

Edmund Fryckowski

O NAUCZANIU TEORII ROZWOJU SPOŁECZNEGO
W SZKOŁACH WYŻSZYCH KSZTAŁCĄCYCH NAUCZYCIELI

W s t ę p

Zgodnie z tematycznym uprofilowaniem niniejszych "Studiów z Nauk Społecznych" WSP w Bydgoszczy, pragnę podzielić się niektórymi uwagami dotyczącymi nauczania teorii rozwoju społecznego, jako jednego z działów programu "Podstaw marksistowsko-leninowskiej filozofii i socjologii"¹. Nie przeceniając sprawy nazewnictwa, trzeba jednak zwrócić uwagę na jego nieprecyzyjność. Sformułowanie tytułowe brzmi: "Podstawy marksistowsko-leninowskiej filozofii i socjologii". Nieco dalej spotykamy inne sformułowanie: "Podstawy marksistowsko-leninowskiej filozofii i teorii rozwoju społecznego". Lepsze wydaje się sformułowanie drugie, zwłaszcza przy dodatkowym założeniu, że chodzi o filozoficzną teorię rozwoju społecznego, czy krócej mówiąc o filozofię społeczną. Pierwsze sformułowanie kładzie bowiem znak równości między filozofią społeczną a socjologią. Ponadto nazwa "Podstawy marksistowsko-leninowskiej filozofii i teorii rozwoju społecznego" sugeruje, że teoria rozwoju społecznego nie wchodzi w skład marksistowskiej filozofii².

Celem niniejszego artykułu jest zwrócenie uwagi na niektóre problemy nauczania teorii rozwoju społecznego, m.in. na sprawę zainteresowania filozofią studentów, metod prowadzenia ćwiczeń i rolę środków poglądowych oraz kształtowania podstawowych kategorii materializmu historycznego. Artykuł jest rezultatem świadomej obserwacji i doświadczeń osobistych autora w trakcie nauczania marksistowskiej filozofii w Studium Nauczycielskim /1965-1969/, a następnie w Wyższej Szkole Nauczycielskiej w Bydgoszczy /1969-1974/, w której od 1 X 1973 r. wprowadzone zostały jednolite studia magisterskie. W dniu 1 X 1974 r. WSN została przekształcona w Wyższą Szkołę Pedagogiczną. W latach 1970/71 i 1971/72 przeprowadzono bada-

nia ankietowe 406 studentów I roku, w celu stwierdzenia stopnia znajomości najogólniejszych kategorii materializmu historycznego, wyniesionej ze szkoły średniej. W latach 1970-1974 przeprowadzone badania ankietowe obejmujące łącznie 378 studentów, dotyczące recepcji różnych metod prowadzenia ćwiczeń i zainteresowania filozofią. Wyniki tych badań zostały wykorzystane w niniejszym artykule.

1. Cele nauczania filozofii

Cele nauczania filozofii można podzielić umownie na ideologiczne i intelektualne.

W warunkach społeczno-politycznych Polski Ludowej najważniejszym zadaniem nauczania filozofii jest kształtowanie wśród młodzieży szeregu dyspozycji do przyjęcia takich postaw obywatelskich, które są adekwatne do potrzeb naszego ustroju i gwarantują twórczy udział ludzi w jego rozwoju³. Przedmiot ten jest nie tylko podstawowym źródłem wiedzy ideologicznej dla studentów, ale ma również bezpośredni wpływ na kształtowanie naukowego poglądu na świat i opartych na nim przekonań studentów.

Jak trafnie zauważa A. Synowiecki, funkcje ideologiczne filozofii "tkwią przede wszystkim w odkrywanych przez nią ogólnych zasadach, na których opiera się praktyka budownictwa socjalistycznego"⁴. Autor ten podaje cztery takie zasady:

1. zasadę materializmu, zgodnie z którą cała rzeczywistość przyrodnicza i społeczna winna być rozpatrywana jako byt materialny;
2. zasadę determinizmu, zgodnie z którą cała rzeczywistość podlega obiektywnym prawom;
3. zasadę historyzmu, głoszącą, iż cała rzeczywistość podlega zmianom kierunkowym;
4. zasadę antropocentryzmu, zgodnie z którą podstawowym celem ludzkiego działania powinien być sam człowiek⁵.

W zakresie intelektualnych funkcji nauczania filozofii można wyróżnić następujące cele:

1. zaspokajanie potrzeb poznawczych studentów zwłaszcza w zakresie zagadnień światopoglądowych, a w szczególności:

