwa Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki mgr J. Cieliszak podkreśliła:

— bogaty dorobek poszczególnych ośrodków kształcenia specjalnego na terenie kraju,

— możliwość doskonalenia kadry na studiach podyplomowych i kwalifikacyjnych przy Ministerstwie Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki,

— potrzebę szerszego objęcia kształceniem wyższym nauczycieli przedszkoli i wychowawców internatu,

— potrzebę utworzenia studiów podyplomowych dla psychologów.

Pozostali dyskutujący zgłosili szereg wniosków i propozycji dotyczących modernizacji procesu kształcenia i doskonalenia nauczycieli dla szkolnictwa specjalnego.

Wysunięto następujące postulaty:

— zorganizowanie przez IKNiBO kursów kształcących nauczycieli i wychowawców do pracy z głuchymi,

— utworzenie studium podyplomowego w zakresie pedagogiki upośledzonych umysłowo i niewidomych,

— utworzenie studium podyplomowego w zakresie diagnostyki i orzecznictwa dla pedagogów,

— utworzenie studium podyplomowego dla psychologów.

Z przedstawionego powyżej omówienia wynika wniosek o ogromnej różnorodności refleksji dotyczącej modernizacji pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkolnictwie specjalnym. Omawiane problemy w referatach, jak i w głosach dyskusji dobitnie potwierdzają, że zmieniająca się rzeczywistość społeczno-gospodarcza, polityczna i kulturalna stawia współczesnego nauczyciela przed nowymi zadaniami, aby mógł im sprostać — musi go cechować wysoki poziom wiedzy i umiejętności.

Kolejna konferencja została zaplanowana na rok 1980 w Zielonej Górze, przy współpracy WSP, na temat: „Funkcje pedagogiki specjalnej w systemie wychowawczo-oświatowym”.

Kazimiera Dzyr-Gierej

NARADA HISTORYKÓW OŚWIATY I WYCHOWANIA

Z inicjatywy Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Kielcach w dniach 27—28 kwietnia br. odbyła się narada historyków oświaty i wychowania w Jodłowym Dworze w Górach Świętokrzyskich. Na naradę zostali zaproszeni przedstawiciele uczelni kształcących nauczycieli: uniwersytetów i wyższych szkół pedagogicznych oraz Zakładu Historii Nauki, Oświaty i Techniki PAN, Komitetu Nauk Pedagogicznych, przed-

stawiciele Ministerstwa Nauki, Szkolnictwa Wyższego i Techniki. Na naradę przybyli dyrektorzy instytutów pedagogiki lub kierownicy zakładów i katedr historii i wychowania: z Uniwersytetu Jagiellońskiego, Gdańskiego, Toruńskiego, Łódzkiego, Śląskiego, UMCS w Lublinie; ze szkół pedagogicznych: z Krakowa, Opola i Kielc, przedstawiciele Akademii Rolniczej w Poznaniu, Zakładu Historii Nauki, Oświaty i Techniki PAN oraz Przeglądu Historyczno-Oświatowego.

Organizatorzy w programie narady przewidzieli szeroką dyskusję na temat roli i miejsca historii wychowania w pedagogicznym kształceniu nauczycieli. Ten, niewątpliwie zresztą problem (warto przypomnieć, że w latach 1971—1972 Rada Redakcyjna i redakcja Przeglądu Historyczno-Oświatowego organizowała podobne dyskusje: o roli i znaczeniu historii oświaty i wychowania w kształceniu nauczycieli i nad nauczaniem historii oświaty i wychowania w szkołach wyższych)¹, nabrał znowu aktualności w związku z faktem powstawania na studiach pedagogicznych nowych kierunków o nowych programach nauczania.

W Jodłowym Dworze obrady toczyły się w ciągu dwóch dni. Przewodniczyli im: prof. dr hab. Kamila Mrozowska — przewodnicząca Rady Naukowej Instytutu Pedagogiki UJ i doc. dr Edmund Staszyński — dyrektor Instytutu Pedagogiki i Psychologii WSP w Kielcach.

Rektor doc. dr E. Staszyński dokonał na wstępie szerokiego wprowadzenia do dyskusji, w którym wskazał główne problemy najpilniej wymagające omówienia i ustosunkowania się do nich historyków oświaty i wychowania. Najistotniejszy z nich to miejsce historii oświaty i wychowania w planach studiów. Programy nauczania historii wychowania oraz kształcenie kadry historyków wychowania. Wprowadzenie Rektora WSP w Kielcach uzupełniły dwa wcześniej przygotowane głosy pracowników naukowo-dydaktycznych WSP w Kielcach.

Doc. J. Krasuski w swym wystąpieniu na temat: „Problematyka historii oświaty wychowania w planach i programach kształcenia nauczycieli na poziomie wyższym” uwypuklił następujące problemy: nieprawidłowości w planach kształcenia nauczycieli — niewystarczający wymiar godzin przedmiotu na kierunkach: nauczanie początkowe i wychowanie przedszkolne, umieszczenie historii wychowania w pierwszym semestrze studiów. Ponadto wskazał na konieczność ujednoczenia programu nauczania historii wychowania.

Natomiast dr A. Massalski zajął się sprawą podręczników historii oświaty i wychowania. Stwierdził, że podręcznik jest jeszcze ciągle w praktyce dzisiejszych zajęć dydaktycznych na wyższych uczelniach jednym z głównym środków dydaktycznych. Z istniejących podręczników jedne już są częściowo przestarzałe, inne nie obejmują w pełni wszystkich okresów historycznych. I stąd specjaliści realizujący przedmiot odczuwają brak podręcznika zaspokajającego potrzeby w tym zakresie.

Tak bogata gama zagadnień okazała się zbyt szeroka jak na dwudniowe obrady. Wszyscy zabierający głos w dyskusji zgodnie stwierdzili, że sprawy programu nauczania i integralnie z tym związane sprawy podręczników do historii wychowania i oświaty należy pozostawić do omówienia na osobnej, metodycznej konferencji. W dyskusji ponadto wypowiedzieli się: doc. dr hab. F. Araszkiwicz, doc. dr hab. W. Bobrowska, doc. dr hab. R. Dutkowska, prof. dr Jan Hulewicz, prof. dr K. Kubik, prof. dr J. Kulpa, dr W. Krawczyk, doc. dr hab. F. Marek, doc. dr hab. S. Mauersberg, prof. dr B. Pleśniarski, prof. dr E. Podgórska, doc. dr hab. K. Poznański, doc. dr Z. Ruta, dr T. Wróblewska, wskazano na równorzędną rolę historii wychowania i oświaty w stosunku do dydaktyki i teorii wychowania, co winno znaleźć potwierdzenie przy podziale godzin przeznaczonych ogólnie na realizację pedagogiki na kierunkach nauczycielskich.

¹ Por. Przegląd Historyczno-Oświatowy R. XIV, W-wa 1971, nr 4/54, s. 503—513 i j.w. R. XV, W-wa 1972, nr 4/58, s. 649—654.

Osobne miejsce poświęcono historii wychowania na kierunkach pedagogicznych. Przed ostatnią reformą z 1973 roku wymiar czasu, na studiach 5-letnich, przeznaczanego na ten przedmiot, wynosił 240 godzin. W obecnie obowiązujących planach studiów 4-letnich na historię wychowania przeznaczają się zaledwie 90 godzin.

