RUCH PEDAGOGICZNY

1

ROK I (XXXIII) LIPIEC – SIERPIEŃ 1959

WARSZAWA · NASZA KSIĘGARNIA

REDAKTOR

Wacław Wojtyński

CZŁONKOWIE KOMITETU REDAKCYJNEGO

Feliks Korniszewski, Miron Krawczyk, Józef Kwiatek, Zygmunt Mysłakowski, Kazimierz Sośnicki, Ignacy Szaniawski

RADA REDAKCYJNA

Ludwik Bandura, Artur Bardach, Zygmunt Bownik, Józef Chałasiński, Władysław Choma, Wincenty Czerwiński, Józef Galant, Aleksander Kamiński, Stefan Kaczmarek, Zofia Kietlińska, Karol Kotłowski, Halina Kowalewska, Józef Kozłowski, Stanisław Kwiatkowski, Kazimierz Maj, Stanisław Nowaczyk, Wincenty Okoń, Władysław Ozga, Tadeusz Parnowski, Mieczysław Pęcherski, Bogdan Suchodolski, Mieczysław Ziemnowicz

ADRES REDAKCJI

Warszawa, ul. Spasowskiego 6/8

Redakcja nie zwraca nadesłanych materiałów i zastrzega sobie prawo dokonywania formalnych zmian.

Związek Nauczycielstwa Polskiego Zarząd Główny
BIBLIOTEKA
081

Prenumeratę należy wpłacać na konto PKO 1-6-100020 Warszawa, Centrala Kolportażu Prasy i Wydawnictw „Ruch" Przedsiębiorstwo Państwowe Warszawa, ul. Srebrna 12

Opłata roczna zł 48.— półroczna zł 24.—

cena pojedynczego numeru zł 8.—

Egzemplarze pojedyncze można nabywać w księgarniach „Domu Książki" typu oświatowego, w kioskach „Ruchu" znajdujących się na terenie bądź w pobliżu wyższych uczelni oraz w sklepach „Ruchu"; w Warszawie: ul. Wiejska 14, Puławska 108.

Zamówienia spoza Warszawy należy kierować do Centrali Kolportażu Prasy i Wydawnictw „Ruch", Dział Sprzedaży Antykwarycznej w Warszawie, ul. Srebrna 12.

Reklamacje w sprawach prenumeraty należy kierować do Działu Zbytu Państwowego Wydawnictwa Literatury Dziecięcej „Nasza Księgarnia" Warszawa, ul. Spasowskiego 4.

PAŃSTWOWE WYDAWNICTWO LITERATURY DZIECIĘCEJ
„NASZA KSIĘGARNIA" WARSZAWA 1959

Nakład 4 300 + 253 egz. Ark. wyd. 9,3. Ark. druk. 7,5. Papier druk. sat. kl. V. 79 g, 70 × 100/16. Oddano do składania w czerwcu 1959. Podpisano do druku w sierpniu 1959. Druk ukończono w sierpniu 1959

Toruńskie Zakłady Graficzne. Nr zam. 1308 — D-10

ROK I (XXXIII) LIPIEC – SIERPIEŃ 1959 Nr 1

RUCH PEDAGOGICZNY

DWUMIESIĘCZNIK

ORGAN WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO
ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

OD REDAKCJI

Po niemal dziesięcioletniej przerwie wznawia swą działalność — jako dwumiesięcznik — znany dobrze nauczycielstwu polskiemu „Ruch Pedagogiczny", organ Wydziału Pedagogicznego Związku Nauczycielstwa Polkiego.

Założony w roku 1912 i wychodzący nieprzerwanie (z wyjątkiem okresów dwóch wojen światowych) do roku 1949 „Ruch Pedagogiczny" zmieniał kilkakrotnie swój charakter. Początkowo ukazywał się jako pismo Ogniska Krakowskiego, następnie jako organ Sekcji Kształcenia Nauczycieli Zarządu Głównego i wreszcie jako organ Wydziału Pedagogicznego Związku Nauczycielstwa Polskiego.

Do roku 1933 redagowany był w Krakowie przez Henryka Rowida, swego inicjatora i założyciela. Przeniesiony w r. 1933/34 do Warszawy — i odtąd redagowany, przez czas krótki, przez Benedykta Kubskiego, następnie przez Mariana Odrzywolskiego i Halinę Heftmanową (Kowalewską), wreszcie przez Albina Jakiela, po zakończeniu zaś wojny i okupacji od r. 1945 przez Marię Grzegorzewską i Zygmunta Mysłakowskiego — nie stanowił na przestrzeni swych dziejów zjawiska jednoznacznego. Rozwijał swoją działalność przecież w trzech różnych okresach historycznych naszego kraju: najpierw w warunkach politycznej niewoli, następnie w sytuacji społeczno-politycznej Polski międzywojennego dwudziestolecia, wreszcie w pierwszym pięcioleciu istnienia Polski Ludowej, w okresie budowy zrębów nowego ustroju, nowego systemu szkolnictwa i wychowania.

Z czasem podejmie zapewne historyk oświaty trud przedstawienia naukowej i wychowawczo-społecznej roli, jaką odegrał „Ruch" w pedagogicznym życiu polskim pierwszej połowy naszego stulecia. Dziś wypada nam stwierdzić, iż od samych początków swego istnienia „Ruch Pedagogiczny" w warunkach społeczeństwa burżuazyjnego bronił postępowo-demokratycznej ideologii, popularyzował zdobycze najnowszych badań psychologicznych i pedagogicznych, wypowiadał się wielokrotnie za systemem kształcenia nauczycieli szkół powszechnych na poziomie wyższym, nawiązywał do żywego, postępowego nurtu naszej historycznej przeszłości, utrzymywał stały kontakt ze świecką myślą pedagogiczną Europy. Poświęcony „nowym prądom w wychowaniu i nauczaniu" głosił konieczność przezwyciężenia ideałów szkoły tradycyjnej, przyjęcia zasad szkoły aktywnej, bronił koncepcji szkoły jednolitej i twórczego stosunku nauczycielstwa do ustroju i programów szkolnych.

Wydawany regularnie jako miesięcznik o wyraźnie określonym stanowisku w sprawach ustrojowo-szkolnych, z jasno zarysowanymi sympatiami dla kierunków nowoczesnych w pedagogice i psychologii, odegrał „Ruch Pedagogiczny" poważną rolę w samokształceniu szerokich sfer nauczycielstwa.

Współpracowali z nim zawsze czołowi nasi pedagodzy, psychologowie i socjologowie, a u samych początków — Jan Władysław Dawid, Helena Radlińska, Stefania Sempołowska, Aniela Szycówna.

U progu drugiego piętnastolecia rozwoju Polski Ludowej, które zbiega się z obchodami ku uczczeniu Tysiąclecia Państwa Polskiego, obserwujemy fakt niezwykłego wzrostu zainteresowań społeczeństwa sprawami oświaty i wychowania, szkoły i nauczyciela, czego dobitnym wyrazem jest wzmożona ofiarność na rzecz budowy 1000 szkół — pomników Tysiąclecia.

Po głębokich przemianach, jakie wniosło w życie polskie VIII Plenum KC PZPR oraz po ustaleniu przez III Zjazd PZPR wytycznych rozwoju w dziedzinie gospodarki, oświaty, nauki i kultury na najbliższe lata, wznawiamy działalność „Ruchu Pedagogicznego".

Jakie problemy wysuwamy na czoło zainteresowań czasopisma w chwili obecnej?

Są to, po pierwsze, sprawy pomyślnej realizacji powszechnego obowiązku szkolnego w zakresie pełnej szkoły podstawowej. Obok coraz lepszego wyposażenia szkół w programy, podręczniki, pomoce naukowe, powinna następować zasadnicza poprawa procesu nauczania prowadząca do stopniowego zmniejszania się liczby uczniów nie kończących nauki i pozostających na rok drugi. Dlatego będziemy podejmowali na łamach „Ruchu Pedagogicznego" tę złożoną problematykę szkoły podstawowej, usiłując pomóc nauczycielstwu w napotykanych trudnościach dydaktycznych i wychowawczych.

Druga kategoria problemów, pozostająca z pierwszą w jak najściślejszej łączności, dotyczy reformy szkolnej. Problemy reformy szkolnej dojrzewają coraz bardziej do rozwiązania. Zdają się na to wskazywać w sposób jednoznaczny uchwały III Zjazdu PZPR, rysujące perspektywę stopniowej reorganizacji siedmioletniej szkoły podstawowej przez dodanie dwóch lat nauczania w zakresie przysposobienia zawodowego i ogólnokształcącego. W wielu państwach dokonuje się charakterystyczny dla naszych czasów proces stopniowego upowszechniania szkoły średniej. Towarzyszy mu równocześnie tendencja do zmian w zakresie treści i metod pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły ogólnokształcącej.

W jakim mamy pójść kierunku? „Należy — czytamy w uchwałach III Zjazdu PZPR — tak przebudować ustrój szkolny i treść pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkole, aby lepiej niż dotychczas przygotowywała ona młodzież do pracy produkcyjnej, do posługiwania się nowoczesną techniką i do osiągnięcia już w trakcie nauki w szkole ogólnokształcącej podstawowych umiejętności i nawyków produkcyjnych".

Obok zadań dydaktycznych szkoła nasza musi realizować zadania ściśle wychowawcze: zaszczepiać wśród młodzieży przywiązanie do socjalizmu, rozwijać systematyczność w pracy, umacniać poczucie odpowiedzialności, ugruntowywać i pogłębiać socjalistyczną postawę społeczną i socjalistyczną moralność.

Trzecią grupę problemów, tradycyjnie bliskich „Ruchowi Pedagogicznemu", powinny stanowić, zdaniem naszym, sprawy systemu kształcenia i samokształcenia nauczycieli, przygotowania i doskonalenia zawodowego pracowników oświaty. Opowiadaliśmy się w przeszłości i opowiadać się pragniemy nadal za programem kształcenia wszystkich nauczycieli na wyższym poziomie. Staliśmy i stać chcemy nadal na stanowisku, iż nauczyciel powinien nie tylko zdobywać umiejętność wykonywania zadań ze szkołą związanych, lecz także urastać do rangi działacza kulturalnego w swym najbliższym środowisku społecznym, w kręgach młodzieży i wśród dorosłych.

Chcielibyśmy przeto w sposób szczególnie bliski związać się z zakładami kształcenia nauczycieli, z koleżankami i kolegami, podejmującymi trud pogłębiania własnych kwalifikacji pedagogicznych w różnych formach studiów zaocznych i eksternistycznych, z setkami i tysiącami organizatorów masowego procesu doskonalenia zawodowego, pragnąc — z jednej strony — pomagać w ich wysiłkach pedagogicznych — z drugiej zaś strony — korzystać z ich pozytywnych doświadczeń praktycznych oraz udostępniać je szerokiemu ogółowi zainteresowanych czytelników.

Chcielibyśmy — po czwarte — aby „Ruch Pedagogiczny", nie tracąc

nic z bliskich sobie nastawień praktycznych, mógł nadal przyczyniać się z powodzeniem do popularyzacji teoretycznych osiągnięć pedagogów polskich i zagranicznych, placówek eksperymentalnych i eksperymentujących, instytutów badawczo-naukowych, katedr i zakładów pedagogicznych szkół wyższych. Torując drogi odkrywczej myśli pedagogicznej, korzystać pragniemy ze szczególną troskliwością z twórczego dorobku Związku Radzieckiego i krajów demokracji ludowej.

Otwierając łamy związkowego czasopisma pedagogicznego dla teoretyków nauczania i wychowania, liczymy równocześnie na aktywną współpracę szerokiego ogółu nauczycieli i wychowawców praktyków, szczególnie eksperymentujących, których indywidualne doświadczenia i refleksja mogą przyczynić się do rozwiązania niejednego zagadnienia pedagogicznego oraz ulepszenia wielu stron naszego życia szkolnego i pozaszkolnego.

A R T Y K U Ł Y

ZYGMUNT MYSŁAKOWSKI

ROLA DOŚWIADCZENIA W PROCESIE WYCHOWANIA

1. Czy doświadczenie uczy?

Samo postawienie takiego pytania wyda się wielu ludziom zbytecznym, ponieważ zanim jeszcze je postawili, już przyjęli milcząco założenie pozytywne: ależ bez wątpienia tak! Cóż bardziej poucza, jak doświadczenie! Ileż to razy, gdyśmy byli młodzi, przychodziło wysłuchiwać od osób starszych: nie masz racji, bo jesteś za młody; słuchaj mego doświadczenia; spójrz na moją siwą głowę; jak będziesz miał tyle lat co ja, i to doświadczenie, wtedy dopiero zrozumiesz!

W takiej atmosferze mogło uchodzić za pewne np., że stary wyga urzędniczy, radcuś, co to „zęby zjadł" na załatwieniu jakichś kawałków, taki, co to wysiedział dziurę w krześle ewentualnie zużył niejedno kółko skórzane od siedzenia, jest mistrzem rozumiejącym do dna jakiś mechanizm społeczny. Cóż jemu ma do powiedzenia jakiś tam młody kandydat z socjologicznym przygotowaniem, z bystrą ogólną inteligencją — naprzeciw niego, który ma w głowie setki paragrafów, wie, gdzie i kiedy jakie rozporządzenie wyszło, jak załatwiono dotychczas sto tysiący podań, zażaleń, odwołań itd. To żółtodziób, impertynent, uzurpator, natręt, obrzydliwie młody typ, który śmie mierzyć się z jego doświadczeniem stu tysięcy załatwionych urzędowych aktów! Młody nauczyciel przybywa do szkoły, w której dyrektorem jest taki starszy pan, co to „zęby zjadł". Młody człowiek ma w głowie świeżą, nie zleżałą, nie zjedzoną przez mole wiedzę pedagogiczną — ale brak mu tych kilkunastu tysięcy wychowanków poza sobą, tych szuflad w głowie, pełnych wspomnień o każdym poszczególnym uczniu na przestrzeni dwu generacji — biada takiemu, jeśli ma swoje zdanie. Jowisz się chmurzy, Jowisz jest groźny — objawienie swojego zdania wobec niego jest impertynencją, nieposzanowaniem siwej głowy! Słuchać doświadczenia — tam na każdy wypadek jest już gotowy jakiś wzór,

wystarczy tylko odemknąć odpowiednią szufladkę! Biada uczniowi, który by wobec takiego „Jowisza" * zechciał objawiać swoją żywość umysłową, zdradzić się jakimś zainteresowaniem wobec gromowładnego pedagoga — toż to impertynent, smarkacz źle wychowany! W rezultacie idzie zawiadomienie do domu rodzicielskiego z uwagą o braku wychowania syna!

Tak to domaga się poszanowania i kornego autorytetu niejedna siwa głowa w miarę postępującej sklerozy — wciąż z racji swego nagromadzonego przez pół wieku zawodowego doświadczenia.

Coś tu z tym doświadczeniem nie jest zupełnie w porządku. Kwestia samego chronologicznego wieku jest oczywiście względna. Wiek fizjologiczny i objawy starzenia się nie u wszystkich jednakowo występują. El Greco, Renoir i Tycjan malowali swe najpiękniejsze, najbardziej świeże obrazy w późnej starości, podczas gdy inni wpadali w rutynę i poprzestawali na kopiowaniu samych siebie stosunkowo wcześnie. Czas fizjologiczny jest właściwością wrodzoną tkanek i jest prawdopodobnie charakterystyczny dla każdej jednostki, jest jak gdyby jej fizjologicznym przeznaczeniem konstytucjonalnym. Nie o ten więc problem tu chodzi.

Mam na myśli kumulację doświadczenia. Jak dalece różne doświadczenia koordynują się psychologicznie, dając w wyniku coraz lepsze rozumienie? Właśnie pod tym względem zdolność różnych jednostek bywa różna. U jednych doświadczenia, następujące po sobie, nie wchodzą jakby ze sobą w związki, układają się jedne obok drugich, pozostawiając w ten sposób arytmetyczną sumę rzeczy pamiętanych — podczas gdy u ludzi innego typu umysłowego wchodzą ze sobą w różnorodne związki, organizują się w nowe całości, tworząc raczej struktury umysłowe niż sumy obrazów. U jednych pamięć działa mechanicznie, bezwyborczo, u innych zachowuje się czynnie, przesiewając obrazy, odrzucając i skazując na zapomnienie jedne, zatrzymując drugie, niżąc fakty na nieuchwytną nić związków i pokrewieństwa bardzo różnego typu w zależności od uzdolnień wrodzonych i zainteresowań rozwiniętych. W pewnej części ta praca umysłu jest wyraźnie świadoma, będąc wynikiem dyscypliny umysłowej i nabytych nawyknień, w znaczniejszej zaś części jest niezależna od naszej woli i świadomości dyskursywnej. Pewne nawyknienia złożone organizują się w nas samorzutnie, w czasie przerw nieraz dość długotrwałych w ćwiczeniu — latem douczamy się ślizgać, wedle znanego powiedzenia Jamesa — każdy artysta malarz wie, że po przerwie w pracy, wypełnionej innymi zajęciami, zyskał jednakże, że coś się w jego psychice zorganizowało i postąpiło naprzód, mimo jego woli i wiedzy. W innych wypadkach mamy do czynienia z ciekawym faktem dojrzewania pomysłów: Poincarè wspomina w jednej ze swoich prac naukoznawczych, jak pewne problemy,

* Charakterystyczne to przezwisko nadali uczniowie jednego z przedwojennych gimnazjów niedostępnemu i wyniosłemu dyrektorowi.

których rozwiązania nie mógł znaleźć mimo dużego, świadomego wysiłku, odłożone i pozornie zapomniane, nagle wyjaśniały się jakby w formie olśnienia czy „natchnienia". (Natchnienie zwykle bywa wyrazem pracy i nagromadzonego uprzednio, skierowanego na problem wysiłku — nie przychodzi nikomu darmo!) Od tej skomplikowanej zdolności do organizowania i ustrukturowania doświadczeń (proszę wybaczyć to barbarzyńskie słowo) zależy, czy nagromadzanie doświadczeń prowadzi do udoskonalenia umysłowego nabytków, czy też tylko po prostu do rutyny i zaśniedziałości.

Ta zdolność do ukształtowania doświadczeń w pewne całości, posiadające sens ogólny, jest funkcją inteligencji człowieka. Oceniamy ją często według tego, czy danemu osobnikowi udaje się nadać wynikom doświadczenia formę racjonalną, dyskursywną, czy i ile potrafi sformułować w postaci ścisłych pojęć i sądów ogólnych. Jest to na ogół sprawdzian słuszny, ale nie daje on się zastosować do wszystkich form inteligencji. Obcując z artystami i rozmawiając z nimi na temat ich sztuki, a więc obracając się w sferze ich doświadczeń, miałem sposobność przekonać się nieraz, jak niedoskonała i niekiedy nawet nieudolna jest ta właśnie dyskursywna forma ich wypowiedzeń. Czy można stąd wnioskować o małej ich inteligencji? Na pewno nie. Artyści na ogół należą do ludzi o ponadprzeciętnej, często wybitnej inteligencji. Ich doświadczenia organizują się w bardzo ciekawe struktury, tylko że ta wiedza nie przybiera postaci dyskursywnej. Nic nie zmusza do tego artysty. Jego rzeczą jest malować obrazy, nie rozmawiać na temat obrazów. Ustrukturowanie doświadczeń nie idzie więc w tym kierunku. Pomiędzy strukturami powstającymi w umyśle artysty a czynnością, którą zawodowo uprawia, powiedzmy malowaniem, zachodzą spięcia na krótszych drogach, z ominięciem ścisłego opracowywania słownych form. Ileż inwencji i inteligencji jest zawarte w obrazach Cézanne'a, Henri Rousseau lub Tadeusza Makowskiego, jakkolwiek wypowiedzenia ich na tematy własnej sztuki niczym szczególnym się nie odznaczają. Mówimy wtedy o intuitywnych, praktycznych formach inteligencji, wyrażenia te jednak niewiele mówią, chociaż się utarły. Nieco podobne sytuacje, jak w przedstawionym wyżej przypadku artysty, spotykamy i w innych typach pracy. Weźmy jako przykład pracę mechanika. Nie zawsze jest to praca czysto mechaniczna i wahałbym się, dokąd ją zaliczyć, do prac umysłowych czy tzw. fizycznych? Uważa się za probierz inteligencji zdolność dostosowania się do nowych sytuacji lub rozwiązywania nowych dla danego osobnika problemów. Otóż miałem do czynienia z mechanikami, którzy bez jakichś studiów specjalnych, z dość prostą pozornie umysłowością potrafili dorabiać i dokomponować takie części do złożonych i bardzo precyzyjnych przyrządów (nie widziawszy ich uprzednio nigdy i bez wzoru), że przyniosłoby to zaszczyt konstruktorowi w dużej fabryce. Jak subtelnie musiały

być w ich umyśle zorganizowane poprzednie doświadczenia, jeżeli dały się przenieść na nowy problem! Jest to też pewna swoista forma uogólniania doświadczeń i znamię wysokiej, jakkolwiek specjalnej — operacyjnej — inteligencji.

Istnieją też czynniki, działające odwrotnie — niwelujące i wyjaławiające wrodzone inteligencje ludzkie. Do tych czynników należy w pierwszym rzędzie działanie dogmatów i rutyn społecznych — wszystkiego, co niszczy badawczą i sceptyczną postawę umysłu.

Wprawdzie doświadczenie społeczne, zobiektywizowane w instytucjach, pojęciach, normach itd., jest warunkiem rozwoju osobowości społecznej i cywilizacji w ogóle, to jednak sama zgodność przeświadczeń, rozpowszechnionych w pewnym środowisku i w pewnej epoce, nie świadczy wcale ani o prawdzie, ani o obiektywności tych przeświadczeń. Nie ma absurdu, który by nie był gdzieś, kiedyś przez consensus omnium uświęcony. Posłuchajmy, co o tym mówi Maine de Biran:

„Niech kłamca na przykład ulegnie sugestii własnych zmyśleń; niech przywódca sekty po dłuższym okresie rozszerzania błędu (świadomie i z całym rozeznaniem) stanie się wreszcie »wtajemniczonym« z najlepszą wiarą i wolą lub niech wieści uliczne, najnieprawdopodobniejsze nowiny, bezpodstawne opinie znajdą posłuch bez sprawdzania i staną się jakby aktami wiary, których nie wolno poddawać wątpieniu, zawładną wszystkimi umysłami, jakby za pomocą czaru, i będą tam tkwić jedynie na mocy tego, że tysiące ust to samo powtarza; niechaj uszy przyzwyczają się do ich słuchania, wyobraźnia do ich przyswajania... odnajdziemy w większości tych przykładów podstawę i władzę podwójnego nawyku" (wyobraźni i słów — przyp. mój — I. M.) *.

Powtórzmy jeszcze raz pytanie postawione w nagłówku: czy doświadczenie uczy? Na ogół tak, ale nie każdego ani wszystkich jednakowo. To zależy od człowieka, a także od istnienia albo nieistnienia pewnych rutyn społecznych, które mogą krępować kontakt człowieka z rzeczywistością.

Jeżeli jednak ktoś umie korzystać z własnych „doświadczeń" (tzn. z praktyki), wówczas zdobywa rzecz najcenniejszą: wiedzę nie formalną i nie werbalną, lecz żywą i operatywną, „doświadczenie umysłowe" w nowym znaczeniu tego słowa, jakąś dojrzałość umysłową, najwyższy rodzaj umiejętności intelektualnej.

---

* F. Maine de Biran: Influence de l'habitude... Paryż 1800, str. 325—326.

2. Doświadczenie i rutyna wychowawcy

Z natury rzeczy mówi się najwięcej na tematy wychowawcze w sferach ludzi, którzy się temu poświęcają zawodowo. Tutaj zapoznają się najwcześniej z nowinkami nadchodzącymi z pracowni psychologicznych, wcześniej w każdym razie niż dotrą one do rodziców, tu dochodzą najpierw liczne czasopisma, rozprawy fachowe i dzieła; tu wreszcie interesują się najwcześniej tym wszystkim, co gdzieś na świecie zapoczątkowane zostało w sferze praktyki wychowawczej, szkolnej i organizacyjnej. Wszystkie te sugestie padają zazwyczaj na grunt wcześniej już przygotowany przez fachowe studia pedagogiczne w okresie przygotowania do zawodu.

Wszystko to razem sprzyja wytwarzaniu się specjalnej atmosfery „zawodowej" w środowiskach nauczycielskich. Termin ten oznacza coś więcej i coś innego niż tylko proste stwierdzenie faktu, że ludzi, którzy temu samemu zajęciu się oddają, łączy z sobą coś więcej niż z innymi. Zawód niestety łączy, lecz i odgranicza od innych ludzi i od innych spraw. Pod wpływem dłuższego trwania w zawodzie uczymy się wprawdzie pewne rzeczy pojmować może nieco lepiej, okupujemy to jednak często zmniejszeniem zdolności do spostrzegania faktów i związków innych.

Ponieważ jednocześnie stykamy się najczęściej z kolegami po fachu, tzn. ludźmi narażonymi na podobne procesy zacieśniające i ograniczające wrażliwości i horyzont umysłowy, przeto nie uświadamiamy sobie zazwyczaj zmian, które w nas zaszły i dalej jeszcze mogą zachodzić — brak nam dystansu, który daje obracanie się wśród różnych spraw i ludzi, przez możność ciągłego porównywania i kontrolowania siebie. To jest ujemna strona zawodowości.

Mamy niewątpliwie większą, niż ktokolwiek inny, możność stykania się z faktami jednorodnymi, obserwowania mnóstwa sytuacji wychowawczo interesujących, na które ktoś inny, mniej często stykający się z młodzieżą, musiałby nieraz bardzo długo czekać. To prawda. Ale obserwowanie nie polega tylko na mechanicznym rejestrowaniu. Jest to czynność dość złożona i nie dla wszystkich, i nie zawsze jednakowo dostępna. Zdolność obserwacyjna jest funkcją naszej inteligencji i gdy jednemu stosunkowo niewielka ilość faktów (ale dobrze zaobserwowanych) wystarczy do zbudowania pomysłowej hipotezy, to ktoś inny może znowu całe życie spędzić w pobliżu najciekawszych faktów i nic z nich nie wydobędzie. Fakty prowadzą najczęściej do rutyny, a rzadko tylko do prawdziwego doświadczenia. „Wierz siwej głowie" — tylko w tym ostatnim wypadku bywa słuszne.

W zasadzie zdolność obserwacyjna powinna wzrastać wraz z ilością idei kierowniczych, które uzyskujemy przez kształcenie się. Wiedza powinna czynić nas bardziej „widzącymi". Tak jest jednak teore-

tycznie. W praktyce poprzestajemy zazwyczaj na raz zorganizowanym doświadczeniu i niechętnie poddajemy się koniecznościom ponownego rewidowania, reorganizowania naszych dawniejszych wysiłków, ponieważ wymaga to wykonania dodatkowego wysiłku. Poza tym łatwiej jest zawsze człowiekowi rezygnować z pewnych nabytych sądów na rzecz nieznanego, gdy chodzi o postawę wyraźnie teoretyczną, o czysto ciekawościowe zainteresowania, ale bardzo trudno, gdy pewien zasób sądów jest wpleciony w nasze postępowanie i zrasta się jakby w jedną całość z praktyką. A tak właśnie jest w omawianym przez nas wypadku.

Ze wszystkich powyższych uwag wynika, jak trudno jest zawodowemu nauczycielowi-wychowawcy opierać się skutecznie rutynie, tzn. pewnemu skostnieniu i zeschematyzowaniu myślenia, gdy przychodzi mu stosować je dość często do konkretnych sytuacji wychowawczych.* Jeżeli dodać jeszcze do tego wzrastające z wiekiem zmęczenie zawodowe, w którym monotonia pracy odgrywa dużą rolę, to otrzymamy w wyniku niewesoły obraz zaśniedziałego, stetryczałego, a przy tym niesłychanie pewnego siebie i zarozumiałego zawodowca. Takiemu nic nie imponuje, wszelkie nowe idee przyjmuje on z kwaśnym lekceważeniem: „Było to już wszystko, drogi panie, teraz jajko od kury chce być mądrzejsze, za moich młodych lat..."

Oto jest odwrotna strona medalu, o której niechętnie się wspomina w gronie zawodowców. Pewna suma pozytywnej wiedzy, pewna ilość dobrze przyswojonych doświadczeń, dobrze zaobserwowanych faktów — to plusy zawodowości, tendencja do rutyny, powierzchowności i zarozumiałości — to minusy. Jeżeli ta druga tendencja przeważa nad pierwszą, otrzymujemy typ „belferski".

Są to sprawy po części higieny umysłowej zawodu, w pewnych wypadkach bardzo niedostatecznie jeszcze opracowane, po części zaś sprawy opieki społecznej i odpowiedniego ustawodawstwa. Urlopy, odpowiednia organizacja wczasów pracowniczych, trochę radości wniesionej w monotonię życia, trochę mniej autorytatywnych i bezwzględnych odniesień się władz szkolnych, nieco mniej przeciążenia, zwłaszcza wobec starszych, zasłużonych pracowników — zrobi swoje. Poza tym nie należy nie doceniać także osobistego wkładu jednostki. Trudno jest, oczywiście, być samemu swoim własnym lekarzem, a jednak trzeba. Do tego najpierw należy orientować się, skąd i jakie grozi nam niebezpieczeństwo, należy, po wtóre, mieć wolę zdrowia. A środki do zastosowania? Przede wszystkim ustosun-

---

* P. Maine de Biran w swej znakomitej pracy o wpływie nawyknień na zdolność myślenia (1800 r.) tak mówi: „Pamiętanie o tym, że się zawsze wierzyło i powtarzało te same słowa, zastępuje wszelki inny dowód — i to rutyniczne zaufanie, ta machinalna wiara rośnie ściśle w proporcji do liczby powtórzeń; jej uporczywość jest proporcjonalna do zaślepienia: jedno i drugie świadczy o potędze nawyknienia". (Maine de Biran, Influence de l'habitude... str. 400).

kowywać się do życia z poczuciem humoru... Keep śmiling... Trochę uśmiechu...

Jeszcze o jednym źródle błędu wychowawczego wypada tu wspomnieć, w związku z podstawą wychowawczą.

Pragnie się nieraz, ażeby dziecko doskonale odzwierciedlało ten idealny wzór, który wypiastowaliśmy w sobie, żeby było czymś skończonym i doskonałym w tym rodzaju. Rzecz prosta, każdy wychowawca tworzy sobie zawodowo taki wzór, musi on wiedzieć przecież, czego chce, ku czemu wychowując zmierza. Powinniśmy jednak równocześnie wyrabiać w sobie mądrą „powściągliwość pedagogiczną", jako siłę przeciwnego kierunku, ograniczającą zbytek gorliwości, narzucającą umiar naszej niecierpliwości zobaczenia gotowego rezultatu.

Ale tego umiaru brak często zbyt zainteresowanym wychowawcom. A taka właśnie sytuacja zachodzi niekiedy w rodzinie, z różnych przyczyn. Może to być nadmierna ambicja wychowawcy, nie hamowana doświadczeniem albo nie dość uświadamiana teoretycznie. W klasie zdarza się taka sytuacja wyjątkowa, częściej u kobiet-wychowawczyń, wtedy mianowicie, gdy jakaś uczennica jest wyróżniana uczuciowo i pragnie się z niej właśnie zrobić ten twór doskonały, wzór dla reszty klasy, jakby drugie nasze „ja".* Każde odchylenie się dziecka od wyznaczonego mu przez nas wzoru odczuwamy wtedy jako osobistą klęskę i wydaje się nam, że prestiż nasz cierpi. Jesteśmy jakby zazdrośni o swobodny wybór własnej drogi ze strony dziecka. Zapominamy wtedy o wielkiej zasadzie psychagogii: „jego drogi nie są moimi drogami", a „przewodnictwo" jest różne od niewolnictwa.

W rodzinie ta sytuacja, jak powiedzieliśmy, zachodzi częściej, ponieważ tu rodzice są z reguły subiektywnie zainteresowani dzieckiem, częściej utożsamiają je uczuciowo z sobą.

Każde odchylenie, od wytyczonej przez nas bezwiednie drogi, odczuwamy wtedy już nie tylko jako osobiste niepowodzenie wychowawcze, ale także jako niewdzięczność ze strony dziecka. Uczucia nasze przybierają wtedy kierunek: „myśmy tyle dla niego chcieli, tyle włożyli w to serca i starań..." Od takiego rozgoryczenia do dalszych, obustronnych zadrażnień i zakłóceń stosunku wychowawczego już tylko jeden nieduży krok. A ponieważ dorośli mają mimo wszystko pewną przewagę nad dzieckiem (choćby dialektyczną), przeto mimo wysiłków samoobronnych dziecka przed nadmiarem naszej niewczesnej gorliwości wychowawczej dochodzi do wmówienia mu, że jest „winne". Wyhodowujemy wówczas najnie-

---

* Taki wypadek opisuje np. Maria Dąbrowska w powieści „Noce i dnie": „...mając Helenę zanadto w swych ambicjach i w swoim sercu (przełożona) chciała widzieć to swoje dzieło skończonym i doskonałym i wszystko, co tym jej marzeniom przeczyło, wytrącało ją burzliwie z równowagi. Wobec Heleny zawodziły ją zwykle jej wychowawcze zasady, występowała sama tylko nieposkromiona, gorzka namiętność, by postawić na swoim". (III, 143).

potrzebniej i niezasłużenie podłoże dla „poczucia winy", które u dzieci wrażliwych i nerwowych zwłaszcza stanowi szkodliwe obciążenie psychologiczne.

We wszelkiej psychagogii, a więc także i pedagogii, należy nie zapominać nigdy o zasadzie, że drogi, na których urzeczywistnia się osobowość, są różne, choć do tego samego celu, jakim jest charakter uspołeczniony, prowadzą. A także, że formowanie i rozwój są dwiema siłami, które mają się uzupełniać wzajemnie, a nie dowolnie zastępować.

3. Pojęcie doświadczenia

Po tych rozważaniach przejdźmy do próby bardziej szczegółowego rozpatrzenia zjawiska doświadczenia i spróbujmy usystematyzować nasze wiadomości o tym przedmiocie.

A więc przede wszystkim zwróćmy uwagę na wieloznaczność samego terminu. Wieloznaczność jest cechą większości słów wchodzących w skład żywej mowy i sama w sobie nie jest żadnym grzechem przeciwko prawidłowemu posługiwaniu się nią. Trzeba jednak, ażeby zachowane były pewne warunki, pewne granice, w obrębie których posługiwanie się jednym terminem dla wielu znaczeń jest dopuszczalne. A więc: 1) należy wyraźnie zdać sobie sprawę z samego faktu wieloznaczności terminu i szerokości granic, w jakich ta wieloznaczność jest zawarta; 2) należy wyróżnić główne (typowe) znaczenie, opisać je i uporządkować; 3) uporządkować — nie znaczy tutaj tylko formalnie uporządkować, klasyfikując znaczenia. Należy zbadać, czy znaczenia te nie wykluczają się wzajemnie, poddać je analizie i krytyce rzeczowej, wykraczającej poza opis czysto semantyczny. Granice tej wstępnej pracy mogą być zmienne w różnych wypadkach, a mianowicie w zależności od użytku, jaki pragniemy z danego pojęcia zrobić, od strefy umysłowej, w której się mamy zamiar obracać. Innymi słowy, wskazana tu jest celowa oszczędność; nikt pośród piszących na konkretny temat z zakresu socjologii, etyki lub estetyki nie jest obowiązany do napisania przedtem całego traktatu, który by wyczerpywał cały obszar znaczeń; wystarczy wskazać te znaczenia, które w dalszym ciągu będą konieczne dla jasności przedstawienia danego problemu.* Innym sposobem byłoby utworzenie szeregu sztucznych słów lub wprowadzenie innych znaków konwencjonalnych (jak np. „ejekt"

---

* A oto przykład: prof. Bernal podaje, że jego krytyk, prof. Dingle, wyłowił z jednej tylko jego (Bernala) książki aż dziesięć różnych znaczeń słowa „nauka", co miało być wysoce naganne. Prof. Bernal zwraca jednak uwagę, i słusznie, że są to różne odcienie czy aspekty zależne od bogactw treści nauki z jednej strony, od kontekstu — z drugiej. Jeżeli te różne odcienie znaczeń nie unicestwiają się wzajemnie, a tylko uwypuklają coraz to inne strony, wszystko jest w porządku. (por. Nauka w dziejach, str. 14—15). Istota rzeczy polega nie na wciskaniu przemocą wielopostaciowego użytku w jeden schemat, lecz na świadomym operowaniu wielością znaczeń i na sumienności intelektualnej autora.

lub „system C"). Tym ostatnim sposobem posługiwał się R. Avenarius w książce „Kritik der reiner Erfahrung", czyniąc ją przez to bardziej zawiłą, niestrawną i pedantyczną. Przykładem świadomej swobody w stosowaniu słów pozornie wieloznacznych, w istocie zaś podporządkowanych jasnym intencjom (dającym się wyczytać w kontekście), jest sposób pisania Epikura, co mu już zarzucano w starożytności, a co, dość oględnie zresztą, powtarza prof. Krokiewicz, mówiąc o „niedbalstwie" stylistycznym Epikura. W danym wypadku zachodzi tu bowiem nie niedbalstwo, ale sposób pisania przeciwstawiający się świadomie formalizmowi i pedantyzmowi. Jak świetnie formułuje Feuerbach — „pisanie inteligentne polega między innymi na tym, że zakłada inteligencję także u czytelnika: nie mówi się wszystkiego, ale pozostawia się czytelnikowi dopowiedzenie sobie tego, w jakim związku, w jakich warunkach i z jakimi ograniczeniami dane zdanie jest słuszne i jako takie było pomyślane".*

1

Wszelkie doświadczenie jest tworem jednocześnie indywidualnym i społecznym, subiektywnym i obiektywnym. Do sfery aktywności psychicznej jednostki od wczesnych lat dziecięcych przenikają drogą naśladownictwa, języka, nauczania, ukształtowane kolektywnie twory takie, jak pojęcia, normy i wartości, techniki, wzory i ideały — które stopniowo rozszerzają horyzont umysłowy jednostki i wprowadzają ją stopniowo w świat społeczny. Od ilości bodźców zewnętrznych jak i od sił umysłowych jednostki zależy końcowy wynik tego procesu — szerokość horyzontu umysłowego lub inaczej mówiąc stopień, w jakim jednostka zdolna jest osiągnąć umysłowe posiadanie świata (najwartościowsza ze wszystkich form posiadania). Jeszcze inaczej mówiąc jest to porcja świata, do której jednostka aktywnie się ustosunkowuje, którą asymiluje i odreagowuje, podlega kształtowaniu i sama ukształtowuje.

2

W każdym pełnym akcie myślowym odróżnić należy trzy fazy: 1) jakiś punkt wyjścia, jakieś ukształtowane spostrzeżenia, a zarazem jakieś pojmowanie faktu, zdarzenia, zjawiska danego za pośrednictwem spostrzeżenia. Ten punkt wyjścia nazwijmy doświadczeniem pierwotnym. Jest to jak gdyby stan posiadania umysłowego jednostki, poprzedzający każdą próbę poszukiwania, inwencji, aktywności skierowanej na osiągnięcie wyższego, doskonalszego poznania. Wiele bodźców składa się może na ten wszczynający się ruch myśli: zauważony konflikt pomiędzy doświadczeniami, nowe i niespodziewane sytuacje, zetknięcie się z wyższy-

* L. Feuerbach: Wykłady o istocie religii. Dzieła wybrane, t. VIII, str. 332.

mi formami poznania przez obcowanie z ludźmi itd. Zainteresowanie, potrzeba nowego ruchu myśli rodzi się więc na podłożu percepcji (postrzeżenia) konfliktu. Końcową fazą tego ruchu myśli, czyli pełnego aktu poznania, jest zmieniony wygląd przedmiotu, który wywołał w nas zainteresowanie. Jest on ten sam, ale i nie ten sam, co poprzednio: na miejsce pierwotnego doświadczenia wstępuje tutaj to coś nowego, co możemy nazwać 2) doświadczeniem zrekonstruowanym (lub rekonstrukcją doświadczenia). Co się tu zmieniło po drodze? Oczywiście nie dane zmysłowe, nie polisensoryczna podstawa postrzeżenia; nowym jest tutaj wkład myśli, przy pomocy którego inaczej widzimy teraz ten sam przedmiot. Podstawa sensoryczna takiego zjawiska jak np. piorun jest ta sama u niepiśmiennego prostaczka, co u współczesnego fizyka; różnica jest tylko w horyzoncie myślowym daleko szerszym u fizyka, w jego poczuciu różnorodnych zależności, w jego przewidywaniach, a także w jego aktywności. W istocie niczyje postrzeżenie nie jest surowym zlepkiem danych zmysłowych (dźwięku, barwy, kształtu, odległości, wielkości itd.); postrzeżenie jest zawsze tworem myślowym z wbudowanym weń zespołem wrażeń zmysłowych. Piorun jest dla jednych gromem w ręku Zeusa, groźbą kary bożej, którą odwrócić jest w stanie tylko dzwonek loretański lub modlitwa, dla innych zaś jest zjawiskiem przyrody, wyładowaniem elektrycznym, od którego chronić się można i należy przy pomocy obiektywnej wiedzy. Postęp wiedzy przenosi nas wciąż od doświadczenia pierwotnego do doświadczenia rekonstruowanego i nie ma prawdopodobnie granic w tym procesie odnowy doświadczenia.

3) Cóż się więc dzieje z umysłem w trakcie przebudowy doświadczenia? Ogólnie możemy nazwać tę trzecią fazę — fazą czynnej refleksji. Obejmuje ona takie procesy jak: uczenie się oraz różne postacie refleksji właściwej (opartej na bezpośrednim stosunku do przedmiotu) — wyodrębnienie myślowe przedmiotu faktu, zjawiska, zdarzenia), analiza, porównywanie, wyodrębnienie cech istotnych, uogólnienie, nazywanie; percepcja zagadnienia, hipoteza, sprawdzenie, obserwacja, eksperyment, sformułowanie prawa naukowego.

Doświadczenie pierwotne — refleksja — doświadczenie rekonstruowane stanowią części tego samego procesu, będącego jak gdyby zamkniętym obwodem.

Zgodnie z tym, co mówiliśmy poprzednio, doświadczenie jest czymś — co do swej genezy — jednocześnie indywidualnym i kolektywnym, subiektywnym przeżyciem (wytworem, postawą) i treścią obiektywną, tzn. zobiektywizowaną za pomocą znaków mających walor społeczny (słowo, znak matematyczny, znak nutowy, konwencja malarska w budowie obrazu, metafora poetycka, styl architektoniczny itd.). W tej parze stanowiącej żywą dialektyczną jedność, możemy przecież — zachowując pełną świadomość tej jedności — rozważać dla wygody dyskusji każdą część z osob-

na. Będziemy więc mówili o świecie subiektywnym jednostki, o jej świadomości, zainteresowaniu (pamiętając, że nie ma przeżycia tak subiektywnego, które by zupełnie nie mieściło się w żadnej kategorii pojmowania, w żadnym schemacie intelektualnym zobiektywizowanym społecznie); pod warunkiem, że cały ten płynny i dynamiczny zespół zjawisk ujmować będziemy jako zależny od konkretnej jednostki, tkwiącej w równie konkretnym otoczeniu. W tym znaczeniu „doświadczeniem jednostkowym" będzie wszystko, co wchodzi w zakres tej dynamicznej całości, w szczególności zaś wszystko, co jest przeżyte przez jednostkę w sposób całościowy i „bogaty". Takie powiedzenia jak: „w tym okresie życia przeżyłem ciężkie próby, miałem gorzkie doświadczenia" lub „z Iksem zrobiłem niejedno ciężkie doświadczenie", „doświadczenia tego okresu pozostały mi w pamięci na całe życie", „to a to doświadczenie z lat dziecinnych zaważyło na całym moim późniejszym postępowaniu" — wskazują na to właśnie znaczenie „doświadczenia osobistego"*. Takie bogate doświadczenia osobiste przeciwstawiamy treściom biernie przyswojonym, nie opartym na głębokim wysiłku, a więc takim treściom, które weszły do umysłu drogą: 1) sugestii, 2) bezwiednego naśladownictwa, 3) pamięciowego wykucia form werbalnych (słów, zdań, formuł, określeń, wierszy itp.). Są to wtręty, intruzy w polu świadomości, które znalazły się tam mniej lub więcej mechanicznie, bez jakichkolwiek usiłowań ze strony jednostki świadomego przyswajania ich sobie, powiązania z innymi zjawiskami, interpretacji, skonfrontowania z rzeczywistością. W ten sposób mimo woli przyswajamy sobie sygnały rozpoznawcze stacji radiowych, codziennie powtarzające się melodie np. hejnału, mimikę i gesty osób, z którymi stale przestajemy i które odgrywają jakąś rolę w naszym życiu. Uczenie się „do egzaminu", jeżeli ma postać typowego kucia w celu odwalenia uciążliwego obowiązku — będzie miało również podobny charakter — intruza w polu naszej świadomości. Takie treści nie powiązane głęboko z życiem duchowym ani z działalnością człowieka mogą przez pewien czas trwać w nim jako nabytek pamięciowy (a więc jako treść pośredniego doświadczenia), ale będą to doświadczenia „ubogie". Prawdziwym doświadczeniem, trwałym i wchodzącym w strukturę osobową człowieka jest tylko to, czego doświadczyliśmy w sposób bezpośredni i bogaty.

Usystematyzujmy to, co było dotąd powiedziane. Wiedza, którą przyswaja sobie uczeń, nie będzie „doświadczeniem bogatym", jeżeli:

1) uczeń przyswajać sobie będzie słowa, wyrażenia, znaki, terminy, formuły, których nie rozumie, które rozumie połowicznie lub których sens przez jakieś nieporozumienie przekształca w niewłaściwym kierunku;

2) uczeń przyswaja sobie „martwą literę" wypowiedzi słownych, których intencja wynikająca między innymi z kontekstu lub podtekstu jest

* W tym znaczeniu F. Rauh używa wyrażenia „doświadczenie moralne" w książce pod tym tytułem; podobnie William James mówi o „doświadczeniu religijnym".

mu obca lub których operatywne znaczenie uchodzi spod jego uwagi (stosowanie do nowych sytuacji myślowych lub praktycznych);

3) uczeń usiłuje przyswoić sobie treści, których nie potrafi nawiązać do swego dotychczasowego doświadczenia umysłowego (z różnych powodów: może to być błąd dydaktyczny nauczyciela lub podręcznika, nagły wzrost stopnia trudności, jakaś luka w treściach dotąd przyswojonych, spowodowana np. nieobecnością ucznia w klasie, jego chorobą lub choćby chwilową nieuwagą; nie dość częstym i nie dość dokładnym sprawdzaniem wiadomości uczniów wskutek przepełnienia klas; zmianą szkoły przez ucznia i wynikającymi stąd różnicami itd.), (zasada ciągłości kształcenia);

4) uczeń zrozumiał poddawane mu treści i wyuczył się ich, ale nie powiązał ich ze strefą treści pokrewnych; słowem, jeżeli pewna partia wiedzy lub umiejętności praktycznych jest w jego umyśle izolowana, wisi jak gdyby w próżni; jeżeli np. przyswoił sobie umiejętności logarytmowania, ale umiejętność ta nie jest później wykorzystywana, nie wiąże się z żadną inną treścią matematyczną, jeżeli nie poparta została różnorodnym stosowaniem do czegoś, wówczas cała ta partia jako izolowana zostaje skazana na wymarcie.

4

Od doświadczenia jako aktu poznawczego przejdźmy teraz do doświadczenia jako wytworu, jako ustabilizowanego wyniku, do którego ta działalność umysłowa prowadzi. Całość tych wytworów stanowi wyposażenie umysłowe jednostki w danym czasie. Jeżeli terminem „kształcenie" nazywać będziemy proces przyswajania sobie treści poznawczych w sposób wielostronnie powiązany i bogaty, to rezultat tego trudnego procesu nazwiemy „wykształceniem". „Kształcić" można bardzo różnorodne funkcje (nie tylko intelekt, a nawet nie tylko funkcje psychiczne), ale także funkcje, w których czynności cielesne, działanie i zachowanie się człowieka w pewnym kierunku mają przewagę nad czynnikiem intelektualnym. Kształcimy myślenie matematyczne, kształcimy sprawność mowy, ale także kształcimy smak artystyczny oraz praksje różnego rodzaju. Kształcimy wyobraźnię przestrzenną i konstrukcyjną. Kształcimy wszędzie tam, gdzie chodzi o zdobycie zapasu wartościowego doświadczenia w pewnym określonym kierunku, przy pomocy środków płodnych i bogatych; znaczy to, że wytwór tego procesu kształcenia zostaje głęboko wbudowany w osobowość jednostki, stając się powoli jej cechą znamienną. Tak na przykład umiejętność pianistyczna, osiągnięte mistrzostwo w tym kierunku nie jest bynajmniej jakimś mało ważnym dodatkiem w osobowości pianisty, lecz jednym z głównych kierunków działania myślenia i odczuwania znamiennych dla życia tej jednostki.

Czym innym jest uczenie się i nauczanie. Jest to proces daleko węższy,

którego rezultat polega na przyswojeniu sobie treści względnie izolowanej lub praksji nie wchodzących głęboko w strukturę osobowości. Odgrywają one niekiedy rolę bardzo ważną, ale zawsze pomocniczą, usługową w stosunku do czegoś daleko bardziej znamiennego. Uczymy się więc stenografować, czytać, pisać, rachować, tańczyć, zachowywać się właściwie przy jedzeniu, trzymać prawidłowo łyżkę, nóż i widelec, wykonywać operacje rachunkowe, obliczać objętość kloców drzewnych na tartaku, pisać na maszynie; możemy osiągnąć we wszystkich tych kierunkach duży stopień sprawności; niemniej jednak nie będzie to jeszcze kształceniem. Kształcimy się w pianistyce, ale uczymy się stenografii. Uczenie się i nauczenie takich treści wąskich i izolowanych może wchodzić w skład umiejętności wyższego typu, a nawet najczęściej tak bywa. Kształcenie pianisty musi rozpocząć się od nauki czytania nut, opanowania szeregu praksji (bardzo uciążliwych z początku) takich jak: gamy, pasaże, pięciopalcówki itd.; dopiero w miarę wyuczenia się tych różnorodnych praksji tworzy się z wolna pomost, po którym przejść możemy do właściwego kształcenia muzycznego, tj. do umiejętności ekspresji, rozumienia charakteru utworów, poczucia stylu, wyrabiania smaku. Nie ma granic w tym procesie kształcenia wiodącym od nauki rzemiosła do mistrzostwa Mozarta i Chopina w muzyce, Rembrandta, Goyi, Fra Angelica i Rublowa w malarstwie.

Powiedzieliśmy, że doświadczenie w tym nowym znaczeniu jest wynikiem długotrwałego złożonego procesu, w którego skład wchodzą: 1) powtarzanie się pewnych jednokierunkowych doświadczeń, 2) selekcjonowanie tych doświadczeń na rzecz bardziej korzystnych, 3) zapamiętywanie wyselekcjonowanych w ten sposób treści (wiadomości teorii, sprawności, nawyków), 4) osiąganie biegłości w posługiwaniu się tymi treściami, 5) wreszcie organizowanie się tych wszystkich elementów w struktury wyższego i najwyższego rzędu, takie jak twórcze opanowanie wiedzy, umiejętność malarza i pianisty itd. Doświadczenie pojmowane jako mistrzostwo jest płodnym i bogatym nastawieniem w stosunku do przyjętych zadań lub czekających nas sytuacji.

5

Ucząc się i kształcąc, pewne rzeczy zdobywamy, a inne z biegiem czasu tracimy. Odpadają od nas te treści wyuczone, które nie weszły organicznie w skład struktury nabytej, nie były używane, a więc nie były potrzebne. Zapominamy w ten sposób wielu dat, faktów, operacji umysłowych; tak że chcąc to wszystko odnowić każdy dorosły, nawet wysoko wykształcony człowiek powinien by pójść na nowo do jakiejś szkoły podstawowej dla dorosłych; ale na szczęście nie zachodzi wcale potrzeba; spokojni pozostawmy te paradoksalne obrazy satyrykom: Gombrowiczowi, Schulzowi i Mrożkowi, niech się cieszą zabawnym tematem. W istocie bowiem w wykształceniu potrzebne jest tylko to, co weszło w skład struktury doświad-

Zarząd Główny Związku Nauczycielstwa Polskiego

czenia i co ma sens funkcjonalny w zawodzie lekarza, inżyniera, dowódcy, prawnika lub w twórczości naukowca, malarza, muzyka. Jest rzeczą interesującą, że treści niegdyś wyuczone, a dzisiaj zapomniane, nie są nigdy zapomniane bez śladu, nie znikają z umysłu jak starty napis kredą na tablicy; stosunek treści do umysłu nie jest tak mechaniczny. To, co zostało zapomniane, pozostaje na granicach pola świadomości lub w postaci pewnych zmian trwałych w zachowaniu się, w aktywności umysłu. Do tych — jakże ważnych — imponderabiliów należą:

1) poczucie granic;
2) poczucie możliwości;
3) poczucie prawdopodobieństwa;
4) horyzont umysłowy;
5) poczucie klas zjawisk (tj. umiejętność przybliżonego sytuowania nowego zjawiska w obrębie horyzontu rzeczy znanych);
6) przewidywanie i trafna ocena nowej sytuacji;
7) powściąg w wydawaniu zbyt pochopnych sądów, lekkomyślnych ocen, zbyt pochopnych decyzji.

Oto, jak mi się wydaje, są główne cechy charakteryzujące mistrzostwo w pewnej dziedzinie; co stanowi o doświadczonym lekarzu, polityku, pedagogu.

BIBLIOGRAFIA

1. ARNOLD i NICOLE: Logika czyli sztuka myślenia. Bibl. Klas. Filoz. 1958.
2. F. BACON: Novum organum. Bibl. Klas. Filoz. 1955.
3. CLAUDE BERNARD: Introduction à l'etude de la mèdicine expérimentale, 1865.
4. W. BURBURY, F. BALUST, B. YAPP: An introduction to child guidance. London 1945.
5. J. DEWEY: Experience and education. N. Y. 1956 (I. W. 1938).
6. J. DEWEY: Jak myślimy. Książka i Wiedza 1957.
7. G. FINNBOGASSON: L'inteligence sympathique. Paris 1913.
8. E. GOBLOT: Le vocabulaire philosophique. Paris 1912.
9. J. F. W. HERSCHEL: Wstęp do badań przyrodniczych. Bibl. Klas. Filoz. 1955.
10. P. HAEBERLIN: Der Mensch. Zürich 1941.
11. A. LALANDE: Vocabulaire technique et critique de la philosophie. 2 t. Paris 1928.
12. F. P. MAINE de BIRAN: Influance de l'habitude sur la faculté de penser. Paris 1800.
13. J. ST. MILL: A system of logic. London b. d. (1865).
14. P. MOOR: Theoretische Grundlegung einer heilpädagogischen Psychologie. Zürich 1943.
15. G. MORF: Praktische Charakterkunde. Bern 1945.
16. F. RAUH: L'expérience morale. Paris 1909 (II w.).
17. SENNEBIER: L'art d'observer. Paris 1802.
18. M. SIDLER, M. SIMMEN: Die Erfassung des Schülers durch den Lehrer. Frauenfeld 1949.
19. M. ZELTNER: Pädagogische Beobachtung, 1947.
20. ZIMMERMANN: Traité de l'expérience en général et en particulier dans l'art de guérir. Paris 1763.

MIECZYSŁAW ZIEMNOWICZ

POZNANIE MOTYWÓW DZIAŁANIA WARUNKIEM ODDZIAŁYWANIA WYCHOWAWCZEGO

Gdy staramy się ująć rozwój stosunku wychowawcy-nauczyciela do dziecka-ucznia, to widzimy, że przełom zaznaczył się w latach dwudziestych naszego wieku. Do około 1920 roku było głównym zadaniem wychowania i szkoły dostosować dziecko, ucznia do wymagań wychowawcy, szkoły. Rozwój rozpoczął się wprawdzie znacznie wcześniej, już pod koniec XIX w., kiedy to pod wpływem szybkiego rozwoju techniki, powstawania nowych gałęzi wiedzy (biologii, chemii, psychologii, ekonomii), a przede wszystkim troski, aby nowe odkrycia mogły być realizowane, a realizowane mają być przez dorastające pokolenie, zaczęto zajmować się dzieckiem-uczniem. Stwierdzono najpierw, że dziecka właściwie nie znamy. Nie mogło być inaczej, gdy dziecko uważano powszechnie za miniaturę dorosłego człowieka. Ellen Key głosi, że wiek XX będzie wiekiem dziecka; zainteresowanie dzieckiem prowadzi do odkrycia testów inteligencji (Binet 1905), do nowej metody badania rozwoju fizycznego i psychicznego dziecka (J. B. Watson), do odkrycia faz rozwojowych dziecka i młodego człowieka, wreszcie do stwierdzenia, że dotychczasowy autorytatywny stosunek musi ulec zmianie. Właśnie około 1920 roku rozpoczął się ruch reformatorski, szukano nowych metod nauczania i wychowywania, tworzono szkoły doświadczalne od takich, w których zupełnie zniesiono przymus (szkoła przy Burgstrasse w Hamburgu), oparto całą naukę na indywidualnych zainteresowaniach (szkoły C. Washburne w Winnetka), System Gary, Plan Daltoński, szkoły pracy i wiele innych.

Wzmaga się badanie wpływu środowiska na rozwój jednostki i dochodzi się do stwierdzenia, że wpływ ten jest nawet może ważniejszy niż czynniki dziedziczne. Słowem, powstaje hasło zmiany autorytatywnego stosunku na doradczy, kierowniczy. To jest istota ruchu reformatorskiego, który ogarnął cały świat jako „era nowego wychowania".

Ogromna literatura naukowa w tej dziedzinie powstaje właśnie w latach dwudziestych. Wymieńmy przykładowo:

1. Fr. W. Förster: „Erziehung und Selbsterziehung". Zürich 1921. 2. P. Oestreich „Strafanstalt oder Lebensschule. Erlebnisse und Ergebnisse zum Thema Schulstrafen". Karlsruhe 1922. 3. P. Häberlin: „Eltern und Kinder". Psych. Betrachtungen zum Konflikt der Generationen". Basel 1922. 4. Charles Baudouin et A. Lestchinsky: „La Discipline Interieurce". Ed. Forum 1924. 5. W. H. Kilpatrick: „Newrer meanings of discipline". New York 1926. 6. Coe George Albert: „Law and Freedom in the School". University Press 1924. 7. Edward Sisson: „Educating for Freedom".

Mc Millan Co, N.Y. 1925. 8. William Bagley: „Determinism in Education". Baltimore 1925. 9. William C. Bagley: „Schooldiscipline", Mc Millan Co (szcz. rozdz. X—XIV). 10. Lindsey and Evans: „Die Revolution der modernen Jugend". Dt. Verlagsanstalt, Stuttgard 1927. 11. M. Kreutz: „Rozwój psychiczny młodzieży". Książnica-Atlas 1931. 12. M. Zimnowicz: „Motywacja postępowania i jego ocena w życiu szkolnym". Chowanna. Inst. Pedag. Katowice 1932.

I znowu kilka dzieł z ostatnich lat: 1. Caroline B. Zachry: „Emotion and Conduct in Adolescence". N.Y. and London. D. Appleton — Century 1940. str. 563. 2. „Helping Teachers understand Children" „American Council on Education". Washington 1945 str. 468. 3. Boldyriew: „Praca wychowawcy klasowego". Warszawa PZWS. 1955. 4. Dugald S. Arbuckle: Guidance and Counceling in the Classroom". Boston 1957 str. 397. 5. Rudolf Dreikurs: „Psychology in the Classroom". A. Manual for Teachers. N.Y. 1957. str. 237.

Przytoczone niektóre dzieła z tej dziedziny mają poniekąd ilustrować narastanie problemu i podkreślić, że właśnie od roku 1920 zaczęły się na wielką skalę badania biologiczno-psychologiczno-społeczno-środowiskowe, aby naukowo zbliżyć się do dziecka, określić jego istotę i zdolność rozwojową. Żądanie dawniejsze, wyrażające się w przymusie, w organizowaniu bezwzględnego autorytetu rodziców i szkoły, ustępuje miejsca nowemu ideałowi, dostosowania wychowania i szkoły do zdolności, istoty rozwoju dziecka. Nauczanie, które poprzednio było jedynym celem szkoły, ustępuje powoli miejsca oddziaływania wychowawczemu.

Jaśniej wystąpi różnica postępowania, gdy zestawimy dawniejsze autorytatywne wskazania z nowymi.

Metoda autorytatywna:	**Metoda kierowania:**
1. Myśl najpierw o przedmiocie.	Myśl najpierw o dziecku.
2. Wymagaj dokładnego uczenia się.	Pobudzaj twórcze myślenie.
3. Utrwalaj wiadomości dla nich samych.	Wiadomości mają się stać środkiem wzrostu siły.
4. Kontroluj.	Rozwijaj.
5. Masz tłumić niepokój.	Kieruj działalnością.
6. Karz nieposłuszeństwo.	Zachęcaj do posłuszeństwa.
7. Wymuszaj zakazy.	Pozwalaj na własny wyraz.
8. Uważaj naturę człowieka za złą.	Za dobrą.
9. Ustanawiaj stałe prawa postępowania.	Daj rozumowi prawo rządzenia.
10. Uważaj winnego za zbrodniarza.	Uważaj go za pacjenta.

Zestawienie powyższe skrystalizowało się w trzydziestych latach. Uzasadnione jest pytanie, w jakim stopniu te wskazania weszły w życie, czy poznaliśmy lepiej naturę i fazy rozwojowe dziecka, czy osiągnęliśmy widoczny postęp, krótko, czy „nowe wychowanie" zastąpiło dawniejsze. Czy dzisiaj znamy dzieci lepiej niż dawniej? Czy oceniamy je na podstawach naukowych, czy też jeszcze panuje dawny autorytatywny stosunek? Wszak od chwili intensywnych studiów nad psychologią, rozwojem biologicznym, intelektualnym i emocjonalnym dziecka, nad metodami nauczania upłynęło już kilka dziesiątków lat. Wprawdzie na okres ten przypadają też lata drugiej wojny światowej, która zostawiła po sobie straszne moralne zniszczenia, ale przecież wysiłki pedagogów, psychologów powinny wywrzeć już znaczny wpływ na stosunek do wychowanków. Przecież wyniki badań naukowych nie są podawane w formie problematycznej, lecz prawie dogmatycznej, nie budzącej żadnych wątpliwości w sprawach zasadniczych. Mimo całego optymizmu i wiary w postęp nauk pedagogicznych musimy raczej stwierdzić, że w stosunku do wychowanków niewiele się zmieniło. Jak dawniej tak i teraz opieramy naszą znajomość dzieci i uczniów nie na faktach naukowych, lecz ciągle jeszcze na reakcji, jaką my odbieramy na skutek ich zachowania się, a więc oceniamy według naszej psychologii, ludzi dorosłych, a nie na podstawie przyczyn leżących na dnie motywów działania dziecka. Widzimy symptomy i na nie reagujemy najczęściej impulsywnie; jesteśmy zadowoleni lub niezadowoleni, ulegamy emocjom. A właśnie ta impulsywność, nasz gniew, zniecierpliwienie nie pozwalają nam na zrozumienie osobowości dziecka, na obiektywne poznanie motywów i celów działania. Popadamy łatwo w konflikt z wychowankiem, walczymy wtedy już o nasz prestiż i zapominamy, że mamy poznawać motywy działania dziecka i na nie wpływać wychowawczo.

Zgadzamy się, że dziecko jest jednolitą osobowością — głosił to już Freud, a za nim, z głębszym umotywowaniem, Alfred Adler. Zdajemy sobie sprawę z tego, że dziecko jest organizmem fizjologicznym z wymogami biologicznymi, wierzymy, że jest całością psychologiczną, że podlega prawom psychologicznym, gdy myśli, czuje, rozumuje i działa. Mniej powszechnie uświadamiamy sobie, że dziecko jest przede wszystkim istotą społeczną, która chce żyć i działać w atmosferze grupy, że motywy społeczne może najsilniejszy wpływ wywierają na nie. Zapominamy, że żaden z trzech właśnie wymienionych czynników nie działa osobno, że dziecko działa, zachowuje się zawsze pod równoczesnym wpływem zarówno czynników biologiczno-fizjologicznych, jak psychologicznych i społecznych. Aby poznać dziecko, zrozumieć jego rozwój, trzeba znać nie tylko podniety, które na nie działają, ale także i reakcje na te podniety. Teraźniejszość jest logicznym następstwem rozwoju dotychczasowego i warunkiem rozwoju przyszłego.

Nie mamy dotąd jednomyślnej oceny czynników wzrostu osobowości, trudno o zastosowanie zasad psychologicznych do indywidualnych dzieci. Stąd mimo głoszenia zasady, niewątpliwie naukowo stwierdzonej, że nie ma na świecie dwóch jednostek zupełnie identycznych — nawet jednojajowe bliźnięta wykazują różnice — nie indywidualizujemy, lecz w najlepszym razie traktujemy dziecko jako przeciętną normę bez wgłębiania się w jego dynamizm.

Nie zawsze zdajemy sobie sprawę i z tego, że właśnie wiek XX wprowadził w czasie niezmiernie krótkim tak wielkie rewolucyjne zmiany w stosunkach międzyosobowych, że jeszcze nie potrafiliśmy się do nich dostosować. Wymienimy tylko istotne: tradycjonalna przewaga dorosłych nad dziećmi prawie zaginęła. Dawne „panie ojcze" i „pani matko" zastąpione zostało poufałym „ty" i uczuciem prawie równorzędności. Przewaga męska nad kobietami znikła, „pan" domu i rodziny zeszedł do roli często podrzędnej, zwłaszcza gdy „pani domu" ekonomicznie na równi przyczynia się do utrzymania rodziny. Na naszych oczach ginie znaczenie rasy białej wobec ras kolorowych, ginie władza kapitału wobec zorganizowanych szeregów świata pracy. Zaginęły autorytety polityczne, naukowe, sceptycyzm zastępuje dogmatyzm. A to wszystko w czasie kilku dziesiątków lat. Dzieci i młodzież emancypują się, są niejednokrotnie w opozycji, buntują się. Ani rodzice, ani nauczyciele nie mogą traktować dzieci jako coś bezwolnego, nie mogą narzucać bezapelacyjnie form zachowania. Wychowawcy szukają nowych metod postępowania, przy czym często stwierdzają wzrastającą niezależność młodego pokolenia: uczuciową, intelektualną, a nawet ekonomiczną wobec pokolenia starszego. Jest to objaw powszechny, stwierdzony na całym świecie. Różnice między pokoleniami przybrały nową formę.

Musimy poznać cały dynamizm młodego pokolenia, skrzętnie tajony przed dorosłymi, więc rodzicami i nauczycielami, aby współżyć i skuteczniej oddziaływać na młode pokolenie. Badania dawniejsze z końca XIX w. i początku XX w. B. Prezesa, W. Preyera, A. Bineta i naszego Jana Wł. Dawida (jego kwestionariusz ma 500 pytań) dążyły do poznania dziecka. Obecna literatura pedagogiczna zajmuje się bardzo obszernie metodami prowadzącymi do poznania dziecka w domu, szkole, w życiu koleżeńskim. Mimo trudności, a raczej właśnie z powodu nich, musimy poznać dziecko.

W pracy obecnej chcę zwrócić uwagę tylko na jeden odcinek, często nie doceniany przez wychowawcę, a ważny dla danej jednostki, na tworzenie się jej stosunku do życia. Chcę naszkicować, jak powstaje w dziecku własny styl życia, jak budzi się w nim uczucie niższości, mniejszej wartości, które nawet tajone wywiera wpływ na całe postępowanie dziecka.

„Styl życia"

Pod wpływem faktu, że dziecko rodzi się bezsilne i jest w zupełności zdane na naszą opiekę, nie uświadamiamy sobie, że dziecko od pierwszego dnia po urodzeniu odbiera niezliczoną ilość wrażeń, że one sumują się w umyśle dziecka wcześniej, niż dziecko potrafi myśleć świadomie lub mówić. Psychologia rozwojowa milczała o tym, zwłaszcza że do określenia woli uważała za konieczny warunek świadomość, a tej żadną miarą nie można się dopatrzyć w małym dziecku. Obecnie powstają liczne prace oparte na badaniach za granicą i u nas (J. i N. Reuttowie: „Rozwój woli dziecka w pierwszym roku życia". Przegląd Psychologiczny, 1958 r. II), oparte na obserwacjach i eksperymentach, które niewątpliwie stwierdzają, że w umyśle dziecka, nawet niemowlęcia, gromadzą się doświadczenia i krystalizują się w postaci woli w pewnych sytuacjach. Np. niemowlę dokarmiane z butelki na skutek niewystarczającej ilości pokarmu piersi matki, nie chce po pewnym czasie ssać, płaczem protestuje przeciw karmieniu piersią i domaga się butelki, okazuje więc wyraźnie i zdecydowanie swą wolę.

Teraz psychologia rozwojowa przyjmuje, że dziecko przez pierwsze 4 do 5 lat życia zdobywa ogromną ilość doświadczeń; nawet niektórzy psychologowie posuwają się do nie dającego się sprawdzić twierdzenia, że dziecko uczy się w pierwszych pięciu latach życia więcej niż później przez całe nawet długie życie. Metodą „próby i błędu" poznaje dziecko, kto dla niego jest przyjazny lub nie, jak z daną osobą w różnych sytuacjach postępować. Dziecko wie, że do pogniewanego ojca nie trzeba się zbliżać, że pewnych osób trzeba unikać, wie, z kim i kiedy żarty odnoszą skutek. Po pewnym czasie — właśnie między 4 a 5 rokiem życia — dziecko ma już takie bogactwo doświadczeń, że w danej sytuacji, dziecku z doświadczenia już znanej, wie, że ma się tak a nie inaczej zachować. Wtedy już bez „próbowania" reaguje tak, jak je doświadczenie nauczyło, choćby to nie odpowiadało pouczeniom osób starszych. Dziecko będzie w sytuacjach sobie znanych zawsze jednakowo reagować. Np. jedne dzieci są uprzejme i miłe nawet wobec obcych — warunki środowiska domowego nauczyły dziecko, że może mieć zaufanie do dorosłych ludzi — inne, nawet zachęcane lub zmuszane przez matkę, nie podadzą rączki na przywitanie, inne wreszcie będą zaczepne, dokuczliwe lub płochliwe, uciekają i kryją się po kątach itd. Jest to wpływ warunków, w których dziecko się wychowywało, tworzący właśnie „styl życia", o różnych przejawach, trwały na zawsze. Niemcy stwierdzają w swej ludowej mądrości, że u dorosłego człowieka można zawsze poznać, jakie miał dzieciństwo. Zmiana osobowości po okresie 5 lat jest już dość trudna i trudność ta wzrasta raczej, dopóki rozwój intelektualny pozwoli dziecku zatrzymać dotychczasowe założenia. Dziecko jest konsekwentne nawet w błędzie. U dziecka można te założenia dość

łatwo odkryć, bo je ujawnia. U dorosłych wykaże je dopiero głębsza analiza psychologiczna.

Tworzenie się poczucia niższości

Właściwie każde dziecko doświadcza w swym życiu uczucia bezsilności i niższości. Żyje wśród dorosłych, silnych, wiedzących; stale potrzebuje ich pomocy. Często pomoc udzielana przez tych starszych jest wyrazem miłości, życzliwości, jest dawana z serdeczną czułością. Ale może być dawana z niechęcią i tylko jako obowiązek, nawet jako przykrość. Pierwsze doświadczenia w tej mierze zdobywa dziecko w rodzinie: od rodziców, rodzeństwa, znajomych i krewnych. Jeżeli atmosfera jest normalna, jest więc wynikiem współpracy i chęci współżycia, życzliwości i miłości, to wpływ tej atmosfery udziela się dziecku i nie czuje się ono ani ciężarem dla innych, ani czymś gorszym. Gdzie panuje niechęć, współzawodnictwo, charakterystyczne jest dążenie, żeby być górą wobec drugich, a więc przez przeżywanie uczucia wyższości lub niższości — wtedy ta atmosfera także decyduje o zachowaniu się dzieci.

Zdarza się, że także stosunki w rodzeństwie prowadzą do wytworzenia niekorzystnej atmosfery. Często płeć — chłopiec lub dziewczyna — często kolejność wśród rodzeństwa, najstarsze, najmłodsze, średnie, często i ta okoliczność, że jedno jest ulubieńcem matki, inne — ojca, decyduje o wytwarzaniu się antagonizmów, cech przeciwnych, różnych zainteresowań, nawet temperamentów.

Dziecko przyjmuje podniety środowiska — świadomie pomijam tu podniety fizjologiczne, dziedziczne — wartościuje je, porównuje swoją pozycję z pozycją innych osób z otoczenia i dochodzi do wniosków, które stanowią podstawę działania.

Pragnienie stać się częścią grupy, tj. do przeżywania z grupą życia, jest wrodzone i staje się z rozwojem fizycznym, umysłowym i emocjonalnym coraz silniejsze i coraz więcej świadome. Wzrost wyraźny od okresu pierwszej przekory. Widać to wyraźnie w instynktownej niemal chęci dziecka do współpracy, do udziału w zajęciach matki i ojca, starszego rodzeństwa, do grania jakiejś roli w grupie. Gdy mama nie dopuści dziecka do swoich zajęć — choćby tylko pozorowanych — gdy chroni dziecko przed każdym wysiłkiem, trudem albo zniecierpliwiona woli sama wszystko załatwić niż czekać na nieudolne wykonanie dziecka, gdy jeszcze jako usprawiedliwienie odsunięcia dziecka akcentuje, że ono jeszcze za małe, że jeszcze „nie potrafi" zadania wykonać, wtedy dziecko doznaje przykrości odsunięcia od życia w grupie, ma świadomość, że w porównaniu z mamą, starszym rodzeństwem jest nieudolne, że nie może być pożyteczne, wtedy budzi się przeświadczenie, że jest mniej wartościowe. Naturalnie musi się to dość często powtórzyć albo musi być wyraźnie zaakcentowane przez starszych, być przeżyciem uczuciowym dziecka.

Poczucie niższości powstaje najczęściej na podstawie porównania swego stanu fizycznego ze stanem fizycznym rówieśników. Ułomność fizyczna, kalectwo, niedomoga niektórych zmysłów, słabość fizyczna ogólna, te wyraźne dowody niższości we współżyciu z rówieśnikami, są przeszkodą w uzyskaniu tych przywilejów i korzyści, które zdobywają towarzysze. Reakcja dziecka może być na te braki różna: może najsilniej budzi się chęć dorównania innym nawet przy danym defekcie, jest to dążenie do kompensaty, a nawet hyperkompensaty. Często kulas potrafi szybciej biec niż jego zdrowi koledzy, często stara się być dowcipniejszym, złośliwszym, lepszym inicjatorem zabaw i w ten sposób utrzymuje swe często naczelne miejsce wśród innych. Inne dziecko natomiast godzi się z losem i chce przez swój defekt uzyskać wyjątkowe traktowanie, pewne przywileje, jako słaby, ale za to milszy niż inni towarzysze. Czasem znowu porównanie siebie z innymi wykaże tak wielką różnicę, że zabija wolę i chęć dążenia do czegokolwiek. Zniechęcenie i stan beznadziejności wysuwa się na pierwszy plan, niewiara w siebie wytwarza stan bierności i rozpaczy. Przeszłe doświadczenia nie wymuszają koniecznie takiego lub innego ustosunkowania się do życia, ale wywierają wpływ zdecydowany.

Poczucie niższości może mieć uzasadnienie w jakiejś ułomności, więc uzasadnienie materialne, ale może mieć swe źródło także w nabytym przeświadczeniu, że nie nadąża za innymi, że wysiłek nie da żadnego wyniku lub niewystarczający. Widzieliśmy, że nawet rzeczywiste braki nie muszą powodować uczucia niższości. Drogą kompensaty może powstać uczucie równości z innymi, a nawet wyższości. Uczucie niższości może też powstać bez uzasadnienia materialnego. Mogą je posiadać osoby o wysokim stanie doskonałości, a uczucie niepewności, obawy, że się nie utrzymają na stanowisku, jest w istocie nie usprawiedliwione, powstało ono może łącznie z wytworzonym „stylem życia". Najgorszy stan to kompleks niższości, oparty na rzeczywistych lub urojonych brakach, stan beznadziejności. Jest to mechanizm tłumaczenia swej bezsilności, czasem środek zdobywania specjalnych względów i litości.

Przy każdym uczuciu niższości najboleśniejsze jest nie samo poczucie niższości wobec innych, lecz raczej stan poniżenia społecznego. Poniżenie społeczne jest nie do zniesienia, a jakże często bywa wywoływane bezmyślnie. Dziecko na ogół nieuzdolnione i zazwyczaj nie dające zadowalających odpowiedzi, zgłasza się samo do odpowiedzi, nauczyciel zamiast widzieć ten wysiłek, dobrą wolę i nawet znaleźć coś pozytywnego w danej odpowiedzi, demonstracyjnie ośmiesza ucznia bolesnymi, poniżającymi słowami.

A jednak gdy poznamy przyczyny poczucia tej niższości (przeświadczenie o swej słabości, braki fizyczne, organiczne, otoczenie zewnętrzne), wtedy możemy podnieść na duchu zniechęconego przez danie pracy dostosowanej do zdolności, przez pomoc, przez zachętę życzliwą, przez odbu-

dowanie wiary w siebie. Stosunki między ludźmi wymagają wzajemnego respektu. Zbytnia ochrona dziecka, najczęściej jedynego, przed wszelkim trudem, pobłażliwość, nawet nadmierna uprzejmość, może spowodować niewiarę w swe siły. Rozgrymaszone dziecko nie ma sposobności do wypróbowania swych sił, do ćwiczenia, do rozwijania własnych zdolności.

Wspominaliśmy, że pragnienie zajęcia jakiegoś miejsca w grupie, funkcjonalnego udziału w życiu grupy, jest wrodzone i rozwija się stale po konstruktywnej lub destruktywnej drodze. Każdy człowiek pragnie osiągnąć uznanie grupy nawet przez swe braki, wierząc, że przez nie właśnie uzyska specjalne usługi. Niewątpliwie pierwszym wysiłkiem jest zdobycie uznania na drodze użyteczności społecznej. Gdy się to nie powiedzie, wtedy czysty przypadek może wskazać, że uwagę, zainteresowania innych można spowodować także na drodze destruktywnej. Gdy dziecko w domu wszystko robi, co do niego należy, najczęściej nikt nie zwraca na nie uwagi, bo „tak być powinno". Ale gdy zrobi większą szkodę, wtedy wszyscy o tym mówią, dziwią się i dziecko staje się pierwszą osobą w tym dniu lub dniach i nagle uświadamia sobie, że uznanie, rozgłos można zdobyć nie tylko na normalnej, użytecznej drodze, lecz czasem łatwiej na nieużytecznej. W każdej niemal klasie znajduje się jakiś wesołek, błazen klasowy, który potrafi rozśmieszyć całą klasę wśród poważnej pracy. Jest bohaterem, chociaż negatywnym. Stał się nim, gdy się przekonał, że na drodze błaznowania prędzej uzyska znaczenie niż na drodze normalnego spełniania obowiązków. O złym uczniu, który dopuścił się jakiegoś większego przestępstwa, opowiadają nie tylko bezpośredni koledzy, ale wszyscy w szkole i poza szkołą, jest sławny przez pewien czas. Poznanie przyczyny zboczenia z normalnej drogi życia, wytłumaczenie uczniowi z pewną życzliwością faktycznych pobudek, odniesie lepszy skutek niż poniżanie. Jeszcze lepszy skutek da pomoc w uzyskaniu uznania, nagrody, to naprowadzi na drogę użyteczną i społeczną.

Można nawet ująć młodych zniechęconych do normalnego życia w pewien system według stopnia zniechęcenia. Niewątpliwie każdy początkowo chce uzyskać znaczenie na drodze konstruktywnej. Jeżeli jest z natury aktywny, pełen inicjatywy, to sukces odniesiony jest warunkiem i zachętą, by pozostać na drodze użyteczności. Gdy brak aktywności, to często dobrą miną, wdziękiem można pozyskać sympatię przełożonych, zawsze jeszcze w granicach legalnych. W każdej grupie klasowej są mili, usłużni, grzeczni. Są lubiani i popierani, choć istotnie osiągnięcia są słabe, ale... „oni są tacy mili, porządni". Gdy na drodze legalnej i użytecznej nie uda się uzyskać sukcesu pełnemu inicjatywy młodemu człowiekowi, a przypadek połączył go z grupą niezadowolonych i ambitnych jak on sam kolegów, wtedy sukces odniesiony na drodze antyspołecznej może zadecydować o jego działalności. Przynależność do bandy daje mu rozkosz znaczenia i sławy. Nawet kary ustawowe i wychowawcze nie potrafią go nawrócić,

bo przy karach spotykał się zawsze z dezaprobatą społeczną, z poniżeniem, a wśród swoich towarzyszów w bandzie z podziwem i uznaniem. Czy to właśnie nie tłumaczy, dlaczego młodociani przestępcy po odpokutowaniu kary, najczęściej wracają do bandy, są recydywistami. Rozkoszy uznania i podziwu towarzyszów nie przygłuszą wspomnienia kary i przykrości nadzoru kuratora. Jeszcze ostatnia kategoria: jednostki bierne, ale szukające na drodze destruktywnej swego zadowolenia. To leniwi, uparci, a nawet życiowo beznadziejni. Oni są przedmiotem troski i opieki władz i na tej drodze wiodą swoje ciężkie życie.

Psychologicznie możemy te okresy tak scharakteryzować. Dziecko przedszkolne szuka drogi zbliżenia do społeczeństwa, tworzy pod wpływem otoczenia swój styl życia. Zmiana samego siebie staje się już trudniejsza. W okresie przedpuberalnym wpływy wychowawcze mogą wiele zdziałać, utrzymać, a nawet wzmocnić chęć współżycia ze społeczeństwem na drodze użytecznej. W okresie dojrzewania niełatwo dają się zmieniać cele życia i formy osobowości. Zdolność rozumowania uczy zachowywać się według norm przyjętych, w danym środowisku społecznym, maskować się, niezależnie od tego, co czuje i myśli.

Możemy twierdzić, że w żadnym okresie dziecko nie wie o swym stylu życia i dążeniach. Gdy dziecko w okresie do 10 r. życia zbliży się do normalnej, użytecznej drogi, gdy zrozumie cel dążeń społecznych i swego nastawienia, wtedy jest możliwe zmienić dążenie na pozytywne. Młodzieniec zrozumie łatwo cele życia, potrafi je wartościować, ale bardzo trudno zmienia własny styl życia. Jeszcze trudniej to osiągnąć u dorosłego. W każdym wypadku musi być świadomy wysiłek i chęć współpracy.

Rola nauczyciela. Uczeń, którego nauczyciel dostaje pod swą opiekę, jest już w znacznej części ukształtowany. Trzeba mu dopomóc w dostosowaniu się do życia społecznego. Nauczyciel sam zależy od swych władz szkolnych, od rodziców, od indywidualnego dziecka i od klasy szkolnej. Musi pogodzić wymagania ustaw szkolnych, regulaminów, planów, utrzymanie porządku z postępami ucznia w nauce. Zarówno władze szkolne, jak i rodzice domagają się korektury wszelkich braków ucznia. Klasa jako grupa społeczna może być pomocna nauczycielowi, gdy ją umie pozyskać swym taktem, dodatnimi cechami swego charakteru i umysłu, a przede wszystkim swą życzliwością. Ale może być przeszkodą przez krytycyzm i wielkie wymagania wobec nauczyciela.

Zdarza się, że nauczyciel popada w konflikt z dzieckiem. Akcentowaliśmy na wstępie, że nauczyciel reaguje często na zachowanie ucznia impulsywnie, że nie stara się zrozumieć motywów działania dziecka, wtedy, z obawy o utratę swego prestiżu, staje się subiektywny, zainteresowany swoją własną pozycją raczej niż stanem psychicznym i intelektualnym ucznia.

Nauczyciel powinien pamiętać, że każdy akt ucznia ma swój cel, trzeba poznać styl życia ucznia, jego podstawowe pojęcie. Może odkryjemy, że uczeń chce być pierwszym, odgrywać ważną rolę. Może przekonamy się, że wybija się jedynie w tych przedmiotach, w których jest mocny, ale gdy nie nadąża, nie szuka współpracy. Często nie ma miru wśród kolegów, trzyma się z dala. Trzeba poznać, czy jest zdolny do współpracy. Uczeń musi odczuć, że nauczyciel chce jego dobra. Nauczyciel powinien poznać sytuację ucznia w rodzinie, czy tam właśnie nie leży źródło zniechęcenia. Czy rodzice nie są zbyt surowi, czy nie wywołują zniechęcenia i utraty zaufania do siebie. Nauczyciel może czasem uzyskać wiele informacji przez danie wypracowania np. na temat „Moje najwcześniejsze wspomnienia", „Co wiem o sobie" albo „Czym chciałbym zostać w życiu".

Chodzi o pozytywne ustosunkowanie się ucznia do szkoły, do swej pracy, do kolegów, do nauczyciela. Dziecko źle się zachowujące, leniwe, jest najczęściej dzieckiem zniechęconym, trzeba dodać mu sił, zachęcać, stale chcieć widzieć w nim chęć dążenia naprzód, do poprawy. Nauczyciel musi poznać, czy dziecko jest ambitne i w jakim kierunku idzie ambicja, czy ma szanse wybicia się. Bierność jest niekiedy trudna do odkrycia, łatwiejsza jest praca z aktywnymi niż z biernymi. Często okazują uczniowie dążenie do władzy, przeważnie w okresie dojrzewania, tu tkwi niebezpieczeństwo chuligaństwa albo skłonność do defetyzmu. We wszystkich tych wypadkach nauczyciel musi zachować równowagę ducha, obiektywność, wyraźne zainteresowanie samym wypadkiem i dążenie do znalezienia poprawnego wyjścia.

Zasadniczą cechą nauczyciela wobec ucznia jest przyjaźń, chęć pomocy, sympatia i szczerość. Gdy jest przyjazny stosunek, chęć pomocy i szczerość w postępowaniu, tam prawie zawsze będzie skutek dodatni. Atmosfera ciepła ułatwia zbliżenie. Nauczyciel musi być w oczach dzieci przyjacielem, kierownikiem, ale i ekspertem. Rola bardzo trudna, ale konieczna. Wesołość i dobry humor jest skutecznym środkiem łagodzenia napiętej sytuacji. Nie trzeba tłumić śmiechu i wesołości. Nie ciągłe zwracanie uwagi i krytycyzm, lecz raczej zachęta, budzenie odwagi i samozaufania. Wszyscy umiemy zniechęcać, rzadko zachęcać. A w zachęcie ważniejsze jest nawet nie to, „co" mówimy, lecz „jak" mówimy. Kierowanie młodzieżą jest dziś koniecznością, właśnie wobec wytworzenia się innej sytuacji niż wtedy, kiedy nauczyciel był rozkazodawcą i mógł wymusić swoje polecenia. Nacisk kładziemy na kontakt z uczniami.

Potrzeby uczniów można określić jako fizyczne lub psychiczne, społeczne lub egocentryczne. Ale najważniejszą potrzebą każdego młodego człowieka jest być uznanym oraz pożądanym członkiem swej grupy społecznej. Każdy młody człowiek walczy o uznanie siebie i o niezależność w pewnym sensie, o przystosowanie się do życia szkolnego, o przystosowanie się do świata pracy i wreszcie — choć nie najmniej ważne — o przy-

stosowanie się do drugiej płci. Wskazówką dla nauczyciela przy poznawaniu potrzeb dziecka jest stosunek rówieśników do niego, stosunek do siebie samego, stosunek innych wychowawców do dziecka, zdolności umysłowe dziecka, defekty fizyczne lub odchylenia od normy, powodzenie dziecka w szkole i często powody opuszczania szkoły.

Wskazówki dla nauczyciela wobec dzieci dadzą się ująć w szereg punktów, które poddaję pod rozwagę wychowawców:

1. Stosunek do ucznia zawsze obiektywny, pełen rozsądku, ale życzliwy (unikać okazywania szczególnej sympatii, ale i niechęci).
2. Należy zawsze widzieć całe dziecko, więc od strony biologiczno-fizjologicznej, psychologicznej i społecznej. Dążyć do wyrobienia charakteru przy unikaniu niepożądanych cech.
3. Szczególnej uwagi wymagają uczniowie narzucający się, jak i nieśmiali. Nieśmiali więcej.
4. Należy zebrać wszelkie dane o uczniu: o zdrowiu, postępach w szkole, warunkach w domu.
5. Nie traktować tylko symptomów, lecz odkryć motywy działania i do nich dostosować swoje postępowanie.
6. Zastanowić się, co lepsze, czy uświadamiać ucznia o celach zabiegów i wezwać go do współpracy przy rozwiązywaniu problemów, czy działać samodzielnie.
7. Tylko nawykowe postępowanie ucznia uprawnia do uogólnienia.
8. Nie narzucać teoretycznych, naukowych wyjaśnień, raczej domagać się, by uczeń sam starał się interpretować swe zachowanie.
9. Najpospolitszymi przyczynami trudności wychowawczych są: zależność, obawa przed czymś nowym, unikanie ludzi, załamanie się w dążeniach na skutek niepowodzeń, ucieczka przed trudnościami, przerzucanie winy własnej na innych.
10. Podkreślać zawsze powodzenie raczej niż niepowodzenie ucznia. Uczeń ma odczuć przyjemność z osiągniętego rezultatu.
11. Mieć niezachwianą ufność w możliwość poprawy.
12. Nie stawiać zbyt odległych celów, pomagać przy planowaniu raczej na najbliższy okres. Nie fantazjować. Teraźniejszość jest ważna.

Wywody powyższe mają na celu zachęcenie wychowawcy do nowego spojrzenia na ucznia i na swoją pracę. Nie jest to łatwe, ale gdy wychowawcy nie zrażą początkowe trudności, praca jego stanie się i skuteczniejsza, i bardziej radosna.

IGNACY SZANIAWSKI

HUMANIZACJA PRACY A FUNKCJA SPOŁECZNA SZKOŁY OGÓLNOKSZTAŁCĄCEJ I ZAWODOWEJ

1. Kształcenie politechniczne wiedzie do humanizacji pracy

Politechniczne kształcenie dzieci i młodzieży w szkole jest antycypacją humanizacji pracy robotnika dorosłego. Tak pojmując kształcenie politechniczne w jego sensie społecznym, bynajmniej nie wiążemy humanizacji procesów produkcyjnych z jakimś bardzo odległym w czasie i przestrzeni, bliżej nieokreślonym etapem budownictwa socjalistycznego. Przeciwnie, kształcenie politechniczne gwarantuje humanizację produkcji natychmiast, od chwili, gdy robotnik staje do pracy w socjalistycznej fabryce. Jak dokona się ta humanizacja? Dzięki ogólnemu i politechnicznemu wykształceniu, wcześniej zdobytemu w szkole, robotnik staje się obiektywnie zdolny do bezpośredniego udziału w całokształcie produkcji fabrycznej, i to niezależnie od konkretnie wziętej specjalności. Zdolny jest więc obiektywnie, a nie deklaratywnie, wpływać na wydajność swej własnej pracy i swojej fabryki. Nas oczywiście interesuje głównie praca przy taśmie bieżącej, z powodu której wykształcenie politechniczne jakoby dezaktualizuje się. Nas interesuje praca, której rytm i tempo jest całkowicie poza robotnikiem. Ten rytm jest rytmem obiektywnie przymusowym. Przymusowym dla setek i tysięcy robotników podporządkowanych nie rozkazowi fabrykanta, eksploatatora i bezpośredniego dozorcy, lecz rozkazowi maszyny, której stają się tylko cząstką. Taśma bieżąca przynosi ze sobą znużenie i otępienie. Utrwala ona powoli ogólne wyczerpanie i przyśpiesza proces starzenia się. Przez to powoduje ogólną despirytualizację umysłu i ruinę fizyczną organizmu.