- a. przyswojenie przez studentów podstaw teoretycznych filozofii marksistowskiej jako zwanego i konsekwentnego światopoglądu, wyrastającego z naukowej i postępowej tradycji, mającego naukowe oparcie we współczesnej wiedzy przyrodniczej i społecznej oraz podstawę w rozwoju ruchu robotniczego, w socjalistycznych dążeniach i przeobrażeniach współczesnego świata;
- b. zrozumienie gnoseologicznej i metodologicznej doniosłości filozofii marksistowskiej dla właściwego uprawiania szczegółowych dyscyplin nauki, dla świadomego określania dyrektyw postępowania badawczego oraz dla krytycznej oceny niemarksistowskich orientacji epistemologicznych i metodologicznych;
- c. zrozumienie społecznego znaczenia systemu wartości formułowanych i uzasadnianych w filozofii marksistowskiej oraz powiązania tego systemu wartości z interesami i dążeniami klasy robotniczej, co czyni filozofię marksistowską ideologią oraz ogólnoteoretyczną podstawą rewolucyjnych przeobrażeń współczesnego świata a w tym i Polski Ludowej;
- d. zorientowanie studentów w aktualnych zagadnieniach walki światopoglądowej w celu ułatwienia zrozumienia jej skomplikowanego charakteru, poznania różnic między odmiennymi stanowiskami ideologicznymi i zasadniczej przeciwstawności ideologii marksistowskiej wobec wszystkich współczesnych ideologicznych nurtów myśli burżuazyjnej oraz w celu zaangażowania do czynnego udziału w walce światopoglądowej na rzecz materializmu i socjalizmu;
- e. zrozumienie znaczenia filozofii marksistowskiej dla wyboru celów życiowych oraz dla kształtowania wszechstronnie i harmonijnie rozwiniętej osobowości ludzkiej, świadomej celów swego życia oraz jego powiązań z życiem innych ludzi i z walką o rewolucyjne przeobrażenia całego społeczeństwa dla kształtowania socjalistycznej koncepcji życia i stosunków międzyludzkich;
- f. zrozumienie integracyjnego znaczenia filozofii marksistowskiej dla kultury współczesnej, zwłaszcza dla specjalistycznie podzielonej kultury naukowej⁶;

2. uczenie zasad poprawnego myślenia a w szczególności:

- a. wdrażanie do krytycyzmu i kontroli w głoszeniu własnych oraz w ocenie i przyjmowaniu obcych sądów;
- b. rozwijanie zdolności sprawnego i samodzielnego racjonalnego myślenia oraz skutecznego racjonalnego działania, zwłaszcza pedagogicznego i społecznego;
- c. rozwijanie umiejętności stawiania ważnych problemów oraz samodzielnego ich rozstrzygnięcia;
- d. rozbudzanie intelektualnych zainteresowań słuchaczy w oparciu o założenia teoretyczne i metodologiczne marksistowskiej wizji przyrody, społeczeństwa oraz świadomości społecznej⁷.

Omówione wyżej ideologiczne i intelektualne funkcje nauczania filozofii dotyczą tak wykładów jak i ćwiczeń. Ćwiczenia z filozofii pełnią ważną funkcję światopoglądową, umożliwiając bowiem skoncentrowanie się na najbardziej ideologicznie doniosłych problemach. Ćwiczenia pozwalają ponadto poszerzyć i pogłębić materiał z wykładów oraz wyjaśnić trudne problemy z materiału programowego. W opinii ankietowanych 378 studentów WSP w Bydgoszczy ćwiczenia winny pełnić przede wszystkim następujące funkcje:

1. wyjaśnianie trudnych partii materiału programowego /36,5 % wypowiedzi/;
2. poszerzanie i pogłębianie materiału z wykładów /35,4 % wypowiedzi/;
3. kształtowanie naukowego światopoglądu /25,0 % wypowiedzi/;
4. uczenie zasad poprawnego myślenia /3,1 % wypowiedzi/.

Można powiedzieć, że duży procent respondentów wskazuje na światopoglądowe zadania ćwiczeń z filozofii, tym bardziej, że mieszczą się one również w punktach 1 i 2 powyższego zestawienia.

2. Zainteresowanie filozofią wśród studentów

Na każdym roczniku znajduje się trzech do pięciu studentów /rzadziej są to studentki/, którzy wykazują wyraźne zainteresowanie filozofią. Studenci ci przychodzą do Instytutu Nauk Społecznych, proszą o wskazanie dodatkowej literatury, czy

o rozmowę na określony temat filozoficzny. Wzrost zainteresowania filozofią jest w dużej /a często w decydującej/ mierze zależny od nauczyciela akademickiego. Jak słusznie stwierdza J. Lipiec, "skuteczność nieformalnego oddziaływania na studentów jest wszakże naturalnym produktem dobrej atmosfery panującej na samych zajęciach"⁸. Zajęcia z filozofii winny być przepojone atmosferą szczerości oraz klimatem żarliwej dyskusji. Chodzi o taką atmosferę zajęć, która pędzie zachęcała do zadawania pytań i zgłaszania wątpliwości. Każde pytanie i każdą wątpliwość należy bezwzględnie traktować poważnie i udzielać na nie rzeczowych odpowiedzi. Zgłaszanie pytań powinno stać się czymś zupełnie oczywistym i naturalnym. Student nie może dopuszczać nawet myśli, że zgłoszone przez niego, nurtujące go wątpliwości, mogą być "źle widziane".

