

T. Piórek

"Wprowadzenie do pedagogiki", Mialaret Gaston, Warszawa 1970 : [recenzja]

Studia Philosophiae Christianae 8/2, 229-233

1972

Artykuł został zdigitalizowany i opracowany do udostępnienia w internecie przez **Muzeum Historii Polski** w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

na temat pomysłów naukowych, odpowiedzialności naukowców za skutki wykorzystania ich osiągnięć, współzawodnictwa między naukami społecznymi i przyrodniczymi, roli nauki w zarządzaniu.

Książkę zamykają dwa dodatki; pierwszy — zawiera wyprowadzenie wzoru na optymalną funkcję decyzyjną (autorem jest F. Haussmann), drugi — analityczne wyprowadzenie funkcji decyzyjnych dla prostego modelu magazynowania zapasów (autorami są: S. K. Gupta i F. Hausman).

Staranny przekład książki Ackoffa, zawarte w nim pieśmiennictwo (bibliografię podano po każdym rozdziale), zaopatrzenie jej w indeks rzeczowy, ułatwiający korzystanie z zawartego materiału, sprawiają, że studium Russella Ackoffa jest w naszym kraju bestsellerem naukowym.

T. Piórek

Mialaret Gaston, Wprowadzenie do pedagogiki. (Przekład: B. Baranowski) Warszawa: PWN 1970, ss. 214.

Potrzebę nowych opracowań zagadnień wychowania i dydaktyki, opartych na badaniach empirycznych, odczuwają pedagodzy od wielu lat. Kolejne zmiany w naszym szkolnictwie, zmierzające do jego reformy, dyktuje postępujący rozwój społeczeństwa; wprowadzenie nowych form dydaktyczno-wychowawczych powinno się odbywać równoległe z badaniami nad nimi. Chodzi o to, by reformowanie szkolnictwa, przebiegające „rewolucyjnie“, zastępować ewolucyjnym. Na skutek utrzymywania się w naszym kraju tradycyjnej koncepcji nauczyciela (z wąską specjalizacją przedmiotu, zainteresowaniami skierowanymi przede wszystkim na programy i treści nauczania), działalność pedagogiczna zostaje zubożona. Wydaje się, że trafnie ujął to G. Mialaret, stwierdzając, iż w takich warunkach „... czynności pedagogiczne ... zostały sprawdzone do poziomu recept stosowanych w coraz głębszym mroku praktyki, w której zanikają stopniowo ogólnoludzkie wartości“.

Słabą stroną dydaktyki i pedagogiki są, m. in. teoretyzm i nieliczenie się z ewolucją społeczeństwa i związanymi z nią przemianami kulturowymi. Świadomość stanu regresji w pedagogice czyni — w przekonaniu wielu nauczycieli — metody, środki wychowania i nauczania, mało skutecznymi. Próbuje się je obarczać całkowitą odpowiedzialnością za anomalie w wychowaniu i nauczaniu młodzieży.

Grono zainteresowanych teorią i praktyką kształcenia i wychowania obejmuje, poza specjalistami (nauczyciele, pracownicy nauki i działacze oświatowi) coraz częściej psychologów, lekarzy, ekonomistów, polity-

ków, przedstawicieli działów szkolenia i doskonalenia kadr w przemyśle, wojskowych, trenerów i wychowawców sportowych.