Wnioski postulują zwiększenie wymiaru zajęć przeznaczonych na realizację historii wychowania i oświaty do 120 godzin tak, aby zrównać go pod tym względem z dydaktyką i teorią wychowania. Aby nie uszczuplać ilości godzin przeznaczonych na te właśnie dziedziny pedagogiki, dodatkowe godziny można wygospodarować przez integrację treści nauczania powtarzające się dotychczas w programach m.in. takich przedmiotów, jak socjologia wychowania, pedagogika społeczna, andragogika i inne.

Nie można też rezygnować z prowadzenia zajęć z zakresu historii oświaty i wychowania na nowo tworzonych kierunkach, takich jak: wychowanie przedszkolne i nauczanie początkowe. Należy postulować, aby wymiar godzin z historii wychowania i oświaty wynosił, jak to było już wyżej wspomniane, minimum 90 godzin, a docelowo 120 godzin.

Dużą część wniosków dotyczyła kształcenia i doskonalenia młodej kadry historyków oświaty i wychowania. W tej sprawie uczestnicy narady byli zgodni, że z jednej strony winny być zorganizowane roczne staże krajowe dla młodych pracowników w tych uczelniach i ośrodkach, które posiadają obecnie odpowiednią kadre naukową np. w Uniwersytecie Jagiellońskim, PAN czy Uniwersytecie Warszawskim. Drugą, nie mniej ważną sprawą w tej dziedzinie, jest zapewnienie możliwości korzystania ze stażów zagranicznych. Wśród postulatów znalazł się także projekt utworzenia Międzyuczelnianego Studium Doktoranckiego z zakresu historii wychowania, stacjonarnego lub zaocznego, dla młodych kandydatów na pracowników nauki — absolwentów pedagogiki lub historii. Kształt organizacyjny i program Studium winny być opracowane przez specjalnie w tym celu powołany zespół.

Aby wnioski i postulaty zgłaszane przez historyków oświaty i wychowania nie były adresowane w próżnię, uczestnicy narady postulowali powołanie przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN zespołu historyków oświaty i wychowania. Zespół taki mógłby w sposób formalny kierować dalszymi pracami historyków oświaty w zakresie doskonalenia planów studiów, programu nauczania i podręczników.

W zakończeniu przyjętych na naradzie wniosków znalazł się punkt mówiący o tym, że zgodnie z planem Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN w październiku odbędzie się posiedzenie tego Komitetu poświęcone historii wychowania, na którym prof. dr K. Mrozowska i prof. dr J. Miąso wygłoszą referat zawierający również wnioski z narady w Jodłowym Dworze.

Zapewne również dzięki temu, że narada przeprowadzona była niezwykle sprawnie i była także urozmaicona ciekawym programem krajoznawczym (wycieczka autokarowa i zwiedzanie Gór Świętokrzyskich), wśród wniosków znalazł się postulat odbycia podobnej narady w roku przyszłym, którą zorganizują władze kieleckiej WSP lub inny ośrodek akademicki przy współudziale organizacyjnym Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN.

Wypada także na zakończenie stwierdzić, że kielecka narada — co szczególnie podkreśliła w swym wystąpieniu prof. dr K. Mrozowska przyczyniła się do integracji środowiska historyków wychowania i udowodniła, że następne podobne spotkania integrację tę zapewne pogłębią.

*Róża Grzywaczewska-Degener
Adam Massalski*

ALEKSANDER KAMIŃSKI (1903—1978) — PEDAGOG PRAKTYCZNEGO HUMANIZMU

W dniu 15 marca 1978 roku zmarł w Warszawie w wieku 75 lat profesor Aleksander Kamiński. Odszedł spośród żywych po niedługiej chorobie, która na ostatnie dni przykuła Go do szpitalnego łóża i wyrwała z codziennego, do końca systematycznego rytmu twórczej pracy. Odszedł niemal tak, jak chciał — kiedy zrealizował już swoje najważniejsze zobowiązania jako Uczony i Wychowawca. Marzyło Mu się życie aktywne i twórcze do końca. Mówił na jednym z ostatnich swoich seminariach pedagogiki społecznej w Uniwersytecie Łódzkim, że pragnąłby odejść jak orzeł w locie. Przyjęliśmy wtedy to bardzo ludzkie i wypowiedziane z pogodnym uśmiechem wyznanie jako coś, co dotyczy dalekiej jeszcze przyszłości. Dziś, kiedy ta chwila stała się przeszłością i kiedy próbujemy ogarnąć z trudnością i żalem rozmiar straty — wiemy, jak trudno będzie ją wypełnić mimo tego, iż Profesor pozostawił w swej spuściźnie naukowej i nauczycielskiej jakże ważne przesłanie — postawę realistyczno-optimistycznego marzenia.

Postawa realisty pozwalała Mu postrzegać ludzi i świat takim, jakim jest i staje się, optymista zaś — wierzyć, że w ludziach jest wystarczająco dużo humanistycznych wartości i sił, które odkryte i uruchomione, pozwalają czynić ten świat lepszym. Będąc sam takim, potrafił zarażać tą postawą innych.

Kilkadziesiąt lat Jego czynnego życia zaowocowało jak rzadko imponującym dorobkiem, który trudny jeszcze do całościowego ogarnięcia, ujawnia dokonania najbardziej trwale i znaczące. Sam od najwcześniejszej młodości harcerz, przeszedł całą hierarchię stopni harcerskich. Był twórcą polskiego ruchu zachowawczego, autorem wielu książek i artykułów z zakresu metodyki i historii harcerstwa, wychowawcą i organizatorem w kształceniu instruktorów harcerskich. Naturalną konsekwencją Jego międzywojennej biografii życiowej była organizatorsko-wychowawcza i pisarska działalność w czasie najwyższej próby narodu — hitlerowskiej okupacji. Wtedy to życiorys wybitnego już wychowawcy i nauczyciela dopełnił się żołnierską służbą.

Był członkiem kierownictwa „Szarych Szeregów”, organizatorem oddziałów małego sabotażu „Wawer”, szefem Biura Informacji i Propagandy Okręgu Stołecznego AK. Doświadczenia konspiracyjne, a szczególnie postawy młodzieży, której oddał swoje najlepsze siły, wiedzę i życiową mądrość, potwierdziły dostatecznie, choć w jakże dramatycznych okolicznościach, słuszność wyznawanej i praktykowanej koncepcji wychowawczej.

Jako historyk z wykształcenia, a do końca II wojny światowej pedagog-samouk i eksperymentujący wychowawca — w maju 1945 roku rozpoczął pracę w kierowanej przez H. Redlińską Katedrze Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Łódzkiego. Na podstawie opracowania wyników przedwojennego eksperymentu prowadzonego w szkole podstawowej w Mikołowie, którego zadaniem była próba przeniesienia metod ruchu młodzieżowego na teren klasy szkolnej, obronił w 1947 roku dysertację doktorską nt. „Nauczanie i wychowanie metodą harcerską” — wydaną w rok później drukiem. Na przestrzeni kilkunastu następnych lat ukazały się jeszcze dwie zaktualizowane i zmodyfikowane edycje tej pracy pt. „Aktywizacja i uspołecznianie uczniów w szkole podstawowej”. To zainteresowanie szkołą, pracą nauczyciela-wychowawcy, jego etyką zawodową oraz wzbogacaniem środowiska szkolnego różnorodną aktywnością społeczno-kulturalną dzieci i młodzieży, towarzyszyło całej niemal Jego twórczości.