Nauczyciela filozofii musi cechować zgodność myśli ze słowem, powinien on być głęboko przekonany o słuszności tego, co głosi. Wykładowca filozofii marksistowskiej w Polsce Socjalistycznej musi odznaczać się nie tylko wszechstronną wiedzą merytoryczną i wysokimi umiejętnościami dydaktycznymi, ale również czynną, zaangażowaną postawą ideową. Te bowiem cechy osobowości nauczyciela decydują przede wszystkim o zainteresowaniu filozofią ze strony studentów i o pozytywnych wynikach wychowawczych.

Zainteresowanie studentów poszczególnymi działami filozofii nie jest równomierne. Badania przeprowadzone w 1969 r. w Politechnice Gdańskiej wykazują, że wśród 315 ankietowanych studentów, reprezentujących 5 różnych wydziałów, ponad 40 % stwierdziło, że najbardziej interesują ich problemy ontologiczne, około 31 % wskazało na problematykę teoriopoznawczą, łącznie z zagadnieniami teorii nauki, około 19 % wybrało zagadnienia antropologiczne, a reszta zwróciła uwagę na pewne kwestie szczegółowe⁹.

Nieco odmiennie układały się zainteresowania studentów WSN i WSP w Bydgoszczy. Jak wynika z przeprowadzonych badań ankietowych w latach 1970/71 - 1973/74 wśród 378 respondentów zainteresowania poszczególnymi działami filozofii rozłożyły się następująco:

1. teoria rozwoju społecznego /30,9 % wskazań/;

2. etyka /23,6 % wskazań/;
3. historia filozofii /20,3 % wskazań/;
4. teoria poznania /15,5 % wskazań/;
5. filozofia przyrody /9,7 % wskazań/.

Różnice między zainteresowaniami studentów Politechniki Gdańskiej a WSP w Bydgoszczy wynikają zapewne z odmiennego profilu studiów. Różnice te nie są zresztą tak duże, skoro w badaniach gdańskich nie wyodrębniono filozofii społecznej /teorii rozwoju społecznego/, a jedynie antropologię filozoficzną, z czego wynikałoby, że w ramach ontologii mieszczą się również zagadnienia ogólnej teorii bytu społecznego. W badaniach bydgoskich na zainteresowanie szeroko pojętą ontologią wskazało łącznie 40,6 % /punkty 1 + 5/, z tym że znajduje się w tym również problematyka antropologiczna, którą w Gdańsku wybrało około 19 % badanych studentów. Różnicę tę równoważy z kolei 23,6 % wskazań badanych studentów bydgoskich na etykę jako samodzielną dziedzinę filozofii, pozostającą w sferze filozoficznej analizy zjawisk społecznych. Stosunkowo duży wybór w WSP historii filozofii jako przedmiotu szczególnego zainteresowania /20,3 %/ wynika stąd, że w okresie przeprowadzania ankietyzacji w uczelni tej nie istniał samodzielny przedmiot "Historia filozofii", a ograniczano się z konieczności do krótkiego przeglądu zasadniczych kierunków i myślicieli, w ramach przedstawiania walki materializmu z idealizmem w dziejach filozofii.

W niniejszym artykule interesuje nas szczególnie problematyka teorii rozwoju społecznego. Zajął ją ona pierwsze miejsce w przeprowadzonych badaniach /30,9 % wypowiedzi/. Zainteresowania w ramach filozofii społecznej /łącznie z etyką i estetyką/ rozłożyły się na następującą problematykę:

- 1/ religioznawstwo - 33,0 % wskazań /w tym polityka wyznaniowa PRL - 15,3 %/;
- 2/ etyka - 30,0 % wskazań /w tym problemy etyki nauczycielskiej 48,3 %/;
- 3/ marksistowska antropologia filozoficzna - 15,0 % wskazań /w tym problematyka sensu życia - 21,4 %, teoria szczęścia - 29,6 %/;
- 4/ byt społeczny i świadomość społeczna - 10,5 % wskazań;
- 5/ marksistowska koncepcja klas i walki klasowej - 3,5 % wskazań;

- 6/ marksistowska koncepcja państwa - 3,5 % wskazań;
- 7/ estetyka - 2,0 % wskazań;
- 8/ problematyka narodu - 1,5 % wskazań;
- 9/ rewolucja społeczna - 1,0 % wskazań.

Jak widać, największe zainteresowanie wzbudziły zagadnienia religioznawcze, etyczne i filozofia człowieka. Ta problematyka miała też największy wpływ na kształtowanie naukowego światopoglądu studentów. Na 378 badanych studentów 87 stwierdziło, że określone problemy filozoficzne miały wpływ na kształtowanie się ich materialistycznego światopoglądu. Spośród tych 87 ankietowanych 54 /62 %/ wskazało na problematykę filozoficzno-społeczną, jako na źródło przemian światopoglądowych. Były to następujące zagadnienia /patrz tabela nr 1/:

Tabela 1. Dziedziny nauk filozoficznych wpływające na kształtowanie się światopoglądu studentów

Lp.	Tematyka	Liczba osób	%
1.	religioznawstwo	30	55,6
2.	etyka	12	22,2
3.	marksistowska koncepcja człowieka	6	11,1
4.	prawa rozwoju społecznego	2	3,7
5.	komunistyczny samorząd społeczny	1	1,8
6.	całokształt zagadnień materializmu historycznego	3	5,6
	O g ó ł e m:	54	100,0

Z przytoczonych wyżej dwóch zestawień widoczna jest zbieżność problematyki budzącej zainteresowanie studentów i wpływającej na rozwój ich światopoglądu. Wynika stąd między innymi wymóg atrakcyjności w nauczaniu filozofii i ciągłego doskonalenia metod nauczania.