Poprawy stanu szkolnictwa w naszym kraju można dokonać skuteczniej przez zespolone, wielokierunkowe działanie. Rozpocząć należałoby chyba od ustalenia, istniejących w pedagogice pojęć i ich znaczeń, wprowadzeniu nowych, wyraźnych tam — gdzie zachodzi potrzeba. W oparciu o takie pojęcia można formułować ściśle hipotezy, opisywać rozstrzygające eksperymenty, które je potwierdzają, przedstawiać wyniki uzasadniające hipotezy w sposób nie budzący wątpliwości. Trudna to i nie natychmiast zmieniająca istniejącą rzeczywistość, droga; jak każda „nowość“ w pedagogice budzi opory u ludzi przywykłych do „ustalonego“ sposobu. Stawiane pedagogice — często nie bez racji — zarzuty, jak np.: werbalizmu, jałowości, braku teorii, w oparciu o które można budować pewne konstrukty i sprawdzać — ustalone w badaniach — zmienne, braku szerszych podstaw metodologicznych, itd., nie powinny jej przedstawiciele skłaniać do „odpierania“ tych krytycznych uwag, lecz raczej mobilizować do interesowania się rozwiązaniami przyjmowanymi w naukach pokrewnych pedagogice.

Historia rozwoju, np. psychologii, może być przykładem wypracowywania metodologii w oparciu o przedstawione wyżej sugestie.

Niewielka objętościowo, prezentowana książka Gastona Mialareta doskonale ukazuje związek pedagogiki z psychologią (oraz z innymi naukami pomocniczymi pedagogiki), inspirując do pracy nad nowymi jakościowo problemami pedagogicznymi i wychowawczymi, wynikającymi z bieżącej struktury społeczeństwa, rozwoju techniki, zagadnienia wolnego czasu i reakcji, wprowadzania masowych środków przekazu informacji oraz nauczania programowego, wypracowującego sobie powoli swoje miejsce w dydaktyce.

Autor omawianej książki — jest uczniem znanego pedagoga i psychologa — Henri Wallona; stąd ścisły związek przedstawianych w książce założeń reformatorskich z ideami nauczyciela.

Bogatą problematykę wychowawczo-dydaktyczną zawartą w pracy, Mialaret ujmuje w dwóch aspektach, tj. ogólnym i szczegółowym.

Pierwszy aspekt — dotyczy takich zagadnień, jak: przygotowanie do życia w świetle przyszłości, metody nauczania i uczenia się, wiedza i sztuka.

Aspekty szczegółowe problematyki wychowawczej i dydaktycznej odnoszą się, m. in. do rozwoju psychicznego uczniów, ich znajomości przez uczącego, nowych form organizacyjnych procesu nauczania, uwarunkowań takich korelatów, jak: myśl, czyn, jednostka i grupa szkolna czy wychowawcza, życie szkolne i życie społeczne, wychowanie i pedagogika. Wiele miejsca poświęca Mialaret takim sprawom, jak: dojrzałość szkolna, uzdolnionych uczniów, orientacja pedagogiczna.

Prezentowana książka składa się z siedmiu rozdziałów. Rozdział I (ss. 13—21) jest ogólnym przeglądem nauk o wychowaniu i różnorodność dyscyplin składających się na nią. Zasadą, na której autor oparł postulat ogólny — „Wychowanie — jako wychowanie dla przyszłości“ — jest definicją wychowania Durkheima, który określił proces wychowania jako „...oddziaływanie pokoleń dorosłych na te, które nie dojrzały jeszcze do życia społecznego“.

W rozdziale II (ss. 22—47) rozważa Mialaret elementy filozofii wychowania. Przyjmując stanowisko racjonalne, autor próbuje przedstawić elementy, na których taką filozofię wychowania dałoby się wznieść. Jednym z zadań „wychowania dla przyszłości“ jest budzenie lub podtrzymywanie funkcji, do których codzienne życie (po upływie kilku czy kilkunastu lat) nie będzie już pobudzało w sposób wystarczający. Trzeba w tym miejscu wspomnieć o roli wychowania fizycznego i sportu, problemie wytwarzania reakcji biologiczno-psychicznych, dotyczących, np. obserwacji i znajomości prawdziwej przyrody; uwarunkowania, obok celowego rozwoju fizycznego i umysłowego; wyraźniejszego niż dotąd, rozwoju emocjonalno-motywacyjno-społecznego osobowości uczniów.