To, co Marks pisze o manufakturze, przeciwstawiając ją kooperacji prostej, odnosi się oczywiście także, i tym bardziej, do pracy fabrycznej. Już manufaktura, a bardziej jeszcze fabryka okresu 1. fazy rewolucji technicznej, „czyni robotnika kaleką, sztucznie hodując jego specjalną sprawność zawodową kosztem całego świata skłonności i zdolności twórczych".

Spostrzeżenia współczesnych socjologów i psychologów pracy (G. Friedmann) nie różnią się w tym względzie od klasycznych spostrzeżeń Marksa i Engelsa sprzed 80 i 90 lat. Ba, wnioski wielu z nich pokrywają się często z wnioskami zawartymi w 12 i 13 rozdziale I tomu lub 5 rozdziale III tomu „Kapitału" Marksa. Friedmann i Dahrendorf na przykład wręcz powołują się na Marksa (Engelsa) i pomimo że powołują się oni także oczywiście i na badania oraz wyniki nowocześniejszych socjo-

logów i psychologów przemysłu, wielokrotnie nawiązują do Marksa, i to bynajmniej nie tylko w sensie historycznym.*

Nie dostrzegają oni faktu, że tzw. humanizacja pracy, w ostatecznym rachunku, niewiele zmieni w subiektywnej i obiektywnej sytuacji robotnika dorosłego, jeśli robotnik ów do fabryki przyszedł bez dostatecznego wykształcenia ogólnego i politechnicznego. Walka o zmianę świadomości zawodowej robotnika nie ma szans w fabryce, gdy proces produkcyjny de facto obiektywnie sprzyja alienacji, gdy uprzednio zdobyte wykształcenie ogólne, politechniczne i zawodowe nie jest dostateczne, aby poprzez radę robotniczą robotnik mógł wpływać na zmianę czegokolwiek w procesie technologicznym fabryki. Rzecz oczywiście inaczej przedstawia się w fabryce socjalistycznej. Zapewne rada robotnicza w fabryce uspołecznionej nadaje życiu wewnętrznemu fabryki charakter bardziej sprzyjający humanizacji pracy aniżeli w fabryce pozbawionej rady robotniczej. Ale nawet w fabryce socjalistycznej tylko robotnik wykształcony, kulturalny, aktywnie zaangażowany w procesie produkcji, zdolny jest walczyć z dehumanizacją fabryki. Rzecz oczywista, że zdolność ta jest w fabryce uspołecznionej znacznie bardziej realna i spotęgowana aniżeli tam gdzie, pomimo wszystko, jest on siłą faktu tylko dodatkiem do maszyny prywatnego właściciela.

2. Homo faber, homo sapiens, homo ludens stawiają pytania

Taśma bieżąca „usuwa" przepaść między pracą fizyczną a umysłową robotnika, zwalniając go zarówno od wysiłku intelektualnego, jak i fizycznego. Polaryzacja stosunków między pracą fizyczną a pracą umysłową tysięcy i dziesiątków tysięcy robotników zagraża zarówno siłom fizycznym, jak siłom intelektualnym poszczególnego robotnika. Już w okresie 1 fazy rewolucji technicznej zebrał Marks fakty, przeanalizował je i sformułował wnioski, których wymowa dziś tylko wzrosła i spotęgowała się.

Dziś, w okresie ostatecznego zwycięstwa taśmy bieżącej, dziś, w warun-

---

* „...W istocie rzeczy podziałowi pracy i jej ciągłości towarzyszy obecnie często ograniczenie zawartości każdej jednostki pracy, dokonanej przez »wyspecjalizowanego robotnika«. Skrócenie dnia pracy, przejście od jej znaczenia ekstensywnego do znaczenia intensywnego, do intensyfikacji, zostały zanalizowane przez Marksa w klasycznych rozdziałach »Kapitału«. Wykazane tam zostało, w jaki sposób postęp w tej dziedzinie prowadzi do zwiększonego napięcia wysiłku robotnika, a jednocześnie do »bardziej szczelnego wypełnienia wszelkich luk przeznaczonych na pracę czasu«. Jeśli weźmiemy pod uwagę zdolność indywidualnego wysiłku, który pozostaje w stosunku odwrotnie proporcjonalnym do długości trwania, można stwierdzić, że istnieje optymalna długość dnia pracy, w ciągu której wydajność d z i e n n a jest największa. Dowiodły tego właśnie badania psychofizjologiczne, a zwłaszcza badania przeprowadzane bezpośrednio po pierwszej wojnie światowej przez Industrial Fatigue Research Board w Anglii..." Tak pisał w roku 1956 w Paryżu socjolog francuski, Georges Friedmann, gdy u nas pojawiać się zaczęły publikacje dowodzące staroświeckości Marksa we współczesnej ekonomii politycznej, wskazujące na upadek marksowskiej teorii walki klasowej i nieprzydatności marksowskich wyników badań nad pracą robotnika w klasycznej fabryce.

kach początków 3. fazy rewolucji technicznej, sprawa tylko się zaostrzyła, stała się jednym z najbardziej niepokojących problemów społeczno-pedagogicznych, a równocześnie — jednym z najsilniejszych czynników wiodących do rozwiązania antynomii okresu automatyzacji, mechanizacji, epoki zastosowań zdobyczy fizyki jądrowej do techniki.

Dziś, bardziej niż kiedykolwiek, tylko od jednostek fabryka nowoczesna wymaga bardzo wysokich kwalifikacji intelektualno-technicznych, bez których nie można projektować, regulować ani kontrolować taśmowego procesu pracy.

Dziś, w warunkach, gdy w fabryce zegarków żąda się od robotnika, aby przez dzień cały jedynie umieszczał oś w zegarku, gdy od drugiego robotnika lub robotnicy nie żąda się nic więcej jak tylko umiejętności wywiercenia dziurki w oprawce zegarka, gdy robotnik w brygadzie zmechanizowanych masarzy musi umieć tylko przewiązywać kiełbasę sznurkiem w ciągu 8-godzinnego dnia pracy, a w tym samym czasie inny robotnik w brygadzie montażowej samochodów osobowych umocowuje jedynie nakrętki lub sworznie w podwoziu samochodu — jakie jest potrzebne i konieczne wykształcenie ogólne i jakie wykształcenie zawodowe? W warunkach, gdy wszyscy oni i im podobni mogą opanować swą specjalność i swój fach w ciągu kilku godzin, a nabrać odpowiedniej sprawności i koordynacji nerwowo-ruchowej w ciągu kilku dni i tygodni, na cóż im znajomość mechaniki, chemii, algebry, języka obcego, znajomość nut czy sztuki pisania wytwornych listów? Na cóż im wykształcenie ogólne i politechniczne, gdy fabryka żąda od nich coraz mniej i nikt nie oczekuje od nich, aby swą wiedzę i swe wykształcenie zastosowali w fabryce, w pracy produkcyjnej? Wykształcenie ogólne i politechniczne staje się dla nich tym bardziej zbyteczne (oczywiście tylko w fabryce kapitalistycznej!), gdy zestawi się ich sytuację z sytuacją nielicznej grupy inżynierów, techników, którym fabryka nowoczesna stawia oczywiście wymagania coraz wyższe. I czy można zestawić coraz mniejsze wymagania fabryki wobec „montera" (od nakrętek), wobec „zegarmistrza" (od osi), „masarza" (przewiązywacza kiełbas) z coraz większymi wymaganiami, które fabryka stawia wobec konstruktora nowego typu zegarków, inżyniera specjalisty w zakresie elementów maszyn, a nawet technologa odpowiedzialnego za proces wytwarzania kół zębatych z masy plastycznej.

W warunkach, gdy w naszych oczach zamiera zawód tradycyjnego murarza, gdy akcesoria pracy takiego tradycyjnego murarza pozostają już tylko elementami pieśni (cegła, kielnia, cement, wapno), gdy zbliżamy się do czasów, w których tradycyjne, rzemieślnicze metody pracy murarza, znane nam z dzieciństwa i które znamy jeszcze ze współczesnych metod budownictwa, coraz częściej i systematyczniej zastępowane bywają przez metody budownictwa przemysłowego, a nowy „murarz", swymi umiejęt-

nościami i rodzajem sprawności, coraz mniej przypomina prawdziwego tradycyjnego murarza (owego murarza, który naprawdę murował, kładąc cierpliwie cegłę po cegle i sprawdzając swą robotę za pomocą pionu i poczciwej „wasserwagi"), a coraz bardziej — budowniczego, który z elementów gotowych montuje domy mieszkalne i fabryki, jak kształcić wobec tych przemian murarzy i budowniczych, jeśli nie politechnicznie.

Gdy na miejsce poczciwego, tradycyjnie na swej ojcowiźnie orzącego, bronującego i koszącego, chłopa, chłopa, od którego natura jego pracy wymagała pewnej sprawności fizycznej oraz intelektualnej wszechstronności, pojawia się na wielkich scalonych obszarach ornej ziemi spec-traktorzysta, spec-kombajnista, fachowiec — agrotechnik i fachowiec — zootechnik, których jednostronna praca i wyspecjalizowane czynności jakżeż dalekie są od wielostronności i przemyślności chłopa, cóż pozostaje młodemu pokoleniu we współczesnej szkole ogólnokształcącej, jeśli nie politechniczne kształcenie, którego elementami są między innymi agrotechnika, zootechnika oraz znajomość samochodu i traktora!

Dziś, w warunkach, gdy zamierają stare specjalności, gdy zamiera i rozkłada się struktura tradycyjnych zawodów, gdy np. zawód ślusarza ulega oczywistej ewolucji, gdy ginie powoli, stary poczciwy zawód blacharza, gdy oczywistemu przeobrażeniu ulega istota i metody pracy elektromechanika, wymienione i im podobne zawody, poza nazwą samą, niewiele już mają wspólnego z zawodem blacharza, ślusarza czy elektrotechnika sprzed lat 50—60, gdy te przemiany w strukturze tradycyjnych zawodów przybierają charakter nie tylko (oczywiście) techniczny, ale także (oczywiście) społeczny i — równolegle z tym — pojawienie się tranzystorów, półprzewodników, radaru, taśmy bieżącej powołuje do życia szereg nowych zawodów, jakież potrzebne jest dziś wykształcenie uczniowi szkoły ogólnokształcącej? Jakaż szkoła i jakież szkolenie uczniowi szkoły zawodowej? Jakie wychowanie potrzebne jest uczniom obu typów szkół? Co wspólnego, ale co też odmiennego, mieć musi wychowanie, nauczanie i kształcenie we współczesnej szkole ogólnokształcącej i we współczesnej szkole zawodowej? Jakiego typu dokształcanie i jakiego typu przeszkalanie potrzebne jest uczniom i absolwentom szkół ogólnokształcących oraz uczniom i absolwentom szkół zawodowych? Jaką tarczę ochronną znajdzie młody robotnik, gdy techniczna organizacja produkcji, nowoczesna racjonalizacja, podział pracy aż do rozdrobnienia czynności wiodący, niweczy w nim w sposób systematyczny, choć z początku niewidzialny, zarówno jego siły umysłowe, jak i fizyczne? Jak ochronią młodzi robotnicy i młode robotnice swe zdrowie psychiczne i swe zdrowie fizyczne przed

z góry narzuconą materialną strukturą produkcji fabrycznej? Jak zapanują nad tą strukturą i nad życiem wewnętrznym fabryki? *

Skoro taką niwelację wśród ogromu robotników powoduje dziś taśma bieżąca, równocześnie oddalając olbrzymią masę robotniczą od garstki wszechstronnie wykształconych pracowników inżynieryjno-technicznych, rodzi się pytanie: Cóż w takim razie może zneutralizować i zneutralizuje obiektywne skutki takiego zjawiska? Co zapobiegnie groźbie zaniku sił fizycznych i umysłowych robotnika? Co zneutralizuje paraliżowanie inicjatywy robotniczej? Co zniweczenie wrażliwości ludzkiej? Co jeśli nie długotrwały proces kształcenia ogólnego, długotrwały proces kształcenia politechnicznego i kultura fizyczna? Cóż zniweluje ten proces polaryzacji, jeśli nie długotrwałe terminowanie w szkole ogólnokształcącej? Cóż bardziej niż wykształcenie politechniczne umożliwi realnie robotnikowi, obsługującemu taśmę bieżącą, ludzkie prawo do zmieniania się w ciągu tygodnia, a nawet dnia, na stanowisku roboczym? Cóż obiektywnie zezwoli na przechodzenie od jednego typu pracy cząstkowej do drugiego? Co bardziej niż wykształcenie politechniczne, zdobyte w szkole ogólnokształcącej, stanie się tarczą współczesnego robotnika, zatrudnionego przy taśmie bieżącej, tarczą przed zabójczymi skutkami pracy o rytmie rodzącym alienację? Cóż bardziej utrzyma go w dobrej formie fizycznej, intelektualnej i moralnej, jeśli nie znajomość ręcznej pracy, pracy za pomocą różnorakich narzędzi prostych w zakresie introligatorstwa, tkactwa, garncarstwa, stolarstwa, ślusarstwa, montażu i demontażu itd.

Jakież jest konieczne wychowanie w warunkach produkcji seryjnej rodzącej z jednej strony perfekcjonizm a z drugiej — dyletantyzm, gdy taśma bieżąca bynajmniej nie potęguje u robotnika pragnienia podnoszenia własnych kwalifikacji zawodowych, a na zdobycie kwalifikacji zawodowych nie trzeba już, jak zaznaczono, 3—4 lat, ba, gdy nie trzeba nawet 3—4 miesięcy, lecz starczą 3—4 tygodnie, a nawet dni na „przyuczenie", gdy już tylko w ciągu kilku godzin „można zostać robotnikiem wykwalifikowanym". W warunkach zanikania wszelkiego wysiłku intelektualnego i fizycznego, co pociąga za sobą degenerację intelektualną i fizyczną, jaką jest potrzebna teoria kształcenia.**

---

* Nie można stawiać sprawy alternatywnie: — albo, jak to czynią jedni, głosząc, że — rozwój techniki potęguje wymagania odnośnie sprawności fizycznej i umysłowej wszystkich robotników — albo też, jak to czynią drudzy, głosząc, że rozwój ten umniejsza wymagania odnośnie wysiłku fizycznego i sprawności intelektualnej wszystkich robotników. Taka alternatywa wiedzie do odpowiedzi i wniosków synkretycznych, a więc naukowo całkowicie fałszywych.

** Sto lat temu, Nasmyth, wynalazca młota parowego — składając zeznania przed Trades Unions Commission — w następujących słowach zdawał sprawę z ulepszeń, które wprowadził do swych maszyn wskutek wielkiego i przewlekłego strajku robotników zatrudnionych przy budowie maszyn w r. 1851: „Rysem znamiennych naszych nowoczesnych ulepszeń mechanicznych jest wprowadzenie zamiennych maszyn narzędziowych. Cała robota mechanika polega teraz nie na jego własnej

I jak długo powinien trwać proces uczenia się w szkole? Jaka treść i jaki zakres wykształcenia ogólnego i politechnicznego jest mu konieczny? Taśma bieżąca staje się dla robotnika przyczyną jego upadku. Jak przeciwdziałać temu, aby nie uczyniła zeń w sposób systematyczny i nieodwracalny typowego konsumenta tzw. kultury masowej? Co uczynić, aby taśma nie zrobiła z niego człowieka odspirytualizowanego, o przytępionej wrażliwości estetycznej i intelektualnej? W warunkach, gdy charakter pracy części robotników zmienia się i zbliża obiektywnie do pracy technika i inżyniera — czy wykształcenie politechniczne jest przyszłemu robotnikowi konieczne, czy nie? Czy dotychczasowy stan teorii kształcenia politechnicznego zezwala widzieć i rozwiązać nowe problemy postawione bądź co bądź przez życie, przez nowe zjawiska we współczesnej technice? To nie są bynajmniej pytania retoryczne. Ich sformułowanie zawiera w sobie konieczność merytorycznej odpowiedzi. Ba, one zawierają w sobie już odpowiedź lub zapowiedź tej odpowiedzi.

Od wykwalifikowanego t e c h n i k a żąda się dzisiaj znajomości już tylko 6 perfekcjonistycznych operacji roboczych, potrzebnych do naprawy uszkodzonych maszyn. Cóż uchroni takiego technika, okresu taśmy bieżącej, przed utraceniem fizycznych i intelektualnych cech ludzkiej wszechstronności?! Odpowiedź jest jedna — humanizacja pracy. Ale jak?

Skoro przeciętny technik przyszłości, bynajmniej niezbyt odległej, będzie musiał znać się na sterowaniu, skoro zasadniczą jego umiejętnością będzie dozorowanie maszyny, skoro abc wykształcenia zawodowego każdego technika stanowić będzie konserwacja maszyn i umiejętność doraźnego i szybkiego remontowania mechanizmów, jakie trzeba mu dać d z i s i a j w y k s z t a ł c e n i e? Jakaż jest rola w tym wszystkim wykształcenia ogólnego? Jakaż — zwłaszcza rola wykształcenia politechnicznego gdy — o g ó l n a s p r a w n o ś ć i o g ó l n a z n a j o m o ś ć c a ł y c h i n s t a l a c j i odgrywa rolę pierwszorzędną i rozstrzygającą? Czy dotych-

---

p r a c y, lecz na d o z o r o w a n i u pięknej roboty maszyn, co czynić może k a ż d y c h ł o p a k. Cała klasa robotników opierających swój byt wyłącznie na swej u m i e j ę t n o ś c i jest obecnie wyeliminowana. Przedtem zatrudniałem 4 chłopców na 1 mechanika. Obecnie zaś, dzięki nowym kombinacjom mechanicznym, zredukowałem liczbę robotników dorosłych z 1500 do 750". (K. Marks: „Kapitał", tom I, „Książka i Wiedza", 1951, str. 471).

W warunkach taśmy bieżącej i automatyzacji sprawa zaostrzyła się. U Forda np., który jest w niemałym stopniu prekursorem najnowszych przemian we współczesnej technice, stwierdzamy w tym względzie bardzo pouczającą sytuację. Jeśli zapytamy, jak długo trwał okres kształcenia przeciętnego robotnika i przygotowania go do pracy w jego zakładach, otrzymamy bardzo wymowne dane: Dla 43% ogółu zatrudnionych okres przeszkolenia przyzakładowego trwał tylko 1 dzień lub nawet mniej. Dla 36% robotników wystarczał okres od 1—8 dni, aby stanąć do pracy w fabryce. Szkolenie, którego okres trwał od 1—2 tygodni, potrzebne było tylko dla 6%. Okres kształcenia od 1 mies. do roku (najwyżej) potrzebny był jedynie dla 14% pracujących. Kilkuletni okres czasu objął tylko 1% (Dane wzięte z książki Georges Friedmanna. „DER MENSCH IN DER MECHANISIERTEN PRODUKTION". Köln, 1952, Bund-Verlag, Gmb. H., str. 208). Ostatnie statystyki polskie z Żerania i Nowej Huty z 1957 r. potwierdzają tylko tę ogólną i powszechną tendencję.

czasowa koncepcja monotechnicznego szkolenia zawodowego robotników i techników ma dziś jeszcze sens? Czy sens ma wobec tego dotychczasowa struktura i treść szkoły zawodowej, ukształtowana bądź co bądź w drugiej połowie XIX wieku? A czy ma sens struktura i treść szkoły ogólnokształcącej, pozbawiona kształcenia politechnicznego.

3. Kształcenie politechniczne, a wymiania stanowisk robotnika oraz robotnicza kontrola procesu produkcyjnego dzisiejszej fabryki

Oto są główne elementy humanizacji pracy. Pisali o nich wielokrotnie Karol Marks i Fryderyk Engels. Po dziś dzień cztery te elementy są aktualne. Jakież to elementy? Pierwszy z nich — to przezwyciężenie istniejącego podziału pracy. Drugi z nich — to usunięcie przepaści między pracą fizyczną a umysłową. Ale żaden z obu tych elementów, bądź z osobna, bądź razem wziętych, nie może być urzeczywistniony, jeśli wykształcenie ogólne i wykształcenie politechniczne nie staną się zjawiskami powszechnymi, a ogólnokształcąca i politechniczna szkoła nie stanie się szkołą w społeczeństwie socjalistycznym — powszechnie obowiązującą. Trzeci z nich — to skrócenie dnia roboczego.*

Czwartym z elementów humanizacji pracy jest ciągłe stosowanie wymiany stanowisk: jest to podstawowa forma ochrony człowieka przed niweczącym wpływem maszyny. Jest ona jednak wówczas realna, gdy robotnik cząstkowy przybył do fabryki już jako człowiek wszechstronnie rozwinięty, a więc wykształcony ogólnie i politechnicznie. Humanizacja pracy zautomatyzowanej, humanizacja pracy zmechanizowanej, przezwyciężenie despirytualizacji, wywołanej przez taśmę bieżącą, jest realna tylko wówczas, gdy robotnik ma za sobą wykształcenie politechniczne.**

Piątym elementem humanizacji pracy jest czynna kontrola proce-

---

* Bliżej o tym elemencie piszę w artykule opubl. w nrze 4 br. „Kwartalnika Pedagogicznego".

** Podział pracy był i jest rzeczą konieczną... do pewnych, ludzkich granic. Wytrzymałość fizyczna człowieka, wytrzymałość systemu nerwowego człowieka z jednej strony, z drugiej zaś — konieczność specjalizacji, celem udoskonalenia tempa i wydajności produkcji, leżą u podstaw podziału pracy. Ale podział pracy doprowadzony do absurdu (np. robotnik przy taśmie bieżącej) grozi wytrzymałości fizycznej i nerwowej człowieka co najmniej w tym samym stopniu, co... brak podziału pracy. Gdy więc czytamy dramatyczne i pełne goryczy czy też ironiczne i pełne sarkazmu uwagi Marksa i Engelsa o podziale pracy i o jego skutkach: a) zaniku wszechstronności rozwoju człowieka, b) powstawaniu i utrwalaniu ich przepaści między pracą fizyczną a umysłową, między ludźmi pracy intelektualnej a ludźmi pracy manualnej, pamiętać należy o istotnym zastrzeżeniu, z jakim uwagi te przyjąć należy. Doświadczenia oraz psychologia, i socjologia pracy ostatnich stu lat (a także i ostatnich 10—15 lat) uzupełniają i wzbogacają nagromadzone przez Marksa fakty i jego wspaniałe argumenty przeciw podziałowi pracy. Zniesienie podziału pracy nie może prowadzić do byle jakości, dyletantyzmu i wszędobylstwa technicznego. Oznacza ono potencjalną możliwość płodozmianu w rodzaju, istocie i metodach pracy każdego człowieka — możliwość, którą gwarantuje w ostatecznym rachunku długotrwałe, systematyczne, wieloletnie i gruntowne wykształcenie politechniczne oparte na wykształceniu ogólnym i funkcjonalnie z nim powiązane.

sów technologicznych i społecznych w fabryce oraz kontrola miesięcznych, kwartalnych i rocznych planów produkcyjnych. Ale robotnik wówczas brać może udział w kontroli planów produkcji oraz kontrolować psychofizjologiczne procesy pracy drugiego robotnika w przedsiębiorstwie uspołecznionym, gdy zna higienę, opanował materiałoznawstwo, poznał ekonomię, historię techniki. Wówczas i tylko wówczas realne się staje zapewnienie poszczególnemu robotnikowi jak i całemu kolektywowi fabrycznemu, jako zrzeszonemu producentowi, świadomego udziału w rozwiązywaniu spraw dotyczących racjonalizacji technicznej fabryki, uchwalania regulaminów pracy, podziału funduszu zakładowego. Wnikanie w istotę częściowych czynności produkcyjnych (tak bardzo znamienne na przykład dla pracy rzemieślniczej i ręcznej pracy dziecka) podobnie jak różne próby fachowej oceny własnej i cudzej pracy, systematyczna kontrola realizacji uchwał i regulaminu, ocena własnych i cudzych kwalifikacji, bieżąca kontrola nad działalnością administracji, stają się w procesie wytwarzania faktycznie możliwe dzięki zrealizowaniu uprzednio przymusu uczęszczania do szkoły od lat 7 do lat 17—18 i przymusu zdobywania w ciągu tego czasu wykształcenia ogólnego i politechnicznego, a więc wiele, wiele lat przed wejściem młodego robotnika do fabryki.

Proces humanizacji pracy seryjnej przy taśmie bieżącej, poprzez zaznajamianie poszczególnych robotników i całych ich grup z naukowymi podstawami wykonywanych przez nich czynności, jest tylko wówczas realnym hasłem i tylko wówczas realnym zadaniem, gdy robotnicy owi przybyli do swojej fabryki z wykształceniem politechnicznym, a więc z wykształceniem, którego podstawową zasadą jest poznawanie w toku uczenia się fizyki, chemii, biologii i matematyki — teoretycznych podstaw współczesnej produkcji, a w toku uczenia pracy manualnej — poznanie surowców, półfabrykatów i materiału, z którego się w ogóle produkuje.

Wnioski Georgesa Friedmanna, dotyczące walki robotników o humanizację ich pracy zautomatyzowanej, wiodą prostą drogą do ogólnego nurtu współczesnego socjalizmu. Implicite są wnioski Friedmanna zawarte m. in. w jego wskazaniach, gdy mówi on, że robotnicy powinni bardziej zająć się „sobą i kolektywem", i gdy inspiruje robotnikom konieczność objęcia sferą ich zainteresowań całokształtu konkretnie wziętej gałęzi przemysłu. Gdy Friedmann wskazuje, że zainteresowania polityczne i działalność społeczna robotnika są czymś wielce istotnym w procesie humanizacji ich pracy, gdy podkreśla, jako socjolog pracy, że zmiana procesów technologicznych czyni pracę „bardziej ciekawą" itd., wówczas stwierdzamy, że wszystkie te wnioski są słuszne i oczywiste, że płyną w kierunku głębokiego nurtu socjalistycznego, wywołanego znacznie dawniej i znacznie wcześniej przez „Kapitał" i działalność polityczną Marksa. Tych zaś, którzy studiowali dłużej nieco i konkretniej dzieła Marksa, bynajmniej nie zaskakuje swą nowością i oryginalnością twierdzenie Friedmanna, że ele-

menty humanizacji pracy związane są z poważnymi przemianami ekonomicznymi i społecznymi.

Dziś, w warunkach automatycznego systemu fabrycznego, który toruje sobie drogę w sposób nieodwracalny, dziś, w warunkach zwycięstwa taśmy bieżącej, technicystyczna tylko interpretacja tego fundamentalnego założenia marksistowskiej teorii wychowania, staje się oczywiście niewystarczająca. Pedagogiczna zaś interpretacja i przyjęcie pedagogicznego punktu widzenia umożliwiają położenie akcentu na problemie wykształcenia ogólnego — opartego o klasyczne zasady nauczania — na stosunku wzajemnym między wykształceniem ogólnym a politechnicznym — skoro drugi bez pierwszego istnieć nie może w ogóle i skoro ich synteza, w warunkach socjalistycznych, staje się jednym z fundamentalnych składników zniesienia dawnego podziału pracy i jedną z przesłanek zdobyczy przewrotu. Ale ta przesłanka zasadnicza (bez przesłanki drugiej, jak się dziś, 40 lat po rewolucji 1917 roku, okazuje — przesłanki niemniej fundamentalnej — bez wykształcenia politechnicznego, okazać się może i okazuje iluzoryczną w walce o humanizację pracy. Walki z alienacją w warunkach nowoczesnej i najnowocześniejszej produkcji bez kształcenia politechnicznego nie da się urzeczywistnić. Rewolucyjne przemiany we współczesnej technice radzieckiej, przemiany w polityce rolnej, przekształcenie życia gospodarczego, spotęgowało na terenie Związku Radzieckiego żywy ruch pedagogiczny, którego dominantą jest teoria i praktyka kształcenia politechnicznego o wyjątkowo silnym zasięgu.

Z ruchem tym związane są przemiany nie tylko w życiu wewnętrznym szkoły radzieckiej, ale też przemiany w życiu wewnętrznym radzieckiej fabryki i gospodarstwa rolnego.

4. Gdy fabryka żąda coraz mniej, szkoła musi żądać coraz więcej!

Do automatyzacji powszechnej i powszechnej mechanizacji produkcji jest zresztą, ogólnie biorąc, dość daleko, a niekiedy — bardzo jeszcze daleko. Automatyzacja obejmuje na razie wciąż bardzo ograniczony zakres operacji. Ośrodki automatyzacji stanowią jakby szereg drobnych zresztą, nielicznych wysepek, wśród olbrzymiego morza różnych maszyn i urządzeń, wciąż jeszcze obliczonych na indywidualny trud i osobistą obsługę robotnika.*

Nie można przy tym nie zauważyć, że mamy tu do czynienia „z wy-

* Patrz: praca członka Akademii Nauk ZSRR profesora S. I. Strumilina: „EKONOMICZESKIJE PROBLEMY AWTOMATIZACIJI PROIZWODSTWA", Gos. Izd. Poł. Lit., Moskwa 1957; zwłaszcza rozdział III (O stanie) oraz rozdział IV (O perspektywach) automatyzacji. Porównaj też artykuł D. Ludmierskiego — naczelnika biura konstruktorskiego — oraz S. Własowa — głównego konstruktora projektu linii automatycznych — poświęcony podwyższeniu wydajności pracy poprzez automatyzację i ulżeniu trudu człowieka pracującego, „Prawda". Nr 351 z dnia 6. XII. 1956).

sepkami" o niejednolitym, a więc bardzo różnym stopniu zaawansowania. Tak więc spotykamy charakterystyczną jeszcze dla pierwszej fazy techniki aparaturę, będącą jakby ustokrotnieniem i przedłużeniem ramion robotnika (maszyna do szycia, sieczkarnia, tokarnia pedałowa, rower, aparat do spawania). Równocześnie jednak obok tego spotkać możemy charakterystyczne dla drugiej fazy, fazy automatyzacji, aparaty, maszyny i metody pracy. Procesy technologiczne przez tę aparaturę (maszynerię) dyktowane, w sposób absolutny rozczłonkowujące i rozdzielające proces pracy poza robotnikiem i niezależnie od niego, zostawiły mu i zostawiają bardzo ograniczone zadania wypełnienia tych czy owych luk, dopilnowania tych czy innych odcinków, z którymi technika nie dała sobie dotąd rady bez udziału człowieka (typowy przykład — taśma bieżąca). Tempo pracy, jej system i cały przebieg są już w tej drugiej fazie poza robotnikiem. Spotykamy wreszcie obok tamtych dwóch, charakterystyczne już dla trzeciej fazy, fazy automatyzacji, zjawiska wchłaniania tylko wysoce kwalifikowanych techników i w ogóle pracowników wysoce wykształconych do udziału w planowaniu, koncypowaniu, konstruowaniu, przygotowaniu procesów technologicznych oraz usuwaniu awarii oraz wszelkich przeszkód hamujących normalny przebieg produkcji. Zjawisku temu towarzyszy wzrost liczbowy sztabu urzędników. Ale równocześnie towarzyszy temu zjawisku proces wyciskania masy robotników nie tylko niekwalifikowanych i przyuczonych, ale w pełni kwalifikowanych *.

We współczesnej produkcji odnaleźć można obok fazy pierwszej i drugiej — także i trzecią. Rzecz oczywista, że odnajdujemy np. w procesie budownictwa socjalistycznego u nas zjawiska charakterystyczne i znamienne dla rozwoju techniki końca XIX wieku i pierwszej połowie wieku XX. Gdy liczba sprawnych, zręcznych i fachowo przygotowanych oraz przeszkolonych robotników maleje, gdy stają się oni po prostu zbyteczni, na ich miejsce coraz silniej wrasta w organizm nowoczesnej fabryki liczba biur konstrukcyjnych i liczba biur planujących, gdy ilość pracowników koncepcyjno-administracyjnych wzmaga się, a „taśma" poleceń, rysunków, obliczeń, zarządzeń płynąć zaczyna równolegle z taśmą — bez przenośni, z taśmą automatyczną, wówczas mamy do zanotowania rzadkie wprawdzie fakty, fakty w fazie zaczątkowej, fakty dalekie jeszcze do powszechności.

A jednak w faktach tych widzieć należy już dzisiaj antycypację produkcji przyszłości. Zachodzi więc pytanie: Gdy ilość potrzebnych robotników maleje, gdy wysokie kwalifikacje techniczne stają

* Nie możemy tu, z różnych powodów, zająć się bliżej stopniami rozwojowymi i etapami postępu automatyzacji. Porównaj wobec tego: Georges Friedemann: „DREI ENTWICKLUNGSSTUFEN DER AUTOMATISIERUNG" rozdział z jego dzieła pt. „DER MENSCH IN DER MECHANISIERTEN PRODUKTION", str. 183 i nast., Bund-Verlag, Gm. b. H., Köln, 1952.

się konieczne tylko dla nielicznej części personelu inżynieryjno-technicznego (reszta zaś personelu albo wcale nie będzie potrzebna, albo jej dotychczasowe wykształcenie zawodowe staje się zbyteczne), jakież wykształcenie jest w takim razie potrzebne młodemu pokoleniu? Jaka winna być treść i metody kształcenia młodego pokolenia, które przecież w ciągu najbliższych lat 10—20 wejdzie w zupełnie nowe warunki techniczne i zupełnie nowe stosunki produkcji, które m. in. odznaczać się będą tym, że człowiek pracy będzie mógł zarobić na zupełnie dobre utrzymanie, siebie i rodziny, pracując 4—5 godzin dziennie. A z resztą czasu — cóż będzie czynił? Co będzie czynił on, nie tylko homo sapiens i nie tylko homo faber — ale przecież także homo ludens?

Aby mógł wczasować, odpoczywać kulturalnie, przeżyć pięknie dzień powszedni, niedzielę, uprawiając sport, słuchając koncertu, czytając popularnonaukową książkę, czasopismo, zwiedzając muzea i wczytując się w literaturę piękną, majstrując przy strugnicy, montując samochód lub uprawiając własną działkę i w ten sposób przeciwdziałając antyhumanistycznym skutkom automatyzacji i nerwowemu wyczerpaniu, aby mógł zostać człowiekiem, i to człowiekiem kulturalnym ery taśmy bieżącej, a może poprawniej — epoki automatyzacji, aby mógł uprawiać samouctwo i samokształcenie, konieczne mu będzie gruntowne wykształcenie ogólne i politechniczne. Przy czym treść tego ostatniego nie będzie mogła być pozbawiona znajomości pracy ręcznej. Aby zrozumiał, że istnieją ciekawsze i większe przyjemności niż wesołe miasteczko i niechlujny, wrzaskliwy, zadymiony szynk na peryferiach miast, aby elegancja w kawiarni pod gołym niebiem i uprzejmość w schludnej restauracji stała się jego drugą naturą, aby ubierał się starannie i tańczył na świeżym powietrzu, mówił poprawnie, logicznie i swobodnie wyrażał swe myśli i uczucia, aby umiał korzystać z darów techniki, sam kierować motorówką i samochodem, podziwiać piękno krajobrazu i krajobraz ojczysty kształtować, konieczne mu będzie wykształcenie ogólne i politechniczne. Przy czym chodzi nie tylko o aspekt teoretyczny, lecz także i praktyczny kształcenia politechnicznego.*

---

* Wielu psychotechników, m. in. Münsterberg i Giese, próbowało dowieść, że mechanizacja produkcji nie na wszystkich działa jednakowo. Jeśli nawet w tym jest prawda, to bynajmniej nie wynika z niej, że, generalnie biorąc, da się podważyć wnioski płynące z faktów i ze spostrzeżeń zebranych przez Marksa w rozdziale 13 „Kapitału". Porównaj w tym względzie także książkę Georgesa Friedmanna: „DER MENSCH IN DER MECHANISIERTEN PRODUKTION". „Bund-Verlag, Gm. m. H., Köln, 1952, str. 131 i nast. („Monotonieprobleme"). Inni natomiast, np. Gehlen, nie podchodzą do sprawy nawet na wzór Münsterberga i Giesego. Ich optymizm idzie tak daleko, że widzą oni i przewidują maszyny automatyczne o tempie dostosowanym do możliwości robotnika, a układ i budowę maszyn dostosowane do wzrostu i sił fizycznych człowieka. Ten optymizm Gehlena jest raczej uczuciowo aniżeli empirycznie uzasadniony. (Patrz Arnold Gehlen: „DIE SEELE IM TECHNISCHEN ZEITALTER", Hamburg, 1957, str. 36 i nast.). Dahrendorf cytuje x razy Marksa, ale Gehlen zdaje się nie widzieć nawet Proudhona, Sismondiego, Adama Smitha czy Fouriera.

5. Kształcenie politechniczne a kształcenie zawodowe

Burzliwy rozwój techniki wywołać musi oczywiście i w zasadzie już wywołał gwałtowne przemiany w szkolnictwie zawodowym. Jednym z najbardziej znamiennych zjawisk perturbacji w zawodowym szkoleniu młodzieży robotniczej i w strukturze organizacyjnej szkolnictwa zawodowego ostatnich lat 10—15 to nieustanna pogoń za zwiększeniem ilości specjalizacji zawodowych — to pogoń, aby nadążyć za wciąż zwiększającymi się wymaganiami i zadaniami, które dzisiejszej szkole zawodowej (i podstawowej, a nawet średniej ogólnokształcącej) stawia nowoczesna produkcja. Ta pogoń doprowadziła w wielu krajach do nieprawdopodobnej ilości kierunków specjalizacyjnych w szkolnictwie zawodowym. Tak np. w NRF notujemy — w roku 1953 — 528 specjalizacji zawodowych, do których przygotowuje szkoła zawodowa, nie mówiąc o 244 zawodowych specjalizacjach zdobywanych w czasie „przyuczenia" i krótkoterminowego przeszkolenia.

Wymownym wyrazem tych tendencji w NRD jest nie tylko dalszy podział i zróżniczkowanie zawodów, których liczba w 1958 r. dochodziła do 900 w porównaniu z liczbą 600 — sprzed dwóch lat, ale równolegle z tym — ograniczenie i zubożenie treści nauczania takich przedmiotów ogólnokształcących, jak matematyka, fizyka, chemia i biologia. Ta pogoń za mnożącymi się wciąż specjalnościami i jej wyraz najoczywistszy: upodobnienie metod wychowania i nauczania w szkolnictwie zawodowym do metod szkolenia przyfabrycznego jest ostatecznie niczym innym, jak tylko wyrazem zwycięstwa czysto maszynowego, technicystycznego punktu widzenia, bez uwzględnienia punktu widzenia ludzkiego. Powstrzymanie tego pędu, powolny powrót do mniejszej ilości specjalizacji, powrót do gruntowniejszego i wszechstronnego wykształcenia i zawodowego, i ogólnego przyszłego robotnika, związany jest z koniecznością przezwyciężenia antynomii między pedagogicznym a technicznym punktem widzenia w analizie zadań i funkcji społecznej szkoły zawodowej. Powstrzymanie tego pędu jest odpowiedzią nie tylko na żądania współczesnej psychologii i socjologii pracy, lecz przypomnieniem starej prawdy, którą tak gruntownie i wszechstronnie uzasadnił jeszcze Marks: Prawda jest oczywista — chodzi o człowieka, który jest twórcą techniki, twórcą wartości, producentem kierującym maszyną i obsługującym ją.*

Tak czy owak mamy do czynienia z wysoce interesującym zjawiskiem w pedagogice szkolnictwa zawodowego, a być może — w ogóle w pedagogice socjalistycznej. Dotąd pedagogika nie poddała analizie tych wszyst-

---

* Porównaj: Sprawozdanie z posiedzenia Komisji Oświaty odbytego wspólnie z Komisją Gospodarczą przy Biurze Politycznym KC SED opublikowanym na łamach: „Neues Deutschland", z dnia 7 oraz z dnia 9 kwietnia 1959 r.

kich sprzeczności, w których znalazła się polityka oświatowa wobec faktu nieprzerwanego podziału pracy, niekończącej się liczby specjalizacji, zrodzonych z mechanizacji procesów produkcyjnych. Pogłębienie procesu rozdrobnienia i spotęgowania podziału pracy pozostaje „w sprzeczności" z socjalistycznym celem wychowania tylko wówczas, gdy się nie zna marksowskiej analizy tego zjawiska i marksowskiej drogi przezwyciężenia tej „sprzeczności". Jest rzeczą znamienną, że, podczas gdy zachodnioeuropejska socjologia pracy (Dehrendorf, Friedmann) bynajmniej nie mieniąca się być marksistowską, w dostatecznym stopniu i umiejętnie wykorzystała i uaktualniła niezaprzeczalny dorobek naukowy Marksa, socjalistyczna pedagogika omalże bezradnie stoi wobec tych kwestii lub odkrywa prawdy sformułowane o wiele, wiele lat wcześniej przez postępowych socjologów w państwach kapitalistycznych. Pogoń za specjalnościami, ciągłe ich mnożenie w szkolnictwie zawodowym, punkty szczytowe ilości specjalizacji dochodzące w ostatnich latach do 700—800—900, nie jest bynajmniej wyrazem sprzeczności między socjalistyczną pedagogiką szkolnictwa zawodowego a dalszym rozwojem techniki, lecz jest po prostu wyrazem zastoju naukowego w pedagogice i w polityce oświatowej, w socjologii wychowania i socjologii pracy, łącznie z psychologią w warunkach rewolucyjnych przemian, spowodowanych przez rewolucyjny rozwój we współczesnej technice.*

To samo zjawisko notujemy w Polsce. Podczas gdy w 1948 r. zasadnicze szkolnictwo zawodowe kształci robotników dla 150 zawodów, to w roku 1951 cyfra ta wzrasta do 227, aby w roku 1952 dojść do 240. Nomenklatura specjalizacji w technikach zawodowych odznacza się podobnymi tendencjami. Jeszcze w 1951 roku notujemy tu 251 specjalizacji, a w rok później — dalsze objawy tendencji rosnącej, bowiem w 1952 r. notujemy na terenie techników zawodowych 259 specjalizacji. W roku 1954 liczba specjalizacji w technikach wzrasta do 268.**

---

* Kwestie te poruszam w rozprawie pt. „Humaniona und polytechnische Bildung", opubl. „Geist und Zeit", styczeń-luty, 1959 r. Rozprawa ta jest skrótem referatu wygłoszonego w lutym i w marcu 1958 w Berlinie, Lipsku, Poczdamie i innych ośrodkach naukowych NRD. Porównaj także sprawozdanie z posiedzenia Komisji Oświaty, odbytego wspólnie z Komisją Gospodarczą przy Biurze Politycznym KC SED, opublikowane w „Neues Deutschland" z dnia 7 kwietnia oraz z 9 kwietnia 1959 r.

** Centralny Urząd Szkolenia Zawodowego — Warszawa 1951. „Nomenklatura specjalności szkolnictwa zawodowego" „Zarządzenie Prezesa CUSZ z dnia 29. VI. 1951 r. (Nr IV Org. 2795/51) wydane w uzgodnieniu z Przewodniczącym Państwowej Komisji Planowania Gospodarczego w sprawie ustalenia nomenklatury specjalności szkolnictwa zawodowego. (Cyfry powyższe traktujemy jako prawdopodobne!).

Nomenklatura specjalności w zasadniczych szkołach zawodowych na rok 1952 została wprowadzona zarządzeniem Prezesa Centralnego Urzędu Szkolenia Zawodowego z dnia 16. VI. 1952 r. (Nr IV Org. 2521/50) wydanym w uzgodnieniu z Przewodniczącym Państwowej Komisji Planowania Gospodarczego w sprawie ustalenia specjalności w zasadniczych szkołach zawodowych. (Wydane w specjalnej broszurze). Nomenklatura na rok 1953 wprowadzona została zarządzeniem nr 34 Prezesa CUSZ z dnia 26 maja 1953 r. (Nr II Z-8/16/53 w uzgodnieniu z Przewodniczącym PKPG. (Dziennik Urzędowy CUSZ z dnia 15. X. 1953 r., Nr 9—10, poz. 80). Nomenklatura

Ta pogoń za rewolucyjnie naprzód pędzącym przemysłem doprowadziła także w Związku Radzieckim aż do niezliczonego mnóstwa zawodów, do których przygotowywał Urząd Rezerw Pracy.

Podczas tego wyścigu, który teraz okazał się wyścigiem między pływającym chłopcem a łodzią motorową lub między rowerem a samochodem, szkoła zawodowa, wciąż oczywiście dystansowana, zatracać zaczęła coraz bardziej swe oblicze. Wciąż mnożąc ilość specjalizacji zawodowych swych uczniów i absolwentów, coraz częściej rezygnując z tradycyjnych rzemiosł, a zwłaszcza z tradycyjnych metod nauczania zawodu, coraz bardziej zbliżać się zaczęła do przyfabrycznych, szybkościowych metod doszkalania i przysposabiania robotników, do przyuczania ich, jak mają obsługiwać maszyny, których zresztą nie pojmują, w których funkcji i strukturze coraz mniej się orientują, sami stając się ich cząstką. Upodobniwszy coraz bardziej atmosferę i ducha zasadniczej szkoły zawodowej do struktury i metod przyfabrycznych kursów przysposobienia zawodowego, położywszy główny nacisk na naśladownictwo, nawyki, kilka zasadniczych ruchów, nie dorównawszy zresztą szkoleniu przyfabrycznemu stopniem nowoczesności kształcenia technicznego, zasadnicza szkoła zawodowa, a także technikum weszły w proces swoistego odpedagogizowania całej swej struktury i całej swojej treści. Tak więc i tu, w tym typie szkoły zachował się w zasadzie tylko techniczny punkt widzenia, który doprowadził do paradoksalnej sytuacji: coraz mniej dokładnie i coraz mniej konkretnie robotnik może się zaznajomić z surowcem, z tworzywem, z materiałem, z którego wszak wytwarzał nowe przedmioty!

W obliczu nowych faktów i nowej fazy w technice dalsza pogoń staje się czymś całkowicie nieuzasadnionym. Dlatego w 1956 roku notujemy np. u nas już 201 specjalności, a w roku 1957 — już tylko 97 — dla zasadniczych szkół zawodowych. Zaś w technikach zawodowych ilość specjalności z 268 w 1954 r. spada do 102 tylko — w 1957 r.* Dziś staje się

---

specjalności na rok 1954 została wprowadzona zarządzeniem nr 26 Prezesa CUSZ z dnia 13 maja 1954 r. Nr II Z-8 20/54 (Dz. Urz. CUSZ Nr 7, poz. 35) i uzupełniona zarządzeniem nr 60 Prezesa CUSZ z dnia 4. X. 54 r. Nr II Z-8/57/54. (Dz. Urz. CUSZ nr 16, poz. 60). Uzupełnienia uwzględniłem w zestawieniu.

W roku 1955 obowiązywała powyższa nomenklatura z roku 1954, uzupełniana zarządzeniami Prezesa CUSZ:

z dnia 20. V. 55 (Dz. Urz. CUSZ nr 5, poz. 13—14).
z dnia 26. VII. 55 (Dz. Urz. CUSZ nr 7, poz. 22).
z dnia 21. IX. 55 (Dz. Urz. CUSZ nr 9, poz. 26 i 28).
z dnia 5. XI. 55 (Dz. Urz. CUSZ nr 11, poz. 34).
z dnia 31. XII. 55 (Dz. Urz. CUSZ nr 13, poz. 44).

W roku 1956 obowiązuje nomenklatura z roku 1954. Uzupełniono tylko grupę gastronomiczną o jedną specjalność. Nomenklatura specjalności na rok 1957 została wprowadzona zarządzeniem Ministra Oświaty z dnia 27. III. 1957 r. (Nr PZ 4/3/57), Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty nr 6/57, poz. 65).

* Nomenklatura specjalności dla Techników Zawodowych została wprowadzona: Zarządzeniem Prezesa CUSZ z dnia 29. VI. 1951 r. (Nr IV. Org. 2795/51).

Zarządzeniem Prezesa CUSZ nr 31 z dnia 28. V. 1954 r. (Nr III M-9/1/54). Dziennik Urzędowy CUSZ nr 7, poz. 36.

Zarządzeniem Prezesa CUSZ z dnia 16. VI. 1952 r. (Nr IV Org. 2520/52) (Zbiór

rzeczą oczywistą, iż rozpoczęcie marszu w kierunku odmiennym jest nakazem dnia. Ale rozpoczęcie marszu w kierunku odmiennym nie oznacza bynajmniej marszu w kierunku wręcz przeciwnym. Nie oznacza więc bynajmniej powrotu do tradycji, a więc odwrotu. Oznacza natomiast zaniechanie niewczesnego wyścigu z nowoczesną techniką i wejście szkoły zawodowej z powrotem na tory pedagogiczne: większej wszechstronności, długofalowego i systematycznego kształcenia zawodowego. Oznacza przede wszystkim: 1) wyrzeczenie się zarówno perfekcjonizmu, jak i dylentyzmu, 2) wprowadzenie bogatszego niż dotąd elementu ogólnokształcącego poprzez zwiększenie liczby godzin nauczania przedmiotów ogólnokształcących cyklu humanistycznego i poprzez humanizację pracy zawodowej, 3) poprzez ugruntowanie i przedłużenie procesu nauczania przedmiotów ogólnokształcących cyklu matematyczno-przyrodniczego, 4) poprzez wydobycie ogólnokształcącego charakteru przedmiotów zawodowych (materiałoznawstwo, technologia, historia techniki itd.), 5) poprzez kształcenie politechniczne w ramach szeroko pojętego wyszkolenia zawodowego, poprzez politechniczną sprawność.

Przykładem odwrotu od pozornie nowoczesnych form szkolenia zawodowego są pouczające doświadczenia w nowoczesnym przemyśle chemicznych. Odwrót od mnożenia specjalizacji i powrót na teren przygotowania do kompleksowych form pracy w tej dziedzinie przemysłu wyraża się m. in. w tym, że nowy typ robotnika odznaczać się tu musi umiejętnościami i nawykami z zakresu ślusarstwa, elektrotechniki, remontu i regulowania maszyn. W warunkach, gdy same procesy technologiczne w przemyśle chemicznym w coraz mniejszym stopniu angażują żywą siłę roboczą, gdy procesy technologiczne odbywają się tu bez udziału bezpośredniego robotnika i technika, właśnie wykształcenie ogólne, połączone z politechnicznym, właśnie znajomość podstawowych narzędzi z zakresu ślusarstwa i elektrotechniki oraz znajomość podstaw maszynoznawstwa, technologii i rysunku technicznego okazują się ważniejsze, bardziej decydujące i nowocześniejsze aniżeli ciasna, setna któraś z kolei specjalizacja zawodowa. Doświadczenia polskie, doświadczenia radzieckie, doświadczenia NRD zdają się nie tylko słuszność tego stanowiska potwierdzać, ale stają się jednym z najsilniejszych argumentów przeciw specjalistycznej pogoni pedagogiki i administracji szkolnej szkolnictwa zawodowego. Podobne zjawisko zarysowuje się coraz wyraźniej w przemyśle budowy maszyn i wielu innych gałęziach produkcji.

---

przepisów prawnych obowiązujących w szkolnictwie zawodowym (opr. mgr Józef Wójcik). Tom. II, str. 237 i dalsze. PWSZ, Warszawa, 1953 r.).

Zarządzeniem Ministra Oświaty z dnia 27. III. 1957 r. (Nr PZ/4/3/57) Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty nr 6, poz. 65). (Oczywiście i w tym wypadku przytoczone cyfry traktować należy jako prawdopodobne, a nie — jako bezwzględne).

Fabryka potrzebuje coraz mniej żywej siły roboczej. Coraz mniej żąda od poważnej części robotników, ale za to coraz więcej żąda od mniejszości załogi, obiektywnie kształtując ją i upodabniając do personelu techniczno-inżynieryjnego. Np. fabryki lamp elektrycznych, w wyniku modernizacji, przechodzą podobną ewolucję. Dyrektorzy tych fabryk i technolodzy podkreślają, że potrzebni im są robotnicy ze znajomością mechaniki, elektrotechniki, frezerstwa, obsługi i remontu itd. Zadaniem szkoły zawodowej jest gruntowniejsze niż dotychczas wykształcenie techniczne przyszłego robotnika. Mając w sumie 12—13 lat systematycznego wykształcenia ogólnego i, równolegle z tym, systematycznego i gruntownego wykształcenia politechnicznego, będzie mógł młody robotnik w krótkim czasie przystąpić do opanowania prac kompleksowych w zakładach produkcyjnych. Jeśli się zgodzić, że kształcenie politechniczne stanowi gramatykę wszelkiej kultury technicznej, a więc także i kultury zawodowej, jeśli się zgodzić, że już w szkole ogólnokształcącej, ucząc się posługiwania się narzędziami prostymi, ucząc się podstaw technologii i maszynoznawstwa, pracując ręcznie w zakresie ślusarstwa, elektrotechniki itd. uczeń szkoły ogólnokształcącej opanowuje elementarz kultury technicznej, łatwo zrozumieć, że po takim, wieloletnim terminowaniu, w pracowni szkolnej, w przyfabrycznym warsztacie szkoleniowym, a częściowo w niektórych oddziałach i halach fabrycznych, uczeń szkoły zawodowej, wszedłszy na teren danej fabryki, sprawnie, z pełną gotowością intelektualną i techniczną, opanuje treść i organizację prac kompleksowych. Rzecz oczywista, że okres opanowania prac kompleksowych w samej fabryce musi być poprzedzony okresem terminatorskim.

Pedagogika szkolnictwa zawodowego znajduje się nieprzerwanie między techniczną Scyllą a pedagogiczną Charybdą. Z jednej strony chodzi o to, czy struktura i treść szkoły zawodowej odpowiada tendencjom rozwojowym techniki światowej i socjalistycznej organizacji przemysłu, z drugiej zaś, czy proces wychowania i nauczania w szkolnictwie zawodowym opiera się o racjonalny z punktu widzenia humanizacji pracy układ specjalizacji, sensowny dobór treści i metod szkolenia zawodowego gwarantujący dalsze samouctwo zawodowe i samokształcenie ogólne przyszłego robotnika w socjalistycznej fabryce. Na te dwa pytania musi pedagogika odpowiadać bezpośrednio i ciągle, jeśli ma polityce oświatowej dopomóc w przezwyciężaniu antynomii między urzeczywistnieniem odpowiedzi na pierwsze pytanie, a urzeczywistnieniem odpowiedzi na pytanie drugie. I oto stajemy w obliczu socjologicznie i pedagogicznie doniosłego problemu: określenia konkretniejszego niż dotychczas funkcji szkoły ogólnokształcącej oraz funkcji szkoły zawodowej wobec nowej fazy rewolucji we współczesnej technice. Te dwie funkcje nie mogą być zatarte, ale muszą być sprecyzowane. Kształcenie

bowiem politechniczne w szkole zawodowej nie zastąpi wyszkolenia zawodowego i zatrzeć nie może celów, zadań szkoły zawodowej w społeczeństwie.

W warunkach, gdy teoria i praktyka kształcenia politechnicznego boryka się wciąż z różnorodnymi trudnościami, antynomie naszej pedagogiki mogą być albo przemilczane, albo pozornie tylko przezwyciężane. Dlatego u nas widzi się wciąż sprzeczności między techniką a humanistyką, między kształceniem politechnicznym a kształceniem klasycznym, między przyrodoznawstwem a humaniorami na terenie szkoły ogólnokształcącej. A przecież rozpatrywane z punktu widzenia pedagogicznego i z punktu widzenia jednolitości szkoły, i wreszcie z punktu widzenia kultury umysłowej, stanowią one wszak w umyśle ucznia syntezę. Nie wykluczają się więc w procesie kształcenia. Jeśli się tych spraw nie widzi w ten sposób, nie można znaleźć wspólnego języka w dyskusji nad przeprowadzeniem jakiejś sensowniejszej reformy szkolnej, która uczyniłaby zadość w każdym razie założeniom szkoły jednolitej zgodnej z zasadniczymi założeniami socjalizmu i długoletniej historii ruchu robotniczego *.

Rzecz zrozumiała, że takie stanowisko nie wyklucza konieczności widzenia specyfiki i zadań szkoły ogólnokształcącej oraz specyfiki zadań szkoły zawodowej. Rzecz zrozumiała, następnie, że takie stanowisko zezwala widzieć i uznawać specjalizację i kierunki w procesie kształcenia ogólnego (np. matematyczno-przyrodniczego, klasycznego czy humanistycznego). Empirycznie rzecz biorąc nie można przecież oczekiwać, że wszyscy 16—18-letni chłopcy i wszystkie 16—18-letnie dziewczęta jednakowo interesować się będą i w jednakowym stopniu zdolni są opanować logarytmy, postęp geometryczny czy prawo Ohma na równi z dramatem Słowackiego, gramatyką łacińską oraz sztuką pięknego pisania wypracowań szkolnych z dziejów polskiego pozytywizmu. Ale z tych faktów bynajmniej nie wynika, że tylko matematyka, gramatyka, łacina i fizyka kształcą ucznia ogólnie, natomiast technologia ślusarstwa, praktyka stolarska czy introligatorska nie kształcą ogólnie. Właśnie kształcenie politechniczne

---

* Te antynomie we współczesnej teorii kształcenia świetnie podpatrzył i przeanalizował Georges Friedmann. M. in. dostrzegł przepaść między częścią świata pedagogicznego reprezentującego humaniora a częścią świata pedagogicznego reprezentującego przedmioty nauczania cyklu matematyczno-przyrodniczego. Są to dla Friedmanna dwa całkowicie obce sobie środowiska pedagogiczne. Bardziej jeszcze obce są sobie środowiska pedagogiczne z jednej strony związane ze szkołą ogólnokształcącą — średnią, z drugiej zaś — ze szkołą zawodową. Ta obcość i przepaść przywodzi Friedmannowi, autorowi książki „PRZYSZŁOŚĆ PRACY", analogię między cudzoziemcami mówiącymi zupełnie różnymi językami. Przezwyciężenie antynomii pedagogicznej, podobnie jak przezwyciężenie przesądów i obcości między cudzoziemcami, możliwe jest tylko pod warunkiem rozpoczęcia rozmów, szukania oraz znalezienia możliwości wzajemnego porozumienia, zanim którakolwiek ze stron zechce wydać o sobie sąd. Patrz Georges Friedmann: „ZUKUNFT DER ARBEIT", Bund-Verlag 1953. Gm. b. H. Köln. str. 261—262. Ale sto lat wcześniej dostrzegł to Marks, który w kształceniu politechnicznym dojrzał siłę umożliwiającą przezwyciężenie tej antynomii.

sprowadza się do tego, aby poprzez opanowanie matematyczno-przyrodniczych podstaw techniki oraz poprzez manualną pracę za pomocą różnych narzędzi wydobyć w stopniu maksymalnym ogólnokształcącą wartość techniki oraz technologii drewna, metalu, papieru itd. Z punktu widzenia teorii wykształcenia ogólnego istnieć więc muszą różne kierunki kształcenia, zwłaszcza powyżej lat 16—17: humanistycznego, klasycznego, matematyczno-przyrodniczego i technicznego (a tu — znowu o różnych odgałęzieniach). Z punktu widzenia nowoczesnej, dzisiejszej funkcji społecznej szkoły, wszystkie one mieć muszą charakter ogólnokształcący. Wszystkie one stanowić muszą pod tym względem, tj. pod względem swej wielorakości, jedność ogólnokształcącą *.

Kwestia wykształcenia ogólnego i politechnicznego na poziomie ogólnokształcącej szkoły podstawowej i średniej, kwestie możliwości przebywania nie przez 4 czy 7, lecz 9 i 10 lat w szkole ogólnokształcącej dla wszystkich i obowiązkowo, potem dopiero wybór jakiegoś kierunku, który by gwarantował socjalistycznego ducha wychowania, a więc wspólnego dla wszystkich, który by pozwolił niezależnie od kierunku, specjalizacji i drogi zawodowej w dalszym ciągu zdobywać to, co ogólne i wspólne dla kultury ludzkiej w społeczeństwie socjalistycznym, to, co internacjonalne w sensie politycznym, naukowym — oto problematyka stanowiąca przedmiot pedagogiki nowej fazy rewolucji technicznej, która zapoczątkowała drugą połowę XX wieku. Solidne rzemieślnicze wykształcenie jako podstawa wszelkiego wykształcenia zawodowego w warunkach najnowszej i najnowocześniejszej techniki, jako współczynnik wielostronnej, fizycznej i umysłowej (także) działalności człowieka pracy okresu taśmy bieżącej i automatycznej fabryki, jako droga do wyboru przyszłego zawodu — oto problem wspólny dla szkoły ogólnokształcącej i zawodowej.

Likwidując pracę ręczną w szkole socjalistycznej — jako niewczesną, archaiczną i do rzemieślnictwa wiodącą umiejętność, zatarliśmy z pedagogiczno-socjologicznego pola widzenia fakt, że np. u przodujących państw kapitalistycznych gwałtowny rozwój nowoczesnych form produkcji bynajmniej nie zniweczył w równie gwałtowny sposób rzemiosła. Owszem, rzemiosło coraz bardziej przechodzić zaczęło i w dalszym ciągu przechodzi na nowocześniejsze, coraz bardziej zmechanizowane metody pracy. Owszem, rzemiosło technologicznie, ekonomicznie i organizacyjnie coraz bardziej dopasowuje się do nowej polityki gospodarczej i jej nowych zadań. Owszem, rzemiosło przestało być i coraz bardziej przestaje być czynnikiem decy-

---

* Patrz: Georges Friedmann, „ZUKUNFT DER ARBEIT", Bund-Verlag, Köln, 1953, str. 262.

Sergiusz Hessen, który ogólnokształcący charakter różnych przedmiotów nauczania zarówno w szkole ogólnokształcącej jak i zawodowej rozpatrywał bynajmniej nie z punktu widzenia perspektyw społeczeństwa industrialnego i bynajmniej nie z punktu widzenia automatyzacji taśmy bieżącej, doszedł, i to znacznie wcześniej, do identycznych wniosków. Patrz jego „STRUKTURA I TREŚĆ SZKOŁY WSPÓŁCZESNEJ", Warszawa, 1947, str. 190 i 213 oraz 222 i nast.

d u j ą c y m o strukturze przemysłowej i zmianach ekonomicznych współczesnych społeczeństw. Tymbardziej przestało ono być czynnikiem decydującym w tym względzie w społeczeństwie budującym socjalizm. Ale fakt ten bynajmniej nie podyktował nikomu wniosku o absolutnym i natychmiastowym upadku rzemiosła, a zwłaszcza nie podyktował oświatowcom wniosku o konieczności wykreślenia pracy ręcznej za pomocą tradycyjnych narzędzi oraz pracy za pomocą nowocześniejszych mechanizmów z planu nauczania szkoły ogólnokształcącej. Albowiem praca ręczna za pomocą tradycyjnych, rzemieślniczych narzędzi, z decydującą jej rolą sprzed 150—200 lat, dzisiaj z gospodarczego punktu widzenia nie wchodzi w ogóle w grę. Jednak z pedagogiczno-szkoleniowego punktu widzenia w dalszym ciągu odgrywa ona doniosłą rolę nie tylko w szkolnictwie zawodowym i wychowaniu kadr robotniczych okresu wzmożonej industrializacji, ale także w szkolnictwie ogólnokształcącym. Praca ręczna dzisiaj w dalszym ciągu nadaje i nadawać musi ton procesom dydaktycznym nie tylko w szkole zawodowej, ale także — w ogólnokształcącej *.

Dochodzimy więc empirycznie do pewnej oczywistości, choć oczywistości tej daleko, by określić ją jako powszechnie przyjętą i zrozumiałą. Jeszcze nie powszechne, ale oczywiste jest dziś także to, że szkoła ogólnokształcąca — bez wykształcenia politechnicznego swych uczniów — oraz szkoła zawodowa bez wykształcenia ogólnego (w sprecyzowanym przez nas zrozumieniu tego słowa) przestaje odpowiadać tendencjom i strukturze społeczeństwa budującego socjalizm. Pierwsza — nie może już wrócić do koncepcji elitarnej szkoły typu neohumanistycznego, druga zaś — nie powróci już do rzemieślniczej szkoły sprzed 100—150 lat. Daje się zauważyć i odczuwa się coraz powszechniej, że tendencje społeczne, normy życiowe, ekonomika i etyka życia codziennego, zwyczajne przeżycia i postępowanie ludzi w różnych środowiskach coraz wyraźniej żądają od absolwentów obu typów szkół czegoś innego niż to, z czym wyszli ze szkoły, co im ich szkoła dała. Konfrontacja postaw wyniesionych z obu typów szkół zdają się wskazywać, w jakim nowym kierunku pójść musi przebudowa struktury obu instytucji nauczających.

6. Trzy organizacyjnie najmożliwsze i pedagogicznie najbardziej racjonalne rozwiązania

Fetyszyzacja pracy produkcyjnej dzieci i młodzieży niesie ze sobą wiele niebezpieczeństw. Jedno z nich wyraża się w pogardliwym stosunku do pracy r ę c z n e j za pomocą tradycyjnych narzędzi w warsztatach szkolnych. Ten pogardliwy stosunek do pracy ręcznej za pomocą narzędzi pro-

---

* Porównaj wielce wymowny artykuł dra Fr. Machela (NRD) pt. „WYŻSZA WYDAJNOŚĆ, ALE BEZ DODATKOWEJ SIŁY ROBOCZEJ" („Neues Deutschland" z dnia 3. IV. 1958 r.).

stych, często określany jako drobnomieszczańskie majsterkowanie, jako drobnomieszczańskie i archaiczne rozwiązanie problemów techniki na terenie szkoły ogólnokształcącej, ma swe źródło ostateczne w technicystycznym, a nie pedagogicznym punkcie widzenia problematyki kształcenia politechnicznego i pracy produkcyjnej w szkole ogólnokształcącej. Ten czysto technicystyczny punkt widzenia dyktuje pozornie nowoczesne i pozornie rewolucyjne żądania, aby wszyscy uczniowie szkoły ogólnokształcącej znaleźli się przede wszystkim w fabrykach, w ośrodkach maszynowo-traktorowych i w różnych zakładach produkcyjnych. Ten czysto technicystyczny punkt widzenia dyktuje jak najbardziej fałszywe deklaracje, przeświadczenia i przekonania, że skierowując uczniów szkoły ogólnokształcącej do pracy produkcyjnej, damy im ostatecznie nie tylko wykształcenie ogólne, ale i zawodowe. Zapomina się przecież, że robotników nie tylko wysoko kwalifikowanych, ale nawet o średnich kwalifikacjach zawodowych można poważnie kształcić jedynie w szkołach zawodowych, o wyraźnie technicznym charakterze, w szkołach zawodowych, gdzie systematycznie, zgodnie z klasycznymi zasadami nauczania, uczniów uczą i wychowują kompetentni inżynierowie-dydaktycy i technicy-metodycy oraz doświadczeni majstrowie-pedagodzy. W przeciwnym razie można mówić o dyletantyzmie, zawodowej mistyfikacji, technicznym wszędobylstwie. Jeśli kierunek szkolenia zawodowego, treść kształcenia zawodowego, struktura szkoły zawodowej, organizacja procesu nauczania przedmiotów zawodowych, praktyka uczniów szkół zawodowych, nie są podporządkowane ostatecznie konkretnie wziętej specjalizacji zawodowej, jeśli nie są podporządkowane ostatecznie nowoczesnym założeniom wychowania technicznego, wykształcenia zawodowego w ramach konkretnie wziętego działu produkcji, wówczas trudno oczekiwać, że kultura techniczna społeczeństwa pójdzie naprzód. Szkoła ogólnokształcąca może więc i powinna dać wykształcenie politechniczne, i tylko politechniczne. Ogólnokształcąca szkoła średnia, nawet w centrach szkolnych miast, wysoko uprzemysłowionych państw, o wysokiej i najwyższej technice, nie może, jak wynika np. z doświadczenia w Związku Radzieckim i w Niemieckiej Republice Demokratycznej, skierować wszystkich uczniów szkół ogólnokształcących, począwszy od klasy VII np., do fabryk. Nie może przede wszystkim ze względów organizacyjnych. Nie może następnie ze względów dydaktycznych. Szkoła bowiem ogólnokształcąca nie może, skierowując wszystkich uczniów od klasy VII począwszy do fabryk, zapewnić im takich warunków pracy, by mogli być kimś więcej niż dodatkiem do maszyny lub mało kwalifikowanym, w sensie technicznym, pracownikiem *.

* Patrz: B. Malcew, zastępca dyrektora Głównego Zarządu Rezerw Pracy przy Radzie Ministrów ZSRR: „Na urownie sowremiennoj tiechniki", „Uczitielskaja Gazieta" nr 127, z dnia 23 października 1958.

Nie może wreszcie ze względów wychowawczych. Trzeba bowiem wiedzieć i głośno o tym mówić, że: a) nie wszelka praca produkcyjna jest pracą o znaczeniu wychowawczym i b) nie wszelka praca produkcyjna jest pracą politechniczną. Chodzi tu nie tylko o polityczne i ideowe przygotowanie nauczycielstwa i młodzieży. Chodzi o coś więcej. Przecież nie w każdym zakładzie produkcyjnym i nie w każdej fabryce uczniowie szkół ogólnokształcących zastaną taką organizację procesu pracy, taki stan higieny i bezpieczeństwa, taki wygląd stanowisk roboczych, taki język załogi, taki stosunek do procesu pracy i do maszyny, jakie z wychowawczego punktu widzenia są pożądane. Przecież nie każda praca produkcyjna i w każdych warunkach sprzyja możliwościom korelacji między fizyką a techniką, między chemią a technologią, między geometrią a rysunkiem technicznym. Przecież nie wszelka praca produkcyjna daje uczniowi możliwość poznania mnogości form produkcyjnych i odkrywania zjawisk i faktów technicznie i technologicznie wspólnych i ogólnych w różnych rodzajach produkcji społecznej. A jeśli nawet sam proces pracy i sam zakład produkcyjny zawiera w sobie implicite takie możliwości, to ich politechniczny sens może być wydobyty i systematycznie wydobywany pod pewnymi dydaktycznymi warunkami. Do tych warunków należy: a) wykształcenie specjalistyczne tej części nauczycielstwa szkół ogólnokształcących, która odpowiedzialna jest za kulturę politechniczną uczniów szkół ogólnokształcących i b) wykształcenie pedagogiczne przynajmniej części inżynierów i techników oraz pewne wyrobienie społeczne załóg, które goszczą u siebie uczniów szkół ogólnokształcących.

Skoro tak jest, skoro inaczej, chociażby ze względów tylko organizacyjnych, być nie może, i to przez wiele, wiele jeszcze lat, jeśli o nas chodzi, cóż pozostaje szkole ogólnokształcącej? Cóż jej pozostaje, jeśli chce jednak być szkołą aktywną i w minimalnym przynajmniej stopniu realizować kształcenie politechniczne w jego aspekcie wielce istotnym — praktyczno-manualnym? Cóż pozostaje szkole ogólnokształcącej u nas np., gdy zakłady produkcyjne przemysłu maszynowego i przemysłu odzieżowego wchłonąć mogą tylko minimalną część uczniów szkół ogólnokształcących? Jak wyglądać może powszechność pracy produkcyjnej uczniów szkół ogólnokształcących, gdy np. w przemyśle ciężkim praca produkcyjna uczniów szkół ogólnokształcących jest w ogóle niedopuszczalna? Jak postąpić w naszych warunkach, gdy kultura pracy i poziom wykształcenia technicznego tylko części naszych robotników jest dostateczna z punktu widzenia realizacji pracy produkcyjnej uczniów szkół ogólnokształcących? Na te tak uzasadnione pytania dać można w naszych warunkach trzy odpowiedzi:

Pierwsza — to budowa i dalsza rozbudowa warsztatów i pracowni robót ręcznych i podstaw elementarnych techniki na terenie samej szkoły ogólnokształcącej. Praca ręczna za pomocą tradycyjnych, pro-

stych narzędzi jest, pedagogicznie biorąc, elementarzem wszelkiej techniki. Jest nią tym bardziej (elementarzem i gramatyką) kształcenia politechnicznego. Walka przeciwko pracy ręcznej tak pojętej równa się walce przeciwko nauczaniu elementarza i ortografii jako podstawy wykształcenia ogólnego.

Druga — to nawiązanie i umocnienie kontaktu między szkołą ogólnokształcącą a szkołą zawodową, zwłaszcza zaś — z warsztatami szkół zawodowych. Bo warsztaty szkół zawodowych są jednak warsztatami szkolnymi i nie tylko szkoleniowymi. W tych warsztatach panuje jednak atmosfera pedagogiczna, szkolna, a technicy, technologowie, nauczyciele zawodu, inżynierowie, majstrowie mają tam i mieć muszą postawę pedagogiczną i wychowawczą w ostatecznym rachunku. Poza tym, co nie jest rzeczą błahą, szkole ogólnokształcącej łatwiej jest i prościej organizacyjnie nawiązać kontakt ze szkołą zawodową.

Trzecia — to budowa i wyposażenie pełnej sieci ośrodków pracy produkcyjnej uczniów szkół ogólnokształcących. Takie ośrodki odgrywałyby w kształceniu politechnicznym uczniów i w szerzeniu kultury technicznej wśród młodzieży szkół ogólnokształcących taką samą rolę, jak boiska sportowe, pływalnie w szerzeniu kultury fizycznej wśród młodzieży. Skoro budowa zakładów produkcyjnych i fabryk uzależniona jest całkowicie od założeń i postulatów ekonomiczno-gospodarczych (zaplecze surowcowe, komunikacja, położenie geograficzne itd.), to budowa sieci ośrodków pracy produkcyjnej uczniów szkół ogólnokształcących za punkt widzenia przyjąć musi geografię pedagogiczną konkretnie wziętego rejonu, sieć szkolna, rozmieszczenie szkół ogólnokształcących w danym rejonie, w danym mieście, w danym powiecie. Organizatorzy przemysłu oraz inżynierowie-pedagodzy wypowiedzą się zapewne szczegółowo i konkretnie w kwestii budowy i wyposażenia takich ośrodków pracy produkcyjnej. Teoretyk kształcenia politechnicznego musi już dziś podkreślić pewne szczególne cechy takiego ośrodka. Gdyby szukać jakiejś analogii, to najbliższe pod tym względem było podobieństwo do nowocześnie pojętego technikum budowlanego. Jak wszelka analogia tak i ta oczywiście kuleje. Chodzi raczej o pewną ideę, o model, a nie o któryś z przypadków przystawania trójkątów. Chodzi o to, ażeby w takim ośrodku uczniowie przechodzili systematycznie i pod opieką stale tam pracujących kompetentnych techników-pedagogów, nauczycieli rysunku technicznego, nauczycieli podstaw technologii, nauczycieli elementarnej pracy ręcznej, nauczycieli podstaw techniki, znawców historii techniki i historii nauki, trzy typy zajęć: a) w pracowniach obróbki ręcznej za pomocą prostych narzędzi powinni opanować stolarstwo, ślusarstwo, kuźniectwo, ceramikę i podstawy elektrotechniki oraz b) w odpowiednim dydaktycznie czasie opanować stolarstwo, ślusarstwo, kuźniectwo, ceramikę w warsztatach obróbki maszynowej i c) równolegle i równocześnie z tym w odpo-

wiednich salach i klasach przejść i opanować zagadnienia teoretyczne współczesnej techniki (na podstawie wybranych zagadnień), technologii oraz poznać praktycznie rysunek techniczny. Tu mieszczą się też wybrane zagadnienia z zakresu organizacji pracy, bhp, podstaw ekonomii politycznej i wreszcie wybranych zagadnień z zakresu historii techniki. Jest to jeden z przykładów ośrodka. Nie jest to bynajmniej przykład jedyny. Przecież w grę wchodzą ośrodki wiejskie o nachyleniu agrotechnicznym. Przecież w grę wchodzą inne typy ośrodków o innym programie i innego rodzaju technologia. Wszystkie one jednak muszą mieć charakter politechniczny. Ich zadania, struktura, organizacja i funkcja podporządkowana być musi funkcji społecznej szkoły ogólnokształcącej. Wszędzie — i tu, i tam — młodzież będzie pracowała produkcyjnie, ale praca ta, czy to będzie montowanie mechanizmów, czy wykonywanie prostych narzędzi, czy remont maszyn, czy produkcja pomocy naukowych dla szkół i zabawek dla przedszkoli, zaopatrywanie szkół w narzędzia proste, czy niektóre mechanizmy, wszystko to podporządkowane będzie nie celom produkcyjnym fabryki czy spółdzielni produkcyjnej, lecz zadaniom szkoły ogólnokształcącej. W takich ośrodkach elementy technologii ogólnej, podstawy mechaniki technicznej czy elektrotechniki rozpatrywane być muszą i realizowane z punktu widzenia organizacji procesu nauczania w szkole ogólnokształcącej, a nie z punktu widzenia procesów produkcyjnych rozmieszczenia stanowisk pracy w fabryce, ani też z punktu widzenia ilości godzin oraz ilości zmian w pracy robotnika dojrzałego. W ten sposób, wszedłszy na trzy wymienione tory kształcenia politechnicznego uczniów szkół ogólnokształcących, unikniemy wielu błędów organizacyjnych, które w swych skutkach są ostatecznie błędami pedagogicznymi. Wszedłszy na te trzy drogi, a z jak największą ostrożnością traktując pracę produkcyjną w fabryce (to nie znaczy, byśmy ją w ogóle odrzucali), umożliwimy naszym dziewczętom i chłopcom poznanie przebogatego i wielce kształcącego świata techniki. Zbliżymy nasze dziewczęta i naszych chłopców ze szkół ogólnokształcących do praktyki, do życia gospodarczego i do ekonomiki. Zabezpieczywszy im w szkołach ogólnokształcących pracę w gabinetach i w laboratoriach o profilu politechnicznym, wyposażywszy je w pomoce naukowe, upewniwszy się, że młodzież w takich warunkach zetknie się najpoważniej z produkcją, że zetknie się z najlepszymi robotnikami-nauczycielami, technikami-dydaktykami, inżynierami-pedagogami, upewnimy się równocześnie, że dziewczęta i chłopcy ze szkół ogólnokształcących będą mogli zrezygnować z brygadowych form pracy w fabryce oraz pominąć poznawanie techniki, w której metodyka, dydaktyka i pedagogika nie zagościły jeszcze odczuwalnie i widocznie.

MIECZYSŁAW OKOŁOWICZ

PROGRAMY DLA SZKÓŁ OGÓLNOKSZTAŁCĄCYCH NA ROK SZKOLNY 1959/60

Wśród czynników, od których zależy poziom i wyniki nauczania w naszych szkołach, obok nauczyciela (jego postawy ideologicznej oraz przygotowania ogólnego i zawodowego), obok warunków pomieszczeniowych i wyposażeniowych szkoły oraz obok środowiska społecznego i jego stosunku do szkoły — poważną, chociaż nie decydującą, rolę odgrywają programy nauczania i podręczniki.

Programy nauczania określają dobór i zakres wiadomości i umiejętności, które należy w szkole osiągnąć, ustalają też kierunek pracy dydaktyczno-wychowawczej tak, aby szkoła mogła przygotować młodzież do zadań, jakie stawia przed nią społeczeństwo budujące socjalizm.

Podręczniki zawierają materiał rzeczowy wyznaczony przez program, podsuwają też nauczycielowi metodę pracy dla zrealizowania wymagań programowych.

O programach i podręcznikach naszej szkoły ogólnokształcącej mówi się z jednej strony, że są zbyt trudne i przeładowane zbędnym często materiałem, niedostosowanym do możliwości młodzieży, z drugiej zaś strony wysuwane są żądania rozszerzenia zakresu wiedzy, wprowadzenia dodatkowych dyscyplin, uwzględniania elementów przygotowania zawodowego itp., przy jednoczesnej trosce o rozwój fizyczny młodzieży i o zapewnienie jej czasu na lekturę, wypoczynek, sport i rozrywki.

W ramach obecnego ustroju szkolnego, przy siedmioletniej szkole podstawowej i czteroletnim liceum, uwzględnienie wszystkich postulatów nie jest możliwe i każde rozwiązanie, które siłą rzeczy jest kompromisem między postulatami a możliwościami, będzie budziło wątpliwości z jednej lub z drugiej strony.

Nie uwalnia to od obowiązku poszukiwania i wypracowania takich programów i podręczników, które w obecnej sytuacji ustrojowej będą najbardziej dostosowane do możliwości fizycznych i psychicznych dzieci i młodzieży, pozwolą na osiągnięcie realnych wyników nauczania i na wykonanie przez szkołę zadań, do jakich jest przeznaczona.

Częste, coroczne zmiany programów, a co za tym idzie i podręczników, nie wpływają korzystnie na tok pracy szkolnej i słusznie wywoływały krytyczne głosy nauczycielstwa.

Chociaż tempo przemian i rozwoju, jaki dokoła obserwujemy, musi wpływać na tok pracy szkolnej, a więc i na programy szkolne, a doskonalenie metod nauczania na opracowywanie coraz lepszych podręczników, to jednak konieczność wypróbowania w praktyce, zebrania odpowiedniej

ilości obserwacji, dających podstawę do ewentualnych zmian, wymaga, aby programy i podręczniki miały zapewniony co najmniej kilkuletni okres trwałości.

Z takim nastawieniem Ministerstwo Oświaty podjęło decyzję opracowania na rok szkolny 1959/60 nowego wydania programów szkoły podstawowej, które mają obowiązywać do czasu wprowadzenia w życie projektowanej reformy ustroju szkolnego.

W bieżącym roku szkolnym obowiązują w szkole podstawowej programy wydane w r. 1956 przez Instytut Pedagogiki, uzupełniane, częściowo zmieniane i objaśniane przez „Instrukcję programową" z r. 1957 i „Wytyczne w sprawie realizacji programów" z r. 1958. Ostatnie dwie pozycje, wydane przez Ministerstwo, zawierały zmiany, które szły w kierunku zmniejszenia przeładowania programów i lepszego dostosowania ich do możliwości dziecka, pozostawiały więcej swobody nauczycielowi, m. in. przez zerwanie ze sztywnym przydziałem godzin na poszczególne tematy, zalecały oparcie tempa realizacji i zakresu przerabianego materiału od istotnego stanu wiadomości i umiejętności dzieci, a nawet w niektórych przypadkach dopuszczały pomijanie pewnych działów programu.

We wszystkich tych opracowaniach wskazówki metodyczne były rozproszone, a wyniki nauczania, ujmowane w sposób formalny, były w wielu przypadkach rozumiane jako program minimum. Zbyt daleko posunięta swoboda zwłaszcza co do możliwości pomijania lub przesuwania z klasy do klasy całych działów programowych budziła zastrzeżenia ze strony samego nauczycielstwa.

Nie bez znaczenia też było, że dla poznania całości programu jednego przedmiotu nauczyciel musiał posługiwać się różnymi źródłami, co nie ułatwiało mu pracy.

Nowe, poprawione wydanie całości programów szkoły podstawowej — ukaże się ono w sierpniu br. — zawierać będzie plany nauczania oraz programy wszystkich przedmiotów.

Całość publikacji podzielona jest na trzy części. Część pierwsza zawiera wstęp oraz plany nauczania z uwzględnieniem różnych typów szkół o pełnej i niepełnej liczbie nauczycieli; w części drugiej są programy klas I—IV, w części trzeciej zaś programy klas V—VII.

We wstępie określono zadanie szkoły w Polsce Ludowej, podkreślając, że szczególnie ważnym i odpowiedzialnym zadaniem szkoły podstawowej jest kształtowanie tych cech umysłu i charakteru młodzieży, które decydować będą o jej czynnym i pożytecznym udziale w życiu i pracy społeczeństwa. Sumienność w wykonywaniu obowiązków, świadoma społeczna dyscyplina, szacunek dla pracy i dla dóbr, które z pracy powstały, w szczególności zaś dla dóbr, które stanowią własność społeczną — oto cechy przyszłego obywatela, które rozwinąć i ugruntować powinna szkoła podstawowa. Wyrobienie umiejętności współżycia i współpraca z ludźmi wy-

maga również odpowiedniej troski wychowawczej, i to od pierwszej chwili pobytu dziecka w szkole.

Racjonalistyczny i świecki kierunek wychowania, który w szkolnictwie naszym ma długą i piękną tradycję, powinien znajdować odbicie w całej pracy wychowawczej szkoły podstawowej. Wyrazem tego kierunku jest dobór wiadomości i naukowa ich interpretacja, zawarta w programie nauczania. Jest to kierunek określający postawę światopoglądów młodzieży i zasady etyczne, którymi w życiu powinna się ona kierować.

Cele wychowawcze i dydaktyczne realizuje szkoła przede wszystkim w czasie pracy szkolnej, której podstawą organizacyjną jest plan nauczania. Wprowadzony w roku ubiegłym zasadniczy plan nauczania, tj. przeznaczony dla szkół o 7 i większej liczby nauczycieli, nie uległ zmianom. W ramach tego planu dopuszcza się możliwość zwiększenia wymiaru pracy ręcznej w klasach V—VII do 2 godzin tygodniowo, jeżeli szkoła ma do tego odpowiednie warunki; jednakże zwiększenie godzin pracy ręcznej nie może powodować zmiany przewidzianej planem ogólnej liczby godzin zajęć dziecka.

Dla szkół o 5 i mniejszej liczbie nauczycieli podano szereg przykładów planów nauczania. Wymiar godzin zajęć dziecka w szkole o niepełnej liczbie nauczycieli powinien być możliwie najbardziej zbliżony do wymiaru podanego w planie zasadniczym. Wobec tego, że liczba etatów nauczycielskich przydzielonych szkole zależna jest od liczby dzieci, osiągnąć to można przez dodanie tym szkołom nauczycielskich godzin nadliczbowych oraz przez prowadzenie w pewnym zakresie nauki z klasami łączonymi, przy czym całkowite lub częściowe łączenie powinno obejmować przede wszystkim klasy nieliczne. Podkreśla się jednak, że klasa I powinna mieć, o ile możności, naukę oddzielną.

Część druga publikacji zawiera programy klas niższych: I—IV. Poprzedzają je uwagi wstępne, a materiał programowy zgrupowano w układzie według klas, gdyż na tym szczeblu szkoły podstawowej jeden nauczyciel prowadzi z reguły całą klasę, ucząc w niej wszystkich przedmiotów.

Uwagi wstępne precyzują zadania wychowawcze i dydaktyczne tego okresu nauczania, zwracając uwagę na opanowanie techniki czytania, pisania i rachowania, jako niezbędnej podstawy dalszej nauki. Wśród zadań wychowawczych podkreśla się wytworzenie przyjaznego stosunku do człowieka i przyrody, wdrożenia nawyków kultury życia codziennego, przestrzegania zasad higieny osobistej.

Program każdego przedmiotu w każdej klasie zawiera materiał nauczania oraz uwagi metodyczne wraz ze sprecyzowaniem wyników nauczania, które należy osiągnąć. W stosunku do programów dotychczasowych materiał nauczania został bardziej dostosowany do możliwości dziecka przez zmniejszenie zakresu wiadomości o charakterze teoretycznym. Dotyczy to np. wiadomości z gramatyki i arytmetyki. Położono znacznie większy na-

cisk na opanowanie techniki czytania, na ortografię, na sprawność rachunkową w zastosowaniu do rozwiązywania zadań itp.

Uwagi metodyczne podkreślają konieczność sprawdzania stanu wiadomości i umiejętności dziecka, począwszy od klasy II, na początku roku szkolnego, celem zastosowania odpowiednich metod i właściwej organizacji dalszej nauki. Racjonalnie zorganizowane uzupełnienie powstałych w klasach poprzednich braków i ugruntowanie wiadomości i umiejętności dzieci, przyczyni się do podniesienia wyników nauczania i zmniejszenia niepowodzeń szkolnych dziecka, przede wszystkim drugoroczności.

Uwagi metodyczne mają charakter wskazówek bardziej ogólnych i nie wyczerpują całości zagadnień dotyczących nauczania poszczególnych przedmiotów.

Dlatego na końcu tej części zamieszczono bibliografię wydawnictw metodycznych, które mogą pomóc nauczycielowi w jego codziennej pracy.

Część trzecia omawianej publikacji zawiera programy klas V—VII zgrupowane według przedmiotów nauczania. Taki układ podyktowany jest m. in. faktem, że w wyższych klasach szkoły podstawowej pożyteczny i stosowany jest w większości szkół podział przedmiotów pomiędzy nauczycieli specjalistów.

Program każdego przedmiotu poprzedzony jest uwagami wstępnymi, określającymi rolę przedmiotu i jego cele wychowawcze i poznawcze w nauczaniu szkolnym, jak również ogólne zalecenia metodyczne. Podobnie, jak w programach klas I—IV, kładzie się nacisk na sprawdzanie poziomu wiadomości i umiejętności dzieci na początku, a także w środku roku szkolnego, celem wyciągnięcia odpowiednich wniosków w przypadku stwierdzenia braków i niedociągnięć.

Materiał nauczania w stosunku do programów dotychczasowych uległ zmniejszeniu od strony ilościowej, natomiast położono silny nacisk na jakość pracy i konkretne wyniki nauczania, podnosząc przez to odpowiedzialność zarówno ucznia, jak i nauczyciela za wykonywaną pracę.

Dla przykładu można podać, że w programie języka polskiego zmniejszono ilość lektury obowiązkowej, dokonując starannego jej doboru. Podkreślono, że nie historia literatury, której w szkole podstawowej nie uwzględnia się, stanowi główne zadanie omawiania lektury. Wydobycie elementów kształcenia estetycznego, zwrócenie uwagi na problemy moralno-społeczne, wykorzystanie wartości poznawczych i wychowawczych — oto do czego ma służyć lektura obowiązkowa. Wzmianki biograficzne o pisarzach mają przyzwyczaić dzieci do zainteresowania autorem przy czytaniu każdej książki, a nie do opanowania życiorysu i charakterystyki twórczości pisarza, o czym wielu nauczycieli języka polskiego zwłaszcza w kl. VII zapominało niesłusznie, przenosząc do szkoły podstawowej metody pracy ze szkoły średniej.

Inne jest także podejście do wykazu lektury uzupełniającej, umieszczo-

nego na końcu programu języka polskiego. Jest on tylko wskazówką i pomocą dla nauczyciela, który może polecić uczniom do czytania samodzielnego każdą książkę spośród zatwierdzonych do bibliotek szkolnych, a nie tylko spośród tytułów umieszczonych w wykazie. Wydaje się, że tę słuszną zmianę nauczycielstwo przyjmie z uznaniem.

W programie nauki o języku zmniejszono materiał zwłaszcza dotyczący słowotwórstwa. Położono zaś nacisk na poprawne używanie języka w mowie i piśmie, na opanowanie ortografii, która w zakresie słownictwa ucznia powinna być doprowadzona niemal do automatyzmu.

Podobnych, a może nawet dalej idących zmian dokonano w programie matematyki. Z programu klas I—IV usunięto elementy teorii, jako zupełnie niedostępne dla umysłu dziecka w tym wieku, a zwrócono uwagę na opanowanie techniką rachunku pamięciowego i pisemnego w oparciu o rozwiązywanie zadań tekstowych. W klasach V—VII przesunięto do klas wyższych trudniejsze pojęciowo zagadnienia, zwracając uwagę na rolę arytmetycznych sposobów rozwiązywania zadań oraz opanowania sprawności w działaniach na liczbach całkowitych, ułamkach zwykłych i liczbach dziesiętnych, przeznaczając na ten cel odpowiednią ilość czasu również w klasie VII, z której usunięto elementy algebry, a wprowadzono praktyczne sposoby działań na przybliżeniach dziesiętnych.

W programie geometrii dokonano zmniejszenia i przesunięcia materiału w klasach VI i VII, stwarzając propedeutyczny kurs, oparty na mierzeniu, kreśleniu, konstrukcji, obserwowania i obliczaniu, uwzględniający zastosowanie praktyczne nabytych wiadomości.