3. Metody prowadzenia zajęć

J. Lipiec stwierdza, że nauczanie filozofii rozumieć należy "jako pewien proces społeczny w określonym społeczeństwie, przynoszący określone rezultaty dzięki oddziaływaniu określonych ludzi"¹⁰. Istotnie, realizacja światopoglądowych celów nauczania filozofii zależy przede wszystkim od nauczyciela. On stoi między wiedzą filozoficzną a uczniem. Jego zadaniem jest przekształcenie wiadomości w przekonania i poglądy. Decydujące znaczenie w realizacji światopoglądowej funkcji filozofii ma ideowość i zaangażowanie nauczyciela. Lenin pisał: "/.../ W każdej szkole rzeczą najważniejszą jest ideowo-polityczny kierunek wykładów. Co decyduje o tym kierunku? Całkowicie i wyłącznie skład osobowy wykładowców. Rozumiecie doskonale, towarzysze, że wszelka "kontrola", wszelkie "kierownictwo", wszelkie "programy", "regulaminy" itd. - wszystko to jest pustym dźwiękiem w zestawieniu ze składem osobowym wykładowców. Żadna kontrola, żadne programy itd. absolutnie nie mogą zmienić tego kierunku zajęć, o którym decyduje skład osobowy wykładowców /.../"¹¹.

Wykładowca filozofii winien tak kierować filozoficznym myśleniem studentów, aby przekazywane wiadomości przekształciły się w głębokie osobiste przekonanie, stające się z kolei motorem ich praktycznego działania, aby filozofia marksistowska stała się osobistą filozofią studentów. Słusznie podkreśla to S. Cieniawa: "Autentyczna filozofia życia - w przeciwieństwie do wiedzy o wytworach cudzego filozofowania - jest sprawą najbardziej osobistą ze wszystkich spraw ludzkich, dlatego każda taka wiedza, choćby najracjonalniejsza, dopóty będzie w umyśle człowieka ciałem obcym, dopóki nie zostanie samodzielnie przetworzona w osobistą filozofię. Przeto jeśli filozofia marksistowska nie ma być tylko przedmiotem nauczania, trzeba nawiązać do filozoficznych potrzeb słuchaczy i wdrożyć ich do metodycznego rozwijania własnej filozofii życia w duchu marksizmu - leninizmu"¹².

Realizacja światopoglądowych celów nauczania filozofii zależy w dużej mierze od sposobu przekazu wiedzy przez nauczyciela, od umiejętności opracowania i stosowania przez niego odpo-

wiednich zespołów metod, zabiegów, posunięć, czynności dydaktycznych i środków metodycznych. Chodzi przy tym o danie pierwszeństwa takim metodom, które będą sprzyjały samodzielnemu dochodzeniu studentów do wniosków światopoglądowych, tzn. metodom poszukującym. Nie oznacza to oczywiście lekceważenia metody wykładowej, w skład której zresztą oprócz samego wykładu - jako elementu zasadniczego, wchodzi cały szereg pomocniczych czynności i środków dydaktycznych, a mogą wchodzić również pewne elementy metod poszukujących np. próba rozwiązania pewnego problemu.

Doświadczenie w nauczaniu filozofii wskazuje na pewne walory metody wykładowej, które mają istotne znaczenie dla kształtowania naukowego światopoglądu;

1. Metoda wykładowa pozwala na twórcze stosowanie zasady logiczności i systematyczności. Student uczy się pośrednio właściwej selekcji i doboru materiału, dowodzenia, argumentowania i wnioskowania. Sama logika wykładu ma duże znaczenie światopoglądowe. Student, uważnie śledząc wykład, uczy się racjonalnego myślenia, właściwego stawiania i rozwiązywania problemów;
2. Metoda wykładowa pozwala na szerokie stosowanie zasady dostępności. Możemy dostosować treści i słownik do możliwości recepcyjnych słuchaczy. Wykład można przerwać, sprawdzić stopień jego dostępności i w miarę potrzeby skorygować dalszy jego ciąg. A. Synowiecki jest zdania, że "szczególnie ważne lub trudne fragmenty wykładu powinno się przedstawiać przynajmniej dwukrotnie, za każdym razem przy pomocy innych struktur zdaniowych", co między innymi zwiększa szansę ich przyswojenia przez wszystkich studentów¹³. Zgadzając się z tą propozycją, chciałbym dodać, że w uczelniach kształcących nauczycieli należałoby pewne fragmenty powtarzać w możliwie jak najprostszym słowach, aby studenci zrozumieli, iż jako przyszli nauczyciele muszą umieć mówić prosto i zrozumiale. Jest to sprawa tym ważniejsza, iż najczęściej spotykanym zarzutem w stosunku do nauczycieli - absolwentów wyższych uczelni jest właśnie brak umiejętności przekazywania uczniom trudnego materiału w prostym, zrozumiałym dla wszystkich uczniów języku, przy zastosowaniu konkretnych przykładów i w miarę możliwości obrazowych analogii.