Rozdział IV (ss. 69—102) poświęcony jest omówieniu związku między kulturą a treściami nauczania. Przyjmując koncepcję kultury Langevina, Mialaret dąży do jej funkcjonalnego zindywidualizowania. Używane przez autora określenie „prawdziwa kultura ogólna człowieka“ dotyczy jedynie kultury umysłowej jednostki; nadanie tak wąskiego (i oczywiście niepełnego) znaczenia pojęciu kultury, wyznaczone zostało — jak się wydaje — sposobem prowadzenia analizy zagadnienia zawartego w temacie rozdziału. Nie trzeba chyba uzasadniać stwierdzenia, iż takie rozumienie kultury jest statyczne; nie uwzględnia ono dokonujących się w kulturze ustawicznych zmian, stanowiących o jej ewolucyjnym charakterze. To, co Mialaret nazywa kulturą, odnosi się jedynie do kulturowych komponentów osobowości; wszelka przyjęta koncepcja kultury interweniuje w sposób analizy zawartej w niej treści, dlatego rozdział ten jest dość kontrowersyjny. Pewną niekonsekwencją autora w zajmowanym stanowisku jest część następnego rozdziału poświęcona analizie wzajemnego stosunku pomiędzy jednostką i grupą (ss. 142—145). (Na marginesie — w spisie treści błędnie wydrukowano tytuł rozdziału czwartego).

Najważniejszymi czynnikami sytuacji pedagogicznej są: wychowanek i nauczyciel. Skuteczne oddziaływanie nauczyciela i każdego wychowawcy (pierwsza zasada pedagogiki) uwarunkowane jest znajomością dziecka. Uzyskać ją może nauczyciel — zdaniem Mialareta — na drodze studium psychologii ogólnej, psychologii rozwojowej i psychosocjologii.

Ważnym elementem procesu dydaktycznego jest działalność ucznia; w uczeniu się, dzięki działaniu (fizycznemu lub umysłowemu) pojęcia,

idee, wiadomości scalają się, stają się „częścią“ działalności (II zasada pedagogiki). „Działać — według Mialareta — to przyswajać sobie rzeczywiście i na trwałe wiązać z osobowością zdobyte zewnętrzne“ (s. 130). Celem tych metod (zwanymi aktywnymi) jest wywoływanie takich reakcji osobowości oraz wzmaganie umysłowej aktywności przez rzeczywiste i oryginalne ćwiczenia. Warto w tym miejscu przytoczyć zdanie na ten temat prekursora nauczania aktywnego, Johna Deveya, który już w 1900 roku pisał: „...nauczanie treści, które nie wiążą się z żadnym problemem już wywołanym przez własne doświadczenia ucznia, ani nie podawane w taki sposób, aby wywołać jakiś problem, jest dla celów pedagogicznych gorzej niż mało użyteczne“. Rola nauczyciela nie sprowadza się więc do przyswajania wszystkim dzieciom dokładnie takiego samego „trzonu wiadomości“, a raczej polega na przyzwyczajaniu do dobrych nawyków pracy i na kształtowaniu odpowiednich postaw.

Kolejna zasada pedagogiki, dotycząca stosunków między uczeniem a wychowaniem (psychologicznie: stosunek między pamięcią a inteligencją) została szeroko omówiona we Wprowadzeniu do pedagogiki.

Przedmiotem rozdziału VI (ss. 161—190) jest zagadnienie organizacji nauczania. W ramach tego rozdziału autor omawia z psychologicznego stanowiska takie zagadnienia, jak: dojrzałość szkolna ucznia i jego przystosowanie się do warunków szkolnych, uzdolnienia a wybór kierunku. Interesująca dla naszych pedagogów będzie prawdopodobnie poruszona w tym rozdziale kwestia różnych poziomów nauczania w obrębie tego samego programu (ss. 177—187). Proponowany przez Mialareta schemat organizacji szkolnej jest próbą pogodzenia potrzeb obserwacji i nieprzerwanej orientacji (szkolnej) z faktem szybszego rozwoju niektórych dzieci w stosunku do innych oraz koniecznością wprowadzenia wspólnego dla wszystkich trzonu programowego, bez którego urzeczywistnienie późniejszej jedności obywateli (i odwoływanie się do niej w środkach masyowego przekazu) staje się fikcją.