W nowym opracowaniu programu matematyki szczególną uwagę zwrócono na utrwalanie materiału i systematyczne usuwanie ewentualnych braków, stwierdzonych podczas badań wyników nauczania. Badania te z reguły powinny odbywać się na początku i w środku roku szkolnego oraz po przerobieniu każdego działu programowego lub jego części. Wnioski wyciągnięte z rezultatów tych badań powinny posłużyć do ustalenia planu dalszej pracy. Określone dla każdej klasy konkretne wyniki nauczania wpłyną niewątpliwie na wzrost wymagań, systematyczne egzekwowanie wiadomości i umiejętności, a w konsekwencji na wyrobienie u uczniów poważniejszego stosunku do pracy i usunięcie tych niedociągnięć z zakresu matematyki, jakie często spotyka się u absolwentów szkoły podstawowej, nawet wtedy gdy po ukończeniu liceum znajdą się u wrót szkoły wyższej.

W programie fizyki w kl. VI i VII oraz w programie chemii w kl. VII zmniejszono ilość i zakres materiału o charakterze teoretycznym, ograniczając lub usuwając tematy wprowadzające pojęcia zbyt trudne dla umysłów dzieci. Zrezygnowano więc w fizyce np. z wprowadzania pojęcia mechanicznego równoważnika ciepła i cieplnego równoważnika pracy w kl. VI, a z równoważnika elektrycznego — w kl. VII, z pojęcia wektora

oraz z rozważań na temat różnicy pomiędzy pojęciami masy a ciężaru. W programie chemii przesunięto punkt ciężkości bardziej w kierunku wiadomości praktycznych, wprowadzając zagadnienia dotyczące np. wyrobu szkła, wypalania wapna, przemysłu gazowniczo-koksowniczego i in., natomiast ograniczono znacznie posługiwanie się symboliką chemiczną. Wydaje się, że wprowadzone zmiany w programie fizyki i chemii ogół nauczycielstwa przyjmie z dużym zadowoleniem.

Trudno jest omawiać w ramach jednego artykułu wprowadzone poprawki i zmiany w programach wszystkich przedmiotów, (niewątpliwie nastąpi to bardziej szczegółowo na łamach czasopism przedmiotowych). Zasygnalizować jednak warto, że dość istotne zmiany, zwłaszcza w zakresie ukierunkowania pracy szkolnej, wprowadza nowe wydanie programów w zakresie przedmiotów artystyczno-technicznych. O ile w obecnych warunkach nie udało się jeszcze przeznaczyć na śpiew, pracę ręczną i rysunek odpowiedniego do potrzeb wymiaru czasu, to jednak zaznacza się wyraźnie docenianie roli tych przedmiotów w kształceniu wszechstronnym młodzieży. Należy spodziewać się, że przewidywana reforma ustroju pozwoli na opracowanie takich planów nauczania, w których kształcenie estetyczne i techniczne znajdzie właściwe możliwości.

Jak zaznaczono wyżej, wydane w bieżącym roku poprawione programy dla szkoły podstawowej obowiązywać będą aż do czasu, kiedy na podstawie decyzji, co do przyszłego ustroju szkolnego, zostaną opracowane i wprowadzone w życie nowe programy wraz z odpowiednimi podręcznikami. Daje to podstawę do przekonania, że coroczne zmiany i drobne poprawki nie będą wydawane, co również spotka się chyba z uznaniem nauczycielstwa.

Przechodząc z kolei do omówienia planów i programów nauczania w liceum ogólnokształcącym, stwierdzić trzeba, że na nadchodzący rok szkolny w planach nauczania nie wprowadza się żadnych zmian, w programach natomiast niektórych przedmiotów zajdą pewne, zresztą niewielkie zmiany w stosunku do roku ubiegłego.

Przede wszystkim program matematyki klasy VIII musi być uzupełniony tymi działami algebry i geometrii, które zostały pominięte w programie klasy VII. Poczynając więc od roku 1959/60 program matematyki klasy VIII rozpoczyna się od przerabiania początków algebry i geometrii. Aby uniknąć wskutek tego przeładowania klasy VIII, w której nadto, jako w klasie zbiorczej, zachodzi często konieczność wyrównywania poziomu wiadomości przyjętej młodzieży, przesuwa się z kolei z programu klasy VIII do programu klasy IX dział geometrii, zatytułowany „Miejsca geometryczne".

W pozostałych klasach tzn. X i XI program matematyki nie ulega zmianie.

Na odcinku języków zachodnioeuropejskich i łaciny sytuacja programowa jest nieco odmienna. W roku szkolnym 1958/59 rozpoczęto progre-

sywne wprowadzanie nowego programu od klasy VIII. W nadchodzącym roku szkolnym nowy program tych przedmiotów obowiązywać będzie w klasach VIII i IX, podczas gdy w klasie X i XI nauczanie języków opierać się będzie jeszcze na programie dawnym.

Podobnie, jak dla języków zachodnioeuropejskich, progresywnie wprowadza się nowy program chemii, który w roku szkolnym 1958/59 obowiązywał w kl. VIII i IX, a w przyszłym roku szkolnym obejmie klasy VIII, IX i X.

Programy pozostałych, nie wymienionych wyżej, przedmiotów nie ulegają na przyszły rok szkolny zmianom.

Wobec tego, że plany nauczania liceum nie przewidują nauki o człowieku i higieny, a szczupły zasób wiadomości z tej dziedziny wyniesiony ze szkoły podstawowej nie jest wystarczający dla ludzi, którzy otrzymują świadectwo dojrzałości, wprowadza się dla wyższych klas liceum począwszy od roku szkolnego 1959/60 poza planem nauczania cykl wykładów, prowadzonych przez doświadczonych lekarzy, osobno dla chłopców i dziewcząt, na temat higieny osobistej z uwzględnieniem zagadnień dotyczących uświadomienia seksualnego. Całość cyklu zamyka się w 25—30 godzinach wykładów, przewidzianych w II półroczu szkolnym dla kl. X i w I półroczu dla klasy XI.

Należy mieć nadzieję, że ten cykl wykładów, przeznaczonych dla uczniów starszych i utrzymany na odpowiednim poziomie, pozwoli wypełnić dotkliwą lukę w ogólnym wykształceniu młodzieży.

Przedstawiona wyżej sytuacja programowa w szkolnictwie ogólnokształcącym pozostanie prawdopodobnie bez dalszych zmian (i to zarówno w szkolnictwie podstawowym, jak i licealnym), aż do czasu wprowadzenia w życie reformy ustroju szkolnego.

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

Z BADAŃ NAUCZYCIELI M. RZESZOWA NAD PRACAMI DOMOWYMI UCZNIÓW

Zawód nauczyciela należy do zawodów twórczych. Nauczyciel w procesie pracy dydaktyczno-wychowawczej kształtuje osobowość ucznia, wychowuje nowego człowieka, który nie tylko potrafi zachować wytworzone przez dane społeczeństwo dobra kulturalne, ale do dorobku poprzednich pokoleń będzie wnosił nowe wartości.

W tej trudnej, obliczonej na długie lata pracy nauczyciel nie może stosować jednakowych wzorów czy szablonów — nie ma bowiem gotowych „recept" na wychowanie i rozwój intelektu człowieka. Mamy wprawdzie bogate doświadczenia pedagogiczne, z których możemy korzystać. Wszystkie jednak teorie naukowe mają o tyle wartość, o ile nauczyciel potrafi je przeszczepić na własny grunt, tzn. dostosować je do psychiki swoich wychowanków.

I w tym tkwi największa trudność — a jednocześnie jedna z tajemnic powodzenia w pracy z dziećmi. Specyfiką pracy nauczyciela jest to, że szukać on musi stale nowych dróg dotarcia do umysłu dziecka, by sposób podawania wiedzy uczynić najbardziej skutecznym i dostępnym możliwościom poznawczym uczniów.

Wyniki pracy dydaktyczno-wychowawczej trudno jest czasem uchwycić, trudniej jest jeszcze niekiedy znaleźć istotną przyczynę nieuniknionych niepowodzeń i błędów. Wysuwa się więc konieczność stałego analizowania własnych poczynań, systematycznego sprawdzania — czy praca dydaktyczno-wychowawcza organizowana jest właściwie, co jest przyczyną powodzenia, dlaczego spadają na nas — mimo naszych wysiłków — klęski; gdzie leży wina — po stronie ucznia czy nauczyciela?

Odpowiedź na powyższe pytania może dać tylko wnikliwe zbadanie danego zagadnienia.

Tematem, który obecnie najbardziej nurtuje umysły nauczycieli, jest problem, jak uczyć, aby osiągnąć lepsze wyniki nauczania i wychowania. Dotychczasowa bowiem praktyka wykazuje, że mimo dokładnej realizacji programu nauczania, mimo ofiarnej pracy większości nauczycieli z wychowaniem jest ciągle źle, a wyniki nauczania są niezadowalające w stosunku do potrzeb, jakie stawia przed nami życie naszego państwa budującego socjalizm. Wciąż jeszcze występuje zjawisko drugoroczności i odsiewu, co naraża państwo na poważne straty i opóźnia dopływ kwalifikowanych kadr do pracy.

Zasadnicze zadania wypływające z uchwał III Zjazdu PZPR, idące w kierunku podniesienia na wyższy poziom pracy wszystkich szkół oraz umocnienia jej socjalistycznego charakteru mogą być zrealizowane tylko wtedy, gdy zostaną stworzone odpowiednie warunki, gdy organizacja pracy ułatwi młodzieży przyswajanie podawanych jej w sposób właściwy wartości poznawczych i wychowawczych.

Sprawą, która wymaga rozpatrzenia i przedyskutowania, jest nurtujące szerokie kręgi nauczycieli pytanie — czy młodzież jest przemęczona pracą umysłową i dlatego słabe są wyniki nauczania, czy nie umie dlatego, że się nie uczy.

Zagadnienie przemęczenia uczniów omawia prof. Miron Krawczyk w artykule pt. „Przemęczenie uczniów a wyniki nauczania i wychowania"* oraz w pracy pt. „Zasady wychowania moralnego".** Autor przez „przeciążenie umysłowe" rozumie „nadmiar prac, którymi obarczamy młode umysły uczniów obowiązkową nauką (uczeniem się ucznia) w szkole i w domu". Słusznie udowadnia, że pod wpływem nadmiernego przeciążenia pracą umysłową system nerwowy wyczerpuje się, zmniejsza się w wyniku tego wydajność uwagi, pamięci, myślenia, itd. Czytamy w artykule: „...zmęczony umysł pracuje wolniej i czyni podczas swej pracy większy procent pomyłek. A zatem zmęczenie wpływa ujemnie zarówno na ilość, jak i na jakość pracy umysłowej uczniów".***

Powyższe wypowiedzi skłoniły Wydział Pedagogiczny ZNP w Rzeszowie do przeprowadzenia badań na ten temat przy pomocy ankiet opracowanych przez Komisję Pedagogiczną. Ankiety wypełniały bezimiennie dzieci kl. V, VI, VII w ogólnej liczbie 701. Wypowiedzi dostarczają dużo ciekawego materiału do rozważań, ilustrują pracę dydaktyczną wielu nauczycieli, wykazują, że z podawaniem materiału rzeczowego nie jest tak dobrze, jak się to niektórym optymistom wydaje, że nie zawsze winno dziecko, jeżeli nie umie. Mówią o tym szczere wypowiedzi dzieci.

---

* Patrz Biuletyn „Konferencje Rejonowe" 1958, nr 2, str. 19—32.
** Wydanej przez PZWS 1958.
*** Miron Krawczyk: „Przemęczenie uczniów a wyniki nauczania i wychowania". Biuletyn „Konferencje Rejonowe" 1958, nr 2, str. 21.

Na pytanie — który przedmiot zajmuje ci najwięcej czasu i dlaczego — w jednej ze szkół 60% dzieci odpowiada, że matematyka, „bo zadania nie są wytłumaczone, często zadawane na przerwie".

W innej szkole część dzieci stwierdza, że najtrudniej uczyć się historii — cytuję wypowiedź dziecka: „...chciałbym, by Pani opowiadała historię, to by było mniej pracy w domu, bo później, jak Pani nie opowie, a pyta, to sypią się same dwóje".

W jednej ze szkół objętych badaniem zestawienie zbiorcze budzi niepokój. Na pytanie — czy zadanie wykonujesz samodzielnie, czy korzystasz z czyjejś pomocy, czy odpisujesz od kolegi — 41% dzieci wykonuje zadania samodzielnie, reszta tj. 59% — odpisuje lub korzysta z cudzej pomocy.

O czym mówią przeprowadzone badania? Kto tu winien? Nie można stwierdzić na podstawie jednego badania (dzieci mogły częściowo dać odpowiedzi tendencyjne). Faktem jest, że zadania tekstowe z matematyki są trudne. Nauczyciele uczący tego przedmiotu powinni jednak, biorąc pod uwagę obiektywne przyczyny, przeanalizować metody, jakie stosują w nauczaniu.

Trzeba odkryć przyczyny powodujące, że tylko 41% dzieci wykonuje zadania samodzielnie. Czy zadania domowe są objaśniane właściwie? Czy nauczyciel sprawdza na lekcji stopień opanowania materiału naukowego? Czy materiał ten jest należycie utrwalony?

A oto jak przedstawia się arkusz zbiorczy ankiet wszystkich szkół rejonu I w Rzeszowie-mieście.

Ile godzin poświęcasz codziennie na naukę w domu? (Odpowiedziało 701 uczniów).

Ilość godzin	1/2	1	1,1/2	2	2,1/2	3	4	5	6	8
Ilość uczniów	10	66	49	132	42	255	122	22	1	1
%	1,42	9,4	7,1	18,5	6,2	36,5	17,7	3,2	0,14	0,14

Średnio $4^1/_2$ godziny

Czy odrabiasz lekcje systematycznie każdego dnia? (Odpowiedziało 660 uczniów).

	Systematycznie	Niesystematycznie
uczniów	451	209
%	68,3	31,7

Który rodzaj pracy domowej zajmuje ci najwięcej czasu? (Odpowiedziało 638 uczniów).

	a) przygotowanie pisemne	b) przygotowanie ustne
uczniów	260	378
%	40,8	59,2

Który przedmiot zajmuje ci najwięcej czasu?

Liczba odpowiadających uczniów	701	701	607	586	567	586	416	415
Przedmiot	język pol.	mat.	język ros.	hist.	biol.	geogr.	fiz.	chem.
%	27,1	25	23,8	9,4	7	6,3	6,5	4,1

Czy zadania wykonujesz samodzielnie, czy korzystasz z czyjejś pomocy — czy odpisujesz od kolegi? (Odpowiedziało 667 uczniów).

	Samodzielnie	Niesamodzielnie	Odpisuje
uczniów	401	148	118
%	60	22	18

Ile prac domowych wykonujesz w ciągu tygodnia z różnych przedmiotów? (Odpowiedziało 627 uczniów).

Ilość zadań	7	9	10	11	12	13	14	15	17	18	20	22
Ilość uczniów	33	84	64	33	141	52	28	71	21	18	45	37

Na jakie trudności napotykasz przy opracowywaniu zadań domowych? (Odpowiedziało 615 uczniów).

Ma trudności 275 uczniów, tj. 15,0%.
Nie ma trudności 340 uczniów, tj. 55%.
Przyczyny:
a) Niechęć do pisania.
b) Brak zrozumienia zadań tekstowych z matematyki.
c) Brak zainteresowania.
d) Odrywanie od nauki przez rodziców.
e) Złe warunki domowe.

Czy uczęszczasz na dodatkowe zajęcia popołudniowe — wymień rodzaj tych zajęć: SKS — ZHP — Chór — Orkiestra — Don Harcerza — Szkoła muzyczna — sport. (Odpowiedziało 607 uczniów).

Uczęszcza	350 uczniów — 57,6%
Nie uczęszcza	257 uczniów — 42,4%

Ile godzin tygodniowo poświęcasz na dodatkowe zajęcia? (Odpowiedziało 463 uczniów).

Ilość godzin	0	2	3	4	5	6	i wiccej	
Ilość uczniów	119	92	4	57	19	172	i więcej	
%	26	10,7	1	12,3	4	37		

Uczęszcza na zajęcia dodatkowe około 65% badanych uczniów.

Podaj ilość godzin swojej pracy umysłowej w ciągu dnia, licząc czas pobytu w szkole, pracę domową, piśmienną i ustną i zajęcia pozalekcyjne. (Odpowiedziało 608 uczniów).

Ilość uczniów	91	22	110	90	125	75	95	i więcej
Ilość godzin	6	7	8	9	10	11	12	i więcej
%	15	3,6	18,2	15	20,2	12,4	15,6	

średnio 10 godzin

Jakie masz przeciętne oceny w nauce? (Odpowiedziało 555 uczniów).

stopnie	bdb.	db.	dst.	ndst.
uczniów	74	147	231	100
%	13	26	42,3	18,3

Jakie zmiany wprowadziłbyś przy organizowaniu prac domowych? (Odpowiedziało 498 uczniów).

a) Nie wyrazili swego zdania — 198 uczniowie — 40%
b) Zmniejszyć ilość zadań — 213 „ — 43%
c) Więcej uczyć się — 35 „ — 7%
d) Więcej rozrywek — 52 „ — 10%

Co wykazały ankiety?

Wprawdzie nie możemy przyjmować ich bezkrytycznie — niewątpliwie w niektórych indywidualnych wypowiedziach może być trochę przesady — ale faktem jest, że młodzież naszych szkół jest przeciążona nauką, że dzień pracy umysłowej ucznia przekracza dopuszczalną normę. Jeżeli dziecko w szkole podstawowej po powrocie ze szkoły (a przyjmijmy, że przeciętnie jest 5—6 godzin lekcyjnych) odrabia zadania domowe w czasie $4^1/_2$ godziny, to ile godzin musi uczyć się młodzież klas licealnych, techników zawodowych, by należycie przygotować się do lekcji na następny dzień? Ile wynosi liczba godzin pracy w ciągu dnia u tej młodzieży, jeżeli w szkole podstawowej średni wymiar pracy umysłowej wynosi około 10 godzin.

Przekazujemy te uwagi pod rozwagę kolegom ze szkół licealnych i zawodowych. Czy nadmiar prac domowych nie jest właśnie przyczyną tego faktu, że uczeń często macha ręką i nie uczy się, bo wie, że i tak wszystkiego nie zrobi. Czy ilość godzin pracy umysłowej dziecka może przewyższać określone normy ilości godzin pracy dorosłych?

Na przeciążenie uczniów wpływa w dużym stopniu nie tylko nadmierna ilość godzin lekcyjnych (7—8 w klasach licealnych, wypływająca z przeładowania programu), ale i zła organizacja prac domowych z różnych przedmiotów. Z badań naszych wynika, że prace domowe nie są koordynowane i w wielu wypadkach nieprzemyślane, tak pod względem sformułowania tematu, jak i ilości czasu potrzebnego na wypracowanie danego zadania.

Na poparcie tego twierdzenia przytoczę kilka przykładów zadań z języka polskiego sprawdzonych w 3 szkołach o różnym poziomie w Rzeszowie-mieście. Zgadzamy się z tym, że praca domowa jest potrzebna, niekiedy konieczna. Trzeba materiał utrwalić, uzupełnić, poszerzyć właśnie przez dobrze przemyślane tematy prac domowych. Zadania domowe traktuje się również za sprawdzian, czy dziecko zrozumiało lekcję i czy może zdobyte na lekcji wiadomości zastosować praktycznie. Dlatego ważne jest, czy tematy zadań sformułowane są zrozumiale. Jasno sformułowane tematy pozwalają dziecku na samodzielne wykonywanie pracy domowej, dają zadowolenie z wywiązania się ze swoich obowiązków, budzą wiarę we własne siły i zachęcają ucznia do dalszej pracy.

Nie wywołało radości w klasie VI, i chyba mały dało efekt, zadanie nie pobudzające do wielkiego wysiłku myślowego: „Przerysuj tabelę na stronie 5 — odmienne części mowy". Tabela narysowana była na 4 stronicach i wymagała dużo czasu. Inny temat w kl. VI, który wydaje mi się tematem trudnym i nieprzemyślanym, „Technika oraz formy pisania listów w 18 wieku na podstawie czytanki Kraszewskiego »Jak się dawniej listy pisało«". Bardziej odpowiednim tematem byłoby: „Jak w 18 wieku podkomorzy pisał list". Zbyt obszerne, dużo pracy i czasu wymagające było zadanie:

„Przedstaw w formie opowiadania koleje życia Antka na podstawie noweli Prusa »Antek«". Uczeń napisał to zadanie na 5 stron. Poświęcił na nie około 2 godzin czasu. Jeżeli to miało być opowiadanie, winno objąć jedno wydarzenie z życia Antka, a nie koleje jego życia. Zbyt długim i pracowitym wypracowaniem było zadanie: „Określ osobę, liczbę, rodzaj, tryb i stronę 50 czasowników". Na pewno dzieci zmęczyły się takim długim zadaniem. Na to jedno zadanie musiały poświęcić półtorej godziny czasu. Czy nie wystarczyłoby tylko 10 czasowników? Także za dużo czasu zajęło dzieciom zadanie: „50 wyrazów z rz zastosować w zdaniach". Znów wystarczyłoby tylko 10, a nawet 5. Długim i rozproszkowanym tematem było w klasie V zadanie: „Podaj odpowiedzi na pytania: 1. Jak mieszkali? 2. Jak się ubierali? 3. Jakie mieli narzędzia pracy? 4. Co jedli? 5. Jakie mieli zwyczaje? 6. Jak rządzili?" Z poprzedniej lekcji wynikało, że pytania te odnoszą się do czytanki „Kupiec", która jest wyjątkiem „Starej baśni". Uczennica bardzo dobra pisała to zadanie 2 godziny na brudno i na czysto. W sumie napisała 6 stron. Wystarczyłoby rozwinąć jedno zagadnienie, a nie aż 6.

Przykładem dobrych tematów nie budzących wątpliwości u ucznia są — w klasie VI: „Opisz psa i wilka na podstawie bajki Adama Mickiewicza »Pies i wilk«". Zadanie poprzedzone było lekcją, na której dzieci zapoznały się z treścią bajki, wyszukiwały w tekście określenia dotyczące psa i wilka, poznały kontrastowość postaci obu zwierząt. Po omówieniu treści czytały słowa wilka wypowiedziane do psa: „Lepszy w wolności kąsek lada jaki, niźli w niewoli przysmaki". Po takiej lekcji, gdy dzieci zaznajomiły się z treścią i sensem bajki, jeśli uprzednio opanowały formę opisu, bez trudności pracę domową wykonać mogą. Dobrym tematem w formie opowiadania było wypracowanie: „Co słyszałem na lekcji języka polskiego o Warszawie i jej odbudowie". Temat poprzedzony był lekcją o rozbudowie Warszawy. Dzieci oglądały obrazki, czytały fragmenty z prasy, opowiadały swoje wrażenia z wycieczki. Wypracowanie nie nastręczało im trudności. Dobrym przykładem może być również zadanie w klasie VII: „Charakterystyka Rejenta z »Zemsty«" — po uprzednio przerobionej na lekcji charakterystyce Cześnika.

Przedstawione wyniki ankiet i przykłady prac domowych nie obrazują całości pracy nauczycieli danego rejonu, są jednak sygnałem, że każdy z nas powinien bardziej wnikliwie analizować wszystkie swoje prace. Problemy, którymi pragnę zainteresować Kol. Kol. innych szkół, łączą się ściśle ze sobą. Podane przykłady prac domowych wyraźnie wskazują, że nieprzemyślane zadania niepotrzebnie obciążają ucznia pracą, która nie daje korzyści, jakich oczekujemy.

Trzeba byśmy w większym stopniu koordynowali pracę domową szczególnie w klasach, w których uczy więcej nauczycieli. W tym celu możemy wykorzystywać dzienniczki ucznia. Trzeba też tak budować jednostkę lek-

cyjną, by wygospodarować 10 minut na sprawdzenie, czy dzieci nowy materiał poznały, czy potrafią rozwiązać zadanie samodzielnie. Jeśli stwierdzimy, że na 40 uczniów 35 opanowało materiał na dostatecznie, możemy mieć pewność, że dzieci nie napotkają trudności przy wykonaniu pracy domowej.

Odpisywanie zadań domowych (a zjawisko to występuje powszechnie) nie może mieć miejsca w szkole socjalistycznej. Nauczyciel winien tak organizować proces poznania, by dziecko n a u c z y ć. Dlatego nazywa się nauczycielem. Korzystanie z cudzej pracy, nie tylko nie rozwija umysłu, ale demoralizuje dziecko, uczy kłamstwa, kombinatorstwa, łatwizny, lekceważenia obowiązków. Jak w takim przypadku można mówić o kształtowaniu moralności socjalistycznej, o wyrabianiu socjalistycznego stosunku do pracy?

Jeżeli znaczna część uczniów natrafia na trudności i opory, to dowód, że nauczyciel źle przeprowadził lekcję. Praca domowa jest pewnego rodzaju odbiciem pracy lekcyjnej. Winniśmy więc zastanowić się, czy w wystarczającym stopniu w procesie lekcyjnym udostępniamy dziecku opanowanie materiału, czy wyjaśniamy, jak dzieci mają się uczyć? Czy ilość zadawanego materiału jest odpowiednia? Z rozważań tych można wyciągnąć następujące wnioski:

1. Temat pracy domowej winien wypływać z zagadnienia opracowanego na lekcji.
2. Temat pracy domowej winien być interesujący, dostosowany do możliwości umysłowych dziecka oraz podany w odpowiedniej formie.
3. W zadaniach matematycznych, szczególnie tekstowych, które sprawiają dzieciom najwięcej trudności, większą uwagę zwracać na rozumienie pojęć, na słowną analizę tekstu zadania, na sposób rozwiązywania.
4. Zadawanie prac domowych winno być odpowiednio zorganizowane, by młodzież w jednym dniu nie miała za dużo zadań.

Jeżeli będziemy starać się o udoskonalenie zadawania prac domowych, to i wykonanie ich będzie lepsze, a tym samym lepsze będzie również opanowanie materiału rzeczowego, nawet w obecnych warunkach, gdy zarówno program nauczania, jak i podręczniki nie są dostosowane do poziomu umysłowego uczniów i wymagają poprawy.

STEFANIA ĆWIEKOWA

DYSKUSJA W PAN NAD PROJEKTEM REFORMY OŚWIATY W POLSCE

W dniu 21. V. 1959 r. w Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN pod przewodnictwem prof. dra Bogdana Suchodolskiego odbyło się zebranie poświęcone wstępnej dyskusji na temat reformy oświatowej w Polsce.

Dyskusję zagaili: prof. dr Marian Falski, prof. dr Janusz Tymowski oraz prof. dr Wincenty Okoń.

Wstępne zagajenie.

We wstępie prof. dr Suchodolski stwierdził, że od dłuższego czasu toczy się w różnych kołach i na łamach prasy dyskusja nad reformą szkolną, ale wypowiedzi są w tym wypadku raczej subiektywne, choć nie pozbawione racji. Polityczna koncepcja tego zagadnienia winna być podbudowana przesłankami naukowymi, a szczególnie w obecnym okresie jest ona najbardziej uzależniona od czynników ekonomicznych, demograficznych i społecznych naszego kraju.

Reforma jest sprawą pilną i nie powinna ulegać dalszej zwłoce, mimo pewnych rozbieżności między światem nauki a życiem praktycznym.

Zagajenie dyskusji.

Prof. dr M. Falski podkreślił konieczność wprowadzenia 8-letniej szkoły podstawowej od nowego roku szkolnego, choć można to było zrobić, jak zaznaczył, już w roku ubiegłym.

Powołując się na rezolucję Zjazdu łódzkiego, którego uczestnicy wypowiedzieli się za jednolitością ustroju szkolnego w Polsce bez tzw. „ślepych uliczek", opowiedział się za reformą strukturalną szkolnictwa i programów nauczania. Dzięki tej uchwale poczęły powstawać 8-letnie szkoły podstawowe. Osiągnięcia Zjazdu łódzkiego nie zostały jednak dotąd zrealizowane, a szkoła podstawowa pozostała nadal 7-letnia.

Jeśli chodzi o projekt reformy szkolnictwa przygotowany przez pracowników Ministerstwa Oświaty, jest on przepełniony liczbami i mało przejrzysty, a uzasadnienia niewiele przekonywające.

Do tworzenia systemu eksperymentalnych szkół przysposobienia zawodowego należy podchodzić ostrożnie. Wypowiedzi doświadczonych nauczycieli i oświatowców są różne w tym zakresie i dlatego Ministerstwo powinno wziąć pod uwagę te głosy. Przy tworzeniu tych szkół powstaje mozaika specjalności, a przy przejściu do innej szkoły młodzież traci 1 rok.

SPZ zajmują przede wszystkim izby szkół podstawowych, które można by przeznaczyć na potrzeby 8 klas.

Za tworzeniem 8-letniej szkoły podstawowej przemawiają potrzeby gospodarcze i względy społeczne. Realizacja tego problemu powinna nastąpić jak najszybciej — nie powinniśmy odkładać na okres późniejszy, jak proponuje Ministerstwo Oświaty.

Obszerny program nauczania, który rzeczywiście był opracowany dla 8-letniej szkoły podstawowej, jest obecnie jedną z przyczyn drugoroczności.

Ze względów społecznych tworzenie 8-letniej szkoły podstawowej ma duże znaczenie dla młodzieży przede wszystkim wiejskiej, w dużej mierze pozbawionej szkół średnich i oddalonej od dużych ośrodków.

Należy stworzyć odpowiedni klimat do swobodnej dyskusji opartej na materiale konkretnym, tak aby wypowiedzi zwolenników czy przeciwników różnych koncepcji były brane pod uwagę w prawidłowym informowaniu społeczeństwa.

Prof. dr Tymowski omówił problem zapotrzebowania wysoko kwalifikowanej kadry do przemysłu.

Na skutek słabego przygotowania młodzieży do studiów notuje się duży procent odpadu w uczelniach wyższych. Postęp techniczny i automatyzacja wymagają dobrego i podstawowego przygotowania kwalifikowanej kadry robotników i pracowników inżynieryjno-technicznych. Im przygotowanie ogólne robotnika jest wyższe, tym szybsze i łatwiejsze jest opanowanie przez niego nowoczesnej techniki. Stąd rodzi się konieczna potrzeba reformy szkolnictwa.

Za 8-letnią szkołą podstawową zdecydowanie wypowiedział się również w swym przemówieniu prof. dr Okoń, podkreślając, że rozwój i organizacja szkolnictwa zależy nie tylko od warunków ekonomiczno-przemysłowych kraju, ale także od rozwoju techniki i automatyzacji, która wymaga przygotowania odpowiedniej kadry. Za tym przemawiają trzy przesłanki: 1) reforma w dziedzinie ustrojowej, 2) programowej i 3) metodyczno-dydaktycznej.

W pierwszym rzędzie musimy zdecydować się na reformę ustrojową.

Projekt 9-letniej szkoły podstawowej nie jest zdecydowanie określony, jak również jego realizacja jest odkładana na czas późniejszy.

8-letnią szkołę należy jak najwcześniej wprowadzić w życie. Praktycznie wyglądałoby to następująco: należałoby zacząć od kl. V w 1960 r., a zakończyć w 1963 r., tak że w 1962 r. nie byłoby absolwentów kl. 7.

Istnieją również większe możliwości w zaspokojeniu potrzeb szkół w zakresie kwalifikowanej kadry nauczycielskiej do kl. 8 niż do kl. 9.

Zagadnienie reformy programów.

To wszystko wiąże się z reformą programową. Obecny program — stwierdzają to wszyscy — jest przeładowany. Należy zmobilizować naukowców do prac programowych. Ostatnie wysiłki zmierzające do rozładowania programów są jednostronne, nie pozostają w związku logicznym z zadaniem oddziaływania na młodzież.

W programach winny być uwzględnione zarówno tendencje poznawcze, jak przygotowanie młodzieży do działania praktycznego, jak wreszcie rozbudzanie tendencji do dalszej samokształceniowej pracy nad sobą.

Reforma metodyczno-dydaktyczna łączy się integralnie z pracami programowymi, a system dydaktyczny winien rozwijać samodzielność myślenia u młodzieży.

W dyskusji zabrało głos szereg osób.

Prof. dr Wojeński, prezes ZNP, podkreślił, że decyzja tow. Gomułki dotycząca tworzenia SPZ jest z punktu widzenia społecznego słuszna i podyktowana głęboką troską o wychowanie młodzieży w wieku od 14—18 roku życia. Szkoła tak pojęta zbliży młodzież do życia praktycznego.

Koncepcja 9-letniej szkoły podstawowej była gruntownie przemyślana. Wiąże się ona z SPZ, które w zasadzie organizowane są przy szkołach podstawowych, a w przyszłości winny być przekształcone w 8 i 9 klasę jednolitej 9-letniej szkoły podstawowej, gdyż utrzymanie SPZ po 1965 r. w obecnej formie spowodowałoby obniżenie ogólnego poziomu szkół zawodowych. ZNP — stwierdził prezes Wojeński — nie jest w zasadzie przeciwny koncepcji 8-letniej szkoły podstawowej pod warunkiem, że będzie ona niezwłocznie realizowana, co przecież nie wykluczałoby realizacji 9-letniej szkoły w przyszłości.

Mówiąc o reformie strukturalnej szkoły, nie możemy pominąć sprawy programów nauczania, nie możemy nie uwzględnić żądań w zakresie politechnizacji i wychowania estetycznego. Jeśli chodzi o upowszechnienie szkolnictwa średniego, jest to problem odległy i na razie nierealny nawet za granicą, duża część społeczeństwa musi zadowolić się jeszcze przez czas dłuższy szkołą podstawową.

Skoro średnia szkoła nie może być obowiązująca, to projekt reformy szkolnej winien być jak najszybciej realizowany, gdyż obecny system szkolny wyrządza niepowetowaną krzywdę społeczną, szczególnie młodzieży wiejskiej, która nie ma możliwości uczęszczania do szkoły średniej.

Zagadnienie kształcenia nauczycieli.

Mówcy wiele miejsca poświęcili sprawom przygotowania nowych kadr nauczycielskich, w szczególności do pracy w klasach wyższych szkół podstawowych. Doc. J. Szaniawski położył duży nacisk na to zagadnienie. Proponował, aby wcześniej jeszcze przed reformą przemyśleć formy i metody kształcenia nauczycieli, gdyż dotychczasowy system jest przestarzały. Zaleca wprowadzić do programu nauczania takie przedmioty, jak rysunki, prace ręczne, a raczej przywrócić tym przedmiotom właściwe miejsce w programie nauczania. Jest to, zdaniem mówcy, pierwszym warunkiem wejścia na drogę politechnicznego nauczania — przygotowania młodzieży do życia. Toteż w szkole podstawowej nauczanie obok cech kształcenia ogólnego winno mieć charakter praktyczny.

Doc. M. Pęcherski podkreślił, iż obok zmiany struktury organizacyjnej szkoły należy pomyśleć o zmianie „archaicznych" metod oceny ucznia, rekrutacji do szkół średnich oraz postawić właściwe kryteria przy rekrutacji młodzieży do uczelni wyższych.

Zadania SPZ-ów.

Inni mówcy, zwłaszcza kol. St. Kwiatkowski, prof. M. Szulkin, wypowiedzieli się za 9-letnią szkołą podstawową, bez pozostawiania „ślepych uliczek", jakimi są SPZ, i bez przesuwania terminu realizacji reformy szkolnej. Jeśli 9-letnią szkołę można wprowadzić po 1965 r., to obecnie winniśmy organizować 8-letnią szkołę podstawową. Jeśli 8-letnią szkołę podstawową realizować mamy dopiero za lat 7, jak proponował wiceminister W. Schayer — to lepiej od 1965 r. realizować 9-letnią szkołę podstawową.

SPZ można by potraktować jako jeden z elementów reformy szkolnej. O ile ściślej zwiążemy je ze szkołami podstawowymi, to po 1965 r. winny stać się nadbudową organizacyjną i programową 7-letniej powszechnej szkoły podstawowej.

Trudności w reformie szkolnictwa, jakie wysunął wiceminister Schayer, wynikają między innymi z dużego przyrostu liczbowego uczniów w wieku szkolnym, następnie z braku kwalifikowanej kadry nauczycielskiej oraz z braku izb szkolnych. Nauka w wielu szkołach odbywa się na trzy zmiany. Tylko w wyjątkowych ośrodkach terenowych można by obecnie wprowadzić ośmioletnią eksperymentalną szkołę podstawową, a w zasadzie dopiero po 1965 r.

W tej sprawie powinni jeszcze zabrać głos ekonomiści, pedagodzy, socjologowie i po rozważeniu na sesji PAN ostatecznie rozstrzygnąć.

Zasadniczym elementem w reformie szkolnej, jak zaznaczyli doc. dr J. Kwiatek, tow. H. Garbowski, dyr. gen. Ministerstwa Oświaty Fr. Bielecki — to szkoła kształcąca dla życia, inaczej bowiem stałaby się ona marginesową instytucją, nie żyjącą potrzebami rzeczywistości. Szkoły

eksperymentalne, jak 2-letnia SPZ, powinny być oparte o nowe treści programowe, szczególnie winny uwzględniać elementy kształcenia manualnego, zbliżyć szkołę do nowoczesnej techniki, do potrzeb społecznych. Przede wszystkim odnosi się to do szkół ogólnokształcących, które nie podążają za życiem.

Z tego punktu widzenia powinny być poddane rewizji programy nauczania. Trud ten mogą podjąć pedagogowie-naukowcy, którzy wskazaliby na możliwości usunięcia pewnych partii materiału i zastąpienia ich innymi, stanowiącymi logiczną całość.

Istota reformy szkolnej spoczywa na szkole podstawowej, którą powinniśmy powiązać ze szkołą średnią, nie wychodząc poza okres 12 lat nauki. Mówcy podkreślali fakt, iż w wielu państwach socjalistycznych i kapitalistycznych zorganizowano już szkoły 9-letnie, z tym jednak, że nauka w tych szkołach rozpoczyna się z reguły od 6 roku życia.

Wskazywano przy tym na fakt, że wydłużenie cyklu nauczania w szkole podstawowej zaostrza na ogół dysproporcję między miastem a wsią.

Podsumowanie dyskusji.

W podsumowaniu konferencji prof. dr B. Suchodolski stwierdził, iż w toku dyskusji ujawniła się pewna ilość problemów jak: upowszechnienie szkoły średniej, przygotowanie absolwentów do życia, odsiew, drugoroczność, kształcenie nauczycieli itp.

Nasuwa się potrzeba ustalenia pewnych problemów do przebadania w całej ich rozciągłości i w sensownym powiązaniu z innymi zagadnieniami.

Jeśli chodzi o SPZ. to są one stworzone, można powiedzieć, na bocznym torze i nie stanowią zasadniczego elementu reformy szkolnej, nie mogą też przerodzić się w przyszłości w szkoły 9-letnie. To zagadnienie musi być rozpatrzone jako jedno z szerokiego wachlarza problemów reformy szkolnictwa w aspekcie pedagogicznym, społecznym i politycznym. Do problemu SPZ świat naukowy ma daleko idące zastrzeżenia.

Prezydium Komitetu Nauk Pedagogicznych w porozumieniu z zaproszonymi osobami ustali, jakie problemy i w jakiej kolejności powinny być poddane badaniom oraz jakie instytucje należy zaprosić do współpracy (np. Instytut Pedagogiki, SGPiS i in.).

Na zakończenie prof. Suchodolski podkreślił, iż mówcy w swych wypowiedziach podkreślali potrzebę wyjścia ze sfery dyskusji, a wejścia w stadium reorganizacji szkolnictwa i dostosowywania go do współczesnych warunków życia społeczno-politycznego.

Na pierwszy plan poza sprawą reformy organizacyjnej szkolnictwa zaproponował wzięcie pod uwagę programów szkół podstawowych i średnich ogólnokształcących.

F. KAZUBINSKI

RECENZJE I SPRAWOZDANIA

MIRON KRAWCZYK „ZASADY WYCHOWANIA MORALNEGO" Warszawa 1958 PZWS str. 120.

Prof. Z. Mysłakowski poprzedził pracę M. Krawczyka wstępem pt. „Trzy typy prawidłowości: prawo, zasada, reguła" (str. 3—8), w którym definiuje te pojęcia i poniekąd sugestywnie określa charakter pracy Mirona Krawczyka.

Praca Mirona Krawczyka obejmuje: „Od autora", rozdział podstawowy pt. „Problem zasad wychowania" oraz system zasad wychowania, ujęty w dziewięć następujących zasad: 1. zasada wychowującego nauczania, 2. zgodności oddziaływań wychowawczych szkoły, domu i najbliższego otoczenia wychowanka, 3. powiązania celu wychowania moralnego z celami budownictwa socjalizmu w naszym kraju, 4. nierozerwalnej łączności teorii z praktyką, 5. świadomej aktywności wychowanków, 6. stawiania wysokich wymagań — dostosowanych do aktualnych możliwości poszczególnego wychowanka oraz poszanowania jego osobowości, 7. wychowania w zespole — z jednoczesnym indywidualnym podejściem do każdego wychowanka, 8. zgodności oddziaływań wychowawczych członków zespołu pedagogicznego na zespół wychowanków i 9. dostosowania treści norm moralnych oraz metod wychowania moralnego do poziomu umysłowego i moralnego wychowanków.

Recenzowana praca stanowi część pierwszą projektowanej szerszej całości pt. „Zasady i metody wychowania moralnego".

Autor w przedmowie zaznacza, że próba rozwiązania problemu wychowania moralnego nie może być wskazaniem „środków i sposobów oddziaływań wychowawczych, lecz jedynie sformułowaniem najbardziej ogólnych prawidłowości występujących w procesie wychowania moralnego". Autor podkreśla, że traktuje swoją pracę jako próbę rozwiązania problemu wychowania moralnego celem przyjścia z pomocą nauczycielom w procesie pracy wychowawczej.

W rozdziale pt. „Problem zasad wychowania" rozważa zagadnienie, czy można wyodrębnić proces wychowania moralnego od procesu nauczania, i dochodzi słusznie do przekonania, że odróżnienie to jest możliwe, a nawet konieczne, że wiedza sama nie jest wystarczającym warunkiem właściwego postępowania. Już wszak Arystoteles żądał czynów.

Autor rozróżnia w moralności: pojęcia; poczucia moralne, jako stany psychiczne, polegające na zrozumieniu określonego pojęcia etycznego oraz wytworzeniu w stosunku do niego odpowiedniego zabarwienia uczuciowego; uczucia (wstydu, honoru, odpowiedzialności, obowiązku); nawyki, sumienie, jako umiejętność rozumowej i uczuciowej oceny własnej działalności; wolę i wreszcie charakter. Do wytworzenia charakteru potrzeba kształcenia i pracy, to daje autorowi możność nawiązania do Pawłowa i szukania u niego wyjaśnienia fizjologicznego procesu zmęczenia i znużenia.

Zadanie swoje szkoła spełnić może przez nauczanie i wychowywanie, dlatego dążyć należy do wykrycia prawidłowości występujących w procesie wychowania i przedstawić je w formie systemu zasad wychowania. Autor analizuje i definiuje: zasady nie mogą być wynikiem spekulacji umysłowej, lecz rezultatem analizy celu i treści wychowania, stanu doświadczenia pedagogicznego w dziedzinie wychowania, prawidłowości występujących w procesie wychowania oraz ogólnych właściwości psychicznych wychowanków w poszczególnych etapach ich indywidualnego rozwoju (str. 28). Ostatecznym kryterium zasad wychowania jest według autora ich przydatność w procesie pracy wychowawczej.

Przez zasady wychowania rozumie autor ogólne prawidłowości regulujące postępowanie wychowawcy w procesie wychowania. Dzięki przestrzeganiu tych prawidłowości może wychowawca: a) osiągnąć zamierzone wyniki wychowania, b) prawidłowo zorganizować przebieg procesu wychowania przez dobranie najwłaściwszych metod i środków oddziaływań wychowawczych, c) uzgodnić społeczny cel wychowania z indywidualnymi dążeniami jednostki, przez zorganizowanie procesu wychowania w sposób najbardziej zgodny z prawami rozwoju psychicznego wychowanków (str. 29). Wyodrębnione przez siebie zasady ujmuje autor w system zasad wychowania.

Od str. 32 omawia poszczególne zasady wychowania, opierając się zasadniczo na nauce Pawłowa, na doświadczeniu pedagogicznym i wywodach teoretycznych Makarenki, cytuje często Chałasińskiego, Kotarbińskiego i Znanieckiego, ale odwołuje się też do Claparéde'a, Thorndike'a, J. Deweya, J. B. Watsona. Dużo uwag poświęca sprawie okolicznościowego nauczania moralności, którą uważa za niewystarczającą, oświadcza się zgodnie z Kotarbińskim za specjalną nauką etyki obywatelskiej, zdając sobie sprawę z trudności samego przedmiotu i trudności znalezienia odpowiednich nauczycieli do nauczania tego przedmiotu.

Wnikliwie omawia konieczność współpracy domu i szkoły, zna przyczyny różnic i rozbieżności dążeń wychowawczych. Opierając się na Pawłowie tłumaczy objawy chuligaństwa młodzieży (zderzenie procesów pobudzenia z procesami hamowania). Stara się ująć cechy charakterystyczne natury polskiej — indywidualizm, nieszanowanie praw — i rzuca śmiałą myśl opracowania polskiego systemu wychowawczego. Słusznie podkreśla, że kłamstwo i nieszczerość wyrządzają najcięższe szkody w procesie wychowania.

Autor widzi w budownictwie socjalizmu skuteczny środek wychowania moralnego. Akcentuje przywróconą godność człowieka, zasadę współżycia i współpracy, jako podstawę wychowania moralnego. Zgodnie z Pawłowem podkreśla, że zła atmosfera wychowawcza niszczy zdrowie fizyczne i psychiczne człowieka.

Autor domaga się bezpośredniego udziału młodzieży w procesie budowy nowego ustroju i przekształcania zdobytych w szkole wiadomości w trwałe przekonania. Kładzie nacisk na konieczność poznania przez uczniów treści i norm współżycia obywatelskiego, etyki pracy i współdziałania.

W zasadzie piątej mówi o rozwoju aktywności i samodzielności umysłowej. Żądanie Makarenki, by stawiać w wychowaniu wysokie wymagania, daje autorowi sposobność — zresztą przy uznaniu tej zasady — do omówienia trudności w wychowaniu, do określenia typów charakterologicznych według Hipokratesa, Kretschmera, Junga i Pawłowa. Żąda od wychowawcy, aby koniecznie poznał temperament, charakter, zainteresowania i skłonności wychowanka, jego nawyki i przyzwyczajenia, gdy pragnie, aby jego praca wychowawcza była skuteczna.

Także bardzo rozumnie podchodzi autor do wychowania indywidualnego i zespołowego, uwypuklając cechy wychowania zespołowego i wskazując sposoby przezwyciężania antynomii jednostka a zespół. Analizuje przyczyny trudności wychowawczych, omawia dzieci trudne do wychowania na podstawie charakterologicznej.

W ósmej zasadzie domaga się zgodności oddziaływania wychowawczego wszystkich członków zespołu pedagogicznego, chociaż uznaje konieczność silnych indywidualności wśród wychowawców.

W krótkim ostatnim rozdziale zastanawia się nad odpowiedzialnością moralną młodocianych, zadaje nawet pytanie: kiedy rodzi się poczucie moralne, ale nie daje odpowiedzi na to pytanie i nie zajmuje się głębiej tą sprawą.

Zestawienie bibliografii przedmiotu i spis treści kończy pracę.

Praca robi wrażenie wielkiej ambicji i wielkiej sumienności autora. Temat pracy nie jest łatwy. Istnieje wiele opracowań z tej dziedziny — niemal każde dzieło pedagogiczne mówi o moralnym wychowaniu, ale nie ma ujęcia tego wychowania w określony system. Często brak w pracach pedagogicznych definicji moralności — brak jej także u Mirona Krawczyka. Zazwyczaj w sposób nieokreślony pisze się w literaturze pedagogicznej o normach moralnych, o normach społecznych, ale bez próby ujęcia ich w jakiś system.

Miron Krawczyk ma świadomość tej trudności, ambitnie kusi się stworzyć system, ale skromnie nazywa to zasadami i objaśnia, że jest to tylko próba ujęcia prawidłowości występujących w procesie wychowania moralnego. To, co daje, nie jest stworzonym systemem wychowania moralnego, ale jest rozumnym ujęciem głównych prawidłowości procesu wychowania. Autor ma świadomość trudności tematu, dlatego zasłania się raczej Pawłowem, Makarenką, Chałasińskim, niż głosi własne przekonania. Nawet — rzecz charakterystyczna — w tekście jest wiele, nawet za wiele, podkreśleń, ale w pierwszej części, zdaje się tylko raz (na str. 23), przyznaje autor, że to jego własne podkreślenie, pod koniec jednak coraz częściej znajdują się już te „własne podkreślenia".

Ta skromność nie przesłania faktu, że praca stanowi cenny wkład autora do naszej pedagogiki, że zarówno uzasadnienie fizjologiczne procesu wychowania, oparte na nauce Pawłowa, jak i cytaty z Makarenki dają naprawdę nowy materiał. Autor pokazuje swoje oblicze, gdy zdecydowanie domaga się wprowadzenia etyki obywatelskiej do szkół, gdy domaga się — zresztą za wzorem radzieckim — łączności teorii z praktyką oraz gdy akcentuje, że socjalizm powinien raczej budzić współpracę i współżycie niż współzawodnictwo. Właśnie w tych elementach widzi autor siłę moralną socjalizmu.

Autor wyzyskał literaturę naukową w szerokim zasięgu, w swoich poglądach stoi na poziomie współczesnego dorobku nauk pedagogicznych w skali światowej — co należy z uznaniem podkreślić.

Praca, aczkolwiek nie daje pełnego systemu wychowania moralnego — może nieprędko go się doczekamy — jest jednak samodzielnym dorobkiem autora w teorii wychowania. Autor ujawnia ogólną wiedzę teoretyczną w pedagogice, umie samodzielnie operować faktami, stawiać zagadnienia i podejmować próby ich rozwiązywania.

Z tych wszystkich względów praca Mirona Krawczyka zasługuje na rozpowszechnienie wśród szerokich rzesz nauczycielskich.

MIECZYSŁAW ZIEMNOWICZ

H. MARCHAND: HYGIÈNE AFFECTIVE DE L'ÉDUCATEUR. Paris 1956. Presses Universitaires de France, s. 133.

Ta niewielka książeczka pod zajmującym tytułem: „Uczuciowa higiena wychowawcy", to przykład pedagogiki tzw. personalistycznej, czyli egzystencjonalnej, dla której głównym przedmiotem zainteresowania jest konkretna osoba ludzka oraz konkretne warunki jej bytowania. Podstawę pracy wychowawczej stanowi — z tego punktu widzenia — stosunek uczuciowy, jaki się zawsze nawiązuje między wychowawcą a wychowankiem. Jest to czynnik dynamiczny, kształtujący oba człony tej pary (autor wprowadza pojęcie „pary wychowawczej" analogicznie do pojęć: „para małżeńska", „para przyjaciół" itp.). Wszystko się zmienia — mówi Marchand — ustroje szkolne, programy, podręczniki, cele i metody wychowania, powtarzają się jednak wciąż te same formy więzi uczuciowej łączącej dziecko z nauczycielem. Oczywiście, to dorosły jest odpowiedzialny za rodzaj, napięcie, charakter oraz konsekwencje wychowawcze owej więzi, które mogą być dla dziecka błogosławione albo zgubne (jakkolwiek zależne to jest od wielu innych czynników). Dlatego pedagogika powinna w znacznie większej mierze, niż to czyniła dotychczas, interesować się psychiką i postawą nauczyciela.

Na podstawie licznych osobistych rozmów, przeprowadzonych z poszczególnymi dziećmi oraz ich wychowawcami, Marchand doszedł do przekonania, że istnieją następujące typowe postawy uczuciowe wychowawcy w stosunku do uczniów oraz wynikające stąd więzi uczuciowe między nim a dziećmi:

1. egoizm i obojętność nauczyciela, które dają w wyniku b e z k s z t a ł t uczuciowy;

2. żądza władzy, podporządkowanie ucznia swej woli, które powodują n a p i ę c i e uczuciowe;

3. szacunek i życzliwość dla dziecka, gotowość do wyrzeczeń dla niego, które rodzą h a r m o n i ę uczuciową.

Sytuacje nazwane przez autora bezkształtnymi pod względem uczuciowym zachodzą wtedy, kiedy nauczyciel jest zwolennikiem wygodnego życia i łatwej pracy albo dba wyłącznie o swój prestiż zawodowy. Jeżeli się na tej drodze spotka z niepowodzeniem, zostaje zgorzkniałym malkontentem, upatrującym w uczniach źródło wszelkiego zła na terenie szkoły. Uczniowie lekceważą sobie takich nauczycieli, chociaż niezbyt często wpadają w konflikty z nimi.

Napięcie uczuciowe ma miejsce wtedy, kiedy nauczyciel albo jest typem władczym, albo też ubiega się o przywiązanie i podziw ze strony dzieci, uprawiając tanią demagogię. Sprawowanie surowej władzy pociąga za sobą szczególnie ujemne skutki wychowawcze — zarówno w wypadku ulegania jej, jak w wypadku buntowania się. Czasem dzieci podejmują walkę bezpośrednio z despotycznym wychowawcą, czasem zaś — jeśli tamto zawodzi — szukają rekompensaty na innej drodze — do tworzenia band, terrorystycznych włącznie.

Harmonia uczuciowa wreszcie zapanowuje w stosunkach między nauczycielem a dziećmi, kiedy stara się on być dla nich: 1) kolegą bądź 2) przyjacielem, pełnym zrozumienia i oddania, ale zachowującym pewien dystans. Wbrew pozorom, pierwsza sytuacja nie jest całkiem pomyślna pod względem wychowawczym: jedni uczniowie czują się skrępowani niespodziewanym i nienaturalnym „koleżeństwem" z dorosłym, inni zaś rozzuchwalają się i tracą dla niego szacunek. Dzieci bowiem pragną zbliżenia ze strony dorosłego i bardzo je sobie cenią, ale mają też potrzebę umiaru, czując nieświadomie, że każdy powinien pozostać na swoim miejscu. Na przyjaźń i oddanie uczniowie odpowiadają dobrowolnym posłuszeństwem, prawdziwym szacunkiem i sympatią, a nieraz uwielbianiem.

Idealna para wychowawcza — zdaniem autora — powstaje wtedy, kiedy wychowawca umie znaleźć równowagę między konkretną miłością do dziecka takiego, jakim ono jest, a miłością oderwaną do niego, jako dla istoty, którą się dopiero stanie. Tego rodzaju więź uczuciowa nie utrzymuje się sama przez się: musi być wciąż odnawiana bardzo dużym świadomym wysiłkiem. Oczywiście, nauczyciel tworzy z każdym uczniem inną parę wychowawczą — niepowtarzalną, niepowtarzalna jest bowiem każda jednostka ludzka.

„Nauczyciel powinien mieć tyle charakterów, ilu ma uczniów" — powiada Marchand. W pracy wychowawczej, więcej jeszcze niż metody, ma znaczenie osobowość wychowawcy, a jedną z jej najcenniejszych cech jest równowaga uczuciowa. Nie tylko niechęć do dzieci szkodzi zarówno im, jak samemu wychowawcy. Egzaltacja, nadmierne przywiązanie do poszczególnych dzieci, żal do nich o niedostateczne oznaki wzajemności, o brak długotrwałej pamięci po rozstaniu itp., są też elementami niezdrowymi, źródłem konfliktów wewnętrznych i wychowawczych.

Rozważania swoje kończy Marchand słowami: „Często najlepszym sposobem rozwiązania problemu trudnego dziecka jest otoczenie opieką jego nauczyciela". Chodzi tu o zdrowie psychiczne dorosłego. „Higiena uczuciowa" Marchanda jest, jak widać, bogata w treść i na każdym kroku zmusza do zastanowienia. Napisana prosto i przekonywająco, pełna żywych przykładów, wydaje się szczególnie aktualna dla nas, dzisiaj, w sytuacji, którą cechuje — między innymi — często spotykana mała wrażliwość uczuciowa nauczyciela: obojętne mu jest poszczególne dziecko i nie zdaje sobie zupełnie sprawy z ujemnych skutków wychowawczych, jakie powoduje jego nieuświadomiona i niewłaściwa postawa.

H. KOWALEWSKA

B I B L I O G R A F I A

Informacja bibliograficzna za okres 1956—1958

Wyjaśnienia wstępne

Zagadnienie kształcenia nauczycieli wysuwa się na czoło naszych najpilniejszych zadań oświatowych. Nic też dziwnego, że od kilku lat jest ono przedmiotem dyskusji na łamach prasy nie tylko pedagogicznej.

Dotychczasowy system kształcenia nie mógł zapewnić dopływu kadr na odpowiednim poziomie do szkół i zakładów wychowawczych. Jest to jedna z głównych przyczyn niedomagań w dziedzinie wychowania i nauczania.

Niniejszy przegląd bibliograficzny obejmuje ważniejsze artykuły dotyczące kształcenia nauczycieli, opublikowane w latach 1956—1958 na łamach naszych czasopism pedagogicznych. Przegląd nie ogranicza się do zarejestrowania prac, lecz informuje również o ich najistotniejszej treści.

Prawie wszyscy autorzy omawianych prac wypowiadają się za rewizją i gruntowną zmianą systemu kształcenia nauczycieli. Wyłoniły się dwie koncepcje tego systemu: a) koncepcja Min. Oświaty, b) koncepcja Instytutu Pedagogiki. Ogłoszenie ich w prasie pociągnęło za sobą znaczne ożywienie dyskusji.

W niniejszym zeszycie „Ruchu Pedagogicznego" podajemy głosy dotyczące całości systemu kształcenia nauczycieli. Materiał ujęty został w następujących działach:

1) Opracowania historyczne dotyczące kształcenia nauczycieli.
2) Projekty reformy kształcenia nauczycieli w Polsce z lat 1956—1958.
3) Dyskusja dotycząca projektów reformy.

W następnym zeszycie informacja bibliograficzna obejmie zagadnienia szczegółowe związane ze sprawą kształcenia kadr pedagogicznych: nauczycieli szkół podstawowych, średnich ogólnokształcących i zawodowych, wychowawczyń przedszkoli, wychowawców domów dziecka itp.

1) Opracowania historyczne dotyczące kształcenia nauczycieli

1. MACIASZEK MAKSYMILIAN: „Idea kształcenia nauczycieli na poziomie wyższym" (rys historyczny). *Nowa Szkoła* R. 8: 1957, nr 4, s. 379—391.

Na wstępie autor omawia czynniki, które przyczyniły się do zrodzenia (już w końcu XIX w.) idei potrzeby wyższego kształcenia nauczycieli. Spośród tych czynników wymienia następujące:

Niedostateczne przygotowanie nauczycieli w seminarium nauczycielskim było przedmiotem ostrej krytyki na łamach prasy. Niski stopień wykształcenia nauczyciela raził tym bardziej, gdy w środowisku, w którym znajdowała się szkoła, byli ludzie z wyższym wykształceniem jak: lekarze, prawnicy, inżynierowie, księża itp.

Szkoła elementarna nie spełniała swej funkcji społeczno-kulturalnej, gdyż nie mając nauczycieli na odpowiednim poziomie nie nadążała za rozwojem kulturalnym i materialnym społeczeństwa.

Szybki rozwój nauk pedagogicznych na przełomie XIX i XX w. wymagał od kandydatów zaznajomienia się z tymi naukami, co wymagało pewnej dojrzałości umysłowej, które może dać tylko pełna średnia szkoła ogólnokształcąca.

Idea wyższego kształcenia nauczycieli znalazła podatny grunt w wielu krajach. W Polsce propagatorem jej był Związek Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych. Autor przedstawia walkę Związku w okresie międzywojennym o podnoszenie poziomu kształcenia nauczycieli. Omawia też wysiłki władz oświatowych nad reformą kształcenia nauczycieli w Polsce Ludowej.

Zdaniem autora, reforma szkolnictwa powinna realizować ideę wyższego kształcenia nauczycieli, a nauczanie początkowe traktować na równi z nauczaniem przedmiotowym. Autor postuluje też troskliwy dobór kadry wykładowców do zakładów kształcenia nauczycieli.

2. MOLAK ADOLF: „Szkic historyczny przemian w polskim szkolnictwie kształcenia nauczycieli od 1918 r." *Chowanna* R. 12: 1957, nr 1/2 s. 18—34.

Artykuł zawiera zwięzłe przedstawienie zmian organizacyjnych w systemie kształcenia nauczycieli w Polsce na przestrzeni lat 1918—1954. Autor omawia różne typy zakładów kształcenia nauczycieli i ich program.

2. Projekty reform kształcenia nauczycieli z lat 1956—1958

3. KOZŁOWSKI JÓZEF: „Jak kształcić nauczycieli". *Głos Nauczycielski* 1956, nr 28/29, s. 1, 4.

Autor omawia niektóre zasady projektu Instytutu Pedagogiki dotyczącego systemu kształcenia nauczycieli, jaki został przedstawiony na ogólnokrajowej naradzie aktywu oświatowego, zorganizowanej z inicjatywy ZG ZNP.

Według tego projektu nauczanie początkowe jest specjalnością równą innym specjalnościom przedmiotowym i można ją zdobyć w 2-letnim instytucie nauczycielskim lub na wydziale pedagogicznym szkoły wyższej (WSP lub uniwersytetu). Autor przedstawia plan studiów dwuletniej szkoły pedagogicznej, gdzie oprócz nauczania początkowego można by również specjalizować się w poszczególnych przedmiotach nauczania klas V—VII.

Program przewiduje również, że przedmiot poboczny na wydziale pedagogicznym wyższej uczelni powinien dawać uprawnienia do nauczania w klasach V—XII.

4. KOZŁOWSKI JÓZEF: „Kształcenie nauczycieli a system szkolnictwa w Polsce Ludowej". *Chowanna* R. 12: 1957, nr 1/2, s. 3—18.

Kształcenie nauczycieli powinno być procesem niezależnym od ustroju szkolnego. Powinno ono odbywać się w jednym typie uczelni pedagogicznej, na jednolitym wyższym poziomie, w której podstawą do różnicowania nauczycieli

byłyby równowartościowe specjalności. Wychowawczyni przedszkola lub nauczyciel początkowego nauczania nie może mieć niższych kwalifikacji od nauczyciela klas licealnych.

5. KOZŁOWSKI JÓZEF: „Problematyka kształcenia nauczycieli". *Nowa Szkoła* R. 7: 1956, nr 6, s. 618—627.

Poruszone tu są najważniejsze problemy związane z kształceniem nauczycieli. Omawiając dobór kandydatów do zawodu nauczycielskiego, autor zwraca uwagę na zagadnienie wieku, płci, środowiska kandydata, jego typu umysłowego i charakteru. Mówiąc o samym kształceniu nauczyciela, autor porusza zagadnienie funkcji społecznej nauczyciela, jego kwalifikacji, typu zakładu kształcenia, kadry kształcącej oraz metod pracy w zakładach kształcenia.

W zakończeniu rozpatrzone są warunki pracy nauczyciela oraz zagadnienie zawodowego doskonalenia.

6. KOZŁOWSKI JÓZEF: „Tezy w sprawie kształcenia nauczycieli". *Głos Nauczycielski* 1957, nr 2, s. 2, 4.

Tezy opracowane przez Sekcję Kształcenia Nauczycieli Instytutu Pedagogiki. (W nawiązaniu do art.: „Jak kształcić nauczycieli"). *Głos Nauczycielski* 1956, nr 28/29. W streszczeniu sprowadzają się one do następujących:

1) Kształcenie nauczycieli jest procesem autonomicznym, niezależnym od doraźnych potrzeb szkolnictwa. Powinno ono odbywać się jedynie na poziomie wyższym w oparciu o pełną szkołę ogólnokształcącą;
2) Kształcenie wszystkich nauczycieli powinno odbywać się na tym samym poziomie, w jednym typie zakładu. Wszystkie specjalności są równie ważne;
3) Niezbędnym składnikiem wykształcenia nauczyciela jest opanowanie określonej dyscypliny wiedzy oraz opanowanie naukowych metod pracy;
4) Nauczycieli należy kształcić w granicach faktycznego zapotrzebowania rozbudowującego się szkolnictwa;
5) Istotną sprawą jest właściwy dobór kandydatów do zawodu nauczycielskiego, który powinien być przeprowadzany przed przyjęciem ich do zakładu.

Dla realizacji zadań obecnych liceów pedagogicznych (kształcenie wychowawczyń przedszkoli i nauczycieli klas I—IV) przewiduje się specjalny typ zakładu (instytut nauczycielski) dający niepełne wyższe wykształcenie z możliwością kontynuowania studiów na uniwersytecie. Autor podaje przykładowe plany studiów dwóch specjalności w instytucie nauczycielskim.

7. WOJCIECHOWSKI KAZIMIERZ: „Postulujemy sześcioletnie liceum pedagogiczne". *Głos Nauczycielski* 1956, nr 34, s. 1.

Autor, dyrektor Departamentu Kształcenia Nauczycieli w Min. Oświaty, przedstawia własną koncepcję nowego systemu kształcenia nauczycieli szkół podstawowych. Na wstępie stwierdza, że każdy projekt poza liczeniem się z potrzebami szkoły powinien też liczyć się z możliwością jego realizacji. Musi on też opierać się na szerokiej bazie rekrutacyjnej, a więc na szkole podstawowej, gdyż 11-letnie liceum nie da tylu kandydatów.

Nauczycieli dla klas I—VII powinny przygotowywać: a) 6-letnie licea pedagogiczne, b) 2-letnie studia nauczycielskie (po XI kl.). Uprawnienia absolwentów obydwu rodzajów uczelni powinny być identyczne zarówno pod względem uposażenia, jak pod względem obowiązującego wymiaru godzin pracy.

Rozważania uzupełnione są danymi dotyczącymi programu i planu pracy w liceum pedagogicznym.

8. WOJCIECHOWSKI KAZIMIERZ: „Reforma systemu kształcenia nauczycieli". *Głos Nauczycielski* 1956, nr 52/53, s. 1.

Projekt systemu kształcenia nauczycieli opracowany przez Min. Oświaty wysuwa postulat, że kształcenie nauczycieli szkół podstawowych winno być oparte na pełnej szkole ogólnokształcącej (2-letnie instytuty). Kształcenie wychowawczyń przedszkoli winno być równe co do poziomu z kształceniem nauczycieli szkół podstawowych.

W sprawie kształcenia nauczycieli szkół średnich projekt nie przewiduje poważniejszych zmian. Pozostają nadal WSP obok uniwersytetów. Przewiduje się tylko pewne rozszerzenie specjalizacji oraz pedagogicznego przygotowania kandydatów.

W miarę wprowadzania w życie nowego systemu licea pedagogiczne będą likwidowane, lecz nie wszystkie. Część pozostanie, lecz na prawach szkół ogólnokształcących (bez dawania uczniom kwalifikacji nauczycielskich). Stamtąd można przeprowadzać rekrutację do instytutów pedagogicznych.

9. WOJCIECHOWSKI K[AZIMIERZ]: „Sejmowa Komisja Oświaty i Nauki w sprawach kształcenia nauczycieli". *Głos nauczycielski* 1958, nr 47, s. 3.

Autor podaje treść 9 dezyderatów dotyczących kształcenia nauczycieli, uchwalonych na posiedzeniu Komisji w dn. 22. X. 1958 r. Postulują one konieczność reformy kształcenia nauczycieli przed wszelkimi reformami w zakresie ustroju szkolnego. Reforma powinna dążyć do kształcenia wszystkich nauczycieli i wychowawców na poziomie wyższym. Komisja uważa za konieczne przedłużenie nauki w studiach nauczycielskich do lat trzech i podporządkowanie ich bezpośrednio Ministerstwu Oświaty. Dobór kadr wykładowców winien być staranny. Studentom zapewnić należy stypendia, mieszkania i opiekę lekarską. Uznaje się studia nauczycielskie jako zasadniczy typ zakładu kształcenia nauczycieli szkół podstawowych.

Licea pedagogiczne należy stopniowo przekształcać na studia nauczycielskie. Obecnie, gdy są one jeszcze głównym źródłem kadr nauczycielskich, należy zapewnić im jak najlepsze warunki pracy. Należy otoczyć większą troską przedmioty artystyczne oraz zadbać o przygotowanie nauczycieli do pracy w środowisku wiejskim i do pracy w organizacjach młodzieżowych.

Dla należytego przygotowania studentów szkół wyższych do pracy nauczycielskiej należy zorganizować dla nich na wyższych uczelniach studia pedagogiczne.

W sprawie dokształcania nauczycieli Komisja stwierdza konieczność dalszego rozwijania studiów zaocznych i organizowania kursów doskonalenia dla kierowników i dyrektorów szkół.

Komisja uważa za konieczne opracowanie nowej ustawy o kwalifikacjach nauczycieli.

Treść uchwalonych przez Komisję dezyderatów jest zgodna z uchwałami Zjazdu Oświatowego oraz VI Krajowego Zjazdu Delegatów ZNP.

3. Dyskusja dotycząca projektów reformy

10. CIEPELEWSKI J.: „Kilka uwag w sprawie szkół ćwiczeń". *Głos Nauczycielski* 1957, nr 13, s. 5.

W związku z dyskusją nad reorganizacją kształcenia nauczycieli autor wypowiada uwagi krytyczne na temat organizacji szkół ćwiczeń. Szkoły ćwiczeń

powinny być — jego zdaniem — samodzielnymi szkołami podstawowymi w odpowiednim pomieszczeniu, dobrze zaopatrzonymi w pomoce naukowe. Organizacyjnie winny podlegać Wydziałowi Oświaty, a dydaktycznie zakładowi kształcenia nauczycieli. Metodykę pierwszych lat nauczania wraz z praktyką pedagogiczną powinni prowadzić nauczyciele szkoły ćwiczeń ewentualnie nauczyciele z.k.n., którzy co parę lat powinni uczyć w niższych klasach szkoły ćwiczeń, aby nie tracić łączności z praktyką. Nauczyciele szkół ćwiczeń winni mieć zniżki godzin ze względu na charakter swej pracy.

11. DOBROWOLSKI STANISŁAW: „Uwagi nad projektem reformy k. n." *Głos Nauczycielski* 1957, nr 3, s. 3.

Autor zwraca uwagę na potrzebę i wielkie znaczenie zadań wychowawczych stojących przed zakładami kształcenia nauczycieli. Zadaniem tych zakładów powinno być przede wszystkim wychowanie, urabianie osobowości nauczyciela, jego kultury społecznej i wewnętrznej.

Według autora zakłady przygotowujące do pracy nauczycielskiej powinny nazywać się zakładami wychowania nauczycieli.

12. DOBROWOLSKI STANISŁAW: „O trzeci wymiar w kształceniu nauczycieli". *Głos Nauczycielski* 1957, nr 10, s. 4.

Reformę kształcenia nauczycieli należałoby rozpocząć od ustalenia kierunku kształcenia i na tej podstawie opracowywać programy, metody, środki nauczania i formy organizacyjne zakładów.

Kierunek powinien być bardziej wychowawczy. Zakłady powinny rozwijać w wychowanku zamiłowanie do pracy pedagogicznej, inicjatywę, samodzielność, wyobraźnię, a przede wszystkim kulturę osobistą. Należy stworzyć warunki dla wszechstronnego rozwoju osobowości.

13. DOBROWOLSKI STANISŁAW: „Drogi reform kształcenia nauczycieli". *Głos Nauczycielski* 1957, nr 17, s. 3.

Czyniąc krótki przegląd systemów kształcenia nauczycieli w Polsce w okresie ostatnich 40 lat, autor stwierdza zmienność systemów, ciągłe poszukiwanie nowych dróg.

Ustosunkowując się krytycznie do projektu reformy opracowanego przez Instytut Pedagogiki, autor zarzuca mu jednostronność ujęcia wyrażającą się podkreśleniem jedynie strony intelektualnej kształcenia.

Wątpliwość autora budzi również problem bazy rekrutacyjnej przedstawiony w projekcie. Czy zdolniejsi absolwenci szkół średnich posiadając maturę zechcą pójść do instytutów pedagogicznych, mając możność wstąpienia do wyższych zakładów naukowych?

Autor podkreśla również, że projektowane instytuty pedagogiczne, nie będąc powiązane ze szkołami wyższymi, nie zbliżają do realizacji równości stanu nauczycielskiego.

14. DOBROWOLSKI STANISŁAW: „System kształcenia twórczych nauczycieli". *Głos Nauczycielski* 1957, nr 19, s. 2.

Najodpowiedniejszym zakładem kształcenia nauczycieli dla wszelkiego rodzaju szkół jest — zdaniem autora — uniwersytet. Podczas studiów uniwersyteckich w kierunku nauczycielskim winno położyć się duży nacisk na odpowiednie nastawienie studenta na pracę zawodową.

Ponieważ uniwersyteckie wykształcenie wszystkich nauczycieli nie może być w najbliższej przyszłości aktualne, autor zastanawia się, które zakłady mogą gwarantować wykształcenie i wychowanie dobrych nauczycieli w dostatecznej ilości: licea pedagogiczne czy studia nauczycielskie, rozpatrując przy tym dodatnie i ujemne strony obydwu rodzajów zakładów (pod względem doboru kandydatów, dojrzałości ich do głębszych studiów pedagogicznych, odpowiedniego wykształcenia ogólnego i pedagogicznego).

Autor dochodzi do wniosku, iż dobrze postawione 5-letnie licea pedagogiczne plus uzupełniający roczny WKN i 2-letnia kierowana praktyka mogą spełnić swoje zadanie do czasu całkowitego wprowadzenia reformy wyższego kształcenia wszystkich kategorii nauczycieli.

15. MILEWICZ B.: „Czy kształcimy nauczycieli z prawdziwego zdarzenia". *Trybuna Ludu* R. 10: 1957, nr 328 (3183), s. 4.

Reforma systemu kształcenia nauczycieli jest obecnie najważniejszym i najpilniejszym zadaniem oświatowym. Nauczyciel szkoły podstawowej powinien mieć równe wykształcenie z nauczycielem szkoły średniej. Licea pedagogiczne nawet 5-letnie nie mogą obecnie sprostać zadaniom kształcenia ogólnego i zawodowego. Do szkół nauczycielskich typu wyższego powinna wstępować młodzież po średniej szkole ogólnokształcącej.

16. SKORNY ZBIGNIEW: „Licea ogólnokształcące typu pedagogicznego". (Z dyskusji nad systemem szkolnym). *Głos Nauczycielski* 1957, nr 27/28, s. 5.

Autor, nawiązując do koncepcji Min. Oświaty systemu kształcenia nauczycieli, omawia zadania liceów ogólnokształcących typu pedagogicznego w tym systemie. Wśród zadań tych za najważniejsze uważa możliwość uzyskania dłuższego wpływu wychowawczego na kandydata. Licea ogólnokształcące typu pedagogicznego powinny stać się ogniskiem kultury pedagogicznej na terenie danego powiatu.

17. SOBIERAJ S.: „Wokół reformy systemu kształcenia nauczycieli". *Głos Nauczycielski* 1957, nr 2, s. 2.

Artykuł zawiera krytyczne uwagi o projektach Min. Oświaty i Instytutu Pedagogiki. Według autora, żaden z tych projektów nie zaspokaja w pełni dążeń nauczycielstwa postępowego, pomimo że oba projekty są postępem w stosunku do istniejącego stanu.

W projekcie Min. Oświaty studia zaoczne na WSP nie dają możliwości awansu ze szkoły podstawowej, chociaż tylko mała część nauczycieli może te studia ukończyć. Jest to tzw. ślepa uliczka.

System kształcenia w 2-letnich instytutach okaże się w przyszłości niewystarczający w związku z perspektywą prześcia na powszechne nauczanie w zakresie 8, 9, 10 klas. Wykształcenie ogólne absolwenta instytutu nie będzie wystarczało do nauczania w zakresie klas VIII—XI. Dla utworzenia około 75 instytutów trzeba co najmniej 10 lat, by należycie przygotować kadry naukowe i bazę materialną dla tych zakładów, gdyż projekt nie jest dopasowany do 5-letniego planu gospodarczego. Czy nakłady finansowe znajdą w nim pokrycie?

Rekrutacja budzi wątpliwość, gdyż młodzież zdolniejsza będzie się raczej kierowała do uniwersytetów. Pozostaną mniej zdolni, którzy zgłoszą się po

nie udanych próbach dostania się do uniwersytetów. Czy nie należałoby utrzymać pewnej liczby liceów pedagogicznych, z których młodzież przechodziłaby do instytutów lub uniwersytetów. Wymagałoby to reformy programu liceum (wprowadzenie łaciny i przynajmniej jednego języka zachodniego). Zapewniłoby to szerszą bazę rekrutacyjną i jakościowo lepszą, bo opartą o młodzież wiejską.

Projekt Instytutu Pedagogiki stwarza w szkole podstawowej dwie grupy nauczycieli o różnym poziomie wykształcenia. Tymczasem wszyscy powinni mieć jednakowe wyższe, uniwersyteckie wykształcenie.

Należy opracować plan podniesienia kwalifikacji obecnie pracujących 80 000 nauczycieli ze średnim wykształceniem. Należy równie pomyśleć o przygotowaniu nauczycieli przedmiotów artystycznych i w. f.

18. WOJCIECHOWSKI KAZIMIERZ: „Aktualne problemy związane z kształceniem kadr nauczycielskich". *Nowa Szkoła* R.7: 1956, nr 1, s. 55—68.

Na wstępie autor daje krótki przegląd kształtowania się form kształcenia nauczycieli w Polsce Ludowej oraz przedstawia sytuację aktualną w tym zakresie.

Wszystkie koncepcje struktury liceum pedagogicznego wychodzą z założenia, że okres nauki musi być dłuższy, lecz obecnie nie możemy pozwolić sobie na 6-letnie liceum. To pociągnęłoby za sobą wstrzymanie dopływu nowych kadr w ciągu okresu 2 lat.

Równolegle z polepszeniem rekrutacji i poprawą kształcenia w liceum należy polepszyć pracę w studiach nauczycielskich. Autor zwraca uwagę na kształcenie specjalistów w takich kierunkach jak: śpiew, rysunek i prace ręczne.

W związku z dyskusją nad kształceniem nauczycieli dla szkół średnich autor opowiada się za zachowaniem dwutorowości w tej dziedzinie (WSP i uniwersytety). Należy jednakże podnieść poziom naukowy WSP, a studia uniwersyteckie przystosować do celów praktycznych i pedagogicznych.

19. WNIOSKI z 2000 wypowiedzi (podsumowanie wyników ankiety o kształceniu nauczycieli [rozpisanej przez *Głos Nauczycielski* pt.: „Ogłaszamy błyskawiczną ankietę..." w nrze 7 z 1956 r., s. 1]). *Głos Nauczycielski* 1956, nr 12, s. 1.

Wszyscy uczestnicy ankiety stwierdzają, że przygotowanie nauczycieli do zawodu jest niewystarczające; konieczne jest przedłużenie czasu trwania nauki, lecz istnieje rozbieżność poglądów co do struktury zakładów kształcenia. Większość uważa, iż zakłady te powinny bazować na VII klasie szk. podstawowej, inni żądają ukończenia liceum ogólnokształcącego lub IX klas.

Zwolennicy oparcia kształcenia nauczycieli na szkole podstawowej twierdzą, że potrzebne jest dłuższe oddziaływanie wychowawcze na kandydata; poza tym sądzą, że po maturze ogólnokształcącej zdolniejszy element odszedłby na wyższe uczelnie.

Uczestnicy wypowiadają się też za specjalizacją w czasie studiów. Większość też jest za wprowadzeniem egzaminów praktycznych.

(D. c. n.)

DANIELA BARDECKA

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

Z PRAC PRZYGOTOWAWCZYCH DO KONGRESU PEDAGOGICZNEGO ZNP

Posiedzenie Głównej Komisji Pedagogicznej

W dniu 13 maja br. odbyło się w Zarządzie Głównym ZNP posiedzenie Głównej Komisji Pedagogicznej. Komisja ta została powołana w ubiegłym roku w związku z rozpoczęciem przygotowań do Kongresu Pedagogicznego. W jej ramach pracuje czternaście różnych Komisji i Podkomisji problemowych.

Przewodniczący Komisji biorą udział w pracach Głównej Komisji Pedagogicznej. Do udziału w zebraniach Głównej Komisji Pedagogicznej zaproszeni również zostali przewodniczący Sekcji Zawodowych ZG ZNP, przedstawiciele władz oświatowych, instytutów i katedr pedagogicznych oraz pedagogiczni działacze związkowi z ogniw terenowych.

Główna Komisja Pedagogiczna ma znaczenie węzłowe w przygotowaniach do Kongresu, decyduje o tematyce, jest w rzeczywistości komitetem organizacyjnym kongresu.

Na majowym posiedzeniu Gł. Kom. Ped. zapoznali zebranych z bieżącym stanem prac kol. kol. T. Wojeński i W. Wojtyński — członkowie prezydium Komisji.

Ostatnio nastąpiło pewne zahamowanie prac Komisji i zebrania odbywały się rzadziej. Nieprzerwanie pracowała Komisja Ustroju i Organizacji Szkolnictwa poświęcając swe zebrania dyskusjom nad reformą szkolnictwa w Polsce. Szczególnie intensywnie pracowała ona przed Zjazdem Oświaty Zawodowej i Rolniczej, wnosząc duży wkład w obrady i uchwały zjazdu.

Systematycznie od dłuższego czasu pracuje Podkomisja Samorządu Uczniowskiego pod przewodnictwem kol. dra A. Kamińskiego.

Zaczyna ostatnio działalność Podkomisja Teatru Szkolnego pod przewodnictwem J. Wesołowskiego oraz Podkomisja Czytelnictwa Dzieci i Młodzieży pod kierunkiem prof. T. Parnowskiego. Zespół, który zajmuje się zagadnieniem sytuacji wychowawczej w szkole polskiej, opracował kwestionariusz, przesłał do szkół, gromadząc w ten sposób materiały do zamierzonych opracowań.

Regularnie pracowała Komisja Programów i Metod Nauczania. Komisja Kształcenia Politechnicznego zamierza skoncentrować swą działalność wokół ogólnopedagogicznych podstaw kształcenia politechnicznego, zagadnień pracy ręcznej jako podstawy wszelkiej kultury technicznej, podstaw maszynoznawstwa i elementów techniki w szkole ogólnokształcącej oraz korelacji przedmiotów ogólnokształcących cyklu matematyczno-przyrodniczego z przedmiotami cyklu politechnicznego.

Ostatnio została zorganizowana Komisja Szkolnictwa Wyższego pod przewodnictwem kol. prof. dra Zenona Klemensiewicza. Wiceprzewodniczącymi zostali prof. dr Zofia Kietlińska i prof. dr Stefan Wołoszyn.

Komisja Prób i Eksperymentów Pedagogicznych, działająca pod przewodnictwem kol. prof. W. Okonia, podjęła pracę nad rejestrowaniem wszystkich poczynań eksperymentalnych w kraju. Zespół Społecznej Funkcji Szkoły i Nauczyciela rozpoczął pod przewod. prof. dra R. Wroczyńskiego badania nad rolą nauczyciela w środowisku.

Nauczycielstwo odniosło się do badań bardzo życzliwie i z dużym zainteresowaniem. Komisja Higieny Szkolnej i Wychowania Fizycznego będzie kontynuować działalność pod kierunkiem prof. M. Kacprzaka. Postuluje się jeszcze powołanie Komisji Kształcenia i Doskonalenia Nauczycieli oraz Komisji Losów Dzieci i Młodzieży.

W wyniku dłuższych dyskusji Prezydium Głównej Komisji Pedagogicznej zaproponowało cztery tematy plenarnych referatów kongresowych, mianowicie:

1) Reforma systemu kształcenia jako dźwigni rozwoju gospodarczego, społecznego i kulturalnego Polski w latach 1960—1975.
2) Funkcja szkoły średniej w przygotowaniu młodego pokolenia do życia, do społecznej i gospodarczej działalności.
3) Zadania i metody wychowania socjalistycznego w związku ze społeczno-moralną sytuacją dziecka i młodzieży w Polsce.
4) Najpilniejsze zadania w zakresie reformy systemu kształcenia kadr nauczycielskich.

Zdaniem prezydium, referaty powinny mieć charakter tezowy, a punktem ich wyjścia powinna być analiza stanu aktualnego.

Zasadniczo propozycje prezydium zostały przyjęte, krytykowano jednak niektóre sformułowania i założenia. Kol. kol. wicemin. Schayer, dr Hoszowska, prof. dr T. Tomaszewski i inni podkreślali fakt wchodzenia wielu krajów w okres stopniowego upowszechniania kształcenia średniego.

Dyskutujący byli zdania, że Komisja Programów i Metod Nauczania powinna jak najściślej współpracować z komisjami kształcenia politechnicznego i zawodowego, aby problem nie został zawężony i — jak się jeden z dyskutantów wyraził — aby nie stworzyć „getta ogólnokształcącego".

W związku z tematem trzecim uwaga dyskutantów skupiła się na zagadnieniach wychowawczych. Przewodnicząca Sekcji Opieki nad Dzieckiem i Wychowania Pozaszkolnego, kol. Wiktoria Dewitzowa, mówiła o trzech zasadniczych funkcjach szkoły: dydaktycznej, opiekuńczej i wychowawczej. W dwu ostatnich szkoła powinna wychodzić za dzieckiem na zewnątrz, docierać do środowisk rodzicielskich, gdyż organizacja wolnego czasu dziecka w godzinach pozaszkolnych rzutuje bardzo wyraźnie na pracę szkoły.

Mówiono także sporo o wpływach niezamierzonych pozaszkolnych, zwracano uwagę na konieczność pogłębienia pracy w zakresie wychowania estetycznego, teatru szkolnego, badań nad czytelnictwem dzieci i młodzieży, sugerowano, aby temat trzeci był sformułowany wyraźnie — zadania i metody wychowania socjalistycznego.

Kongres Pedagogiczny powinien przedstawić władzom oświatowym opinię nauczycielstwa o ważnych problemach przebudowy systemu nauczania i wychowania, z czym wiąże się konieczność jeszcze szerszego niż dotychczas włączenia się do prac przygotowawczych nauczycielstwa terenowego.

Po obszernym omówieniu i wyjaśnieniu tego zagadnienia przyjęto dezyderat jak najszybszego przekazania głównej problematyki Kongresu wszystkim pracującym w terenie zespołom, aby mogła się rozpocząć i rozwinąć jak najszersza dyskusja na kursach wakacyjnych i konferencjach rejonowych. Zaproponowano wydawanie specjalnego biuletynu kongresowego, informującego o formach i stanie pracy przygotowawczej w całym kraju.

W pracach przygotowawczych do Kongresu ogromną rolę do spełniania mają katedry pedagogiki szkół wyższych. Prace badawcze, podejmowane przez katedry, często są zbieżne tematycznie z problematyką wysuwaną przez zespoły nauczycielskie. Czynnie włączyły się w prace kongresowe katedry pedagogiki w Warszawie i Poznaniu.

W toku obrad kol. W. Wojtyński podał do wiadomości zebranych projekt terminarza obejmującego ważniejsze etapy przygotowań: termin Kongresu przewidziano na kwiecień 1960 r.

Projekt wzbudził jednak sporo zastrzeżeń, wielu uczestników zebrania wyrażało obawy, że okres przygotowań jest za krótki, że nie będzie sprzyjał przeprowadzeniu gruntownej dyskusji, nie zdąży się podsumować prac badawczych ani zebrać szerszej dokumentacji. Zasadnicze bowiem tezy powinien podbudować teren opiniami praktyków.

Zebrani proponowali przesunięcie terminu Kongresu na jesień 1960 r.

Dyskusja została zakończona generalnym stwierdzeniem, że Kongres Pedagogiczny powinien być Kongresem całego szkolnictwa.

MARIA RAPACKA

KOMISJA WYCHOWANIA

I Podkomisja badawcza pod przewodnictwem dra W. Szczerby wzięła sobie za zadanie przedstawić na Kongresie Pedagogicznym obecną sytuację w szkole. Dla zdobycia materiałów, które by służyły za podstawę dla referatu, opracowano i rozesłano w teren — do szkół różnych typów i stopni, szkół wiejskich, małomiasteczkowych i miejskich — 5 ankiet (w 2000 egz.). Odpowiedzi na nie mają dać obraz: 1. pracy, rozrywek i wypoczynku, 2. trudności wychowawczych widzianych oczyma wychowawcy klasowego, 3. warunków, w jakich szkoła prowadzi swoją pracę wychowawczą, 4. działalności organizacji uczniowskich, 5. ogólnej sytuacji życiowej nauczyciela. Badania te spotkały się z b. żywym zainteresowaniem. Rozprowadziły ankiety i zebrały odpowiedzi Zarządy Powiatowe ZNP. Nadesłane obfite materiały opracowuje Zakład Teorii Wychowania UW. Wstępne wyniki będą podawane w prasie pedagogicznej od października br. Ponadto Zakład planuje przygotowanie na Kongres specjalnego wydawnictwa pt. „Sytuacja wychowawcza w szkole polskiej".

II Podkomisję Samorządu Uczniowskiego pod przewodnictwem prof. dra A. Kamińskiego powołano dla realizacji jednej z uchwał Zjazdu Oświatowego, dotyczącej upowszechnienia samorządu dzieci i młodzieży jako szczególnie wartościowej metody wychowania moralno-społecznego. O jej pracach pisze obszerniej w tym samym numerze przewodniczący kol. dr A. Kamiński.

III Podkomisja Czytelnictwa Dzieci i Młodzieży pod przewodnictwem prof. mgra T. Parnowskiego podjęła szeroko zakrojone i bogate pod względem tematycznym badania mające na celu stwierdzenie, jaki jest wpływ książki na postawę moralną i zainteresowania młodzieży na wsi i w mieście. Ponadto, ponieważ badania w tym zakresie prowadzone są w Polsce od paru lat i przez inne zespoły, Podkomisja wzięła sobie również za zadanie rejestrację ich wyników i przedstawienie ich łącznie z własnymi na Kongresie Pedagogicznym, gdzie postawi problem książki jako czynnika wychowawczego oraz warunków niezbędnych do tego, żeby ona mogła odegrać właściwą rolę.

Członkowie Podkomisji prowadzą również badania nad pewnymi zagadnieniami uzupełniającymi jak np. „Lektura szkolna i jej recepcja wśród młodzieży klas starszych w zależności od środowiska szkolnego". „Rola książki w kulturalnym życiu młodzieży studenckiej" i in.

IV Podkomisja Teatru Szkolnego pod przewodnictwem J. Wesołowskiego podzieliła się na sekcje: 1. widowisk dla dzieci, 2. insceni-

zacji pokekcyjnych i pozaszkolnych, 3. inscenizacji śródlekcyjnych. Przygotowuje ona apel do kolegów prowadzących teatry uczniowskie oraz ankietę, które zostaną wkrótce ogłoszone w „Głosie Nauczycielskim". Zamierza zorganizować na jesieni konferencję, poświęconą zagadnieniu teatru na terenie szkoły, oraz opracować plan wydawnictw, które by pomogły nauczycielstwu, dostarczając tekstów i opracowań metodycznych.

Oprócz prac wymienionych w Podkomisjach, Komisja Wychowania organizuje dyskusje plenarne w składzie rozszerzonym, z udziałem zaproszonych przedstawicieli różnych instytucji wychowawczych, prasy, radia itp. W dniu 22 stycznia ub. r. odbyło się plenarne posiedzenie Komisji. Kol. S. Racinowski wygłosił referat pt: „Pornografia jako jedna z trudności w organizowaniu procesu nauczania". Dyskusja była tak żywa, że trzeba było na nią przeznaczyć dwa wieczory. Jej echa znalazły się niemal w całej prasie, a „Głos Nauczycielski" poświęcił szczególnie dużo miejsca.