Od 1950 roku poświęcił się ponownie studiom historycznym, lecz już przede wszystkim ukierunkowanym problematyką wychowawczą. Efektem tych studiów (obok habilitacji), które trwały lat kilkanaście — jest czterotomowe, najbardziej chyba

znaczące w dorobku naukowym Profesora dzieło o polskich związkach młodzieży do połowy XIX wieku. Kolejne jego tomy ukazywały się w PWN: „Prehistoria polskich związków młodzieży” (1959); „Polskie związki młodzieży 1804—1831” (1963); „Polskie związki młodzieży 1831—1848” (1968); „Analiza teoretyczna polskich związków młodzieży do połowy XIX wieku” (1971). Tom ostatni, będący ukierunkowanym przez pedagogikę społeczną i pogranicze socjologii i psychologii społecznej podsumowaniem trzech pierwszych, stanowi dzięki także odwoływaniu się do faktów następnych dziesięcioleci — próbę zarysu teorii związku młodzieży jako środowiska wychowawczego. Marzeniem Profesora było, aby praca ta mogła służyć nie tylko wrażliwym wychowawczo i historycznie praktykom i politykom ruchu młodzieżowego, ale i inspirować do badań nad współczesną rzeczywistością życia związkowego. Ocalać od zapomnienia wartościowe wzorce aktywności samorozwojowej młodzieży z przeszłości, wynajdywać w teraźniejszości wychowawczo czynne siły związkotwórcze, wykrywać ich historyczne i psychospołeczne mechanizmy — to niektóre tylko z zawartych tam dyrektyw metodologicznych i praktyczno-wychowawczych.

Równoległe z przygotowywaniem i publikowaniem prac o związkach młodzieży przygotowywał i wydawał książki blisko z tą tematyką związane. Ukazały się: trzy wydania „Samorządu młodzieży jako metody wychowawczej”, „Spółdzielnia uczniowska jako placówka wychowawcza”, „Czas wolny i jego problematyka społeczno-wychowawcza”. Był inicjatorem i redaktorem wielu prac zbiorowych, dotyczących samokształcenia w zespołach amatorskich, wychowawczo-społecznej problematyki zwalczania alkoholizmu, aktywności kulturalnej włókniarzy i innych. Opracował w oparciu o zespołowe badania empiryczne miernik aktywności organizacji młodzieży szkolnej.

Pozostawił w swoim dorobku 29 prac zwartych i redaktorskich, ponad 300 artykułów i recenzji, kilka prac oddanych bądź przygotowanych do druku w ostatnich miesiącach. Pełny — do 1973 roku — wykaz prac Profesora znajduje się w pracy zbiorowej, wydanej z okazji 70-lecia Jego urodzin pt. „Stowarzyszenie społeczne jako środowisko wychowawcze”, Warszawa 1974, PWN. (Przedmowa: J. Szczepańskiego).

Obok pisarskiej twórczości naukowej i popularnej, od 1962 roku — kolejno, jako docent i profesor, kierował Katedrą, a następnie Zakładem Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Łódzkiego. Wykształcił 77 magistrów pedagogiki, 10 doktorów i 2 doktorów habilitowanych. Był czynnym działaczem wielu stowarzyszeń społecznych (ZNP, ZBoWiD, TWWP, PTHP, ŁTN), współzałożycielem Polskiego Towarzystwa Gerontologicznego, członkiem Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, członkiem rad redakcyjnych trzech czasopism pedagogicznych.

Wieloletnią działalność naukowo-dydaktyczną uwieńczył przygotowaniem „Funkcji pedagogiki społecznej” — podręcznika akademickiego od 1971 roku trzykrotnie wydawanego, któremu — zgodnie z ideą twórczego rozwijania podstaw teorii sformułowanej przez H. Radlińską — nadał charakter teorii pracy socjalnej i kulturalnej, ukierunkowanej na zadania i sytuacje wychowawcze. Praca socjalna i kulturalna, jej placówki i instytucje, a nade wszystko dynamizujący ich życie profesjonalni i ochotniczy realizatorzy — nastawiona na odnajdywanie, zaspokajanie i rozwijanie potrzeb i aspiracji ludzi wszystkich kategorii wieku, to według Profesora nieodłączny element i konieczny warunek tworzenia i pomnażania wychowującego społeczeństwa. Opracował i skodyfikował jej podstawy i metodologiczno-praktyczne metody, poddał analizie wiele placówek i instytucji mogących ją realizować, wskazał kręgi środowiskowe i płaszczyzny życia i działalności ludzi będące i mogące być terenem jej zastosowania. Od realizatorów szeroko pojmowanej działalności wychowawczej oczekiwał osobistego zaangażowania i wyobraźni. Od tych, którzy współdecydują o jej warunkach — tworzenia przeświadczenia, że działa się w imię

autentycznie ludzkich potrzeb i dążeń, które najpełniej są zdolne przyczyniać się do reformowania zastawanych okoliczności.

W pamięci ludzi, którzy Go poznali, pozostanie Wychowawcą i Uczonym — Człowiekiem, który był zawsze wrażliwym i życzliwym dla innych, wierzył w możliwości rozwoju i doskonalenia się każdego, nieustannie do ostatnich dni pracował nad sobą, był zawsze gotowym do służby społecznej — był Przyjacielem.

*Irena Lepalczyk
Jan Badura*

PROFESOR DR MARIA ŻEBROWSKA (1900—1978)

W dniu 23 kwietnia 1978 roku zmarła w Warszawie Profesor Doktor Maria Żebrowska — wybitna polska uczona, psycholog i pedagog, autorka prac z zakresu psychologii rozwojowej i wychowawczej, odznaczona honorowym tytułem Zasłużonego Nauczyciela PRL. Swoją pracą naukowo-badawczą i organizacyjną w znacznej mierze przyczyniła się do rozwoju powojennej psychologii polskiej, jak również organizacji i ukierunkowania wyższego szkolnictwa psychologicznego w kraju.

Maria Żebrowska urodziła się 13 grudnia 1900 roku w miejscowości Kordelówka na Ukrainie. W 1919 roku przyjechała do Warszawy i rozpoczęła studia na Uniwersytecie Warszawskim, początkowo studiując prawo, a następnie psychologię i pedagogikę, uzyskując w roku 1929 stopień doktora filozofii w zakresie psychologii. Pracę dydaktyczną rozpoczęła jeszcze podczas studiów, będąc asystentką prof. Stefana Baley w zakładzie Psychologii Wychowawczej UW (1928—1931). Studia psychologiczne kontynuowała za granicą w Wiedniu, pracując pod kierunkiem Charlotty Bühler, oraz w Stanach Zjednoczonych (1931—1933), prowadząc tam badania trudności rozwojowych dzieci i przestępczości nieletnich. Po powrocie do kraju w 1933 roku prowadziła nadal pracę naukową i dydaktyczną oraz czynnie uczestniczyła w tworzeniu usługowych placówek psychologicznych — pracowni i poradni wychowawczych oraz w organizacji pracy psychologów szkolnych.