Wykładowca filozofii powinien nie tylko stosować argumenty, mające przekonać studenta o słuszności twierdzeń filozofii marksistowskiej, ale również wyposażyć studenta - przyszłego nauczyciela w argumenty, które będą mu przydatne w procesie kształtowania naukowego światopoglądu jego przyszłych uczniów;

3. Wykład stwarza duże możliwości wprowadzenia czynnika emocjonalnego. Dobrze przeprowadzony wykład oddziałuje na uczucia i wyobraźnię oraz zapala do działania. Są wykłady, które pamięta się całe życie, ponieważ wywarły decydujący wpływ na wybór światopoglądu;
4. Metoda wykładowa daje również szerokie możliwości ukazania studentom trudnej drogi dochodzenia do prawdy naukowej. Powinniśmy celowo na niektórych zajęciach przedstawić studentom, jak nauka filozoficzna doszła do poszczególnych, dziś bezspornych twierdzeń.

W przeciwieństwie do wykładu, na ćwiczeniach będą prze-
ważały różnorodne metody poszukujące, które dają większe możliwości uaktywnienia studenta i organizowania jego samodzielnej pracy.

W referowanych wyżej badaniach 378 studentów oceniło jako najlepsze następujące metody prowadzenia ćwiczeń:

- | | |
|--|-------------------|
| 1/ metoda dyskusyjna | - 61,2 % wskazań; |
| 2/ metoda analizy tekstu | - 15,3 % wskazań; |
| 3/ metoda seminaryjna | - 11,6 % wskazań; |
| 4/ metoda referatów studenckich | - 10,7 % wskazań; |
| 5/ inne metody /np. praca w zespołach/ | - 1,2 % wskazań. |

Jak widać, pierwsze miejsce zajęła metoda dyskusyjna /61,2 %/. W swych wypowiedziach uzasadniających, studenci wskazywali na następujące walory dyskusji:

- 1/ "dyskusja pozwala na kształtowanie własnego światopoglądu";
- 2/ "można się osobiście zaangażować w problematykę filozoficzną";
- 3/ "dyskusja stwarza szerokie możliwości lepszego zrozumienia podstawowych problemów filozoficznych";
- 4/ "w trakcie dyskusji można pogłębić te partie materiału, które są trudniejsze";
- 5/ "przy metodzie dyskusyjnej wszyscy czynnie uczestniczą w zajęciu i nie są biernymi słuchaczami /często zajmującymi się

innymi sprawami/";

- 6/ "wszyscy odnoszą jakieś korzyści";
- 7/ "podczas dyskusji okazuje się, że sprawy, które wydawały się nam proste i jasne, nie są wcale takie proste, a nieraz bardzo trudne i wymagają głębszego wyjaśnienia";
- 8/ "dyskusja ujawnia problemy, których się przedtem nawet nie zauważało";
- 9/ "dyskusja pobudza własną inicjatywę";
- 10/ "studenci przygotowują się wówczas starannie do ćwiczeń, aby móc zabrać głos w dyskusji";
- 11/ "studenci nabierają swobody występowania i wysławiania się";
- 12/ "dyskusja jest metodą bardzo atrakcyjną i daje najwięcej korzyści".

W świetle moich doświadczeń uważam dyskusję za najwartościowszą metodę prowadzenia ćwiczeń. Warunkiem powodzenia tej metody jest jednak uprzednie zapoznanie się studentów z odpowiednią literaturą. Może to być jedna praca, którą przeczytają wszyscy studenci lub kilka prac przeczytanych przez zespoły osób. Dyskusja musi być umiejętnie kierowana i podsumowana przez prowadzącego ćwiczenia.

Drugie miejsce w opinii ankietowanych studentów zyskała analiza tekstu filozoficznego /15,3 %/. W swoich wypowiedziach studenci wskazywali, że po analizie określonego tekstu filozoficznego winna mieć miejsce dyskusja nad najistotniejszymi problemami występującymi w tym tekście.

Przy stosowaniu tej metody przestrzegałem następujących zasad:

- 1/ podawania krótkiej informacji o autorze tekstu;
- 2/ poddawania analizie większej ilości tekstów na ten sam temat;
- 3/ przytaczania tekstów przedstawicieli różnych kierunków filozoficznych i to w miarę możliwości uczonych o równorzędnej randze naukowej;
- 4/ bezwzględnego unikania upraszczania stanowiska przeciwnika przy porównywaniu poglądów marksistowskich z innymi, zwłaszcza konkurencyjnymi;
- 5/ umożliwienia każdemu studentowi bezpośredniego korzystania z tekstu.