Posiedzenie plenarne dn. 26 maja br. miało za temat niezmiernie trudny i palący problem wychowania seksualnego. Przeprowadzono dyskusję w oparciu o projekt programu opracowany przez wybitnego seksuologa dra W. Korabiewicza. Ogólne wnioski z dyskusji zostały przesłane Ministerstwu Oświaty, posłużyły również za podstawę dla artykułu w „Głosie Nauczycielskim" na ten temat.

Następne plenarne posiedzenie Komisji Wychowania, które odbędzie się we wrześniu br., przedyskutuje tezy, jakie poszczególne Podkomisje zamierzają przedstawić Kongresowi Pedagogicznemu.

H. K.

PODKOMISJA SAMORZĄDU UCZNIOWSKIEGO

jej powstanie i wykonywane prace

Zjazd Oświatowy 2—5 maja 1957 roku w Warszawie zapoczątkował nowy okres wzmożonych zainteresowań wychowawczych samorządami uczniowskimi. Komisja Zagadnień Wychowawczych i Młodzieżowych tego Zjazdu wysłuchała referatu poświęconego samorządom, a w dyskusji wszyscy zabierający głos podkreślali jednomyślnie wielkie znaczenie wychowawcze tej formy organizowania działalności i życia młodzieży. „Dyskutanci uznali za konieczne — czytamy w sprawozdaniu ze Zjazdu — zaznajomienie młodego pokolenia nauczycieli z chlubnym dorobkiem szkoły polskiej w zakresie samorządu uczniowskiego oraz przygotowanie ich do prac samorządu na terenie szkoły; wyrażono także pogląd, iż byłoby bardzo pożądane wydanie popularnej biblioteczki poświęconej temu tematowi". A na plenum Zjazdu przyjęto następującą uchwałę: „Zjazd Delegatów ZNP zwraca uwagę na wyrabianie umiejętności współżycia i skutecznego współdziałania w zespole... Zjazd postuluje wprowadzenie placówek wychowawczych o szerszym zakresie odpowiednio zróżnicowanej metody samorządu uczniowskiego i wychowanków. W związku z tym Zjazd zwraca uwagę na potrzebę dostarczenia nauczycielom oraz wychowawcom zakładów i internatów literatury pedagogicznej dotyczącej tego zagadnienia".

Realizując uchwałę Zjazdu Zarząd Główny ZNP w listopadzie 1957 roku powołał (w ramach Komisji Wychowania Wydziału Pedagogicznego ZNP) specjalną Podkomisję do Spraw Samorządu Uczniowskiego. Początkowo skład Podkomisji stanowili: kol. kol. Ewa Frenkiel, Aleksander Kamiński, Natalia Nekraszowa, Wanda Nowicka, Julia Prokopowicz i Wacław Wojtyński, a z czasem dokooptowano Stanisława Moczulskiego, Jadwigę Onufrowicz i Wandę Rachalską. Na przewodniczącego powołano Aleksandra Kamińskiego, sekretariat objęła Wanda Nowicka. Wacława Wojtyńskiego zastępował na posiedzeniach Podkomisji Kazimierz Szelągowski. We wszystkich posiedzeniach uczestniczyła przewodnicząca Komisji Wychowania ZNP — Halina Ko-

walewska, przyczyniając się w wielu wypadkach do pomyślnej realizacji poczynań Podkomisji.

Owoce dotychczasowej regularnie prowadzonej pracy są następujące:

1. Zaplanowano wydanie Biblioteczki Samorządu Uczniowskiego oraz zawarto porozumienie z „Naszą Księgarnią" na druk tej Biblioteczki. Podkomisja wytypowała redaktorów lub autorów poszczególnych tomów Biblioteczki i przedyskutowała z nimi ich prace, uzgadniając podział materiału, kierunek i koncepcje poszczególnych tomów, a z czasem — recenzując i dyskutując ponownie — prace już napisane. Przygotowano tym sposobem następujące pozycje: 1. E. Frenkiel: „Dzieje samorządu uczniowskiego w dwudziestoleciu międzywojennym", 2. H. Kasperowiczowa (red.): „Kilka przykładów samorządu uczniowskiego w Polsce przed drugą wojną światową", 3. R. Taubenszlag: „Samorząd uczniowski jako czynnik wychowania społecznego" (nowe wydanie). Wszystkie trzy wymienione pozycje są już złożone u wydawcy i ukażą się w druku, jako trzy odrębne części jednego tomu, przypuszczalnie jesienią 1959 roku. W dalszym przygotowaniu są: 4. I. Newerly (red.): „Korczakowski system samorządów w domach dziecka i w szkołach", 5. R. Duś: „Spółdzielnia uczniowska jako forma samorządu uczniów", 6. A. Férriere: „Samorząd uczniów", tłum. z II wydania N. Nekraszowej, 7. J. Prokopowicz (red.): „Samorząd wychowanków w domach dziecka i internatach", 8. H. L. Zieliński (red.): „Koła Młodzieży Polskiego Czerwonego Krzyża", 9. W. Nowicka (red.): „Samorząd uczniów we wspomnieniach młodzieży", 10. W. Rachalska: „Kluby i koła uczniowskie". Ponadto w stadium wstępnych omawiań są koncepcje dwóch prac: 11. „Samorząd uczniów w oczach teoretyków pedagogicznych" oraz 12. „Samorząd uczniów w Związku Radzieckim". Podkreślić należy, że tytuły powyższego wyliczenia są prowizoryczne, a kolejność — przypadkowa.

2. Drugą poważną pracą Podkomisji było przygotowanie i przeprowadzenie w dniach 6 i 7 grudnia 1958 roku krajowej konferencji roboczej nauczycieli i wychowawców interesujących się samorządnością uczniów. Na konferencję przybyło z całego kraju około siedemdziesięciu osób, przewodniczył obradom dyr. Aleksander Szubert, a praca toczyła się w trzech sekcjach: szkół podstawowych, szkół średnich oraz domów dziecka i internatów. Dokonano przeglądu obecnej sytuacji na tym odcinku wychowania społeczno-moralnego, jakim są samorządy, oraz wysunięto najpilniejsze postulaty mogące pogłębić i ułatwić pracę opiekunów i młodzieżowych działaczy samorządów uczniowskich. Złożone przez uczestników sprawozdania oraz protokołowany (a częściowo stenografowany) przebieg dyskusji zostały opracowane w maszynopisie; oprawione tomy maszynopisu są do dyspozycji interesujących się sprawą w archiwum Podkomisji Samorządu Uczniowskiego w Zarządzie Głównym ZNP, Spasowskiego 6/8. Następny doroczny Zjazd postanowiono zwołać późną jesienią 1959 roku we Wrocławiu lub Łodzi z zadaniem przedyskutowania w szczegółach samorządu uczniów jako metody wychowawczej.

3. Spośród wniosków wysuniętych przez konferencję grudniową zasługują na podkreślenie te, które mają praktyczne sposoby umocnienia i rozszerzenia pracy wychowawczej. A więc konferencja wystąpiła z apelem do dyrektorów i kierowników szkół wszystkich typów o wygospodarowanie miejsca i czasu niezbędnych w minimalnym bodaj stopniu dla rozwinięcia samorządnej działalności uczniów; w szczególności zależy na tym, aby na godzinach wychowawczych wychowawca miał możność omawiania spraw samorządu uczniowskiego lub mógł je przeznaczyć na zebranie samorządu klasowego; aby w rozkładzie godzin szkolnych kierownicy tych szkół, które pracują w lokalach funkcjonujących na dwie zmiany, zarezerwowali co najmniej dwie godziny tygodniowo na prace komórek samorządu przez skrócenie w jednym dniu tygodnia rozkładu lekcji i zajęć szkolnych w odpowiednich grupach

klas; aby wreszcie w szkołach uczących tylko przed południem udostępnić lokal szkolny w godzinach popołudniowych co najmniej dwa razy w tygodniu dla komórek samorządu uczniowskiego. W innym wniosku konferencja zwraca uwagę, że dotychczasowy regulamin samorządu uczniowskiego stał się mało aktualny; konferencja uważa, że obecna sytuacja wymaga nie tyle regulaminu, co ramowych wytycznych Ministerstwa Oświaty, które można by dostosowywać do warunków każdego środowiska i szkoły każdego typu. Wreszcie konferencja wysunęła postulat, iż nauczycielom, którzy zajmują się samorządem uczniowskim, należy udzielać zniżki godzin lekcyjnych.

4. Podkomisja zainicjowała wystąpienie Zarządu Głównego ZNP do Departamentu Inwestycji Ministerstwa Oświaty oraz instytucji kierujących budową nowych gmachów szkolnych, aby w planach uwzględniano pozalekcyjne życie młodzieży szkolnej. Szkoła Polski socjalistycznej musi być szkołą uspołecznioną, a uspołecznienie szkoły — jeśli nie ma się ograniczać do werbalizmu i deklaratywności — wiąże się z bogatą i różnorodną aktywnością licznych samorządnych poczynań młodzieży. Wymaga to uwzględnienia w budownictwie szkolnym miejsca i urządzeń nie tylko w postaci jakiejś izby dla samorządu uczniowskiego, izby harcerskiej itd., lecz także takiego projektowania całości budynku szkolnego i jego otoczenia, aby na przykład któryś z korytarzy szkolnych został przystosowany do zebrań i zbiórek (szafy w murze, możność ustawienia stolika, kominek), aby w piwnicy lub na strychu wydzielono komórkę na przechowywanie sprzętu uczniowskiego itp. Brak w budynkach szkolnych specjalnych kątów, w których placówki samorządu mogłyby znaleźć miejsce dla swych zebrań, urządzeń i inwentarza, jest szczególnie dotkliwą przeszkodą w rozwijaniu działalności.

5. Podkomisja rozpoczęła starania o zorganizowanie w gmachu Zarządu Głównego ZNP pracowni samorządu uczniowskiego, która wytwarzałaby i gromadziła odpowiednią dokumentację poczynań wychowawczych w zakresie samorządności młodzieży, kompletowała bibliografię zagadnienia oraz bibliotekę specjalistyczną, przeprowadzała badania obecnego stanu samorządów uczniowskich w szkołach wszelkiego typu i w różnego rodzaju środowiskach, zachęcała katedry pedagogiki na wyższych uczelniach do uwzględniania tematyki samorządów uczniowskich w pracach magisterskich, organizowała udział członków Podkomisji w zjazdach, kursach i konferencjach, na których można lub trzeba referować i dyskutować sprawy samorządności młodzieży.

6. Wreszcie jednym z ostatnich poczynań Podkomisji jest przygotowanie projektu wytycznych dla opiekunów organizacji młodzieżowych w szkole w zakresie współpracy między samorządem uczniowskim a innymi organizacjami. Do współdziałania w opracowaniu tych wytycznych zaproszono przedstawicieli Związku Młodzieży Socjalistycznej i Związku Młodzieży Wiejskiej.

Kończąc to pobieżne sprawozdanie pragnę dodać, że w ciągu ostatniego roku nasilające się zainteresowanie samorządnością uczniowską przejawiło się m. in. w coraz częstszym poruszaniu tego tematu w czasopismach (w czym szczególnie pozytywna jest rola „Głosu Nauczycielskiego") oraz na konferencjach rejonowych (w czym, jak się zdaje, przodowały Warszawa i Łódź). Dodać trzeba, że w Łodzi na terenie Klubu Nauczycielskiego ZNP ukształtowała się stała czterdziestoosobowa grupa nauczycieli i wychowawców pragnących systematycznie dyskutować problematykę teoretyczną i praktyczną samorządności młodzieży. Należy mieć nadzieję, że koło łódzkie jest pierwszą zapowiedzią podobnych poczynań w innych punktach kraju.

ALEKSANDER KAMIŃSKI

KOMISJA KSZTAŁCENIA POLITECHNICZNEGO

(powstanie, działalność, zamierzenia)

I. POWSTANIE KOMISJI

W dniu 27 października 1958 r. odbył się w Zarządzie Głównym ZNP w Warszawie Krajowy Zjazd Aktywu Nauczycieli Pracy Ręcznej oraz pracowników naukowych reprezentujących Teorię Kształcenia Politechnicznego.

Celem Zjazdu było utworzenie Komisji Kształcenia Politechnicznego przy ZG ZNP. Z ramienia Zarządu Głównego ZNP w Zjeździe wzięli udział: prezes ZNP, kol. Teofil Wojeński, kol. Wacław Wojtyński i kol. Kazimierz Szelągowski.

Pod koniec obrad wybrano 20-osobowy Zarząd Komisji Kształcenia Politechnicznego przy ZG ZNP. W skład Zarządu weszli: Wiktor Ambroziewicz, Eugenia Choińska, Ignacy Huber, Czesław Karp, Bolesław Kiernicki, Zofia Kwiatkowska, Jan Łabuz, Jerzy Niebojewski, Tadeusz Nowacki, Henryk Pohanke, Barbara Radziwiłł, Eugenia Sipayłło, Władysław Skoczylas, Maria Soczyńska, Władysław Stołowski, Józef Swiecik, Ignacy Szaniawski, Henryk Wacięga, Jan Wojeński, Konstanty Zajda, Bolesław Zwolakiewicz.

Do Prezydium Zarządu weszli: Czesław Karp, Bolesław Kiernicki, Jerzy Niebojewski, Barbara Radziwiłł, Józef Swiecik, Ignacy Szaniawski, Władysław Stołowski, Jan Wojeński i Konstanty Zajda.

Po ukonstytuowaniu się Prezydium, przewodniczącym został wybrany Ignacy Szaniawski. Zastępcami przewodniczącego zostali: B. Kiernicki i J. Niebojewski, sekretarzami: Cz. Karp i J. Wojeński. Do Prezydium weszli dodatkowo: inż. Wincenty Czerwiński i Henryk Hyniewski.

Postanowiono, że Prezydium powoła do życia przez dokooptowanie Roboczy Zespół Kongresu Pedagogicznego. Zadaniem Roboczego Zespołu będzie przygotowanie referatów na Kongres Pedagogiczny, który ma być zwołany na jesień 1960 r.

II. ZAŁOŻENIA I PROGRAM NAUKOWY KOMISJI

W dniu 20. XI. 1958 r. została przyjęta przez prezesa Zarządu Głównego ZNP, dra Teofila Wojeńskiego, delegacja Prezydium Komisji Kształcenia Politechnicznego. Celem tej wizyty było sformułowanie założeń naukowych przyszłej działalności Komisji.

Powołanie do życia Komisji — oświadczył prezes Wojeński — związane jest przede wszystkim z naszymi przygotowaniami do Kongresu Pedagogicznego. Ale i po Kongresie będzie miała wasza Komisja wiele do zdziałania. Obecnie jest rzeczą konieczną, aby Komisja Kształcenia Politechnicznego nawiązała kontakt i rozpoczęła ścisłą współpracę: a) z Komisją Ustroju Szkolnego, b) z Komisją Programów i Metod Nauczania i c) z Radą dla Spraw Techniki przy Prezydium Rządu.

Wokół kształcenia politechnicznego — stwierdził przewodniczący Komisji — nagromadziło się wiele nieporozumień i niejasności. Należy w prasie związkowej, w codziennej oraz w prasie społeczno-literackiej wyjaśnić najbardziej podstawowe i najbardziej elementarne kwestie teoretyczne i praktyczne, związane z kształceniem politechnicznym. Nie można tolerować stanu zapóźnienia struktury naszej szkoły ogólnokształcącej. Nie można nadal godzić się na pasywność i metody werbalne procesu kształcenia. Musimy iść ku reformie ustroju szkolnego. Z drugiej strony, należy walczyć przeciw fałszywym koncepcjom „produktywizacji" młodzieży i fetyszyzacji pracy twórczej. Dwie te tendencje zniweczyć mogą ogólnokształcący charakter szkoły i funkcję szkoły ogólnokształcącej w społeczeństwie socjalistycznym. Walcząc o pełną realizację kształcenia politechnicznego, a tym samym powolną zmianę i unowocześnienie struktury i treści szkoly ogólnokształcącej, należy szerokim rzeszom nauczyciel-

stwa, naszej administracji szkolnej, komitetom rodzicielskim i licznym czytelnikom różnych czasopism wyjaśniać, że wprowadzenie pracy ręcznej i elementów techniki do szkoły ogólnokształcącej musi mieć charakter pedagogiczny, a nie technicystyczny. Nie można kształcenia politechnicznego sprowadzać jedynie do pracy ręcznej, ale nie należy zapominać, że praca ręczna za pomocą prostych narzędzi jest elementarzem wszelkiej kultury technicznej, a więc także kształcenia politechnicznego. Poza tym musimy wziąć pod uwagę możliwości organizacyjne naszych zakładów produkcyjnych. Należy zdać sobie sprawę z tego, że nie każda praca produkcyjna ma charakter wychowawczy, że nie zawsze praca ma charakter politechniczny, że może ona również być pedagogicznie obojętna. Przy technicystyczno-produktywistycznym punkcie widzenia bywa nawet przeciwnie. Choć dotychczasowa przepaść między szkołą zawodową a szkołą ogólnokształcącą przestaje już dzisiaj istnieć, choć problematyka kształcenia ogólnego na terenie szkoły zawodowej i problematyka kształcenia politechnicznego na terenie szkoły ogólnokształcącej zmienią powoli strukturę jednej szkoły jak i drugiej, to żaden pracownik naukowy, żaden działacz oświatowy, żaden pedagog nie uzna za słuszne i za poprawne zatarcie różnicy między funkcją społeczną szkoły zawodowej a funkcją społeczną szkoły ogólnokształcącej. Rozwój nauki i rozwój techniki w skali światowej, rozwój życia gospodarczego i przeobrażenia w sposobach współczesnego wytwarzania bynajmniej nie wskazują na kryzys i koniec szkoły ogólnokształcącej. Wręcz przeciwnie. Mówiąc o wychowaniu człowieka wszechstronnie rozwiniętego i analizując istotę kształcenia politechnicznego, Marks wysuwał na pierwsze miejsce wykształcenie ogólne, a potem dopiero — politechniczne.

III. NAJBLIŻSZE ZAMIERZENIA

Przedmiotem działalności Komisji na okres najbliższy jest m. in.:

1. Współpraca z Zarządem Głównym ZNP w przygotowaniach do Kongresu Pedagogicznego.
2. Popularyzacja zagadnień dotyczących zakresu i treści kształcenia politechnicznego, ze szczególnym uwzględnieniem zagadnień pracy ręcznej — elementarza wszelkiej kultury technicznej człowieka.
3. Współpraca z ośrodkami polskiej i zagranicznej myśli pedagogicznej i technicznej, celem ustalenia sensu kształcenia politechnicznego na szczeblu przedszkola, szkoły podstawowej, liceum ogólnokształcącego i liceum pedagogicznego.
4. Próby bliższego sprecyzowania zakresu wiedzy i umiejętności nauczycieli — bezpośrednio odpowiedzialnych za realizację kształcenia politechnicznego w zakładach kształcenia nauczycieli.
5. Współpraca w tworzeniu szkół eksperymentalnych o kierunku politechnicznym oraz tworzenie wzorcowych pracowni robót ręcznych.

W związku z powołaniem Komisji — Zarządu Głównego — zamierzamy zorganizować Komisję Kształcenia Politechnicznego przy Zarządach Okręgowych.

Komisje te powinny zająć się również pracami przygotowawczymi do Kongresu Pedagogicznego i traktować to jako jedno ze swoich głównych zadań.

Niezależnie od tej podstawowej pracy Komisje Okręgowe Kształcenia Politechnicznego powinny zająć się m. in. sprawami o charakterze długofalowym, a mianowicie:

1) zbieraniem i publikowaniem materiałów naukowych i dydaktycznych z praktyki szkolnej w zakresie kształcenia politechnicznego;
2) propagowaniem kształcenia politechnicznego w różnych środowiskach społecznych danego Okręgu, a zwłaszcza poprzez organizowanie Komitetów Opiekuńczych nad

pracowniami szkolnymi i organizowanie w oparciu o nie międzyszkolnych ośrodków kształcenia politechnicznego przy zakładach pracy;

3) pomocą w organizowaniu pracowni wzorcowych przy ogniskach metodycznych oraz baz doświadczalnych w zakresie kształcenia politechnicznego;
4) przeprowadzaniem badań eksperymentalnych nad zagadnieniami pedagogicznymi w zakresie rysunku technicznego, elementami maszynoznawstwa i technologii materiałów podstawowych;
5) zbieraniem materiałów dydaktycznych, związanych z nauczaniem pracy ręcznej, rysunku technicznego i elementów techniki;
6) analizą programów szkolnych z punktu widzenia ich realizacji w różnych warunkach szkolnych;
7) pomocą ogniskom metodycznym w organizowaniu wystaw metodycznych, zebrań, konferencji, kursów długo- i krótkoterminowych;
8) opracowaniem w porozumieniu z Inspektorami Szkolnymi planu szkoleniowego dla nauczycieli pracy ręcznej, uczących w klasach I—IV i V—VII, oraz opracowaniem sieci punktów szkoleniowych śródrocznych w oparciu o pracownie ognisk metodycznych, licea pedagogiczne i studia nauczycielskie;
9) współpracą z kierownikami powiatowych ognisk metodycznych — w zakresie kształcenia politechnicznego;
10) rejestrowaniem i zabezpieczeniem na terenie danego Okręgu wszystkich pracowni technicznych, a specjalnie pracowni zorganizowanych przez byłe Ośrodki Doskonalenia Kadr, które ulegają bardzo często likwidacji;
11) współdziałaniem w zakresie zaopatrywania szkół w niezbędne materiały, narzędzia i urządzenia;
12) wyjednywaniem i gromadzeniem funduszów na kursy, wystawy i konferencje;
13) pomocą w organizowaniu kółek technicznych.

Podana problematyka jest przykładową i nie hamuje inicjatywy poszczególnych Okręgów w zakresie opracowania tego ważnego problemu pedagogicznego, jakim jest kształcenie politechniczne. Komisja Kształcenia Politechnicznego Zarządu Głównego prosi Kierowników Wydziałów Pedagogicznych i wybitnych metodyków pracy ręcznej, pedagogów, nauczycieli i przedstawicieli techniki o zwołanie konferencji celem zorganizowania Okręgowych Komisji Kształcenia Politechnicznego oraz wyłonienia prezydiów tych Komisji w liczbie 5—7 osób, zależnie od liczebności uczestników tych konferencji w danym Okręgu.

Do prezydiów Komisji powinni wejść wybitniejsi nauczyciele pracy ręcznej, inżynierowie, nauczyciele zawodu, pedagodzy i przedstawiciele życia gospodarczego, ze Studiów Nauczycielskich Liceów Pedagogicznych, Liceów dla Wychowawczyń Przedszkoli, szkół podstawowych, zawodowych i zakładów przemysłowych.

Wybrane prezydia Komisji Okręgowych powinny opracować plan działalności oraz ustalić kolejność realizacji poszczególnych zagadnień.

Przewodniczący Komisji Okręgowych wchodzą z reguły w skład Centralnej Komisji Kształcenia Politechnicznego przy Zarządzie Głównym.

IV. PRZYGOTOWANIA DO KONGRESU PEDAGOGICZNEGO

W sali klubowej Zarządu Głównego ZNP odbyła się w dniu 25 kwietnia 1959 r. narada zwołana przez Komisję Kształcenia Politechnicznego. Oprócz członków Komisji w naradzie wzięli udział: przedstawiciele Rady do Spraw Techniki (prof. inż. Taniewski, prof. inż. Olszewski oraz inż. Liebfeld), przedstawiciele NOT (inż. mgr Legat), wybitni metodycy nauczania pracy ręcznej (dr K. Zajda, wizyt. Wójtów), teoretycy kształcenia politechnicznego oraz inżynierowie i technicy związani z proble-

matyką organizacji i praktyki kształcenia politechnicznego (m. in. inż. Czerwiński i inż. Pasierbiński).

Przemówienie wstępne wygłosił prezes Zarządu Głównego ZNP prof. dr Teofil Wojeński. Problematyka Kongresu Pedagogicznego — powiedział prezes Wojeński — jest ściśle związana z reformą szkolną. Reforma ta jest wprawdzie rzeczą trudną i wymaga wielu wysiłków, ale nie da się już dziś jej uniknąć. Od Kongresu dzieli nas rok czasu. W ciągu rocznego okresu przygotowawczego musi się zaznaczać także i praca Komisji Kształcenia Politechnicznego. Przemiany w treści i w strukturze polskiego szkolnictwa ogólnokształcącego związane są w niemałym stopniu z osiągnięciami naukowymi, organizacyjnymi i metodycznymi kształcenia politechnicznego. Właściwe miejsce dla elementarnej kultury technicznej w szkole oraz nowocześniejszego niż dotąd nauczania przedmiotów ogólnokształcących cyklu matematyczno-przyrodniczego, uwzględniające m. in. także problematykę techniczną, muszą być wzięte pod uwagę w przygotowaniach do Kongresu Pedagogicznego i w dyskusjach nad reformą szkolną.

W referacie swym, poświęconym konkretnym pracom przygotowawczym Komisji Kształcenia Politechnicznego, prof. Ignacy Szaniawski scharakteryzował cztery kręgi tematyczne, które winny znaleźć swoje odbicie nie tylko w ramach jednej Komisji, Komisji Kształcenia Politechnicznego, lecz także w Komisji Programów i Metod Nauczania oraz w referatach plenarnych. Kształcenie politechniczne jest wszak nerwem trójdzielnym pedagogiki.

Pierwszy krąg tematyczny obejmuje — zdaniem prof. Szaniawskiego — ogólno-pedagogiczne podstawy kształcenia politechnicznego. Drugi to krąg tematyczny dotyczący zagadnień pracy ręcznej, jako elementarza wszelkiej kultury technicznej. Trzeci dotyczy podstaw maszynoznawstwa i elementów techniki w szkole ogólnokształcącej. Czwarty dotyczy zagadnień korelacji przedmiotów ogólnokształcących cyklu matematyczno-przyrodniczego z przedmiotami cyklu politechnicznego.

Po referacie zabrało głos szereg dyskutantów. Dr Zajda, dyrektor Studium Nauczycielskiego w Częstochowie, poruszył sprawę pracy ręcznej w procesie kształcenia politechnicznego i w imieniu metodyków nauczania manualnego wyraził radość, że w okresie przygotowawczym, jak i w czasie Kongresu, problematyka pracy ręcznej nie będzie zaprzepaszczona. Prof. inż. Olszewski aprobuje w zasadzie koncepcję prac przygotowawczych Komisji. Mówca zauważył, że należałoby więcej miejsca poświęcić problemom kształcenia politechnicznego nauczycieli z punktu widzenia postulatu politechnizmu oraz problemom pozaszkolnych zajęć politechnicznych. Kol. red. Niebojewski stawia prof. Szaniawskiemu zarzut, iż pominął sprawę zorganizowania i przygotowania wystawy, i wyraża nadzieję, że Komisja Kształcenia Politechnicznego taką wystawę do Kongresu przygotowuje. St. asystent Zakładu Teorii Kształcenia Politechnicznego U.W. mgr Słomkiewicz poruszył istotną sprawę określenia zakresu kultury technicznej, którą powinien zdobyć uczeń szkoły ogólnokształcącej. Inż. Czerwiński poruszył sprawę pomocy naukowych do nauczania elementarnej techniki. Wielce konstrukcyjne, choć nie pozbawione akcentów polemicznych, było wystąpienie dyr. Szymanki. Przemawiali również m. in.: kol. kol. Wójtów, Kiernicki, Deptuła, Zwołakiewicz, Łabuz i inni.

Komisja Kształcenia Politechnicznego ZNP weszła tym samym w nowy etap pracy.

J. SZANIAWSKI, B. KIERNICKI, J. NIEBOJEWSKI, K. ZAJDA

KOMISJA PRÓB I EKSPERYMENTÓW PEDAGOGICZNYCH

Obok szeregu innych komisji przygotowujących materiały na Kongres Pedagogiczny rozpoczęła ostatnio działalność Komisja Prób i Eksperymentów Pedagogicznych pod przewodnictwem prof. dra Wincentego Okonia. W dniu 4 kwietnia br. odbyło się pierwsze zebranie komisji, w którym uczestniczyli przedstawiciele różnych zakładów, gdzie prowadzone są już pewne prace eksperymentalne. Zebranych powitał sekretarz Zarządu Głównego ZNP, W. Wojtyński, podkreślając w swym przemówieniu doniosłą rolę prób i eksperymentów dla szkolnictwa. Referat wprowadzający prof. W. Okonia dotyczył 3 zasadniczych zagadnień:

1) zasad, na których powinna opierać się praca Komisji;
2) podstawowych pojęć dotyczących klasyfikacji zakładów eksperymentalnych;
3) projektu planu pracy Komisji na najbliższy rok.

Referent podkreślił konieczność wznowienia prac eksperymentalnych. Pedagogika polska posiada w tym zakresie cenne tradycje, w okresie przedwojennym prowadzono u nas różne próby i eksperymenty. Obecnie zakres prac tego rodzaju jest niewielki, pozostajemy w tyle zarówno w stosunku państw zachodnich, jak i do krajów demokracji ludowej.

Co można i należy badać? Zdaniem prof. Okonia eksperyment może obejmować 4 następujące grupy zagadnień: reformę zadań i treści szkoły, przebudowę podstaw psychologicznych nauczania i wychowania oraz przebudowę strony organizacyjnej systemu szkolnego. Opierając się na tym podziale referent scharakteryzował występujące w przeszłości różne kierunki pedagogiczne i próby realizacji ich założeń w praktyce, zwracając szczególną uwagę na doświadczenia polskich pedagogów. Kończąc ten przegląd historyczny, profesor podkreślił możliwość wykorzystania doświadczeń dawnych oraz stwierdził, iż wymienione przez niego 4 grupy zagadnień mogą stanowić również i dziś podstawę eksperymentowania.

Powołana właśnie do życia Komisja Prób i Eksperymentów ma do spełnienia dużą rolę. Naczelnym jej zadaniem powinno być stworzenie właściwej atmosfery dla eksperymentu pedagogicznego oraz roztoczenie opieki nad podejmowanymi próbami. Poprzez eksperymentowanie bowiem przyczyniamy się do ustalania prawidłowości, a tym samym do rozwoju nauk pedagogicznych.

W dalszym ciągu swoich wywodów referent omówił wyczerpująco zagadnienia terminologiczne, proponując przyjęcie następujących określeń:

1) eksperyment ogólny — obejmuje cały zakład, np. szkołę, która stanowi wówczas szkołę eksperymentalną;
2) eksperyment cząstkowy — obejmuje jakąś jedną część zakładu eksperymentalnego, np. klasę szkolną (szkoła, w której znajduje się jedna lub kilka klas eksperymentalnych, nosi nazwę szkoły eksperymentującej);
3) eksperyment z zewnątrz — pracownicy nauki prowadzą na terenie określonego zakładu cząstkowego badania pedagogiczne.

W części końcowej referatu prof. W. Okoń zaproponował, aby Komisję podzielić na 3 podkomisje: szkół ogólnokształcących, zawodowych i zakładów wychowawczych (domy dziecka, przedszkola, żłobki, pałace młodzieży itp.). Do najbliższych zadań Komisji należy przeprowadzenie ewidencji prowadzonych już prób i eksperymentów pedagogicznych, przy czym niezbędna tu jest pomoc ze strony kuratoriów i władz ZNP. Po wtóre, należałoby również opracować obszerną, kilkutomową monografię, obejmującą doświadczenia polskich szkół eksperymentalnych w okresie międzywojennym oraz dorobek światowego szkolnictwa eksperymentalnego.

W wyniku bogatej i wszechstronnej dyskusji zebrani przyjęli przedłożony przez profesora projekt planu pracy. Prezes T. Wojeński podkreślił, iż dobrze byłoby

zogniskować prace eksperymentalne wokół zagadnień związanych z reformą szkolną w Polsce, gdyż sprawa ta należy do najpilniejszych. Doc. dr T. Nowacki zaproponował współpracę Instytutu Pedagogiki z Komisją, zgłaszając propozycję wykorzystania kursu wakacyjnego organizowanego przez Sekcję Politechnizacji I. P. dla realizacji zamierzonych planów. Pozostali dyskutanci (m. in. dr M. Kwiatowska, kol. M. Kryński, kol. dyr. J. Erbel, kol. A. Maćkowiak, wiz. Cieplak, prof. Trześniowski) poparli przedłożony przez prof. W. Okonia plan pracy Komisji, charakteryzując prowadzone już w terenie eksperymenty. W toku dyskusji zgłoszono wniosek opracowania szczegółowej ankiety w sprawie prowadzonych prac eksperymentalnych. W wyniku tej ankiety Komisja powinna zebrać wyczerpujące dane na temat stanu i zakresu prowadzonych obecnie prób i eksperymentów.

W dniu 16 maja br. odbyło się dalsze, wynikające z planu pracy Komisji, posiedzenie. Przedmiotem dyskusji, w której udział brali kol. kol.: prof. W. Okoń, doc. J. Bartecki, doc. T. Nowacki, doc. I. Szaniawski, doc. W. Szczerba, St. Dobrowolski, M. Kryński i K. Szelągowski, była m. in. sprawa przygotowania materiałów na Kongres Pedagogiczny, dotacji na organizowanie prac eksperymentalnych, oceny prowadzonych już w terenie eksperymentów. Postanowiono, że Komisja wystąpi do Ministerstwa Oświaty z wnioskiem o uregulowanie sprawy szkół i zakładów eksperymentalnych i honorowanie dodatkowej pracy nauczycieli, podobnie jak to już ma miejsce w przedszkolach eksperymentalnych. W tej i innych związanych z eksperymentowaniem kwestiach celowa będzie ścisła współpraca Komisji z powstałym w Ministerstwie Wydziałem Szkół Eksperymentalnych. Komisja zajmie się opracowaniem statutu szkolnictwa eksperymentalnego, projekt przygotuje kol. St. Dobrowolski. Celem dokonania oceny prowadzonych już eksperymentów członkowie Komisji zapoznają się z nimi poprzez wyjazdy w teren.

Druga część posiedzenia poświęcona była zreferowaniu przez kol. M. Kryńskiego założeń „Eksperymentalnej metody nauczania w klasach jedenastych" wprowadzonej w kilku liceach na terenie Kuratorium Gdańskiego. Zamiast tradycyjnej, szkolno-lekcyjnej metody nauczania, w klasach eksperymentalnych ma być stosowana metoda wykładowo-konsultacyjna połączona z pracą samodzielną uczniów. Celem eksperymentu jest stworzenie możliwości gruntowniejszego opanowania materiału naukowego przez ucznia oraz lepsze przygotowanie do studiów na wyższej uczelni.

W dyskusji zwrócono uwagę, iż konieczne jest uściślenie celów eksperymentu, odpowiednie wyklarowanie stosunku między tradycyjnym systemem daltońskim a projektowaną formą pracy dydaktycznej, szczegółowsze przedstawienie metod pracy nauczycieli i uczniów oraz porównanie wyników klas eksperymentalnych i kontrolnych przez zastosowanie odpowiednio przygotowanych zadań i testów.

Na zakończenie trzeba wspomnieć, iż — zgodnie z postanowieniami Komisji — została już opracowana i rozesłana do Kuratoriów i Zarządów Okręgu ZNP ankieta dla dokonania ewidencji prób i eksperymentów pedagogicznych. Ponadto Komisja zaapelowała przez „Głos Nauczycielski" o nadsyłanie wszelkich informacji na temat prowadzonych lub projektowanych prac eksperymentalnych. Nauczyciele i pracownicy oświatowi proszeni są o pisanie w tej sprawie do Zarządu Głównego ZNP — Komisja Prób i Eksperymentów.

K. J.

KOMISJA PEDAGOGIKI SPOŁECZNEJ

Badania nad rolą szkoły i nauczycieli w środowisku

Proces rozwoju biologicznego i psychicznego dziecka, przyswajania zasad moralnych i ogólnie przyjętych norm postępowania dokonuje się pod wpływem różnorakich czynników, oddziaływających na jego szkolne i pozaszkolne życie. Nawet najbardziej pobieżna analiza wpływa na życie dziecka takich grup społecznych, jak rodzina czy związki rówieśnicze, wskazuje na konieczność liczenia się w pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły ze wszystkimi czynnikami oddziaływającymi na wychowanka. Niektóre z tych wpływów działają spontanicznie, powodując w konsekwencji ujemne, nie zamierzone skutki, ogromnie komplikujące działalność wychowawczą szkoły. Stąd też samo doskonalenie techniki wewnątrzszkolnej pracy dydaktyczno-wychowawczej nie jest w stanie i nie może zapewnić skuteczności działania wychowawczego. Konieczne jest równoczesne uwzględnianie specyfiki środowiska, w którym odbywa się wychowanie, oraz jego wpływów, zarówno tych zorganizowanych, celowych, działających pozytywnie, jak i samorzutnych, nie zamierzonych, wynikających ze stanu i warunków środowiska, a stanowiących niejednokrotnie źródło nieprzystosowania i wykolejeń. W tej sytuacji szkoła staje wobec skomplikowanych zadań, wyrażających się z jednej strony w budzeniu w wychowanku zmian zachowania i potrzeb kulturalnych, które przenosiłby on w bezpośrednie środowisko swego życia, z drugiej strony w szerszym oddziaływaniu społeczno-oświatowym, podejmowanym przez nauczycielstwo. Na wagę tego problemu wskazywał w swym wykładzie „Szkoła i środowisko społeczne" prof. dr Ryszard Wroczyński na konferencji w dniu 28 lutego 1959 r., w której brali udział uczestnicy zainicjowanych przez Komisję Pedagogiki Społecznej ZG ZNP badań nad rolą szkoły w środowisku. Prof. Wroczyński podkreślał również, że skuteczność działania wychowawczego szkoły zależy w ogromnej mierze od znajomości środowiska, w którym ten proces przebiega, od uwzględniania czynników środowiskowych, wywierających silny wpływ na młodzież, jej stosunek do życia, ambicje i aspiracje, styl i sposób bycia. Środowisko rodzinne, otoczenie sąsiedzkie, grupa rówieśników — oto główne źródła wpływów pozaszkolnych, w wielu przypadkach oddziaływających ujemnie na proces przystosowywania się do życia w społeczeństwie. W przeciwieństwie do zorganizowanych, planowych i celowych wpływów i ośrodków działalności wychowawczej, ze szkołą na czele, wpływy ze strony pozaszkolnego środowiska wychowanka działają często w sposób niezorganizowany, samorzutny. Posiadają jednak wielkie znaczenie w życiu dzieci i młodzieży. Przeprowadzane dotychczas badania społecznej funkcji różnych placówek i instytucji wychowujących dostarczyły ciekawych i cennych materiałów świadczących o tym, że proces oddziaływania na pozaszkolne życie dzieci i młodzieży przebiega w sposób bardzo skomplikowany. Niejednokrotnie sytuacja kształtuje się tak, że zarówno zła atmosfera wychowawcza w domu, jak i równolegle mający miejsce ujemny wpływ grupy rówieśników stanowią łącznie społeczne tło wykolejenia się. Często jednak w pozornie najlepiej zorganizowanym środowisku rodzinnym, przy stosunkowo wysokiej kulturze umysłowej i moralnej obojga rodziców, na skutek zaabsorbowania pracą zarobkową i braku czasu dla dzieci spotykamy się ze społecznie ujemną postawą młodzieży. Sporadyczne zupełnie oddziaływanie rodziców i niedostatecznie daleko idące oddziaływanie szkoły tworzy luki, które wypełnia grupa rówieśników. Większość przestępstw nieletnich ma miejsce w takich właśnie warunkach. Przestępczość i chuligaństwo, w prostej linii do niej prowadzące, stanowią jednak te najbardziej jaskrawe przykłady kryzysu wychowawczego. Zadaniem wszystkich placówek wychowujących jest nie tylko zapobieganie procesom wykolejania się, ale

również — i to przede wszystkim chyba — ciągłe, skuteczne oddziaływanie na całokształt życia dzieci i młodzieży, zgodnie z przyświecającym nam ideałem wychowania. Na tym tle i w związku z dalszymi perspektywami rozwoju społeczno-oświatowego rola szkoły w ogóle, a szkoły podstawowej, jako powszechnej instytucji kształcenia, w szczególności nabiera specjalnego znaczenia i sensu. Przytoczone wyżej względy natury zarówno społecznej, jak i pedagogicznej zrodziły myśl zorganizowania badań nad rolą szkoły i nauczycielstwa w środowisku.

Badania te — jak już wspominałam — zainicjowane zostały przez Komisję Pedagogiki Społecznej przy Zarządzie Głównym ZNP przy współpracy Katedry Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Warszawskiego pod kierownictwem prof. dra R. Wroczyńskiego.

Osoby zbierające w wytypowanych środowiskach materiały, które pozwolą na scharakteryzowanie i ocenienie roli miejscowej szkoły i nauczycieli, pracować będą w oparciu o zaopatrzony w instrukcję kwestionariusz. Niezależnie od tego, organizatorzy i kierownicy badań przewidują stały i bezpośredni kontakt z pracownikami Katedry Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Warszawskiego, którzy przez konsultacje ustne i piśmienne oraz rozmowy indywidualne na miejscu badań służyć będą radą i pomocą zbierającym materiały.

Kwestionariusz składa się z trzech części. Część pierwsza wymaga dokładnego i wnikliwego scharakteryzowania środowiska, w którym znajduje się szkoła. Zawarte w tej części kwestionariusza punkty ustalają zagadnienia, które należy w opisie uwzględnić. O sposobie potraktowania spraw i ich ujęciu decydować musi rola, jaką one w życiu środowiska odgrywają; na terenach Ziem Odzyskanych problemem wielkiej wagi jest struktura narodowościowa. Od zachodzących w niej ciągłych zmian zależy atmosfera w środowisku, warunki i kierunek pracy politycznej, kulturalno-oświatowej, wychowawczej. Interesować nas tu będzie rola, jaką odgrywa szkoła w procesie scalania odrębnych grup narodowościowych. Interesować nas będzie współzależność zachodząca między składem narodowościowym społeczeństwa a warunkami i możliwościami oddziaływania na nie.

Przy zbieraniu i opracowywaniu materiałów uwzględnić należy przede wszystkim te momenty, które są dla danego środowiska najważniejsze i w sposób bardzo wyraźny określają jego charakter, warunki życia, atmosferę społeczną:

a) rozwój przemysłu lub jego zastój, jako czynnik określający atmosferę, warunki życia, aspiracje mieszkańców, postawy i zainteresowania młodzieży (w związku z możliwością wysokich zarobków lub brakiem pracy),
b) oddalenie od większych ośrodków gospodarczych, kulturalnych a rozwój życia kulturalnego w środowisku, sposób spędzania wolnego czasu przez mieszkańców, plany i ambicje życiowe,
c) inne fakty charakterystyczne dla danego środowiska.

W badaniach wysuwają się na czoło jako zagadnienia centralne dwie sprawy:

1) współudział szkoły w rozwiązywaniu zagadnień opieki nad dziećmi i młodzieżą w środowisku,
2) współudział szkoły w dziedzinie życia społeczno-kulturalnego środowiska.

Przy formułowaniu więc najpilniejszych potrzeb w dziedzinie opieki nad dziećmi i młodzieżą oraz życia kulturalno-oświatowego środowiska należy uwzględnić całokształt zagadnień związanych z sytuacją młodzieży w środowisku i stanem potrzeb oświatowych.

Punktem wyjściowym powinno być określenie, które z czynników są zasadnicze dla badanego środowiska. Zebrany materiał monograficzny ma nam dostarczyć nie tylko pewnej sumy wiadomości o środowisku badanej szkoły, ale również powinien

pozwolić na wyciągnięcie wniosków i ewentualnych postulatów dotyczących udziału szkoły i nauczycieli w życiu środowiska.

W części drugiej i trzeciej gromadzić będziemy materiały charakteryzujące warunki życia i pracy zarówno szkoły, jak i nauczycieli. Podobnie jak w części pierwszej punkt ciężkości spoczywa na wiernym przedstawieniu spraw i sytuacji, z pełnym uwzględnieniem wszystkich dziedzin życia środowiska, szkoły i działających na jej terenie nauczycieli.

Podstawę do zbierania materiałów stanowią:

1) wywiady i rozmowy indywidualne z przedstawicielami Rad Narodowych, władz szkolnych, placówek kulturalno-oświatowych, instytucji społecznych i politycznych,
2) analiza dokumentów urzędowych:
   sprawozdania z narad,
   kroniki lokalne,
   artykuły w prasie dotyczące danej miejscowości.
3) materiały zebrane od nauczycieli,
4) ewentualnie inne dokumenty.

Badania mają dać rzeczywisty obraz sytuacji i roli szkoły w środowisku.

Obejmują one 36 ośrodków z województw: wrocławskiego, katowickiego, olsztyńskiego, bydgoskiego, lubelskiego i rzeszowskiego.

Zespół badający rekrutuje się z wytypowanych przez okręgi ZNP wieloletnich, doświadczonych i związanych silnie ze swoim środowiskiem nauczycieli-oświatowców.

Zebrane materiały wykorzystane zostaną do późniejszych opracowań naukowych tego tak niezmiernie ważnego zagadnienia.

H. IZDEBSKA

KONFERENCJA NAUCZYCIELI PRZEDMIOTÓW PEDAGOGICZNYCH

W dniach od 23 do 26 lutego 1959 r. odbyła się w Warszawie konferencja zorganizowana przez Ministerstwo Oświaty dla tych nauczycieli przedmiotów pedagogicznych w ZKN-ach, którzy wybrali pierwszy wariant programu (opracowany przez Komisję przy Departamencie Programowym Ministerstwa Oświaty). Celem tej konferencji było danie uczestnikom teoretycznych podstaw niezbędnych dla realizacji programu, zorientowanie w najnowszych kierunkach i problemach z dziedziny nauk pedagogicznych oraz wysunięcie kwestii, które mogłyby się stać przedmiotem samodzielnej refleksji i dyskusji w gronach nauczycielskich, a przez to zaczynem twórczej inwencji metodycznej.

Program konferencji zawierał następujące wykłady:

1. Stefan Błachowski — Psychologia w naukach pedagogicznych
2. Józef Chałasiński — Socjologia w naukach pedagogicznych
3. Feliks Korniszewski — Podstawowe pojęcie pedagogiczne: wychowanie, kształcenie, nauczanie
4. Feliks Korniszewski — Psychologia w zakładach kształcenia nauczycieli (zadania, program, metody nauczania)
5. Tadeusz Kotarbiński — Logika w naukach pedagogicznych
6. Halina Kowalewska — Wychowanie przyszłego wychowawcy
7. Józef Kozłowski — Praktyka pedagogiczna przy realizowaniu I wariantu programu
8. Konstanty Lech — Charakterystyka ogólna I wariantu programu
9. Konstanty Lech — Metodyki i ich stosunek do innych przedmiotów pedagogicznych
10. Zygmunt Mysłakowski — Kształcenie w obliczu nowych potrzeb społecznych

11. Wacław Pokojski — Literatura pedagogiczna, jej stan i aktualne plany wydawnicze w tym zakresie
12. Wincenty Okoń — Eksperyment dydaktyczny
13. Kazimierz Sośnicki — Proces uczenia się w dydaktyce socjalistycznej
14. Bogdan Suchodolski — Zagadnienie celów wychowania
15. Stefan Szuman — Psychologia rozwojowa, jej stan i znaczenie w kształceniu nauczycieli
16. Tadeusz Tomaszewski — W sprawie przedmiotu psychologii
17. Kazimierz Wojciechowski — Aktualne zadania zakładów kształcenia nauczycieli

Inauguracyjny wykład prof. Tadeusza Kotarbińskiego uświadomił słuchaczom rolę logiki w ZKN-ach: „Czegokolwiek nauczyciel uczy — powiedział prelegent — musi być człowiekiem logicznie wyrobionym", bowiem jednym z jego naczelnych zadań jest systematycznie prowadzona walka z mętnością myślenia i nieładem w umysłach uczniów. Musi on przy każdej sposobności — niezależnie od tematu lekcji — urabiać dobre nawyki logiczne, zapobiegać różnym rodzajom logicznego zła, wyjaśniać i usuwać powtarzające się nagminne błędne rozumowania. Nauczycielowi każdego przedmiotu niezbędna jest znajomość poprawnych form wnioskowania, kryteriów prawdziwości i fałszywości zdań, zasad formułowania pytań, zasad klasyfikacji, metodologicznego charakteru poszczególnych nauk i wielu innych kwestii tak żywotnych, tak podstawowych dla każdej „dobrej roboty" umysłowej — czy chodzi o przygotowanie własnych wykładów, czy o kierowanie cudzym procesem uczenia się. Zdaniem prelegenta, można będzie zrezygnować z logiki jako odrębnego przedmiotu nauczania dopiero wtedy, kiedy... każdy nauczyciel ZKN-u będzie uczył logiki na materiale swojego przedmiotu. Tak czy inaczej logika stanowi niezbędny składnik zawodowego przygotowania nauczyciela.

Pewnego rodzaju potwierdzeniem oraz ilustracją doniosłości logiki w pedagogice był wykład Feliksa Korniszewskiego na temat podstawowych pojęć pedagogicznych: wychowania, kształcenia, nauczania, używanych potocznie i w podręcznikach w sposób rozbieżny i nie uściślony. W przeciwieństwie do stanowiska zmierzającego do zredukowania trzech wymienionych terminów przez sprowadzenie ich do dwóch podstawowych, przy czym równorzędnych, mianowicie: wychowania i kształcenia w szerokim ich znaczeniu, prelegent uzasadniał konieczność posługiwania się wszystkimi trzema, ze względu na faktyczne istnienie procesów wychowania w szerokim i węższym znaczeniu tego słowa, procesu kształcenia i procesu nauczania. Ustalając znaczenie tych terminów na podstawie analizy słownictwa i powszechnej empirii pedagogicznej, prelegent wyodrębnił następujące procesy: wychowanie w szerokim znaczeniu, wychowanie w węższym znaczeniu, nauczanie, nauczanie kształcące, nauczanie wychowujące, kształcenie wychowujące oraz nauczanie kształcące i wychowujące. Wykład ten stanowił zarazem próbę uzasadnienia konieczności wyodrębnienia w pedagogice teorii nauczania i teorii wychowania dla pogłębionego rozpatrywania zagadnień dydaktycznych i wychowawczych. Wyodrębnienie to występuje w I wariancie programu przedmiotów pedagogicznych.

Prof. Stefan Błachowski poświęcił znaczną część swego wykładu na analizę związku między behaviorystycznym a introspekcjonalistycznym ujmowaniem psychiki, przy czym stwierdził wyraźne w ostatnich latach złagodzenie sporu między tymi dwoma stanowiskami (zgodnie zresztą z przewidywaniem samego Pawłowa, że nastanie kiedyś przymierze psychologii z fizjologią).

Prof. Stefan Szuman omówił czynniki rozwoju istoty ludzkiej, podkreślając dynamikę tego procesu biegnącego zarówno poprzez wiekową ewolucję gatunków roślinnych i zwierzęcych (stąd pożytek, jaki nauczyciele odnieśliby ze znajomości psychologii zwierząt), jak przez całe życie jednostki. Zwrócił również prelegent uwagę na

światopoglądową treść stwierdzenia, że człowiek nie „jest" jakiś, tylko „staje się" bezustannie. „Nie ma zewnętrznego osiągnięcia bez zbudowania czegoś w nas samych, nie ma zewnętrznego niepowodzenia bez rozpadnięcia się czegoś w nas samych".

Drugi wykład Feliksa Korniszewskiego poświęcony był omówieniu zadań, programu i metod nauczania psychologii ogólnej i rozwojowej w ZKN-ach. Prelegent zwrócił uwagę słuchaczy na konieczność rozpatrywania poszczególnych stron, cech i procesów psychicznych w ścisłym związku z całością psychiki, działaniem i postępowaniem człowieka, z zachowaniem się dzieci i młodzieży w szkole oraz z procesami wychowania, nauczania i uczenia się. Ilustracją znaczenia psychologii dla pedagogiki była analiza psychologiczna procesów wychowania, kształcenia i nauczania. Stanowiła ona uzupełnienie analizy logicznej tych pojęć, jaka została przeprowadzona w pierwszym dniu Konferencji.

Prof. Tadeusz Tomaszewski przedstawił dwa główne poglądy na przedmiot psychologii — jako na naukę o procesach i zjawiskach psychicznych zachodzących w człowieku albo też na naukę o samym człowieku — i zatrzymał się dłużej nad charakterystyką tego drugiego stanowiska. Zwrócił przy tym uwagę na stale rosnące zainteresowanie problemem funkcji, jaką dane zjawiska psychiczne pełnią w regulowaniu stosunków między człowiekiem a jego środowiskiem, tj. w kwestii podstawowej dla istnienia i rozwoju każdego żywego tworu, oraz na nowe pojęcia spotykane obecnie w pracach z zakresu psychologii — takie jak: adaptacja, asymilacja, potrzeba, frustracja, kompensacja, wypieranie, sublimacja i inne. Stanowisko funkcjonalne — stwierdził prelegent — zaczyna w tej chwili łączyć psychologów wszystkich krajów, od Stanów Zjednoczonych do Związku Radzieckiego.

Prof. Józef Chałasiński wysunął kwestię dynamizmu „stawania się" człowieka. „Nie przychodzi on na świat jako istota ludzka, on się dopiero stopniowo uczłowiecza — i jako jednostka, i jako gatunek — poprzez życie w społeczeństwie".

W wykładzie tym zabrzmiał silnie akcent ostrzeżenia przed zachodzącą na naszych oczach dehumanizacją, spowodowaną w dużej mierze gwałtownym postępem techniki, która może doprowadzić do upadku prawdziwej kultury. Panoszy się coraz bardziej „kultura obrazkowa", reprezentowana przez magazyny ilustrowane, kino, telewizję, a konsumowana bezmyślnie. Twórcza rola szkoły i nauczyciela rysuje się na tym tle bardzo wyraźnie.

Prof. Zygmunt Mysłakowski nie przybył na konferencję z powodu złego stanu zdrowia. Część I jego wykładu została odczytana, całość zaś, podobnie jak wykład nieobecnego również prof. Tynca (Rola historii wychowania w podnoszeniu kultury pedagogicznej nauczyciela), znajdzie się w zbiorowej publikacji, w której zamieszczone zostaną wszystkie referaty objęte programem Konferencji.

Prof. Kazimierz Sośnicki scharakteryzował w swoim wykładzie tzw. esencjalizm (kierunek pedagogiczny rozwijający się w USA począwszy od r. 1938), który postuluje kierowanie rozwojem funkcji umysłowych ucznia przy pomocy treści nauczania ułożonych systematycznie, zgodnie z logiczną strukturą danej gałęzi wiedzy. Druga część wykładu poświęcona została analizie stosunku zachodzącego między myśleniem teoretycznym a myśleniem praktycznym: planowanie jest tu ogniwem pośrednim.

Punktem ciężkości wykładu prof. Bogdana Suchodolskiego był problem wychowania człowieka do podjęcia nowych zadań i wykorzystania nowych możliwości, jakie przed nim stawia i jakich mu dostarcza nasza epoka. Podstawą odpowiedzi na pytania o cele wychowania winna być analiza zarówno procesów rozwojowych i społeczno-gospodarczych i — na tym tle — naszych wyobrażeń o przyszłości, jak wszechstronna analiza samego człowieka. Osiągnięcie postawionych celów wymaga bardzo głębokich zmian i w treściach, i w metodach dydaktyczno-wychowawczej pracy szkoły.

Konstanty Lech scharakteryzował ogólnie I wariant programu przedmiotów pedagogicznych, podkreślając założenie, które stanowi podstawę jego struktury: istnieje ścisły związek między teorią a praktyką pedagogiczną. Każdy temat teoretyczny należy opracowywać w oparciu o praktykę, każde działanie praktyczne wyjaśniać i uzasadniać w oparciu o teorię. Praktyka jest źródłem, sprawdzianem i zastosowaniem teorii.

W drugim wykładzie Konstanty Lech omawiał stosunek dydaktyki do metodyki nauczania oraz potrzeby i możliwości badań z zakresu nauczania tych przedmiotów. Przy tej problematyce została powtórnie wysunięta na czoło kwestia stosunku teorii do praktyki w nauczaniu. Badania w tej dziedzinie winny być prowadzone przy udziale nauczycieli-praktyków.

Prof. Wincenty Okoń omówił strukturę eksperymentu dydaktycznego i metodę jego przeprowadzania.

Józef Kozłowski rozpatrzył zagadnienie praktyki pedagogicznej w ZKN-ach, która ma na celu wyrobienie umiejętności układania planu pracy oraz posługiwania się tym planem. Stąd dwa rodzaje hospitacji: obserwacyjny (gdzie punkt wyjścia stanowi praktyka) oraz ilustracyjny (punktem wyjścia jest teoria).

Wykład Haliny Kowalewskiej, przewodniczącej Konferencji, poświęcony był wychowawczej pracy ZKN-ów i zawierał postulat traktowania uczelni, internatu i szkoły ćwiczeń jako jednego zespołu trzech członów równorzędnej wagi, stanowiący wzorowe środowisko wychowawcze, przygotowujące uczniów do funkcji wychowawcy, nierozerwalnie związanej z funkcją nauczyciela. Jednym z niezbędnych elementów tego przygotowania winna się stać etyka zawodowa, wykładana w oparciu o podstawowe tezy ogólnoludzkiej etyki niezależnej oraz etyki socjalistycznej. Realizacja tych postulatów wymaga całkowitej świeckości zakładów kształcenia nauczycieli.

Wacław Pokojski, redaktor działu wydawnictw pedagogicznych w PZWS, zobrazował ogólną sytuację wydawniczą w zakresie literatury pedagogicznej, wskazał na różnorodne trudności powodujące niedostateczne wciąż zaspokojenie potrzeb w tym zakresie (przede wszystkim brak autorów) oraz zamierzenia wydawnictwa na najbliższą przyszłość.

Na zakończenie konferencji dyrektor Departamentu Kształcenia Nauczycieli, Kazimierz Wojciechowski, podał dane liczbowe obrazujące sytuację kadrową w szkolnictwie. Z danych tych okazuje się, że troska o ilość wysuwa się w tej dziedzinie na plan pierwszy, wobec słabego wciąż — jakkolwiek nastąpiła ostatnio wyraźna poprawa pod tym względem — napływu kandydatów oraz, co gorsza, stałego znacznego odpływu.

Dyskusja — ani ogólna, ani związana z poszczególnymi wykładami — z braku czasu nie mogła się rozwinąć w godzinach przedpołudniowych, na które Liceum im. Narcyzy Zmichowskiej mogło udzielić gościny w sali mieszczącej niemal setkę słuchaczy. Dwukrotnie odbyła się natomiast dyskusja popołudniowa w sali Konferencyjnej Ministerstwa Oświaty, z udziałem prof. Stefana Szumana i Feliksa Korniszewskiego, ponieważ tematyka psychologiczna wywołała szczególne zainteresowanie uczestników i potrzebę wyjaśnienia wielu kwestii. Inne zagadnienia były przedmiotem żywej wymiany myśli w przerwach między wykładami.

W rezultacie wykładów i dyskusji powstało zgodne przeświadczenie uczestników, które stanowi ogólne osiągnięcie Konferencji. Można by je streścić, jak następuje:

Pedagogika jest nauką stosunkowo młodą, ma charakter praktyczny, obejmuje ogrom różnorodnych problemów, a przy tym posługuje się słownictwem mowy potocznej, nie wypracowawszy sobie dotąd własnej terminologii. Wynikają stąd wielkie trudności porozumiewania się ze sobą oraz trudności współpracy między samymi pedagogami. W rozważaniach pedagogicznych zachodzi przeto szczególna potrzeba

bardzo starannego rozgraniczenia pojęć i ścisłego formułowania sądów. Nieprzestrzeganie tego zalecenia grozi pedagogice popadnięciem w stadium przednaukowe.

Stwierdzono również dotkliwy brak eksperymentalnych danych dla prawidłowego rozwiązywania najważniejszych kwestii ustrojowych, programowych, dydaktycznych i wychowawczych. Wciąż się tu jeszcze postępuje kosztowną metodą „prób i błędów". Droga do poprawy ciężkiej aktualnej sytuacji dziecka, szkoły i nauczyciela prowadzi m. in. poprzez zdobycie rzetelnej, uporządkowanej wiedzy z zakresu psychologii i socjologii oraz teorii nauczania i wychowania.

Omawiana konferencja, jakkolwiek zorientowała uczestników ogólnie w aktualnym stanie wiedzy pedagogicznej i spotkała się z powszechną dodatnią oceną, wymaga jeszcze zakończenia w postaci bardziej trwałej, mianowicie publikacji zawierającej wszystkie wykłady. Niestety, sprawa ta uległa znacznej zwłoce — nie z winy organizatorów. Jest wszakże nadzieja, że ukaże się ona z początkiem nowego roku szkolnego.

H. KOWALEWSKA

KRONIKA ZAGRANICZNA

PROJEKTY PLANÓW NAUCZANIA DLA SZKÓŁ OGÓLNOKSZTAŁCĄCYCH W ROSYJSKIEJ FEDERACJI ZWIĄZKU RADZIECKIEGO *

Po opublikowaniu Ustawy Rady Najwyższej ZSRR „O umocnieniu więzi szkoły z życiem i o dalszym rozwoju systemu oświaty ludowej", rozpoczął się na terenie całego Związku Radzieckiego okres wytężonej pracy nad przygotowaniem szkół do realizacji nowych zadań.

Chociaż przewiduje się, że zmiana systemu nauczania będzie przeprowadzana stopniowo do 1963 roku, to jednak najważniejszą część pracy, opracowanie nowych planów i programów nauczania, jest skoncentrowana w pierwszym półroczu br. Artykuły omawiające kierunki zmian w programach nauczania oraz projekty planów nauczania ukazują się systematycznie w radzieckiej prasie pedagogicznej, jednak zmiany zachodzące w toku dyskusji są tak częste, że prasa pedagogiczna nie nadąża z ich publikowaniem.

W Rosyjskiej Federacji prace w dziedzinie planów i programów nauczania prowadzi naukowy ośrodek moskiewski i leningradzki, łącznie z Ministerstwem Oświaty. Ostatnio (kwiecień br.) ukazał się nowy projekt planów nauczania opracowany wspólnie przez Ministerstwo Oświaty RSFRR i Akademię Nauk Pedagogicznych RSFRR. Projekt ten jest jak gdyby podsumowaniem toczącej się od stycznia do marca br. dyskusji nad planem nauczania szkół Federacji Rosyjskiej. Odbiega ona w dużej mierze od początkowych projektów Akademii Nauk Pedagogicznych, szczególnie w zakresie planu nauczania szkoły 8-letniej.

Omawiane projekty planów nauczania zostały przygotowane dla szkół Federacji Rosyjskiej, sądzić jednak można, że będą one z niewielkimi zmianami i uzupełnieniami wprowadzone do szkół w innych republikach. Obecnie stanowią one najbardziej kompletny i reprezentatywny projekt.

W planach zostały odzwierciedlone 3 zasadnicze typy szkoły ogólnokształcącej: szkoła 8-letnia będąca szkołą powszechną i obowiązkową, ogólnokształcąca średnia politechniczna szkoła pracy z nauczaniem pracy produkcyjnej (wiejska i miejska) oraz wieczorowa średnia szkoła ogólnokształcąca przeznaczona dla młodzieży pracującej. Ta ostatnia dzieli się na szkołę zmianową — organizowaną przy zakładach przemysłowych, sezonową — przeznaczoną dla młodzieży pracującej w kołchozach, oraz zaoczną — dla młodzieży, która z różnych względów nie może uczęszczać systematycznie na zorganizowane zajęcia.

Przejście z 10-letniej szkoły ogólnokształcącej na 11-letnią ogólnokształcącą i politechniczną szkołę średnią z nauczaniem pracy produkcyjnej spowodowało konieczność wprowadzenia zmian i uzupełnień także w nauczaniu przedmiotów ogólnokształcących. Obecnie wobec braku odpowiednich publikacji nie można dokładnie omówić

* Opracowano na podstawie „Projektu planów nauczania szkoły ośmioletniej, ogólnokształcącej średniej politechnicznej szkoły pracy z nauczaniem pracy produkcyjnej i wieczorowej (zmianowej, sezonowej i zaocznej), średniej szkoły ogólnokształcącej. Ministerstwo Oświaty i Akademia Nauk Pedagogicznych RSFRR, Moskwa 1959.

projektów zmian, są już sprecyzowane jednak pewne ich kierunki oraz ważniejsze uzupełnienia. Przedstawiają się one następująco:

J. rosyjski — więcej czasu zostanie przeznaczone na praktyczne ćwiczenia, przy pewnym skróceniu teoretycznego materiału z gramatyki.

Matematyka — do istniejącego materiału nauczania w szkole 7-letniej zostanie dodany materiał obejmujący równania kwadratowe (kl. VIII) oraz do materiału z geometrii niektóre wiadomości ze stereometrii (obliczanie powierzchni i objętości ciał).

Fizyka — projektowane jest rozszerzenie materiału nauczania o zagadnienia z fizyki atomu, ultradźwięku, półprzewodników, właściwości mas plastycznych i ich wykorzystanie w technice.

Chemia — uzupełnienie materiału nauczania zagadnieniami budowy i właściwości wielomolekularnych połączeń, a w szczególności zwrócenie większej uwagi na nauczanie o masach plastycznych, sztucznych włóknach, kauczukach oraz o typowych procesach ich produkcji w przemyśle.

Biologia — w szkole 8-letniej projektowane jest dodanie kursu anatomii i fizjologii człowieka.

Geografia — materiał nauczania w szkole 8-letniej będzie uzupełniony wiadomościami z zakresu geografii gospodarczej, a w szkole średniej geografia gospodarcza będzie nauczana w kl. X i XI (poprzednio w IX i X).

W szkole początkowej (kl. I—IV) w kl. IV wprowadza się epizodyczny kurs nauki o przyrodzie zamiast oddzielnego nauczania przyrody i geografii.

Do klasy VIII wprowadzony zostaje kurs nauki o konstytucji, a do kl. XI wprowadza się kurs „Podstaw konstytucji i prawa".

W nauczaniu przedmiotów ogólnokształcących cyklu matematyczno-przyrodniczego większą uwagę będzie się zwracać na zastosowanie praw przyrody w technice i produkcji.

Przedmioty cyklu politechnicznego.

Projekty programów pracy ręcznej w szkole 8-letniej uległy ostatnio zasadniczym zmianom. Zmiany polegają na tym, że w szkole 8-letniej przewiduje się oprócz nauczania obróbki papieru, kartonu, drewna, metalu, elementów prac elektrotechnicznych oraz prac na działce szkolnej, także przygotowanie do pracy produkcyjnej w kl. VIII. Projektuje się także rozróżnienie programu nauczania dla chłopców i dziewcząt. Dziewczęta będą miały zmniejszoną liczbę godzin w kl. V—VIII przeznaczonych na nauczanie obróbki drewna i metalu, a dodane godziny na nauczanie gospodarstwa domowego oraz naukę kroju i szycia.

W szkole średniej miejskiej podstawowym przedmiotem będzie maszynoznawstwo i elektrotechnika, w szkole wiejskiej dojdzie agrotechnika i zootechnika.

Podstawy produkcji i zagadnienia organizacji pracy produkcyjnej projektuje się ściśle powiązać z teoretycznym i praktycznym nauczaniem zawodu i nie wyodrębniać ich jako oddzielnych przedmiotów w cyklu przedmiotów politechnicznych.

Kreślenie techniczne będzie nauczane w 3 klasach: w klasie VII, VIII i IX.

Do planu nauczania w szkole 8-letniej i średniej wprowadzono także prace samo-

obsługowe, jak sprzątanie klas, remont mebli i urządzeń szkolnych, pomoc w prowadzeniu stołówki szkolnej itp.

Systematyczne nauczanie pracy produkcyjnej obejmie młodzież w szkole średniej. Kurs nauki zawodu (teoretycznej i praktycznej) zawierać będzie taki zakres wiadomości, który pozwoli uczniom po ukończeniu szkoły uzyskać dyplom kwalifikowanego robotnika przemysłowego lub rolnego. Profil zawodu będzie określony w zależności od konkretnych potrzeb środowiska.

W szkole wieczorowej przeznaczonej dla młodzieży pracującej w przemyśle lub rolnictwie przewiduje się także podnoszenie kwalifikacji zawodowych.

Jak widać z nakreślonych bardzo ogólnie kierunków zmian w programach nauczania w szkole ogólnokształcącej, można zaobserwować zwiększenie zakresu materiału nauczania zarówno w przedmiotach nauczania cyklu ogólnokształcącego, jak i politechnicznego. Zmiany te są możliwe, gdyż została, z nielicznymi wyjątkami, zwiększona ilość godzin nauczania na poszczególne przedmioty. Dokładnie zmiany te ilustruje poniższa tabela:

Przedmiot nauczania	Ilość godzin rocznie		różnica
	wg dotychczasowego planu nauczania szk. śred. (kl. I-X)	wg nowego planu szkoły średniej (kl. I-XI)	
Język rosyjski	2.142	2.230	+ 88
Nauka o literaturze	714	696	— 18
Matematyka	2.023	2.139	+ 116
Historia	697	728	+ 31
Podstawy konstytucji i prawa	—	70	+ 70
Nauka o przyrodzie (kl. IV)	136	108	— 28
Geografia	425	434	+ 9
Biologia	340	403	+ 63
Fizyka	527	631	+ 104
Astronomia	34	39	+ 5
Chemia	350	407	+ 57
Język obcy	680	726	+ 46
Rysunek (artystyczny)	204	252	+ 48
Kreślenie	136	149	+ 13
Muzyka i śpiew	204	287	+ 83
Wych. fizyczne	748	800	+ 52

W szkole 8-letniej na ogólnokształcące i politechniczne przedmioty nauczania przewiduje się wg omawianego projektu ogółem 7387 godz. nauczania w stosunku do 6371 godz. w szkole 7-letniej (1015 godz. więcej), a w szkole średniej (kl. I—XI) odpowiednio: 10 099 w stosunku do 9 544, tj. o 555 godzin więcej.

Plany nauczania poszczególnych typów szkół przedstawiają się następująco:

Projekt planu nauczania w szkole 8-letniej

Przedmiot	Ilość godzin tygodniowo w klasie								Ogółem godzin	
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	tygodniowo	rocznie
1. Język rosyjski	12	12	12	10	6	5	3	2	62	2.230
2. Literatura	—	—	—	—	2	3	2	3	10	357
3. Matematyka	6	6	6	6	6	6	6	5	47	1.687
4. Historia — nauka o Konstytucji ZSRR	—	—	—	2	2	2	2	3	11	393
5. Nauka o przyrodzie	—	—	—	3	—	—	—	—	3	108
6. Geografia	—	—	—	—	2	2	2	2	8	286
7. Biologia	—	—	—	—	2	2	2	2	8	286
8. Fizyka	—	—	—	—	—	2	2	3	7	249
9. Chemia	—	—	—	—	—	—	2	2	4	142
10. Kreślenie	—	—	—	—	—	—	1	1	2	71
11. Język obcy	—	—	—	—	4	3	3	3	13	465
Razem	18	18	18	21	24	25	25	26	175	6.274
12. Rysunek	1	1	1	1	1	1	1	—	7	252
13. Muzyka i śpiew	1	1	1	1	1	1	1	1	8	287
14. Wych. fizyczne	2	2	2	2	2	2	2	2	16	574
Razem	4	4	4	4	4	4	4	3	31	1.113
15. Nauczanie pracy (prace ręczne)	2	2	2	2	3	3	3	3	20	717
16. Prace społecznie użyteczne *	—	—	2	2	2	2	2	2	12	430
17. Praktyka produkcyjna (2-tygodniowa) w kl. IV — 3 godz. dz. w kl. V—VIII — 4 godz. dziennie	—	—	—	—	—	—	—	—	90	180
Razem	2	2	4	4	5	5	5	5	122	1.327
18. Zajęcia fakultatywne (kółka prac pozalekcyjnych, przedmiotowe, artystyczne, techniczne, sportowe)	—	—	—	—	2	2	2	2	8	286
OGÓŁEM	24	24	26	29	35	36	36	36	336	9.000

* Są to prace samoobsługowe w klasie, w szkole, pomoc w prowadzeniu stołówki szkolnej, prace dla środowiska, jak opieka nad trawnikami itp., oraz naprawa sprzętów szkolnych, pomocy naukowych lub wykonywanie zamówień w warsztatach szkolnych.

Projekt planu nauczania miejskiej szkoły średniej z nauczaniem pracy produkcyjnej.

Przedmiot nauczania	Ilość godzin tygodniowo w klasie			Ogółem godzin	
	IX	X	XI	tygodniowo	rocznie
Nauka o literaturze	3	3	3	9	339
Matematyka	4	4	4	12	452
Historia	2	3	4	9	335
Podst. konstyt. i prawa	—	—	2	2	70
Geografia gospodarcza	—	2	2	4	148
Fizyka	4	4	2	10	382
Astronomia	—	1	—	1	39
Chemia	2	3	2	7	265
Biologia	3	—	—	3	117
Kreślenie	2	—	—	2	78
Język obcy	2	2	3	7	261
Wych. fizyczne	2	2	2	6	266
Razem	24	24	24	72	2.712
Przedmioty ogólnotechniczne, nauczanie (teoretyczne i praktyczne) pracy produkcyjnej i praca produkcyjna	12	12	12	36	1.356
Ogółem	36	36	36	108	4.068
Zajęcia fakultatywne sport — 1 godz. zajęcia artyst. — 1 „ kółka technicz. — 1 „	3	3	3	9	276

W porównaniu do istniejącego planu nauczania nastąpiło zmniejszenie ilości tygodni zajęć rocznie: w kl. I—VII o 2 tygodnie oraz w kl. X o 1 tydzień. Uczniowie wg nowych projektów planów nauczania w ciągu roku mają mieć następujące ferie:

ferie jesienne — 5 dni
ferie zimowe — 12 dni
ferie wiosenne — 8 dni
ferie letnie — od 85 (kl. I—IV) do 66 (kl. VIII—XI).

Obciążenie ucznia zajęciami w tygodniu, w szkole 8-letniej i średniej, wg nowych projektów planów nauczania w porównaniu z istniejącymi przedstawia się następująco:

Projekt planu nauczania w wiejskiej szkole średniej z nauczaniem pracy produkcyjnej.

Przedmiot nauczania	Ilość godzin tygodniowo w klasie			Ogółem godzin	
	IX	X	XI	tygodniowo	rocznie
Nauka o literaturze	4	3	4	11	338
Matematyka	5	4/5	5	14,5	445
Historia	3	4	4	11	338
Podst. konstyt. i prawa	—	—	2	2	64
Geografia gospodarcza	—	3/2	2/3	5	155
Fizyka	5	5	3/2	12,5	380
Astronomia	—	1	—	1	30
Chemia	2/3	3	3	8,5	261
Biologia	4	—	—	4	120
Kreślenie	3/2	—	—	2,5	75
Język obcy	3	3	3	9	276
Wych. fizyczne	2	2	3	7	216
Razem	31	28	29	88	2.698
Podstawy produkcji rolnej, teoretyczne i praktyczne nauczanie pracy produkcyjnej	5	8	7	20	614
Razem	36	36	36	108	3.312
Sezonowa praca produkcyjna					
w dniach	54	54	24	—	—
w godzinach	324	324	144	—	792
Ogółem	—	—	—	—	4.104
Zajęcia fakultatywne					
sport — 1 godz.					
zajęcia artyst. — 1 „					
kółko technicz. — 1 „	3	3	3	9	276

Szkoła 8-letnia	Ilość godzin tygodniowo w poszczególnych klasach							
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
a) Obciążenie uczniów wg istniejącego planu nauczania								
Ogółem	24	24	25	27	32	32	32	35
w tym: na przedmioty wymagające większego wysiłku umysłowego	19	19	19	21	26	28	28	28
na rysunki, śpiew, wychowanie fizyczne	4	4	4	4	4	2	2	3
na różne rodzaje pracy	1	1	2	2	2	2	2	4
b) Obciążenie uczniów wg projektu nowego planu nauczania								
Ogółem	24	24	26	29	33	34	34	34
w tym: na przedmioty wymagające większego wysiłku umysłowego	18	18	18	21	24	25	25	26
na rysunki, śpiew, wychowanie fizyczne	4	4	4	4	4	4	4	3
na różne rodzaje pracy	2	2	4	4	5	5	5	5

Średnia szkoła ogólnokształcąca z nauczaniem pracy produkcyjnej	Ilość godzin nauczania tygodniowo w poszczególnych klasach		
	IX	X	XI
a) Obciążenie uczniów wg istniejącego planu nauczania			
Ogółem	36	36	—
w tym: na ogólnokształcące i politechniczne przedmioty nauczania	30	30	—
na nauczanie zawodu i pracę produkcyjną	6	6	—
b) Obciążenie uczniów wg projektu nowego planu nauczania			
Ogółem	36	36	36
w tym: na ogólnokształcące i politechniczne przedmioty nauczania	24	24	24
na nauczanie zawodu i pracę produkcyjną	12	12	12

Z zestawienia powyższego oraz z układu przedmiotów nauczania widać wyraźnie, że przy zachowaniu z niewielkim tylko zmniejszeniem istniejącego obciążenia ucznia zmieni się dość istotnie charakter pracy ucznia w szkole.

Nowe projekty rozkładają wysiłek umysłowy i fizyczny bardziej równomiernie, pozwalają uniknąć zbytniego przemęczenia uczniów przez wprowadzenie zajęć bardziej różnorodnych.

W szkole 8-letniej nowy projekt pozwala organizować w klasach starszych (IV—VIII) tzw. „dzień politechniczny".

Układ przedmiotów nauczania w szkole średniej powoduje konieczność zorganizowania 2 dni tygodniowo przeznaczonych na kształcenie politechniczne i zawodowe oraz na pracę produkcyjną (licząc po 6 godzin zajęć dziennie).

Projekty planów nauczania przewidują odciążenie ucznia od ilości prac zadawanych do domu.

Zakłada się, że ścisłe ich reglamentowanie doprowadzi do tego, że uczniowie klas młodszych (I—III) nie będą poświęcać więcej czasu niż ½ godz. dziennie na odrabianie lekcji, uczniowie kl. IV do 1 godz. dziennie, uczniowie kl. V—VIII około 1,5 godz. dziennie, a uczniowie klas licealnych (IX—XI) do 2 godzin dziennie.

Chociaż szkoła radziecka idzie w kierunku połączenia kształcenia ogólnego i politechnicznego z przygotowaniem do zawodu, to jednak nie zmniejsza się zakres wykształcenia ogólnego i politechnicznego, a nawet projektuje się rozszerzenie niektórych programów nauczania. Oczywiście, że wprowadzenie przygotowania ucznia do zawodu nie pozwala na wydatne zwiększenie zakresu nauczania przedmiotów ogólnokształcących. Wydaje się jednak, że wprowadzenie przygotowania do zawodu i pracy w produkcji do planu nauczania wydatnie poszerzyć może zakres nauczania treści o charakterze politechnicznym. Praktyka produkcyjna uczniów pozwoli z jednej strony na głębsze zrozumienie zastosowania praw przyrody w technice, z drugiej zaś

umożliwi praktyczne wykorzystanie wiedzy ogólnotechnicznej zdobywanej w czasie nauczania przedmiotów cyklu politechnicznego.

W wielu artykułach i wystąpieniach zwraca się uwagę na to, aby nauczanie zawodu i pracy produkcyjnej miało charakter politechniczny.

Uchwała „O umocnieniu więzi szkoły z życiem i o dalszym rozwoju systemu oświaty ludowej w ZSRR" przewiduje, że nastąpi znaczny rozwój szkół wieczorowych i zaocznych, które będą dawać młodzieży pracującej pełne średnie ogólnokształcące wykształcenie i podnosić kwalifikacje zawodowe.

Dla ilustracji zostanie niżej podany projekt planu nauczania wieczorowej-zmianowej szkoły ogólnokształcącej.

Jest on typowy dla szkół wieczorowych. W innych szkołach tego typu (a więc sezonowej, zaocznej) różnice w planie nauczania są stosunkowo niewielkie.

Projekt planu nauczania wieczorowej-zmianowej średniej szkoły ogólnokształcącej:

Przedmiot nauczania	Ilość godzin tygodniowo w klasie			Ogółem godzin	
	IX	X	XI	tygodniowo	rocznie
Język rosyjski	3	3	2/3	8	312
Matematyka	4	4/3	3	10,5	408
Historia	1/2	2	3/1	5,5	212
Podstawy konstytucji i prawa	—	—	0/2	1	36
Geografia gospodarcza	—	—	2/3	2,5	90
Fizyka	3	3	3	9	348
Astronomia	—	0/1	—	0,5	20
Chemia	—	2	3/2	4,5	170
Biologia	2	—	—	2	80
Kreślenie	2	—	—	2	80
Język obcy	3/2	3	—	4,5	180
Podstawy produkcji	—	2	2	4	152
Razem	22	22	22	66	2.088
Konsultacje i zajęcia fakultatywne	4	4	4	12	464
Ogółem	22	22	22	66	2.552

Materiał przedstawiony w niniejszym artykule jest materiałem dyskusyjnym. Może on ulec zmianie w toku dyskusji, które odbędą się w najbliższym czasie w Ministerstwie Oświaty i w Akademii Nauk Pedagogicznych RSFRR przed ostatecznym zatwierdzeniem planów nauczania dla szkół ogólnokształcących.

STEFAN SŁOMKIEWICZ

JAPOŃSKI PRZEKŁAD „PROCESU NAUCZANIA"

W marcu 1959 r. ukazało się w Japonii tłumaczenie książki W. Okonia „Proces nauczania", nakładem wydawnictwa „Meicitosho". Tłumaczenie opiera się na przekładzie niemieckim („Der Unterrichtsprozess", Volk und Wissen, Berlin 1957). Tłumaczem książki jest prof. Kiyoo Chashi z Uniwersytetu Nagoya, adiustatorem zaś prof. Tostio Hosoya, dziekan Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu w Tokio. Książka, jak pisze prof. Hosoya, znalazła „żywy oddźwięk" w sferach pedagogicznych Japonii.

W NASTĘPNYM NUMERZE UKAŻĄ SIĘ M. I. NASTĘPUJĄCE ARTYKUŁY:
Psychologizm i obiektywizm w pedagogice socjalistycznej — Kazimierza Sośnickiego
O udostępnianiu, uprzystępnianiu i upowszechnianiu sztuki — Stefana Szumana
Zagadnienie metod wychowania moralnego — Mirona Krawczyka

oraz

eksperymenty pedagogiczne, dyskusje i polemiki; recenzje i sprawozdania, bibliografia, kronika krajowa i zagraniczna.

И Ю Л Ь — А В Г У С Т 1 9 5 9

Р У Х П Е Д А Г О Г И Ч Н Ы

П Е Д А Г О Г И Ч Е С К О Е И З Д А Т Е Л Ь С Т В О
С О Ю З А П О Л Ь С К И Х У Ч И Т Е Л Е Й

ЗИГМУНТ МЫСЛАКОВСКИ

РОЛЬ ОПЫТА В ПРОЦЕССЕ ВОСПИТАНИЯ

1. Учит ли опыт?

Вначале возникает проблема: в какой степени координируются психологически различные опыты, приводя в итоге к лучшему пониманию окружающей действительности. С этой точки зрения способности отдельных личностей не одинаковы. У одних различные опыты складываются в арифметическую сумму запомненных вещей, в то время как у других они входят в разнородную связь, образуя новое целое и создавая скорее умственные структуры, чем сумму образов.

Способность к формированию различных опытов в виде определенного целого, имеющего общий смысл, является функцией интеллекта человека. Опыт учит, но не каждого и не всех одинаково. Это зависит от человека, а также от наличия определенной общественной рутины, ограничивающей связь человека с действительностью. Если кто-либо умеет пользоваться собственным опытом, то он приобретает живые и оперативные знания.

2. Опыт и рутина воспитателя

Профессия не только соединяет людей, занимающихся одним и тем же делом, но и отделяет от других людей и других вопросов. Под влиянием длительного занятия одной и той же профессией мы, правда, учимся понимать некоторые вещи несколько лучше, но очень часто платим за это уменьшением способности замечать факты и связь между другими. Определенная сумма положительных знаний—это плюсы профессии, тенденция к рутине, поверхности и самоуспокоению—ее минусы.

3. Понятие опыта

Каждый опыт это одновременно индивидуальный и общественный, субъективный и объективный продукт. От количества внутренних стимулов и в равной мере от умственных сил личности зависит степень ее способности к умственному мировосприятию. От опыта как познавательного акта путь идет к опыту как продукту и стабильному результату этой умственной работы. Сумма этих продуктов образует умственный багаж личности на данное время.

Если термином „обучение" мы будем называть процесс усвоения всесторонне связанных познавательных ценностей, то результат этого трудного процесса мы назовем „образованием". Продукт процесса обучения глубоко срастается с личностью, постепенно становясь ее характерной чертой.

Опыт есть следствие длительного и сложного процесса, в состав которого входят: 1) повторение определенного опыта одного направления, 2) отбор положительных ценностей, 3) удержание в памяти отобранного таким путем содержания (знания, теории, навыки, умение), 4) достижение беглости в пользовании этим содержанием и, наконец, 5) организация всех этих элементов в структуры высшего и наивысшего ряда.

МЕЧИСЛАВ ЗЕМНОВИЧ

ИЗУЧЕНИЕ МОТИВОВ ДЕЙСТВИЯ КАК УСЛОВИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ВЛИЯНИЯ

В конце XIX века в области воспитания развернулось реформаторское движение, в своем развитии положившее начало так называемой „эре нового воспитания".

С 1920 года начались широкие исследования с целью глубокого изучения ребенка, его внутреннего содержания и способностей развития. Эти исследования породили в теории воспитания мысль о том, чтобы изменить авторитарный характер роли учителя. Согласно этой мысли учитель должен был стать советником, наставником ученика и руководить им.

Несмотря на прогресс педагогических наук, в практике обучения и воспитания изменилось немногое. Как прежде, так и теперь, мы оцениваем ребенка, руководствуясь психологией взрослых, а не на основе мотивов поступков ребенка. Мы забываем при этом, что действия ребенка всегда обусловлены одновременным влиянием как биолого-физиологических, так и общественно-психологических факторов.

Мы должны изучить весь динамизм молодого поколения, старательно укрываемый от взрослых, родителей и преподавателей, если мы хотим сосуществовать с молодым поколением и влиять на него.

Статья ставит своей целью обратить внимание на складывание отношения ребенка к жизни, выяснить, каким образом у детей создается собственный стиль жизни, что вызывает у них чувство неполноценности и как противодействовать формированию неправильных жизненных планов.

Статья заканчивается указаниями для учителей, приведенными в двенадцати пунктах.

ИГНАЦЫ ШАНЯВСКИ

ОБЛЕГЧЕНИЕ ТРУДА И ОБЩЕСТВЕННАЯ ФУНКЦИЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

1. Основными факторами облегчения производственного труда являются: а) ликвидация существующего разделения труда, б) ликвидация разницы между физическим и умственным трудом, в) постоянная смена характера труда, особенно там, где имеет место узкая специализация и мелкое разделение труда, г) действенный контроль технологических и производственных процессов со стороны каждого рабочего, д) сокращение рабочего дня как результат высокой культуры труда, а не как следствие административных распоряжений в любых историко-экономических условиях.

2. Выполняет ли школа свою задачу в области облегчения труда? Нет. Общеобразовательная школа не выполняет этой задачи потому, что не дает своим учащимся никакой технической культуры. Профессиональная школа не выполняет этого потому, что дает своим учащимся слишком узкое и частичное образование. Техника, технология, социология труда, эволюция многих традиционных, ставших классическими профессий диктует необходимость изменения функции обоих типов школ.

3. Бурное развитие техники, механизации, поточные и комплексные методы производства, наконец, автоматизация (и ее первые, известные нам общественные результаты) не диктуют педагогике и школьной администрации необходимости ликвидации разницы между общественной функцией общеобразовательной и профессиональной школы. На часах истории не пробил еще последний час общего образования и той великой роли, какую в современном обществе должна сыграть общеобразовательная школа.

МЕЧИСЛАВ ОКОЛОВИЧ

ПРОГРАММЫ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ НА 1959/60 УЧЕБНЫЙ ГОД

До 1958/59 учебного года в начальной школе (I-VII классы) преподавание велось по программам, изданным в 1956 году, частично измененным и дополненным инструкциями и указаниями, утвержденными в 1957 и 1958 годах.

Указанные изменения были направлены на уменьшение объема программ и лучшее их приспособление к возможностям учащихся.

В 1959/60 учебном году будут введены новые, исправленные программы обучения в начальной школе. Они включают в одном издании программы всех учебных дисциплин всех классов начальной школы, а также методические указания и конкретные итоги обучения.

Программам предпослано общее введение, в котором определяются задачи начальной школы, особенно воспитательные цели. В введении к каждому предмету отмечены цели обучения данному предмету, а также его место в общей педагогической и воспитательной работе.

В учебный материал введены некоторые изменения в направлении дальнейшего снижения перегрузки программ излишними сведениями и установления более тесной связи между школой и жизнью.

Уменьшение объема материала сопровождается одновременным повышением требований, предъявляемых учащимся в отношении прорабатываемого материала.

Кроме методических указаний, носящих в данном издании более общий характер, по каждому предмету приводится список подсобной литературы для преподавателя, позволяющей ему углубить свои конкретные знания и усовершенствовать методы обучения.

Разработанные и изданные программы будут обязывать до момента осуществления проектируемой реформы школьной системы.

FIRST YEAR (33RD) JULY-AUGUST 1959 No 1

PEDAGOGICAL MOVEMENT

BIMONTHLY ISSUED BY THE PEDAGOGICAL PUBLISHERS OF THE UNION OF POLISH TEACHERS

ZYGMUNT MYSŁAKOWSKI

THE ROLE OF EXPERIENCE IN THE PROCESS OF EDUCATION

1. Does Experience Instruct?

To begin with there arises the problem: to what extent can various experiences be psychologically coordinated, yielding as a result ever better understanding of the reality that surrounds us. In this respect the ability of various individuals differs. With some types experience is gathered up as an arithmetical sum of things that are remembered, while with others such experiences blend in various ways, form new combinations, becoming rather a mental structure than the sum of individual pictures.

The ability to give experiences the shape of certain units of a general type is the function of man's intelligence. Experience teaches, but not all people and not everybody in the same way. That depends on the individual and also on the existence of certain kinds of social routine which may constitute an obstacle for man's contact with reality. Provided somebody knows how to utilize his own experiences, he obtains real and practical knowledge.

2. Experience and Routine of the Teacher

A common profession not only unites people with the same occupation, but it also separates them from other people and other problems. By performing for a long time functions connected with a certain profession we learn, as a matter of fact, to understand certain problems a little bit better, but this is frequently so at the cost of decreased ability to notice other facts and associations. The good side of professional specialization is a certain amount of positive knowledge, its negative side — is a tendency towards routine, superficialness and conceit.

3. The Meaning of Experience

Any kind of experience is simultaneously an individual and social, subiective and obiective product. The extent to which an individual is able intellectually to obtain knowledge about the world depends on the number of external incentives as well as on the individual's mental development. From experience as a cognitive act the road leads to experience as the outcome, as the stable result at which this mental activity is aimed. The sum of these elements constitutes the mental equipment of the individual within a given period of time.

If we use the term „training" for the process of getting acquainted with cognitive content in a many-sided and most varied way, we are going to call the result of this difficult process „education". The outcome of the process of training is getting deeply rooted in the personality of the individual, gradually being tranformed into a characteristic feature.

Experience is the result of a long lasting and complicated process which in made up of the following: 1) a repetition of certain one-sided experiences, 2) a selection in favour of the most profitable experiences, 3) memorizing of the content thus selected knowledge, theory, efficiency, habits, 4) skill achieved in utilizing such content, and finally 5) the process of arranging all these elements into a higher structure of a superior rank.

MIECZYSŁAW ZIEMNOWICZ

DETECTION OF THE MOTIVES DETERMINING ACTIVITY AS A PRE-CONDITION FOR EDUCATIONAL INFLUENCE

At the end of the 19th century could be noticed a reformatory movement in the educational field, which as a result initiated the so-called „era of the new education" of the 20th century.