Podczas II wojny światowej aktywnie uczestniczyła w tajnym nauczaniu w szkolnictwie wyższym oraz brała udział w ruchu oporu — za działalność tę przez półtora roku była więziona przez Niemców i tylko przypadkowo uniknęła obozu w Oświęcimiu. Po wojnie powróciła do pracy dydaktycznej i naukowo-badawczej w Katedrze Psychologii Wychowawczej Uniwersytetu Warszawskiego.

Od 1946 roku uczestniczyła w pracach nad reformą studiów psychologicznych; w latach 1949—1950 prowadziła wykłady i seminaria z psychologii społecznej na Uniwersytecie Łódzkim; we wrześniu 1950 roku została mianowana zastępcą profesora psychologii; w 1955 roku — profesorem nadzwyczajnym psychologii, a w 1968 roku — profesorem zwyczajnym. Kierowała (od 1962 r.) Katedrą Psychologii, następnie (do 1969 r.) Katedrą Psychologii Rozwojowej na Wydziale Pedagogicznym UW, była współorganizatorką Instytutu Psychologii UW (1969 r.) i przewodniczyła Radzie Naukowej tego Instytutu. Tak w olbrzymim skrócie wyglądała kariera naukowa prof. dr Marii Żebrowskiej. Za suchymi faktami, ułożonymi chronologicznie, kryją się jednak długie lata wytężonej pracy i olbrzymi dorobek naukowy, badawczy i organizacyjny.

Ó rozległości naukowo-badawczych zainteresowań prof. Żebrowskiej świadczy fakt prowadzenia badań w kilku dziedzinach psychologii — przede wszystkim interesowała się psychologią dziecka oraz psychologią rozwojową i wychowawczą. Jeszcze w latach trzydziestych rozpoczęła długotrwałe badania nad przestępczością nieletnich, a po wojnie prowadziła badania psychologiczne nad skutkami wojny w

psychice dzieci i młodzieży, a zwłaszcza nad wpływem wojny na przestępczość nieletnich. Zajmowała się także psychologią społeczną, a szczególnie problematyką rozwoju społecznego młodzieży w okresie dojrzewania. Podejmowała też problemy psychopedagogiczne związane z wychowaniem dzieci zaniedbanych i trudnych.

Z ważniejszych publikacji prof. Marii Żebrowskiej wymienić należy monumentalne dzieło „Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży”, którego była współautorką i redaktorką (wyd. 6, 1975), ponadto redagowała pracę zbiorową ku czci prof. dra Stefana Szumana pt.: „Rozwój i wychowanie” (1963), była również współautorką pracy „Badania nad nieletnimi przestępcami. Poczucia moralne” (z S. Batawią i J. Budkiewicz, 1929) oraz autorką monografii „Przestępczość nieletnich a wychowanie w rodzinie”.

Oprócz działalności dydaktyczno-wychowawczej, naukowej i pisarskiej dużo miejsca w życiu profesor Żebrowskiej zajmował aktywny udział w pracach stowarzyszeń i organizacji naukowych oraz społecznych.

W czasie studiów związana była z lewicowym ruchem młodzieżowym. W okresie powojennym aktywnie uczestniczyła w pracy Uczelnianej i Wydziałowej organizacji partyjnej Uniwersytetu Warszawskiego.

Profesor Maria Żebrowska była zwolenniczką ścisłego powiązania psychologii z pedagogiką, dokumentując to stanowisko nie tylko w teorii, ale i w działalności praktycznej, m.in. w czasie pełnienia funkcji dziekana Wydziału Pedagogicznego UW (1951—1955) czy I sekretarza organizacji partyjnej tego Wydziału, łączącej psychologów i pedagogów. Prof. Żebrowska przez całe dziesięciolecie była głęboko związana z działalnością pedagogiczną ZNP, w szczególności z czasopismem *Psychologia Wychowawcza*, pełniąc w nim już przed wojną funkcję sekretarza redakcji, zaś od chwili wznowienia w 1958 roku do ostatniego dnia życia była redaktorem naczelnym. Czasopismo pod jej kierunkiem przyczyniło się w dużym stopniu do rozwoju polskiej psychologii oraz do jej popularyzacji wśród szerokich rzesz nauczycieli. Maria Żebrowska była członkiem Rady Głównej Ministerstwa Szkolnictwa Wyższego, Komitetu Nauk Pedagogicznych i Psychologicznych PAN, a następnie Komitetu Nauk Psychologicznych PAN, członkiem zespołu rzeczoznawców do spraw psychologii przy Ministerstwie Szkolnictwa Wyższego, a następnie była przewodniczącą Komisji Dydaktyczno-Wychowawczej MNSzWiT. W roku 1973 wybrana została przewodniczącą Zarządu Głównego Polskiego Towarzystwa Psychologicznego. Za zasługi dla Towarzystwa została odznaczona Medalem Komisji Edukacji Narodowej; była również członkiem „Société de psychologie scientifique de langue française”.

W pamięci tych, którzy ją znali, Profesor Doktor Maria Żebrowska pozostała jako człowiek niezwykle aktywny, uczynny i życzliwy, a także jako niezwykle sumienny i społecznie zaangażowany naukowiec. Jej pięćdziesięcioletnia praca naukowa i dydaktyczno-wychowawcza zaowocowała nader obficie w postaci licznych zespołów uczniów, wysokiej rangi specjalistów zdolnych do podjęcia obowiązku twórczego rozwoju zamierzeń profesor Żebrowskiej.

Edmund Staszyński
Adam Zych

KRONIKA ZAGRANICZNA

POLONICA OŚWIATOWE W CZASOPISMACH ZAGRANICZNYCH

BULGARIA

AUGUSTINJAK VLODIMIEŻ, PIETRAS EDVARD: Ispolzuvanie na magnitofona v obučenieto po fizika.

Fizika 1978, nr 3, s. 28—34.

[Artykuł Wł. Augustyniaka i Edwarda Pietrasa z Zakładu Dydaktyki Fizyki Uniwersytetu Warszawskiego: Wykorzystanie magnetofonu w nauczaniu fizyki. *Fizyka w Szkole* 1977, nr 5/6, s. 217—223. Z nieznacznymi skrótami z polskiego przetłumaczył Ljudmil Vackiczev (Sofija)].

CZECHOSŁOWACJA

CENTRUM Detského zdrovia vo Varsave.

Rodina a Skola 1978, č. 6, s. 26.

[Informacja o Centrum Zdrowia Dziecka w Warszawie, pomniku martyrologii dzieci z okresu wojny 1939—1945].

CHRIAŠTELOVA L.: Z klenotnice polských tvorcov.

Osvetova Praca 1978, č. 9, s. 14.

[O wystawie wrocławskich fajansów zorganizowanej w Bratysławie przez Polski Ośrodek Kultury i Informacji w marcu 1978 r.].

JANUS HENRICH: Jubileum významného pedagóga.

Vychovávateľ 1976—1977, č. 10, s. 302.

JANUS HENRICH: Janusz Korczak — vychovávateľ, lekár a ochranca deti.