Na ćwiczeniach tego typu wykorzystywałem nie tylko prace sensu stricto naukowe, ale i inne zawierające nieraz bardzo cenne rozważania filozoficzne, jak np. Stanisława Lema - dwie pozycje niebeletrystyczne: "Dialogi" i "Summa Technologiae" oraz piękne powieści tego pisarza, zawierające głębokie refleksje filozoficzne, jak "Obłok Magellana", czy "Głos Pana".

Metoda referatów studenckich zyskała jedynie 10,7 % wskazań i spotkała się ponadto z żywiołową krytyką tych respondentów, którzy opowiedzieli się za dyskusją i innymi metodami prowadzenia ćwiczeń. Jeden ze studentów pisze: "Najwyżej cenię dyskusję. Wszyscy są wtedy zajęci. Gdy natomiast jest referat opracowany przez studenta, to zazwyczaj tylko on zna daną partię materiału...". Jedna ze studentek stwierdza: "Najlepsza jest dyskusja i analiza tekstów. Nie lubię referatów. Są to nudne zajęcia. Jeden się męczył w domu i jeden się męczy na ćwiczeniach. Mało kto uważa...". Studenci na ogół nie lubią referatów. Chodzi tutaj o referaty indywidualne. Z pewnością słuszne są zdania studentów o nikłej korzyści tej metody, gdyż referaty indywidualne nie aktywizują w dostatecznej mierze całej grupy. Dlatego należy przyjąć propozycję A. Synowieckiego dotyczącą referatów zespołowych¹⁴. Można również zaproponować zespołowe opracowanie referatu i koreferatu.

4. Kształtowanie podstawowych kategorii materializmu historycznego

Kształtowanie pojęć filozoficznych to osobny i bardzo ważny problem. Pragnę go tylko zasygnalizować i to w odniesieniu do podstawowych kategorii materializmu historycznego. W celu stwierdzenia jaki jest stopień znajomości najogólniejszych kategorii teoretycznych materializmu historycznego, wyniesionej ze szkoły średniej, przeprowadziłem na początku roku studentckiego 1970/71 i 1971/72 badania obejmujące łącznie 406 studentów I roku Wyższej Szkoły Nauczycielskiej w Bydgoszczy. Badani studenci są absolwentami liceów ogólnokształcących i pedagogicznych z terenu województwa bydgoskiego, a w części i z innych województw. Chodziło o poprawne zdefiniowanie następujących pojęć: siły wytwórcze, stosunki produkcji, sposób produkcji, ba-

za, nadbudowa i formacja społeczno-ekonomiczna.

Pojęcia te nie powinny być obce absolwentom szkół średnich. Spotykali się z nimi w szkole podstawowej i średniej na lekcjach historii, wychowania obywatelskiego i propedeutyki nauki o społeczeństwie. Przy ocenie odpowiedzi za poprawne uznałem również definicje cząstkowe, kontekstowe /gdy termin definiowany nie stanowił całego definiendum, lecz tylko jego część umieszczoną w typowym dla tego terminu kontekście/ oraz definicje nominalne, nie podające informacji o desygnatach wyrażenia definiowanego, lecz tylko informację o tym, jakie wyrażenie jest równoznaczne z definiowanym. Ostatni rodzaj definicji występował bardzo często w odniesieniu do "formacji społeczno-ekonomicznej", gdzie pisano: "formacja społeczno-ekonomiczna to ustrój społeczny". Biorąc pod uwagę, że młodzież szkół średnich nie uczy się ostatnio logiki, uznałem również za poprawne określenia zastępujące definicje, jak opis czy charakterystykę oraz wszystkie sensowne zwroty językowe nie posiadające znamion definicji, ale przyczyniające się w jakiś sposób do wyjaśnienia sensu danego wyrażenia. Uwzględniłem oczywiście jako prawidłowe wszystkie te wypowiedzi, które były zgodne z którymkolwiek znaczeniem tych pojęć występujących w literaturze. Nie brałem też pod uwagę błędów wynikających z nieporadności stylistycznej i językowej.

Wyniki badań wykazały, że stopień znajomości podstawowych pojęć filozoficznych wśród studentów pierwszego roku WSN nie był wysoki /tabela 2/.

Najwięcej poprawnych odpowiedzi uzyskało pytanie o definicję sił wytwórczych, przy czym przeważało ujmowanie ich w najwęższym zakresie /narzędzia + człowiek/. Część ankietowanych określała siły wytwórcze jako połączenie środków produkcji¹⁵ z ludźmi. Niepokój musi budzić fakt, że żaden z respondentów nie zwrócił uwagi na rolę nauki, zwłaszcza nauk technicznych jako bezpośredniej siły wytwórczej. Najczęściej występującym błędem była tu definicja za wąska, gdzie człon definiujący ograniczono do elementu rzeczowego /np. "siły wytwórcze to wszystkie narzędzia pracy"/, bądź do elementu ludzkiego /np. "przez siły wytwórcze rozumiemy masy pracujące"/.