Beginning with 1920 started large-scale research the purpose of which was to obtain a deeper knowledge of the child, its essence and capacity for development. This research introduced into the theory of education the idea to replace the so far accepted authoritative position of the teacher by an advisory and guiding attitude towards the pupil.

Despite the progress of pedagogical sciences not much has changed in the practice of teaching and education. Just as in the past we now, too, base ourselves on the psychology of adults when shaping an opinion about the child and not on the motives prompting the activity of the child. We forget that the child's acts always stimulated by biological and physiological as well as psychological and social factors.

We should get acquainted with the entire dynamic aspect of the young generation so carefully concealed from the adults, parents and teachers in order to establish the proper mutual relationship with the young generation and to exert a more efficacious influence on them.

The purpose of this article is to draw attention to the taking shape of the child's relationship towards life, to explain how the child develops its own style of life, which gives rise to an inferiority feeling, a consciousness of inefficiency and how successfully to counteract the formation of improper plans for life.

Notes for teachers (collected in 12 points) conclude the article.

IGNACY SZANIAWSKI

HUMANIZATION OF WORK AND THE SOCIAL FUNCTION OF THE GENERAL EDUCATIONAL AND VOCATIONAL SCHOOL

1. Here are the main factors promoting the humanization of work in the production process:
   a) change in the existing division of work, b) removal of the abyss between physical and brain work, c) constant exchange of work posts, particularly in case of the continuous flow system, d) thorough control of technological and social processes in the factory — on the part of every worker, e) shortening of the workday as the result of the high level of work and not due to administrative instructions, without regard to the economic and historical conditions.

2. Does the school in view of these objectives for the humanization of work fulfil its tasks? No. The school, giving general education does not fulfil it because it does not supply its pupils with any technical knowledge. The vocational school does not either, because the general education it gives to its pupils is insufficient — too narrow, cramped and too fragmentary. Technique, technology, sociology of work, the evolution of many traditions and classical professions make it necessary to introduce changes regarding the functions performed hitherto by both types of schools.

3. The stormy development of technique, mechanization, the continuous flow system and complex methods of production, and finally automation (and the first social results flowing from it, that are known to us) do not urge pedagogues and the school administration to efface the difference between the social function of the general educational school and the social function of the vocational school. The time has not yet come when general education is considered no longer necessary and the general educational school continues to play its important role in contemporary society.

PROGRAMMES FOR GENERAL EDUCATIONAL SCHOOLS FOR THE SCHOOL-YEAR 1959/1960

The programmes published in 1956, partly changed and with explanations by means of instructions and indications from 1957 and 1958 were binding for the primary schools (form I—VII) until the school year 1958/1959.

The above-mentioned changes are aimed at decreasing the overloading of programmes and at their better adaptation in accordance with the possibilities of the child.

Beginning with the school year 1959/1960 new, improved editions of programmes for the primary school will be binding; this publication will embrace all the subjects for all the forms of the primary school, together with methodical notes and concretized teaching results.

This publication includes a general introduction which lays down the tasks of the primary school, with special emphasis on the educational tasks of the school. Similar introductions precede the programmes of each subject, discussing the purpose of teaching this subject and its place within the framework of the implementation of the general educational aims.

Certain changes have been introduced into the material, aimed at the further decrease of excessive material, to avoid overloading with knowledge and to connect the school more closely with life.

Side by side with the decreased amount of material for lessons can be noted increased requirements regarding the extent to which such material should be mastered by the pupils.

In addition to methodical notes, which in this publication have the character of more general proposals, additional reading material has been given for the teacher, enabling him to deepen the actual material and to improve his methods.

The programmes for primary schools, thus prepared and published will be binding until the introduction of the planned changes in the school system.

SPIS TREŚCI Nr 1

OD REDAKCJI

ARTYKUŁY

Z. MYSŁAKOWSKI — Rola doświadczenia w procesie wychowania . . . 5
M. ZIEMNOWICZ — Poznanie motywów działania warunkiem oddziaływania wychowawczego 19
I. SZANIAWSKI — Humanizacja pracy a funkcja społeczna szkoły ogólnokształcącej i zawodowej 30
M. OKOŁOWICZ — Programy dla szkół ogólnokształcących na rok szkolny 1959/60 53

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

S. ĆWIEKOWA — Z badań nauczycieli m. Rzeszowa nad pracami domowymi uczniów 60

DYSKUSJE I POLEMIKI

F. KAZUBIŃSKI — Dyskusja w PAN nad projektem reformy oświaty w Polsce 68

RECENZJE I SPRAWOZDANIA

M. ZIEMNOWICZ — Miron Krawczyk: Zasady wychowania moralnego . . 73
H. KOWALEWSKA — M. Marchand: Hygiène affective de l'éducateur . . . 76

BIBLIOGRAFIA

D. BARDECKA — Kształcenie nauczycieli w Polsce 78

KRONIKA

Z PRAC PRZYGOTOWAWCZYCH DO KONGRESU PEDAGOGICZNEGO ZNP
M. RAPACKA — Posiedzenie Głównej Komisji Pedagogicznej 85
H. KOWALEWSKA — Komisja Wychowania 87
A. KAMIŃSKI — Podkomisja Samorządu Uczniowskiego 88
I. SZANIAWSKI, B. KIERNICKI, J. NIEBOJEWSKI, K. ZAJDA — Komisja Kształcenia Politechnicznego 91
K. JANISZOWSKA — Komisja Prób i Eksperymentów Pedagogicznych . . . 95
H. IZDEBSKA — Komisja Pedagogiki Społecznej 97

H. KOWALEWSKA — Konferencja nauczycieli przedmiotów pedagogicznych 99

KRONIKA ZAGRANICZNA

S. SŁOMKIEWICZ — Projekty planów nauczania dla szkół ogólnokształcących RSFRR 104
Japoński przekład „Procesu nauczania" 112
Streszczenie w języku rosyjskim 113
Streszczenie w języku angielskim 117

NK

RUCH PEDAGOGICZNY

2

ROK I (XXXIII) WRZESIEŃ — PAŹDZIERNIK 1959

WARSZAWA · NASZA KSIĘGARNIA

REDAKTOR

Wacław Wojtyński

CZŁONKOWIE KOMITETU REDAKCYJNEGO

Feliks Korniszewski, Miron Krawczyk, Józef Kwiatek, Zygmunt Mysłakowski, Kazimierz Sośnicki, Ignacy Szaniawski

Sekretarz techniczny *Franciszek Kazubiński*

RADA REDAKCYJNA

Ludwik Bandura, Artur Bardach, Zygmunt Bownik, Józef Chałasiński, Władysław Choma, Wincenty Czerwiński, Józef Galant, Aleksander Kamiński, Stefan Kaczmarek, Zofia Kietlińska, Karol Kotłowski, Halina Kowalewska, Józef Kozłowski, Stanisław Kwiatkowski, Kazimierz Maj, Stanisław Nowaczyk, Wincenty Okoń, Władysław Ozga, Tadeusz Parnowski, Mieczysław Pęcherski, Bogdan Suchodolski, Mieczysław Ziemnowicz

ADRES REDAKCJI

Warszawa, ul. Spasowskiego 6/8

Redakcja nie zwraca nadesłanych materiałów i zastrzega sobie prawo dokonywania formalnych zmian

Prenumeratę należy wpłacać na konto PKO 1-6-100020 Warszawa, Centrala Kolportażu Prasy i Wydawnictw „Ruch" Przedsiębiorstwo Państwowe Warszawa, ul. Srebrna 12

Opłata roczna zł 48.— półroczna zł 24.—

cena pojedynczego numeru zł 8.—

Egzemplarze pojedyncze można nabywać w księgarniach „Domu Książki" typu oświatowego, w kioskach „Ruchu" znajdujących się na terenie bądź w pobliżu wyższych uczelni oraz w sklepach „Ruchu" w Warszawie, ul. Wiejska 14, Puławska 108.

Zamówienia spoza Warszawy należy kierować do Centrali Kolportażu Prasy i Wydawnictw „Ruch", Dział Sprzedaży Antykwarycznej w Warszawie, ul. Srebrna 12.

Reklamacje w sprawach prenumeraty należy kierować do Działu Zbytu Państwowego Wydawnictwa „Nasza Księgarnia" Warszawa, ul. Spasowskiego 4.

PAŃSTWOWE WYDAWNICTWO „NASZA KSIĘGARNIA" WARSZAWA 1959

Nakład 4800 egz. Ark. wyd. 9,6. Ark. druk. 9,25. Papier druk. sat. kl. V 70 g, 70×100/16. Oddano do składania we wrześniu 1959. Podpisano do druku w październiku 1959. Druk ukończono w październiku 1959

Toruńskie Zakłady Graficzne — Nr zam. 1660 — D-10

ROK I (XXXIII) WRZESIEŃ – PAŹDZIERNIK 1959 Nr 2

RUCH PEDAGOGICZNY

DWUMIESIĘCZNIK

ORGAN WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO
ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

PRZEMÓWIENIE WŁADYSŁAWA GOMUŁKI NA UROCZYSTOŚCI OTWARCIA PIERWSZEJ SZKOŁY — POMNIKA TYSIĄCLECIA W CZELADZI

Wymowa naszej dzisiejszej uroczystości jest niezwykle głęboka. W gmachu szkoły, którą otwieramy, oddajemy Polsce pierwszy z tysiąca pomników, które naród polski kosztem swej ofiarności postanowił wybudować dla uczczenia Tysiąclecia jej państwowości.

Oddanie do użytku pierwszej szkoły Tysiąclecia właśnie tu, w Czeladzi, nabiera głębokiego, symbolicznego znaczenia. Ten pierwszy pomnik Tysiąclecia Państwa Polskiego ufundowany został wspólnie przez Wojsko Polskie i przez górników, przez załogę kopalni „Czeladź". Fakt ten wyraża nie tylko ofiarność i świadomość społeczną górników. Podkreśla on zarazem rolę klasy robotniczej, jako przodującej części narodu, dobrze rozumiejącej znaczenie szkoły, wiedzy, oświaty i kultury dla pomyślnego rozwoju budownictwa socjalistycznego w naszym kraju.

Gdy przed 15 laty kładliśmy zręby przyszłej, socjalistycznej Polski, jedno z pierwszych miejsc w naszych wysiłkach zajmowały sprawy oświaty i nauki. Wynikało to bezpośrednio ze społecznego charakteru naszego odrodzonego, ludowego państwa. W wielkich przeobrażeniach społecznych w Polsce Ludowej specjalne miejsce zajmuje dokonywająca się wciąż u nas rewolucja kulturalna, której ważną część stanowi rozwój oświaty.

Budowa nowych szkół staje przed nami jako jedna z najważniejszych ogólnonarodowych potrzeb. Polska Ludowa wybudowała w okresie swego 15-lecia około 25 tys. izb szkolnych. Liczba ta jest jednak niedostateczna. Musimy zwiększyć tempo budowy szkół, musimy w okresie najbliższych 7 lat wybudować 45 tys. nowych izb szkolnych.

Mamy obecnie w Polsce 107 tys. izb szkolnych, w których pobiera naukę 4 300 tys. dzieci w wieku szkolnym. Przedwojenna Polska posiadała 75 tys. izb szkolnych, w których uczyło się 5,5 mln dzieci. Mogłoby się więc wydawać, że obecna liczba izb szkolnych jest dostateczna, że dzieci i nauczyciele mają lepsze warunki nauki i nauczania w porównaniu z okresem przedwojennym. W rzeczywistości sprawa przedstawia się inaczej.

W okresie przedwojennym system szkolnictwa powszechnego był nierówny, inny w mieście i inny na wsi. Na 25 tys. szkół wiejskich było aż 21 tys. szkół o jednym, dwóch i trzech nauczycielach. W szkołach tych uczyło się 83 proc. dzieci wiejskich. Szkół o jednym nauczycielu, tzw. jednoklasówek, było aż 12 tys.

Władza ludowa zniosła ten system szkolny, uniemożliwiający dzieciom wiejskim ukończenie normalnej szkoły powszechnej, zrównała szkoły wiejskie ze szkołami miejskimi. Dzisiaj tylko 40 proc. szkół na wsi ma mniej niż czterech nauczycieli, a 81 proc. dzieci wiejskich pobiera naukę w szkołach, w których naucza czterech i więcej nauczycieli. Ta reforma szkolnictwa powszechnego przeprowadzona przez władzę ludową spowodowała ogromne zapotrzebowanie na nowe izby szkolne.

Potrzeba zwiększenia liczby izb szkolnych wypływa również z tego faktu, że młodzież w wieku od lat 14 do 17 była przed wojną zaledwie w 14 proc. objęta nauczaniem szkolnym. Natomiast w r. 1957/58 już 44, 7 proc. młodzieży w tym wieku uczęszcza do różnego typu szkół i stale dążymy do powiększenia tego odsetka.

Najbardziej charakterystyczny jest rozwój szkolnictwa zawodowego. W 1937/38 r. na każde 100 tys. mieszkańców Polski wypadało 650 uczniów wszelkiego typu szkół zawodowych, a w 1957/58 r. odpowiednia liczba wynosiła 1691 uczniów. Liczba studentów w szkołach wyższych wynosi obecnie ponad 156 tys., a więc prawie trzykrotnie przekroczyła poziom przedwojenny. Procentowa liczba uczącej się młodzieży w szkołach wyższych jest większa niż w takich bogatych i nie dotkniętych przez wojnę krajach kapitalistycznych, jak Szwecja, Belgia i inne...

To jest druga przyczyna, dla której musimy budować nowe szkoły.

W 1965 r. liczba dzieci w wieku od 7 do 14 lat zwiększy się o ponad 1100 tys. w stosunku do stanu obecnego. Dzieciom tym trzeba zapewnić miejsce w szkołach, trzeba dla nich zbudować nowe dziesiątki tysięcy izb szkolnych. Istniejące bowiem obecnie szkoły nie potrafią wchłonąć tego przyrostu, tym bardziej że od szeregu lat poważny ich odsetek, szczególnie w miastach, pracuje na dwie, a nawet na trzy zmiany. Ponadto wiele izb szkolnych mieści się w budynkach nie dostosowanych do normalnych warunków nauczania, bo w chłopskich chatach, w barakach, na strychach, w remizach strażackich itp.

To jest trzecia przyczyna, dla której sprawa szerokiego rozwinięcia budowy szkół stała się doniosłym zadaniem ogólnonarodowym.

Jest wreszcie i czwarta bardzo ważna przyczyna. Istniejący obecnie system kształcenia powinien ulegać stopniowej przebudowie w kierunku przedłużenia nauczania w szkołach powszechnych w powiązaniu z praktyczną nauką zawodową. Ponad połowa młodzieży po ukończeniu 7-letniej szkoły podstawowej nie jest obecnie objęta dalszym kształceniem.

Obecnie mamy ok. 1,6 mln młodocianych w wieku 14—17 lat, a w 1965 r. będzie ich ok. 2,6 mln. Gdyby przedłużyć obowiązek powszechnego nauczania tylko o 1 rok, wymaga to zwiększenia liczby izb szkolnych o około 14 proc. w stosunku do stanu niezbędnego dla objęcia wszystkich dzieci 7-letnim nauczaniem. A przecież olbrzymia większość młodocianych w wieku do 17 lat powinna być objęta zarówno kształceniem ogólnym, jak i zawodowym.

Na szybkie i radykalne rozwiązanie tego niezmiernie doniosłego z każdego punktu widzenia problemu nie stać nas jeszcze obecnie. Nie mamy na to ani funduszów, ani pomieszczeń szkolnych, ani odpowiednio przygotowanych kadr nauczycielskich. Musimy jednak coraz szerszym frontem wkraczać na tę drogę. Niezależnie od konieczności rozbudowy szkolnictwa zawodowego musimy i będziemy stopniowo zmieniać system kształcenia podstawowego.

Na nas, na naszym pokoleniu ciąży nie znany żadnemu innemu pokoleniu wielki obowiązek wobec młodzieży, wobec naszych dzieci. Poprzednicy naszego pokolenia, nasi ojcowie, żyjąc w warunkach panowania burżuazji, kapitału i obszarnictwa, pozostawili nam w spadku zacofanie gospodarcze kraju, powszechną biedę i nędzę, analfabetyzm, niski poziom kultury, a nawet głęboką ciemnotę.

Przechodziły pokolenia za pokoleniem, a w życiu narodu nic się w istocie rzeczy nie zmieniało. Jak żył ojciec, tak żył i syn. A jeden i drugi żył w ucisku, biedzie i poniżeniu.

Dopiero my, nasze pokolenie dojrzało historycznie do obalenia panowania klas wyzyskiwaczy, do powołania władzy ludowej, do przebudowy stosunków społecznych. Nam przypadł trudny obowiązek, lecz zarazem wielki wobec historii zaszczyt wprowadzenia naszej ojczyzny na drogę socjalistycznego rozwoju. Dokonaliśmy już niemało, maszerując po tej drodze od lat 15. Ale nowe nasze zadania i obowiązki wobec dorastającego pokolenia są nadal ogromne.

Nasze dzieci, nasi synowie nie chcą i nie mogą żyć tak, jak żyjemy my — ich ojcowie. Dzisiaj jest inny świat, niepodobny do świata naszych ojców. Żyjemy w epoce, kiedy narodził się świat socjalistyczny. Cechą naszej epoki jest współzawodnictwo świata socjalistycznego ze światem kapitalistycznym. A w tym współzawodnictwie olbrzymie znaczenie posiada wiedza, nauka, technika.

Powszechny pęd do wiedzy, do wydzierania przyrodzie coraz to nowych tajemnic, do mechanizowania i automatyzowania procesów produkcyjnych

jest synonimem naszych czasów. W wieku wyzwolenia energii atomowej, mózgów elektronowych, w wieku, kiedy umysł ludzki i ręce robotnika stworzyły rakiety międzyplanetarne, każdy, kto nie chce pozostać w tyle, musi się uczyć, uczyć i jeszcze raz uczyć, a przede wszystkim musi się uczyć młode pokolenie. Na nas ciąży obowiązek stworzenia mu odpowiednich do tego warunków.

W tym właśnie wyraża się najistotniejsza treść wezwania rzuconego przez naszą Partię, aby Tysiąclecie Państwa Polskiego uczcić przede wszystkim przez zbudowanie tysiąca szkół za społeczne fundusze. Wielki zaszczyt przypada mieszkańcom Czeladzi i fundatorom tej pierwszej szkoły Tysiąclecia. Oddając dzisiaj tę szkołę do użytku, otwieramy ufundowanie przez społeczeństwo tysiąca podobnych szkół w okresie najbliższych 7 lat.

Wielka jest siła wspólnego działania, wielka jest idea zawarta w haśle „Tysiąc szkół na Tysiąclecie". Upłynęło niewiele miesięcy, a na koncie Społecznego Funduszu Budowy Szkół, nie licząc sum pozostałych ze świadczeń na budownictwo szkolne w latach ubiegłych, znalazło się ponad 570 milionów złotych.

Ten sukces nie powinien nas uspokajać, wprost przeciwnie, powinien być bodźcem do dalszej wytężonej działalności aktywu partyjnego i bratnich stronnictw politycznych, organizacji społecznych i wszystkich patriotów skupionych we Froncie Jedności Narodu, do dalszego wysiłku, aby osiągnąć powszechność i ciągłość akcji zbiórkowej, aby co roku w latach obchodów Tysiąclecia wpływał nowy miliard na budownictwo szkolne.

Nowym czynnikiem mobilizującym społeczeństwo w tej ogólnej narodowej akcji jest podjęta w dniu 17 lipca br. przez Krajowy Komitet SFBS uchwała zatwierdzająca pierwszą listę rozmieszczenia 203 szkół Tysiąclecia, z których 16 przekazanych będzie do użytku już w roku bieżącym...

W ciągu 7-lecia państwo wydatkuje na budowę 30 tys. izb szkolnych wraz z ich niezbędnym wyposażeniem ok. 16 mld zł. Z własnych wkładów społeczeństwa powinno powstać ponadto 15 tys. izb szkolnych — kosztem ok. 7 mld zł. Będzie to najlepszy sposób uczczenia przez naród polski Tysiąclecia istnienia Państwa Polskiego. Ta wielka ogólnonarodowa sprawa jest bliska każdemu, komu na sercu leży przyszłość młodego pokolenia i miejsce Polski wśród narodów świata.

Pozwólcie, Towarzysze, że w imieniu Komitetu Centralnego Partii złożę serdeczne podziękowanie fundatorom tej pięknej szkoły — żołnierzom Wojska Polskiego, załodze kopalni „Czeladź" oraz tym wszystkim, którzy przyczynili się do jej wybudowania.

Ten okazały budynek stanowi jednak dopiero ramy, które teraz należy wypełnić żywą, socjalistyczną treścią pracy wychowawczej i dydaktycznej.

Niech szkoła Wasza nazwana imieniem Karola Świerczewskiego — sy-

na robotniczej Warszawy, całym sercem oddanego sprawie socjalizmu — w swej pracy wychowawczej idzie w jego ślady.

Niech młodzież, która już wkrótce zapełni jej mury, naśladuje go i bierze zeń wzór.

Niech na jego przykładzie, żywo ukazanym przez wychowawców, młodzież uczy się odwagi i prawości charakteru, pracowitości i poświęcenia, łączenia interesu społecznego z interesem osobistym.

Niech pod kierownictwem wychowawców, ich umysłów i serc sylwetka Karola Świerczewskiego, płomiennego rewolucjonisty, stanie się wzorem pracowitości i oddania Polsce Ludowej.

Wobec Was wszystkich tu zgromadzonych, wobec wychowawców, rodziców i młodzieży, wobec tych, którzy własnym wkładem i pracą przyczynili się do powstania tej szkoły — pragnę wyrazić głębokie przekonanie, że z Waszej szkoły i nie tylko z Waszej będzie wychodziła młodzież, która rozumem i sercem służyć będzie sprawie socjalizmu.

Przyszłość naszej młodzieży, przyszłość świata i ludzkości — to socjalizm i komunizm. Ukazujmy naszemu młodemu pokoleniu piękno budownictwa socjalistycznego. Nie zabraknie nam po temu argumentów. Uczmy ją ideowego zaangażowania w rozwiązywaniu problematyki dnia dzisiejszego, poczucia odpowiedzialności i dyscypliny społecznej oraz zgodnej z naszym ustrojem społecznym moralności, wiary i entuzjazmu w twórcze możliwości człowieka.

Młodzież jest pełna radości i życia, żądna wrażeń. Niech postać komunisty, robotnika i żołnierza, uczestnika Rewolucji Październikowej, bojownika o wolność Hiszpanii, dowódcy II Armii Wojska Polskiego — Karola Świerczewskiego będzie dla korzystającej z tej szkoły młodzieży wzorem do naśladowania, jak łączyć patriotyzm i internacjonalizm, walkę o wyzwolenie narodowe i społeczne, jak żyć i pracować dla najwznioślejszej idei ludzkości — idei komunizmu.

Niech śladem górników „Czeladzi" pójdzie całe społeczeństwo, a stworzymy podstawy pod taki rozwój oświaty w naszym kraju, by odpowiadał roli dziejowej naszego ustroju, by był godny Polski Ludowej, która jest ukoronowaniem dotychczasowej tysiącletniej historii państwa naszego i która otworzyła narodowi polskiemu przejście do nowej epoki, epoki socjalizmu.

STEFAN SZUMAN
KRAKÓW

O UDOSTĘPNIANIU, UPRZYSTĘPNIANIU I UPOWSZECHNIANIU SZTUKI

We wszelkich oddziaływaniach wychowawczych dokonujących się w zakresie wychowania estetycznego można wyróżnić dwa istotne momenty, które rozróżniam pod nazwą udostępniania sztuki oraz uprzystępniania sztuki.

Przez udostępnianie sztuki rozumiem czynność uobecniania komuś dzieł sztuki, czyli wprowadzania ich w konkretnej postaci oryginału lub jego faksymilii w zasięg wzrokowego lub słuchowego odbioru osoby, którą wychowujemy „przez sztukę".

Udostępniając komuś dzieło sztuki wychodzimy ze słusznego założenia, że nikt nie może poznać, doznać i przeżyć utworu sztuki nie wszedłszy w bezpośredni z nim kontakt.

Zakładamy równocześnie, że dzieło sztuki jako takie i ono właśnie oddziałuje w ten sposób na odbiorcę, że pobudza go poza zwykłymi reakcjami wzrokowego lub słuchowego spostrzegania tego, co w danym utworze jest widzialne i słyszalne (lub równocześnie widzialne i słyszalne) do swoistego rodzaju reakcji, które nazywamy: estetycznymi reakcjami na dzieło sztuki.

Nie przesądzam tym samym, jakie u danego odbiorcy dzieła sztuki są reakcje estetyczne i czy lub kiedy się one rzeczywiście u niego pojawią. Zakładam jednak, że każde prawdziwe dzieło sztuki posiada obiektywne warunki i możność spowodowania takich reakcji — zależnie od wrażliwości estetycznej i doświadczenia odbiorcy.

Uprzystępnianiem dzieł sztuki nazywam udzielanie odbiorcom pomocy w tym, żeby obudziło się w nich estetyczne zainteresowanie dla dzieł sztuki oraz, żeby zaktualizowały się w nich reakcje estetyczne na te dzieła. Dążymy do tego, by u odbiorcy powstały w związku z tym, że widzi lub słyszy dzieło sztuki, określone estetyczne doznania, pozwalające mu przeżyć i ocenić wszystko to, co w danym utworze stanowi o jego wartości.

Uprzystępnianie dzieł sztuki — czyli czynienie ich przystępnymi dla doznań i przeżyć odbiorcy — sprowadza się zatem do aktywności wychowawczej, w której wychowawca pośredniczy między dziełem sztuki a jego odbiorcą.

Uprzystępnianie jest swoistego rodzaju zabiegiem wychowawczym mającym swoje źródło i swoje racje. w tym, że bez pomocy większość ludzi (w szczególności dzieci i młodzież) nie byłaby zdolna do samodzielnego rozwoju zdolności wrażliwego, wnikliwego wczucia się i wmyślenia, czyli zrozumienia i przeżycia dzieł sztuki, tj. do ich istotnego i adekwatnego odbioru.

Poza udostępnianiem i uprzystępnianiem wyróżniam jeszcze upowszechnianie sztuki. Sprowadza się ono nie tylko do udostępniania jej szerokim masom ludności — co należałoby może nazwać rozpowszechnianiem dzieł sztuki — lecz niemniej do szerokiego i skutecznego uprzystępniania sztuki w najróżniejszych jej gałęziach i przejawach — jak największej ilości ludzi.

Upowszechnianiem sztuki kształtujemy w rezultacie — jeżeli to potrafimy osiągnąć — zarówno szeroką, jak dogłębną i istotną kulturę estetyczną w społeczeństwie.

Powyższe rozróżnienie terminów i pojęć — w zasadzie proste, a może nawet banalne — nasuwa jednak szereg istotnych zagadnień teoretycznych i praktycznych z zakresu wychowania estetycznego.

Sądzę, że udostępnianie sztuki jest jednym z głównych zadań i celów organizacji kontaktu społeczeństwa ze sztuką i poddania go pod jej bezpośredni wpływ.

Natomiast zagadnienia uprzystępniania sztuki należą do zagadnień metody i dydaktyki wychowania estetycznego. Roi się tu od problemów, które trzeba przemyśleć, przedyskutować i eksperymentalnie przebadać, jeżeli mamy osiągnąć właściwy i pożądany postęp w wychowaniu estetycznym.

Problemy uprzystępniania sztuki, czyli umiejętnego pośredniczenia w jej odbiorze, są zarówno teoretycznie, jak praktycznie najtrudniejszymi zagadnieniami wychowania estetycznego. Brak określonej wiedzy o tym, w jaki sposób można i należy sztukę uprzystępnić, stoi głównie na przeszkodzie właściwemu upowszechnianiu kultury estetycznej w społeczeństwie.

I

Udostępnianie sztuki

1. Nazwa i pojęcie „sztuka" obejmuje wszystkie utwory człowieka posiadające wartość estetyczną, czyli takie jego dzieła, które dzięki pewnym swoim właściwościom zdolne są obudzić doznania i przeżycia estetyczne u osób, które znalazły się w zasięgu ich oddziaływania.

Sztuka składa się więc (w rzeczywistości) z wielkiej ilości poszczególnych dzieł sztuki. Bez nich i poza nimi „sztuka" nie istnieje.

Sztuka może oddziaływać na człowieka (na odbiorcę) tylko przez swoje dzieła, czyli przez poszczególne utwory artystów, którzy je stworzyli.

Bezpośrednie obcowanie z dziełami sztuki jest koniecznym warunkiem ich poznawania, doznawania i przeżywania (właściwego odbioru).

Bezpośredniego oglądania czy usłyszenia utworu sztuki niepodobna zastąpić żadnym opisem (krótkim czy obszernym, zwięzłym czy szczegółowym).

Relacja słowna o treści i kunszcie danego utworu (literackiego, muzycznego czy plastycznego) nie daje żadnego obrazu o danym utworze artystycznym. O utworach plastycznych, literackich lub muzycznych niepodobna powiedzieć niczego, co by mogło zastąpić ich oglądanie lub usłyszenie.

Tylko jako bezpośrednio dane i obecne, i (jakby „we własnej osobie") konkretnie się komuś prezentujące, widzialne dla niego lub słyszalne w zakresie wszystkiego, co zawiera i obejmuje — dzieło sztuki posiada moc estetycznego oddziaływania na odbiorcę.

Jak wiadomo, nie można z utworu artystycznego nic ująć, nic dodać, nic czymś innym zastąpić nie zmieniając w zupełności charakteru i nie spaczywszy istoty artystycznie doskonałego wyrazu tego dzieła.

Bezpośrednie obcowanie z dziełem sztuki — kontakt polegający w swej istocie na spostrzeganiu, doznawaniu i przeżywaniu utworu, a nie zapośredniczony z pomocą słów i pojęć — ono jedynie kontaktuje nas z rzeczywistością sztuki i może nas poddać jej oddziaływaniu.

2. Udostępnianie dzieła sztuki zakłada milcząco przebywanie w jego obecności i pod jego wpływem przez czas wystarczający nie tylko dla pobieżnego zapoznania się z nim, lecz dla ulegnięcia jego działaniu.

Czas „wystarczający" przy utworach, które się słucha, czyta, widzi na scenie lub na ekranie, jest u swych podstaw określony czasem słuchania, czytania lub rozegrania się danego utworu na scenie — od początku do końca.

Inaczej ma się sprawa z utworami plastycznymi (obrazami, rzeźbami, dziełami architektury), którym widzowie poświęcają tylko tyle czasu, ile potrafią przyglądać się im z nie słabnącym zainteresowaniem — w znacznej mierze zależnym od ich wrażliwości na sztukę i od umiejętności zarówno rozpatrzenia się w danym utworze, jak zdolności ulegania jego oddziaływaniu.

Jednorazowe oglądanie, usłyszenie lub czytanie utworów artystycznych tylko u niektórych odbiorców, szczególnie wrażliwych i doświadczonych, jest czasem dla odbioru adekwatnego wystarczającym.

Arcydzieła sztuki mają tę właściwość, że w zasadzie nie stają się trudne i nużące, gdy się je ogląda, czyta lub się je słyszy — po wiele razy.

W zasadzie i z reguły kilkurazowy odbiór każdego utworu jest warunkiem nie tylko dokładniejszego poznania ich, lecz także wnikliwszego i coraz głębszego ich odczuwania i zdawania sobie sprawy z ich piękna i wartości.

Można np. oglądać freski lub rzeźby Michała Anioła — choćby w dobrych reprodukcjach — po wiele razy z nie słabnącym zainteresowaniem i odkrywać w nich coraz to nowe istotne wartości i przeżywać w sposób świeży urok tej samej rzeźby w jakimś nowym aspekcie, z jakimś dotąd nieznanym jakościowo odmiennym wzruszeniem.

To samo dotyczy utworów Bacha, Chopina czy np. lektury „Pana Tadeusza" lub powieści Dickensa.

Kilkorazowe oglądanie albo słuchanie arcydzieł sztuki w charakterze powracania do tego samego utworu po pewnym czasie, by na nowo znaleźć się w kręgu jego oddziaływań i uroków, gra rolę doniosłą, zarówno w samodzielnym, jak w pośredniczącym i kierowanym odbiorze.

Z tego właśnie względu jest rzeczą istotną, by wychowankom udostępniać arcydzieła malarstwa (w dobrych, dużych reprodukcjach) jako „obrazy ścienne" przebywające przez dłuższy czas na ścianach pomieszczeń, w których oni przebywają — a także dawanie im do czytania nie tylko coraz nowych arcydzieł literatury lub do usłyszenia jeszcze im nie znanych arcydzieł muzyki, lecz prezentowanie ich od czasu do czasu na nowo, starając się uwrażliwić odbiorców coraz bardziej na dany utwór i doprowadzić ich do głębszego wniknięcia w jego istotę i do ukazania go pod nowym aspektem.

Rzeczą niezmiernie istotną we współżyciu człowieka z dziełami sztuki jest przecież fakt, że arcydzieła nigdy się nie starzeją; że każde pokolenie i każdy człowiek może konkretyzować je w sobie, radować się nimi, sycić po wiele razy i w coraz to inny sposób — nie zatracając tym samym bynajmniej istoty odbioru adekwatnego.

3. Nie omawiam szerzej współczesnych możliwości i osiągnięć udostępniania sztuki na świecie w ogóle oraz w szczególności u nas w Polsce.

Prof. Suchodolski przedstawił w swym artykule (w Kwartalniku Pedagogicznym) wielkie postępy, jakie osiągnęła ludzkość w zakresie udostępniania klasycznych arcydzieł oraz najlepszych utworów współczesnych przez ich rozpowszechnianie drukiem, za pomocą nagrań na płyty i taśmy, przez radiofonizację (z dalszymi dobrymi perspektywami na przyszłość w zakresie telewizji) oraz — jeżeli chodzi o udostępnianie arcydzieł sztuki malarskiej przez doskonałe kolorowe reprodukcje obrazów, których na razie w Polsce produkujemy jednak jeszcze bardzo mało i które sprowadzamy w niedostatecznej, jak na nasze potrzeby, ilości z zagranicy.

Istotą wielkiego postępu technicznego, który współcześnie umożliwił kontaktowanie szerokich mas odbiorców z dziełami sztuki wszelkiego rodzaju, jest nie co innego, jak to, że stworzono szerokie możliwości udostępnienia odbiorcom w całym kraju arcydzieł sztuki w postaci bardzo zbliżonej do oryginału — czyli w takiej postaci, dzięki której ich oddziaływanie na widza czy słuchacza poniekąd równa się oddziaływaniu oryginału — lub też w przybliżeniu może wywierać na odbiorcę ten sam wpływ co oryginał.

W związku z powyższym należy jeszcze raz podkreślić, że wychowanie estetyczne poprzez sztukę wymaga koniecznie skontaktowania odbiorców z oryginałami dzieł sztuki, a udostępnianie sztuki należy określić jako czynność czy działalność bezpośredniego kontaktowania odbiorców z oryginałami utworów plastycznych, literackich, muzycznych, scenicznych itp.

Tylko dzieło sztuki w oryginale lub w reprodukcji do oryginału w swej istocie bardzo zbliżonej (faksymile), albo też wykonanie utworu w artystycznie doskonałej postaci — co jednak dopuszcza rozmaite konkretyzacje i interpretacje utworu przez wykonawcę — może doprowadzić do poznania, doznania i adekwatnego przeżycia utworów sztuki przez odbiorców oraz do istotnego w przeżyciach estetycznych dogłębnego zainteresowania się utworem i do doznania wstrząsu, jaki u podstaw decyduje o zbliżeniu się odbiorcy całą swoją osobą do danego arcydzieła oraz o właściwym przyswojeniu i introcepcji przez odbiorcę.

4. Wiemy, że dzieci, młodzież i dorośli chodzą coraz częściej do muzeów i na wystawy współczesnego malarstwa; wiemy, że uczęszczają coraz częściej na dobre koncerty lub słyszą utwory arcydzieł muzyki przez radio; wiemy, że więcej czytają literackich utworów i chodzą do teatru na ciekawe i dobre sztuki — ale zupełnie nie wiemy, jaki jest ich odbiór, co potrafili doznać, przeżyć, zrozumieć i przyswoić sobie jako odbiorcy dzieła sztuki.

Rozpatrując zagadnienia wychowania estetycznego, nie możemy się jednak zatrzymać przy sprawie udostępniania sztuki ani też przy jej uprzystępnianiu — co będę rozważał w następnej części artykułu — lecz powinniśmy dążyć i w rezultacie dojść także do poznania rozmaitych indywidualnych form, jakości i poziomów odbioru dzieł sztuki, zależnych od wieku odbiorcy, od jego wrażliwości na sztukę, od jego doświadczenia osobistego, od jego wykształcenia itp.

Wiemy wszyscy, że różni widzowie tego samego obrazu, różni słuchacze tego samego utworu muzycznego, różni czytelnicy tego samego utworu literackiego konkretyzują go w sobie, czyli spostrzegają go, pojmują, odczuwają w sposób indywidualnie dość rozmaity. Wiemy też, że odbiór mimo różnic indywidualnych jest w różnym stopniu: właściwy lub niewłaściwy, czyli adekwatny lub nieadekwatny.

Wszyscy wiemy, że rzeczą niezmiernie trudną jest wypowiedzieć słowami własne spostrzeżenia i myśli oraz uczucia i wzruszenia aktualizujące się przy odbiorze danego dzieła sztuki. Niemniej musimy zdać sobie sprawę z tego, że niepodobna mówić o tym, w jaki sposób powinno się wprowadzać dzieci, młodzież i ludzi dorosłych w świat sztuki i jak powinno się z nimi rozmawiać o utworach plastycznych, muzycznych i literackich, jak nimi zainteresować odbiorców i jak ułatwić im dojście do adekwatnego odbioru dzieła sztuki, jeżeli nie wiemy, co w ten sposób osiągamy.

W wychowaniu obowiązuje powszechnie zasada, że o wartości danego sposobu kształcenia i wychowania można się przekonać tylko dzięki poznaniu osiągniętych skutków. Badania naukowe na poruszony powyżej temat są niezbędne.

II

Uprzystępnianie sztuki

1. Uprzystępnianie sztuki polega na udzielaniu komuś, kto tego jeszcze nie umie lub nie bardzo umie, skutecznej pomocy w odkrywaniu, ujawnianiu i odczuwaniu estetycznych cech i wartości utworów artystycznych.

Polega ono, innymi słowy, na umiejętnym pośredniczeniu między dziełem sztuki a osobą, która ma dostrzec, doznać, przeżyć i posiąść to wszystko, co sztuka prezentuje i ofiaruje.

Osoby te nazywamy wychowawcami estetycznymi.

Osiągnięciem umiejętnego uprzystępniania powinno być utorowanie drogi prowadzącej do dzieła sztuki osobie, która dopiero jej poszukuje.

Uprzystępnienie sztuki powinno doprowadzić do zrozumienia, uchwycenia i ujawnienia tego, co dla osób na sztukę jeszcze niewrażli-

wych — i że się tak wyrażę — w nią jeszcze „nie wtajemniczonych" jest niedostrzegalne, niewyczuwalne, żadnych istotnych estetycznych reakcji jeszcze nie budzące.

Dla tych początkujących dzieło sztuki nie różni się jeszcze niczym od zwykłego obrazka, od potocznego opowiadania czy opisu, od banalnej muzyki itp., czyli od przedmiotów, które nie wywołują specyficznie estetycznych reakcji u widza i słuchacza.

Swoiste cechy i estetyczne walory dzieł sztuki trzeba dopiero odkryć, a dokonuje się w miarę tego, jak widz i słuchacz zaczyna, początkowo naiwnie, a później coraz bardziej świadomie ulegać oddziaływaniu dzieła sztuki. W miarę tego dzieło sztuki dochodzi dla niego dopiero „do głosu" i staje się dla niego „wymowne". Wymowne w tym znaczeniu są oczywiście nie tylko utwory literackie i sceniczne, ale również obrazy, rzeźby i dzieła architektury oraz utwory muzyczne. Naiwny odbiorca spostrzega dzieło sztuki w kategoriach pozaestetycznych. Jest on jeszcze estetycznie „ślepy" na utwory plastyczne i „głuchy" na literackie i muzyczne.

2. Na czym polega owo „odkrywanie" cech i walorów estetycznych dzieł sztuki oraz co właściwie zostaje odkryte i ujawnione w procesie wnikania w dzieło sztuki i docierania do jego istoty? Na te pytania nie dała dotąd dostatecznie jasnej i wyraźnej odpowiedzi ani estetyka, ani psychologia.

Teoria i praktyka uprzystępniania sztuki jej odbiorcom znajduje się w trudnej sytuacji, a wychowanie estetyczne postępuje w tym względzie po omacku.

W schematycznym skrócie i w sposób bardzo niedoskonały można by odpowiedzieć na pytanie: czym i jak oddziałuje dzieło sztuki na odbiorcę?

Chcąc odpowiedzieć na pierwsze pytanie, należałoby chyba rozpocząć od analizy budowy (struktury) dzieł sztuki różnego rodzaju, ustalając, co dla nich wszystkich jest wspólne, a czym się między sobą różnią utwory należące do różnych rodzajów sztuki — np. do malarstwa, do architektury, do muzyki itp.

Dzieła sztuki, należące do różnych jej gałęzi, składają się z różnych „materiałów". Tak np. utwory literackie są zbudowane z materiału słów i zdań, tworzących temat utworu, obrazy — z plam barwnych ułożonych w całość kompozycji, utwory graficzne — z rozmaitych kresek i konturów, utwory muzyczne — z dźwięków muzycznych, z których artysta komponuje rozwijającą się z czasem strukturę brzmień swojego utworu.

Klasycznym przykładem systematycznej analizy budowy dzieła literackiego: obrazu, architektury oraz utworu muzycznego i filmowego są prace prof. Ingardena, który odkrył i opisał szczególnie wnikliwie wielowarstwową budowę dzieł sztuki. Nie próbowano dotąd zbudować

teorii recepcji dzieł sztuki na podstawie analizy dzieła sztuki, którą zawdzięczamy Ingardenowi. W jego własnych pracach znajdują się dość liczne wzmianki oraz obszerniejsze teksty na temat konkretyzacji recepowanego utworu przez jego odbiorcę.

W pracach Ingardena można by prawdopodobnie znaleźć solidną podstawę dla rozwinięcia teorii uprzystępniania sztuki. W moim artykule nie mogę jednak podjąć takiej próby. Ograniczę się do powiedzenia po prostu kilku rzeczy o oddziaływaniu dzieł sztuki na odbiorców jako zależnego od obiektywnej budowy danego utworu.

Sądzę, że nadal jest i pozostanie prawdziwym twierdzenie, że każde dzieło sztuki, jako „unitas multiplex", jest pewną całością, złożoną z elementów rozmaitych, spojonych ze sobą i zorganizowanych w zwięzłą całość.

Ta całość dzieła obejmuje, włącza w siebie, rozmieszcza w sobie i wiąże ze sobą wszystkie swoje składowe elementy.

Bogactwo rozmaitych, w swym ukształtowaniu i w swej jakości, elementów decyduje o urozmaiceniu całości utworu. Natomiast porządek, ład i zestrój złożenia i skomponowania ich w całość decyduje o cechach i właściwościach utworu jako jednolitej, przejrzystej, czytelnej całości. Każdy z rozmaitych elementów dzieła działa na odbiorcę jako składnik utworu, na który on reaguje, a wzajemny układ tych elementów, ich powiązanie i skomponowanie w całości utworu oddziałuje w postaci artystycznie spojonej całości tworzącej zespół estetycznych podniet wywołujących zarówno globalny, jak też szczegółowy odbiór dzieła.

Reakcje odbiorcy są rozmaitego rodzaju, ale one wszystkie składają się, czy też powinny się składać, na jedyną w tym wypadku właściwą reakcję, a mianowicie — na reakcję estetyczną.

Dzieło sztuki apeluje zarówno do spostrzegawczych, poznawczych, emocjonalnych, jak do oceniających reakcji odbiorcy — a one wszystkie razem splatają się i przenikają w estetycznym odbiorze utworu.

Jest rzeczą oczywistą, że odbiór dzieła sztuki wymaga dostrzegania nie tylko całości utworu, ale również wymaga dostrzeżenia i jakiegoś zareagowania na każdy poszczególny jego element, czyli bodziec, oraz na wszelkiego rodzaju powiązanie elementów w utworze.

Na tle dostrzegania elementów i wiązania ich ze sobą, łączenia lub przeciwstawiania, śledzenia ich oraz jakiegoś uprzytomniania sobie czy też głównie emocjonalnego ulegania ich oddziaływaniu — dokonuje się u odbiorcy docieranie „do treści" danego utworu i przeżywania tej treści nie inaczej jak poprzez ukształtowanie, czyli formę, którą artysta

w swoim dziele nie tylko coś przedstawia, lecz coś zupełnie określonego, emocjonującego, pięknego wyraża — a wyrażając komunikuje odbiorcy.

Jak wiadomo, zagadnienia treści i formy dzieła sztuki, ich wzajemnego stosunku i przenikania się i ich roli i funkcji w oddziaływaniu na odbiorcę, są zagadnieniami niezmiernie zawiłymi i dotąd należycie nie wyjaśnionymi.

3. Nie rozwijając dalej tego tematu, zakończę go wyrażeniem poglądu, że chociaż dzieła sztuki na swój sposób odzwierciedlają nie co innego, jak rzeczywistość, czyli to, co jest i się staje wokoło nas w świecie oraz także to, co żyje i się rozwija w nas samych, to jednak każde dzieło sztuki jest nie czym innym, jak stworzoną przez artystę — „rzeczywistością" jedynego w swoim rodzaju, jedynego na świecie, nie dającego się powtórzyć, w sobie zamkniętego i w swym upostaciowaniu i wyrazie doskonałego dzieła sztuki.

Oglądając je lub słuchając, jak się ono wypowiada słowami lub dźwiękami muzyki odbieramy bezpośrednio, czyli poznajemy i przeżywamy bezpośrednio to, co przedstawia, komunikuje i nam przekazuje to dzieło — a nie to, co pozaestetycznie jest jego źródłem czy tematem.

Właściwy odbiór, właściwa konkretyzacja, właściwe odczuwanie i przeżywanie dzieła sztuki przez odbiorcę ma bezpośrednio i w swej istocie na celu nie co innego, jak właśnie poznawanie, rozumienie, przejmujące nas doznawanie i przeżywanie tego dzieła czy arcydzieła, które stworzył artysta. Obcując z dziełem sztuki radujemy się i sycimy nim samym — a nie rzeczywistością pozaestetyczną, do której to dzieło zwykle jakoś nawiązuje.

Uprzystępnianie sztuki polega właśnie na ułatwianiu odbiorcy dojścia do właściwego obcowania i do pełnego, dogłębnego poznania dzieł sztuki — ściślej arcydzieł sztuki.

4. W poczynaniach uprzystępniania odbiorcy dzieła sztuki, mających go z nim zapoznać, uwrażliwić go na jego piękno, dążących do tego, by umiał wniknąć w odrębny świat dzieła sztuki i by wniknięcie w ten świat i jego introcepcja stały się dla niego dogłębnym przeżyciem estetycznym, posługujemy się różnymi sposobami.

Na ich czoło wysuwa się — nie dlatego, że jest najlepsze, ale dlatego, że w zasadzie nie można postępować inaczej — rozmowa z odbiorcą o utworze, który on właśnie widzi, słyszy lub też widział, słyszał i przeczytał i w gorszy lub lepszy sposób sam już poznał i przeżył.

W uprzystępnianiu dzieł sztuki posługujemy się głównie słowami. Jest to nieuniknione, bo ludzie to, co spostrzegają, odczuwają i chcą zrozumieć, porozumiewają się głównie słowami. Jest to jednak trudny i za-

wodny sposób porozumiewania się, bo słowami nie można odtworzyć dzieł sztuki. To, co się mówi i pisze na ich temat, nie jest ani dostatecznie konkretne i wierne, ani też dostatecznie jasne; jest mniej lub więcej blade i nie dość istotne lub też za bardzo literackie i subiektywne.

Przykładem tego mogą być różne słowne opisy poszczególnych utworów Chopina, które jego biografowie umieścili w swoich pracach.

Innym przykładem mogą być artykuły, jakie się ukazywały i nadal ukazują w czasopismach codziennych lub specjalistycznych na temat obrazów współczesnych malarzy, utworów współczesnej muzyki lub książek, które świeżo lub na nowo zostały wydane. Krytyka nie jest prawdziwą krytyką, jeżeli tylko mówi dobrze lub źle o danym utworze, a nie ułatwia odbiorcy wniknięcia w istotne problemy, w swoistą treść, w artystyczny kunszt, w nowość i jedyność, w jakościowo odrębny i świeży wyraz utworu. Niemniej słowo mówione lub pisane jest i pozostanie głównym sposobem uprzystępniania sztuki tym, którzy jeszcze nie potrafią ich samodzielnie poznać, rozszyfrować, objąć i przeniknąć swoim rozumem i uczuciem.

Wspominałem już o tym, że istniejące i dotąd praktykowane sposoby uprzystępniania sztuki powinny zostać poddane naukowej analizie i systematycznemu badaniu ich wpływu na doskonalenie się u odbiorców rozumienia, przeżywania dzieł sztuki i wnikania w odrębną artystyczną rzeczywistość każdego z nich.

Dysponujemy w tym względzie w Polsce materiałem bardzo szerokim i różnorodnym. Składają się na niego np. dotąd niestety jeszcze nie zapisywane co do ich tekstu audycje umuzykalniające, objaśnianie obrazów i rzeźb przez osoby do tego powołane w muzeach i galeriach obrazów, to, co mówią w szkole podstawowej i licealnej nauczyciele „przerabiając" z uczniami dany utwór poetycki (np. „Pana Tadeusza" lub wiersze Majakowskiego) i dokonując na ogół nieszczęsnego tzw. „rozbioru" utworów literackich. Do tego można by włączyć także to, co słyszą grupy osób z prowincji zwiedzających np. Kraków na temat architektury tych miast od osób je oprowadzających.

Jeżeli chodzi o materiały już utrwalone, to byłyby nimi wstępy i artykuły w programach koncertów symfonicznych lub teatralnych. Należą do nich analizy dzieł sztuki w książkach historyków sztuki oraz analogiczne analizy w książkach znawców literatury i muzyki.

Szczególnie ważnym źródłem poznania, w jaki sposób uprzystępniamy odbiorcom dzieła muzyczne i literackie, są audycje radiowe: umuzykalniające czy też poświęcone analizie i omówieniu dzieł literackich. Prawdopodobnie teksty tych muzycznych i literackich omówień przechowują się w Polskim Radio i mogłyby być udostępnione dla zapoznania się z nimi

dla celów naukowych, tj. dla poznania i analizy metod uprzystępniania sztuki od lat u nas praktykowanych.

Podobnie ma się sprawa z filmem. Dla odbiorców filmu rzeczą bardzo kształcącą i istotną są zarówno fachowe dyskusje nad nowym filmem, jak analizy i krytyki w czasopismach filmowych — jeżeli tylko ich poziom jest dostatecznie wysoki.

Szczególnie cenną rzeczą, metodycznie niezbędną, byłoby porównać to, co różni znawcy i specjaliści mówią i piszą o tym samym utworze — przecież od każdego z nich można się czegoś nauczyć, a w niektórych wypadkach nauczyć, jak się nie powinno sądzić, mówić i pisać o danym utworze. Jestem przekonany, że umiejętna analiza tych materiałów byłaby rzeczą bardzo korzystną dla zorientowania, jak się w praktyce uprzystępnia sztukę, jak też jako pierwsza podstawa opracowania właściwych metod.

Mówienie, wypowiadanie się, rozmawianie i dyskutowanie na temat dzieła sztuki, które się ogląda lub słyszy czy też oglądało w czyimś towarzystwie, nie jest bynajmniej rzeczą jałową i niepotrzebną. Dochodzi bowiem przy tym do wymiany zarówno spostrzeżeń, poglądów, jak też oceny danego dzieła sztuki, szukającej kryteriów uzasadnienia tej oceny, a to wszystko kształci pośrednio w umiejętności widzenia i słyszenia oraz poznawania, przeżywania i znajdywania właściwego kontaktu z dziełami sztuki.

Mówiąc o dziełach sztuki w towarzystwie czy wobec wychowanków nie należy jednak nigdy zapominać o tym, że właściwą w tym wypadku, jedyną w swoim rodzaju i niczym nie zastąpioną wymowę posiada jedynie dzieło sztuki „we własnej osobie", czyli oryginał, a nie osoba, która coś o nim mówi.

Dlatego wszelkie rozmawianie i pisanie o dziełach sztuki dołącza się tylko wtórnie i dodatkowo do bezpośredniego widzenia, słyszenia i do uwarunkowanego obecnością dzieła sztuki osobistego odbioru czy też osobistej introcepcji tego dzieła przez odbiorcę.

O dziełach sztuki nie można i nie warto rozmawiać, jeżeli nie zostały udostępnione tym, którzy na ich temat chcą się wypowiedzieć i porozumieć.

5. Umiejętność i skuteczność uprzystępniania komuś sztuki jest oczywiście u swych podstaw zależna od tego, kto je uprzystępnia, a więc od tego, czy „wychowawca estetyczny" ma odpowiednie zdolności i przygotowanie.

Jest rzeczą jasną, że właściwym wychowawcą, czyli takim, który by umiał obudzić u wychowanków zainteresowanie sztuką, rozmiłowanie się w niej i zapotrzebowanie dla niej oraz umiał nauczyć ich rozeznać się w sztuce, rozumieć ją, umieć wnikliwie poznawać i wrażliwie, a adekwatnie przeżywać każde dzieło, które na to zasługuje, cieszyć się, radować

i sycić swoistą urodą i doskonałym pięknem arcydzieł sztuki — może być tylko człowiek, który sztukę zna i kocha, rozumie i przeżywa w sposób bardzo bezpośredni, żywy i który już wiele z niej „skorzystał" i wiele „jej zawdzięcza", jeżeli chodzi o jego stosunek do życia i jego przeżywanie rzeczywistości oraz o ukształtowanie jego osobowości.

Miejsce sztuki w życiu i rzeczywistości człowieka jest bowiem takie, że jej dzieła rozszerzają i pogłębiają nasze poznanie i doznanie świata w sposób swoisty, a nie dający się niczym innym zastąpić. Dokonując tego, dzieła sztuki osiągają poza tym jeszcze coś innego — rozszerzają i pogłębiają naszą osobowość i potęgują zarówno bolesną, jak radosną świadomość naszego istnienia.

Radości, boleści i smutki istnienia stają się dzięki sztuce zjawiskami estetycznymi, niemniej dotkliwymi i szczerymi jak w życiu, ale przesuniętymi na platformę czy scenę sztuki, na której nic nikomu naprawdę nie zagraża i nikt nikomu nie ofiarowuje materialnych, realnych, osobistych korzyści. Mimo to sztuka podobnie jak rzeczywiste życie niepokoi i uspokaja, trwoży i uszczęśliwia, nęci i syci.

Wychowawca estetyczny jest człowiekiem, który pośredniczy w obdarowywaniu ludzi darami arcydzieł sztuki, czyniąc je dla odbiorców przystępnymi.

Artyści są tymi ludźmi, którzy obdarowują innych ludzi sztuką stwarzając dla nich — a nie tylko sobie — dzieła sztuki. Wychowawcy estetyczni natomiast są pośrednikami, kształtującymi wrażliwość i kulturę estetyczną społeczeństwa na podstawie już stworzonych i mogących być udostępnionymi dzieł sztuki.

Wychowawcy estetyczni rekrutują się z 3 źródeł. Mogą nimi być: a) artyści, przekazujący laikom to, co wiedzą, myślą i czują, tworząc sztukę i podziwiając arcydzieła sztuki; b) prywatni miłośnicy i znawcy sztuki, oddziałujący doraźnie na swoje otoczenie; c) nauczyciele i wychowawcy, których obowiązuje — jak sobie dziś już wyraźnie z tego zdajemy sprawę — nie tylko wychowanie fizyczne, umysłowe, moralne, społeczne i politechniczne wychowanków, lecz także w bardzo poważnej mierze wychowanie estetyczne.

Nauczyciele i wychowawcy wychowują głównie dzieci i młodzież. Nie wychowując ich estetycznie (lecz tylko umysłowo, praktycznie, moralnie itp.), nie są wychowawcami oddziałującymi dostatecznie szeroko i głęboko na rozwój osobowości swoich wychowanków. Pomijanie czynnika estetycznego w wychowaniu dzieci i młodzieży wyrządza nie mniejszą krzywdę jak zaniedbanie w zakresie wychowania umysłowego, w zakresie kształcenia ogólnego czy zawodowego.

Większość nauczycieli na ogół nie umie i nie może być dobrymi wychowawcami estetycznymi, bo ich do tego nie przygotowano.

Nie mogę podjąć szerzej rozważań na temat kształcenia nauczycieli w wychowaniu estetycznym. Ograniczę się do wskazania na trzy rzeczy:

Wychowanie estetyczne powinno znaleźć należne miejsce w dostatecznie szerokim zakresie w zakładach kształcenia nauczycieli, wyższych szkołach pedagogicznych oraz na uniwersytetach.

W wychowaniu kandydatów na nauczycieli nie wystarczy zapoznawać ich z nauczaniem rysunków, śpiewu, literatury, lecz należy właśnie tych przyszłych nauczycieli wychowywać poprzez sztukę, czyli przez szerokie udostępnianie i umiejętne uprzystępnianie im arcydzieł sztuki. Muszą się nauczyć nie tylko jakoś tam trochę „się rozeznawać" w sztuce, lecz trzeba, by ją umiłowali, by stali się zdolni wnikać w dzieła sztuki, rozumieć je i adekwatnie, dogłębnie przeżywać.

Celem estetycznego wychowania nauczycieli jest w rezultacie ukształtowanie ich osobistej kultury, uwrażliwienie ich na sztukę, rozwinięcie i pełne ukształtowanie ich osobowości — bez czego nie są osobowościami wszechstronnie ukształtowanymi. To wskazuje wyraźnie na wielkie trudności, jakie z natury rzeczy natrafi osiągnięcie tych celów.

6. Wychowanie estetyczne nie mieści się w osobnym przedmiocie nauczania, który by ktoś nazwał „wychowaniem estetycznym". Jest to raczej pewien element i współczynnik, który może się aktualizować w zakresie różnych przedmiotów, np. w wychowaniu fizycznym, zoologii, geografii, historii — a nawet w matematyce i fizyce.

Niemniej dokonuje się ono w szkole głównie w zakresie nauki rysunku, śpiewu, tańca i literatury. Tu bowiem chodzi zawsze nie tylko o zdobycie umiejętności technicznej, lecz w gruncie rzeczy artystycznej. Rysunek, malowany przez dziecko obrazek, wygłoszenie wiersza, zaśpiewanie piosenki, zagranie utworu, odegranie roli w utworze scenicznym itp., stawia bowiem w swej istocie zawsze zadanie wykonania estetycznie utworu, konkretyzującego wnikliwie i adekwatnie jego tekst i ideę.

Przez sztukę, a nie obok sztuki należy wychowywać estetycznie. Tylko wnikliwe, częste, właściwe obcowanie ze sztuką może z czasem wytworzyć w Polsce nowy typ kulturalnego nauczyciela, zamiłowanego w sztuce i umiejącego pośredniczyć w obdarzaniu nią swych wychowanków, a tym samym w kształtowaniu ich artystycznej kultury.

III

Upowszechnianie sztuki

Poruszyłem już na wstępie, że upowszechnianie sztuki polega na zbliżaniu jej szerokim masom społeczeństwa, zarówno co do udostęp-

niania wielu najlepszych dzieł sztuki dużej ilości odbiorców, jak też poprzez czynienie ich przystępnymi, co powinno w rezultacie doprowadzić do umiłowania sztuki, radowania się nią, rozumienia jej i zapotrzebowania na nią u coraz szerszej rzeszy odbiorców.

Wychowanie estetyczne dzieci i młodzieży jest rzeczą podstawową, bo wrażliwość na sztukę, zapotrzebowanie na nią, umiejętność obcowania z nią i korzystania z jej darów powinny się rozwinąć jak najwcześniej. W szkołach ogólnokształcących wychowanie estetyczne jest istotnym czynnikiem wychowania ogólnokształcącego. W szkołach artystycznych różnego typu i stopnia jest ono poza tym współczynnikiem kształcenia zawodowego.

*

* *

Dzięki upowszechnieniu sztuka przestaje być przywilejem ludzi, których stać na to, by korzystać ze sztuki.

Dzięki upowszechnieniu staje się ona niejako „chlebem powszednim" dla wszystkich, czyli czymś, co w danym społeczeństwie przestało być luksusem. Sztuka nim nie jest, lecz jest niezbędną strawą człowieka, co jest istotnym czynnikiem kształtowania się jego osobowości — i jego szczęścia.

Sztuka jest dobrem, nie mniej ważnym niż dobra ekonomiczne lub wykształcenie i wiedza.

Prawo do sztuki przysługuje każdemu człowiekowi — na równi z prawem do wykształcenia, prawem do korzystnej dla niego i pożytecznej dla społeczeństwa pracy.

Upowszechnienie sztuki, czyli szeroki i wnikliwy odbiór sztuki przez społeczeństwo, decyduje w rezultacie o kulturze danego społeczeństwa. Sztuka istnieje przecież nie tylko dlatego, że została stworzona i że nadal artyści ją tworzą, lecz żyje szeroko i konkretnie przede wszystkim w odbiorcach, którzy z nią obcują, radują się i sycą.

Kultura estetyczna społeczeństw zależy nie tylko od tego, czy dany naród wyłonił ze siebie wybitnych artystów, wielkich twórców, lecz nie mniej od tego, czy ich dzieła w danym narodzie i wśród ludzi na całym świecie znalazły oddźwięk, czy zaistniało i nadal trwa zapotrzebowanie na ich dzieła, czy one pomagają żyć i radować się życiem każdemu człowiekowi.

To właśnie miał na myśli Karol Szymanowski, twierdząc, że „spontaniczne wybuchy twórczości genialnych jednostek zgasłyby jak płomień w bezpowietrznej przestrzeni, gdyby nie znalazły istotnego oddźwięku w głębokim zrozumieniu i umiłowaniu sztuki wśród najszerszych warstw ludności".

KAZIMIERZ SOŚNICKI
TORUŃ

OBIEKTYWIZM I SUBIEKTYWIZM W PEDAGOGICE WSPÓŁCZESNEJ

I. Przeciwieństwo obiektywizmu i subiektywizmu

1. Oba te terminy przedstawiają nie tyle jednolite kierunki lub systemy pedagogiczne, ile raczej dwie odmienne postawy lub poglądy, z których każda obejmuje jeszcze czasami bardzo między sobą różniące się systemy nauczania i wychowania. Każda z nich inaczej rozumie cele pedagogiczne, w następstwie też metody i środki wychowania. To inne rozumienie celów polega na tym, że systemy obiektywistyczne wywodzą je głównie ze świata poza psychiką jednostki i odpowiednio do tego kształtują metody i środki wychowania, systemy zaś subiektywistyczne i psychologizujące uważają za źródło pedagogiki psychiczny świat dziecka. Dla pierwszych wychowanie zyskuje treść i kierunek zależnie od obiektywnej rzeczywistości, która występuje jako górująca nad psychiką wychowanka, dla drugiej — przeciwnie: w sprawach wychowania góruje psychika dziecka nad wymaganiami świata.

Stosunek dwóch członów: świata i człowieka, jest pojmowany albo głównie od strony świata, albo też raczej od strony człowieka. W pierwszym wypadku główne cele wychowania są narzucane dziecku przez obiektywną rzeczywistość i żądają od niego dostosowania się do wymagań świata, żądają, aby psychika jego kształtowała się stosownie do tych wymagań. Stąd wychowanie jest urabianiem jej i polega na przygotowaniu do życia człowieka dorosłego. W drugim wypadku cele wychowania wywodzą się z potrzeb psychiki dziecka, zwłaszcza z potrzeb jej rozwoju. Świat obiektywny traci więc znaczenie dla spraw wychowania. Winien on być tak kształtowany, aby był dostosowany do rozwijającej się psychiki dziecka, a zwłaszcza świat, który pozostaje z nim w najbliższym zetknięciu się i stanowi jego środowisko. Wychowanie więc dobiera swe metody i środki do przekształcającej się psychiki dziecka, jest ono „życiem dziecka", a nie przygotowaniem do życia dorosłych.

2. Te dwa różne aspekty pedagogiki przybierają jeszcze odmienne modyfikacje i stanowią podstawy dla różnych systemów wychowania zależnie od tego, jak pojmuje się rzeczywistość i jak pojmuje się istotę człowieka. A pojmowanie to zależy od odpowiedzi, jaką mogą dać badania filozoficzne na pytania: czym jest świat, czym jest człowiek i jaki jest stosunek człowieka do świata. Są to pytania o charakterze ontologicznym i epistemologicznym. Zdawałoby się tedy, że realizm filozoficzny, uznający rzeczywi-

stość obiektywnego świata, niezależną od człowieka i poznawaną przez niego w drodze doświadczenia, będzie stanowić podstawę dla obiektywizmu pedagogicznego, idealizm wywodzący świat z psychiki człowieka stanowić będzie podstawę dla subiektywizmu i psychologizmu.

Tymczasem stało się coś wręcz przeciwnego. Możemy być zaskoczeni tym faktem, że idealistyczna filozofia niemiecka stała się podstawą dla pedagogiki obiektywistycznej „szkoły tradycyjnej", a realistyczna filozofia anglosaska jest podłożem dla pedagogiki wyraźnie subiektywistycznej. Z pewnością miały tu wpływ także pewne czynniki historyczne kształtujące w różnym kierunku stosunki polityczno-społeczne u obu narodów, ale wydaje się, że w samych treściach filozofii i pedagogiki trzeba by szukać także wyjaśnienia tego zjawiska.

Ten ostatni sposób może dałby następujące tłumaczenie.

Niemiecka filozofia idealistyczna przyjęła funkcje poznawcze człowieka, w których on tworzy realny i obiektywny świat, nie tylko jako u wszystkich ludzi jednakowe, ale też jako dane w postaci gotowej, niezmiennej. Nie mają one indywidualnych różnic ani rozwoju, ale po prostu „one są". Tak są traktowane formy wyobrażania i kategorie myślenia Kanta, taką jest forma woli moralnej człowieka wyrażona w imperatywie kategorycznym, taką też jest forma przeżyć estetycznych zawartych w „bezinteresowności". Jaką więc rolę mogłoby mieć wychowanie wobec nich, jeżeli one są powszechne, stałe, niezmienne? Jeżeli pojęcie rozwoju nie może mieć do nich zastosowania? Może ono wtenczas odnosić się do treści, wypełniających te formy, może dążyć do bogacenia tych treści, jak tego żądał np. Herbart, gdy idzie o „masę apercepcyjną". Rozwijać umysł i sumienie znaczy wtenczas napełniać formy wyobrażania, myślenia, formę moralną woli — treściami coraz bogatszymi, coraz subtelniejszymi. Stąd też w całej pedagogice herbartystów akcentuje się treść, a wszelkie funkcje czynności myślenia są raczej czymś drugorzędnym, bo przecież u dziecka i u dorosłego są one jednakowe; różnica między nimi leży nie w samych funkcjach, ale w treściach, które tymi funkcjami są objęte. Te właśnie zasady jak najostrzej potępi z początkiem XX w. „nowe wychowanie" hołdujące subiektywizmowi pedagogicznemu. Przyjmując za stałe i gotowe formy myślenia, odczuwania estetycznego i woli moralnej, wychowanie musiało przejść od nich do bogacenia treści, a więc do obiektywizmu pedagogicznego. A stąd już niedaleka droga do materializmu dydaktycznego i nawet wielowiedzy encyklopedycznej.

Zdaje się, że analogiczne przejście odbyło się po stronie pedagogiki opartej o filozofię empiryzmu i realizmu. Tutaj świat realny, istniejący niezależnie od poznania człowieka, jest źródłem wszelkiej jego wiedzy. Świat ten działając na człowieka wywołuje jego procesy psychiczne: poznawcze, uczuciowe, woli. Ale rezultaty tego działania świata nie tylko zależą od samego świata, od jego treści i bogactwa. Zależą one równie od

tego, czy i o ile człowiek jest zdolny do odbierania działań świata. Wszakże już potoczne doświadczenie okazuje, że nie wszyscy jesteśmy jednakowo wrażliwi na te działania. Nauka również okazuje, że rzeczywistość świata jest o wiele bogatsza niż ta, którą zdołamy poznać, że w niej istnieją zjawiska, o których dowiadujemy się dopiero drogą rozumowań, gdyż bezpośrednio nie posiadamy organów dla ich odbioru. Widocznie dla możliwie dokładnego poznania świata konieczne jest coraz dalsze doskonalenie naszych funkcji poznawczych, zdolności obserwowania, rozumowania, myślenia naukowego. Jeżeli te funkcje będą zaniedbywane, to także treści psychiki będą uboższe. Dlatego istotnym zadaniem wychowania jest zająć się głównie rozwijaniem tych funkcji. Jego zadaniem jest więc kształcić narzędzia, aparat psychiczny człowieka, czynności myślenia, odczuwania i woli. A stąd już jesteśmy zupełnie na terenie pedagogiki psychologizującej, hołdującej formalizmowi pedagogicznemu.

II. Tendencje godzenia obu przeciwieństw

Zarówno skrajna postawa obiektywizmu, jak subiektywizmu z czasem łagodniała. Ostatecznie okazało się bowiem, że ani skrajny subiektywizm nie może się obejść bez włączenia w siebie pewnych elementów obiektywizmu, ani też obiektywizm nie może trwać w swej pierwotnej bezwzględnej postawie nieliczenia się z rozwijającą się psychiką dziecka. Stąd, zwłaszcza do zwycięskich kierunków psychologizującej pedagogiki, różnymi, jakby bocznymi drogami, poczęły przenikać pewne rysy obiektywizmu — zwłaszcza po ostatniej wojnie. Nawet zdecydowane kierunki psychologizujące musiały zostawić choćby niewielkie wejście dla swego przeciwnika. Zobaczmy ten stan rzeczy na dwóch przykładach: na przykładzie personalizmu, który jest wyraźnym kierunkiem subiektywistycznym, raczej z nachyleniem humanistycznym, oraz na progresywizmie amerykańskim, którego subiektywizm ma raczej charakter naturalistyczny.

1. Personalizm uważa za cel wychowania rozwój osobowości jednostki. Mimo bardzo różnych sposobów pojmowania „osobowości", można w tym pojęciu wysunąć na czoło trzy zasadnicze cechy: a) pojmowanie psychiki człowieka jako struktury, jednolitej i harmonijnej budowy charakteru, jako całościowego zespołu właściwości psychicznych, z sobą zgodnych, b) struktura ta jest nacechowana indywidualnością, a więc jest różna u różnych jednostek, swoista i niepowtarzalna, c) właściwości psychiczne stanowiące ją są wartościowe. Taki cel wychowania jest więc skierowaniem całej działalności wychowawczej na rozwijanie wartości stanowiących osobowość zarówno w kierunku ich jakościowej różnorakości, jak ich stopnia, jest nacechowaniem jej dynamicznością i wzrastaniem, jest kie-

rowaniem tego wzrostu ku ideałom prawdy, dobra i piękna. Człowiek jest głównie pojmowany od jego strony psychicznej, osobowość stanowi jego istotę. Cel wychowania jest tu skrajnie subiektywny, a razem z nim także środki do niego wiodące muszą leżeć w dziedzinie psychologii.

Ale cele i środki czysto psychiczne, bez treści pozapsychicznych, nie mogą istnieć. Jak długo personalizm operuje ogólnym pojęciem osobowości, może on całkowicie nie troszczyć się o te szczegółowe treści. Ale wychowanie musi zejść na ziemię i wtenczas zacząć się liczyć z realnym światem pozapsychicznym. To sięganie po treści do świata realnego prowadzi personalizm w jednej jego postaci do pedagogiki kultury, która żąda, aby na dobrach kultury materialnej, moralnej, estetycznej, naukowej itp. wzrastała osobowość. W zetknięciu się z obiektywnym światem personalizm stara się jednak możliwie uchronić się od obiektywizmu i „spsychologizować" te dobra. Są one bowiem również strukturami wartości. Ich wartości i normy z tymi wartościami związane stanowią w nich te treści, które nie tylko czynią je dobrami kultury, ale przez które może się kształtować osobowość. W ten sposób spsychologizowane dobra kultury działają na psychikę człowieka.

Ale pełne spsychologizowanie całego procesu wychowania nie daje się przeprowadzić. Przecież „wartość" może być pojmowana w dwojaki sposób: może ona być pojmowana subiektywnie i wtenczas pochodzi od naszego sposobu odczuwania podczas zetknięcia się z przedmiotami. Człowiek przeżywa w tym zetknięciu się pewne uczucie, pozytywne lub negatywne, i z powodu tego uczucia przyznaje przedmiotowi wartość dodatnią lub ujemną. Czy więc przedmiot posiada wartość i jaka ona jest, zależy od naszego uczucia. Sam z siebie, obiektywnie, nie ma on żadnej wartości. Nabywa jej jedynie dzięki człowiekowi. Jest to wartość subiektywna, a ponieważ ten sam przedmiot może w nas budzić w różnym czasie różne uczucia oraz u różnych ludzi również różne odczuwanie, więc taka subiektywna wartość jest zarazem względna. Konsekwencją tego dla pedagogiki kultury byłoby to, że straciłoby się wszelkie granice zasięgu indywidualnego wartościowania, a przez to zachwiałby się cały system kultury jako struktury wartości. Nie można by myśleć o jakiejś wspólnej kulturze społeczeństwa, o wspólnych wartościach i normach życia, jeśli nie uzna się obiektywnych kryteriów wartości. Pedagogika kultury musi się posługiwać innym pojmowaniem „wartości", pojmowaniem jej obiektywnym. Teraz wartość przedmiotów nie pochodzi od naszych uczuć, ale jest obiektywnie nam dana wraz z przedmiotami. Uczucia wartości przeżywamy wskutek tego, że działa na nas obiektywna wartość przedmiotów i ta wartość wywołuje w nas odpowiednie uczucia pozytywne lub negatywne. Stąd pedagogika ta przyjmuje jakby dwie różne strony wszelkich przedmiotów, a więc też dóbr kultury: jedną stroną jest ich „istnienie", drugą jest ich

„wartość". Wyraża się to w określeniu: „przedmioty istnieją", a „wartości mają znaczenie" (Dinge existieren, Werte gelten). Przyjmując jednak obiektywizm wartości, pedagogika przestaje być czysto subiektywną i wyraźnie wkracza w teren obiektywnego świata. Fakt ten zmusza do złagodzenia postawy personalizmu w stosunku do obiektywistycznych poglądów pedagogicznych.

2. Jako drugi przykład wchłaniania momentów obiektywnych przez psychologizującą pedagogikę może posłużyć naturalistyczna pedagogika progresywizmu lub eksperymentalizmu oparta o filozofię pragmatyzmu. Jej naturalizm leży w sposobie pojmowania „uczenia się" oraz w sposobie pojmowania istoty, natury, człowieka. W swej istocie człowiek jest jednostką produkującą, wytwarzającą materialne środki ułatwiające mu życie. Jego uczenie się jest rozumiane szeroko, jako wszelkie korzystanie z poprzedniego doświadczenia, które wówczas było nowe. To nowe doświadczenie nastąpiło wskutek tego, że człowiek znalazł się w nowych dla siebie warunkach, w nowej sytuacji, które musiał rozwiązać. Rozwiązać je można jedynie przez działanie, bądź to wykonywane „na oślep", bądź też przy pomocy myślenia. Działanie to nie od razu jest skuteczne: zachodzą w nim błędy, które przez ponowne próby są eliminowane. Rezultatem ostatecznym jest bezbłędne rozwiązywanie analogicznej, powtarzającej się sytuacji. Nastąpiło wtenczas „umienie". To szerokie pojmowanie uczenia się odnosi się nie tylko do uczenia się umysłowego, lecz także do ruchowego: tak samo uczymy się np. geometrii jak pływania, opanowywania gniewu itp. Wszędzie korzystamy z poprzedniego doświadczenia dla jakiegoś naszego postępowania w analogicznej sytuacji. Uczenie się takie, zwyczajne nasze „uczenie się życiowe", odbywa się ciągle, nie tylko w szkole. Przez nie zdobywamy „doświadczenie życiowe" w najrozmaitszych dziedzinach naszego istnienia. Jest więc ono „naturalne", bo związane z naturą człowieka, który wciąż przez działanie nabywa nowego doświadczenia. Jest też ono dlatego „naturalne", bo tak samo uczą się zwierzęta.

Rezultatem tego uczenia się jest albo przystosowanie się do zmiennych warunków życia — i wtenczas człowiek raczej zmienia sam siebie, albo też zmienia on swe środowisko dostosowując je do swoich potrzeb. Te drugie zmiany, zmiany produkcji, są uważane za istotne dla życia człowieka i kultury. Ale człowiek dokonując ich w swoim środowisku zmienia też przez nie także samego siebie. Tak więc dziecko rozwija się przez działanie, o ile to działanie jest zgodne ze zmianą jego sił psychicznych, ze zjawiającymi się jego zainteresowaniami, potrzebami. Działanie, które je kształci i za pomocą którego ono się uczy, musi pochodzić „od wewnątrz" dziecka i nie może mu być narzucane niezgodnie z jego sposobem myślenia i odczuwania. W ten sposób uczenie się naturalne łączy się z psychologizującym pajdocentryzmem.

Ale równocześnie elementy subiektywne w tym kierunku pedagogiki doznają ograniczenia przez pewne obiektywne czynniki, które wkraczają w cały proces wychowania. Przecież działanie to odbywać się musi w świecie obiektywnym, realnym, niezależnym od indywidualizmu człowieka. Ten realny świat nie może być kształtowany według dowolnych naszych chęci, ale według praw i porządku w nim panującego. Działanie musi się dostosowywać do tych obiektywnych praw i obiektywnego stanu realnego świata. I ta obiektywność świata musi ograniczać subiektywizm i psychologizm wychowania. Powoli obiektywny świat poczyna górować nad psychologizmem wychowania. Nie jest to jednak górowanie takie, aby psychologizm tracił swoje znaczenie w całym procesie wychowania. Ze swej strony ogranicza on silnie te tendencje obiektywizmu. Ograniczenie to leży w tym, że uczenie się przez działanie jest związane z indywidualizmem jednostki oraz w tym, że jest ono całościowe. Jego łączność z indywidualizmem działającego leży zarówno w tym, że aby sytuacja była motywem dla działania, musi ona oddziaływać na indywidualne odczuwanie działającego, gdyż gdyby była obojętna, nie stałaby się tym motywem; ale też rozwiązanie jej wtenczas jest uważane za skuteczne, jeśli odpowiada potrzebom indywidualnym działającego. Te podstawy indywidualizmu, pochodzące w uczeniu się od jednostki, są np. spełniane w nauce przez to, że program nauki jest możliwie dobierany według zainteresowań i uzdolnień ucznia, że zamieszcza się w nim nie tylko teoretyczne przedmioty nauczania „do wyboru", zależnie od jego decyzji, ale też liczne przedmioty praktyczne, również zależne od zamiłowań i uzdolnień indywidualnych. Ponadto uczenie się przez działanie jest traktowane nie w systematycznym układzie wiadomości, ale w układzie integralnym. Wiadomości występują tak, jak one wchodzą w skład działania, a więc niezależnie od podziału na odrębne przedmioty nauczania i nie w systematycznym układzie. Jeżeli uczenie się ma polegać na rozwiązywaniu sytuacji, to musi ono prowadzić do różnych wiadomości w układzie takim, jak one są stosowane przy tym rozwiązywaniu, a nie w „książkowym", ułożonym systematycznie według poszczególnych przedmiotów nauki.

3. Ale też te dwa momenty, moment indywidualnych zainteresowań i całościowego układu treści charakteryzujące subiektywizm progresywizmu, są współcześnie coraz bardziej usuwane na rzecz obiektywizmu nauki. Jest widoczne, że odbywa się to dwiema drogami: z jednej strony — przez zacieśnianie pojęcia „uczenia się", z drugiej — przez właściwe rezygnowanie wprost z pojmowania uczenia się jako badania.

a) W łonie samego progresywizmu, dla którego filozofia i pedagogika J. Deweya dotąd stanowiła niewzruszoną podstawę, zjawiły się tendencje

silnie nadwerężające subiektywizm tego kierunku. Z jednej strony wyłonił się „esencjalizm", reprezentowany współcześnie przez I. L. Kandela i J . S. Brubachera, żądający powrotu do systematycznego nauczania według przedmiotów nauki i dostosowywania pracy ucznia do wymagań systematycznego układu szkolnego, a nie jedynie do indywidualnych zamiłowań ucznia. Kierunek ten wyraźnie rezygnuje z pajdocentryzmu w wychowaniu na rzecz „didaskalocentryzmu", a więc wysuwa na czoło wymagania od ucznia, jakie mu stawia szkoła i nauczyciel (didaskalos — nauczyciel).

Ale obok esencjalizmu zjawiają się jeszcze inne ataki czyniące wyłom w powszechnie panującym dotąd kierunku progresywizmu. Oto jeden z nich pragnie zacieśnić samo pojęcie uczenia się. Spotykamy go w pracy H. Broudy'ego (Building a Philosophy of Education, 1958). Idzie tu o stosunek pojęcia „uczenia się" do pojęcia „wychowania". Uczenie się jest pojmowane jako wszelka zmiana postępowania sprowadzona przez poprzednie doświadczenie człowieka. Ale są trzy rodzaje uczenia się. Learning: uczenie spowodowane przez działanie środowiska; jest ono niezamierzone, okolicznościowe i niesystematyczne; jest to uczenie się „nieprawidłowe". Druga odmiana to uczenie się zamierzone, ale okolicznościowe i niesystematyczne, np. uczenie się przez pouczenia rodziców itp. Trzeci typ to uczenie się zamierzone i systematyczne, „szkolne". Jest to uczenie się „prawidłowe". Ten ostatni rodzaj jest „wychowaniem" (education). To rozróżnienie jest zasadniczo niezgodne z pojęciem uczenia się progresywistów. „Wychowanie" bowiem oznacza w ich pedagogice wszystkie trzy odmiany uczenia się i dlatego nie ma tu różnicy między uczeniem się a wychowaniem. Takie szerokie pojmowanie terminu wychowanie pozwala rozumieć uczenie się jako „naturalne", a więc zarówno zamierzone, jak niezamierzone, systematyczne lub okolicznościowe. Jeżeli jednak odróżni się od tego uczenia się „wychowanie" jako uczenie się zamierzone i systematyczne i jeżeli określi się, że tylko ta postać uczenia się jest właściwa dla pedagogiki szkolnej, to tym samym rezygnuje się z uczenia się w znaczeniu szerokim, a razem z tym także z uczenia się „naturalnego". Jest to więc powrót do uczenia się „sztucznego", w którym obiektywizm pedagogiczny zaznacza się z całą wyrazistością.

b) Drugim przykładem rezygnowania z psychologizmu pedagogiki progresywistów jest odróżnienie między uczeniem się jako badaniem a uczeniem się jako korzystaniem z poprzedniego doświadczenia zdobytego przez badanie. Dla progresywistów uczenie się jest jedynie badaniem. Uczący się ma zdobywać wszelką wiedzę przez własne badanie, podobnie jak to robi badacz naukowy. Tak samo jak badacz jest on w nowej dla siebie sytuacji, którą własnym działaniem ma rozwiązać i tą drogą poznać nowe wiadomości. Ale oprócz takiego uczenia się jest jeszcze inne: uczący się

nie jest badaczem, bo wiedza ta już jest gotowa, zyskana przez badania innych ludzi. Korzystamy wtenczas z doświadczenia poprzedniego innych, które nam jest obecnie komunikowane. Ale przecież to jest postać uczenia się, to jest „sztuczne" uczenie się, właśnie poprzednio ostro zwalczane przez wszelki pajdocentryzm, a więc także przez progresywizm pedagogiki Deweya. Wszakże postawa umysłowa badacza i korzystającego z rezultatów badania jest inna. Badacz usiłuje rozwiązać pewną specyficzną sytuację odnoszącą się do jakiejś strony rzeczywistości, do jednego problemu wyodrębnionego z całości stawania się w świecie. Zajmuje on pozycję analityczną w stosunku do całości rzeczywistości i całości rozwiązywanej sytuacji. Przy tym nie znając rezultatów badań nie operuje początkowo treściami, gdyż ich właśnie poszukuje. Ale aby móc przeprowadzić badania, musi rozporządzać już dużym zasobem funkcji myślenia, które określamy często jako „zdolności badania". Stąd uczenie się zidentyfikowane z badaniem daje wiedzę wycinkową, nie systematyczną, i skłania się do formalizmu dydaktycznego. Ale uczący się, który korzysta z rezultatów doświadczenia innych, z gotowej już wiedzy, przede wszystkim poznaje treści, będące rezultatem badań, głównie za pośrednictwem słowa. Jego zadaniem jest zrozumieć to słowo, a znaczy to wykonać takie funkcje myślowe, które by owładnęły tymi treściami. Dalszym jego zadaniem jest opanować je pamięciowo. Ale teraz już jesteśmy całkowicie w dziedzinie uczenia się „sztucznego" i jego obiektywizmu, który wysuwa świat treści pochodzących spoza psychiki uczącego się. Musi on swoją psychikę dopasować do tych nowych dla siebie treści bez względu na to, czy są one dla niego interesujące — czy nie, czy odpowiadają jego zamiłowaniom — czy też może są mu obojętne, a nawet niezgodne z nimi. Jest więc jasne, że takie postawienie sprawy już prawie całkiem sprowadzi pedagogikę progresywistów od psychologizmu do obiektywizmu — chociażby jeszcze została stara nazwa tego kierunku.

Poprzednie przedstawienie prądów w pedagogice psychologizującej pozwala dostrzegać, jak pedagogika początkowo skrajnie subiektywistyczna coraz bardziej staje się obiektywistyczną. Nie jest to obiektywizm szkoły herbartowskiej, ale jest obiektywizmem, który wchłania w siebie psychologizm, i może się stać podstawą istotnie nowej pedagogiki. Szczególnie w naszych stosunkach i aktualnych obecnie dyskusjach nad kierunkiem polskiego szkolnictwa warto zwrócić uwagę na te przemiany zachodniego pajdocentryzmu i psychologizujących kierunków pedagogiki, które tam się już przeżywają i raczej są w pozycji regresywnej. Zwłaszcza warto na to zwrócić uwagę, gdy zdajemy sobie sprawę z tego, że pedagogika socjalistyczna jest wyraźnie obiektywistyczna, a jednak różna zarówno od obiektywizmu herbartystów, jak też od różnych prób przekształcenia kierunków psychologizujących na obiektywistyczne, zwłaszcza prób dokonywanych w teoriach amerykańskich.

MIRON KRAWCZYK
WARSZAWA

ZAGADNIENIE METOD WYCHOWANIA MORALNEGO

1. Sformułowanie problemu

Problem wychowania moralnego, przed jakim dziś stoi szkoła polska, urósł w obecnym etapie naszego socjalistycznego budownictwa do problemów zasadniczych, podstawowych.

W wielu dziedzinach naszego życia politycznego, gospodarczego czy kulturalnego osiągnęliśmy już niezaprzeczalne zdobycze. Wydaje się jednak, że w dziedzinie społeczno-moralnego wychowania współczesnych pokoleń budowniczych socjalizmu w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej nie możemy poszczycić się proporcjonalnymi do innych dziedzin naszego życia osiągnięciami.

Czyż bowiem wychowaliśmy w rzeczywistości wysoko uspołecznionych obywateli — tak jak to planowaliśmy i jak tego wymaga ustrój, który budujemy? Czy znane powiedzenie: „Homo homini lupus" (człowiek człowiekowi wilkiem) — straciło już swoją aktualność w naszym społeczeństwie?

Odpowiedź na powyższe pytania nie może być, jak sądzę, w pełni pozytywna. I fakt ten musi nas, pedagogów, niepokoić nie tylko jako wychowawców, ale i jako obywateli, którzy starają się urzeczywistniać idee socjalizmu na tym odcinku, na którym nam, jako wychowawcom, pracować wypadło. Niepokój ten jest w pełni zrozumiały, gdy uświadomimy sobie, że przecież nie można budować socjalizmu jedynie w dziedzinie produkcji przemysłowej czy rolnej, a nie czynić tego równocześnie w dziedzinie społeczno-moralnego wychowania obywateli, kształtowania ich społeczno-obywatelskiej postawy. Problem nabiera tym większego znaczenia, gdy zważy się, że wydajność pracy, a w konsekwencji i postęp naszego socjalistycznego budownictwa, zależy między innymi także od społeczno-moralnej postawy obywateli.

Zadaniem wychowania moralnego jest zapoznanie wychowanków z ich obowiązkami przede wszystkim jako uczniów, a następnie jako przyszłych obywateli oraz urabianie właściwej postawy obywatelskiej, kształtowanie właściwego stosunku człowieka do człowieka.

Sprawa wychowania przyszłych budowniczych socjalizmu w naszym kraju nie jest jednak sprawą prostą. Sytuacja wychowawcza jest dziś bardzo trudna i skomplikowana nie tylko w Polsce, ale także w wielu krajach na całym świecie. Coraz bardziej i coraz szybciej rozwijająca się cywili-

zacja współczesna, rozwój nauki, techniki i gospodarki powodują stosunkowo bardzo szybkie przekształcanie się stosunków społecznych, co w konsekwencji stawia przed człowiekiem nieuchronną konieczność ciągłego dostosowywania się do nieustannie zmieniającej się sytuacji społecznej. Tym najistotniejszym właśnie faktem tłumaczy się zazwyczaj przyczyny niezadowalającego poziomu wychowania młodzieży na całym świecie.

Jednakże sytuacji wychowawczej w Polsce nie powinniśmy wywodzić jedynie z ogólnej sytuacji wychowawczej panującej na świecie. Nie pociesza nas przecież fakt, że gdzie indziej występują podobne trudności w wychowaniu młodzieży, że może nawet sytuacja w niektórych krajach jest jeszcze gorsza niż u nas. Mała to chyba pociecha!

Trzeba raczej możliwie gruntownie zanalizować naszą współczesną sytuację wychowawczą wewnątrz kraju, oczywiście, rozpatrując ją nie w oderwaniu, lecz w powiązaniu z sytuacją światową.

Wstrząs wojenny, niezwykle ciężko przeżyty przez nasz kraj, a także rewolucja społeczno-polityczna, największa w dziejach naszego tysiącletniego istnienia państwowego, spowodowały, że przemiany w stosunkach społecznych w naszym kraju stały się szczególnie duże i wobec tego w swoich skutkach niezwykle brzemienne.

Jeżeli uwzględni się stosunkowo duże procesy migracyjne, jak na przykład: przesiedlenie się milionów obywateli (zwłaszcza z połaci wschodnich zaniedbanych szczególnie w okresie międzywojennym gospodarczo i intelektualnie) na Ziemie Odzyskane oraz gwałtowny napływ ludności wiejskiej do miast i ośrodków przemysłowych — zrozumiemy, jak odmiennie, od dotychczasowej, ukształtowała się sytuacja tych ludzi. Brak w nowym środowisku tej kontroli społecznej, która pod postacią tzw. opinii społecznej stanowi bardzo silny czynnik regulujący stosunki wzajemne ludzi w małych miastach, wsiach i osiedlach — powoduje bardzo często rozluźnienie moralne dorosłych, demoralizująco wpływające na młodzież i dzieci.

Rodzina wiejska, po przybyciu do miasta i zmianie dotychczasowych warunków pracy, staje bardzo często wobec nowego problemu — wychowania swoich dzieci w odmiennych zupełnie warunkach bytowania. Dziecko w rodzinie wiejskiej ma zazwyczaj od najmłodszych lat wartość siły roboczej — jest wykorzystywane do szeregu prac w gospodarstwie rolnym. Czas wolny od nauki w szkole i w domu ma więc w jakiś sposób zorganizowany, a w każdym razie wypełniony. Dla rodziny wiejskiej nie istnieje więc zasadniczo problem czasu wolnego dziecka.