Vychovávateľ 1977—1978, č. 9, s. 268—269.

[Dwa szkice poświęcone Januszowi Korczakowi].

JANUSZKIEWICZ FRANCISZEK: Technologia vzdelávani ako pramen didaktických inovácií.

Učební Pomůcky ve Škole a v Osvěte 1977—1978, č. 9, s. 137—138, č. 10, s. 150—151.

[Tłumaczenie referatu Franciszka Januszkiewicza z Instytutu Polityki Naukowej, Postępu Technicznego i Szkolnictwa Wyższego w Warszawie, na temat: Technologia kształcenia źródłem dydaktycznych innowacji].

KLENHA VACLAV: Příprava dělníku ve sklárském a plastickém průmyslu v PLR.

Odborná Výchova 1978, č. 8, s. 252—253.

[Kształcenie robotników przemysłu szklarskiego, gumowego i tworzyw sztucznych w Polsce].

KRATOCHVIL S.: Ambulantni psychoterapeutické středisko pro neurózy v Krakove

Československá Psychologie 1978, č. 1, s. 81—82.

[Psychoterapeutyczne ambulatorium w Krakowie].

LEM STANISŁAW: Rýma.

Vychovávateľ 1977/78, č. 10, s. 318.

[Informacja o wydanej przez wydawnictwo Młoda Fronta w Bratysławie książce St. Lema: Katar. Przekład H. Stachovej. Wydanie polskie, Kraków 1976, Wydawnictwo Literackie].

MILISZKIEWICZ JANINA (Opole): Struktura polské poloprogramované učebnice pro žáky střední školy „Základy fyziky pevných těles”.

Matematika a Fyzika ve Škole 1977—1978, č. 9, s. 695—703.

[Struktura polskiego półprogramowanego podręcznika dla uczniów szkoły średniej: „Podstawy fizyki ciał stałych”. Artykuł napisany specjalnie dla czasopisma *Matematika a Fyzika ve Škole*. Z polskiego przełożyła Ružena Kolářová].

SLAMĚNIK I., LINHART J., LUKAVSKY C., ŠPAČEK M.: Třetí pražská konference s mezinárodní účastí „Psychologie lidkého učení a vývoje”.

Československá Psychologie 1978, č. 2, s. 150—166.

[Obszerne sprawozdanie z trzeciej międzynarodowej praskiej konferencji poświęconej psychologii myślenia i uczenia. Odnotowano czynny udział przedstawicieli Polski: B. Hornowskiego — analiza heurystycznego myślenia, czynniki mające wpływ na transformację informacji przy rozwiązywaniu problemów, Z. Włodarskiego w sekcji uczenie a myślenie, K. Obuchowskiego — procesy poznawcze i semiotyczne].

STANKA: Sýmposium o dalším vzdělávani specialních pedagogu.

Otázky Defektologie 1977—1978, č. 6, s. 242—244.

[Symposium na temat doskonalenia pedagogów specjalnych, Praga (25—28.X.1977).

Z Polski z referatami wystąpili: Ewa Tomasik (WSP): Podnoszenie kwalifikacji pedagogów specjalnych w zakresie resocjalizacji młodzieży społecznie niedostosowanej, Kazimiera Tyborowska (IKN) omówiła formy podyplomowego doskonalenia nauczycieli-wychowawców dla potrzeb polskiej pedagogiki specjalnej, Larecki S. (WSPS), rektor Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej w Warszawie, mówił o systemie kształcenia pedagogów specjalnych w Polsce].

TREBIŠOVSKY J. V.: Významný polský príspevok k teórii školského filmu.

Učebni Pomůcky ve Škole a v Osvěté 1977—1978, č. 9, s. 143—144.

[Recenzja książki Wacława Strykowskiego: Wstęp do teorii filmu dydaktycznego. Wyd. Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań 1977, s. 166].

NIEMIECKA REPUBLIKA DEMOKRATYCZNA

GRÜSSE aus Landesland. Einsendungen aus der Volksrepublik Polen zum 10. Wettbewerb „Entlang der Erdölleitung Freundschaft”, Schwedt 1977.

Kunsterziehung 1978, Heft 6, S. 5.

[Rysunki dzieci polskich nadesłane na 10 konkurs zatytułowany „Wzdłuż rurociągu przyjaźni”, Schwedt 1977].

RFN

MEINHARDT ROLF: Die Berücksichtigung der deutsch-polnischen Schulbuchempfehlungen in den Bundesländern.

Die Deutsche Schule 1978, Heft 5, S. 289—297.

[W wyniku prac komisji polsko-niemieckiej w latach 1972—1976 zostało opublikowanych 26 zaleceń odnośnie podręczników historii i 7 dla geografii. Zalecenia dotyczące stosunków polsko-niemieckich od czasów dawnych do końca drugiej wojny światowej zostały przyjęte na ogół jednogłośnie i opublikowane w wydawnictwach urzędowych poszczególnych „Landów”].

ZWIĄZEK RADZIECKI

LIDERS A. G.: Włodzimierz Szewczuk: Atlas psychologiczny. Państwowe Wydawnictwo Naukowe. Warszawa 1976, s. 386.

Voprosy Psichologii 1978, nr 3, s. 158—159.

[Recenzja].

MOJTŁIS E.: Januszu Korčaku 100 let.

Narodnoe Obrazovanie 1978, nr 5, s. 90.

[W stulecie urodzin Janusza Korczaka].

VII SIMPOZIUM pedagogov-istorikov socialističeskich stran.

Prepodavanje Istorii v Škole 1978, nr 4, s. 91—99.

[VII symposium dydaktyków historii krajów socjalistycznych, Brno 22—25.XI. 1977, na temat Wielka Socjalistyczna Rewolucja Październikowa w nauczaniu historii. Odnotowano wystąpienia J. Maternickiego: Cele nauczania historii we współczesnym świecie w świetle idei oświatowych Wielkiej Socjalistycznej Rewolucji Październikowej, znaczenie wychowawcze nauczania historii, rozwój historycznego myślenia, kształtowanie nawyków poznawczych, potrzeby samokształcenia. O roli literatury w propedeutycznym kursie nauczania historii mówiła M. Bondaruk. Literatura pomaga dziecku przeżyć w wyobraźni wydarzenia z historii mając wpływ na sferę intelektualną i emocjonalną dziecka. Koncepcji podręcznika historii najnowszej poświęcony był referat J. Centkowskiego z Warszawy].

WYDAWNICTWA UNESCO

WROCZYŃSKI RYSZARD: Case study of a socialist country: Poland. W: Lifelong education and university resources.

Paris 1978, UNESCO, s. 151—164.