Stosunkowo duża liczba ankietowanych zdefiniowała popraw-

Tabela 2. Stopień znajomości podstawowych pojęć filozoficznych wśród studentów pierwszego roku WSN

pojęcie	liczba odpowiedzi	liczba poprawnych definicji	
		w liczbach bezwzględnych	w %
siły wytwórcze	406	320	78 %
stosunki produkcji	406	274	67 %
sposób produkcji	406	82	20 %
baza /ekonomiczna społeczeństwa/	406	94	23 %
nadbudowa	406	108	26 %
formacja społeczno-ekonomiczna	406	210	52 %

nie pojęcie stosunków produkcji. Wiele osób zwracało przy tym słusznie uwagę, że podstawę stosunków produkcji stanowią formy własności środków produkcji.

Bardzo mało, bo jedynie 20 % osób, zdefiniowało poprawnie pojęcie sposobu produkcji. Najczęstszym błędem były tzw. definicje tautologiczne w rodzaju: "sposób produkcji to sposób wytwarzania". Kilka osób określiło sposób produkcji jako "cykl produkcyjny".

Niższą ilość poprawnych określeń uzyskała para pojęć: baza i nadbudowa /23 % i 26 %/. Bazę definiowano najczęściej w znaczeniu podstawy materialnej społeczeństwa, np. "baza to całokształt dóbr materialnych", "baza to warunki materialne społeczeństwa", "nagromadzony materiał", "to podłoże materialne państwa", "to bogactwa mineralne i uprzemysłowienie kraju", "warunki gospodarcze kraju", "to nasz dobrobyt z narzędziami pracy", "to skondensowanie dochodu dla zabezpieczenia normalnego sposobu produkcji". Rozumiano też bazę jako "miejsce, gdzie się pracuje" oraz jako punkt startu i oparcia /"baza to stan, z którego wychodzimy w produkcji", "baza to całokształt zaplecza", "baza to zapas, z którego można korzystać"/. Wśród błęd-

dnych określeń nadbudowy znalazły się między innymi takie: "nadbudowa to wytwór produktów ponad normę", "to wszelkiego rodzaju nadwyżki", "wykonywanie pracy ponad plan", "to dodatkowa produkcja", "to zysk, wartość dodatkowa", "to tworzenie czegoś nowego na bazie już istniejącego".

Przy definiowaniu formacji społeczno-ekonomicznej z reguły nie wyszczególniano składników tego pojęcia, ale ograniczano się do wskazania wyrażenia z nim równoznacznego, np. "formacja społeczno-ekonomiczna to określony stopień w rozwoju społeczeństwa", "to ustrój społeczny na określonym szczeblu rozwoju społeczeństwa". Niekiedy ankietowani zamiast podania zasadniczych elementów formacji społeczno-ekonomicznej, wymieniali jej pięć historycznych typów. Wśród wypowiedzi błędnych dominowało rozumienie formacji społeczno-ekonomicznej jako pewnej zbiorowości, niekiedy bliskie pojęciu klasy społecznej, np. "formacja społeczno-ekonomiczna to klasa ludzi, będąca w określonym stosunku do środków produkcji", "to warstwa posiadająca taki sam stosunek do środków produkcji", "to warstwy, które mają prymat w stosunkach społecznych i ekonomicznych", "to grupa ludzi, mająca określony stosunek do własności środków produkcji".

Jak wynika z obliczeń, średnio uzyskano 45 % poprawnych odpowiedzi. Na jednego badanego przypadło więc 2,68 poprawnie zdefiniowanego pojęcia a 3,32 nieznanego pojęcia.

Procent prawidłowych odpowiedzi według ilości poprawnie zdefiniowanych pojęć przedstawia poniższe zestawienie:

0	1	2	3	4	5	6
7,8 %	11,8 %	26,1 %	27,6%	17,8 %	5,4 %	3,5 %

Wyniki badań wskazują na dosyć niski stopień znajomości podstawowych kategorii materializmu historycznego wśród absolwentów szkoły średniej. Prawie 8 % respondentów nie umiało poprawnie zdefiniować ani jednego z sześciu podanych pojęć, a jedynie 3,5 % badanych określiło poprawnie wszystkie sześć terminów. Znajomość 0 do 3 terminów wykazało 73,3 % badanych, a od 4 do 6 tylko 26,7 %¹⁶.

Wyżej przedstawiony stan rzeczy był dla mnie punktem wyj-

cia dla opracowania szczegółowego planu wykładów i ćwiczeń z zakresu podstawowych pojęć materializmu historycznego. W pracy nad kształtowaniem tych pojęć były mi bardzo pomocne schematy, które opracowałem między innymi na podstawie prac Oskara Langego¹⁷ i Jerzego Topolskiego¹⁸.