Inaczej przedstawia się sytuacja w mieście. Dziecko miejskie, poza pracą szkolną, nie ma zazwyczaj żadnych innych obowiązków — czas wolny tego dziecka trzeba jakoś zorganizować. Tymczasem przesiedlona ze wsi do miasta rodzina nie umie tego problemu nie tylko rozwiązać, lecz nawet nie potrafi go dostrzec. W rezultacie dziecko takiej rodziny jest na miejskim bruku pozostawione samo sobie.

Jeżeli zważy się, że w przeważających wypadkach oboje rodzice pracują zarobkowo, poza domem, wtedy sytuacja pogarsza się znacznie, bo rodzina taka funkcji wychowawczej w stosunku do swoich dzieci w rzeczywistości nie spełnia i spełniać nie może.

Tak sytuacja przedstawia się w wielu rodzinach normalnych, tzn. moralnie zdrowych. A przecież zdarzają się u nas także rodziny rozbite, moralnie zdeprawowane, w których dziecko spotyka się z wpływami wręcz demoralizującymi.

Cały ciężar pracy wychowawczej nad dziećmi i młodzieżą w wieku szkolnym spada dziś przeważnie na szkołę, ponieważ są to zadania przekraczające możliwości typowej rodziny oraz obecnie istniejących organizacji uczniowskich i młodzieżowych.

Pamiętać jednak należy, że szkoła nie jest jedyną instytucją wychowawczą, istnieje u nas wiele takich instytucji, jak np. dom rodzinny, żłobek, przedszkole, organizacje uczniowskie i młodzieżowe, związki zawodowe, organizacje społeczne, stronnictwa polityczne, Partia itp. Dzieci i młodzież wychowuje zatem nie tylko nauczyciel, ale ojciec i matka, rodzeństwo i koledzy, rówieśnicy i dorośli, znajomi i nieznajomi członkowie społeczeństwa, a także prasa, film, radio, telewizja, sport itp. Wyniki pracy wychowawczej wszystkich instytucji uwarunkowane są dwiema prawidłowościami, które decydują o powodzeniu albo niepowodzeniu zabiegów wychowawczych. Prawidłowościami tymi są: c i ą g ł o ś ć oddziaływań wychowawczych oraz z g o d n o ś ć tych oddziaływań. Brak ciągłości, a zwłaszcza brak zgodności oddziaływań wychowawczych musi nieuchronnie odbić się niekorzystnie na wynikach wychowania dzieci i młodzieży.

Dlatego też szkoła, jako jedna z wielu instytucji wychowawczych, nie ponosi i ponosić nie może wyłącznej odpowiedzialności za obecny poziom wychowania dzieci i młodzieży.

Trzeba jednak obiektywnie przyznać, że i szkoła również nie wywiązuje się, jak dotychczas, w pełni ze swoich obowiązków wychowawczych, ponieważ ciągle jeszcze dominuje w niej proces nauczania nad procesem wychowania.

Powody zaś tego stanu rzeczy są bardzo wielorakie. Najważniejszym z nich jest przeładowany materiałem nauczania program, zmuszający nauczycieli do wkładania całego wysiłku w proces dydaktyczny. Podobnie w dalszym ciągu niedoskonałe (mimo bezsprzecznie znacznej już poprawy) podręczniki szkolne skłaniają nauczycieli do koncentrowania się nad procesem nauczania. Uwagę nauczycieli wyłącznie na proces dydaktyczny skupiła także praca b. Ośrodków Doskonalenia Kadr Oświatowych, które ograniczały w zasadzie swoją pracę do problemu metod nauczania. Ciasnota lokalowa, a zwłaszcza nauka na kilka zmian, utrudnia również bardzo poważnie prowadzenie systematycznej pracy wychowawczej w ramach tzw. zajęć pozalekcyjnych. Wadliwa wreszcie koncepcja kształcenia kadr nau-

czycielskich w różnego rodzaju zakładach kształcenia nauczycieli, a zwłaszcza zbyt szczupły zakres przygotowania psychologicznego, socjologicznego i pedagogicznego, doprowadziła do tego, że szerokim rzeszom nauczycielstwa brak kompletnego wyposażenia teoretycznego niezbędnego do trudnej pracy wychowawczej.

Coraz częściej słyszy się dziś głosy uzasadniające konieczność lepszego przygotowania nauczycieli do pracy pedagogicznej. Tak trudna dziedzina pracy nauczycielskiej jak wychowywanie wymaga szczególnie gruntownego przygotowania pedagogicznego. Proces wychowania trzeba koniecznie oprzeć na sumiennie i możliwie wyczerpująco opracowanej teorii, będącej w swojej istocie podsumowaniem odkrytych prawidłowości występujących w procesie wychowania oraz uogólnieniem doświadczeń praktyki pedagogicznej. Jeżeli bowiem chcemy, aby nauczyciel nie tylko troszczył się o wychowanie swoich uczniów, ale, co ważniejsze, osiągał pozytywne rezultaty swojej pracy wychowawczej, to nie możemy ograniczać się do mobilizowania go do zwiększania wysiłków (tak jak to zazwyczaj dość często praktykowano), lecz dać mu możliwie wszechstronne wyposażenie teoretyczne, koniecznie potrzebne dla jego działalności praktycznej.

Jest chyba sprawą bezsporną, że w skład tego wyposażenia teoretycznego powinna wejść znajomość określonego systemu zasad i metod wychowania.

Dla jednoznacznego posługiwania się wymienionymi terminami, ustalić wypada ich zakres i treść.

2. Pojęcie „zasada wychowania"

Przede wszystkim ustalić należy zakres i treść pojęcia „zasada wychowania" *. Żeby jednak to pojęcie możliwie ściśle określić, trzeba porównać je z pewnymi pokrewnymi kategoriami, a zwłaszcza z pojęciem „prawa naukowego".

Istnieją zasadniczo dwie grupy prawidłowości teoretycznych: a) prawidłowości teoretyczne dotyczące niezależnej od woli ludzkiej rzeczywistości (prawa przyrody i społeczeństwa), b) prawidłowości teoretyczne dotyczące działalności ludzkiej (zasady działania).

Jeżeli porównamy pracę inżyniera budującego dom, lekarza leczącego chorego czy nauczyciela uczącego uczniów — to w działalności tych ludzi wyróżnimy obydwie grupy prawidłowości. Grupę pierwszą stanowić będą prawidłowości teoretyczne niezależne całkowicie od woli tych pracowników, bo odnoszące się do obiektywnie istniejących praw nauki. Będą to np. a) w działalności inżyniera prawa takich nauk jak fizyka i chemia, b) w działalności lekarza — prawa biologii, fizjologii czy psychologii, c) w działalności wreszcie nauczyciela — prawa fizjologii, psychologii,

* Zob. Wstęp Z. Mysłakowskiego do mojej książki pt. *Zasady wychowania moralnego*, PZWS 1958.

socjologii i pedagogiki. Grupę drugą stanowić będą prawidłowości teoretyczne dotyczące samej działalności tych ludzi, a więc częściowo (w pewnym zakresie) zależne od ich woli, bo wynikające z nagromadzonego i uogólnionego doświadczenia, ale równocześnie (w określonym zakresie) niezależne od tej woli, bo opierające się na niezależnych od człowieka prawach nauki. Tę drugą grupę prawidłowości nazywa się zasadami działania człowieka. Prawa zatem stanowią podstawę każdego skutecznego działania człowieka. Zasady natomiast są ogólnymi wytycznymi, normującymi, w sposób najbardziej ogólny, postępowanie człowieka w danej dziedzinie jego działalności.

Przez pojęcie „zasady wychowania" rozumieć zatem będę oparte na prawach pedagogiki, jako nauki, najbardziej ogólne prawidłowości, normujące postępowanie wychowawcy w procesie wychowania*.

Poznanie zatem tych wszystkich prawidłowości oraz wyciągnięcie z nich odpowiednich wniosków dla praktyki wychowawczej pozwoli oprzeć proces wychowania moralnego na naukowych podstawach i tym samym uczyni go działaniem w pełni świadomym, celowym i skutecznym. Przez stosowanie bowiem zasad wychowania w swojej praktyce pedagogicznej może wychowawca osiągnąć w sposób najbardziej właściwy zamierzone wyniki swojej pracy, ponieważ ułatwić mu one mogą dobranie najodpowiedniejszych metod i środków oddziaływań wychowawczych.

3. Pojęcie „metoda wychowania"

Metody wychowania są także pewnymi prawidłowościami występującymi w procesie wychowania. Nie są one jednak tak ogólnymi prawidłowościami, jak zasady wychowania.

Zasady wychowania, formułując jedynie najbardziej ogólne prawidłowości występujące w procesie wychowania, nie mogą równocześnie wskazywać ani sposobów, ani tym bardziej środków postępowania w konkretnych sytuacjach wychowawczych. Wskazanie najwłaściwszych dróg postępowania, podsunięcie najodpowiedniejszych, najskuteczniejszych w danych warunkach środków oddziaływań wychowawczych należy właśnie do metod wychowania. Dopiero bowiem metoda, wiążąc się ściśle z realizacją, wskazuje, w jaki sposób postępować należy w określonych sytuacjach wychowawczych.

Metody wychowania należą wobec tego do prawidłowości typu praktycznego i wobec tego powinny opierać się przede wszystkim na zasadach wychowania, a także — pośrednio — na prawach sformułowanych przez pedagogikę i jej dyscypliny pomocnicze, ponieważ obydwie te grupy pra-

---

* Zagadnienie to było przedmiotem moich rozważań w artykule „Problem zasad wychowania czeka na rozwiązanie", *Nowa Szkoła* 1957, nr 4, s. 400—410 oraz w pracy *Problem zasad wychowania w pedagogice socjalistycznej*, „Nasza Księgarnia" 1958, s. 20—21.

widłowości teoretycznych (prawa i zasady) formułują właśnie najbardziej ogólne prawidłowości, które dla procesu wychowania są najcharakterystyczniejsze i z którymi nauczyciele i wychowawcy jak najbardziej liczyć się powinni w swojej codziennej praktyce pedagogicznej.

Przez pojęcie „metoda wychowania" rozumieć zatem należy, oparty na określonym systemie zasad wychowania, najbardziej skuteczny w danych warunkach sposób postępowania, na który składa się zespół odpowiednio dobranych środków oddziaływań wychowawczych.

Jak z powyższego wynika, nie można utożsamiać pojęcia „metoda wychowania" z pojęciem „środek wychowania", ponieważ w skład każdej metody wychowania wchodzą różne środki oddziaływań wychowawczych. Tak, na przykład, w skład metody przymusu wchodzą następujące środki oddziaływań wychowawczych: a) namowa, perswazja, b) wymaganie, żądanie, nakaz, c) groźba i d) kara.

Jest chyba sprawą bezsporną, że proces wychowania moralnego tylko wtedy może zostać uwieńczony pożądanymi wynikami, jeżeli wychowawca będzie, po pierwsze, liczył się z zasadami tego wychowania * (odzwierciedlającymi, jak wiemy, najbardziej ogólne prawidłowości tego procesu) oraz, po drugie, będzie stosował w trakcie swojej pracy najwłaściwsze metody oddziaływań wychowawczych.

Podobnie jak wyniki pracy dydaktycznej zależą w znacznej mierze od umiejętnego stosowania właściwych metod nauczania, tak samo wyniki pracy wychowawczej uzależnione są również w pewnej mierze (aczkolwiek nie wyłącznie) od właściwego doboru i umiejętnego stosowania odpowiednich metod wychowania.

Poznanie zatem tych metod, przy pomocy których można będzie najskuteczniej wychować młodzież w duchu rodzącej się obecnie w naszym społeczeństwie moralności, ułatwić może w znacznym stopniu właściwą organizację procesu wychowania moralnego i w konsekwencji podwyższyć jego wyniki. Nie wszystkie bowiem metody czy środki oddziaływań wychowawczych stosowane w tradycyjnej pedagogice dadzą się w niezmienionej postaci stosować obecnie. Nowej treści naszej moralności odpowiadać muszą nowe, w pewnym sensie, metody czy choćby tylko środki wychowania w tej moralności. Obywatela o nowej postawie społeczno-moralnej można wychować tylko wtedy, gdy w procesie jego wychowania moralnego stosować będziemy właściwe, tzn. wynikające ze specyfiki tej moralności, metody i środki oddziaływań wychowawczych.

4. Dobór metod wychowania

Dobór właściwych metod czy też, w jakimś specjalnym wypadku, wybór określonej metody wychowania moralnego zależy od wielu czynników.

---

* Problem ten był przedmiotem moich rozważań w pracy *Zasady wychowania moralnego* PZWS 1958.

Po pierwsze, dobór ten uzależniony jest od ogólnego charakteru, od ogólnej treści, od całokształtu norm danej moralności. Tak na przykład inny jest charakter moralności i inne metody jej kształtowania wynikają z jej treści wtedy, gdy za cel wychowania moralnego stawiamy sobie wychowanie pokornego sługi bożego, a zupełnie odmienny jest charakter moralności, a w konsekwencji i zasadniczo różne metody jej kształtowania, gdy stawiamy sobie za cel wychowanie świadomych obywateli, jasno rozumiejących swoje prawa i obowiązki wobec państwa, narodu, swojej klasy społecznej oraz wypełniających te obowiązki nie z obawy przed grożącymi sankcjami karnymi czy z chęci uzyskania takiej lub innej nagrody, ale z wewnętrznego, głębokiego przekonania o słuszności takiego właśnie postępowania, płynącego z dobrowolnego przyzwolenia. Wychowanie zaś takich ludzi jest jednym z podstawowych warunków zrealizowania planu budowy socjalizmu i jego wyższej fazy — komunizmu. Komunizm bowiem oznacza taki porządek, w którym ludzie „przyzwyczajają się do wypełniania społecznych obowiązków bez specjalnych aparatów przymusu" *.

Po drugie, dobór właściwych metod czy środków w procesie wychowania moralnego zależy od treści poszczególnych norm moralnych, które chcemy wszczepić wychowankowi po to, aby stały się one trwałymi właściwościami psychicznymi jego osobowości. Tak, na przykład, innymi metodami, a zwłaszcza środkami, kształtować będziemy wśród swoich wychowanków właściwy stosunek do pracy, a innymi — humanizm socjalistyczny. Poprawny stosunek do pracy można wszczepić wychowankom przy pomocy metod ćwiczenia, wdrażania, a nawet przymusu. Jest jednak sprawą bezsporną, że tymi samymi metodami nie uda się ukształtować w nich np. humanizmu socjalistycznego.

Po trzecie, dobór metod wychowania moralnego zależy od poziomu moralnego danego wychowanka. Metodę przymusu na przykład stosować będziemy w stosunku nie do wszystkich wychowanków, lecz tylko w stosunku do tych, którzy świadomie i złośliwie naruszają ustalone normy współżycia społecznego, np. w klasie, w szkole itp.

Po czwarte, dobór metod wychowania moralnego zależeć będzie od właściwości psychicznych, które, charakteryzując każdą osobowość ludzką, wyróżniają ją spośród wszystkich innych ludzi, decydując między innymi o indywidualności danego człowieka. Do tych właściwości psychicznych osobowości zaliczamy: zainteresowania i skłonności, temperament i charakter itp. Te właściwości psychiczne każdej osobowości, zwane niekiedy jej cechami, zmuszają wychowawcę do indywidualnego traktowania poszczególnych wychowanków. Metoda czy

* W. Lenin. *Dzieła*, „Książka i Wiedza", t. 30, s. 260.

środek zastosowany z pomyślnym skutkiem w stosunku do jednego wychowanka okazać się może zupełnie nieodpowiedni w stosunku do innego ucznia. A nawet także, w miarę rozwoju danego wychowanka, w miarę przekształcania się i rozwoju jego osobowości — metody czy środki skutecznie oddziaływające dawniej mogą okazać się w przyszłości lub już obecnie nieprzydatne, niewystarczające (tzn. zbyt słabe lub zbyt mocne itp.).

Po piąte, dobór odpowiednich metod oraz właściwy sposób ich stosowania zależy także od poziomu intelektualnego wychowanków. Tak, na przykład, w stosunku do dzieci najmłodszych stosować będziemy po prostu wdrażanie, drogą odpowiednich ćwiczeń, wytwarzanie odpowiednich odruchów warunkowych, stereotypów dynamicznych — nie uciekając się przedwcześnie do uświadamiania i przekonywania. W stosunku zaś do dzieci starszych pominięcie metody uświadamiania byłoby niewybaczalnym błędem, zwłaszcza dziś, gdy wskutek nieustannie narastających przemian każdy człowiek staje wobec konieczności samodzielnego dorastania społeczno-moralnego.

Z drugiej strony, jedną i tę samą metodę stosować może wychowawca w różny sposób i w różnym stopniu jej nasilenia w stosunku do wychowanków o różnym poziomie intelektualnym. Tak, na przykład, inaczej stosować należy wspomnianą już metodę uświadamiania w stosunku do uczniów niższych klas szkoły podstawowej niż do uczniów starszych klas szkoły licealnej, a jeszcze inaczej w stosunku do studentów szkół wyższych.

Pamiętać wreszcie należy także i o tym, że nasz uczeń-wychowanek nie jest jednostką wyizolowaną ze społeczeństwa, lecz tkwi w tym społeczeństwie jako członek różnych grup społecznych czy zespołów, i to zarówno w szkole, jak i poza szkołą, i że wobec tego znajduje się pod wpływem oddziaływań wychowawczych nie kontrolowanych, a często nawet nie znanych przez szkołę. Poznanie tych wszystkich, w miarę możności, wpływów, a w razie potrzeby przeciwdziałanie im, wchodzi właśnie w zakres pracy wychowawczej szkoły, decydując o konieczności dobrania najodpowiedniejszych w danej sytuacji metod wychowania.

Po tych rozważaniach rozpatrzmy, jaki system metod wychowania moralnego można wyodrębnić z dotychczasowego dorobku pedagogiki.

5. Podział metod wychowania

Współczesny dorobek pedagogiki w dziedzinie metod wychowania moralnego podzielić można, moim zdaniem, na dwie grupy.

Do pierwszej zaliczam metody bezpośredniego oddziaływania wychowawczego. Wśród metod tych wyróżniam:

a) metodę uświadamiania i przekonywania,
b) metodę ćwiczenia,
c) metodę przymusu,

d) metodę jawnej oceny postępowania poszczególnych wychowanków bądź zespołu.

Wszystkie wymienione metody posiadają szereg zalet, wśród których należy wymienić, po pierwsze, możliwość stosowania ich zarówno w oddziaływaniach wychowawczych na zespół, jak i na pojedynczego wychowanka oraz, po drugie, znaczną liczbę środków oddziaływań wychowawczych, jakimi rozporządza każda z tych metod, dzięki czemu istnieje możliwość dostosowywania tych środków do indywidualnych właściwości poszczególnych wychowanków.

Omawiana grupa metod ma jednak i stronę ujemną, która wyraża się przede wszystkim w tym, że każde bezpośrednie oddziaływanie może spowodować u niektórych wychowanków reakcję negatywną w postaci przeciwdziałania. Wychowawcy w swojej codziennej praktyce spotykają się dość często z tym faktem, że metody bezpośredniego oddziaływania wychowawczego wywołują reakcję wręcz odwrotną od zamierzonej przez nich. Niebezpieczeństwo to może być specjalnie groźne w procesie wychowania dzieci i młodzieży polskiej. Nasz rodzimie polski indywidualizm, wyrażający się, między innymi, w braku karności społecznej, braku poszanowania prawa i władzy — powoduje, że owo zjawisko przeciwdziałania, przeciwstawiania się może być szczególnie niebezpieczne u uczniów-wychowanków zwłaszcza w okresie dojrzewania i młodzieńczego dorastania. „Sprawia mi wielką przyjemność — pisze jeden z badanych przeze mnie uczniów klasy dziewiątej — gdy robię coś, czego robić nie wolno. Rodzice i nauczyciele gniewają się wtedy na mnie i wiem, że mają rację, ale mimo to nie mogę często powstrzymać się, by nie zrobić im od czasu do czasu czegoś na przekór".

Czy wobec tego faktu wychowawca powinien zaniechać wszelkiego oddziaływania wychowawczego z obawy, aby nie wyzwalać reakcji negatywnych wychowanków? Czy jest to zatem sytuacja bez wyjścia?

Wydaje się, że wszelki pesymizm, wywodzący się z wyodrębnionego zjawiska, byłby zupełnie nieuzasadniony. Dostrzeżenie i docenienie trudności nie powinno powodować rezygnacji, ale wprost przeciwnie, budzić wolę przezwyciężenia wykrytych trudności. Dążymy do poznania trudności właśnie po to, aby je pokonywać. Poznanie trudności jest wszak pierwszym, niezbędnym warunkiem ich przezwyciężenia.

Jaka wobec tego zarysowuje się możliwość wybrnięcia z tej sytuacji, w jakiej może znaleźć się wychowawca stosujący metody bezpośredniego oddziaływania wychowawczego?

Sądzę, że najwłaściwszym sposobem przezwyciężenia wyodrębnionej trudności pedagogicznej powinno być uzupełnianie metod bezpośredniego oddziaływania wychowawczego przez metody oddziaływania pośredniego.

Drugą zatem grupę metod wychowania moralnego stanowić będą metody pośredniego oddziaływania wychowawczego. Do metod tych zaliczam:

a) metodę właściwej organizacji pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkole,
b) metodę kierowania procesem samowychowywania się uczniów-wychowanków,
c) metodę przykładu.

Największą zaletą tych metod jest bezsprzecznie ten fakt, że stosowane w procesie wychowania, nie powodują zasadniczo tego przeciwdziałania (kontrreakcji), jakie wywołują metody oddziaływania bezpośredniego. Dlatego powinno się stosować je w stosunku do wszystkich wychowanków, oczywiście w odpowiednim zakresie i stopniu, w zależności od różnych szczebli rozwojowych dzieci czy młodzieży. Szczególnie jednak metody oddziaływania pośredniego należałoby stosować w stosunku do wychowanków starszych (np. w okresie dojrzewania i późniejszym), ponieważ w stosunku do tych wychowanków metody oddziaływania bezpośredniego bardzo często zawodzą, a nawet powodują niekiedy przeciwdziałanie, postępowanie na przekór, na „złość".

Metody pośredniego oddziaływania wychowawczego nie stanowią zatem odrębnej, ściśle zamkniętej całości, lecz są raczej niezbędnym uzupełnieniem metod oddziaływania bezpośredniego. Dopiero obydwa rodzaje metod, tzn. bezpośredniego i pośredniego oddziaływania wychowawczego, stanowią łącznie zwarty system metod, w oparciu o który może wychowawca osiągnąć, w sprzyjających warunkach, zamierzone cele wychowania. W procesie wychowania powinni zatem wychowawcy posługiwać się nie jakąś jedną, ulubioną z takich czy innych względów, metodą, ale całym systemem, uwzględniającym wzajemne powiązanie poszczególnych metod. Nie ma bowiem jakiejś jednej uniwersalnej metody, jakiegoś jednego wszechśrodka, który można by stosować z jednakim powodzeniem w stosunku do wszystkich wychowanków i kształtować nim wszystkie cechy moralne człowieka.

Należy wreszcie szczególnie mocno podkreślić, że przy stosowaniu różnych metod wychowania moralnego wykorzystywać trzeba szereg środków wychowawczych, jakimi dana metoda rozporządza, zespół bowiem tych środków stanowi, zgodnie z przyjętym wyżej określeniem *, całokształt danej metody.

System przyjętych przez danego wychowawcę metod wychowania moralnego nie może być jednakże czymś stałym i niezmiennym, przeciwnie, zmieniać się i rozwijać powinien wraz ze wzrostem i rozwojem danego wychowanka czy zespołu. Wszelka sztywność i nienaruszalność prowadzi

---

* Zob. s. 153.

nieuchronnie do formalizmu, do oderwania się od życia, od zmieniających się nieustannie warunków — co w konsekwencji spowodować musi obniżenie się skuteczności oddziaływań wychowawczych, a więc i obniżenie wyników wychowania.

6. Umiejętność posługiwania się metodami wychowania

Na zakończenie tych rozważań zastrzec jeszcze wypada, że nie można w żadnym wypadku utożsamiać samego faktu poznania jakiejś metody z umiejętnością posługiwania się nią. Co innego jest znać metody czy środki oddziaływań wychowawczych, a zupełnie co innego jest umieć je z widomym skutkiem stosować w codziennej praktyce wychowawczej. Sama bowiem znajomość pewnych metod, bodaj najdoskonalszych, jak to niezbicie wykazała praktyka pedagogiczna, nie wystarcza do skutecznego posługiwania się nimi.

Znajomość określonego systemu metod wychowania jest warunkiem koniecznym powodzenia pracy wychowawczej — jednak nie w pełni wystarczającym. Wraz ze znajomością pewnych metod czy środków oddziaływań wychowawczych postępować musi równolegle umiejętność ich stosowania.

Umiejętności tej nie zdobywa się jednak ani szybko, ani łatwo. Sztuka wychowania jest bowiem trudna do opanowania. O stopniu tej trudności świadczą między innymi osiągane obecnie przez szkoły i różnego rodzaju instytucje wychowawcze wyniki wychowania, z których przecież na ogół nie jesteśmy zadowoleni.

W tak skomplikowanym procesie, jakim jest kształtowanie społeczno-moralnej postawy człowieka, niepodobna posługiwać się mechanicznie przenoszonymi metodami pracy najwybitniejszych nawet pedagogów. Dorabianie się przez każdego wychowawcę własnego stylu pracy, w miarę elastycznego, możliwego do szybkiego dostosowania go do nieustannie zmieniających się w procesie wychowania warunków i sytuacji, liczącego się z tradycją panującą w poszczególnych zespołach wychowanków oraz z poziomem umysłowym i moralnym każdego z nich — jest niezbędnym warunkiem osiągania zamierzonych wyników wychowania.

Taki zaś poziom pracy zdobyć można jedynie drogą rzetelnego wysiłku, jakiego wymaga od wychowawcy nieustanna praca nad samym sobą — poprzez gruntowną analizę zarówno własnych błędów, niepowodzeń i klęsk, jak i zwycięstw i osiągnięć. Dlatego zbyt optymistycznie brzmi twierdzenie Makarenki: „Jestem przekonany, że tak samo łatwo można nauczyć wychowywania, jak nauczyć matematyki, czytania, nauczyć być dobrym frezerem albo tokarzem..." *

Sądzę, że z taką tezą nie można się w żadnym wypadku zgodzić. Dużo

* A. Makarenko: Problemy wychowania w szkole radzieckiej, *Dzieła*, PZWS 1956 t. V, s. 176.

bowiem łatwiej jest być dobrym robotnikiem, urzędnikiem czy nawet wykładowcą jakiegoś przedmiotu nauczania niż dobrym wychowawcą.

W każdym zawodzie, obok zamiłowania do jego wykonywania, niezbędnie potrzebne jest posiadanie gruntownej wiedzy z określonej dziedziny oraz dużego doświadczenia. Nie będzie chyba przesadnym twierdzenie, że zdobycie zarówno wiedzy, jak i doświadczenia pedagogicznego jest szczególnie trudne. Psychika człowieka jest tak skomplikowana, a jednocześnie tak odmiennie ukształtowana i kształtująca się nieustannie u każdego człowieka, że nie tylko nie ma dwóch ludzi pod tym względem identycznych, ale nawet ten sam człowiek w różnych okresach i okolicznościach swojego życia nie jest jednakowy, zachowuje się w podobnych zupełnie sytuacjach w sposób zupełnie nieoczekiwany. Nic więc dziwnego, że zdobycie w takich warunkach odpowiedniej wiedzy pedagogicznej oraz zasobu niezbędnego doświadczenia pedagogicznego jest sprawą trudną.

Trudność tę potęguje szczególnie fakt, że nasza wiedza pedagogiczna jest jeszcze ciągle niewystarczająca. Niepowodzenia i trudności w pracy wychowawczej mają, obok innych czynników, swoje źródło w niezbyt dużych, jak dotychczas, osiągnięciach takich podstawowych dla pedagogiki nauk, jak psychologia i socjologia. Na domiar złego, przygotowanie nauczycieli w różnego rodzaju zakładach obejmuje bardzo skromny zakres kształcenia psychologicznego i jeszcze węższy zakres kształcenia socjologicznego. Te braki w wykształceniu nauczycieli dają się szczególnie dotkliwie odczuć właśnie w pracy wychowawczej.

W procesie wychowania — bardziej niż w procesie nauczania — powinien wychowawca, dla osiągnięcia zamierzonych wyników, szukać wyjaśnienia trudności wychowawczych oraz teoretycznych uzasadnień swojego postępowania w takich właśnie naukach jak psychologia oraz socjologia.

Znajomość psychologii może bardzo pomóc wychowawcy w zrozumieniu motywów postępowania wychowanka jako jednostki do pewnego stopnia wyizolowanej. Takie jednak sytuacje w pracy wychowawczej z dziećmi i młodzieżą zdarzają się jednak stosunkowo rzadko. W szkole styka się nauczyciel-wychowawca najczęściej bądź z grupą społeczną uczniów, bądź też z pojedynczym wychowankiem, który jednakże jest zawsze członkiem jakiejś grupy, zespołu, a nie wyizolowanym indywiduum.

W grupie natomiast, zarówno człowiek dorosły, jak dzieci i młodzież zachowują się często zupełnie inaczej niż w odosobnieniu. Przykładów z życia uzasadniających to twierdzenie każdy obserwator może przytoczyć bardzo dużo. Powszechnie znane są wypadki nieoczekiwanych, nieobliczalnych reakcji tłumu, świadczących właśnie o tym, że w tłumie reaguje jednostka zupełnie inaczej na pewne bodźce ze świata otaczającego niż w odosobnieniu *.

* Zob. G. Le Bon. *Psychologia tłumu*, Lwów 1930.

Klasy szkolnej, która jest w zasadzie mniej lub bardziej zorganizowaną grupą, nie można w żadnym wypadku utożsamiać z tłumem (istnieje bowiem szereg form przejściowych od tłumu do zorganizowanej spoiście grupy). Niemniej jednak klasa szkolna może w określonych sytuacjach przekształcić się w tłum, tzn. działać według praw rządzących reakcjami tłumu, np. podczas przerwy, podczas długotrwałego oczekiwania na rozpoczęcie lekcji przez spóźniającego się nauczyciela itp. Zatrzymajmy się na tym ostatnim przykładzie. Jeżeli w klasie zbyt długo oczekują uczniowie po dzwonku na przybycie nauczyciela, zaczyna się najczęściej tzw. w języku szkolnym „dokazywanie". Początkowo dokazują tylko niektórzy, bardziej pobudliwi uczniowie, w miarę jednak jak czas płynie, a nauczyciel nie przychodzi, grupa dokazujących uczniów poszerza się coraz bardziej i wreszcie „szał" ogarnia całą klasę. Opanowanie tak rozdokazywanej gromady uczniów, w której zaczęły działać prawidłowości charakterystyczne dla reakcji tłumu, jest dla spóźniającego się nauczyciela bardzo trudne.

Gruntowna znajomość socjologii, jak z powyższego przykładu wynika, jest dla każdego nauczyciela-wychowawcy nieodzowna.

Nie zgadzając się jednakże ze zbyt optymistycznym twierdzeniem Makarenki na problem zdobywania przez nauczycieli umiejętności wychowywania, nie twierdzę bynajmniej jednocześnie, że tej umiejętności w żadnym wypadku zdobyć nie można. Praktyka pedagogiczna udowadnia bowiem niezbicie, że umiejętność tę można nie tylko zdobyć, ale nawet można ją doprowadzić do wysokiej perfekcji w wyniku usilnej pracy nad samym sobą, w wyniku ciągłego, systematycznego uzupełniania swojej wiedzy pedagogicznej, psychologicznej i socjologicznej oraz w wyniku krytycznej, bezkompromisowej oceny własnych doświadczeń pedagogicznych.

WŁADYSŁAW OZGA

Z PROBLEMATYKI SIECI SZKOLNICTWA PODSTAWOWEGO

1. Zasady polityki sieciowej

Sieć szkolna a powszechność nauczania

We współczesnym społeczeństwie dążenie do zaspokojenia potrzeby kształcenia dzieci występuje bardzo silnie. Ludzie pragną dobrze odżywiać się, lepiej mieszkać, lepiej ubierać się, chcą mieć lepsze warunki komunikacyjne, pragną korzystać w szerszej mierze z rozrywek kulturalnych, z wczasów itp., ale równocześnie także pragną uczyć swoje dzieci, chcą, aby osiągnęły możliwie najwyższy poziom wykształcenia. Znane są liczne przykłady wielkich wyrzeczeń ze strony rodziców, przykłady rezygnacji z zaspokojenia innych ważnych potrzeb osobistych na rzecz kształcenia dzieci. Oświata, szkoła, nauka dzieci stały się jedną z pierwszoplanowych potrzeb ludzkich.

Obok indywidualnego odczuwania potrzeb oświatowych przez ludzi, każdy naród w trosce o swoją przyszłość, w trosce o rozwój ekonomiczny, o postęp techniczny, a w szczególności w trosce o rozwój kulturalny społeczeństwa, o rozwój kultury narodowej — musi dążyć do rozbudowy szkolnictwa w skali jak najbardziej masowej. Rolę głównego organizatora szkolnictwa we współczesnych społeczeństwach bierze na siebie państwo. W szczególności ma to miejsce w krajach budujących ustrój socjalistyczny, które stawiają sobie jako główny cel maksymalne zaspokojenie potrzeb społeczeństwa i zatarcie rażących różnic w poziomie kulturalnym między ludźmi.

Konkretnym wyrazem troski państwa o udostępnienie oświaty najszerszym masom jest sieć punktów szkolnych rozmieszczonych jak najbardziej prawidłowo na obszarze całego kraju. Przy pomocy racjonalnej sieci szkolnej państwo realizuje podstawowe założenia polityki oświatowej. Na czoło wysuwa się w tej dziedzinie problem powszechności nauczania.

Sprawa realizacji powszechności nauczania początkowego traktowana jest we wszystkich krajach cywilizowanych jako ważny problem polityczny, jako nieodzowny czynnik emancypacji mas ludowych. Aby zasada powszechności nauczania mogła być urzeczywistniona, poszczególne państwa wprowadziły obowiązek szkolny. Czasokres obowiązkowego uczęszczania do szkoły oraz wiek szkolny dzieci określa się w drodze ustawowej. Jak wiemy, w Polsce od 1919 r. obowiązywała powszechność siedmioletniego nauczania dla dzieci w wieku 7 do 13 lat.

Podstawowym zadaniem sieci szkolnej stworzonej w Polsce Ludowej jest zapewnienie realizacji pełnej powszechności nauczania siedmioletniego. Rozmieszczenie szkół podstawowych w kraju musi być takie, aby ani jedno dziecko nie znalazło się poza szkołą.

Należy wyjaśnić, że przez realizację zasady powszechności nauczania siedmioletniego rozumie się w Polsce Ludowej upowszechnienie szkoły 7-klasowej, gdyż tylko taka szkoła umożliwia rzeczywiste wypełnienie obowiązku szkolnego w ciągu siedmiu lat. Inaczej rozwiązywano sprawę powszechności nauczania siedmioletniego w Polsce okresu międzywojennego. Przypomnijmy, że na wsi przeważały wtedy szkoły o 1 lub 2 nauczycielach, realizujące program 4 klas. W szkołach tych przetrzymywano dzieci w kl. III przez 2 lata, a w klasie IV nawet przez 3 lata i w ten sposób realizowano obowiązek siedmioletniego nauczania w stosunku do przeważającej liczby dzieci wiejskich. Była to oczywiście fikcja, z którą zerwano w Polsce Ludowej, stojąc słusznie na stanowisku, że rzeczywista realizacja siedmioletniego obowiązku szkolnego może odbywać się tylko w szkole realizującej program siedmiu klas.

Rozpatrzmy teraz warunki, jakim odpowiadać powinna racjonalna sieć szkolna.

Droga dziecka do szkoły — obwód szkolny

Szkoła powinna znajdować się w takim punkcie, aby droga dziecka z domu do budynku szkolnego była możliwie najkrótsza. Musimy wziąć pod uwagę, że do szkoły uczęszczają nie tylko dzieci starsze, ale również dzieci 7-, 8- i 9-letnie. Codzienna długa wędrówka małych dzieci do szkoły i z powrotem do domu — bywa nieraz przy złej pogodzie, słocie, wichrach, zamieciach śnieżnych, w dodatku po drogach błotnistych lub piaszczystych — odbija się ujemnie na rozwoju fizycznym młodzieży oraz na wynikach nauki. Długa droga dzieci do szkoły jest przyczyną nieregularnego uczęszczania na lekcje, co oczywiście wywiera ujemny wpływ na wyniki nauczania i wychowania. Hasło — „szkoła bliżej dziecka" — jest hasłem słusznym, zwłaszcza w odniesieniu do dzieci młodszych. Doświadczenie wykazuje, że długość drogi do szkoły dla dzieci w wieku 7—10 lat nie powinna w żadnym wypadku przekraczać 3 km. W stosunku do dzieci w wieku 11—13 lat, na terenach rzadziej zaludnionych, można by dopuścić, i to raczej w drodze wyjątku, zwiększenie długości drogi dziecka z domu do szkoły do 4 km.

Ustalenie maksymalnej długości drogi dziecka do szkoły oraz określenie dopuszczalnej liczby dzieci w szkole (o czym będzie mowa niżej) prowadzi do pojęcia obwodu szkolnego. Przez obwód szkolny będziemy rozumieli zamieszkały i ściśle ograniczony teren, z którego dzieci w wieku obowiązku szkolnego uczęszczają do jednej szkoły, położonej w możliwie najdogodniejszym punkcie komunikacyjnym. Odległość najdalszych domów

w obwodzie szkolnym od budynku szkolnego nie powinna przekraczać 3 km — zwłaszcza gdy dzieci przebywają drogę do szkoły pieszo.

W warunkach wiejskich obwód szkolny może obejmować jedną lub kilka sąsiednich wsi. W mieście w skład obwodu szkolnego wchodzi jedna lub kilka sąsiednich ulic, przy czym zachodzi niejednokrotnie potrzeba przydzielenia większych (dłuższych) ulic do dwóch obwodów szkolnych przez odpowiedni podział ulic. Przy wyznaczaniu granic obwodu szkolnego w mieście bierze się pod uwagę sprawę dogodnego dla dzieci dojścia do szkoły. Droga dziecka do szkoły w mieście nie powinna przebiegać w poprzek bardziej ruchliwych ulic z liniami tramwajowymi, trolejbusowymi i autobusowymi; dziecko nie powinno być zmuszane do przechodzenia przez place i skrzyżowania ulic, na których przecinają się główne linie komunikacyjne miasta.

Kształt obwodów szkolnych zależny jest od konfiguracji osiedli wiejskich, układu ulic w mieście, rozłożenia linii komunikacyjnych, dróg, mostów itp. Rzadkie są wypadki, aby obwód był zbliżony do koła i dlatego też niesłusznie i nieściśle określa się nieraz drogę dziecka z domu do szkoły, jako „promień" odległości miejsca zamieszkania dziecka od punktu szkolnego.

Podstawą do ustalenia długości drogi ucznia do szkoły nie może być linia powietrzna, nie mogą być także trudne przejścia przez lasy, bagna, góry itp. Przez drogę dziecka z domu do szkoły rozumiemy normalne szlaki komunikacyjne, drogi, gościńce bądź też uczęszczane przez ludzi ścieżki — łatwo dostępne przez cały rok.

Aczkolwiek ustawodawstwo polskie przewiduje 3-kilometrową maksymalną drogę dziecka do szkoły, jednak musimy sobie zdać sprawę z tego, że jest to dla dziecka 7-letniego droga trudna do pokonania i dlatego też dla dzieci najmłodszych, zamieszkałych w odległości powyżej $1^1/_2$ km od budynku szkolnego, należy organizować zbiorowe dowożenie do szkoły przy pomocy pojazdów konnych lub mechanicznych.

System zbiorowego dowożenia dzieci do szkoły znany był w Polsce już w okresie międzywojennym, stosowany jest również tu i ówdzie w okresie powojennym. Nie zdobył sobie jednak prawa powszechności. Zły stan dróg, brak pojazdów oraz niedostateczne wyposażenie dzieci w ciepłą odzież, zimą, w warunkach wiejskich, stanowi poważną przeszkodę przy organizowaniu dowożenia dzieci wozami zaprzężonymi w konie. Warto dodać, że w krajach zamożnych (np. w niektórych stanach USA) organizuje się dowożenie dzieci do szkół samochodami. W sąsiadującej z nami Niemieckiej Republice Demokratycznej tworzy się sieć szkół, opartą o systematyczne dowożenie uczniów specjalnymi autobusami szkolnymi. Oczywiście długość drogi dziecka do szkoły może być wtedy większa i sięgać nawet 10 km. Ustawodawstwo szkolne NRD określa nie długość drogi dziecka do szkoły, lecz czas potrzebny na przebycie tej drogi. Droga z domu do szkoły nie

może mianowicie trwać dłużej niż 20 minut dla uczniów klas I—IV oraz 30 minut dla uczniów kl. V—VIII *. Rzecz zrozumiała, że przy dowożeniu dzieci mechanicznymi środkami lokomocji długość drogi z domu do szkoły może być w tych warunkach dość duża. Decyduje tu czas przejazdu, a nie odległość.

Liczba dzieci w szkole

Wielkość obwodu szkolnego związana jest ściśle z ilością dzieci w wieku szkolnym zamieszkałych na jego obszarze. W warunkach wiejskich na ogół im większy jest obwód szkolny, tym większą liczbę dzieci skupić można w szkole. Sprawa ta jest bardzo ważna, gdyż szkoła z większą liczbą uczniów ma liczniejsze grono nauczycielskie, może dzięki temu lepiej organizować proces nauczania i wychowania, stosować specjalizację przedmiotową nauczycieli. W szkole większej nauczyciel nie czuje się osamotniony, nie działa w pojedynkę. W zespole nauczycielskim wytwarzają się kolektywne metody walki z niedomaganiami pracy szkolnej, rozwija się wymiana doświadczeń i wzajemna współpraca przy podnoszeniu wyników nauczania i wychowania. W szkole większej wreszcie racjonalniej i bardziej ekonomicznie wykorzystuje się kwalifikacje nauczycieli, pomieszczenia szkolne oraz wyposażenie szkoły w sprzęt i pomoce naukowe. Słowem, szkoła z większą liczbą uczniów stanowi lepszy warsztat pracy dydaktyczno-wychowawczej i nazywana jest z tego powodu szkołą wyżej zorganizowaną.

Nie oznacza to, że powinniśmy tworzyć szkoły zbyt wielkie, szkoły-giganty. Szkoły takie powstawały w okresie powojennym w Związku Radzieckim, głównie oczywiście w miastach. Liczyły po 1000 i więcej uczniów i zatrudniały po kilkudziesięciu nauczycieli. W okresie mechanicznego przenoszenia do nas wzorów radzieckich Ministerstwo Oświaty zaczęło propagować przed kilku laty tworzenie szkół wielkich, w których ilość oddziałów sięgała 30 i więcej.

Organizowanie szkół-gigantów spotykało się z poważnymi zastrzeżeniami wśród wielu doświadczonych nauczycieli i kierowników szkół. W międzyczasie i w ZSRR nastąpił odwrót od tendencji zakładania szkół wielkich. I słusznie. Szkoła to nie fabryka, to czuły instrument pracy wychowawczej, wymagający zbliżenia do ucznia ze strony całego kolektywu nauczycielskiego z kierownikiem szkoły na czele. Uczniowie powinni być znani całemu zespołowi nauczycielskiemu szkoły, i to nie tylko z nazwiska. Kierownik szkoły, jako główny wychowawca młodzieży, i wszyscy nauczyciele powinni orientować się w warunkach życia każdego ucznia, znać jego troski i radości, jego zainteresowania, uzdolnienia, zalety i wady charakteru, powinni wiedzieć o trudnościach napotykanych przez ucznia

* Zob. Schulrecht und Schulverwaltung der Deutschen Demokratischen Republik. Volk und Volkseigener Verlag, Berlin 1956, s. 176.

w nauce. Tylko bowiem wówczas kolektyw nauczycielski będzie mógł dobrze wypełnić trudne i odpowiedzialne zadanie wychowania powierzonej mu młodzieży.

W szkołach-gigantach uczeń, jako jednostka, gubi się w wielkiej machinie nauczającej. Kierownik szkoły przestaje być wychowawcą młodzieży, doradcą pedagogicznym nauczycieli, staje się jedynie administratorem — urzędnikiem dużej placówki oświatowej.

Dlatego też, wypowiadając się za tworzeniem szkół wyżej zorganizowanych, o większej liczbie nauczycieli, przeciwstawić się musimy równocześnie tworzeniu szkół zbyt wielkich. Z punktu widzenia pedagogicznego najbardziej wartościową jest szkoła podstawowa, do której uczęszcza około 250—500 uczniów, zatrudniająca 7—14 nauczycieli. Szkoła taka realizować może w sposób najbardziej prawidłowy program nauczania i wychowania w zakresie siedmiu klas.

Oczywiście specyficzne warunki poszczególnych szkół, rozmiary budynków szkolnych, wahania w liczebności dzieci w obwodzie szkolnym, będą nas zmuszać do utrzymywania również szkół większych. Nie powinny one wszakże mieć więcej niż 14 oddziałów (po 2 oddziały równoległe w klasie). Rozdrobnienie i rozproszenie w terenie osiedli wiejskich zmusza nas także do zakładania szkół mniejszych o mniejszej liczbie nauczycieli.

Korzyści, jakie daje szkoła o większej liczbie uczniów i nauczycieli, skłaniają do tworzenia większych obwodów szkolnych, co w warunkach wiejskich jest równoznaczne z wydłużeniem drogi dziecka z domu do szkoły. Z drugiej strony, wysuwamy słuszne hasło przybliżenia szkoły do dziecka, co jest oczywiście sprzeczne z również słuszną tendencją do organizowania szkół wyżej zorganizowanych. Sprzeczność ta musi być rozwiązywana w konkretnych sytuacjach terenowych w sposób jak najbardziej prawidłowy. Decydującym czynnikiem musi być tu wszechstronnie rozumiane dobro dziecka.

Z rozważań powyższych widzimy, że w polityce sieciowej ścierają się ze sobą dwie przeciwstawne tendencje. Jedna z nich polega na dążeniu do tworzenia małych obwodów szkolnych z niewielką liczbą dzieci, a w konsekwencji z małymi szkołami, położonymi w niewielkim oddaleniu od miejsca zamieszkania dzieci. Druga tendencja wyraża się w tworzeniu większych obwodów, w których można zorganizować szkołę większą, realizującą w sposób nie budzący zastrzeżeń program pełnej szkoły początkowej, czyli w polskich warunkach program szkoły 7-klasowej. Przy tej tendencji zazwyczaj mniejsze znaczenie przypisuje się długości drogi dziecka z domu do szkoły.

Konkretnym wyrazem tendencji do tworzenia małych obwodów szkolnych była np. sieć szkolna stworzona przed wojną przez administrację niemiecką na ziemiach odzyskanych. Na ziemiach tych w 1937/38 roku było 9 800 szkół. W wyniku przeciwstawnych tendencji w polskiej polityce

sieciowej zorganizowaliśmy po wojnie na obszarze ziem odzyskanych 6 900 szkół (rok 1955—56), które w zasadzie zaspokajają potrzeby ludności. Podkreślić tu jednak trzeba, że na ziemiach zachodnich spotykamy jeszcze obwody szkolne zbyt rozległe, w których droga dziecka do szkoły przekracza tu i ówdzie 3 km.

Przykładem tendencji do oparcia organizacji szkolnictwa na większych obwodach szkolnych może być projekt rewizji sieci szkolnej, przedłożony przez inspektorów szkolnych na ogólnokrajowym zjeździe zwołanym przez Ministerstwo Oświaty w 1949 roku. W roku 1948/49 czynnych było 3 628 małych szkół z liczbą uczniów do 40. Inspektorzy projektowali zmniejszenie liczby tych szkół do 2 638 (zmniejszenie o ponad 1000 szkół) *. Zrozumiałe jest, że zmniejszenie to mogło być dokonane tylko drogą komasacji obwodów szkolnych. Polityka sieciowa Ministerstwa Oświaty nie poszła w następnych latach w tym kierunku i ilość szkół z liczbą dzieci do 40 nie tylko nie zmniejszyła się, ale wzrosła do 5 633 szkół.

Obie omówione tendencje w polityce sieciowej, pojmowane w sposób krańcowy, są niesłuszne z punktu widzenia dobra dziecka. Nie powinniśmy organizować, z powodów już wyżej wyłuszczonych, szkół zbyt małych, ale nie wolno nam również za wszelką cenę dążyć do zakładania szkół 7-klasowych poprzez nadmierne powiększanie (komasację) obwodów szkolnych.

Ponieważ rozdrobnienie i rozproszenie w terenie osiedli wiejskich jest w naszym kraju duże, przeto powstawanie i utrzymywanie istniejących szkół małych, z niewielką liczbą uczniów staje się koniecznością. Uzasadnione w związku z tym jest utrzymanie obowiązującej obecnie maksymalnej długości drogi dziecka do szkoły (3 km). W szkołach mniejszych powinniśmy utrzymać uprzywilejowaną obsadę nauczycieli, aby liczba ich pozwoliła na prawidłową realizację programu szkoły 7-klasowej. Stosowana obecnie zasada przydzielania szkole, liczącej ponad 80 uczniów, 4 nauczycieli powinna być utrzymana. W szkole o 4 nauczycielach można już realizować pełny program siedmiu klas. Powinna ona stosować normalną siatkę godzin nauki ucznia, przewidzianą dla szkoły o 6 i więcej nauczycielach. Można to osiągnąć poprzez organizowanie nauki w klasach łączonych (cichej i głośnej). Mała liczba uczniów w poszczególnych klasach (przeciętnie 12—15 uczniów) umożliwia bowiem łączenie klas, zwłaszcza starszych, w zespół uczący się w jednej izbie szkolnej pod kierunkiem jednego nauczyciela, tym więcej że samodzielna praca uczniów w czasie tzw. nauki cichej ma duże walory wychowawcze.

Szkoły zbiorcze

Zadanie realizacji siedmioletniego obowiązku szkolnego i związana z tym konieczność upowszechnienia szkoły 7-klasowej zmusza nas do

* Zob. M. Falski: Aktualne zagadnienia ustrojowo-organizacyjne szkolnictwa polskiego. Zakł. im. Ossolińskich. Wydawn. PAN, s. 29.

takich rozwiązań problemu sieci szkół podstawowych, które stwarzałyby wszystkim bez wyjątku dzieciom, bez względu na miejsce zamieszkania, możliwości nauki w zakresie siedmiu klas.

Wielką pomocą w tej dziedzinie są tzw. szkoły zbiorcze. Szkoły te przeznaczone są nie tylko dla dzieci z własnego obwodu szkolnego, ale przyjmują również do klas wyższych uczniów, którzy należąc do obwodu innej szkoły, ukończyli najwyższą klasę (IV, V lub VI) w szkole niżej zorganizowanej. W ten sposób, gdy we wsi znajduje się szkoła o 1 nauczycielu, realizująca program 4 klas, to dzieci z tej wsi po ukończeniu klasy IV na miejscu, kieruje się do najbliższej szkoły siedmioklasowej, w której ukończą 3 pozostałe klasy (V, VI, VII). Do niektórych szkół uczęszczają do klas V—VII starsze dzieci z kilku pobliskich szkół niepełnych. Zbierają one zatem w klasach V, VI i VII dzieci z kilku pobliskich szkół niepełnych o 1, 2 lub 3 nauczycielach i dlatego słusznie nazywa się je szkołami zbiorczymi. Szkoły niżej zorganizowane, przekazujące wszystkich uczniów, kończących najwyższą klasę do szkoły zbiorczej — określamy jako szkoły powiązane ze szkołami siedmioklasowymi.

Siedmioklasowa szkoła zbiorcza położona jest zazwyczaj w punkcie centralnym w stosunku do powiązanych z nią szkół z najwyższą klasą IV, V lub VI. Odległość od miejsca zamieszkania dzieci do szkoły zbiorczej nie powinna w zasadzie przekraczać 4 kilometrów. Dyskusyjną jest sprawa, czy odległości tej przy istnieniu dogodnych szlaków komunikacyjnych nie można by przedłużyć do 5 km. Przedłużenie drogi dziecka do szkoły zbiorczej jest uzasadnione tym, że dotyczy dzieci w wieku 11—13 lat lub starszych, dla których codzienne pokonywanie odległości 4-kilometrowej nie nastręcza poważniejszych trudności. Oczywiście można i należy organizować dla tych dzieci dowożenie do szkoły zbiorczej. Dużym ułatwieniem mogłyby tu być rowery przydzielane dzieciom, a najstarszym z nich w przyszłości także motorowery.

Przez powiązanie szkół niepełnych ze szkołami siedmioklasowymi wprowadzamy do sieci szkolnej nowe pojęcie administracyjno-terytorialne: rejon szkoły zbiorczej. W skład rejonu wchodzi przeważnie kilka sąsiadujących ze sobą obwodów szkolnych. Jeden z tych obwodów jest obwodem szkoły siedmioklasowej, pozostałe są obwodami szkół niepełnych (niżej zorganizowanych). Uregulowania ustawowego wymaga wprowadzenie obowiązku uczęszczania do szkoły zbiorczej wszystkich dzieci z rejonu szkoły zbiorczej, które ukończyły najwyższą klasę w szkole niepełnej, położoną w obrębie granic tego rejonu. Określić trzeba również odpowiednimi przepisami prawnymi maksymalną odległość od miejsca zamieszkania do szkoły dla dzieci w wieku 11—13 lat (kl. V, VI, VII).

Organizacja i upowszechnienie nauczania w zakresie 7 klas szkoły podstawowej na rzadziej zaludnionych terenach wiejskich w oparciu o szkoły zbiorcze może być rozwiązana tylko przy gęstej sieci szkół siedmioklaso-

wych i dlatego też słusznym ze wszech miar było obniżenie dolnej granicy liczby dzieci, koniecznej do założenia szkoły siedmioklasowej. Mimo to jednak w warunkach polskich, przy wielkim rozproszeniu osiedli wiejskich, przy istnieniu małych, oddalonych od siebie wsi i przysiółków — pełna (100%) realizacja powszechności szkoły 7-klasowej natrafia na trudności. Są u nas szkoły niepełne, których ze względu na duże odległości od większych osiedli i złe warunki komunikacyjne nie można powiązać z sąsiednimi szkołami 7-klasowymi, nie można ich włączyć do rejonów szkół zbiorczych. W takich, zresztą stosunkowo nielicznych, przypadkach trzeba szukać innych rozwiązań.

W latach 1953—1955 Ministerstwo Oświaty, dążąc do objęcia jak największej liczby uczniów szkołą 7-klasową, zalecało tworzenie internatów przy szkołach zbiorczych. Organizowanie internatów przy szkołach podstawowych trzeba jednak ocenić krytycznie. Internaty dla dzieci w wieku 11—13 lat budzą poważne zastrzeżenia z punktu widzenia wychowawczego. Dziecka w tym wieku nie powinno się odrywać od rodziny, najlepszą bowiem atmosferę wychowawczą stwarza dziecku środowisko rodzinne (pomijam tu oczywiście wypadki rozkładu rodziny, niskiego poziomu moralnego rodziców). W warunkach wiejskich (a sprawa dotyczy w całości wsi) dziecko 11-, 12- i 13-letnie bierze już udział w produkcji, pomagając w gospodarstwie przy łatwiejszych i lekkich pracach polnych, hodowlanych lub domowych. I jeśli włączanie dziecka do prac pomocniczych w gospodarstwie chłopskim jest utrzymane w rozsądnych granicach, jeśli nie przeciąża go fizycznie, nie zajmuje mu zbyt wiele czasu i nie przeszkadza w nauce, to trzeba traktować tego rodzaju lekką pracę dziecka jako jeden ze środków racjonalnego wychowania.

Niezależnie od argumentów natury wychowawczej, przeciw internatom przemawiają wysokie koszty ich budowy i utrzymania. Same bieżące koszty zakwaterowania ucznia w urządzonym już internacie (bez wyżywienia i remontów kapitalnych) wynoszą ponad 1 000 zł rocznie. Kosztowne są również inwestycje. Wybudowanie jednego miejsca internatowego kosztuje około 30 tysięcy złotych. Dlatego też i z punktu widzenia ekonomicznego nie powinniśmy forsować instytucji internatów przy szkołach podstawowych (zbiorczych).

W przypadkach, gdy nie możemy szkoły niepełnej o małej liczbie uczniów powiązać z 7-klasową szkołą zbiorczą, należy raczej zezwolić szkole niżej zorganizowanej na realizowanie programu szkoły 7-klasowej. Dotyczy to w szczególności szkół o 2 i 3 nauczycielach. Oczywiście w szkołach tych muszą wówczas być nauczyciele z wyższymi kwalifikacjami i doświadczeniem pedagogicznym. W celu zachęcenia lepszych nauczycieli do pracy w takich szkołach, należałoby przyznać im specjalny dodatek do uposażenia ze względu na trudne warunki pracy.

W dążeniu do zapewnienia wszystkim dzieciom w warunkach wiejskich powszechności szkoły 7-klasowej najpożyteczniejszą jednak rolę spełnia system szkół zbiorczych. Dlatego też przy wprowadzaniu poprawek do istniejącej sieci szkolnej należy zawsze rozważyć możliwości powiązania szkół niepełnych ze szkołami 7-klasowymi w obrębie rejonu szkoły zbiorczej.

Rozbudowana odpowiednio sieć szkół zbiorczych pozwala przybliżyć szkołę do dzieci młodszych, umożliwiając równocześnie dzieciom starszym ukończenie pełnej szkoły podstawowej. Sieć szkolna oparta na systemie szkół zbiorczych godzi dwie omówione wyżej przeciwstawne tendencje w polityce sieciowej. Z jednej strony, pozwala na tworzenie mniejszych obwodów szkolnych, skracając dla dzieci młodszych odległość z domu do szkoły. Z drugiej strony, starszym dzieciom umożliwia uczęszczanie do wyższych klas (V—VII) w szkole 7-klasowej, posiadającej warunki organizowania procesu dydaktyczno-wychowawczego na wyższym poziomie.

Szkolne punkty filialne

Z dążności do skrócenia drogi z domu do szkoły dla dzieci młodszych powstała koncepcja tzw. szkół filialnych (punktów filialnych). Są to szkoły o 1 lub 2 nauczycielach, realizujące program 3—4 klas i wchodzące organizacyjnie w skład położonej w pobliżu szkoły 7-klasowej. Nie są to szkoły samodzielne, lecz podporządkowane pod każdym względem kierownikowi szkoły 7-klasowej, stanowią tylko jej filię. Po prostu są to oddziały równoległe, umieszczone w odrębnym budynku położonym poza głównym gmachem szkolnym w pobliżu większego skupiska dzieci najmłodszych. Odległość punktu filialnego od szkoły macierzystej nie powinna przekraczać w żadnym wypadku 4 kilometrów. Szkoły filialne stanowią, jak widzimy, pewnego rodzaju modyfikację systemu szkół zbiorczych. W zasadzie najlepszą formą szkoły filialnej byłaby szkoła o 1 nauczycielu, realizująca program kl. I i II i posiadająca 2 oddziały. Ponieważ jednak punkty filialne powstają w małych osiedlach o niewielkiej liczbie dzieci, przeto zachodzi konieczność skupienia nie 2, lecz 3 bądź też 4 roczników dzieci i dlatego też istniejące u nas szkoły filialne mają najczęściej cztery klasy. Prototypem szkolnego punktu filialnego były w okresie międzywojennym szkoły zwane „eksponówkami". Mogły one być tworzone tylko w osiedlach mających co najmniej 40 dzieci w wieku 7—8 lat i posiadały tylko klasę I i II. W okresie powojennym nasza polityka sieciowa poszła w kierunku poważnego zmniejszenia liczby dzieci, potrzebnej do zorganizowania szkoły 7-klasowej i dlatego też w każdym osiedlu, w którym 2 roczniki dzieci dają 40 uczniów, jest dziś pełna szkoła 7-klasowa, ponieważ 7 roczników daje w takim wypadku co najmniej 100 uczniów. Przedwojenna koncepcja „eksponówek" może mieć zatem zastosowanie w Polsce Ludowej tylko w wypadkach wyjątkowych, podykto-

wanych przede wszystkim specyficznymi warunkami lokalowymi, istniejącymi w obwodzie szkolnym. W takim wypadku byłby to u nas punkt filialny, realizujący program I i II klasy.

Dodatnią stroną szkół filialnych jest powiązanie nauczyciela z kolektywem szkoły 7-klasowej i możliwość udzielania mu pomocy, porady dydaktyczno-wychowawczej przez bardziej doświadczonego i zazwyczaj wyżej kwalifikowanego kierownika szkoły 7-klasowej. Nauczyciel szkoły filialnej nie jest więc osamotniony w swoich wysiłkach zmierzających do osiągnięcia jak najlepszych wyników nauczania i wychowania. Jest on pełnoprawnym członkiem rady pedagogicznej szkoły 7-klasowej.

Ustrój szkolnictwa, względy ekonomiczne, specyfika terenowa

Przy tworzeniu sieci szkolnej i jej przebudowie poważną rolę odgrywa ustrój szkolnictwa i związana z nim organizacja wewnętrzna szkół. Na innych niż obecne zasadach oparta była sieć szkolna przedwojenna po przeprowadzeniu reformy szkolnej w 1932 r. Szkoły początkowe (powszechne) podzielone na 3 stopnie organizacyjne nie stanowiły jednolitego systemu sieci szkolnej. Pomiędzy szkołami I, II i III stopnia nie było ścisłego powiązania programowego, a przechodzenie uczniów ze szkół niższego stopnia organizacyjnego do szkół wyższego stopnia było utrudnione.

Struktura przedwojennej szkoły początkowej uniemożliwiała utworzenie systemu szkół zbiorczych, który ułatwia, jak to widzieliśmy, upowszechnienie szkoły 7-klasowej. Ustrój szkolnictwa wprowadzony przed wojną ustawą z dnia 11 marca 1932 r. nie zakładał w ogóle upowszechnienia szkoły 7-klasowej. Stąd też i dolna granica liczby dzieci w szkole, wymagana do utworzenia szkoły 7-klasowej (III stopnia), była wysoka.

Zmiany zatem w ustroju szkolnictwa pociągają za sobą zawsze mniejszą lub większą przebudowę struktury sieci szkolnej.

Na ukształtowanie się sieci szkolnej wywierają wpływ również czynniki natury ekonomicznej. Przy rozbudowie szkolnictwa, zmianach w sieci szkolnej trzeba kierować się względami oszczędnościowymi. Ma to znaczenie szczególnie w warunkach polskich, w warunkach naszego zacofania ekonomicznego. Oczywiście ekonomiczność sieci szkolnej nie może być czynnikiem decydującym. W sprawach sieciowych decyduje dobro dziecka i podstawowe założenia polityki oświatowej. Jednakże względy natury ekonomicznej powinny być rozważane przy ustalaniu sieci szkolnej.

Szczególnie ważne to jest w polityce inwestycyjnej szkolnictwa. Budowa szkół jest funkcjonalnie związana jak najściślej z polityką sieciową. Nowo wzniesiony budynek szkolny stwarza warunki do nauczania i wychowania co najmniej na kilkadziesiąt lat. Wybór miejsc na budowę nowych gmachów szkolnych stabilizuje na danym terenie sieć szkolną na długie lata.

Błędy popełnione przy ustalaniu punktu szkolnego w związku z przystąpieniem w tej czy innej miejscowości do budowy nowego gmachu szkolnego są w skutkach bardzo bolesne. Stabilizują one bowiem złą sieć szkolną, co jest sprzeczne z dobrem dziecka, z założeniami dydaktyczno-wychowawczymi szkoły. Próba poprawienia sieci szkolnej wiąże się w takich przypadkach z koniecznością niezamierzonej uprzednio przebudowy gmachu szkolnego, która z reguły obniża jego przydatność do celów nauczania i wychowania bądź też powoduje niepełne wykorzystanie pomieszczeń szkolnych, jeśli budynek szkolny wzniesiono dla większej liczby uczniów, niż wynikałoby to z prawidłowej sieci szkolnej. I w jednym, i drugim przypadku jest to szkodliwe z punktu widzenia ekonomicznego.

Przed rozpoczęciem budowy szkoły rozważyć trzeba wszechstronnie sprawę punktu szkolnego, uwzględniając warunki, jakim odpowiadać powinna racjonalna sieć szkolna na danym terenie. Specyfika warunków lokalnych ma przy tym bardzo duże znaczenie.

Przy ustalaniu sieci szkolnej, przy wprowadzeniu do niej zmian i podejmowaniu decyzji w sprawie stabilizacji punktów szkolnych nie można posługiwać się gotowymi schematami. Schematyzm jest w tej dziedzinie szczególnie szkodliwy. Gotowe wzory czy recepty w sprawie sieci szkolnej nie mogą być wszędzie zastosowane. Struktura sieci szkolnej na poszczególnych terenach musi być różnicowana w zależności od warunków lokalnych.

Długość drogi dziecka z domu do szkoły, która zazwyczaj jest ustalana dla całego kraju w drodze ustawowej, powinna być uzależniona od miejscowych warunków komunikacyjnych. Inaczej traktować bowiem trzeba drogę bitą, inaczej chodnik z płyt betonowych, inaczej drogę piaszczystą, inaczej błotnistą, leśną, bagnistą czy górską.

Nawet specyficzne warunki klimatyczne terenu powinny być brane pod uwagę przy ustalaniu sieci szkolnej. Wielka ilość opadów deszczowych, duża pokrywa śnieżna, warunki topograficzne sprzyjające powstawaniu zasp śnieżnych, wiatrów itp. — stanowią przy rozproszeniu osiedli poważne przeszkody przy tworzeniu większych obwodów szkolnych.

Przy określaniu miejsca punktu szkolnego trzeba brać pod uwagę fakt, że szkoła powinna być zrośnięta ze środowiskiem społecznym, że najczęściej — w szczególności na wsi — będzie ośrodkiem życia kulturalnego, promieniującym na sąsiadujące z nią osiedla. Nie można zatem ustalić punktu szkolnego poza wsią czy też między wsiami, choćby przemawiała za tym długość drogi uczniów z domu do szkoły.

Nie można także pominąć przy realizowaniu racjonalnej polityki sieciowej sprawy nauczyciela. W szczególności trzeba pamiętać o konieczności zapewnienia nauczycielstwu odpowiednich warunków mieszkaniowych. Nauczyciela zwiążemy ze szkołą, ze środowiskiem, gdy jego potrzeby bytowe będą mogły być w miejscowości szkolnej zaspokojone.

Słowem, prace nad rozwojem i korektą sieci szkolnej wymagają poważnych studiów. Pracownicy administracji szkolnej, zajmujący się problemami sieciowymi, powinni mieć duże doświadczenie w dziedzinie ustroju i organizacji szkolnictwa, wszechstronną znajomość terenu i perspektyw jego rozwoju, powinni orientować się dobrze w procesie dydaktyczno-wychowawczym szkoły oraz znać potrzeby i możliwości dziecka związane z jego rozwojem psychofizycznym. Decyzje w sprawach sieciowych, podejmowane przy aktywnym udziale czynnika społecznego i przedstawicieli zainteresowanej ludności, powinna cechować rozwaga oparta na gruntownej analizie wszystkich czynników wywierających wpływ na określenie wielkości obwodu szkolnego i samej szkoły, jej stopnia organizacyjnego i umiejscowienia punktu szkolnego w terenie. Sieć szkolna bowiem stanowi jeden z podstawowych i bardzo konkretnych elementów polityki oświatowej.

2. Doświadczenia okresu międzywojennego

Szkoły „na odludziu", komasacja „z kontredansem"

W zakresie polityki sieciowej w szkolnictwie nie mieliśmy dobrych doświadczeń z okresu międzywojennego. U podstaw wszystkich błędów tej polityki legło trzymanie się wysokiej normy uczniów, przypadającej na nauczyciela. Sprawa ta uregulowana była najpierw ustawą z dnia 17. II. 1922 r. o zakładaniu i utrzymywaniu publicznych szkół powszechnych *, a następnie statutem publicznych szkół powszechnych, wydanym w 1933 r. **

Dopuszczalne obciążenie nauczyciela uczniami, przewidziane w wymienionych aktach prawnych, w porównaniu ze stanem faktycznym w roku szkolnym 1936/37, przedstawia zestawienie podane na tablicy 1.

Tablica 1
Obciążenie nauczyciela uczniami w okresie międzywojennym według norm ustawowych i faktycznych

Szkoły	Dopuszczalne obciążenie nauczyciela uczniami		
	przy normie przewidzianej w ustawie z 17. II. 1922 r.	przy normie przewidzianej w statucie z 1933 r. (§ 92)	obciążenie faktyczne w roku szkolnym 1936/37
o 1 nauczycielu	60,0	80	72,3
o 2 nauczycielach	50,0	70	64,5
o 3 nauczycielach	50,0	60	63,0
o 4 nauczycielach	50,0	57,5	59,8
o 5 nauczycielach	50,0	56	57,8
o 6 i więcej nauczycielach	50,0	55	57,7
Przeciętnie dla wszystkich szkół	43	52	62

* Dz. U. R. P., 1922 r., Nr 18, poz. 143.
** Rozporządzenie Ministra WR i OP z dnia 21. XI. 1933 r. (Dz. Urz. Min. WR i OP, 1933 r., nr 14, poz. 194).

Z zestawienia tego wynika, że aby szkoła mogła mieć 4 nauczycieli, musiała liczyć od 200 do 230 uczniów, a w rzeczywistości średnio na jedną taką szkołę przypadało w roku 1936/37 około 240 uczniów. W tych warunkach stworzenie szkoły wyżej zorganizowanej z liczbą 230 lub więcej uczniów, przy wielkim rozdrobnieniu osiedli wiejskich było znacznie utrudnione. Nic też dziwnego, że przez cały okres międzywojenny przeważały w Polsce szkoły niżej zorganizowane.

Nie dawało to spokoju ówczesnym, bardziej postępowym organizatorom szkolnictwa i dlatego też próbowali szukać dróg wyjścia z trudnej sytuacji. Łudzili się, że pomóc tu może komasacja obwodów szkolnych. Tymczasem przy wysokich normach obciążenia nauczyciela uczniami dla stworzenia sieci szkół 7-klasowych trzeba było komasować obwody szkolne położone na dużych obszarach, skupiające kilka, nieraz nawet kilkanaście osiedli wiejskich, a w konsekwencji trzeba było przekraczać ustawową długość drogi dziecka z domu do szkoły. Po tej właśnie linii szła najczęściej, szeroko propagowana w okresie międzywojennym, akcja komasacji szkół.

Jak najlepsze i słuszne intencje przyświecały propagatorom komasacji obwodów szkolnych. Mieli oni na celu podniesienie stopnia organizacyjnego szkół. Nie liczyli się jednak z sytuacją demograficzną i topograficzną kraju, nie uwzględniali w sposób dostateczny struktury ludnościowej osiedli wiejskich oraz warunków komunikacyjnych. Słowem, do problemu komasacji szkół podeszli w sposób zbyt teoretyczny.

Przeciw przeprowadzonej w okresie międzywojennym komasacji szkół podnoszone były już przed wojną zastrzeżenia i uwagi krytyczne. Między innymi jeden z pracowników działu budownictwa szkolnego Ministerstwa WRiOP, inż. Wacław Bromirski, napisał w 1938 r. pracę pt. „Uwagi o sieci publicznych szkół powszechnych" *, w której poddaje krytyce sposób przeprowadzania komasacji szkół. Bromirski pisze, że zmiany sieciowe przy komasacji szkół dokonywane były zbyt pochopnie, bez dokładniejszego zbadania warunków i możliwości wprowadzenia ich w życie, że w celu uzyskania większego skupienia dzieci i umożliwienia zorganizowania szkoły wyższego stopnia — powiększono obszary obwodów szkolnych tak, że długość drogi dzieci z domu do szkoły w tych obwodach wynosiła w rzeczywistości przeważnie więcej niż 3 km. Zamiast długości drogi przy tworzeniu nowych obwodów szkolnych brano pod uwagę dość często odległość w linii prostej domu od szkoły, a nieraz zupełnie świadomie przekraczano nawet 3-kilometrową odległość w linii powietrznej w nadziei, że ludność,

---

* Praca W. Bromirskiego nie została opublikowana, jako materiał rękopiśmienny (maszynopis) znajduje się w posiadaniu Biblioteki Ministerstwa Oświaty.

uświadomiwszy sobie korzyści nauki w szkole wyższego stopnia organizacyjnego, sama dobrowolnie wprowadzi dowożenie dzieci, zamieszkałych daleko od szkoły *. Tymczasem problem dowożenia dzieci do szkoły nie jest ani prosty, ani łatwy w polskich warunkach. Abstrahując od dobrej woli rodziców w tej sprawie, stwierdzić trzeba, że poważna część polskich dróg nie nadaje się do użycia w okresie roztopów i długotrwałych deszczów, że dziatwa szkolna jest niedostatecznie ciepło ubrana i dowożenie pojazdami konnymi w czasie mrozów zagraża zdrowiu dzieci. Dowożenie dzieci do szkoły może odbywać się bez poważniejszych przeszkód tylko przy pomocy pojazdów mechanicznych (autobusów), ale do tego potrzebna jest gęsta sieć dróg bitych. W niektórych krajach bardziej rozwiniętych dowożenie dzieci do szkoły odbywa się przy pomocy specjalnych autobusów szkolnych (NRD, Szwecja, USA i in.).

W pracy Bromirskiego czytamy m. in.: „W celu podniesienia stopnia organizacyjnego szkół powszechnych były czynione przy reorganizacji sieci szkolnej próby wyznaczania punktów szkolnych nie w samych miejscowościach, ale między miejscowościami. Półoficjalne wydawnictwa wysuwały nawet na czoło powyższą zasadę, ludność jednak wszędzie silnie przeciwstawiała się zakładaniu szkół między wsiami, a również z niewielkimi wyjątkami i władze szkolne I instancji, jako bliżej stojące terenu, nie popierały takiej akcji. Omawiany sposób stosowany był w większej skali w powiatach siedleckim i włocławskim, poza tym były tylko nieliczne przypadki zakładania szkół w dali od skupionych wsi, na tzw. »odludziu«.

Akcja komasacji szkół napotykała sprzeciwy tej części ludności, która traciła szkołę u siebie, wywoływała zaś często zdecydowany opór całej zainteresowanej ludności wtedy, kiedy połączona była z tzw. »kontredansem«. Komasacją z »kontredansem« nazywano łączenie szkół znajdujących się w różnych niezbyt odległych od siebie miejscowościach, w jedną wspólną organizację szkolną, której poszczególne klasy z braku odpowiedniego lokalu umieszczano w lokalach po zlikwidowanych szkołach, a więc w różnych miejscowościach. W każdej z tych miejscowości tylko część dzieci miała klasę czy klasy u siebie, reszta dzieci musiała chodzić do klas w innych miejscowościach, dzieci więc musiały wędrować między tymi miejscowościami, skąd powstała nazwa »kontredans«.

Wielkie niezadowolenie wywoływała również taka komasacja, w wyniku której pozostawał bez użytku własny budynek szkolny, a szkołę umieszczano w lokalu wynajętym, przeważnie nieodpowiednim" **.

Akcja komasacji napotykała duże sprzeciwy w województwie poznańskim, gdzie ludność przyzwyczajona była do gęstej sieci szkolnej po-

---

* Zob. W. Bromirski: Uwagi o sieci publicznych szkół powszechnych. Warszawa 1938 r., materiał rękopiśmienny znajdujący się w Bibliotece Ministerstwa Oświaty, s. 10 .

** Tamże s. 11.

niemieckiej (w każdej wsi szkoła). Dochodziło do strajków szkolnych. Był nawet wypadek interwencji policji z użyciem broni z powodu oporu ludności przeciw zarządzeniom władz szkolnych *.

Ujemne skutki tak przeprowadzonej komasacji szkół nie dały na siebie długo czekać. Zmniejszyła się poważnie frekwencja szkolna, nastąpiło rozluźnienie kontaktu szkoły z ludnością z powodu zwiększenia się odległości między osiedlami i szkołą. Zamiast polepszyć, pogarszały się wyniki pracy szkół. W poszczególnych przypadkach, stosunkowo dość licznych w województwie poznańskim, następowała nawet rekomasacja szkół.

Bromirski widział możliwości podniesienia stopnia organizacyjnego szkół nie w komasacji obwodów szkolnych, ale w obniżaniu liczby uczniów przypadającej na nauczyciela. Po tej właśnie drodze, nie rezygnując z komasacji, tam gdzie była ona możliwa, poszliśmy w Polsce Ludowej, tworząc szkoły 7-klasowe z czterema nauczycielami już przy liczbie 81 dzieci. Jest to droga kosztowna, ale w naszych warunkach demograficznych, komunikacyjnych i topograficznych jedynie realna.

Powiaty „wzorcowe"

Zasady przedwojennej polityki sieciowej w szkolnictwie podstawowym wprowadzano w całej rozciągłości na terenie niektórych powiatów, traktując je jako powiaty „wzorcowe", stanowiące pewną formę eksperymentu i służące za przykład dla innych terenów. Jednym z takich przykładowych powiatów był powiat włocławski (wojew. bydgoskie), dla którego opracowano w latach 1925—1927, przy czynnym udziale Ministerstwa WRiOP, szczegółowy plan sieci szkolnej i poczynając od roku szkolnego 1928/29 przystąpiono do wprowadzenia tego planu w życie. Stara sieć szkolna w powiecie włocławskim budowana w oparciu o ustawę z dnia 17. II. 1922 r. o zakładaniu i utrzymywaniu publicznych szkół powszechnych była bardzo prymitywna, podobnie jak to zresztą miało miejsce na terenie całego kraju. W roku szkolnym 1924/25 było w tym powiecie 102 szkoły powszechne (bez m. Włocławka), z czego 84 szkoły o 1 i 2 nauczycielach, a tylko 6 szkół 7-klasowych o 7 i więcej nauczycielach.

Zamierzenia reformatorskie w dziedzinie sieci szkolnej w powiecie włocławskim były bardzo radykalne. Projekt nowej sieci przewidywał likwidację wszystkich szkół o 1, 2, 3 i 4 nauczycielach i zmniejszenie ogólnej liczby szkół do 43 (bez m. Włocławka), przy czym dla przeważającej większości projektowanych obwodów szkolnych (37) przewidywano utworzenie szkół 7-klasowych o 7 i więcej nauczycielach, a tylko dla 1 obwodu szkołę o 6 nauczycielach i dla 5 obwodów szkołę o 5 nauczycielach. Przewidywaną przebudowę sieci szkolnej w powiecie włocławskim i wyniki realizacji zamierzeń w tej dziedzinie najlepiej zilustruje zestawienie podane w tablicy 2.

* Tamże, s. 12.

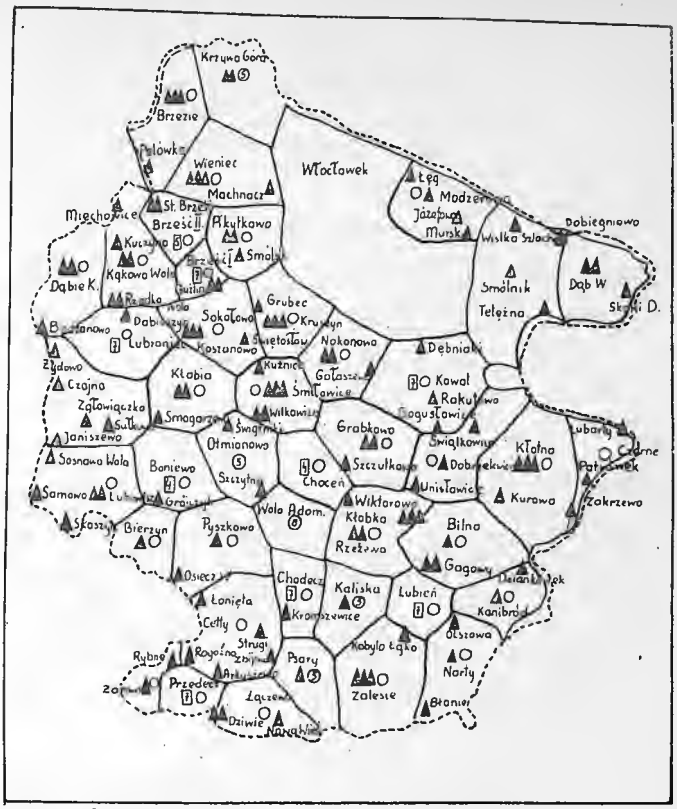
Tablica 2

Reorganizacja sieci szkolnej w powiecie włocławskim w latach 1925—1938
(bez m. Włocławka)

Szkoły	Stan sieci szkolnej (liczba szkół)			
	Przed reorganizacją (rok 1924/25)	Projekt przebudowy sieci z 1928 r.	Stan faktyczny sieci szkolnej w 1938 r.	Obecna sieć szkolna (1958/59) w granicach powiatu z 1938 r.
o 1 nauczycielu	67	—	15	2
o 2 nauczycielach	17	—	16	3
o 3 nauczycielach	8	—	5	2
o 4 nauczycielach	2	—	8	22
o 5 nauczycielach	2	5	5	13
o 6 nauczycielach	—	1	2	12
o 7 i więcej nauczycielach	6	37	11	12
Razem	102	43	62	66

Powierzchowne zapoznanie się z projektem sieci szkolnej w powiecie wrocławskim, zatwierdzonym w 1928 r., spotyka się zazwyczaj z entuzjastyczną aprobatą. Projekt wydaje się po prostu rewelacyjny: ani jednej szkoły niżej zorganizowanej, wszystkie szkoły 7-klasowe, i to w dodatku tylko sześć szkół o 5 i 6 nauczycielach, reszta o 7 i więcej nauczycielach. W miarę gruntowniejszej analizy omawianego projektu aprobata ustępuje miejsca wątpliwościom i poważnym zastrzeżeniom.

Zamierzona i częściowo zrealizowana przed wojną przebudowa sieci szkolnej w powiecie włocławskim opierała się wyłącznie na komasacji istniejących szkół niżej zorganizowanych, pozostawiając nienaruszoną przeciętną liczbę uczniów, przypadającą na jednego nauczyciela (około 60 uczniów). Było to przyczyną nierealności projektu. Dla skupienia odpowiedniej liczby dzieci, potrzebnej do zorganizowania szkoły 7-klasowej, stworzono nowe obwody, w których długość drogi z domu do szkoły dla poważnej części dzieci (zarówno starszych, jak i najmłodszych, siedmioletnich), przekraczała 3 km. Dla stworzenia np. obwodu szkoły 7-klasowej w Zgłowiączce zlikwidowano 5 szkół o 1 nauczycielu, a mianowicie: w Sułkowie, Janiszewie, Czajnie, Żydowie i Zgłowiączce, mimo że przekątna (średnica) nowo powstałego obwodu szkolnego przekraczała w linii powietrznej 8 km. Droga do szkoły w Zgłowiączce dla poważnej części dzieci z Siemianówka, Sułkowa, Żydowa, Redecza Wielkiego przekraczała nie tylko 3 km, ale nawet 4 km. Pomimo że dla obwodu szkoły 7-klasowej zbudowano gmach szkolny (w Zgłowiączce), już przed wojną zaszła konieczność rozbicia nowo utworzonego obwodu i utworzenia szkoły o 2 nauczycielach w Siemianówku. Po wyzwoleniu utworzono dodatkowo w północnej części obwodu szkołę o 2 nauczycielach w Redeczu Wielkim. (zob. mapki tabl. 4 i 5).

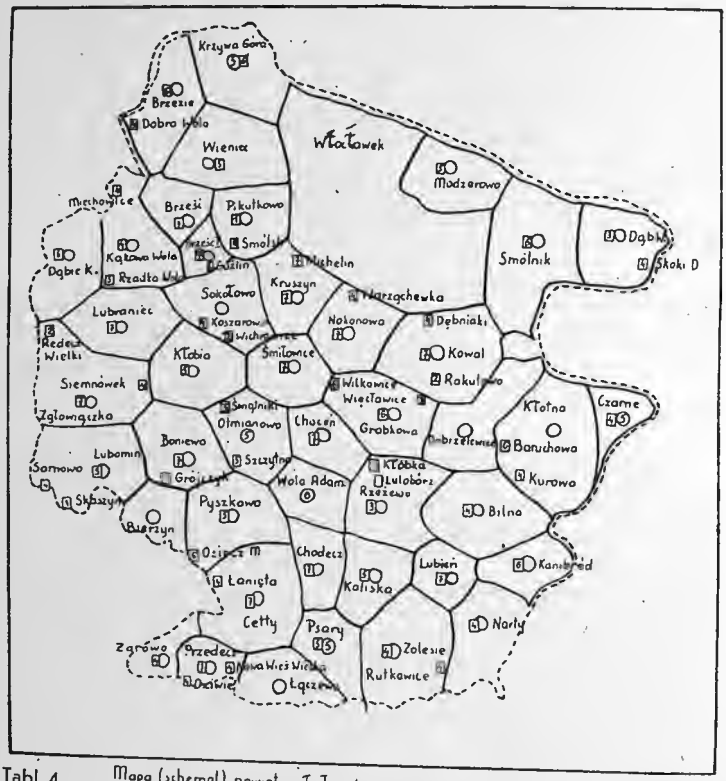


Tabl. 3 Mapka (schemat) powiatu włocławskiego (granice z 1939 r.) z obwodami szkolnymi według przyjętego projektu sieci szkolnej z roku 1928/29 z zaznaczonymi punktami szkolnymi w roku 1924/25 (Stara sieć).

Objaśnienie: Granice obwodów szkolnych według projektu z 1928/29 - ⬭
Projektowane punkty szkolne (szkoły o 5 i więcej nauczycielach) - Ⓟ
Szkoły istniejące w 1924/25 r. (stara sieć):
o 1 nauczycielu ▲ ; o 3 nauczycielach ▲▲▲
o 2 — " ▲▲ ; o 4 — " ⊡ (cyfra w kwadracie oznacza liczbę nauczycieli)

Rozpatrzmy bliżej inny z nowo utworzonych obwodów szkolnych — obwód 7-klasowej szkoły w Smólniku (zob. mapkę — tabl. 5). Obwód ten powstał w drodze skomasowania 3 obwodów szkół jednoklasowych (o jednym nauczycielu): w Smólniku, Wistce Szlacheckiej, Telężnej oraz z części obwodu szkoły o 2 nauczycielach w Dobiegniewie. Warto zaznaczyć, że wieś Dobiegniewo położona jest stosunkowo niedaleko (2—3 km) od wsi Dąb Wielki, gdzie zaprojektowano utworzenie szkoły 7-klasowej, przy tym do Dębu Wielkiego prowadzi z Dobiegniewa stosunkowo dobra droga poprzez tereny zamieszkałe. Jednakże w przypadku przyłączenia całego obwodu szkoły w Dobiegniewie do obwodu 7-klas. szkoły w Dębie Wielkim, w obwodzie szkolnym w Smólniku liczba dzieci byłaby za mała i nie-

wystarczająca do utworzenia szkoły 7-klasowej. Można by nie mieć o to pretensji do ówczesnych władz oświatowych, gdyby nie fakt, że decyzja w sprawie włączenia części wsi Dobiegniewo do obwodu szkoły w Smólniku godziła w dobro dzieci. Droga bowiem z Dobiegniewa do Smólnika jest dłuższa i gorsza, prowadzi częściowo przez las.



Tabl. 4 Mapa (schemat) powiatu włocławskiego - granice z 1939 r. z obwodami szkolnymi według przyjętego projektu sieci szkolnej z roku 1928–1929 z zaznaczonymi obecnie istniejącymi punktami szkolnymi (1958/59 r.)

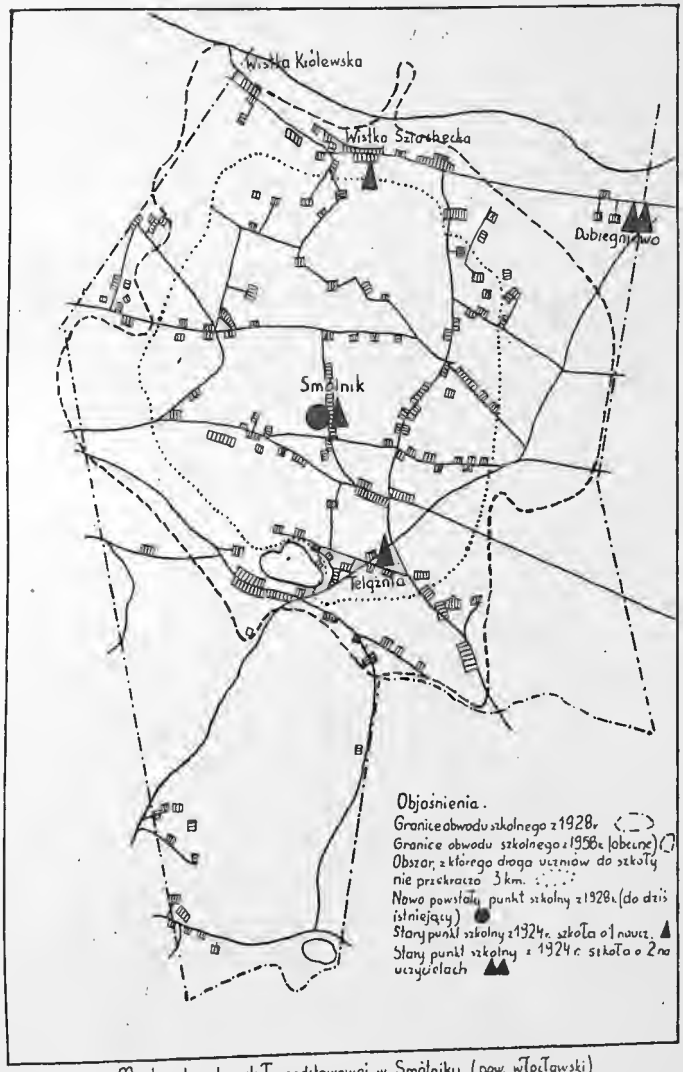
Objaśnienia Granice obwodów szkolnych według projektu z 1928.

Projektowane punkty szkolne w 1928 r.

Obecnie istniejące punkty szkolne (cyfra w kwadracie oznacza liczbę nauczycieli):

Nie jest to jedyne zastrzeżenie w stosunku do nowo powstałego obwodu 7-klasowej szkoły w Smólniku. Na mapce zaznaczono obszar, z którego odległość do Smólnika przekracza 3 km, pozostałe części obwodu szkolnego

w Smólniku położone są w odległości 4 lub 5 km. Co gorzej, właściwie prawie wszystkie większe osiedla, wchodzące w skład tego obwodu, leżą poza obrębem 3-kilometrowej odległości od szkoły (Telężna Leśna, Telężna Stara, Wistka Szlachecka). W ramach realizacji projektu nowej sieci szkolnej, w Smólniku wzniesiono nowy, duży gmach szkoły 7-klasowej (czę-



Tabl. 5 Mapka obwodu szkoły podstawowej w Smólniku (pow. włocławski)

ściowo nie wykończony) i budynek mieszkalny dla nauczycieli, toteż mimo że utworzony obwód szkolny jest nieodpowiedni, za rozległy, utrzymał się on do dziś z jedną dość zasadniczą korektą, mianowicie wieś Dobiegniewo wyłączona została po wyzwoleniu z obwodu szkoły w Smólniku i przyłączona w całości do obwodu szkoły w Dębie Wielkim. Zresztą projekt obwodu szkoły w Dębie Wielkim z 1928 r. nie został w ogóle zrealizowany.