Wybór z czasopism Biblioteki Instytutu Badań Pedagogicznych
Anna Król



СОДЕРЖАНИЕ

СТАТЬИ

СТЕФАН СЛОМКЕВИЧ: Дидактические строения школьного учебника в проблеме индивидуализации обучения	677
ЗБИГНЕВ СКОРНЫ: Механизм функционирования самооценки а воспитательная корректирующая деятельность	683
МАРИЯН ЯКУБОВСКИ: Живучие ценности педагогических взглядов А. С. Макаренки	694
СТАНИСЛАВ КРАВЦЕВИЧ: Об учителях учителей в плане постоянного образования	705

ШКОЛА И ПЕДАГОГИКА В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

КАТАЖИНА ПЮРКОВСКА: Модернизация школьного дела в Чехословакии	716
--	-----

ДИСКУССИИ И ПОЛЕМИКИ

ЗИГМУНТ ВИАТРОВСКИ: «Педагогические труды» Сьлонского Университета — Речь о педагогике труда	727
ЛЕШЕК КОЖУХОВСКИ: Некоторые вопросы педагогической профессии	735

ИСПЫТАНИЯ — ПРОБЫ — ИССЛЕДОВАНИЯ

АЛЕИЗЫ МАТУШИК: Проблемы воспитательной консультации	748
АЛИЦИЯ КОТУСЕВИЧ: Характеристика функционирования упражнений в дидактической системе заочных вузовских курсов — модель отражения	758

РЕЦЕНЗИИ И ЗАМЕТКИ О КНИГАХ

ГЕЛЕНА ИЗДЕБСКА: Стефан Волошин — «Корчак» — В столетие со дня рождения	769
МИРОСЛАВА ЛОНТКОВСКА: Мария Голашевска — Человек в зеркале искусства	771
ВЛОДЗИМЕЖ ТРОХАНОВСКИ: Задачи — метод — решение (А. Гуральски — ред.)	774
ЛУЦИЯ КАБЗИНЬСКА: Антони Шумски — В борьбе о прогрессивную школу. Речь об Генрику Ровидзе	780

ОТЧЕТ ИЗ ЖУРНАЛОВ

ЮЗЕФ ЗАЛЕВСКИ — Просмотр советских педагогических журналов	783
ИРЕНА ЯНИШОВСКА: (январь — июнь 1977 г.)	787

ХРОНИКА СТРАНЫ

КАЗИМЕРА ДЗЫР-ГЕРЕИ: Кадры по специальному образованию — нынешнее и перспективное состояние	796
РУЖА ГЖИВАЧЕВСКА-ДЕГЕНЕР, АДАМ МАССАЛЬСКИ: Сопещение историков просвещения и воспитания	799

- ИРЕНА ЛЕПАЛЬЧИК, ЯН БАНДУРА: Александр Каминьски — педагог прак-
тического гуманизма 802
- ЭДМУНД СТАШИНСКИ, АДАМ ЗЫХ: Професор доктор Мария Жебровска 804

ЗАРУБЕЖНАЯ ХРОНИКА

- АННА КРУЛЬ: Просветительные «полоника» в зарубежных журналах . . . 806

CONTENTS

ARTICLES

- STEFAN SŁOMKIEWICZ: The Didactic Aids for School-Book and Problems of Individualization in Teaching. 877
- ZBIGNIEW SKORNY: The Functioning of Self-Evaluation Vs. Educational and Corrective Work. 882
- MARIAN JAKUBOWSKI: The Value of Antoni S. Makarenko's Educational Opinions. 894
- STANISŁAW KRAWCEWICZ: The Teachers of Teachers in the Perspective of Permanent Education. 705

SCHOOL AND PEDAGOGICS IN THE CONTEMPORARY WORLD

- KATARZYNA PIORKOWSKA: The Modernization of Educational System in Czechoslovakia. 718

DISCUSSIONS AND POLEMICS

- ZYGMUNT WIATROWSKI: „Prace Pedagogiczne” of Silesian University — On Pedagogics of Work. 727
- LESZEK KOŻUCHOWSKI: Some Problems of Teacher Profession. 735

EXPERIENCES — TRIALS — RESEARCH

- ALOJZY MATUSZCZYK: The Problems of Vocational Guidance. 748
- ALICJA KOTUSIEWICZ: The Characterization of Functioning of Instruction in Didactic System of Extramural Studies. 758

BOOK REVIEWS AND REPORTS

- HELENA IZDEBSKA: Stefan Wołoszyn — „Korczak” w setną rocznicę urodzin. 769
- MIROŚŁAWA ŁĄTKOWSKA: Maria Gołaszewska — Człowiek w zwierciadle sztuki. PWN, Warszawa 1977, s. 274. 771
- WŁODZIMIERZ TROCHAŃSKI: Zadania — metoda — rozwiązanie. Andrzej Góralski (red.) WNT, Warszawa 1977, s. 190. 774
- EUCJĄ KABZINSKA: Antoni Szumski — W walce o postępową szkołę. Rzecz o Henryku Rowidzie. PWN, Warszawa 1977, s. 260. 780

REPORTS FROM PERIODICALS

- JÓZEF ZALEWSKI: A Review of Soviet Pedagogical Periodicals. 783
- IRENA JANISZOWSKA: Cahiers Pédagogiques (January — June 1977). 787

COUNTRY CHRONICLE

- KAZIMIERA DZYR-GIEREJ: Teachers of Special Education — Present State and Perspectives. 798
- IRENA LEPAŁCZYK, JAN BADURA: Aleksander Kamiński — Educationist of Practical Humanism. 802
- EDMUND STASZYŃSKI, ADAM ZYCH: Professor Maria Żebrowska. 804

ABROAD CHRONICLE

- ANNA KRÓL: Polish Pedagogical Document in Abroad Periodicals. 806

SPIS TREŚCI ROCZNIKA 1978

DENEK KAZIMIERZ, GUITECHR JANUSZ: Optymalizacja struktur doboru treści dydaktycznych	25
CHMIELEWSKI BOGUSŁAW: Właściwości zawodu nauczycielskiego a problem adaptacji	431
CHMIELEWSKA JÓZEFA: Możliwości stymulacji rozwoju postaw społecznych uczniów w procesie dydaktyczno-wychowawczym szkoły	443
HEMERLING WANDA: Organizacja i kierowanie działalnością uczniów w toku nauczania	38
IZDEBSKA HELENA: Wpływ czynnika psychologicznego na proces wychowania młodego pokolenia	586
JAKUBOWSKI MARIAN: Żywotne wartości poglądów pedagogicznych Antoniego S. Makarenki	694
JUNDZIŁŁ IRENA: Perspektywy rozwoju funkcji wychowawczo-opiekuńczej w zreformowanej 10-letniej szkole	561
JUREWICZ ROMAN: Uświadamianie potrzeb i kształtowanie umiejętności ich zaspokajania jako metody psychologicznej edukacji	46
KALINOWSKI MARIAN: Zasady i metody wychowania resocjalizacyjnego w systemie kuratelii sądowej wobec nieletnich	167
KOWALSKI TADEUSZ: Praca nauczycieli z olimpijczykami	671
KWIECIŃSKI ZBIGNIEW: Położenie społeczne rodziny a wydatkowanie czasu przez uczniów szkół ponadpodstawowych	415
KRAWCEWICZ STANISŁAW: O nauczycielach nauczycieli w perspektywie kształcenia ustawicznego	705
MAZURKIEWICZ EDWARD: Metodologia pracy umysłowej jako składnik kultury pracy	450
NOWACZYK CZESŁAW: Test socjometryczny jako jedna z metod wykrywania podejrzeń o niedostosowanie społeczne	184
SZULZ ROMAN: Szkoła jako przedmiot procesu adaptacyjnego	547
SŁOMKIEWICZ STEFAN: Na marginesie II Krajowej Konferencji PZPR	273
SŁOMKIEWICZ STEFAN: Dydaktyczna obudowa podręcznika szkolnego a problemy indywidualizacji w nauczaniu	677
SKORNY ZBIGNIEW: Mechanizm funkcjonowania samooceny a działalność wychowawcza i postępowanie korekcyjne	682
TCHÓRZEWSKI ANDRZEJ: Wychowanie a orientacja światopoglądowo-filozoficzna współczesnego człowieka	289
WIATROWSKI ZYGMUNT: Przygotowanie do pracy jako podstawowe zadanie kształcenia i wychowania zawodowego	397
WIĘCKOWSKI RYSZARD: Wychowanie przedszkolne jako podstawa pracy dydaktyczno-wychowawczej w klasach początkowych	278
WINIARSKI MIKOŁAJ: O podejściu systemowym w pedagogice	141
WOJTYŃSKI WACŁAW: Ogólnopolski Kongres Pedagogiczny Nauczycieli 1977	1