Rozdział VII (ss. 191—208) poświęcony jest charakterystyce metod, technik i sposobów pedagogicznych. Autor podejmuje tu próbę określenia kryteriów różnicowania przytoczonych elementów metodyki nauczania, jakże często i w naszym piśmiennictwie mieszanych.

W kwestii autonomii pedagogiki istnieją dzisiaj dwie skrajne opinie; pierwsza — neguje istnienie pedagogiki, sprowadzając ją do psychologii stosowanej; przeciwnym jest stanowisko zajmowane przez zwolenników podziału (w ramach autonomicznej pedagogiki) na szczegółowe metodyki nauczanych przedmiotów.

Gaston Mialaret, reprezentując stanowisko traktowania pedagogiki jako wypadkowej wielu nurtów wiedzy, jest konsekwentny w swojej

książce. Dążenie do syntezy praktyki zawodowej z kształceniem ogólnym staje się naczelnym postulatem postawionym sobie przez Mialareta.

Do czego prowadzi rozdzielanie specjalizacji od wiedzy ogólnej możemy prześledzić, poza przykładem historii wychowania, na krótszym okresie rozwoju takich nauk, jak medycyna, biologia, fizyka, niektóre kierunki politechniczne, itd.; jeśli specjalizacje w pedagogice dotyczyć będą badań eksperymentalnych, należałoby stworzyć warunki do wyodrębnienia się takich specjalizacji, wnoszących empiryczne postulaty do metodologii i systematyki, przyjmowanej dotychczas w pedagogice.

Dobrze się stało, że Wprowadzenie do pedagogiki — Gastona Mialareta udostępniono polskiemu czytelnikowi. Wielkie tradycje kulturowe Francji mają genezę, m. in. w powadze traktowania problemów wychowania i w bogatej historii myśli pedagogicznej tego kraju. Znajduje to wyraz w ilości wydawanych rocznie prac we Francji z dziedziny pedagogiki, dodać trzeba, że coraz częściej prac eksperymentalnych.

Postulowałbym Państwowemu Wydawnictwu Naukowemu wznowienie edycji pracy Mialareta (usunięto by w niej kilkanaście błędów znalezionych w wydaniu obecnym), której tylko pięciotysięczny nakład spowodował, że jest ona na rynku księgarskim już niedostępna.

T. Piórek

Marrou Henri-Irénée, Historia wychowania w starożytności. (Przekład: S. Łoś) Warszawa: PWN 1970, ss. 657.

Historia wychowania zajmuje się badaniami i systematyzacją dziejowego rozwoju wychowania i pedagogiki. Swoim badaniem obejmuje historię wychowania zarówno dzieje praktyki pedagogicznej, tzn. historię faktycznie działających w różnych okresach i społeczeństwach szkół i oświatowo — wychowawczych instytucji, jak i dzieje myśli pedagogicznej, które stanowi historia doktryn i prądów pedagogicznych wraz z rozwojem poglądów i teorii pedagogicznych.

Traktowanie historii wychowania jako dziejów kultury oraz dziejów formowania się i przekształcania człowieka i ludzkości pod jej wpływem jest najszerszym ze znaczeń nadawanych jej pojęciu i najszerszym zakresowo ujęciem.

Wcześniejsze chronologicznie jest traktowanie historii wychowania jako historii myśli pedagogicznej. Doktryny pedagogiczne rozwijały się w starożytności w ścisłym związku z rozwojem myśli filozoficznej; fakt ten utrudnia opracowanie problematyki historii wychowania i nauczania przez pedagogów, stawiając przed nimi, m. in. ograniczenia filologiczne, historyczne, z zakresu nauk pomocniczych historii i historii filozofii.