Z mapki (tabl. 5) widzimy, że i obecnie granice obwodu szkoły w Smólniku położone są poza zasięgiem 3-kilometrowej odległości od szkoły, która nadal wynosi dla części dzieci 4—5 km. Czynnikiem przeciwdziałającym dalszej korekcie jest w tym wypadku budynek szkolny i specjalnie zbudowany dom mieszkalny dla nauczycieli. O wadliwości obwodu szkoły w Smólniku świadczy dobitnie fakt, że w roku szkolnym 1958/59 na 207 uczniów nie uczęszczało w ogóle do szkoły 18 dzieci w wieku obowiązku szkolnego. (W sumie w roku 1958/59 w powiecie włocławskim nie uczęszczało do szkoły 303 dzieci w wieku szkolnym — stan z listopada 1958 r.). Warto jeszcze wyjaśnić, że słaba jest również w szkole w Smólniku frekwencja uczniów uczęszczających do szkoły. Odsetki uczniów obecnych w szkole w roku szkolnym 1957/58 zestawione zostały według klas na tablicy 7.

Tablica 6

Frekwencja w szkole podstawowej o 6 nauczycielach w Smólniku, pow. wloclawski, w roku 1957/58

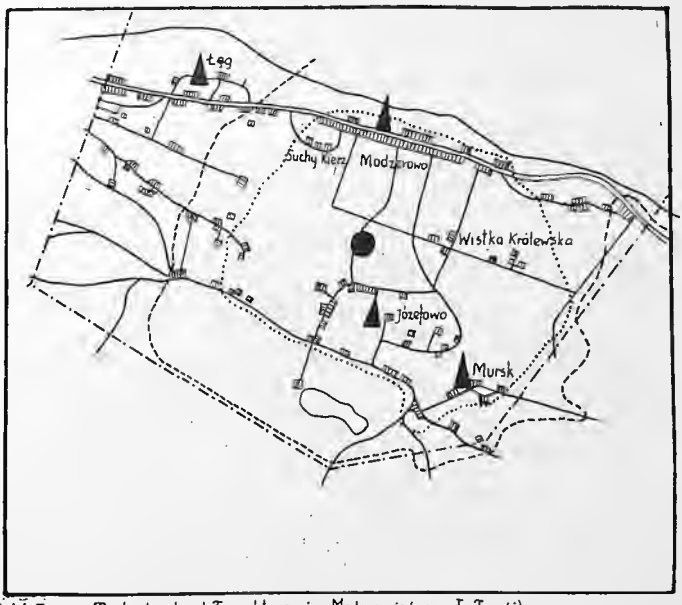
Klasy	% obecnych w szkole		
	Przeciętnie w roku 1957/58	Listopad 1957 r.	Luty 1958 r.
I	83,9	70,6	75,2
II	81,2	77,5	77,5
III	83,9	76,8	84,7
IV	85,5	77,0	75,0
V	82,9	88,2	95,7
VI	90,3	77,0	88,1
VII	82,4	80,0	84,0

Przykładem niesłusznego i nieżyciowego podejścia do rozwiązania sprawy sieci szkolnej w powiecie włocławskim było wytyczenie obwodu szkolnego w Modzerowie. Na terenie tego obwodu były przed r. 1928 4 szkoły o 1 nauczycielu, a mianowicie we wsiach: Modzerowo, Łęg, Józefowo i Mursk. Autorzy projektu sieci szkolnej z 1928 r. po prostu przy pomocy cyrkla wytyczyli granice obwodu szkolnego dla wymienionych miejscowości, a ponieważ środek koła wypadł w szczerym polu, przeto tam właśnie wyznaczono i zatwierdzono punkt szkolny, a następnie postanowiono wybudować szkołę 7-klasową. I rzeczywiście, pomimo protestów lud-

ności rozpoczęto na polu, z dala od osiedli ludzkich, budowę gmachu dla szkoły o 7 nauczycielach, a obok niego wzniesiono dom mieszkalny dla 6 nauczycieli (6 mieszkań po 3 pokoje z kuchnią). Najbliższe domy mieszkalne od budynku szkolnego znajdują się w odległości 1½ km. Wokół pustka. Gmachy szkolne tak zlokalizowane podobno chłopi nazywali żartobliwie „szkołami pod polną gruszą".

Budowa szkoły na polach Modzerowa ciągnęła się kilka lat. W międzyczasie okazało się, że obliczenia dotyczące liczby dzieci w nowo utworzonym obwodzie szkolnym są niedokładne i że przy obowiązujących przed wojną normach obciążenia nauczyciela, liczba ta jest niewystarczająca do utworzenia szkoły 7-klasowej. W tej sytuacji postanowiono przerwać zaawansowaną już budowę szkoły, wykończono jedynie 4 izby na parterze, piętro jest do dziś nie wykończone, a klatka schodowa prowadząca do górnej kondygnacji jest obecnie zabita deskami. Nie wykończono również 2 mieszkań nauczycielskich.

Do 1939 roku szkoła w Modzerowie była szkołą II stopnia (z najwyższą klasą VI) o 4 nauczycielach.



Tabl. 7 Mapka obwodu szkoły podstawowej w Modzerowie (pow. włocławski)

Objaśnienie: Granice obwodu szkolnego z 1928 r.
Granice obwodu szkolnego w 1958 r. (obecne)
Obszar, z którego droga uczniów do szkoły nie przekracza 3 km
Nowo powstały punkt szkolny z 1928 r. (do dziś istniejący)
Stary punkt szkolny z 1924 r. - szkoła o 1 nauczycielu

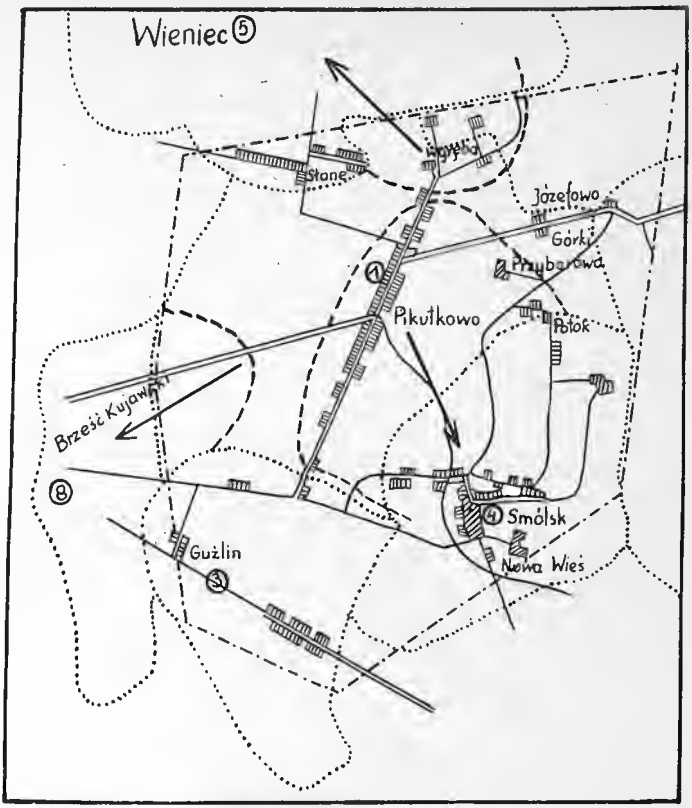
Z mapki (tabl. 7) widać, że podobnie jak i w innych nowo utworzonych obwodach szkolnych w powiecie włocławskim, tak i w Modzerowie nie liczono się zbytnio z długością drogi od domu dziecka do szkoły, toteż i tu niektóre osiedla znalazły się poza obrębem 3-kilometrowej odległości od budynku szkolnego (Łęg, Rybnica, Oszczywilk, Wistka Królewska). Dodajmy do tego, że wieś Łęg połączona jest z Włocławkiem dogodną bitą drogą, krótszą od drogi do budynku szkolnego w Modzerowie. Włocławscy reformatorzy sieci szkolnej wyznaczyli tej wsi pomocniczą rolę wzmocnienia liczby dzieci potrzebnej do stworzenia w Modzerowie szkoły 7-klasowej. Toteż pierwsza po wyzwoleniu korekta sieci szkolnej w Modzerowie dotyczyła wyłączenia z tego obwodu wsi Łęg i przyłączenia jej do obwodu jednej z najbliższych szkół we Włocławku, co spotkało się z pełną aprobatą ludności.

Tworzenie szkół, tak jak w Modzerowie, „na odludziu" było z punktu widzenia społecznego niedorzecznością. Izolowało szkołę i osłabiało jej oddziaływanie na środowisko. W szczególności nauczyciele czuli się w tych warunkach osamotnieni. Zresztą dla każdej innej instytucji społecznej taka izolacja jest nie do utrzymania. Świadczy o tym przykład Prezydium Gromadzkiej Rady Narodowej w Modzerowie. Oto ze względu na niewykorzystanie części mieszkań nauczycielskich (stoją po prostu puste), umieszczono w nich biuro Prezydium Gromadzkiej Rady Narodowej. Przypuszczano, że będzie to nawet dogodne dla ludności, bo budynki szkolne położone są w punkcie centralnym gromady (granice obszaru gromady pokrywają się z granicami obwodu szkolnego). Ale właśnie na żądanie ludności Prezydium GRN po kilku miesiącach urzędowania wśród pól i łąk zmuszone było przenieść swoje biura do wsi Modzerowo, mimo że dla niektórych osiedli długość drogi do biura Prezydium GRN zwiększyła się. Instytucja tego rodzaju co Prezydium Gromadzkiej Rady Narodowej nie była w stanie utrzymać się „na odludziu" nawet jednego roku, szkoła istnieje już blisko 30 lat. Wiąże ją z polem gmach szkolny i dom mieszkalny dla nauczycieli.

Spadek, jaki otrzymał powiat włocławski po przedwojennej eksperymentalnej („przykładowej") sieci szkolnej, przysparza wielu kłopotów obecnej administracji szkolnej.

Nowe zasady przyjęte w Polsce Ludowej przy budowie sieci szkolnej, polegające na poważnym zmniejszeniu liczby uczniów, wymaganej do zorganizowania szkoły 7-klasowej oraz na tworzeniu szkół zbiorczych, umożliwiają powstawanie szkół 7-klasowych także w mniejszych osiedlach, bliżej dzieci.

W konsekwencji w powiecie włocławskim (i nie tylko w powiecie włocławskim, „przykład" oddziaływał szerzej) powstają nawe punkty szkolne, a w bardziej jaskrawych wypadkach przedwojennej komasacji „za wszel-



Tabl. 8 Przebudowa obwodu szkoły w Pikutkowie (pow. włocławski)

Objaśnienia: Granice nowo utworzonego w 1928 r obwodu szkoły 7-klasowej w Pikutkowie – –·–·–·–·–.

Granice obecnych (1958 r.) obwodów szkół: w Pikutkowie, Smólsku, Guźlinie, Brześciu Kujawskim i Wieńcu – ·····

Obecnie istniejące (1958 r.) szkoły. Cyfra w środku oznacza liczbę nauczycieli – ④

Obszar obwodu szkoły o 1 naucz w Pikutkowie przydzielony do najbliższych szkół zbiorczych –

ką cenę" ludność domaga się dziś rekomasacji szkół, skomasowanych po 1928 r. *.

Obecnie szuka się w powiecie włocławskim nowych rozwiązań w dziedzinie polityki sieciowej szkolnictwa. Interesującym przykładem może tu być przebudowa sieci szkół w Pikutkowie, Smólsku i Guźlinie (zob. mapkę — tabl. 8).

* Inspektor oświaty, poseł na Sejm — Stanisław Kurowski, oświadczył w rozmowie z autorem, że z punktu widzenia zasad polityki sieciowej, obowiązujących

W 1928 r. zaprojektowano tu utworzenie obwodu szkoły 7-klasowej w Pikutkowie po skomasowaniu obwodów szkół w Pikutkowie (o 2 nauczycielach), w Smólsku (o 1 nauczycielu) i w Guźlinie (o 2 nauczycielach). Przy czym miejscowość Guźlin ma dogodniejsze połączenie z Brześciem Kujawskim niż z Pikutkowem i odległość między Guźlinem a Brześciem Kujawskim jest mniejsza niż między Guźlinem a Pikutkowem. Chodziło tu jednak o wzmocnienie pod względem ilości dzieci obwodu szkolnego w Pikutkowie, gdyż w wypadku gdyby Guźlin został przyłączony do obwodu szkoły w Brześciu Kujawskim, to w Pikutkowie nie można by utworzyć szkoły 7-klasowej i sieć szkolna w powiecie włocławskim nie mogłaby być „przykładowa".

W Pikutkowie nie zbudowano gmachu szkolnego, toteż władze szkolne miały po wyzwoleniu swobodę w rozwiązaniu sprawy sieci w tym rejonie, „nie przeszkadzał" tu im źle zlokalizowany budynek szkolny. Przy tworzeniu nowej sieci w rejonie Pikutkowa odrzucono koncepcję z r. 1928. Biorąc za podstawę niższe normy obciążenia nauczyciela dziećmi, nie skomasowano szkół w Pikutkowie, Guźlinie i Smólsku, lecz utworzono w dwóch starych, istniejących jeszcze przed 1928 r. punktach szkolnych szkoły wyżej zorganizowane, a mianowicie: w Smólsku szkołę 7-klasową o 4 nauczycielach (liczba dzieci 114), w Guźlinie szkołę o 3 nauczycielach (liczba dzieci 76), realizującą program 7 klas. Natomiast w Pikutkowie, gdzie w 1928 r. zaprojektowano szkołę o 7 nauczycielach, utworzono szkołę o 1 nauczycielu po wyłączeniu z obwodu wsi Słone i przyłączeniu jej do szkoły w Wieńcu. Ze szkoły w Pikutkowie uczniowie po ukończeniu klasy IV kierowani są do szkoły zbiorczej, przy czym obwód szkoły w Pikutkowie w części należy do 7-klasowej szkoły zbiorczej w Smólsku, w części do 7-klasowej szkoły zbiorczej w Wieńcu (szkoła o 5 nauczycielach), a w części do 7-klasowej szkoły w Brześciu Kujawskim. W ten sposób, bez komasacji rozległych obwodów szkolnych, ale w drodze poważnego zmniejszenia przeciętnej liczby dzieci przypadającej na 1 nauczyciela oraz przy pomocy szkół zbiorczych, wszystkie dzieci w rejonie Pikutkowa mają

---

w Polsce Ludowej, okolicznością korzystną dla powiatu włocławskiego była niepełna realizacja sieci szkolnej według projektu z 1928 r. Projekt ten zrealizowany został tylko w około 30% obwodów, i to w odniesieniu do punktów szkolnych stosunkowo mniej budzących zastrzeżeń. Gdyby nowa sieć szkolna została w pełni zrealizowana, musiałoby się dziś — zdaniem inspektora Kurowskiego — przeprowadzić w wielu wypadkach rekomasację szkół, a budynki szkolne byłyby nie wykorzystane.

Inspektor Kurowski widzi w projekcie przebudowy sieci szkolnej z 1928 r. również strony dodatnie, podkreślając w szczególności słuszną tendencję autorów projektu do stworzenia w każdym obwodzie szkoły siedmioklasowej. Odmienne od dzisiejszych warunki przeprowadzania reformy sieci szkolnej w 1928 r. (przede wszystkim nadmiernie wysokie obciążenie nauczyciela dziećmi) nie pozwalały na inne rozwiązania w tej dziedzinie. Świadczy to o trudnościach, z jakimi borykali się ci spośród organizatorów szkolnictwa, którzy w polityce sieciowej kierowali się jak najlepszymi intencjami.

możność ukończenia 7 klas szkoły podstawowej. Jest to rozwiązanie w tych warunkach jedynie słuszne i jedynie możliwe. Rozwiązania z 1928 r. były rozwiązaniami teoretycznymi, tylko pozornie słusznymi.

*
* *

Prace podjęte w pierwszym dziesięcioleciu okresu międzywojennego nad przebudową sieci szkolnej w Polsce świadczą o poszukiwaniu dróg wyjścia z trudnej sytuacji organizacyjnej szkolnictwa przed wojną, świadczą o wysiłkach zmierzających do oparcia organizacji szkolnictwa podstawowego na sieci szkół wysoko zorganizowanych, stwarzających warunki do realizacji powszechności nauczania siedmioletniego. Niestety, przy małej stosunkowo gęstości zaludnienia w Polsce, przy rozproszeniu osiedli wiejskich, w trudnych warunkach topograficznych i komunikacyjnych, przy nadmiernie wysokiej normie dzieci przypadających na 1 nauczyciela (teoretycznie 52, w rzeczywistości 62 uczniów) — podejmowane próby budowy sieci szkół 7-klasowych w oparciu jedynie o komasację obwodów szkolnych musiały zawieść nadzieję inicjatorów. Teoretycznie pozornie słuszne koncepcje nie wytrzymały próby życia.

Przykładem oderwania koncepcji sieciowych w szkolnictwie od realnych warunków życiowych ludności jest właśnie „przykładowy" projekt sieci szkolnej w powiecie włocławskim. Celowo projekt ten i próby jego realizacji omówione tu zostały szerzej. Trzeba bowiem wyciągać wnioski z doświadczeń przeszłości, z doświadczeń pozytywnych i negatywnych.

Trzeba było przypomnieć doświadczenia włocławskie, ponieważ i dziś jeszcze są próby nawracania do przedwojennych koncepcji w polityce sieciowej. Świadczy o tym wypowiedź znanego i cenionego teoretyka w dziedzinie organizacji szkolnictwa prof. dra Mariana Falskiego, który, zaniepokojony wzrostem w Polsce Ludowej liczby szkół o mniejszej liczbie dzieci, pisze o tym w swojej pracy „Aktualne zagadnienia ustrojowo-organizacyjne szkolnictwa polskiego" w sposób następujący.

„W okresie międzywojennym prowadzone były u nas szczegółowe studia nad zagadnieniem sieci zarówno w centrali Ministerstwa, jak i w ośrodkach administracji podwładnej. Do prac tych należałoby wrócić, przystosowując je do szerszych zadań społecznych dzisiejszej chwili i poddając rewizji nagromadzenie w ostatnich latach tak licznych szkół o małych liczbach uczniów".

Uwaga prof. Falskiego jest słuszna, z tym jednak zastrzeżeniem, że do przedwojennych studiów nad zagadnieniami sieci trzeba odnosić się z dużą dozą krytycyzmu. Nie można pójść dziś zalecaną w okresie międzywojennym drogą masowej komasacji obwodów szkolnych.

W polskich warunkach demograficznych i topograficznych środkiem prowadzącym do oparcia polityki sieciowej na gęstej sieci szkół 7-klaso-

wych jest obniżenie ilościowej normy uczniów przypadającej na nauczyciela. Po tej drodze poszły władze oświatowe Polski Ludowej i uczyniły słusznie. Przedwojenne koncepcje sieciowe w szkolnictwie można by było zrealizować tylko w warunkach wysokiego poziomu techniczno-ekonomicznego kraju, a na to, niestety, trzeba jeszcze poczekać.

Zresztą zmieniają się dziś w tej dziedzinie poglądy. Hasło „szkoła bliżej dziecka" zaczyna zjednywać sobie zwolenników także w krajach wysoko stojących pod względem techniczno-ekonomicznym i posiadających korzystne dla szkolnictwa warunki komunikacyjne. Np. w Szwecji, nie tylko na wsi, ale nawet i w miastach dla młodszych dzieci (kl. I—III) buduje się małe szkoły w pobliżu wielkich bloków mieszkalnych *, a do klas wyższych uczęszcza młodzież do szkół centralnych (zbiorczych), położonych w większej odległości od miejsca zamieszkania uczniów.

W najbliższym ćwierćwieczu rozwój sieci szkolnej pójdzie w polskich warunkach w kierunku tworzenia mniejszych szkół wysoko zorganizowanych dla młodszych roczników młodzieży, co można będzie osiągnąć tylko przy niskiej normie obciążenia nauczyciela dziećmi. Wielkie obwody szkolne ze zbiorczymi szkołami centralnymi będą wówczas powstawać tylko dla młodzieży starszej, przede wszystkim w wieku kształcenia średniego, w oparciu o dowożenie młodzieży mechanicznymi środkami lokomocji (autobusy, koleje, motorowery).

---

* Autor zwiedzał w 1957 r. tego rodzaju szkoły w Sztokholmie.

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

O PRÓBIE BADAŃ NAD PROBLEMEM ZAPOBIEGANIA DRUGOROCZNOŚCI *

I. Geneza eksperymentu

Szkolny eksperyment świdnicki wyrósł z negacji obecnego, tradycyjnego już systemu organizacji szkolnictwa. Według systemu tego uzyskanie promocji jest możliwe tylko przy wszystkich lub prawie wszystkich ocenach pozytywnych. Rozwiązanie takie ma szereg mankamentów, bowiem przekreśla całoroczny wysiłek ucznia, zmuszając go do powtarzania tej samej klasy. Niekorzystne następstwa takiego rozwiązania uderzają szczególnie w życie psychiczne ucznia, powodując tworzenie się w nim poczucia niższości i niewiary we własne siły. To jednorazowe niepowodzenie pozostawić może trwały uraz w stosunku do nauczycieli, szkoły i nauki w ogóle.

Powtarzanie, a więc cofanie się ucznia do punktu, z którego wystartował rok temu, jest niezgodne z ogólnym rytmem rozwoju przyrody i społeczeństwa, który polega na tym, że wszystko jest w ruchu, rozwija się, nie stoi w miejscu.

W odniesieniu do szkoły i uczniów oznacza to, że chce się poznawać nowe zagadnienia, znajdować się w coraz to innej sytuacji. Przez pozostawianie ucznia na rok drugi nie dopuszczamy do działania tego prawa i zmuszamy go do ponownego zajęcia się już znanymi zagadnieniami (wprawdzie

---

* W dniu 10 czerwca br. dokonano podsumowania wyników całorocznego eksperymentu nad problemem drugoroczności w szkole podstawowej w Świdnicy.

W naradzie tej wziął udział przedstawiciel naszej Redakcji.

Dyskusja wykazała duże osiągnięcia, ale ujawniła również pewne niedomagania, jak: brak naukowej metody selekcji dzieci przy podziale na grupy, brak testów kwalifikacyjnych oraz brak kryterium doboru klas poddanych próbie badań. Badania nasunęły również trudności w zakresie izb szkolnych i wydatków finansowych związanych ze zwiększeniem liczby godzin nauczania itp.

Próba badań podjęta przez zespół świdnicki, troską i wysiłek grona nauczycielskiego nad zmniejszeniem liczby repetentów w szkole zasługuje na pilną uwagę i poparcie (Red.).

nie zawsze opanowanymi), dokonując tym samym swego rodzaju „gwałtu" na czułym i subtelnym zespole, jakim jest psychika dziecka szkolnego. Trzeba stwierdzić, iż prawo to działa bardzo silnie, stąd też spory procent drugorocznych nie poprawia swoich postępów (materiał już nie jest atrakcyjny, bo „stary" i „znany", uczeń wkłada mało wysiłku, rezultaty są nikłe).

Powtarzanie klas wyrządza oczywiście także ogromne szkody gospodarcze. Drugoroczni bowiem nie wchodzą we właściwym czasie do produkcji, zajmują innym miejsca w szkole itp.

Rozważania nad tym problemem doprowadziły mnie do potwierdzenia (czy przypomnienia) już znanej myśli — niedopuszczenia do sytuacji, w której jedynym wyjściem jest niepromowanie. To zaś można osiągnąć, uwzględniając:

1) tempo pracy ucznia, które powinno być różne dla różnych uczniów w danej klasie;
2) stan liczebny klasy, który w pewnych okresach roku powinien być zmniejszany;
3) położenie nacisku na język polski i matematykę.

Jeżeli chodzi o praktyczne rozwiązanie tego problemu, to proponuję go rozwiązać następująco. Po pierwszym okresie nauczania i na podstawie wyników klasyfikacji tego okresu należy podzielić klasę na podgrupy. Wszystkie przedmioty byłyby prowadzone łącznie, a jedynie zajęcia z jęz. polskiego byłyby prowadzone oddzielnie. Podgrupy A i B składałyby się:

Grupa A — uczniowie pozytywni z jęz. polskiego
„ B — „ niedostateczni „ „ „

Dla powtórzenia i uzupełnienia wiadomości z tego przedmiotu i w celu zmniejszenia tempa pracy w grupie B, ta ostatnia miałaby o dwie godziny tygodniowo więcej zajęć z jęz. polskiego, aniżeli przewiduje dotychczasowa siatka godzin. Podział ten byłby utrzymany przez dwa następne okresy. Ten okresowy podział i zmniejszony stan grupy (grupa B nie powinna przekraczać 1/3 stanu całej klasy) sprawi to, że wielu uczniów, którzy w normalnych warunkach nie osiągnęliby wyniku przynajmniej dostatecznego, w nowych warunkach osiągnie wynik dostateczny i uzyska promocję. Poprawa poziomu jęz. polskiego bezsprzecznie wpłynie także na poprawę stanu rzeczy w innych przedmiotach.

W praktyce zajęcia w wymienionej klasie przebiegałyby następująco: Z chwilą nastania godziny przeznaczonej na zajęcia z jęz. polskiego grupa A pozostałaby w klasie, a grupa B przechodziłaby do już z góry na ten cel przeznaczonego lokalu i tam odbywałaby zajęcia — oczywiście z innym nauczycielem.

Większa ilość godzin umożliwiłaby zmniejszenie tempa pracy, a to okazałoby się bardzo korzystne dla uczniów mniej zdolnych. W związku z tą

sprawą mogą mieć miejsce wątpliwości, że atmosfera pracy w tych grupach nie będzie właściwa i że zostaną zwiększone koszty kształcenia. Dokładne przeanalizowanie i przemyślenie całej sprawy prowadzi jednak do wniosków wręcz przeciwnych. Nie jest to w istocie dodatkowe obciążenie, a odciążenie ucznia, nie kosztuje więcej, a przynosi zysk. Można to wykazać w bardzo prosty sposób. Przejdźmy jednak do prześledzenia przebiegu i wyników tego eksperymentu. Wydaje się, że wtedy wiele problemów stanie się dla nas jasnych.

II. Przed wprowadzeniem eksperymentu

Dzięki zrozumieniu, jakie znalazł ten projekt u inspektora oświaty w Świdnicy, kol. B. Lewczuka, i u wizytatorów Kuratorium Wrocławskiego, mógł on być wprowadzony w życie od 1 września 1958 roku. Wybór szkoły na terenie Świdnicy nie przedstawiał większych trudności. Z uwagi na różnorodność problemów, jakie występują w szkole wiejskiej i miejskiej, postanowiono eksperymentować również w jednej szkole wiejskiej powiatu świdnickiego. Jednak wybór szkoły nastręczał duże trudności. Trudności te wypływały z braku dodatkowej sali. Z założeń eksperymentu wynika potrzeba wolnej klasy, w której mają być prowadzone zajęcia z grupą B.

Szkoły posiadające gabinety i pracownie mogą je wykorzystać na ten cel, ale szkoły cztero- czy pięcioizbowe, a takie przeważają w okolicach Świdnicy, nie mają możliwości przeprowadzenia tego eksperymentu. Mimo dużych zabiegów organizatora nie udało się wprowadzić w. w. eksperymentu w powiecie świdnickim przed 1 września 1958 roku. Jedynie Szkoła nr 10 w Świdnicy prowadziła zajęcia lekcyjne ściśle według planu i nie miała żadnych okresów utrudniających badania, dlatego materiał publikowany będzie się opierał przede wszystkim na wynikach tej szkoły.

Jak już powiedziałem, przed 1 września 1958 r. pewne klasy w Szkole nr 10 były wytypowane jako klasy przeznaczone do eksperymentowania. Z uwagi na nowe zagadnienie i z lęku przed problemami jeszcze nie znanymi wybrano tylko dwie klasy, tj. klasę IIc i Vb.

W pierwszych dniach września utworzono nauczycielski zespół eksperymentalny. W skład tego zespołu weszli: St. Gembska — kier. Szkoły nr 10, nauczycielki uczące w w. w. klasach: Z. Bużyk, K. Góra, A. Łuka, I. Isterewicz, K. Słowikowska i J. Turkowid. Ponadto weszli: R. Kosmala — naucz. Liceum Pedagog. oraz inicjator eksperymentu, naucz. Liceum Pedagogicznego — W. Radlak.

Na pierwszym zebraniu zespołu omówiono plan pracy, który wyróżniał następujące okresy:

Okres I. Zbieranie opinii o poszczególnych uczniach, ich postępach w nauce — w celu przeprowadzenia podziału na grupy. Termin do 15 listopada.

Okres II. Przeprowadzenie podziału klas.

a) IIc na podgrupy A i B. W grupie A uczniowie o wynikach pozytywnych z jęz. polskiego, w grupie B uczniowie o wynikach niedostatecznych z tego przedmiotu.

b) Vb na podgrupy A i B, podobnie jak II c.

c) Vb na podgrupy D i E. W grupie D uczniowie o wynikach pozytywnych z matematyki, w grupie E uczniowie o wynikach niedostatecznych z matematyki.

Okres III. Intensywna praca w wydzielonych grupach, dokładna obserwacja uczniów i rejestracja ich postępów. Termin od 15. XI. do 15. IV. 59 r.

Okres IV. Likwidacja podziału grupowego z chwilą rozpoczęcia IV okresu i dalsza, w miarę możliwości pełna, wszechstronna obserwacja uczniów w celu wyciągnięcia ostatecznych wniosków. Zebranie zespołu nauczycielskiego podsumowującego wyniki całorocznej pracy w okresie między 10 a 15 czerwca.

Aby przygotować materiał do opracowania wyników eksperymentu, nauczyciele są zobowiązani do prowadzenia zeszytów obserwacyjnych, w których:

a) wpisują uwagi o danej klasie lub grupie,

b) wpisują uwagi o indywidualnych postępach uczniów,

c) wpisują rozkłady materiału dla grupy B i E,

d) prowadzą listę obecności w grupach D i E,

e) wpisują wszelkiego rodzaju spostrzeżenia dotyczące eksperymentu, atmosfery wśród uczniów i poszczególnych grup oraz odgłosy ze strony rodziców i środowiska.

Sposób robienia notatek przez nauczycieli został ujednolicony.

III. Praca w klasach eksperymentalnych

Zanim przejdziemy do opisu pracy w klasach eksperymentalnych, powiemy kilka zdań o kadrze nauczycielskiej i poziomie wybranych klas.

Postawiliśmy sobie jako warunek, że pracę oprzemy na przeciętnej kadrze nauczycielskiej nie stosując żadnych specjalnych metod pedagogicznych. Chodziło nam o to, aby nasza forma pracy, jeżeli zda egzamin, była łatwa do wprowadzenia w szerszym zakresie także tam, gdzie są nauczyciele, od których można oczekiwać tylko przeciętnych wyników.

Warunek ten był przestrzegany. Natomiast warunek drugi, aby dobrać do eksperymentowania klasy przeciętnie uzdolnione, nie został spełniony. Kierownictwo szkoły wybrało klasy nie przeciętne, ale najgorsze, w których był duży procent uczniów „przerośniętych" i drugorocznych. Na skutek nowej rejonizacji (w r. 58 powstały nowe szkoły w Świdnicy i przeprowadzono nową rejonizację) do klas tych skierowano uczniów najsłab-

szych. Według oceny wychowawców, jak również na podstawie wizytacji kierownictwa szkoły i moich spostrzeżeń, z całą stanowczością można powiedzieć, że klasy te były wyjątkowo słabe. Fakt ten utrudnił porównanie wyników tych klas iz klasami równoległymi, tym bardziej że w szkole tej były klasy równoległe, które nie miały ani jednego ucznia z oceną niedostateczną (np. w klasie IIb) w ciągu całego roku szkolnego.

Z nastaniem zajęć szkolnych z uczniami grupy B, poznaliśmy największy mankament nowej organizacji pracy. Tak wyeliminowana grupa uczniów okazała się niezdolna do czynnego udziału w lekcji. Zahukani, onieśmieleni, wyręczani przez innych w myśleniu, nie dawali się nakłonić do samodzielnego podejmowania zadań. Nawet ich dobre chęci nie dawały często rezultatów z uwagi na słabe uzdolnienia i rzeczowe przygotowanie. W pierwszych dniach nie można było doczekać się formułowania przez uczniów poprawnych wniosków, a forma i treść wypowiadanych zdań była bardzo daleka od poprawności. Na lekcjach matematyki uczniowie ci bardzo niechętnie zabierali się do rozwiązywania zadań tekstowych, większość nie rozumiała podstawowych pojęć. Dzieci te nie były przyzwyczajone do systematycznej pracy, a tzw. usprawiedliwienia w formie „nie odrobiłem, bo zapomniałem" lub „nie odrobiłam, bo musiałam pomagać w domu", były w tym okresie na porządku dziennym.

Pierwsze tygodnie były bardzo trudne dla uczniów i nauczycieli. Pokonanie tych trudności wymagało hartu i samozaparcia ze strony nauczyciela. Bezradno-bezmyślny wyraz twarzy, idealna cisza panująca na lekcji, nie wprawiały nauczycieli w stan zachwytu. Ale ustawiczny atak nauczania, ciągłe pobudzanie do działania i poprawnego wypowiadania własnych myśli, dzień za dniem zmieniało sytuację na korzyść. Zaczęło się od poprawy sposobu wyrażania się, właściwej budowy zdań, od nauczania tabliczki mnożenia, od przyswojenia obowiązujących terminów i pojęć. Systematyczna kontrola prac domowych i colekcyjne odpytywanie zmuszało dzieci do pracy. Uczyło je systematyczności. Gdy pierwsze trudności zostały pokonane, uczniowie zaczęli próbować swych sił, a co najważniejsze, przyjęli podział jako swoją wielką szansę, umożliwiającą zmianę na lepsze ich niekorzystnego dotychczas stanu rzeczy. Można powiedzieć, iż nastąpił masowy zryw do pracy i wielkie ożywienie uczniów na lekcjach. Atmosfera pracy, samopoczucie uczniów i nauczycieli poczęły ulegać korzystnej zmianie. Podział ów nie stał się źródłem żadnych incydentów, ale przeciwnie, pobudził do zdrowej rywalizacji, która zarysowała się wyraźniej w grupach B aniżeli w grupach A. Już na przerwach, poprzedzających lekcje jęz. polskiego i matematyki, dzieci grupy B niecierpliwie czekały na rozpoczęcie „swojej lekcji" (tak te lekcje nazywały). Najbardziej pocieszające było to, że ożywiona i wydajna praca grup nie była zjawiskiem żywiołowym, lecz trwała przez cały rok szkolny.

Ta codzienna, dokładna kontrola postępów i zachowania się uczniów (dzięki zmniejszeniu stanu ilościowego klasy) miała nie tylko zbawienny wpływ na poprawę postępów uczniów, ale także wpłynęła dodatnio na zmianę stosunku rodziców do szkoły i swoich dzieci. Dzięki częstszej obecnie interwencji nauczycieli, rodzice żywiej zainteresowali się swoimi dziećmi, ich postępami i wyglądem zewnętrznym. Nawet u dzieci, których postępy w nauce były nadal jeszcze niedostateczne, nastąpiła duża poprawa na lepsze, wyrażająca się chociażby w tym, że prowadziły teraz zeszyty swoje o wiele czyściej i staranniej, a zdania „nie odrobiłem lekcji, bo zapomniałem", były używane rzadziej.

Nauczyciele świadomi, jaki element uczniowski znajduje się w tych grupach, w pierwszym okresie postawili sobie za cel uzupełnienie najważniejszych braków, szczególnie zaś nauczenie (ponownie) tych zagadnień, bez których nie można się obejść w następnym okresie nauczania.

Nauczycielka ucząca matematyki w grupie B klasy V zaczęła od powtórnego uczenia tabliczki mnożenia, od wyjaśniania używanych terminów, pojęć i działań, a później przechodziła do rozwiązywania zadań tekstowych. Przeprowadzała to w ten sposób, że rozwiązywała z klasą dane zadanie na tablicy (nie w zeszycie), a następnie po zmazaniu tego rozwiązania z tablicy, zadanie to mieli rozwiązywać uczniowie w sposób indywidualny, oczywiście jeszcze z pomocą nauczyciela. Identycznie przygotowywano zadania domowe.

W podobny sposób starali się poloniści wciągać do pełnej i wydajnej pracy swoich podopiecznych. W klasie II nauczycielka rozpoczęła od uzupełnienia znajomości liter alfabetu (bo były wypadki nieznajomości wszystkich liter), wprowadzając te elementy w sposób właściwy klasie pierwszej. Następnie przeszła do ćwiczeń w zakresie techniki czytania, do wyjaśniania niezrozumiałych wyrazów (mowa o tych, które winny być już znane). Ponieważ dzieci były nieśmiałe i małomówne, nauczycielka przynosiła do klasy różne obrazki, które z coraz większą umiejętnością i wprawą były przez uczniów opisywane. W klasie V obok nauki pisania streszczeń i wypracowań główny nacisk położono na dokładne przypomnienie zasad pisowni i gramatycznego rozbioru zdań.

Oczywiście to, o czym wyżej wspomniałem, nie było jedyną treścią lekcji. Fakt, że 15 kwietnia nastaje łączenie grup i na ten dzień stopień realizacji programu musi być w obu grupach jednakowy, przypominał o systematycznej realizacji nowego materiału, a jedynie zwiększona liczba godzin umożliwiała godzenie tych dwóch zadań: gruntownego powtórzenia i realizacji materiału na bieżąco.

Ilość ocen pozytywnych, uzyskiwanych przez uczniów grup B, gwałtownie wzrosła; pojawiły się oceny dostateczne, a nawet dobre i b. dobre. Okazało się, że w tej grupie znajduje się spory odsetek uczniów, których

nie wolno przekreślać, z których wielu może być więcej niż dostatecznych. Np. w klasie V w grupie E (niedostateczni z matematyki) już po dwóch tygodniach pracy w grupach okazało się, że dwóch uczniów to materiał na uczniów czwórkowych.

Oczywiście poprawili się nie tylko ci uczniowie. U większości zmiana na lepsze następowała stopniowo. Dopiero po dłuższym okresie czasu można było stwierdzić, że mamy do czynienia z innym w swej jakości uczniem.

Podniesienie poziomu jęz. polskiego spowodowało wzrost poziomu nauczania innych przedmiotów i ułatwiło nauczycielom pracę na tych lekcjach. Nauczyciele ci stwierdzali, że uczniowie o wiele poprawniej wypowiadają się, sprawniej wyciągają odpowiednie wnioski (czego nie mogli się doczekać na początku roku szkolnego). Uczniowie nabrali lepszego samopoczucia, wyrażającego się w swobodniejszym wypowiadaniu się na różne zagadnienia związane z lekturą i innymi tematami. W pracach kontrolnych z tych przedmiotów uczniowie ci popełniali teraz mniej błędów ortograficznych, stylistycznych i gramatycznych.

Przez cały okres trwania podziału utrzymała się korzystna atmosfera ułatwiająca osiąganie dobrych wyników. Dzieci czuły się dobrze, a na myśl o ponownym złączeniu grup wyrażały ostro swoje niezadowolenie. Oczywiście grupa B jako całość nie miała szans na pełne zrównanie swoich postępów z postępami uczniów grupy A (jednostki — tak). Lekcje w grupach E i B nie przebiegały tak gładko, jak w grupach A. Wymagały one większego przygotowania, przemyślenia i wysiłku ze strony nauczyciela, ale osiągane rezultaty pokrywały z nawiązką ów wysiłek.

IV. Wyniki

Nikt z czytających nie będzie miał co do tego wątpliwości, że wyniki w tak zorganizowanej klasie będą lepsze od wyników klas o organizacji dotychczasowej, w której na szczęście uczyli niezmiennie ci sami nauczyciele, i gdzie zarówno w klasie eksperymentalnej, jak i w klasie równoległej uczyła ta sama polonistka. Pokuśmy się więc o rozpatrzenie sytuacji i o odpowiedź na pytanie, jak w klasach tych zmienił się procent uczniów posiadających oceny niedostateczne z danych przedmiotów i jak zmienił się procent uczniów bez ocen niedostatecznych.

Dane te wskazują, że w klasie eksperymentalnej nastąpiła o wiele większa poprawa aniżeli w klasie równoległej. Gdyby w klasie dzielonej poprawiło się tylko 13% uczniów, jak to miało miejsce w klasie równoległej, to musiałoby w niej pozostać na rok drugi nie 14%, ale 35%, czyli nie 5, ale 12 uczniów.

KLASA	STAN	OKRES I	OKRES II	OKRES III	OKRES IV
Eksperymentalna	bez nd. 35 z nd.	18	25	26	30
		17/48%	10/28%	9/25%	5/14%
Równoległa	bez nd. 45 z nd.	34	36	37	40
		11/24%	9/20%	8/17%	5/11%

Widzimy więc, że wyniki w klasie eksperymentalnej są korzystniejsze. Także korzystniej przedstawia się w klasie dzielonej poprawa z poszczególnych przedmiotów. Przekonają nas o tym zestawienia stanu postępów uzyskiwanych w poszczególnych klasach.

Zestawienie wyników uzyskanych w poszczególnych klasach

I. Matematyka

KLASA	STAN	OKRES I	OKRES II	OKRES III	OKRES IV
Eksperymentalna	bez nd. 35 z nd.	24	27	27	30
		11/31%	8/22%	8/22%	5/14%
Równoległa	bez nd. 45 z nd.	37	37	39	40
		8/17%	8/17%	6/13%	5/11%

II. Język polski

KLASA	STAN	OKRES I	OKRES II	OKRES III	OKRES IV
Eksperymentalna	bez nd. 35 z nd.	22	29	30	32
		13/37%	6/17%	5/14%	3/8%
Równoległa	bez nd. 45 z nd.	36	39	39	41
		9/20%	6/13%	6/13%	4/8%

Te trzy zestawienia przekonują nas o słuszności założeń wypowiedzianych na wstępie niniejszego sprawozdania. Można więc stwierdzić, że droga, którą obraliśmy, prowadzi do celu, choć należy ją na pewno jeszcze

dokładnie przemyśleć i przebadać, aby móc się pokusić o wyprowadzenie wniosków możliwych do zastosowania w różnych sytuacjach szkolnych. Problemów, które wysunął sam eksperyment i próbował je rozwiązać, jest wiele. Musimy jednak poczekać na zgromadzenie większego materiału, który problemy te dokładniej uwypukli.

Chciałbym przy tej okazji podziękować wszystkim tym, którzy ułatwili mi przeprowadzanie tego eksperymentu. Wdzięczny jestem Panu Al. Burskiemu i Panu B. Lewczukowi za podjęcie przychylnych decyzji. Serdecznie dziękuję Prof. Drowi Stanisławowi Tyncowi i Drowi Konstantemu Lechowi za udzielenie mi wielu cennych wskazówek. Dziękuję również za współpracę w realizacji eksperymentu Kol. Kol. Romanowi Kosmali, S. Gębskiej, Z. Bużyk, K. Górze, A. Łuce, J. Isterewicz, K. Słowikowskiej i J. Turkowid.

WŁODZIMIERZ RADLAK
ŚWIDNICA

WSTĘPNY KROK KU EKSPERYMENTOWI O CHARAKTERZE POLITECHNICZNYM W SZKOLE OGÓLNOKSZTAŁCĄCEJ

1. Na powstanie i rozwój ruchu eksperymentatorskiego w pedagogice oraz na rozwój szkół eksperymentalnych składają się w zasadzie trzy czynniki: po pierwsze — opieka nad szkołami eksperymentalnymi oraz eksperymentującymi nauczycielami ze strony pracowników nauki i zakładów naukowych, po drugie — grupy nauczycieli dążących do eksperymentowania i wyeksperymentowania naukowych problemów, a na ich podstawie — uprzednio sformułowanych hipotez roboczych, po trzecie — pomoc materialna i organizacyjna dla szkół i nauczycieli prowadzących eksperyment — ze strony władz oświatowych. Warunki te, połączone w jedną całość, stwarzają realne możliwości uzyskania odpowiedzi na postawione problemy, potwierdzenia hipotez oraz uzyskania rzetelnych, dostatecznie ugruntowanych wyników, mających wszelkie walory poprawności naukowej i praktycznej stosowalności.

Może być tak, że eksperyment nie daje odpowiedzi na sformułowane pytania, nie potwierdza postawionej hipotezy, doprowadza nawet do wniosków i uogólnień nieoczekiwanych. Nie umniejsza to jednak rezultatów i wartości eksperymentu. Wobec tego zmuszeni jesteśmy do postawienia

innych, bardziej uzasadnionych hipotez i na drodze eksperymentalnej (w dalszym ciągu) szukać ich weryfikacji. Ale w tym wypadku konieczne zastrzeżenia: W eksperymencie pedagogicznym mamy do czynienia z dzieckiem, a nie z surówką. Mamy tu do czynienia z uczniem, a nie z aluminium. W żadnym więc razie nie może system nerwowy, zdrowie psychiczne czy minimalne wykształcenie ucznia być narażone na szwank.

2. Z wielu różnego rodzaju eksperymentów pedagogicznych przeprowadzanych w szkołach, w obecnej dobie, na jedno z pierwszych miejsc wysuwa się eksperyment o charakterze politechnicznym.

Eksperyment o charakterze politechnicznym nie jest prostym wprowadzeniem do planu nauczania 2 czy 3 nowych przedmiotów. Pociąga on za sobą istotne zmiany zarówno w strukturze szkoły, w treści jej pracy, a także w całokształcie stosunków wewnętrznych szkoły. Zmienia się przede wszystkim charakter nauczania przedmiotów ogólnokształcących cyklu matematyczno-przyrodniczego (zastosowanie i wykorzystanie praw przyrody w technice i produkcji).

Problemy pracy manualnej, umiejętności i nawyki w posługiwaniu się narzędziami i mechanizmami, formy i metody pracy produkcyjnej występować zaczynają z całą ostrością od chwili, gdy rozpatrywać je zaczynamy i analizować z punktu widzenia ich stosunku do tradycyjnych przedmiotów ogólnokształcących. Do tradycyjnego dotąd planu nauczania szkoły ogólnokształcącej wprowadza się poza tym nowe przedmioty nauczania, jak: maszynoznawstwo, elektrotechnika, podstawy produkcji itp. Powoduje to konieczność zmiany metod i organizacji pracy wszystkich nauczycieli. Eksperyment o charakterze politechnicznym zmienia tym samym postawę nauczyciela wobec własnej szkoły i własnych zadań, pociągając za sobą zmianę postawy ucznia wobec własnych zadań i szkoły, w której się uczy.

3. Te założenia wstępne wydają się konieczne dla zrozumienia eksperymentu, który został wprowadzony od września roku szkolnego 1959/60 w Liceum Ogólnokształcącym im. T. Reytana w Warszawie. Pozwolą one łatwiej orientować się w przedmiocie badań oraz wyjaśnią, częściowo przynajmniej, wpływ nowej problematyki na całokształt pracy dydaktycznej i wychowawczej w szkole eksperymentalnej. Koncepcja wstępna eksperymentu, opracowana przez Zakład Teorii Kształcenia Politechnicznego U.W. i przedyskutowana z dyrekcją szkoły, przyjęta została jako podstawa działania na bieżący rok szkolny.

4. Celem eksperymentu jest zbadanie możliwości i granic dydaktycznych przekształcenia tradycyjnego liceum ogólnokształcącego w politechniczne liceum, wciąż — o charakterze ogólnokształcącym.

W związku z tym przewiduje się przeznaczenie pięciu dni tygodniowo na nauczanie przedmiotów ogólnokształcących cyklu humanistycz-

nego i matematyczno-przyrodniczego oraz jednego dnia w tygodniu — na nauczanie przedmiotów cyklu politechnicznego.

Koncepcja wprowadzenia jednego dnia politechnicznego w szkole ma oczywiście charakter eksperymentalny. Można by zaproponować 2 lub 3 dni tygodniowo poświęcone kształceniu politechnicznemu i pracy produkcyjnej, ale przy takim podziale (3+3) można z góry przewidzieć, że mamy do czynienia z faktem zaprzepaszczenia wykształcenia ogólnego młodzieży, upodobnienia szkoły ogólnokształcącej do szkoły zawodowej i sprzeniewierzenia się postulatom wykształcenia ogólnego. Tymczasem rozwój sił produkcyjnych we współczesnych społeczeństwach ani współczesna socjologia, ani ekonomia polityczna, ani wreszcie postępy techniki oraz rozwój oświaty w szkolnictwie europejskim i amerykańskim nie wskazują na to, że zachodzi kres szkoły ogólnokształcącej. Wręcz przeciwnie. Chodzi więc o to, czy układ 5 dni tygodniowo poświęconych na nauczanie przedmiotów ogólnokształcących cyklu matematyczno-przyrodniczego i humanistycznego + 1 dzień w tygodniu przeznaczony na nauczanie przedmiotów cyklu politechnicznego gwarantuje:

a) w dalszym ciągu gruntowne wykształcenie ogólne,

b) elementarną kulturę techniczną (elementarz i gramatykę techniki).

5. Chodzi także o to, czy przeciążenie ucznia przez wprowadzenie nowych przedmiotów nauczania (kreślenie techniczne, obróbka drewna, metalu, elektrotechnika, maszynoznawstwo, podstawy produkcji i organizacji pracy produkcyjnej) z jednej strony, a częściowo zmniejszenie niektórych godzin, przeznaczonych dotychczas na nauczanie przedmiotów ogólnokształcących — nie spowoduje (wobec tego) konieczności przedłużenia nauczania w szkole średniej przynajmniej o 1 rok, jeśli nowe zmiany nie mają prowadzić do powierzchowności w wykształceniu ogólnym oraz do dyletantyzmu w zakresie sprawności manualnej i pracy produkcyjnej.

W początkowym etapie eksperymentu przewiduje się tylko pewne zmiany ilościowe w planie nauczania, ale bez zmian w ilości lat nauczania. Pożądane byłoby jednak eksperymentalne ustalenie, czy i w jakim stopniu, ze względów dydaktycznych i psychologicznych, uzasadnione jest przekształcenie 4-letniej szkoły średniej w 5-letnią szkołę średnią. Można przypuszczać, że tylko wtedy i pod tym warunkiem można będzie mówić nie tylko o zachowaniu dawnego poziomu wykształcenia ogólnego, lecz o jego pogłębieniu i ugruntowaniu — zwłaszcza gdy chodzi o fizykę, chemię, biologię i matematykę.

Dlatego wprowadzenie do planu nauczania nowych przedmiotów (cyklu politechnicznego) zakłada zmianę w ukierunkowaniu i metodach nauczania przedmiotów ogólnokształcących cyklu matematyczno-przyrodniczego.

Nowy kierunek eksperymentalnego potraktowania nauczania przed-

miotów tego cyklu ma na celu zbadanie możliwości dydaktycznych przyswojenia sobie przez uczniów wiedzy o stosowalności praw przyrody w technice i produkcji.

Ten zakres dydaktyki leży całkowicie odłogiem. Dotychczasowe rozwiązania nie są do przyjęcia, albowiem wiodły do zaprzepaszczenia wykształcenia ogólnego i podporządkowania szkoły fabryce albo też — do podporządkowania procesu kształcenia politechnicznego przedmiotom ogólnokształcącym. Mamy tu do czynienia z pewną nie przeanalizowaną dotąd antynomią.

W eksperymencie wysunie się wobec tego na plan pierwszy problem granic i możliwości nauczania w czasie lekcji szkolnych:

a) stosowalności praw fizyki, chemii, biologii i matematyki w technice i odwrotnie,
b) korelacji elementów techniki z przedmiotami ogólnokształcącymi cyklu matematyczno-przyrodniczego.

Produktem niejako ubocznym eksperymentu, chociaż dydaktycznie biorąc — niedrugorzędnym, będzie materiał empiryczny interesujący dydaktyka, jak i psychologa, a umożliwiający częściową przynajmniej odpowiedź na pytanie, czy i w jakim stopniu zmiana charakteru zajęć:

a) wpłynie na zainteresowanie uczniów treścią nauczania,
b) usunie ujemne skutki przeciążenia nauką,
c) co z programu nauczania może, bez uszczerbku dla wykształcenia ogólnego ucznia, być częściowo lub całkowicie pominięte.

6. Drugą grupę stanowią problemy związane z nauczaniem przedmiotów cyklu politechnicznego. Należy ustalić eksperymentalnie, w jaki sposób — w toku nauczania takich przedmiotów, jak: obróbka drewna, metalu, elektrotechnika, maszynoznawstwo, kreślenie techniczne — mogą uczniowie zdobywać nie tylko wiadomości ogólnotechniczne, umiejętności i nawyki pracy manualnej, lecz także umiejętności konstruowania i montowania, umiejętności analizowania prostych urządzeń technicznych oraz zdobywania wiedzy o maszynach i urządzeniach technicznych.

Eksperyment ma wykazać, jakie są granice stosowalności tych metod i jaki dobór środków pozwoli ukształtować wymienione wyżej umiejętności. Chodzi także o to, by eksperymentalnie zbadać zjawiska twórczego, technicznego myślenia i działania oraz samodzielnego konstruowania i montowania. W obu wypadkach zajdzie konieczność porównania form i metod pracy z innymi klasami i szkołami, w których proces nauczania opiera się na ustalonych, tradycyjnych metodach.

7. Opiekę naukową nad eksperymentem w zakresie I kompleksu zagadnień sprawować będzie kierownik Zakładu Teorii Kształcenia Politechnicznego. Opiekę naukową nad drugim kompleksem zagadnień będzie sprawować starszy asystent zakładu.

Spostrzeżenia i wnioski o charakterze dydaktycznym i organizacyjnym z obu grup problemów eksperymentalnych w oparciu o zebrany i przeanalizowany materiał, z zastosowaniem charakterystyki porównawczej, przekazane zostaną m. in. także i Departamentowi Programów i Metod Nauczania Ministerstwa Oświaty. Kierownictwo naukowe eksperymentu zakłada bowiem wstępnie, że materiał empiryczny oraz spostrzeżenia i wnioski mogą stać się interesujące nie tylko dla pracowników nauki, lecz także dla Ministerstwa Oświaty we wszystkich tych wypadkach, w których administracja szkolna zechce działać na nowych terenach podczas przekształcania dotąd tradycyjnej struktury i treści pracy szkół ogólnokształcących w kierunku politechnicznym.

8. Uzupełnieniem i rozszerzeniem niniejszego eksperymentu będzie eksperyment obejmujący młodzież ze szkoły podstawowej. Eksperyment ten będzie w zasadniczych swych założeniach analogiczny. Rzecz oczywista, że dzień politechniczny zacznie się tu od klasy V. Treść i metody pracy, dobór narzędzi musi tu w maksymalnym stopniu uwzględnić elementarne osiągnięcia psychologii ucznia w tym wieku.

W eksperymencie prowadzonym na terenie szkoły podstawowej wysunie się na pierwszy plan problem granic i możliwości korelacji w klasie V—VII sprawności manualnej ucznia ze sprawnością intelektualną, a przy tej okazji i w ścisłym związku z tym — propedeutycznych wiadomości z zakresu obróbki drewna i metalu oraz elementów elektrotechniki (a także elementarnych, okazjonalnie potraktowanych wiadomości z zakresu organizacji pracy produkcyjnej oraz agrobiologii i agrotechniki).

W eksperymencie o charakterze politechnicznym na terenie szkoły podstawowej trzeba inaczej nieco kształtować tzw. dzień politechniczny. Obejmie on uczniów kl. V—VII. Będzie to dzień o maksymalnej ilości 4—5 godzin zajęć, z tym, że na prace ręczne przeznaczy się jedynie 2 godz. lekcyjne (w kl. VII ewentualnie 3). Czas pozostały (1—2 godz. lekcyjne) będzie przeznaczony na uczenie kreśleń technicznych, wycieczki produkcyjne, zajęcia konstrukcyjne o charakterze kółek zainteresowań i prace na działce (hodowla i uprawa roślin).

Począwszy od klasy VI, a zwłaszcza już w klasie VII, obok zajęć praktycznych, przewiduje się zajęcia umożliwiające większą początkową preorientację zawodową. Będą one albo wplecione w różnego rodzaju wycieczki do zakładów produkcyjnych, w spotkania z ludźmi różnych zawodów, albo w elementarz i gramatykę zajęć produkcyjnych w pracowni szkolnej.

9. Cele i założenia projektowanego eksperymentu wymagają zmian w tradycyjnym planie nauczania. Zakład Teorii Kształcenia Politechnicznego zaproponował wstępnie następujące zmiany w planie nauczania obowiązującym dotąd w naszej szkole średniej:

a) W każdej klasie na przedmioty nauczania cyklu politechnicznego przeznacza się 6 godzin tygodniowo. Przedmiotami tymi będą: obróbka drewna i metalu, elektrotechnika, maszynoznawstwo, podstawy produkcji i organizacji pracy, kreślenie techniczne, bezpieczeństwo i higiena pracy, praktyka produkcyjna.
b) Na kreślenie techniczne, które jest językiem całej techniki, przeznacza się dwie godziny tygodniowo; pozostałe cztery godziny na inne przedmioty cyklu politechnicznego.
c) Wprowadzenie obróbki drewna do nauczania jest spowodowane z jednej strony tym, że uczniowie szkoły podstawowej nie posiadają jak dotąd elementarnych umiejętności, sprawności i nawyków, z drugiej strony — walorami kształcącymi tego przedmiotu: elementarza i gramatyki techniki najlepiej zacząć uczyć od pracy ręcznej w zakresie drewna. Dydaktyka i psychologia potwierdza, że drewno bardziej ośmiela uczniów aniżeli np. metal.

W początkowym etapie eksperymentu, ze względu na konieczność skoncentrowania się na pewnych wybranych zagadnieniach oraz ze względu na specyfikę szkoły miejskiej, nie będą wprowadzone prace agrobiologiczne oraz agrotechniczne. Później jednak zdobycie działki doświadczalnej i wprowadzenie dzieci do pracy na takiej działce okaże się rzeczą konieczną. Uzupełni treść kształcenia politechnicznego oraz metody nauczania biologii i elementów agrotechniki.

10. Nastąpi zmniejszenie liczby istniejących godzin nauczania w zakresie przedmiotów ogólnokształcących: w klasie VIII przeznaczenie dwóch godzin rysunku — na kreślenie techniczne. W klasie IX skreślenie dwóch godzin tygodniowo PW lub jednej godziny PW i jednej godziny biologii oraz jednej godziny języka rosyjskiego. W klasie X zmniejszenie o jedną godzinę tygodniowo nauczania języka rosyjskiego i o jedną godzinę tygodniowo nauczania biologii. W klasie XI zmniejszenie o 1 godzinę nauczania języka rosyjskiego.

Zakładamy, że niewielkie zresztą zmniejszenie ilości godzin na nauczanie wymienionych przedmiotów nie powinno ujemnie odbić się na wynikach nauczania. Nauczanie języka rosyjskiego już od klasy V szkoły podstawowej począwszy, przy proponowanych zmianach, gwarantuje możliwość przyswojenia materiału nauczania przez uczniów. Zakładamy, że nauczanie przedmiotów cyklu politechnicznego powinno w zasadzie stworzyć lepsze warunki do nauczania PW przy pozostawieniu dotychczasowego wymiaru godzin w klasie X i XI. W nauczaniu biologii zastosowanie bardziej aktywnych metod nauczania usunąć może skutki zmniejszenia ilości godzin nauczania.

Nowy plan nauczania przedstawia się następująco (tam gdzie nastąpiły zmiany, w nawiasach podano ilość godzin zawartą w obowiązującym planie nauczania).

Przedmiot	Ilość godzin tygodniowo w klasie			
	VIII	IX	X	XI
Język polski	5	5	5	5
Historia	3	3	3	3
Nauka o Polsce	—	—	—	2
Geografia	2	3	2	—
Astronomia	—	—	—	1
Biologia	—	2 (2/3)*	2 (3)	2
Fizyka	4	3	3	3
Chemia	2	2	2	—
Matematyka	5	4	4	4
Logika	—	—	—	1
Rysunek	— (2)	1	—	—
Język obcy	3	3	3	3
Język rosyjski	3	2 (3/2)*	2 (3)	2 (3)
Wychowanie fizyczne	3	2	2	2
PW	—	—(2)**	2	2
Razem	30	30	30	30
Przedmioty cyklu politechnicznego				
Kreślenie	2	2	2	2
Obróbka drewna i metalu, podstawy elektrotechniki i maszynoznawstwa	2	2	2	2
Podstawy produkcji i organizacji pracy produkcyjnej	2	2	2	2
Razem	6	6	6	6
Łącznie	36	36	36	36

Grupy przedmiotów nauczania	Ilość godzin tygodniowo w klasie			
	IX	X	XI	XII
Przedmioty cyklu ogólnokształcącego	30	30	30	30
Przedmioty cyklu politechnicznego	6	6	6	6
Razem	36	36	36	36

* Likwidacja półrocznego podziału godzin ułatwi organizację nauczania w szkole.

** Nauczanie techniki pozwoli przysposobienie wojskowe w kl. X i XI podnieść na wyższy poziom, ponieważ uczniowie będą bardziej przygotowani do zrozumienia zjawisk technicznych PW.

W ostatecznym rachunku stosunek przedmiotów ogólnokształcących do politechnicznych przedstawia się liczbowo w sposób następujący:

11. Jak wynika z przytoczonego wyżej projektu planu nauczania, ilość godzin tygodniowo będzie wynosić 36 w każdej klasie, a więc 6 godzin dziennie, z tym, że na przedmioty nauczania cyklu politechnicznego przeznacza się 6 godzin tygodniowo. W takich warunkach jest możliwe zorganizowanie „politechnicznego dnia". Dzień politechniczny będzie dowolnym dniem w tygodniu dla różnych klas. Zawierać on będzie zarówno zajęcia teoretyczne, jak i praktyczne, a więc między innymi elementy technologii, organizacji produkcji, BHP, pracę za pomocą narzędzi i mniej złożonych maszyn itp.

Oczywiście, że w dniu takim nie jest wykluczona lekcja gimnastyki, śpiewu lub rysunku artystycznego.

Zajęcia zarówno podczas 5 dni nauczania przedmiotów ogólnokształcących, jak i podczas dnia politechnicznego będą w zasadzie tak zorganizowane, aby słuchanie, mówienie, pisanie, działanie, gry i zabawy, ćwiczenia wojskowe, prace laboratoryjne wzajemnie się uzupełniały i przeplatały.

12. Dla właściwego przeprowadzenia eksperymentu szkoła powinna zapewnić sobie odpowiednią ilość etatów nauczycielskich, zgodnie z proponowanym planem nauczania.

Odpowiednie propozycje zawarte są w planie organizacji nauczania i szkoły na rok 1959/60.

Oprócz odpowiedniej ilości nauczycieli eksperymentowanie pociąga za sobą konieczność zaangażowania dodatkowo 1 wicedyrektora szkoły z wykształceniem inżynieryjno-technicznym, o zainteresowaniach pedagogicznych, który byłby odpowiedzialny za realizację i organizację nauczania przedmiotów cyklu politechnicznego. Wicedyrektor odpowiadałby między innymi za właściwe wyposażenie szkolnych pracowni i gabinetów przedmiotowych, zajmowałby się zapewnieniem odpowiedniej ilości materiałów i pomocy potrzebnych do realizowania programu kształcenia politechnicznego.

W szkole eksperymentalnej, gdy — jak w naszym wypadku — eksperyment nosi charakter strukturalny, zachodzi także potrzeba zaangażowania wicedyrektora do spraw eksperymentu pedagogicznego. Winien nim być pracownik naukowy, który koordynowałby i korelował merytorycznie pracę nauczycieli, udzielałby wskazówek w zakresie zbierania i porządkowania materiałów, organizowałby systematycznie konsultacje dla nauczycieli oraz sprawowałby ciągły nadzór nad przebiegiem eksperymentu.

W takich warunkach eksperyment, prowadzony w szkole, nie spowo-

duje zakłóceń w normalnym przebiegu pracy dydaktycznej i wychowawczej oraz zagwarantuje uzyskanie wartościowego materiału naukowego.

13. Eksperyment o charakterze politechnicznym, proponowany przez Zakład Teorii Kształcenia Politechnicznego U. W., jest eksperymentem strukturalnym. Obejmuje on całokształt życia i pracy szkoły. Nauczyciele, którzy biorą bezpośrednio udział w pracach eksperymentalnych, oraz ci, którzy biorą w nim udział pośrednio (np. nauczyciele języka polskiego, języków obcych), angażują się w większej mierze niż nauczyciele normalnej szkoły. W szczególności eksperyment bardzo obciąża nauczycieli biorących bezpośrednio udział w eksperymencie. Muszą oni specjalnie przygotować zajęcia, opracowywać konspekty lekcyjne, pisać sprawozdania i protokoły itp. Dlatego nauczyciele biorący udział w pracach eksperymentalnych powinni otrzymywać odpowiednio wyższe uposażenie.

Oddzielnie należy honorować prace w tych wypadkach, gdy nauczyciele przygotowywać będą nowe plany i uczestniczyć będą w przygotowaniu nowych koncepcji programów nauczania.

Projektowany eksperyment wymaga także zaangażowania na pełnym etacie lekarza szkolnego, który będzie czuwał nad higieną młodzieży szkolnej i współpracował w zakresie BHP.

14. Dla przeprowadzenia eksperymentu, poza sprawami kadrowymi, wymagane jest odpowiednie wyposażenie w pomoce naukowe i pracownie. W szkole powinny być uzupełnione gabinety przedmiotowe przedmiotów cyklu matematyczno-przyrodniczego pomocami naukowymi ilustrującymi stosowalność praw przyrody w technice oraz stworzone pracownie do nauczania przedmiotów cyklu politechnicznego.

15. Dla celów eksperymentu przewidujemy następujące pracownie i pomoce naukowe:

a) kombinowana pracownia stolarska (połączona z introligatorską) z 20 warsztatami i kompletnym wyposażeniem w narzędzia stolarskie i introligatorskie;
b) kombinowana pracownia ślusarska (połączona z gabinetem maszynoznawstwa) wyposażona w 20 stanowisk ślusarskich z kompletnymi narzędziami ślusarskimi, 2 wiertarkami, 2 tokarkami i przynajmniej 3—4 wiertarkami rewolwerowymi oraz odpowiednią ilością części maszyn do nauczania podstaw maszynoznawstwa;
c) pracownia kreślarska;
d) pracownia elektroradiotechniczna z 20 stanowiskami roboczymi i odpowiednią ilością narzędzi i przyrządów;
e) jeden samochód do nauczania jazdy i obsługi samochodu;
f) jeden komplet tablic BHP i odpowiednia ilość apteczek (po 1 w każdej pracowni).

Tak wyposażone pracownie gwarantują, że nauczyciele będą koncentrować się na wykonywaniu zadań wynikających z założeń eksperymentu, nie będą tracić czasu na prace nie mające nic wspólnego z przeprowadzanym eksperymentem (pokonywanie trudności w organizacji pracy zespołowej przy niewystarczającej ilości narzędzi, stanowisk roboczych itp.). Ekwiwalent w uposażeniu za część włożonego przez nich wysiłku i dodatkowej pracy przyczyni się także do tego, że nauczyciele będą mogli poświęcić eksperymentowi tyle czasu, ile tego wymaga prawidłowe jego przeprowadzenie. Będą mogli nareszcie zająć się opisem i analizą własnych prób.

16. Eksperyment, którego wstępna jedynie koncepcja została tu przedstawiona, pomyślany jest tak, aby objąć najważniejsze i najbardziej aktualne naukowo problemy. Wyszczególnienie zadań, tłumaczenie ich na język codziennej pracy nauczycieli następować będzie w toku bezpośredniej pracy eksperymentalnej. Aby wyniki tej pracy były naukowo wartościowe i praktycznie przydatne, trzeba stworzyć dla eksperymentu nie tylko odpowiedni klimat w samym gronie nauczycielskim i wśród rodziców, co zostało już w pewnym stopniu osiągnięte, lecz trzeba, aby pewne sprawy rozstrzygnęły te ogniwa administracji szkolnej, które są najżywiej zainteresowane w przebiegu i w wyniku eksperymentu oraz odpowiedzialne za materialne jego zabezpieczenie.

17. Szereg broszur, rozpraw, artykułów i notatek przyniosło ostatnio wiadomości o tym, że tyle a tyle szkół, takie a takie zespoły pedagogiczne wprowadziły u siebie pracę wytwórczą. Opisuje się warsztaty, w których młodzież pracuje, wylicza się ilość dni (2 i 3) w tygodniu, które przeznacza się na pracę produkcyjną uczniów itd. Tu i ówdzie podaje się, że się przetłumaczyło na język polski taki czy inny program technologii czy maszynoznawstwa i realizuje się go we własnej szkole. Wszystkie te fakty są chwalebne i godne uznania. Ale nie wynika z nich jeszcze, że mamy tu do czynienia ze szkołą eksperymentalną i z eksperymentem o kierunku politechnicznym. Wynika natomiast, że dzieci pracują także produkcyjnie i że posługują się narzędziami. Ale praca taka może być w najlepszym razie pedagogicznie obojętna i obojętna z punktu widzenia naukowego. I tu wracamy do wstępnych założeń eksperymentu o kierunku politechnicznym, przede wszystkim zaś — do podstawowej tezy: eksperyment musi czegoś dowieść, coś obalić, coś nowego potwierdzić, rozwiązać nowe trudności, wyjaśnić nowe problemy. Jego duchem poruszającym jest robocza hipoteza.

I. SZANIAWSKI — St. SŁOMKIEWICZ

DYSKUSJE I POLEMIKI

Z DYSKUSJI NAD SYTUACJĄ WYCHOWANIA ESTETYCZNEGO W POLSCE

W dniu 15 czerwca br. odbyło się w Pałacu Kultury i Nauki w Warszawie całodzienne posiedzenie Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN poświęcone problemowi udostępniania, uprzystępniania i upowszechniania sztuki. Referat na ten temat wygłosił prof. S. Szuman *. Przewodniczył zebraniu prof. dr B. Suchodolski. Poza członkami Komitetu w posiedzeniu wzięli także udział przedstawiciele Ministerstwa Oświaty, Związku Nauczycielstwa Polskiego, Związku Plastyków, Polskiego Klubu Krytyków Sztuki, PWLD „Nasza Księgarnia" i krakowskiego środowiska teatralnego.

Oto główne kwestie podniesione w dyskusji. Najwięcej uwagi poświęcono wysoce niepokojącej sytuacji, w jakiej znajduje się ta dziedzina wychowania. Nie tylko na jej gruncie nie obserwuje się postępu, ale przeciwnie, zdają się dochodzić do głosu tendencje przeciwstawne, antywychowawcze.

Wrażliwość estetyczną i smak artystyczny młodego pokolenia kształtuje się nie na wartościach prawdziwej sztuki, lecz na sztuce „guścikowej" — podkreślał p. Grotowski, reżyser Teatru Starego w Krakowie. Na ten to rodzaj sztuki, który znajduje chętnych odbiorców, nastawia się, jego zdaniem, nasza główna ekspansja w dziedzinie upowszechniania sztuki.

Wychowanie przez sztukę, jeśli chce się ów problem rozumieć głębiej, jest i powinno być nie tylko wprowadzaniem człowieka w kulturę, w artystyczny dorobek ludzkości, lecz także wprowadzaniem go we współczesność jako taką, we współczesny świat. Tak postawione zadanie wymaga budzenia w młodym pokoleniu inwencji twórczej. Mimo że wchodzimy w epokę wielkich przeobrażeń w technicznych warunkach życia i pracy człowieka, w okres automatyzacji, to nie wydaje się możliwe ignorowanie

* Referat drukujemy w dziale artykułowym bieżącego numeru. Z tego powodu nie referujemy myśli profesora na tym miejscu.

tak ważnego aspektu owych przemian, jakim jest ścisły, niemal organiczny, związek między techniką a estetyką. Tymczasem zjawiska, dające się obserwować w naszym życiu codziennym, wskazują na coś zgoła przeciwnego. Dochodzi do otępiania fantazji i wrażliwości estetycznej dziecka, do obumierania rodzimych pierwiastków kulturowych. A przecież cywilizacja dla swego zwycięskiego pochodu poprzez świat i dzieje nie wymaga niszczenia wartości rodzimej sztuki, rodzimej kultury plastycznej.

Najjaskrawszą ilustrację tej sytuacji stanowią trudności, z jakimi boryka się dzisiejsza szkoła polska. Wskazywali na nie obecni na posiedzeniu przedstawiciele nauczycielstwa. Oto mamy do czynienia z daleko posuniętym niedorozwojem lub zgoła zamrożeniem form pozalekcyjnej działalności dzieci i młodzieży. Tam zaś gdzie są nawet odpowiednie warunki lokalowe, tzn., gdzie zmianowa nauka ich nie niweczy całkowicie, gdzie usiłuje się organizować pracę świetlic szkolnych i kółek zainteresowań, ich sens wychowawczy zatraca się często w obojętności i ignorancji przypadkowych opiekunów tych form aktywności dzieci i młodzieży. Znów nauczyciele, którzy chcieli i mogliby zająć się tą pracą, doceniając jej wagę społeczną i wychowawcze znaczenie, skarżą się na brak ośrodka, do którego mogliby się zwracać o radę, o niezbędne do tej pracy materiały i pomoce. Równocześnie egzystują wspaniale wyposażone placówki, które nie zawsze posiadają, niestety, właściwy program wychowawczy (A. Chmielewska). Nawet podręczniki, które swoją szatą graficzno-ilustracyjną powinny uwrażliwiać estetycznie uczniów, niejednokrotnie odstraszają ich brzydotą swych obrazów i rycin.

Nie najbłahszym refleksem tej sytuacji są braki w przygotowaniu zawodowym nauczycieli. Nie ma jeszcze odpowiednich kursów wychowania estetycznego w programach studiów nauczycielskich i wyższych szkół pedagogicznych, a jest to przecież kwestia odpowiedniej wrażliwości każdego nauczyciela. W drugim etapie trzeba by podjąć kształcenie bardziej specjalistyczne w tym zakresie, mając na względzie konkretne potrzeby szkolnictwa podstawowego i średniego. Chodziłoby o rzecz dalej idącą i głębszą niż tylko o pewne godziny w planie nauczania, o reformę systemu nauczania szkolnego, zwłaszcza najbardziej charakterystycznych pod tym względem przedmiotów (Grotowski). Nie cierpiącą zwłoki sprawą jest sprawa pisma, które by było fachowym głosem w tej dziedzinie, które skupiłoby wszystkich ludzi, jacy mają w tej dziedzinie coś w Polsce do powiedzenia (M. Kann).

Problemem referatu, który znalazł najżywszy oddźwięk w dyskusji, był problem upowszechniania sztuki. Trzeba stwierdzić, iż dyskutujący w danym wypadku nie podzielali całkowicie tez referatu, akcentując szczególnie, jak to uczyniła p. Lewakowska, p. Wasiak, p. Radziwiłłówna, potrzebę rozwijania praktyki w tym zakresie. Samo mówienie o sztuce do

celu jeszcze nie doprowadzi. Zarówno w dziedzinie plastycznej, jak zwłaszcza w dziedzinie wychowania muzycznego potrzebne jest wprowadzanie dzieci w sferę własnych prób i ćwiczeń, konieczne są przeżycia aktywne związane z tworzeniem zalążków własnego warsztatu twórczego. W celu systematycznego pobudzania dzieci i młodzieży do rozwijania własnej twórczości w tych dziedzinach potrzebna jest ciągła akcja konkursowa, ale i w tym zakresie rzecz się rozbija najczęściej o brak ludzi. Akcja ta powinna być prowadzona przez szkoły.

Rozpaczliwy jest bowiem los prac konkursowych nadsyłanych przez dzieci na tzw. konkursy centralne. Corocznie odbywa się palenie prac konkursowych dzieci nadsyłanych masowo np. na konkurs „Świerszczyka".

Upowszechnianie ma oczywiście swoje specyficzne drogi i właściwości uwarunkowane dziedziną sztuki, do której się odnosi. Inaczej musi się ono odbywać w odniesieniu do plastyki, inaczej w odniesieniu do muzyki. Pedagodzy szkolni, zajmujący się upowszechnianiem sztuki, skarżą się nie od dziś na braki w zakresie teoretycznych podstaw tego ruchu. Jest rzeczą co najmniej sporną, a czemu zdają się bardzo sprzyjać władze szkolne, czy na drodze audycji, polegających wyłącznie na odbiorze słuchowym dzieł muzycznych, jest możliwe podniesienie kultury muzycznej młodzieży. Potrzebny jest szeroko rozwinięty ruch praktycznego muzykowania, wszak nie wystarczy słyszeć, trzeba także reprodukować. Komisja Wychowania Muzycznego przy Wydziale Pedagogicznym ZNP z niepokojem obserwuje te tendencje, które nie prowadzą do podnoszenia wartości tak zasadniczej, jakim jest słuch muzyczny naszej młodzieży. Ostatnie porównawcze obserwacje, jakie poczyniono w tej dziedzinie na terenie Lipska i Drezna, tym silniej sygnalizują potrzebę wejścia na drogę ćwiczeń, masowej praktyki (S. Wasiak).

W związku ze sprawą upowszechniania sztuki podniesiono również w dyskusji kwestię niebezpieczeństw, jakie w stosunku do dzieci najmłodszych (do lat 3), które odznaczają się szczególną wrażliwością sensoryczną, niesie z sobą zaśmiecanie rynku reprodukcjami i obrazami o elementach futurystycznych lub obrazami o zbyt dużej liczbie elementów (Przetacznikowa).

Synteza, do jakiej zdążano w tej dyskusji, zawiera się przede wszystkim w postulatach podkreślających konieczność koordynacji wysiłków, żeby móc jak najśpieszniej wyjść w tych sprawach poza rozwiązania naukowo-teoretyczne i kształtować rzeczywistość w sposób jak najwłaściwszy. „Trzeba nareszcie — wołano — pójść dalej, żebyśmy się o to samo bili wszyscy" (Mikołajtis).

W zakończeniu posiedzenia poinformowano zebranych o zamierzeniach Związku Nauczycielstwa Polskiego powołania w toku przygotowawczych prac do Kongresu Pedagogicznego Komisji Wychowania Estetycznego,

obejmującej swym składem osobowym przedstawicieli wszystkich zainteresowanych dziedzin życia. Przewodnictwo Komisji objął prof. dr Stefan Szuman. Zebrani zadeklarowali czynny udział w jej pracach.

Zamykając dyskusję, prof. dr B. Suchodolski zapowiedział, iż z zebrania zostaną wyciągnięte wnioski o charakterze postulatowym i przekazane do Ministerstwa Oświaty i Ministerstwa Kultury i Sztuki. Podkreślił zarazem, iż nie byłoby zupełnie słusznym przekonanie, że sprawa sama jest dobrze ulokowana, jeśli znalazła się na forum zebrania PAN. Powinna ona być także przedmiotem troski związków twórczych i ZNP. W najbliższym czasie zostaną podjęte prace przez Komisję Wychowania Estetycznego Kongresu Pedagogicznego, jak również zamierzone jest zorganizowanie konferencji naukowej (2 lub 3 dni), poświęconej rozważeniu naukowych podstaw wychowania estetycznego, co stworzyłoby także potrzebne przesłanki dla pracy Komisji Związkowej.

W. W.

RECENZJE I SPRAWOZDANIA

ODCZYTY PEDAGOGICZNE. ZESZYT II. ZAGADNIENIA KULTURALNO-WYCHOWAWCZE. WARSZAWA 1958 R. PWSZ.

Obiektywna wartość tzw. odczytów pedagogicznych jest zależna głównie od przedstawionego w nich materiału doświadczeń i obserwacji dokonanych przez autorów. Można mówić o niezaprzeczonym obiektywnym walorze odczytu, kiedy spotykamy w nim materiały typowe dla określonego terenu pracy, pozwalające uwypuklić swoistą dla tego terenu problematykę wychowawczą.

W ogłoszonych przez Centralny Ośrodek Metodyczny Szkolnictwa Zawodowego, omawianych tu odczytach pedagogicznych terenowa swoistość problematyki zarysowuje się wyraźnie. Artykuł Albiny Pieczkowej (Walka o estetykę i kulturę języka ucznia zasadniczej szkoły zawodowej) omawia kwestie występujące na tle charakterystycznego dla Opolszczyzny splotu zagadnień, kwestie szersze od zagadnienia repolonizacji, do którego autorka nawiązuje.

Według założenia akcji odczytów pedagogicznych, mają one być opisem i analizą własnych doświadczeń autora. Akcja ma w wybitnym stopniu charakter kształcący, zmierza do podniesienia kultury pedagogicznej wychowawcy poprzez wnoszenie do jego praktyki czynnika szeroko pojętej świadomości wykonywanej pracy. Dotykamy tutaj niezwykłej wagi znaczenia subiektywnego odczytów, tj. ich znaczenia dla nauczyciela — autora, usiłującego zrozumieć prawidłowości zachodzące w kręgu zjawisk, stanowiących teren jego działalności.

Odczyty z tej racji są świadectwem tego, jak przedstawia się nauczyciel pod względem kwalifikacji pedagogicznych, jakimi kategoriami pracuje jego umysłowość, jakie jest jego metodologiczne przygotowanie.

Wstęp dr J. Królińskiej słusznie zwraca uwagę na niektóre braki zrozumiałe u tego typu prac, wyrosłych z praktyki i nie roszczących sobie pretensji do naukowości. Należy to oczywiście mieć na uwadze.

Ogólnie o odczytach można powiedzieć, iż przeszkodą do pogłębionej analizy jest w nich często stanowisko wyodrębniające wychowanie jako czynność zupełnie swoistą w całokształcie pracy pedagogicznej. Z tym wiąże się wołanie domagające się przede wszystkim godzin wychowawczych (s. 23).

Chciałbym przy tej okazji wskazać na zasadnicze źródło nieporozumień występujących w dyskusjach nad związkiem wychowania z nauczaniem, a mianowicie na nieuzasadnioną, w tych dyskusjach zachodzącą faktycznie (zwłaszcza po stronie obrońców odrębności obu zakresów), supozycję operowania jednoznacznym i racjonalnym pojęciem nauczania. Nie trzeba dodawać, że szczególnie

łatwo o nieporozumienie w szkole zawodowej, ze względu na niski poziom kwalifikacji pedagogicznych nauczycieli przedmiotów zawodowych.

Odczyty dotyczą głównie problemów wychowania młodzieży uczącej się w ZSZ. Powiedzieliśmy, iż przede wszystkim w opisach stanu faktycznego dostrzegamy obiektywny walor odczytu. Trzeba nam tu dodać, że to, co nam przedstawiano (np. w artykule Stanisława Arenta: „Nauka grzeczności nie jest rzeczą łatwą ani małą"), jest niekiedy przygnębiające.

Ogólnie trzeba stwierdzić wątłą, prawie niewidoczną podbudowę teoretyczną opisywanej działalności praktycznej. Mamy, można powiedzieć, dopuszczając się pewnej przesady, analizę ściśle własnego doświadczenia, nie korzystającego z wiedzy pochodzącej skądinąd. Jest to oczywisty i uderzający mankament, ograniczający zasadniczo widoki powodzenia pracy. Bez szerokiej teoretycznej podbudowy nie sposób myśleć o dostrzeganiu powiązań wzajemnie warunkujących się różnorodnych zjawisk występujących na terenie wychowania.

Znaczenie wspomnianej potrzeby szerszej teoretycznej podbudowy stanie się być może jaśniejsze w świetle kilku następujących uwag, na marginesie odczytów Stefanii Waćkowskiej (Wychowanie estetyczne w szkole zawodowej) i Józefy Krajewskiej (Spotkanie towarzyskie młodzieży szkół zawodowych).

W pierwszym z nich opisywana jest akcja przeciwko nieestetycznym fryzurom uczniów. Sprawa, niewątpliwie słusznie, ujęta jako zagadnienie łączne higieny i estetyki, pozwala nam plastycznie przedstawić, niech mi będzie wolno powiedzieć, jądro wychowawcze kwestii. Chcę rzecz tylko pokazać, nie zamierzam jej wyczerpująco analizować.

Estetyczne wychowanie zmierza, mówiąc najogólniej, ku wypracowaniu postaw sprzyjających realizowaniu wokół siebie wzorów życia, odpowiadających kryteriom estetycznym, a więc temu, co jest zgodne z naszym pojmowaniem piękna. Idzie o kształtowanie postaw, od których zależą nasze upodobania. Z tym założeniem nie zgadzają się metody powodujące stan wiadomości uczniów wyrażony słowami: „Chłopcy w dalszym ciągu podrzucają grzywami ku wielkiemu żalowi uczniów z mojej klasy" — w której się czupryny obcina. Wysiłek nauczyciela — przynajmniej w tym stadium akcji — likwiduje objawy, lecz nie naruszył postawy i dlatego ze stanowiska wychowania estetycznego jest sukcesem pozornym.

„Najestetyczniejszą fryzurę, najczyściejsze buty i ubranie musi mieć nauczyciel" (s. 18). Takie sformułowanie wysuwa na czoło problematyki wychowania estetycznego cechy zewnętrzne, podczas gdy istota tego wychowania dotyczy poczuć. Nauczyciel winien mieć żywe poczucie estetyki, m. in. w swoim zachowaniu się. Miałoby się chęć dodać, że nauczyciel winien być przede wszystkim naturalny, są liczne takie okoliczności, w których najbardziej uzasadnioną w świecie i normalną rzeczą jest nie mieć czystych butów.

Lecz autor mówi: „w szkole". Otóż nie tylko w szkole!

Na s. 16, 17 znajduje się merytorycznie słuszne stwierdzenie: „Uczniowie w grupie są mniej spostrzegawczy i bardziej nieporządni", a trochę dalej, jako konkluzja omawianej sprawy: „Wydaje mi się zatem, że konieczne jest systematyczne wdrażanie ucznia do zachowania czystości, do uszanowania pracy innych — sprzątaczek i woźnych".

Łatwo zauważyć, że dostrzeżono tu socjologicznie interesujące zjawisko, którego nie sposób poprawnie zanalizować bez wiedzy socjologicznej. Sprawa jest bardziej skomplikowana. Wniosek autorki całkowicie pomija socjologiczną swoistość zjawiska, a wraz z nią element niezwykłej wagi dla rozumienia procesu wychowania.

U podstaw nadziei, związanych z przedsiębranymi kontaktami szkoły z zespo-

łem estradowym (s. 18 i 19), leży bodaj że charakterystyczne nieporozumienie, polegające także na uproszczeniu problematyki, na mechanicystycznym utożsamieniu słuchania muzycznych audycji estradowych z kształceniem estetycznym w zakresie muzyki.

Nie jest też niezręcznością sformułowanie, ale wyrazem zasadniczego nieporozumienia, kiedy J. Krajewska mówi o „takich formach prac pozalekcyjnych, które oprócz rozrywki uczą dobrego zachowania się i obycia towarzyskiego..." (s. 24), jakby jedno wyłączało drugie. Sprawa staje się prostą, gdy sobie uprzytomnimy nawykowy charakter naszych rozrywek, zjawisko — występujące u młodzieży, nad którą pracowała autorka — iż rozrywki nasze nie zawsze mieszczą się w granicach tak zwanego dobrego zachowania się, lecz zachodzi między jednym i drugim stosunek mniejszej czy większej wyłączności. Trudno o wysunięcie z tego rodzaju dualistycznej postawy, stanowiącej zasadniczy mankament wywodu, jedynie słusznego i zasadniczego postulatu zabawy w formach (granicach) dobrego zachowania się. Nie trzeba zdaje się wskazywać na konsekwencje wynikające z tej różnicy pojmowania w zakresie metod pracy.

Wymaga przemyślenia występujące w artykule (s. 25 i n.) swoiste przejaskrawienie w przypisywaniu różnego rodzaju grom i rozrywkom zasadniczych efektów w zakresie moralności, sprawności umysłowej itp. — tego wszystkiego, co w odniesieniu do dziecka jest niewątpliwie słuszne, ale w odniesieniu do osobnika, w którego życiu poważną rolę odgrywa praca, jest nader wątpliwe. Zachodzi tu swego rodzaju nieuzasadnione przesunięcie. Można postawić pytanie, czy gry uczą partnerów rzetelności, czy też raczej w grze wyraża się rzetelność (lub jej brak), ukształtowana w ogóle życiem.

Podniosłem tych kilka kwestii głównie po to, by wskazać kierunek, w jakim winna zmierzać praca nad pogłębieniem refleksji pedagogicznej u nauczycielstwa. Nie wynika z tego bynajmniej, bym nie dostrzegał stron pozytywnych w omawianych odczytach. Jest ich dużo, szczególną wartość odczytów stanowią liczne, nieraz bardzo trafne obserwacje.

Nieco inny charakter mają dwa artykuły dotyczące turystyki i krajoznawstwa w szkole. Bardzo interesujący jest artykuł dra Jana Zembaty (Rola wychowawcza turystyki i krajoznawstwa), oparty o długoletnie i szerokie doświadczenie autora, jako organizatora wycieczek szkolnych. Artykuł ten, moim zdaniem, zasługuje na wydobycie go ze zbiorku i zaprezentowanie, jako istotnego wkładu do zagadnień metodyki wycieczek, wszystkim zajmującym się tymi sprawami.

EDMUND HARWAS
POZNAŃ

L. LANG: ERZIEHUNG IN DIESER ZEIT. WIEN, 1955. ÖSTERREICHISCHE BUNDESVERLAG ss. 167

„Wychowanie w dzisiejszych czasach" to książeczka niewielka, ale o dużym ciężarze gatunkowym. Jej autor, stwierdziwszy na wstępie nieodwracalność przemian społeczno-gospodarczych i kulturalnych, jakim ulega świat, wyciąga z tego faktu wnioski praktyczne dla szkoły i nauczyciela. Musimy — powiada — uznać to, że w innym świecie żyje inna młodzież i trzeba ją prowadzić nowymi drogami, ponieważ „nowe drogi prowadzą dalej".

Mówiąc o owej „inności" młodzieży, Lang na pierwszym miejscu wymienia przyspieszenie dojrzałości fizycznej od 1 roku do 2 lat w porównaniu z przełomem naszego stulecia. Wynika stąd m. in., że młodzież wcześniej rozpoczyna życie seksualne (w Ameryce np. 27% dzieci 14-letnich). Przyspieszenie to — na które składa się bardzo wiele czynników (jak powszechne uprawianie sportów, wzrost spożycia mięsa, masowa emigracja ze wsi do miast i in.) — stanowi niejednokrotnie źródło niepowodzeń szkolnych, neuroz, przestępczości nieletnich. Przyczynia się do nich jeszcze i zanik dawnej wielodzietnej patriarchalnej rodziny oraz rozpad wspólnego świata, w którym niegdyś żyli rodzice i dzieci. Dzisiejsza rodzina żyje w trzech światach — bo każde z rodziców ma także swój własny. Człowiek rodzi się, uczy, bawi, pracuje, choruje i umiera poza domem — stwierdza Lang z goryczą.

Ale nie słychać u niego wołania o odnowę rodziny, o ponowne jej scalenie, o pomoc dla niej, żeby mogła znowu pełnić funkcje opiekuńcze i wychowawcze w stosunku do dziecka. Nie dziwi nas to, skoro autor jest przeświadczony o zasadniczej nieodwracalności przemian. Zaczęły się one jeszcze przed wojną, wojna je tylko przyśpieszyła.

Nie ominęły i wsi, do której wkroczyły mechanizacja, motoryzacja, industrializacja, elektryfikacja, radiofonizacja — powodując rozkład wspólnot rodzinnych, upadek światopoglądu opartego na religii oraz patriarchalnego wychowania.

Dezintegracja dawnych form życia stale postępuje naprzód. Świat stał się chwiejny, groźny i bolesny — taki, jakim go przedstawia filozofia egzystencjalistyczna. A dziecko na nim? Jest coraz bardziej samotne, bezbronne i niespokojne. Nie ma dla niego miejsca w domu: zabiera mu rodziców kino, auto, motocykl, sport, dansing, życie towarzyskie, teatr. Co trzecie małżeństwo — rozwiedzione. Zamiast ojca zjawia się w domu „wujaszek", zamiast matki — „ciocia". Obniża się materialny i kulturalny poziom życia (28% dzieci w Wiedniu nie ma własnego łóżka).