WOJTYŃSKI WACŁAW: Po Kongresie	137
ZABOROWSKI ZBIGNIEW: Zachowanie interpersonalne w świetle teorii równowagi interpersonalnej	155

SZKOŁA I PEDAGOGIKA W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

BANDURA LUDWIK: Amerykańska myśl pedagogiczna XX wieku	57
GRZEŚ BOLESŁAW: Tendencje rozwojowe szkolnictwa Republiki Federalnej Niemiec	198
FUDALI JAN: Szkolne kursy rozszerzonego nauczania języków obcych na Węgrzech	69
MACIESZA ALEKSANDER: Struktura i funkcja współczesnego systemu za- rządzenia oświatą w Wielkiej Brytanii	592
MASZCZYK DANUTA: Wprowadzanie młodzieży w problematykę świata współczesnego poprzez środki masowego przekazu informacji	463
PIÓRKOWSKA KATARZYNA: Modernizacja szkolnictwa w Czechosłowacji	716
SZYMAŃSKI MIROŚLAW: Rozwój szkolnictwa na wsi w Związku Radziec- kim	295

DYSKUSJE I POLEMIKI

BIŃCZYCKA JADWIGA: Metodologiczne problemy pedeutologii	306
GWIAZDA ADAM: Przyszłościowy charakter edukacji permanentnej	213
HEROD CZESŁAW: Koncepcja adaptacyjno-technokratyczna a koncepcja reformatorsko-humanistyczna w pedagogice	78
KOŻUCHOWSKI LESZEK: Niektóre problemy zawodu pedagoga	735
PUSLECKI WŁADYSŁAW: Różnorodność i jedność aktywności poznawczej ucznia	605
RERUTKIEWICZ JÓZEF: Nowe propozycje w klasyfikowaniu ucznia	476
WIATROWSKI ZYGMUNT: „Prace Pedagogiczne” Uniwersytetu Śląskiego — Rzecz o Pedagogice Pracy	727
WINDAKIEWICZ ADAM: Jaka powinna być przyszła szkoła rolnicza?	472

DOŚWIADCZENIA — PRÓBY — BADANIA

BAĆKOWIAK IZABELA: Preorientacja zawodowa	480
BALIŃSKA HANNA, GUTOWSKA HELENA: Efektywność próbnej realizacji nowego programu przedmiotu — „Środowisko społeczno-przyrodnicze” w klasie I	89
BIELIŃSKI EDMUND: Progностyczność egzaminów wstępnych do szkoły średniej	313
BŁĄŻEJEWSKI ZDZISŁAW: Problemy wychowawcze rodzin zrekonstruowa- nych	96
CZOWNICKA EWA: Miejsce dziecka w grupie rówieśniczej a cechy rodziny	503
GUTTMEJEW EWA: Dziecięca interpretacja literackich tekstów o znaczeniu symbolicznym	635
KOTUSIEWICZ ALICJA: Charakterystyka funkcjonowania ćwiczeń o systemie dydaktycznym studiów zaocznych — model odwzorowania	758
KWIATKOWSKA HENRYKA: Charakterystyka funkcjonowania wykładu w systemie studiów zaocznych	618
KWIATKOWSKA HENRYKA, KOTUSIEWICZ ALICJA: Badania nad funkcjo- nowaniem wybranych elementów systemu dydaktycznego studiów zaocz- nych z zastosowaniem metody modelowania	491

KULIGOWSKA KRYSZYNA: Wiedza o zawodzie nauczyciela studentów pierwszego roku	334
MATUSZCZYK ALOJZY: Problemy poradnictwa wychowawczego	748
PACHULICZ-PAWLIKOWSKA DANUTA, SROGA ZOFIA: Praktyka pedagogiczna i jej znaczenie w przygotowaniu nauczycieli przedmiotów technicznych	232
RUTKOWIAK JOANNA: Zadania zawodowe jako „jądro” osobowości nauczyciela	345
ŚNIEŻYŃSKI MARIAN: Wychowanie integralne a problem resocjalizacji uczniów niedostosowanych społecznie	222
ŚNIEŻYŃSKI MARIAN: Identyfikacja nauczyciela z zawodem	483
TOMASZEWSKA NINA: Szkolne audycje telewizyjne z fizyki	627
TURLEJ STEFAN: Cechy osobowości utrudniające prawidłowy kontakt interpersonalny między nauczycielem a uczniem	497
WASYL EDWARD: Zainteresowania i wybór kierunków studiów uczniów zdolnych liceów ogólnokształcących	322

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄZEK

BANDURA LUDWIK: Jan Koziolcki — O godności człowieka	242
BIELECKI WACŁAW: Olga Czerniawska — Poradnictwo jako wzmacnianie środowiska wychowawczego	354
CICHOCKI ANDRZEJ: Jerzy Niemiec — Osiągnięcia uczniów i szkoły	366
DRÓŻKA WANDA: Jadwiga Andrzejewska — Kultura czytelnicza nauczycieli szkoły podstawowej	511
IZDEBSKA HELENA: Stefan Wołoszyn — „Korczak” — W setną rocznicę urodzin	789
JANIGA MARIAN: Wojciech Pomykało — Kształtowanie ideału wychowawczego w PRL w latach 1944—1976	245
KABZIŃSKA ŁUCJA: Antoni Szumski — W walce o postępową szkołę. Rzecz o Henryku Rowidzie. Warszawa 1977. PWN, s. 260	780
KOWALSKI TADEUSZ: Mikołaj Kozakiewicz — Skolaryzacja młodzieży polskiej	107
KOWALSKI TADEUSZ: J. Materne — Wychowawcze funkcjonowanie szkoły podstawowej	357
KNAP ADAM: Neodidagmata	515
KRZYSZTOŃ JAN: Mitteilungen und Nachrichten. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. Frankfurt 1977	518
KWIECIŃSKI ZBIGNIEW: Stanisław Wawryniuk — Kształtowanie się systemu wychowawczego w wielkomiejskim osiedlu mieszkaniowym	248
S. KUBIAK, JURECKA EWA: Stanisław Czajka — Przedsiębiorstwo wychowujące	650
ŁATA HANNA: Edmund Trempała (red.) — Problemy opieki i wychowania w osiedlu, Studia Pedagogiczne WSP w Bydgoszczy	514
ŁĄTKOWSKA MIROŚŁAWA: Maria Gołaszewska — Człowiek w zwierciadle sztuki	771
ŁOBOCKI MIECZYŚLAW: Aleksander Koczetow — Um erziehung Jugendlicher	111
MAJKOWSKA DANUTA: Zdzisław Zacha — Kierowanie wyborem dalszego kształcenia młodzieży szkół podstawowych	243
NIEMIEC BARBARA: Tadeusz Gołaszewski — Szkoła jako system społeczny	353
NOWAK WOJCIECH: Andrzej Janowski — Aspiracje młodzieży szkół średnich	104