Schematy zostały dokładnie opracowane na ćwiczeniach i to w dwóch wersjach: 1/ w wersji naukowej do użytku studentów, z uwzględnieniem różnych znaczeń tych pojęć występujących w literaturze przedmiotu i 2/ w wersji popularnonaukowej /uproszczonej/ do użytku uczniów szkoły podstawowej i średniej. Wydaje mi się, że w uczelni kształcącej nauczycieli wszystkie tzw. środki poglądowe winny być opracowywane w takich dwóch wersjach. Ułatwi to przyszłym nauczycielom właściwy dobór odpowiednich środków metodycznych i prawidłowe ich użycie w procesie nauczania poszczególnych przedmiotów¹⁹.

5. Uwagi końcowe

Nauczanie filozofii marksistowskiej stanowi podstawowe źródło wiedzy ideologicznej dla studentów i ma bezpośredni wpływ na kształtowanie naukowego poglądu na świat. Zainteresowanie filozofią jest w dużej mierze zależne od nauczyciela akademickiego. Musi on odznaczać się nie tylko wszechstronną wiedzą merytoryczną i wysokimi umiejętnościami dydaktycznymi, ale również czynną, zaangażowaną postawą ideową. Z badań wynika, że największe zainteresowanie wzbudziły zagadnienia religioznawcze, etyczne i filozofia człowieka. Ta problematyka miała też największy wpływ na kształtowanie naukowego światopoglądu. Realizacja światopoglądowych celów nauczania filozofii zależy w dużej mierze od sposobu przekazu wiedzy przez nauczyciela. Najwartościowszą metodą prowadzenia ćwiczeń okazuje się dyskusja. Należy doskonalić tę metodę pracy i upowszechnić. Osobnym, bardzo ważnym problemem jest kształtowanie pojęć filozoficznych. Problem ten winien być poddany badaniom naukowym.

PRZYPISY

1. Program o nazwie "Podstawy marksistowsko-leninowskiej filozofii i socjologii" obowiązuje jako tymczasowy od roku akad. 1974/75. Poprzedni program nosił nazwę: "Główne zagadnienia marksistowskiej filozofii i teorii rozwoju społecznego". Na studiach zaocznych program ma nazwę: "Marksistowska filozofia i socjologia".
2. Podnosi to J.Lipiec: O nauczaniu filozofii. "Studia Filozoficzne" 1971, Nr 3, s. 175.
3. Por. A.Synowiecki: Uwagi o nauczaniu filozofii w szkołach wyższych, "Studia Filozoficzne" 1970, nr 4-5, s. 215-216.
4. Ibidem, s. 217.
5. Ibidem, s. 217-218.
6. Por. Podstawy marksistowsko-leninowskiej filozofii i socjologii /Ramowy program nauczania dla pozafilozoficznych kierunków studiów/, Warszawa 1974, s. 1-2.
7. Por. R.Dyoniziak: Wykład filozofii marksistowskiej. "Studia Filozoficzne" 1971, nr 2, s. 169.
8. J.Lipiec, op.cit., s. 175.
9. A.Synowiecki, op.cit., s. 219-220.
10. J.Lipiec, op.cit., s. 167.
11. W.I.Lenin: List do słuchaczy Szkoły Partyjnej na Capri: Towarzyszy Juliusza, Wani, Sawelija, Iwana, Władymira, Stanisława i Fomy. W: W.I.Lenin: O oświacie i wychowaniu. Wybór tekstów, Warszawa 1962, s. 99.
12. S.Cieniawa: Podział wykładu filozofii i podział filozofii, "Studia Filozoficzne" 1971, nr 2, s. 191.
13. A.Synowiecki, op.cit., s. 222.
14. Ibidem, s. 226.
15. Ankieta nie przewidywała stwierdzenia, czy środki produkcji rozumie się w znaczeniu węższym /przedmiot pracy i narzędzia pracy/, czy szerszym /przedmioty pracy i środki pracy/.

16. Prawie identyczne wyniki uzyskał J.Rulka w badaniu znajomości czterech pojęć: kooperacji, koordynacji, technologii i integracji. Badając 233 uczniów klas maturalnych w roku szkolnym 1967/68 uzyskał 44 % poprawnych odpowiedzi, czyli 1,76 terminu na jednego ucznia. Autor zbadał ponadto w jakim stopniu uczniowie zdają sobie sprawę ze znajomości tych pojęć, jakie są różnice w stopniu znajomości tych pojęć między uczniami z dużego i małego miasta oraz jakie są główne źródła znajomości tych pojęć. J.Rulka, Z problematyki kształtowania pojęć społeczno-ekonomicznych, "Prace Komisji Filozofii i Pedagogiki", t.II, Bydgoszcz 1970, Bydgoskie Towarzystwo Naukowe.
17. O.Lange: Ekonomia polityczna, t.I, Zagadnienia ogólne, Wyd. 3. Warszawa 1963.
18. J.Topolski: Metodologia historii. Warszawa 1968.
19. Problemowi kształtowania podstawowych kategorii materializmu historycznego pragnie autor niniejszego artykułu poświęcić w przyszłości specjalną pracę.