SŁOMKIEWICZ STEFAN: Czesław Kupisiewicz — Przemiany edukacyjne w świecie	509
STUCKI EDMUND: J. Lomposcher (red.) — Psychologia uczenia się w nauczaniu początkowym	110
SZYMAŃSKI MIROSŁAW: Fridrich Rafałowicz Filippow — Wsioebszczije srednije obrazowanie w ZSRR. Socjologiczeskoje problemy	647
TROCHANOWSKI WŁODZIMIERZ: Andrzej Górski (red.) — Zadania — Metoda — Rozwiązanie	774
WOJTKOWSKA DANUTA: Waclaw Strykowski — Wstęp do teorii filmu dydaktycznego	645
ZYCHLIŃSKA GRAŻYNA: Szkoła — rodzina — środowisko	363

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

JANISZOWSKA IRENA: Cahiers Pédagogiques	376
JANISZOWSKA IRENA: Cahiers Pédagogiques	787
NOWACZYK STANISŁAW: Przegląd polskich czasopism pedagogicznych	115
NÓWACZYK STANISŁAW: Przegląd polskich czasopism pedagogicznych	249
NÓWACZYK STANISŁAW: Przegląd polskich czasopism pedagogicznych	369
NÓWACZYK STANISŁAW: Przegląd polskich czasopism pedagogicznych	521
NÓWACZYK STANISŁAW: Przegląd polskich czasopism pedagogicznych	656
ZĄLEWSKI JÓZEF: Przegląd radzieckich czasopism pedagogicznych	119
ZĄLEWSKI JÓZEF: Przegląd radzieckich czasopism pedagogicznych	253
ZĄLEWSKI JÓZEF: Przegląd radzieckich czasopism pedagogicznych	373
ZĄLEWSKI JÓZEF: Przegląd radzieckich czasopism pedagogicznych	524
ZĄLEWSKI JÓZEF: Przegląd radzieckich czasopism pedagogicznych	783

Z DZIAŁALNOŚCI ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

JUREWICZ ROMAN: Działalność ideowo-wychowawcza ZNP	122
JUREWICZ ROMAN: Działalność kulturalno-oświatowa i sportowo-turystyczna ZNP	383
JUREWICZ ROMAN: Przebieg studiów dla nauczycieli pracujących	661
KAWKA ANDRZEJ: Plenum Zarządu Głównego ZNP	529
RACEWICZ ALICJA: Związkowa dyskusja nad kształceniem zawodowym	258

KRONIKA KRAJOWA

BALCEREK MARIAN: O niektórych problemach wychowania przedszkolnego na świecie	125
DZYR-GIEREJ KAZIMIERA: Kadra w kształceniu specjalnym — Stan Obecny i Perspektywy	796
GALAŃT JÓZEF: Seminarium pedeutologiczne w Nisku	130
GRZEŚ BOLESŁAW: Posłowie	669
GRZYWACZEWSKA-DEGENER RÓŻA: Narada historyków oświaty i wychowania	799
JANICKI JAN: XVII Krajowy Zjazd Autorów Odczytów Pedagogicznych	390
KOMAR WITOLD: Ogólnopolski kurs dla młodych nauczycieli akademickich	665
KOWALSKI TADEUSZ: VII Seminarium Szkolnictwa Ogólnokształcącego ZG ZNP w Gdyni	261
KRÓL JULIAN: III Ogólnopolskie seminarium — Metodologiczne problemy badań procesu kształcenia i doksztalcenia nauczycieli w szkołach wyższych	533

LEPALCZYK IRENA i JAN BATURA: Aleksander Kamiński — Pedagog praktycznego humanizmu	802
STASZYŃSKI EDMUND i ADAM ZYCH: Profesor dr Maria Żebrowska . . .	804
WIATROWSKI ZYGMUNT: Zadania zespołu problemowego pedagogiki pracy Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN	387
WIERTIECHOWSKI BORYS: Poznaj swoje dziecko	667
WIĘCKOWSKI RYSZARD: Ogólnopolskie seminarium naukowe na temat nauczania początkowego	531

KRONIKA ZAGRANICZNA

GRZEŚNIAK STANISŁAW: Z obrad XI Konferencji Statutowej FISE . . .	132
KRÓL ANNA: Polonica oświatowe w czasopismach zagranicznych . . .	265
KRÓL ANNA: Polonica oświatowe w czasopismach zagranicznych . . .	541
KRÓL ANNA: Polonica oświatowe w czasopismach zagranicznych . . .	671
KRÓL ANNA: Polonica oświatowe w czasopismach zagranicznych . . .	806
WOJTYŃSKI WACŁAW: Konferencja PRL—RFN w sprawie podręczników szkolnych	265

INSTYTUT WYDAWNICZY „NASZA KSIĘGARNIA” — WARSZAWA 1978 R.

Nakład 4680 egz. Wydanie I. ark. wyd. 11,7 Ark. druk. A1 — 11,7. Papier druk. mat. kl. V, 70 g,
70×100/16. Oddano do składania we wrześniu 1978 r. Podpisano do druku w grudniu 1978 r.
Druk ukończono w styczniu 1979 r.

Olsztyńskie Zakłady Graficzne im. Seweryna Pieniężnego, 10-417 Olsztyn, ul. Towarowa 2.
Zam. 2009/II. L-5

KOMITET REDAKCYJNY

Mieczysław Puto (sekr. red.), Stefan Słomkiewicz (red. naczk.),
Władysław Sordyl, Edmund Staszyński, Ryszard Więckowski

RADA REDAKCYJNA

Ludwik Bandura, Kazimierz Dępek, Henryk Gąsior, Irena Jundziłł,
Józef Kozłowski, Krystyna Kuligowska, Zbigniew Kwieciński,
Mieczysław Oryl, Alojzy Pawlik, Mieczysław Pęcherski, Zygmunt Wiatrowski

ADRES REDAKCJI

Warszawa, ul. Spasowskiego 6/8

Redakcja nie zwraca nadesłanych materiałów i za-
strzega 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 uspołecznionej, 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 prenumeratorzy indywidualni zamawiają prenumeratę w urzędach pocztowych lub u doręczycieli.

Prenumeratę ze zleceniem wysyłki za granicę, która jest o 55% droższa od prenumeraty krajowej, przyjmuje Biuro Kolportażu Wydawnictw Zagranicznych RSW „Prasa-Książka-Ruch”, ul. Wronia 23, 00-958 Warszawa.

Warunki prenumeraty na rok 1979

w kraju: półrocznie	zł 75
rocznie	zł 150
cena pojedynczego numeru	zł 25