Lang jednak nie jest — jakby się zdawało — pesymistą. Dostrzega siłę, która może uratować dziecko: jest nią szkoła. Spełni tę rolę, jeżeli, wyciągnąwszy wnioski z analizy sytuacji, sama się odmieni i dostosuje do potrzeb epoki.

Na czym to ma polegać?

Odpowiedź jest nieco zaskakująca, spotykamy w niej bowiem echa dawnych lat, te elementy, od których szkoła się swojego czasu odwróciła, posłuszna hasłu „nowego wychowania". Lang nie chce żadnych pomysłów-eksperymentów — niczego dobrego po nich nie oczekuje.

Powiada:

Trzeba zastosować metody nauczania i wychowania mniej podniecające, wymagające raczej namysłu, skupienia, opanowania.

W związku z tym konieczny jest dobór nauczycieli spokojnych, zrównoważonych, którzy potrafią dokonać odwrotu od pajdocentryzmu oraz wybryków psychologizmu i przerostów subiektywizmu pedagogicznego. Nadszedł czas na takie kierownicze

idee, jak świadome podejmowanie trudnych zadań, poczucie odpowiedzialności za nie, wybór dróg opartych na namyśle.

Nieaktualna jest już także — zdaniem Langa — psychoanalityczna koncepcja wychowania, która stawiała sobie za cel wyzwolenie dziecka z ciążących mu wzorów osobowych, jakie narzucają rodzice (zwłaszcza ojciec), z więzi uczuciowych i z przemocy autorytetów: wzory te zblakły, więzi się porwały, autorytety upadły — i kiedy mowa o kryzysie młodzieży, właściwiej byłoby mówić o kryzysie dorosłych. Czegóż oni nie powymyślali! „Szkołę pracy", „szkołę życia", „szkołę kształcącą", „szkołę wychowującą" (moglibyśmy jeszcze dodać: „szkołę radosną", „szkołę na miarę") i wiele, wiele innych. A w wyniku — szkoła straciła kontakt z rzeczywistością społeczną, nie nadążając za gwałtownymi zmianami w stylu życia, w rodzajach, metodach i formach pracy, w normach obyczajowych, prawnych, moralnych. Te zmiany idą tak daleko, że należy postawić znak zapytania przy koncepcji wychowania jako przekazywania dóbr kulturalnych. Dziś „nie dobra obiektywne, tylko ludzie wychowują ludzi". Skoro tak, to oczywiście punkt ciężkości pracy szkoły spoczywa na nauczycielu, a zarazem wychowawcy.

Ma on być nie tylko „spokojny i zrównoważony", ma odzyskać autorytet — jeszcze potrzebniejszy dziś niż kiedykolwiek. Więź uczuciowa — łącząca nauczyciela z każdym pojedynczym uczniem, z grupą, z klasą (to trzy człony równorzędne) — staje się szczególnie ważnym czynnikiem procesów kształcenia i wychowania. Aby ją uczynić możliwie trwałą i głęboką, trzeba skoncentrować zespoły pokrewnych przedmiotów w jednym ręku — zmniejszyć w ogóle liczbę nauczycieli uczących w danej klasie, zwłaszcza zaś zapewnić ciągłość wychowawstwa danej grupy uczniów poprzez wszystkie klasy. Te zabiegi organizacyjne mają wagę czynników niezbędnych dla integracji psychicznej wychowanka. Sytuacja, w której absolwent szkoły średniej doznawał na sobie oddziaływania — na przestrzeni 12 lat 72 (!) nauczycieli — jest sytuacją patologiczną, która musi wywoływać zgubne skutki wychowawcze. Stwierdzono na podstawie badań, że klasa, która pozostaje przez szereg lat w rękach tego samego nauczyciela — nawet nisko kwalifikowanego, ale uczącego szeregu przedmiotów — jest lepiej wychowana i osiąga lepsze wyniki w nauce niż ta, która ma co roku innego wychowawcę i kilku wysoko kwalifikowanych nauczycieli — specjalistów od poszczególnych przedmiotów. Tak dalece ważny jest tutaj ciągły i jednolity wpływ wychowawczy, tak ważne są trwałe więzi międzyludzkie na terenie klasy.

Lang od szkoły, odnowionej wedle jego koncepcji, spodziewa się uspokojenia rozchwianego rytmu rozwojowego dzieci i młodzieży, odzyskania przez nią równowagi nerwowej, wyrównania i stabilizacji społecznych przegrupowań i przesunięć społeczno-gospodarczych na wsi i w mieście.

Czytelnik-nauczyciel przeżywa podczas takiej lektury mieszane uczucia: i dumę z tego, że w oczach autora tak wiele od niego zależy, i lęk przed ogromem zadań, jakie by mu podjąć wypadło dla spełnienia tych nadziei... bodaj że nie dość uzasadnionych. Żaden bowiem czynnik — sam jeden, wyizolowany, pozbawiony współdziałania sprzymierzonych z nim innych czynników, nie zdoła „wyprostować dróg świata". Szkoła także nie.

HALINA KOWALEWSKA

NAUCZANIE W AMERYKAŃSKIEJ SZKOLE ELEMENTARNEJ

O szkole amerykańskiej na ogół wiemy niewiele, zwłaszcza o jej celach i zadaniach, metodach i formach pracy nauczyciela.

Ciekawe światło na tę problematykę rzuca książka wydana w Nowym Jorku w r. 1956 „Teaching in the Elementary School", którą opracowali profesorowie 3 uniwersytetów: H. J. Klausmeier, K. Dresden, H. C. Davis, W. A. Wittich. Jest to obszerny przewodnik dla przyszłego i początkującego nauczyciela. Na przeszło 600 stronicach, ilustrowanych 240 zdjęciami fotograficznymi, autorzy przedstawili wszystko, co może interesować nauczyciela: cele i zadania szkoły, ogólną teorię nauczania, metodykę nauczania poszczególnych przedmiotów, metody pracy pozalekcyjnej, formy współpracy z rodzicami. Autorzy piszą: „Książka zamierza uczynić twoje studia tak sensowne, jak czynności uczenia się, które organizujesz i prowadzisz w szkole elementarnej". To ambitne zadanie udało się autorom wykonać w dużym stopniu.

W ramach artykułu sprawozdawczego trudno jest streścić tak obszerną książkę. Wybieramy więc z niej jedynie te problemy, które mogą zainteresować polskiego czytelnika. Część teoretyczna nie posiada charakteru oderwanych, abstrakcyjnych rozważań, gdyż jest skonkretyzowana i uszczegółowiona za pomocą przykładów zaczerpniętych z praktyki szkolnej i poparta licznymi zdjęciami z zajęć szkolnych.

Punktem wyjścia rozważań autorów jest rozdział wstępny o bodźcach nauczania. Podstawowym bodźcem pracy nauczyciela są cele nauczania. One czynią nauczanie sensownym i wywołują potrzebną energię do ich realizowania. Dlatego niezbędnym warunkiem skutecznego nauczania, obok bardzo wielu innych, jest dokładne poznanie, zrozumienie i przyjęcie celów nauczania przez nauczyciela.

Jakie są te cele? Kto je określa?

O celach nauczania każdej szkoły decydują rodzice, nauczyciele, miejscowe władze szkolne, a w licznych szkołach także uczniowie. Materiałem, z którego korzystają wszyscy zainteresowani w określeniu celów nauczania, są wytyczne zawarte w wydawnictwie „The Purposes of Education in American Democracy" („Cele kształcenia w demokracji amerykańskiej"). Autorzy przytoczyli w swej książce 43 szczegółowe tezy zebrane w 4 grupy. A mianowicie:

a) cele własnego rozwoju (self-realisation) to: odczuwanie pragnienia uczenia się, mówienia, czytania i pisania w języku ojczystym, rozwiązywanie własnych problemów za pomocą rachowania i kalkulowania, sprawne obserwowanie i słuchanie, dbałość o zdrowie własne i osób uzależnionych, praca nad poprawieniem warunków zdrowotnych w otoczeniu, uczestniczenie w sportach i rozrywkach, korzystanie ze źródeł kultury duchowej w czasie wolnym od pracy, docenianie piękna, nadawanie odpowiedniego kierunku własnemu życiu;
b) cele wynikające ze stosunków międzyludzkich to: stawianie stosunków międzyludzkich na pierwszym miejscu, szczere uczestniczenie w bogatym i różnorodnym życiu społecznym, umiejętność pracy i bawienia się z innymi, przestrzeganie wymagań społecznych, kultywowanie ideałów rodzinnych, sprawność w pracach domowych;
c) cele ekonomiczne: wytwórca powinien umieć odczuć zadowolenie z dobrej pracy, znać wymagania niezbędne do pracy w różnych dziedzinach, umieć wybierać najodpowiedniejszy dla siebie zawód, zdobyć zawód, do którego ma powołanie, podtrzymywać i doskonalić wydajność swojej pracy, cenić wartość społeczną

własnej pracy; spożywca powinien umieć planować swoje życie gospodarcze, rozwijać standardy swoich wydatków, być dobrze poinformowanym i sprawnym nabywcą;

d) cele odpowiedzialności obywatelskiej to: wrażliwość na nierówności środowiska społecznego, działalność w kierunku poprawienia niezadowalających warunków środowiska, poszanowanie odmiennych poglądów innych ludzi, dążenie do zrozumienia struktury społeczeństwa i procesów społecznych, szacunek dla tradycji narodowych, ocena postępu i wkładu nauki dla ogólnego dobrobytu, uczestniczenie w zrzeszeniach społecznych, przestrzeganie praw, znajomość życia gospodarczego, akceptowanie swoich obowiązków obywatelskich, lojalność wobec ideałów demokracji.

Wysuwanie celów nauczania w sposób konkretny, szczegółowy, realny, uznanie ich za centralny problem nauczyciela, rodziców i uczniów jest pierwszą charakterystyczną cechą amerykańskiego szkolnictwa elementarnego.

Dalsze ogólne przygotowanie nauczyciela obejmuje zapoznanie go z zasadami nauczania, ze studiami nad rozwojem dziecka, z procesem uczenia się, planowaniem i organizowaniem wszystkich czynności i zajęć w szkole.

Wszystkie te problemy są rozpatrywane w świetle nowych teorii psychologicznych, socjologicznych i dydaktycznych. Wszystkie rodzaje aktywności, które organizuje nauczyciel, muszą być zgodne z kolejnością faz rozwojowych dziecka. Treść i sposób nauczania muszą odpowiadać wiekowi dziecka. Na miejsce dawniej stosowanego systemu nauczania, polegającego na przekazywaniu przez nauczyciela gotowej wiedzy uczniowi lub na recytowaniu pytań i odpowiedzi, stosuje się obecnie, jako bardziej skuteczne metody rozwiązywania problemów, realizowania projektów, dyskusje klasowe ukierunkowane przez nauczyciela.

W nauczaniu uwzględnia się następujące zasady:

1. Czynności uczenia się dziecka muszą mieć określony cel.
2. Czynności uczenia się muszą mieć znaczenie dla ucznia, tzn. muszą być dla niego ważne.
3. Dziecko musi być aktywne w procesie nauczania.
4. Dziecko uczy się i pamięta lepiej to wszystko, co mu jest potrzebne w jego codziennym życiu.
5. Podobnie jak wzrost fizyczny dziecka, tak i uczenie się charakteryzuje ciągłość i porządkowanie, a nie skoki i chaos.
6. Uczenie się odbywa się przez kroczenie:
   a) od znanego do nieznanego,
   b) od prostego do złożonego,
   c) od konkretnego do ogólnego.

Ważną rolę odgrywa dobór treści nauczania. Programy nauczania powstają podobnie jak cele nauczania, ale nauczyciel ma dużą swobodę w decydowaniu o tym, w jakim momencie może realizować treści programowe, a to ze względu na stopień rozwoju dziecka, jego zainteresowania, możliwości. Nauczyciel powinien zdawać sobie sprawę z tego, że aczkolwiek trzeba uczyć dziecko tego, czego ono chce się uczyć, co je interesuje, to jednak równocześnie trzeba rozwijać zainteresowanie dla takich treści, których przyswojenie jest konieczne ze względu na wymagania społeczne.

Realizując nauczanie rozumiane w sposób nowoczesny, nauczyciel korzysta z bogatych zasobów różnych środków dydaktycznych: podręczników, książek pracy (workbook), materiałów drukowanych, pomocy naukowych, wśród tych ostatnich w szerokim zakresie z filmu, przezroczy, radia, płyt gramofonowych, telewizji. Drugą charakterystyczną cechą amerykańskiej szkoły jest więc posługiwanie się nowoczesnymi metodami i środkami nauczania.

Dalszym charakterystycznym rysem jest indywidualizacja nauczania. Odbywa się ona poprzez:

1. Tworzenie grup dzieci jednakowo zaawansowanych, zebranych z klas równoległych, przy czym grupy te są organizowane oddzielnie dla poszczególnych przedmiotów nauczania.

2. Tworzenie grup w obrębie tej samej klasy.

3. Nauczanie indywidualne każdego dziecka w klasach liczebnie małych.

Stosowanie indywidualizacji opiera się na następujących zasadach:

1. Trzeba dokładnie poznać dzieci, aby dostosować nauczanie do ich poziomu.

2. Dopuścić dzieci do planowania tego, czego mają i mogą się nauczyć zgodnie z ich zainteresowaniami.

3. Przy codziennym wyznaczaniu materiału uwzględnić indywidualne możliwości, np. wyznaczyć materiał do czytania stosownie do stopnia osiągniętej sprawności.

4. Używać środków nauczania, które rozumieją wszystkie dzieci, np. płyty, filmy itd.

5. Stosować różnorodne metody nauczania: indywidualne uczenie się, dyskusje grupowe, projekty, pracę w zespołach, inscenizację, gry, środki artystyczne itd., aby dzieci miały wiele dróg do wypowiadania się zgodnie z różnorodnymi zdolnościami i stopniami rozwoju.

6. Pamiętać należy, że uczniowie uczący się szybko zrobią większe postępy, gdy dostaną dobre wskazówki do pracy, i że uczniowie słabsi będą potrzebowali więcej pomocy nauczyciela, aby osiągnąć dobre wyniki.

Nauczyciel musi upewnić się, czego dzieci gotowe są nauczyć się, i organizować takie czynności uczenia się, które pomogą każdemu uczniowi zrobić sensowne postępy. Nauczyciel nie może powstrzymywać uczniów uczących się szybko lub niweczyć wysiłki uczniów słabych przez dawanie równych przydziałów wszystkim dzieciom, przydziałów, które odpowiadają tylko grupie o średnich zdolnościach.

Problemy dyscypliny w szkole wynikają z niewłaściwego zrozumienia potrzeb dziecka. W szkole elementarnej każde dziecko szuka i powinno znaleźć odpowiedź na problemy wynikające z faktu, że ma stać się ono w przyszłości dojrzałą, samodzielną indywidualnością. Okres dzieciństwa jest bardzo ważny. Znane są potrzeby dziecka: potrzeba aktywności, potrzeba przyjaźni z rówieśnikami, potrzeba uczestniczenia w grach i pracach grupy, potrzeba poczucia bezpieczeństwa ze strony dorosłych, z osobą nauczyciela włącznie. Trzeba doceniać ważność czynności wykonywanych przez dziecko i ich wpływ na to, jakim dziecko jest i jakim będzie. Dlatego jednym z najważniejszych zadań nauczyciela jest kierować zaspokajaniem potrzeb dziecka na drogi społecznie uznawane. Jeżeli tego nie umie zrobić, wtedy powstają poważne problemy dyscypliny, wynikające z nieprzystosowania się dziecka. Nauczyciel nie rozumiejący potrzeb dziecka, jego faz rozwojowych stosuje wtedy kary i dąży do narzucania form postępowania. W tej sytuacji rozwój osobowości jest zahamowany, dziecko staje się społecznie nie przystosowane i uczy się postaw aspołecznych. Nauczyciel rozumiejący potrzeby dziecka kieruje je przez dobór treści i metod na drogi społecznie aprobowane. Objawy niezdyscyplinowania traktuje dobry nauczyciel jako bodźce dla siebie, aby lepiej zrozumieć potrzeby dziecka i dzięki temu lepiej je wychowywać.

Z bogatego rozdziału o fazach rozwojowych dziecka w okresie jego pobytu w szkole elementarnej (od 6 do 12 roku) możemy tu podać tylko kilka ciekawszych myśli.

Autorzy we wstępie wskazują na to, że dorośli mają często trudności w rozumieniu dzieci, gdyż są skłonni do przypuszczenia, że dzieci zachowują się podobnie

jak oni. Otóż zachowanie się dziecka różni się od zachowania dorosłych, bo ma ono inne potrzeby, nie jest dojrzałe fizycznie, umysłowo, społecznie, emocjonalnie, nie posiada doświadczenia, nie umie projektować na przyszłość, nie umie przewidywać konsekwencji swojego postępowania, nie rozumie w pełni zależności przyczynowo-skutkowych.

Do zinterpretowania zachowania się dziecka mogą dopomóc następujące tezy:

1. Aktywność dziecka jest skierowana na zaspokojenie potrzeb.
2. Przykłady zachowania się dorosłych wpływają na zachowanie się dzieci.
3. Problemy trudności przystosowania się występują wtedy, gdy dziecko nie może zaspokoić swoich potrzeb.
4. Zachowanie się dziecka ma zawsze swoje przyczyny.

Te tezy uzasadniają autorzy następująco.

Dziecko posiada potrzeby biologiczne i społeczne. Mogą one być zaspokojone tylko w stosunkach z innymi istotami ludzkimi. W domu i w szkole trzeba pomagać dzieciom w zaspokajaniu tych potrzeb. Szczególnie ważnym problemem są potrzeby społeczne, wymagają bowiem intensywnego przystosowania się. Dużą rolę odgrywa w tym istniejąca w dzieciach potencjalnie inteligencja. Dzieci z wyjątkiem nielicznych wypadków upośledzenia posiadają zdolność inteligentnego zachowania się. Sposoby aktywizowania tej inteligencji zależą w dużym stopniu od dorosłych, od warunków, jakie stwarzają swoim dzieciom. Zadaniem nauczyciela jest organizować aktywność, w której dziecko może posługiwać się swoją inteligencją, aby znaleźć społecznie uznawane drogi postępowania. W zachowaniu się aspołecznym: w kłamstwie, oszukiwaniu, niszczeniu, obojętności, trzeba widzieć symptomy wskazujące, że coś nie jest w porządku, że dziecko nie może w sposób społecznie uznawany zaspokoić swojej potrzeby. W takiej sytuacji nauczyciel musi poprawić warunki, szukać przyczyn, zmodyfikować te przyczyny lub je usunąć, aby dziecku dopomóc. Dziecko musi wiedzieć, że jest oceniane, że ono musi się samo ocenić, aby stać się rozsądną, szczęśliwą i zdobywającą powodzenie jednostką. Dziecko musi uczyć się odczuwania pełnego zadowolenia z wrastania w społeczeństwo. Kształcenie wymaga uwzględnienia ich właściwości w poszczególnych latach nauki w szkole oraz realizowania zadań rozwojowych, które w szkole elementarnej są następujące:

1. Kształtować sprawność cielesną.
2. Rozwijać samodzielność.
3. Urabiać postawy społeczne w stosunku do rówieśników.
4. Uczyć właściwej postawy wobec odmiennej płci.
5. Rozwijać podstawowe sprawności w czytaniu, pisaniu i rachowaniu.
6. Rozwijać pomysłowość niezbędną w codziennym życiu.

Realizowanie tych zadań pokazują autorzy dość szczegółowo na przykładach z pracy w szkole, podobnie również wielostronnie i szczegółowo opisują właściwości dzieci w każdym roku ich pobytu w szkole. Rozwinięcie tych zagadnień wykracza poza ramy niniejszej pracy.

Jak przebiega proces uczenia się? Ten kapitalny problem, warunkujący całą działalność dydaktyczną i wychowawczą nauczyciela, warto rozpatrzyć trochę szczegółowiej. Autorzy rozważają proces uczenia się z 3 punktów widzenia: istoty tego procesu, warunków, w których dziecko osiąga wyniki, i organizacji nauczania-uczenia się, aby były skuteczne.

Uczenie się jest procesem duchowym, przez który ludzie przystosowują się do otoczenia w sposób inteligentny, racjonalny. Uczenie się pociąga za sobą organizo-

wanie i przeorganizowanie doświadczenia w coraz sensowniejsze schematy rozumienia i działania. Odbywa się ono najskuteczniej, gdy jest celowe, chociaż często kierujemy uwagę uczniów incydentalnie na rzeczy w otoczeniu. Nauczyciel, który rozumie, jak odbywa się uczenie się, ociąga dobre rezultaty w pracy dydaktycznej.

Oto 5 podstawowych etapów w procesie uczenia się:

1. Uczeń musi być pobudzony i posiadać cel, który wyznacza podnietę do działania w kierunku jego realizacji, w ten sposób motyw i cel uczenia się zostają powiązane.
2. Uczeń kieruje swoją uwagę w kierunku celu i wyzwala energię w tym kierunku.
3. Uczeń angażuje się inteligentnie w czynności szukania (metodą prób i błędów), by znaleźć sposób osiągnięcia celu lub poprawić posiadane gotowe metody.
4. Uczeń stosuje poprzednie doświadczenie do nowego zadania, różnicując je oraz integrując gotowe rozwinięte reakcje do wyższego poziomu reagowania.
5. W procesie różnicowania i integracji opuszcza on lub usuwa nieodpowiednie metody, potwierdza poprawne reakcje i włącza do wyuczonego schematu postępowania, dającego się wykorzystać w nowej sytuacji.

Aktywność duchowa ucznia jest włączona od początku i trwa do końca uczenia się, w którym uczeń dąży do osiągnięcia celu. Jeżeli uczeń może osiągnąć cel za pomocą wyuczonych reakcji, wtedy nie ma uczenia się: wzory postępowania nie ulegają wtedy zmianie.

Można się jednak nauczyć wiele bez świadomego, specjalnego celu, np. na wycieczce. W szkole najczęściej próbujemy zachęcić do celowego uczenia się. Na czym polega rola nauczyciela w procesie uczenia się ucznia? Nauczyciel musi pomagać mu w pokonywaniu trudności, pochwalić za dobre postępy, traktować go uprzejmie, przyjaźnie. Wtedy uczeń będzie lubił przedmiot nauki i swojego nauczyciela. Gdy nauczyciel będzie dręczył ucznia, udzielał mu nagany, mówił o nim źle przy całej klasie, gdy będzie szorstki i sarkastyczny, wtedy uczeń nie będzie lubił ani przedmiotu nauki, ani nauczyciela.

Wielu nauczycieli nie próbuje uwarunkować zachowania się dziecka. Dziecko w rzeczywistości zawsze jest w sytuacji uwarunkowanej. Gdy czuje się wobec siebie, nauczyciela i kolegów dobrze, wtedy rozwijają się pozytywne postawy, gdy stosunki są złe, wtedy kształtują się niekorzystne postawy. Najbardziej ważnym jest fakt, że postawy pozytywne lub negatywne uczucia decydują o postępach we wszystkich dziedzinach uczenia się.

Wśród warunków wpływających na uczenie się autorzy omawiają szczegółowiej najważniejsze: gotowość do uczenia się, inteligencję, intensywność motywacji, wyuczone metody pracy, przystosowanie się społeczne i uczuciowe, fizyczną przydatność i zdrowie.

Gotowość do uczenia się wiąże się ze stopniem dojrzałości umysłowej i fizycznej oraz z doświadczeniem. Nauczyciel musi zbadać wszystkie te trzy czynniki i do nich dostosować nauczanie. Szczególną troską nauczyciela musi być umotywowanie uczenia się przez odwoływanie się do zainteresowań, i wykorzystanie dążenia dziecka do opanowania swojego otoczenia. Organizowanie wszelkich zajęć musi się odbywać pod kątem doskonalenia metod działania przez konkretne czynności uczenia się. Społeczne i uczuciowe przystosowanie się dziecka polega na znajdowaniu właściwego pozytywnego stosunku do rówieśników i do siebie samego. Gdy dziecko jest szczęśliwe, wtedy jest wolne od uczuć destrukcyjnych. Dużo uwagi powinien nauczyciel poświęcić na zbadanie zdrowia i przydatności fizycznej dziecka.

Wreszcie trzecim ważnym problemem to organizacja nauczania i uczenia się. W organizowaniu tych procesów nauczyciel musi brać pod uwagę zainteresowania

i potrzeby uczniów. Dochodzą one do głosu, gdy w klasie panuje swobodna demokratyczna atmosfera. Drugim elementem tej organizacji jest sensowność nauczania. z czym wiąże się uwzględnienie poziomu rozwoju dziecka i jego możliwości przyswojenia materiału. Wszechstronne stosowanie pomocy naukowych jest niezmiernie ważne dla skutecznego nauczania. Do elementów organizacji należą także praktyczne ćwiczenia i zajęcia, które stwarzają sposobność do zastosowania poznanych wiadomości i czynią zbędne powtórzenia.

Tak w bardzo dużym skrócie wyglądają czynności nauczyciela w szkole amerykańskiej.

Zapoznanie się z nimi pobudzi uważnego czytelnika niewątpliwie do myślenia. Czy w poszukiwaniu nowych, lepszych metod nauczania i wychowania w naszych szkołach nie można by wykorzystać niektórych pozytywnych elementów zawartych w omawianej książce?

EDWARD FLEMING

„VYROBA A ŠKOLA"

„Vyroba a škola" jest miesięcznikiem poświęconym zagadnieniom kształcenia politechnicznego w szkole czeskiej ogólnokształcącej. Choć tytuł brzmi krótko „Szkoła i produkcja", to podtytuł uściśla zawartość, mówi bowiem „czasopismo poświęcone zagadnieniom powiązania nauczania z pracą produkcyjną".

Szkoły średnie ogólnokształcące 11-letnie zostały obecnie przekształcone na 12-letnie, realizujące kształcenie politechniczne — jako szkoły doświadczalne, które umieszczono w każdym większym mieście. Dla czasopism miało to wielkie znaczenie. Jeszcze do końca ubiegłego roku szkolnego wśród artykułów spotykaliśmy takie, które starały się różnymi drogami przekonać czytelników, że kształcenie politechniczne jest podstawowym postulatem wychowania socjalistycznego. Dziś, kiedy państwo i społeczeństwo uznały słuszność tych postulatów i zadośćuczyniły im, wszystkie numery bieżącego roku (od nru 1 do nru 5) na czołowym miejscu przynoszą informację o poczynionych pracach i posunięciach szkół doświadczalnych. Wśród tych informacji na szczególną uwagę zasługują plany tygodniowe zajęć. Plany dotyczą zespołu przedmiotów najbliżej ze sobą korelujących począwszy od klasy VI do klasy X.

Co nas uderza w tych opracowaniach?

Po pierwsze, walka o jak najlepsze wykorzystanie czasu pracy szkolnej przy jak największej korelacji przedmiotowej. Po drugie, właśnie to, że autorami tych wzorowych, szczegółowych planów są znani nam pionierzy kształcenia politechnicznego w Czechosłowacji, jak: dr J. Trajer, dr A. Kunc, inż. K. Mares i inni. Artykuły z bojowej formy lat minionych przeszły na planową, systematyczną i instrukcyjną pracę. Ta planowa i systematyczna praca ujawnia się chociażby w tym, że przewiduje się trudności, jakie może napotkać nauczyciel w swej pracy, i wychodzi się tym trudnościom w odpowiednim czasie naprzeciw. Np. w numerze pierwszym (styczeń br.)

znajdujemy artykuł inż. J. Hanzliczka o „Pracy produkcyjnej na działce", a w numerze drugim (luty br.) artykuły J. Lipenskiego „Jak uprawiać rolę na szkolnym gruncie", „Nauczanie zasiewu zbóż" oraz szereg innych, jak: „Próba przygotowania i doboru materiału nauczania o zasiewie zbóż dla kl. VI" J. Harabisza, „Uprawa buraka cukrowego" J. Manaseka. Artykuły powyższe uzupełniane są fotografiami doświadczeń, wykresami, tablicami. Korelacja biologii z pracami ręcznymi ma od razu powiązanie w tym samym numerze. Nauczyciel robót ręcznych ma szczegółowy instruktaż i rysunek techniczny, jak wykonać skrzynie do kiełkowania nasion, nosidło do sadzonek, karmnik dla ptaków — w opracowaniu J. Ochozka, a w opracowaniu W. Błażeka różnego rodzaju i rozmiaru łopatki z blachy do ziarna zbóż i innych nasion. Duże powiązanie biologii widzimy z chemią zarówno wtedy, gdy chodzi o badanie gleby, jak i wtedy, gdy chodzi o karmienie hodowanych zwierząt. W numerach br. od 1 do 4 włącznie kładzie się główny nacisk na pomoc dla nauczyciela biologii, od numeru 5 nasilenie to się zmniejsza na rzecz innych przedmiotów matematyczno-przyrodniczych i technicznych.

To, co jest nowego w miesięczniku, to dział „Nowiny techniczne", w którym nauczyciel otrzymuje na bieżąco informacje o najrozmaitszych osiągnięciach technicznych w różnych dziedzinach nauki w kraju i zagranicą. Dział ten, tak jak inne, jest bogato ilustrowany.

TEODOZJA KUCHARSKA

B I B L I O G R A F I A

KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI W ZSRR

INFORMACJA BIBLIOGRAFICZNA ZA OKRES 1957—1958

Wyjaśnienia wstępne

Niniejsza informacja została opracowana na podstawie analizy zawartości następujących radzieckich czasopism pedagogicznych: *Sovetskaja Pedagogika, Narodnoe Obrazovanie, Načal'naja Škola, Vestnik Vysšej Školy, Učitel'skaja Gazeta.* Zawiera ona dane dotyczące pedagogicznej treści najważniejszych artykułów opublikowanych w tym okresie oraz sprawozdania z polemik i dyskusji, ujęte globalnie.

Opis pozycji głównych obejmuje: nazwisko autora i oryginalny tytuł pracy (podane w transliteracji według międzynarodowego kodu bibliograficznego), tytuł pracy w tłumaczeniu polskim oraz cytatę wydawniczą w pełnym brzmieniu.

Całość materiału ujęto w następujących działach:

A. Kształcenie nauczycieli w ZSRR w latach 1917—1957

B. Dyskusja w sprawie zmiany systemu kształcenia nauczycieli w związku z przygotowywaną reformą ustroju szkolnego

I. Zagadnienia ogólne

II. Kształcenie nauczycieli w instytutach pedagogicznych

a) Kształcenie nauczycieli klas I—IV

b) Zagadnienie rozszerzenia specjalizacji zawodowej

c) Aktualne zagadnienia kształcenia politechnicznego nauczycieli

d) Kształcenie nauczycieli języków obcych
1) Zasady kształcenia
2) Zagadnienia kształcenia zaocznego
e) Praktyka pedagogiczna
f) Zagadnienie egzaminów państwowych
III. Kształcenie nauczycieli w uniwersytetach

A. KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI W ZSRR W LATACH 1917—1957

1. ŠIMBIREV P. N.: Pedagogičeskoe obrazovanie k 40-letiju oktjabrja. [Kształcenie nauczycieli w okresie 40 lat] [1917—1957]. *Sovetskaja Pedagogika* 1957 nr 11 s. 93—103, bibliogr.

Informując krótko o stanie szkolnictwa pedagogicznego w Rosji carskiej, autor omawia bliżej rozwój zakładów kształcenia nauczycieli w latach 1917—1939 oraz charakteryzuje zmiany programowe i organizacyjne w latach 1946—1957.

B. DYSKUSJA W 1957 I 1958 R. W SPRAWIE ZMIANY SYSTEMU KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI W ZWIĄZKU Z PRZYGOTOWYWANĄ REFORMĄ USTROJU SZKOLNEGO

I. Zagadnienia ogólne

2. ARSEN'EV A. M.: Krutoj povorot v pedagogičeskom obrazovanii. [Przełom w dziedzinie kształcenia nauczycieli]. *Sovetskaja Pedagogika* 1957 nr 1 s. 3—15.

Autor stwierdza, że dotychczasowy 3-stopniowy system kształcenia nauczycieli (szkoły pedagogiczne przygotowujące nauczycieli klas 1—4 i wychowawczynie przedszkoli, instytuty nauczycielskie dla kandydatów na nauczycieli klas 5—7 i instytuty pedagogiczne kształcące nauczycieli klas starszych) był spowodowany brakiem kadr w związku z szybkim rozwojem szkolnictwa. Dokonywająca się obecnie reforma ustroju szkolnego, poprzedzona szeroko zakreśloną pracą teoretyczną i eksperymentalną, wymaga zmiany systemu kształcenia nauczycieli.

Począwszy od r. 1955/56 przeprowadzono szereg zmian w tej dziedzinie: zlikwidowano instytuty nauczycielskie; wydano zarządzenie, na mocy którego nauczycielami klas 5—7 mogą być mianowane na przyszłość tylko osoby posiadające ukończone wyższe wykształcenie; przedłużono studia w instytutach pedagogicznych do lat pięciu; rozszerzono zakres nauczania psychologii pedagogicznej i rozwojowej. Programy studiów ulegają dalszym zmianom (nowe specjalności — politechniczne). Obowiązujące plany zajęć w instytutach pedagogicznych przewidują obecnie mniej wykładów i konsultacji, więcej pracy samodzielnej studentów. Wymagania egzaminacyjne — podkreśla autor — wzrosną.

Partia i rząd stoją na stanowisku, że wszyscy nauczyciele powinni otrzymać wyższe wykształcenie. W niektórych instytutach pedagogicznych funkcjonują już wydziały nauczania początkowego; w ciągu najbliższych 5—6 lat wyż-

sze uczelnie obejmą w całości kształcenie nauczycieli klas 1—4, zaś w okresie lat 12—15, przy odpowiednim nasileniu kształcenia zaocznego, można będzie doprowadzić do całkowitego wyrównania różnic poziomu wykształcenia wśród nauczycieli. Czynni nauczyciele klas 1—4 będą stopniowo przeszkoleni w toku pracy i zrównani pod względem uposażenia z nauczycielami klas starszych.

II. Kształcenie nauczycieli w instytutach pedagogicznych

a) Kształcenie nauczycieli klas 1—4

3. ARSEN'EV A. M.: Učiteljam načal'noj školy vysšee obrazovanie. [Nauczyciele szkół początkowych powinni otrzymać wyższe wykształcenie]. *Načal'naja Škola* 1958 nr 2 s. 6—11.

Ministerstwo Oświaty przystąpiło do realizacji uchwał władz partyjnych i rządowych w sprawie podniesienia poziomu wykształcenia nauczycieli szkół początkowych. W ciągu najbliższych kilku lat trzeba zorganizować wydziały nauczania początkowego w instytutach pedagogicznych na całym terenie ZSRR.

Przewiduje się, że pełne wykonanie tych zamierzeń będzie wymagało uruchomienia około 100 katedr pedagogiki i psychologii. Skompletowanie odpowiedniej obsady tylu katedr nie jest sprawą łatwą; chodzi o ludzi, którzy mają kwalifikacje naukowe i dobrze znają pracę dydaktyczno-wychowawczą w klasach 1—4. Ministerstwo dobierze specjalistów spośród wykładowców instytutów i szkół pedagogicznych.

Najtrudniejszy problem stanowi taka organizacja studiów na nowych wydziałach, która by zapewniła słuchaczom najlepsze przygotowanie do pracy z małymi dziećmi. Należy wykorzystać bogate doświadczenie szkół pedagogicznych i przodujących nauczycieli klas 1—4, sięgnąć do spuścizny naukowej wybitnych pedagogów, zwłaszcza K. A. Uszyńskiego, skierować uwagę wykładowców na centralne zagadnienie: specyfikę wychowania i nauczania w klasach 1—4.

Stwierdzono, że studia na wydziałach przedmiotowych kształcących nauczycieli klas 5—10 mają charakter teoretyczny i nie wiążą się należycie z praktyką szkolną. Nie można dopuścić do tego na wydziałach nauczania początkowego.

Osobowość nauczyciela gra szczególnie wielką rolę w pierwszych latach nauczania. Dobór kandydatów do zawodu nauczycielskiego i selekcja w okresie studiów muszą być traktowane bardzo poważnie. Oprócz wyniku egzaminów wstępnych należy wziąć pod uwagę opinię szkoły i te cechy osobiste, które są szczególnie cenne w zawodzie nauczycielskim; podczas studiów bacznie obserwować charakter, zdolności, zainteresowania studenta; jeśli zajdzie potrzeba, przenieść go na inny wydział albo nawet usunąć z uczelni.

Swoiste formy pracy dydaktyczno-wychowawczej w klasach 1—4 muszą być uwzględnione w programach. Nauczyciel małych dzieci powinien grać, śpiewać, rysować, umieć organizować gry i zabawy, wycieczki i imprezy artystyczne, uprawiać sport i turystykę, prowadzić zajęcia na działce szkolnej i w pracowni robót ręcznych.

Ucząc na poziomie elementarnym wszystkich przedmiotów w swojej klasie, nauczyciel przygotowuje grunt pod dalszą naukę dzieci, kształtuje logicz-

ne myślenie przez ćwiczenia w mówieniu i pisaniu, jak mówi Uszyński; „uczy dzieci uczyć się". Do tej roli musi być przygotowany.

Treść nauczania w klasach 1—4 należy gruntownie przeanalizować w świetle wymagań metodyki nauczania, a jednocześnie pogłębić wiadomości studentów w zakresie danego przedmiotu w oparciu o zasób wiedzy wyniesiony przez nich ze szkoły średniej. Jasna i dokładna wiedza o przedmiocie nawet przy mniejszym jej zakresie jest bardziej użyteczna niż wiedza obszerniejsza, ale powierzchowna. Nauczanie poszczególnych przedmiotów i ich metodyk Ministerstwo zaleca powierzać tej samej osobie.

Poglądowość jest podstawową zasadą nauczania. Studenci powinni nauczyć się operowania materiałem poglądowym, prowadzić zajęcia praktyczne w szkole, wykonywać pomoce naukowe.

W zakończeniu artykułu wiceminister Arsienjew polemizuje z prof. Swadkowskim (*Uč. G.* 1958 nr 1) co do ujęcia programu przedmiotów pedagogicznych. Oświadcza on, że „pedagogika i psychologia są rzeczywiście podstawą naukową studiów na tym wydziale, ale nie mogą być traktowane tylko teoretycznie; przeciwnie — należy ukazać przyszłemu nauczycielowi różnorodne ich zastosowania w praktyce szkolnej".

4. SVADKOVSKIJ I.: V kakom napravlenii? [W jakim kierunku?] (O kształceniu nauczycieli kl. 1—4) *Učitel'skaja Gazeta* 1958 nr 1 s. 2.

Realizacja programu opracowanego w Min. Oświaty dla wydziałów nauczania początkowego napotyka poważne trudności. Program jest bardzo obszerny, obejmuje 27 dyscyplin (z czego 10 stanowią rozszerzone przedmioty szkoły średniej). Studenci wobec dużej ilości wykładów nie mają czasu na pracę samodzielną. Zbyt wielki zasięg tematyki pociąga za sobą z konieczności werbalizm i płytkość ujęcia tematu. Ministerstwo traktuje ten program jako projekt wymagający wypróbowania w praktyce i oczekuje w tej sprawie opinii specjalistów-naukowców i nauczycieli-praktyków.

Przed przystąpieniem do szczegółowego rozpatrywania zgłaszanych propozycji trzeba zadecydować o kierunku, w jakim mają pójść zmiany. Czy za podstawę przyjąć program szkół pedagogicznych, czy też program wydziałów przedmiotowych? Czy wprowadzić nowe przedmioty ogólnokształcące? Jak pogodzić encyklopedyczno-naukowe kształcenie nauczyciela z gruntownym przygotowaniem do zawodu?

Ministerstwo wzięło za podstawę program szkoły pedagogicznej, ale rozszerzyło go znacznie, dodając wiele różnorodnego materiału. Trudno mówić o poszczególnych elementach, nie naruszając samej struktury programu.

Zamiast uczyć po trochu o wszystkim trzeba wdrożyć studenta do samodzielnej pracy umysłowej, co mu umożliwi poszerzanie zasobu wiedzy w toku pracy.

Trzeba wziąć pod uwagę zadania nauczyciela klas 1—4, warunki i formy pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkole początkowej.

Rzecz oczywista, że nauczyciel musi doskonale umieć to, czego ma uczyć w szkole. Na podstawie analizy programu szkoły początkowej możemy sobie wyrobić pogląd na tematykę i zasięg niezbędnych umiejętności i nawyków (przedmioty ogólnokształcące, artystyczno-techniczne, wychowanie fizyczne). Nie należy zapominać, że mamy do czynienia z absolwentami szkoły średniej. Głównym zadaniem instytutu pedagogicznego jest specjalizacja zawodowa. Największy nacisk trzeba położyć na przedmioty pedagogiczne i praktyczne przygotowanie do pracy w szkole.

W zakończeniu prof. Swadkowski proponuje 3 cykle podstawowe programu: 1) język ojczysty, arytmetyka, literatura ojczysta; 2) psychologia; 3) pedagogika (teoria wychowania, dydaktyka, metodyki poszczególnych przedmiotów oraz zagadnienia organizacji pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkole).

Dyskusja

Artykuł prof. Swadkowskiego wywołał szeroką dyskusję. [*Uč. G.* 1958 nry 7, 10, 11, 15, 19, 21, 30].

Przedłużenie studiów do pięciu lat i podniesienie poziomu wykształcenia ogólnego wszyscy przyjmują z aprobatą.

Powstają wątpliwości z powodu zbyt wielkiego zasięgu tematyki.

Zosimow [*Uč. G.* 1958 nr 10] proponuje 2 kierunki: humanistyczny z przedmiotami artystycznymi i przyrodniczo-matematyczny z politechnizacją. W dyskusji krytykowano ten projekt ze względów organizacyjnych (klasowy system nauczania, trudność podziału zajęć pomiędzy dwoma nauczycielami, zwłaszcza w małej szkole wiejskiej).

Malcew [*Uč. G.* 1958 nr 30] proponuje drugą specjalność obok kwalifikacji do nauczania w kl. 1—4, np. geografię i biologię w kl. 5—7. Niektórzy dyskutanci popierają ten projekt, większość jednak uważa go za niewłaściwy i nierealny.

O właściwościach pracy z małymi dziećmi i osobowości nauczyciela wspomina wielu, szczegółowo pisze Kuzniecowa [*Uč. G.* 1958 nr 10].

Podstawą naukową studiów na wydziale nauczania początkowego jest psychologia (ogólna, wychowawcza i rozwojowa). Podkreślano znaczenie ćwiczeń pedagogicznych i praktyki pedagogicznej [Marczenko, *Uč. G.* 1958 nr 15].

Należy pogłębiać i rozszerzać zasób wiedzy wyniesionej ze szkoły średniej (także w dziedzinie techniki) oraz znajomość literatury pięknej i książek dla dzieci (czytanie wyraziste). Niezbędna jest gruntowna znajomość podstaw naukowych tych przedmiotów, których student ma uczyć w szkole, w pierwszym rzędzie języka rosyjskiego i matematyki [Mojsiejenko, *Uč. G.* 1958 nr 10].

Trzeba wykorzystać doświadczenie szkół pedagogicznych w zakresie nauczania muzyki, śpiewu, rysunków, robót ręcznych, kaligrafii — tak ważnych i nie dość wyzyskiwanych w praktyce szkoły masowej środków nauczania i wychowania.

W podsumowaniu dyskusji (*Uč. G.* 1958 nr 70) redakcja czasopisma zapewnia, że głosy nauczycieli-praktyków będą uwzględnione przy opracowywaniu nowego wariantu programów, oraz kładzie nacisk na sprawę rekrutacji, na cechy osobiste kandydata, jak: poprawna wymowa, słuch muzyczny, poczucie rytmu, zdolności artystyczne i najcenniejsze — zamiłowanie do zawodu.

b) Zagadnienie rozszerzenia specjalizacji zawodowej

5. ARSEN'EV A. M.: O podgotovke učitelej širokogo profilja. [Kształcenie nauczycieli o rozszerzonej specjalizacji]. *Narodnoe Obrazovanie* 1957 nr 10 s. 32—39.

Od początku r. ak. 1956/57 funkcjonują wydziały kształcące nauczycieli według nowych programów. Takie zestawienie specjalności jak: fizyka i podstawy produkcji przemysłowej; biologia, chemia i podstawy produkcji rolniczej; matematyka i kreślenie; matematyka i fizyka; język rosyjski, literatura;

język obcy; dwa języki obce, język rosyjski, język ojczysty (w instytutach republik autonomicznych) — nie budzą wątpliwości.

Natomiast koncepcja wydziału historii i geografii nie utrzymała się, ponieważ w szkole ważną rolę odgrywa geografia fizyczna oparta na metodach nauk przyrodniczych. Problematyka obu nauk (historii, jako nauki społecznej, i geografii, jako nauki przyrodniczej) byłaby zbyt szeroka i rozmaita.

Zorganizowano również wydziały biologiczno-geograficzne, lecz program ich jest przeciążony, ponieważ obejmuje także przygotowanie do nauczania podstaw produkcji rolniczej.

Wydziały fizyczno-chemiczne mają zwolenników i przeciwników. Trudność polega na tym, że obie specjalności wymagają prac laboratoryjnych w czasie studiów i w praktyce szkolnej, są więc niezmiernie pracochłonne. Trudno też zmieścić w planie zajęć przygotowanie do nauczania podstaw produkcji przemysłu chemicznego.

Zawiodły próby połączenia biologii, chemii i w. f. oraz biologii, chemii i geografii.

Kształcenie nauczycieli przedmiotów artystyczno-technicznych i w. f. wymaga odmiennej organizacji i selekcji kandydatów.

Byłoby pożądane, żeby nauczyciel fizyki miał kwalifikacje do prowadzenia warsztatów szkolnych.

W okresie przejściowym niektóre wydziały będą mogły w uzasadnionych wypadkach wydawać dyplomy według dawnych programów (wąskiej specjalności).

Jednym z najważniejszych motywów reformy była konieczność przygotowania nauczycieli do realizacji kształcenia politechnicznego w szkole, jednak wyniki w tej dziedzinie są niedostateczne, jak stwierdziły kontrole ministerialne. Wciąż jeszcze studenci raczej uczą się według tablic i schematów, za mało nabywają umiejętności i nawyków praktycznych. Szkoły bazowe instytutów pedagogicznych nie łączą w dostatecznej mierze nauczania z praktyką i pracą produkcyjną.

Nauczanie przedmiotów pedagogicznych nie stoi na wysokości zadania, głównie z tego powodu, że wielu wykładowców nie zna praktyki szkolnej z własnego doświadczenia. Wykłady pedagogiki i psychologii powinny oświetlać węzłowe zagadnienia procesu nauczania i wychowania bez zagłębiania się w szczegóły, które student może uzyskać w drodze pracy samodzielnej. Tym bardziej że ostatnio ukazały się podręczniki pedagogiki i historii pedagogiki. Samodzielna praca studentów powinna być kierowana i kontrolowana.

6. ORLOV A.: O podgotovke učitelja širokogo profilja. [Kształcenie nauczycieli o rozszerzonej specjalizacji]. *Narodnoe Obrazovanie* 1956 nr 10 s. 9—15.

Zbyt wąska specjalizacja zmniejsza przydatność nauczyciela (np. w szkole wiejskiej) i jest szkodliwa dla jego ogólnego rozwoju. Ucząc dwóch przedmiotów nauczyciel ma do czynienia z mniejszą liczbą uczniów, więc może ich lepiej poznać i ocenić. Praca wychowawcza znacznie na tym zyskuje. Kolektyw nauczycielski jest wtedy mniej liczny, bardziej zwarty.

Druga specjalność powinna być oparta na tych samych podstawach naukowych: np. fizyka + maszynoznawstwo. Można też przyjąć inne połączenie: np. język obcy + w. f.

Dyskusja

W dyskusji nad artykułem Orłowa (Nar. Obr. 1957 nr 3 i 5) wypowiadano się na ogół za rozszerzeniem specjalizacji.

Plechanow proponuje 4 grupy przedmiotów: humanistyczną (język rosyjski, literatura, historia i język obcy); fizyczno-matematyczną (matematyka, fizyka, podstawy produkcji, kreślenie); przyrodniczo-geograficzną (geografia, biologia, chemia, agrotechnika); w. f. w połączeniu z drugą specjalnością — językiem obcym, rysunkami, muzyką i śpiewem.

Omarow i Sobczenko wypowiadają się za rozszerzeniem specjalizacji ze względów praktycznych, zaznaczają jednak, że wąska specjalizacja daje gruntowniejsze przygotowanie. Proponują nawet utrzymanie w niektórych wyższych zakładach wydziałów specjalistycznych nauk ścisłych, kształcących nauczycieli dla większych szkół średnich.

7. RUS'KO A. N.: Opyt podgotovki učitelej širokogo profilja v Ukrainskoj SSR. [Próba rozszerzenia profilu studiów pedagogicznych w Ukraińskiej Republice Związkowej]. *Sovetskaja Pedagogika* 1958 nr 1 s. 117—124.

W r. ak. 1957/58 na Ukrainie doprowadzono ilość specjalności w instytutach pedagogicznych do 20 przy 5-letnim okresie studiów.

Na wydziale fizyczno-matematycznym: 1) fizyka i podstawy produkcji przemysłowej; 2) matematyka i fizyka; 3) matematyka i kreślenie.

Na wydziale przyrodniczym: biologia, chemia i podstawy produkcji rolniczej w trzech różnych wariantach.

Na wydziale historyczno-filologicznym: 1) język rosyjski, literatura, historia; 2) język ukraiński, literatura, historia; 3) język rosyjski, literatura, śpiew; 4) język ukraiński, literatura, śpiew; 5) język rosyjski, literatura, język obcy; 6) język ukraiński, literatura, język obcy; 7) języki obce, 8) język obcy, język ukraiński, literatura; 9) język ukraiński, literatura, organizacja wychowania w internacie; 10) język obcy, organizacja wychowania w internacie.

Dla kandydatów na wychowawców program przewiduje prócz przedmiotów pedagogicznych również podstawy produkcji przemysłowej i rolniczej oraz zajęcia artystyczno-techniczne.

Na wydziale nauczania początkowego przy 4-letnim studium realizowano kształcenie nauczycieli klas 1—4 i matematyki lub języka ukraińskiego w kl. 5—7 (druga specjalność). Praktyka wykazała trudności wynikające z tak pojętego programu. Na przyszłość postanowiono poprzestać na kształceniu nauczycieli klas 1—4, powiększając ilość zajęć z psychologii, robót ręcznych i śpiewu.

Uniwersytety dostarczają nauczycieli dobrze przygotowanych pod względem merytorycznym przy wąsko zakreślonej specjalności i małym przygotowaniu pedagogiczno-metodycznym.

Przy przyjmowaniu do instytutów pedagogicznych należy brać pod uwagę oprócz wyniku egzaminów konkursowych i stażu pracy także opinię szkoły o skłonnościach i zamiłowaniu kandydata do zawodu nauczycielskiego.

8. ŠČERBAKOW A. I.: Kakim dolžen byt' učitel' širokogo profilja. [Jaki powinien być nauczyciel o rozszerzonej specjalizacji. *Vestnik Vysšej Školy* 1957 nr 4 s. 61—64.

Łączenie w planie studiów dwóch różnych dziedzin wiedzy trzeba dobrze rozważyć. Dwie specjalności oparte na tej samej podstawie naukowej uzupełniają się wzajemnie i wzbogacają, rozszerzają horyzont naukowy studenta, ale nie powinny być zbyt od siebie odległe. W każdym wypadku należy określić główną specjalność.

Na I i II roku studiów można zaplanować wykłady i ćwiczenia dla większych grup studentów, wprowadzając stopniowo coraz więcej pracy samodzielnej. Ostatnie lata (co najmniej 3 semestry) należy przeznaczyć na samodzielną pracę naukowo-badawczą w wybranej węższej specjalności. Nawyki samodzielnej pracy naukowej zapewnią nauczycielowi możność dalszego doskonalenia się i nadążania za postępem wiedzy. Taki nauczyciel zazwyczaj przekazuje uczniom twórczy stosunek do nauki.

Stwierdzono, że studenci, którzy na seminariach tematycznie wąsko zakreślonych zdobyli pewne przygotowanie metodologiczne i umiejętności praktyczne, osiągają zwykle dobre wyniki w szerszych studiach.

Nie wszystkie projekty Min. Oświaty wytrzymały próbę realizacji. Autor proponuje nowe zestawienia specjalności: 1) geografia, przyrodoznawstwo, podstawy produkcji rolniczej; 2) chemia, fizyka, podstawy produkcji przemysłowej.

Zamiast egzaminu państwowego z pedagogiki autor proponuje pracę dyplomową.

Dyskusja

W tym samym numerze wymienionego czasopisma (*V. V. Šk. 1957 nr 4*) G. Wołkow i A. Tokariew wypowiadają swoje uwagi w sprawie rekrutacji do zakładów kształcenia nauczycieli i ukierunkowania zawodowego studiów pedagogicznych.

Zbyt często spotyka się w instytutach pedagogicznych studentów, którzy wcale nie mają chęci ani zamiaru pracować w szkole; przychodzą, żeby uzyskać kwalifikacje naukowe.

Autorzy zwracają uwagę na to, że przedmioty ogólnokształcące są traktowane w sposób czysto teoretyczny bez nastawienia ich na potrzeby nauczycieli. Niektórzy wykładowcy stanowczo odrzucają potrzebę jakiegokolwiek ukierunkowania pedagogicznego swoich wykładów, pozostawiając te sprawy katedrze pedagogiki. Cierpi na tym przygotowanie studentów do zawodu nauczycielskiego.

Rzecz dziwna — piszą autorzy — że katedry pedagogiki nie mają żadnego wpływu na dobór kandydatów, nie biorą udziału w pracach komisji egzaminacyjnych.

c) Aktualne zagadnienia kształcenia politechnicznego

9. GRIGOR'EV A.: Nasuščnye voprosy politechničeskoj podgotovki učitelej. [Aktualne zagadnienia przygotowania nauczycieli do realizacji kształcenia politechnicznego w szkole]. *Učitel'skaja Gazeta* 1957 nr 145 s. 2.

Programy zakładów kształcenia nauczycieli i szkół średnich powinny być rozpatrywane łącznie. Nowo wprowadzony przedmiot „Podstawy produkcji" musi obejmować to wszystko, co pomoże nauczycielom w realizacji kształcenia politechnicznego, ale nie może i nie powinien wzorować się na programie wyższych uczelni technicznych.

Trzeba opracować specjalny podręcznik maszynoznawstwa dla instytutów pedagogicznych.

Na wydziale fizyczno-matematycznym w żadnym wypadku nie można umniejszać zakresu podstawowych dyscyplin w imię politechnizacji.

Nie można zwlekać z utworzeniem katedr podstaw produkcji w instytutach pedagogicznych.

Dyskusja

W r. 1958 ukazały się dalsze artykuły (*Uč. G.* nr 12, 20, 23), które nawiązując do tez Grigorjewa na ogół potwierdzają jego opinie. W nrze 106 redakcja zamyka dyskusję i zgłasza pod adresem Ministerstwa Szkolnictwa Wyższego postulat utworzenia przy instytutach pedagogicznych katedr podstaw produkcji przemysłowej i rolniczej.

10. ORLOV A.: K voprosu o podgotovke učitelej dlja osuščestvlenija politechničeskogo obučenija v škole. [W sprawie szkolenia nauczycieli dla celów realizacji kształcenia politechnicznego uczniów]. *Politechničeskoe Obučenie* 1957 nr 10 s. 60—68.

Najwyższy czas przystąpić do kształcenia nauczycieli dla szkoły przyszłości, tzn. szkoły, w której praca produkcyjna uczniów i przysposobienie zawodowe staną się integralną częścią procesu pedagogicznego. Kandydaci (zwłaszcza na wydziały fizyki i biologii) muszą mieć za sobą staż pracy zawodowej. Właściwy dobór studentów i wykładowców (specjalistów) zadecyduje o wynikach nauczania. Trzeba umiejętnie dobierać te treści z zakresu danej specjalności, które przydadzą się nauczycielowi w pracy szkolnej i w kierowaniu praktyką produkcyjną uczniów; unikać zbytecznego teoretyzowania.

Zadania praktyki produkcyjnej studentów polegają na: 1) pogłębieniu i utrwaleniu wiadomości teoretycznych z fizyki i technologii; 2) zaznajomieniu z organizacją zakładu przemysłowego i z procesem technicznym pracy; 3) opanowaniu nawyków pracy na stanowisku roboczym. W trakcie praktyki student powinien przemyśleć zdobyte doświadczenia, którymi będzie się mógł posłużyć przy nauczaniu w szkole. Studenci prowadzą dziennik praktyki. Metodyka nauczania fizyki powinna objąć również metodykę kierowania praktyką produkcyjną uczniów.

d) Kształcenie nauczycieli języków obcych

1. Zasady kształcenia

11. ARAKIN V. D.: Osnovnye voprosy ulučšenija podgotovki učitelej inostrannych jazykov dlja srednej školy. [Główne zagadnienia kształcenia

nauczycieli języków obcych dla szkół średnich]. *Sovetskaja Pedagogika* 1958 nr 3 s. 77—85, bibliogr.

Autor określa zakres wymagań dla absolwentów wydziału języków obcych w instytutach pedagogicznych przy 5-cioletnim studium i stwierdza niedostateczne wyniki nauczania w latach ubiegłych. Stan organizacyjny wydziałów i kadry naukowe wymagają zmian. Brak lektury uzupełniającej i urządzeń (aparatury dźwiękowej).

Trzeba określić zasady doboru leksyki i opracować słownik — minimum dla trzech języków obcych; opracować podręczniki i pomoce naukowe; rozstrzygnąć szeroko dyskutowaną sprawę rozczłonkowania procesu nauczania języka na „aspekty": leksyka, fonetyka, gramatyka; obmyślić środki sprzyjające opanowaniu języka w mowie.

12. KARGOPOL'CEV P., JARNATOVSKAJA V.: Po novoj sisteme. [Według nowego systemu] [nauczania języka obcego w instytucie pedagogicznym]. *Učitel'skaja Gazeta* 1957 nr 30 s. 2.

Na wydziałach języków obcych z biegiem czasu wytworzyła się sytuacja, w której studenci raczej „uczyli się o języku obcym", a nie osiągali dostatecznej sprawności we władaniu tym językiem. Rozczłonkowanie procesu nauczania języka na „aspekty" i powierzanie specjalistom wykładów leksyki, fonetyki i gramatyki nadawało studiom charakter językoznawczy, ale nie zapewniało absolwentom faktycznych kwalifikacji do nauczania języka obcego w szkole. Próba złączenia w ręku jednego wykładowcy wszystkich aspektów, zwłaszcza na I i II roku studiów, dała pozytywne wyniki. Chodzi o nauczanie żywego języka jako całości.

Dyskusja

Z artykułów innych autorów opublikowanych w tym samym czasopiśmie (*Uč. G. 1957* nry 44 i 58) wynika, że powyższe stanowisko znalazło ogólne uznanie.

Za ścisłą specjalizacją wypowiedzieli się, w imię wysokiego poziomu wiedzy o języku, Dogopołowa i Mirsagatow. Ten ostatni podkreśla, że połączenie trzech aspektów jeszcze nie gwarantuje najlepszych wyników. Chodzi o wszechstronną znajomość języka obcego: znajomość jego poszczególnych aspektów oraz władanie nim w mowie.

Redakcja czasopisma (*Uč. G.* 1958 nr 14) stwierdza, że często wykłady nawet na ostatnim kursie są wygłaszane w języku rosyjskim. Należy wymagać czynnej znajomości języka obcego od wykładowców i docentów.

2. Zagadnienia kształcenia zaocznego

13. SALISTRA I. D., ŠMID V. A.: Bol'še vnimanija podgotovke učitelej inostrannych jazykov bez otryva ot proizvodstva. [W sprawie kształcenia nauczycieli języków obcych w toku pracy]. *Sovetskaja Pedagogika* 1958 nr 3 s. 86—93.

Kształcenie zaoczne w zakresie języka obcego wymaga szczególnie starannie przemyślanej organizacji. Chodzi o racjonalne wykorzystanie każdej godziny pracy samodzielnej studenta i każdej godziny wykładu i konsultacji.

Trzeba opracować specjalne warianty programów i metodyki oraz podręczniki i poradniki ze wskazówkami metodycznymi dla studentów; wydać odpowiednie pomoce naukowe (płyty), a także zapewnić wydziałom zaocznym wysoko kwalifikowany personel pedagogiczny.

W drodze samouctwa można osiągnąć sprawność językową wystarczającą do zrozumienia i przetłumaczenia tekstu, ale niepodobna nauczyć się władania językiem obcym w mowie. Trzeba obmyślić system środków ułatwiających pełne opanowanie języka obcego.

Niezbędnym warunkiem jest ciągłość i systematyczność w tej pracy. Kształceniem zaocznym trzeba objąć głównie czynnych nauczycieli języków obcych i osoby, które z tytułu rodzaju pracy zawodowej stale mają do czynienia z językiem obcym, jak: tłumacze, bibliotekarze itp.

e) Praktyka pedagogiczna

14. ORLOV A.: O pedagogičeskoj praktike studentov. [O praktyce pedagogicznej studentów]. *Narodnoe Obrazovanie* 1958 nr 1 s. 44—48

Autor krytykuje instrukcję wydaną w r. 1957 w sprawie praktyki, stwierdzając, że czas przeznaczony na praktykę nie jest właściwie wykorzystywany. Sens praktyki polega na wprowadzeniu studenta w warunki zbliżone do jego przyszłej pracy w szkole. Tzw. „pasywna" praktyka nie ma sensu. Trzeba przydzielić studenta do pomocy nauczycielowi, a nie wiązać go z jedną tylko klasą.

Lekcje próbne, na których przygotowanie student zużywa nieraz 30—40 godzin, korzystając z wielu konsultacji, a następnie popisuje się wobec licznego grona wykładowców i kolegów, nabierają charakteru przedstawienia teatralnego. Sami studenci określają takie lekcje jako „gościnne występy". A przecież w normalnych warunkach nauczyciel może poświęcić 2—3 godziny na przygotowanie się do lekcji.

Trzeba rozróżnić 2 etapy praktyki: przygotowawczy i staż próbny. Okres przygotowawczy obejmuje hospitowanie lekcji wzorowych, prowadzonych przez metodyków katedry, i lekcji doświadczonych nauczycieli oraz prowadzenie własnych lekcji próbnych i ich krytyczne omówienie. W następnym okresie student pracuje pod kierunkiem doświadczonego nauczyciela. Szkoła (rada pedagogiczna na wniosek nauczyciela, który kierował praktyką danego studenta) powinna wydać ocenę przydatności kandydata do zawodu.

Pracownicy katedry, obserwując pracę studenta w szkole, powinni z tych obserwacji wyciągnąć odpowiednie wnioski.

Autor krytykuje formalistyczny sposób analizowania i oceniania lekcji próbnych (schemat analizy opracowany przez doc. Polańskiego obejmuje 154 pytania) i przytacza instrukcję z r. 1914 zawierającą 10 punktów.

Autor proponuje następującą organizację praktyki:

1) na II kursie — 4—6 godzin tygodniowo student pracuje w kl. III lub IV w charakterze pomocy dla nauczyciela (głównie zajęcia pozalekcyjne z dziećmi);
2) na III kursie — podobne zajęcia w kl. V—VII, w lecie praktyka w roli wychowawcy na koloniach;

3) na IV kursie — praktyka ciągła 4-tygodniowa, bardziej samodzielna (2 lekcje dziennie pod obserwacją nauczyciela);
4) na V kursie — praktyka ciągła 3-miesięczna (3 lekcje dziennie).

Na czym polega wyższość tak pojętej praktyki? Student wyrobi sobie jasne wyobrażenie o swojej roli w szkole i o obowiązkach, jakie go czekają. Katedra pedagogiki właściwie oceni przydatność kandydatów do zawodu i w razie potrzeby zadba o odpowiednie zmiany w pracach katedry.

Autor przeciwstawia się próbom organizowania odrębnej praktyki wychowawczej (wychowawca klasy). Każdy nauczyciel musi być wychowawcą.

Dyskusja

W następnym numerze tegoż czasopisma (*Nar. Obr.* 1958 nr 2) znajdujemy artykuł (Nevskij A., Kusurgašev M. s. 50—53), który potwierdza opinie Orłowa i podkreśla brak więzi pomiędzy szkołą a instytutem. Instytut powinien mieć szkoły bazowe jako laboratorium doświadczalne i teren praktyki.

Zdaniem autorów, absolwenci powinni otrzymywać dyplom nauczycielski po dwóch latach pracy i uzyskaniu pozytywnej opinii kolektywu pedagogicznego danej szkoły.

O szkole bazowej wzorowo prowadzonej i ściśle związanej z instytutem pisze też Żołtow (*Nar. Obr.* 1958 nr 10 s. 30—31).

Tezy Orłowa krytykuje Nikołajew (*Nar. Obr.* 1958 nr 6 s. 69—73). Uważa, że student nie może dawać tak wielu lekcji, jak proponuje Orłow; wystarczy, jeżeli po solidnym przygotowaniu przeprowadzi na IV kursie 5—6 lekcji, a na V — w ciągu 8-tygodniowej praktyki po 6 lekcji tygodniowo.

W sprawie praktyki wychowawczej Nikołajew zajmuje również odmienne stanowisko, domagając się wprowadzenia studenta w praktyczne zagadnienia kierowania kolektywem klasy.

Nikołajew przyznaje, że katedry pedagogiki mają poważne trudności w organizacji praktyki pedagogicznej studentów, pozytywnie ocenia włączenie do tej akcji czynnych nauczycieli, ale przeciwstawia się przekazaniu szkole opieki nad stażem studentów, ponieważ „za teoretyczne przygotowanie studentów odpowiada instytut, a praktyka jest sprawdzianem tego przygotowania". W konkluzji wprowadza poprawkę: „przy udziale i pod kierownictwem katedry pedagogiki".

Jednocześnie autor zaznacza, że plan dydaktyczno-wychowawczy szkoły powinien przewidywać treść i formy praktyki pedagogicznej studentów.

15. PETUCHOV N., ŠČUKINA G.: Kakoj dolžna byt' pedagogičeskaja praktika? [Na czym ma polegać praktyka pedagogiczna?]. *Učitel'skaja Gazeta* nr 66 s. 2.

Autorzy stwierdzają, że nowy projekt instrukcji daje duże możliwości powiązania wykładanych przedmiotów pedagogicznych z praktyką życia szkolnego.

Już na II roku studiów przyszli nauczyciele mają okazję obserwować uczniów na lekcji i na zajęciach pozalekcyjnych, zaznajomić się z pracą nauczyciela i kolektywu pedagogicznego.

W następnym roku, pracując 3 do 6 godzin tygodniowo z dziećmi pod kie-

runkiem nauczyciela, student zdobędzie wiele pożytecznych umiejętności i nawyków. Trzeba położyć nacisk na przygotowanie studentów do prowadzenia zajęć pozalekcyjnych z dziećmi: robót ręcznych, rysunków, chóru, gier i zabaw itp.

Kierownikiem grupy praktykantów powinien być członek katedry pedagogiki. Wykłady przedmiotów pedagogicznych i ćwiczenia praktyczne muszą być organicznie powiązane z osobistym doświadczeniem studenta, z życiem szkoły.

Autorzy opowiadają się przeciwko dzieleniu praktyki już na IV kursie na 2 okresy; uważają, że przez cały ten rok student powinien pracować pod kierunkiem metodyka, obserwować lekcje doświadczonych nauczycieli, uczyć się wnikliwej analizy lekcji hospitowanych i własnych. Dopiero w ostatnim roku można pozwolić na staż samodzielny. Końcowy okres praktyki powinien maksymalnie zbliżać studenta do sytuacji początkującego nauczyciela.

Dyskusja

Tałow i Wasiljew (*Uč. G.* 1958 nr 79) zgłaszają dalsze propozycje: powiększenie liczby lekcji próbnych na IV roku do 8—10; wprowadzenie praktykanta (V kurs) od samego początku r. szk. do kolektywu pedagogicznego; przedłużenie praktyki na V kursie do 10 tygodni.

Autorzy zwracają uwagę na niebezpieczeństwo przeciążenia studentów np. na II i III kursie — prócz obowiązkowych zajęć są nadobowiązkowe, a tak ważne, jak: muzyka, śpiew, fotografika itp. i obowiązkowa praktyka.

f) Zagadnienie egzaminów państwowych

15. SUVOROV N. P.: O gosudarstvennych èkzamenach v pedagogičeskich institutach. [O egzaminach państwowych w instytutach pedagogicznych]. *Sovetskaja Pedagogika* 1958 nr 9 s. 111—118.

Wyniki pracy studentów są wielokrotnie kontrolowane na poszczególnych etapach studiów, natomiast egzamin państwowy ma wykazać poziom naukowy studenta i przygotowanie do zawodu nauczycielskiego w sposób całościowy.

Autor proponuje 3 etapy egzaminu:

1) egzamin z materializmu historycznego i dialektycznego (ze szczególnym uwzględnieniem filozoficznych podstaw danej dziedziny wiedzy);

2) obrona wobec Państwowej Komisji Kwalifikacyjnej pracy dyplomowej o charakterze pedagogiczno-metodycznym, opartej na materiale naukowym, eksperymentalnym i własnym doświadczeniu studenta, zaczerpniętym z jego osobistej praktyki pedagogicznej;

3) egzamin z zakresu wybranej specjalności (zagadnienia węzłowe). Rozszerzenie profilu specjalizacji nie odgrywa tu roli. Zdaniem autora dobrze przygotowany fizyk może uczyć w szkole średniej matematyki i odwrotnie. Student zdaje egzamin z zakresu głównej specjalności.

III. Kształcenie nauczycieli w uniwersytetach

17. ARET JA.: O podgotovke učitelej v universitetach. [O kształceniu

nauczycieli na uniwersytetach]. *Sovetskaja Pedagogika* 1957 nr 3 s. 79—87, tabl.

Kształcenie nauczycieli jest głównym zadaniem uniwersytetu, ponieważ większość absolwentów przechodzi do pracy nauczycielskiej. Stwierdzono, że nie otrzymują oni odpowiedniego przygotowania pedagogicznego. Przedmioty pedagogiczne nie zajmują właściwego miejsca w planie studiów. Na niektórych wydziałach (matematyka, fizyka, biologia) w ogóle nie ma pedagogiki ani psychologii. Ministerstwo Szkolnictwa Wyższego nie wykazuje zainteresowania tą sprawą. Zestawienie planów uniwersytetu i instytutu pedagogicznego daje wyraźny obraz sytuacji.

Trzeba zasadniczo opracować zagadnienie pedagogicznego ukierunkowania studiów uniwersyteckich. Oprócz wykładów pedagogiki, historii pedagogiki, psychologii i metodyk poszczególnych przedmiotów należy wprowadzić zajęcia praktyczne, zaopatrzyć pracownie naukowe w sprzęt używany w szkole do demonstracji i doświadczeń, zapewnić kierownictwo naukowe praktyce pedagogicznej studentów. Staje się to możliwe w związku z dokonaną reorganizacją studiów i zmniejszeniem ilości wykładów na korzyść pracy samodzielnej studentów.

Nie należy w niczym umniejszać roli uniwersytetu jako kuźnicy nauki. Solidne przygotowanie naukowe jest niezmiernie cenne dla nauczyciela, bo umożliwi mu nadążanie za postępem wiedzy. Koncepcję dwóch kierunków na wydziale: jednego — dla pracowników nauki i techniki, i drugiego — dla nauczycieli szkół średnich autor nazywa „minionym etapem".

Dyskusja

W lutym 1957 odbyła się narada dyrektorów uniwersytetów w sprawie przygotowania absolwentów do zawodu nauczycielskiego, szczególnie w zakresie kształcenia politechnicznego. W sprawozdaniu z tej narady (*Sov. Ped.* 1957 nr 6 s. 158—160) znajdujemy wypowiedź zast. ministra oświaty M. Prokofjewa, który podkreśla, że wprowadzając obowiązkowe przygotowanie studentów do pracy nauczycielskiej nie można tracić z oczu najważniejszego celu uniwersytetu — kształcenia kadr naukowych. Przedłużenie studiów na instytutach pedagogicznych do 5 lat nie oznacza bynajmniej zrównania tych zakładów z uniwersytetem. Tak zwane „szerokie profile" to konieczność życiowa, rozwiązanie praktyczne, które musi pociągać za sobą obniżenie poziomu naukowego studiów.

18. GEL'FENBEJN L. L., NOVAKOVSKIJ M. S.: Universitet i škola. [Uniwersytet i szkoła]. *Vestnik Vysšej Školy* 1958 nr 4 s. 33—37.

W wykładach uniwersyteckich można i należy uwypuklać zagadnienia pedagogiczne (dydaktyczne i metodyczne) bez uszczerbku dla poziomu naukowego. Niektórzy stosują tę zasadę z powodzeniem, inni lekceważą sprawę przygotowania studentów do zawodu nauczycielskiego, wielu wykładowców nie zna aktualnych potrzeb szkoły średniej. Trzeba zacieśnić współpracę pomiędzy uniwersytetem a szkołą.

19. PROKOF'EV M. A.: Universitet i škola. [Uniwersytet i szkoła]. *Vestnik Vysšej Školy* 1958 nr 5 s. 11—18.

Uniwersytet kształci naukowców i nauczycieli klas starszych (VIII—X). Jednolity system kształcenia nauczycieli nie jest wskazany. Autor uznaje system 3-stopniowy:

1) instytuty pedagogiczne o szerokim profilu specjalizacji; 2) instytuty o wąskiej specjalizacji; 3) uniwersytety. Płyną stąd wnioski dotyczące programu i organizacji studiów. Chodzi o dostarczenie nauczycieli szkołom wszystkich trzech poziomów.

Nauczyciel szkoły średniej powinien być pełnowartościowym specjalistą w wybranej gałęzi wiedzy. Znajomość przedmiotów pedagogicznych i nawyki zawodowe to sprawy ważne, wszelako można je uzupełniać w toku pracy. Natomiast gruntowna znajomość podstaw naukowych przedmiotu i staż pracy naukowo-badawczej decyduje o postawie nauczyciela i jego autorytecie.

Program uniwersytetu nie może i nie powinien być rozszerzonym programem szkoły średniej.

Autor wypowiada się przeciwko ukierunkowaniu pedagogicznemu studiów w tym sensie, jak je nakreślił Aret (*Sov. Ped.* 1957 nr 3). Nauczanie przedmiotów pedagogicznych nie wystarczy; dopiero kilkoletnia samodzielna praca w zgranym kolektywie pedagogicznym może uczynić absolwenta prawdziwym nauczycielem-wychowawcą.

WANDA DĄBROWSKA

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

Z PRAC PRZYGOTOWAWCZYCH DO KONGRESU PEDAGOGICZNEGO ZNP

KOMISJA KSZTAŁCENIA I DOSKONALENIA NAUCZYCIELI

W dniu 15 czerwca 1959 r. odbyło się w gmachu ZNP w Warszawie zebranie konstytucyjne Komisji Kształcenia i Doskonalenia Nauczycieli. Po wysłuchaniu zagajenia, wygłoszonego przez prezesa T. Wojeńskiego, oraz informacji o stanie prac przygotowawczych do Kongresu Pedagogicznego, wybrano Prezydium Komisji w następującym składzie: dr Stanisław Skrzeszewski — przewodniczący, dr Józef Kozłowski — zastępca przewodniczącego, Gabriel Rżysko — sekretarz, Stanisław Dobrowolski, doc. dr Jan Bartecki, dyr. dep. Zygmunt Parnowski, dyr. Eugeniusz Religa, kurator Kazimierz Wojciechowski, naczelnik Władysław Żarnoch — członkowie.

Na zebraniu Prezydium Głównej Komisji Pedagogicznej ZNP w dniu 24 czerwca br. przewodniczący Komisji Kształcenia i Doskonalenia Nauczycieli dr Stanisław Skrzeszewski przedstawił szczegółowy program i organizację pracy tej Komisji.

Punktem wyjścia do opracowania programu w zakresie kształcenia i doskonalenia nauczycieli powinny być określone potrzeby kadrowe, wynikające z zadań szkoły i oświaty w okresie budownictwa socjalistycznego w Polsce Ludowej. Jakie są perspektywy rozwojowe Polski Ludowej w dziedzinie gospodarczej, społecznej i kulturalnej i jakie w związku z tym staną zadania przed szkołą, jaka będzie rola nauczyciela w szkole socjalistycznej? Ogólnie obserwuje się, jak wraz z rozwojem i postępem gospodarczo-technicznym i społeczno-kulturalnym rosną zadania szkoły i oświaty. Nasuwa się pytanie, czy wobec tej coraz bardziej komplikującej się, w sensie złożoności, sytuacji naszego państwa, nie trzeba postulować powołania służby oświatowej jako zespołu ludzi o różnorodnych kwalifikacjach, przygotowanych do spełniania różnych funkcji oświatowych? Nie można już dłużej zadowalać się ogólnym określeniem, jakim ma być nauczyciel, gdyż życie domaga się coraz natarczywiej działaczy oświatowych o specjalnych kwalifikacjach. Wystarczy przykładowo wymienić: wychowawczynie przedszkoli, nauczycieli początkowego nauczania, nauczycieli przedmiotowego nauczania, nauczycieli szkół przysposobienia zawodowego, szkół średnich, szkół zawodowych, szkół specjalnych, szkół dla pracujących, wychowawców, kierowników świetlic, asystentów społecznych itp. Wobec takiego zapotrzebowania społecznego należy pilnie poszukiwać odpowiedzi na pytanie: jacy nauczyciele są nam potrzebni oraz jakich wymagają oni kwalifikacji do spełniania swych zadań?

A zatem centralną sprawą staje się określenie służby oświatowej, zarówno w jej proporcjach liczbowych, jak i wymaganych kwalifikacjach, niezbędnych do podjęcia tych wielkich zadań historycznych, jakie kreśli przed nami perspektywa rozwojowa

naszej Ojczyzny w najbliższych latach. Owo wielkie węzłowe zadanie stanowić będzie podstawę do zaplanowania szeregu bardziej szczegółowych zadań. Na plan pierwszy wysuwa się sprawa kształcenia kandydatów na nauczycieli, zdobywania przez nich wymaganych kwalifikacji. Zależnie od postulowanego poziomu kwalifikacji nauczycielskich aktualną stanie się sprawa dokształcania czynnych nauczycieli, wyrównywania przez nich kwalifikacji do poziomu współczesnych wymagań. Nie można też pominąć milczeniem drażliwego problemu nauczycieli niekwalifikowanych.

W zakresie nabywania kwalifikacji mamy do rozwiązania trzy wielkie problemy: kształcenia kandydatów na nauczycieli, dokształcania czynnych nauczycieli oraz problem nauczycieli niekwalifikowanych. Spraw tych nie można rozwiązywać mechanicznie i odgórnie, gdyż w poszczególnych okręgach szkolnych kształtują się one odmiennie ze względu na różne warunki pracy i możliwości kształcenia i dokształcania.

We wszystkich tych sprawach powinni zabrać głos sami nauczyciele, którzy w oparciu o własne doświadczenie i napotykane trudności w pracy mogą ujawnić zasadnicze braki w dotychczasowym sposobie kształcenia oraz wysunąć konkretne postulaty dotyczące ulepszenia kształcenia nauczycieli. Również w sprawach dokształcania nie można pominąć głosu nauczycieli, którzy sami najlepiej określą warunki, w jakich będą mogli godzić pracę szkolną ze studiami bez uszczerbku dla własnego zdrowia i wyników nauczania. Nieodzowny jest tu także głos przedstawicieli władz oświatowych, odpowiedzialnych za prawidłową organizację procesu nauczania w szkole. Natomiast sprawa nauczycieli niekwalifikowanych jest aktualna tylko w niektórych rejonach i dlatego powinna być rozwiązywana przez lokalne czynniki.

Drugim wielkim problemem jest sprawa aktualizowania posiadanych kwalifikacji, a więc proces doskonalenia szeroko pojęty. W zawodzie nauczycielskim tak układają się rzeczy, że posiadane kwalifikacje nie wystarczają na cały okres pracy zawodowej, nauczyciel musi stale nadążać za rozwojem nauki i kultury. Oprócz tego coraz silniej zaznacza się w naszym życiu technika, i szkoła nie będzie mogła już dłużej tolerować braku zajęć technicznych w planie nauczania. Tak więc przed nauczycielem o pełnych kwalifikacjach stoi stałe zadanie samokształcenia w różnych dziedzinach, aktualizowania stanu swej wiedzy, zainteresowania się techniką, opanowania choćby podstawowych zagadnień współczesnej techniki i bliższego zetknięcia się z twórczością artystyczną.

Nauczyciel pracujący w sposób tradycyjny jest właściwie osamotniony w swej działalności. Istota szeroko pojętej aktualizacji kwalifikacji nauczycielskich polega między innymi na przełamaniu izolacji szkoły i nauczyciela, na związaniu się ze środowiskiem bezpośrednim szkoły i środowiskiem szerzej pojętym (środowisko naukowe, techniczne i twórczości artystycznej). Zadanie polega na zapewnieniu nauczycielowi jak najszerszych kontaktów z różnymi środowiskami, skąd mógłby czerpać wiedzę i natchnienie dla swej codziennej pracy w szkole. Obecny stan techniki pozwala na organizowanie różnorodnych kontaktów: audycje radiowe i telewizyjne, wydawnictwa drukowane i powielane, warsztaty produkcyjne i kluby twórczości artystycznej.

Osobne zagadnienie stanowi doskonalenie zawodowe w ścisłym tego słowa znaczeniu, ulepszanie i usprawnianie pracy pedagogicznej na drodze wymiany doświadczeń, przyswajania nowych zdobyczy nauk pedagogicznych i prób zastosowania ich w praktyce — jednym słowem, przez rozwijanie ruchu pedagogicznego.

W tej kwestii najwięcej mają do powiedzenia sami nauczyciele. Oni najlepiej wiedzą, czego im brak w ich codziennej pracy, co może im pomóc w usuwaniu

trudności, jak przezwyciężyć poczucie samotności i bezradności w pracy. Dlatego w pracach przygotowawczych do Kongresu Pedagogicznego nie może zabraknąć głosu tych nauczycieli, którzy rozumieją dobrze potrzebę samokształcenia i ciągłego doskonalenia.

Ale na tym bynajmniej nie wyczerpuje się problematyka kształcenia i doskonalenia nauczycieli. Nie wystarczą nauczycielowi same kwalifikacje, choćby nawet najwyższe, jeśli nie będzie miał odpowiednich warunków do pracy. Toteż Komisja będzie musiała zebrać także odpowiednie materiały dotyczące warunków pracy nauczycieli, a w szczególności pod względem zdrowotnym, materialnym i społeczno-moralnym.

Tak więc przedstawia się problematyka, jaką zamierza podjąć Komisja Kształcenia i Doskonalenia Nauczycieli. Program pracy bardzo szeroki i ambitny. Nie zrealizuje go sama Komisja i dlatego trzeba będzie powołać zespoły tematyczne, które zbiorą materiały do opracowania poszczególnych zagadnień. W ten sposób wszyscy zainteresowani tymi sprawami będą mogli dać swój wkład w ogólne dzieło ulepszenia systemu oświatowego na odcinku kształcenia i doskonalenia kadr pedagogicznych. Zespoły te powinny powstawać tam, gdzie znajdą się ludzie, którzy zechcą podjąć się opracowania jednego szczegółowego zagadnienia, którym się specjalnie interesują lub które jest dla danego rejonu najbardziej palące i wymagające rozwiązania. Dla Olsztyna, na przykład, palący jest problem nauczycieli niekwalifikowanych, w Opolu natomiast interesują się sprawą regionalizmu w nauczaniu i wychowania, Kraków zaś dobrze rozwiązuje zagadnienie dokształcania nauczycieli przez studia zaoczne, należy więc tak pracę zorganizować, by poszczególne środowiska mogły wnieść swój wkład w ogólne dzieło Kongresu Pedagogicznego.

Prezydium Komisji na posiedzeniu w dniu 11 lipca br. wysłuchało referatu J. Kozłowskiego na temat założeń planu pracy. Referent przedstawił trzy różne koncepcje planu pracy, a mianowicie: 1) systematyczno-organizacyjną z punktu widzenia ogólnych potrzeb państwowych, 2) problemowo-teoretyczną z punktu widzenia teorii pedagogicznej, pedeutologii, 3) praktyczną z punktu widzenia trudności i bolączek nauczycieli.

W wyniku dyskusji nad tym referatem postanowiono w okresie przygotowawczym oprzeć się na kombinacji koncepcji pierwszej i drugiej, natomiast referaty opracować z punktu widzenia nauczyciela, a więc według koncepcji trzeciej.

Uchwalono powołać tyle zespołów roboczych (tematycznych), ile jest różnych typów szkół czy odcinków pracy oświatowej, a więc: 1) wychowania przedszkolnego, 2) nauczania początkowego, 3) nauczania przedmiotowego w klasach V—VII (VIII), 4) szkół przysposobienia zawodowego i rolniczego, 5) szkół średnich ogólnokształcących, 6) szkół zawodowych, 7) szkół dla pracujących, 8) szkół specjalnych, 9) zakładów wychowawczych, 10) instytucji oświatowo-kulturalnych i 11) służby społecznej.

Każdy z tych zespołów zbierze i opracuje materiały według karty roboczej, która obejmuje takie oto punkty:

1. Analiza zawodowa danego odcinka pracy oświatowej: stan faktyczny, potrzeby i wynikające stąd zadania.
2. Określenie kwalifikacji, podstawowych wymagań do wykonywania zawodu.
3. Kształcenie kandydatów w zakresie ogólnym (dobór i układ treści), przygotowanie zawodowe pod względem teoretycznym i praktycznym, wychowanie — metody pracy i forma organizacyjna zakładu.
4. Dokształcanie czynnych nauczycieli, podnoszenie kwalifikacji.
5. Sprawa niekwalifikowanych pracowników oświatowych.
6. Specjalizacja w danej dziedzinie pracy oświatowej.
7. Doskonalenie (aktualizowanie kwalifikacji) na drodze samokształcenia w zakre-

sie nauki — wybranego przedmiotu, techniki i twórczości artystycznej oraz doskonalenie metodyczno-pedagogiczne.

8. Warunki pracy danej kategorii pracowników oświatowych.
9. Problem selekcji (doboru, awansu i eliminacji).
10. Problemy specyficzne kadry pedagogicznej danego odcinka pracy oświatowej.

Na podstawie materiałów zebranych przez te zespoły zostaną przygotowane następujące referaty:

1. Sytuacja oświatowa w Polsce socjalistycznej a problem kadry pedagogicznej.
2. Problem kształcenia nauczycieli.
3. Problem dokształcania nauczycieli.
4. Problem doskonalenia nauczycieli.
5. Przygotowanie nauczycieli dla szkół przysposobienia zawodowego i rolniczego.
6. Etyka zawodu nauczycielskiego ew. społeczno-moralne warunki pracy nauczyciela.

Tak pomyślana organizacja pracy Komisji Kształcenia i Doskonalenia Nauczycieli pozwoli każdemu nauczycielowi i pracownikowi oświatowemu, zainteresowanym tymi sprawami, włączyć się aktywnie do pracy w okresie przygotowawczym lub nadesłać posiadane materiały oraz własne uwagi i postulaty do wykorzystania przy opracowaniu referatów.

Kongres Pedagogiczny to wielka próba naszej sprawności organizacyjnej i możliwość zaangażowania się, zamanifestowania swego poczucia odpowiedzialności za stan i rozwój oświaty w Polsce.

J. KOZŁOWSKI

KRONIKA ZAGRANICZNA

KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI WE FRANCJI *

Na wstępie chcę podać trochę informacji o organizacji szkolnictwa podstawowego i średniego we Francji, by zagadnienie kształcenia nauczycieli wystąpiło jaśniej i pełniej.

Obowiązek szkolny we Francji obejmuje dzieci od 6 do 14 lat. Wprawdzie w styczniu 1959 r. ogłoszono ustawę przedłużającą obowiązek szkolny do lat 14, jednak pełne wprowadzenie jej w życie wymaga pewnego czasu.

Naukę czytania, pisania i rachowania (do 100) rozpoczyna się już w przedszkolach (dzieci od 2 do 6 lat). Szkoła podstawowa obejmuje dzieci od 6 do 14 lat, jednak już po 5 klasach, tj. w wieku lat 11, część dzieci przechodzi do pełnej szkoły średniej siedmioletniej (lycée lub collège), część do niepełnej czteroletniej, tzw. Cours Complémentaire, organizowanej w zasadzie przy szkołach podstawowych. Dzieci mające zastąpić rodziców w gospodarstwie wiejskim, warsztacie rzemieślniczym czy sklepie uczęszczają przeważnie do szkoły podstawowej do 14 roku życia, po czym pewne przygotowanie do zawodu otrzymują na różnych kursach o szerszej lub węższej specjalizacji i w zależności od tego — o dłuższym lub krótszym czasie trwania. Nawiasem dodać trzeba, że np. Trzyletnie Kursy Przysposobienia Rolniczego o 120 godzinach zajęć rocznie są obowiązujące i bezpłatne dla młodzieży 14—17-letniej, która pozostaje w rolnictwie. Podobnie obowiązujące są w praktyce różne inne formy przygotowania do zawodu dla młodzieży, która chce otrzymać gdzieś pracę, gdyż zapotrzebowanie na pracowników niewykwalifikowanych jest znikome, a otrzymanie jakiejkolwiek pracy, nawet dróżnika na szosie, odbywa się na drodze konkursu. Dlatego we Francji jest oprócz normalnych szkół zawodowych wiele różnych kursów przysposobienia zawodowego utrzymywanych przez państwo lub władze samorządowe, rzadziej przez przedsiębiorstwa prywatne dla własnych pracowników lub ich dzieci.

Szkoły średnie siedmioletnie dla dzieci od 11 lat (o numeracji klas od 6 do 1 plus klasa końcowa, tzw. Classe terminale) są to: lycées lub collèges ** classiques, lycées lub collèges modernes, lycées lub collèges techniques. Kończy się je egzaminem i świadectwem dojrzałości — baccalauréat, składanym na uniwersytecie. Po maturze kandydaci do szkół wyższych przechodzą jeszcze roczny, dwu- lub trzyletni przygotowawczy kurs propedeutyczny zakończony egzaminem wstępnym na uczelnie. Czas trwania tego kursu zależy od charakteru uczelni i zdolności kandydata.

---

* Opracowano na podstawie materiałów zebranych podczas pobytu delegacji Ministerstwa Oświaty we Francji w maju br.

** Szkoły zwane lycées są szkołami państwowymi, a collèges samorządowymi, w których tylko nauczycieli opłaca państwo.

Względnie nową formą szkoły i mającą duże perspektywy rozwoju wobec przedłużania obowiązku szkolnego do 16 lat są tzw. Cours Complémentaires. Jest to obecnie czteroletnia nadbudówka po piątym roku szkoły podstawowej, realizująca program ogólnokształcący pierwszych czterech klas szkoły średniej i wprowadzająca pewne ukierunkowanie zawodowe. Szkoła taka jest wyposażona w pracownie i warsztaty i daje dość zaawansowane umiejętności w dwóch specjalnościach (by nie decydować zbyt wcześnie o przyszłym zawodzie dziecka). Te czy inne kierunki zawodowe w danej szkole są podyktowane potrzebami gospodarczymi danej okolicy. Absolwenci Cours Complémentaires otrzymują dyplom B.E.P.C. (Brevet d'Etudes du Premier Cycle), uzyskując dość zaawansowane wykształcenie ogólne i poważne przygotowanie do zawodu (w administracji lub handlu, w rzemiośle lub przemyśle). Absolwenci ci mają możność kontynuowania nauki w dalszych klasach szkoły średniej ogólnokształcącej lub zawodowej oraz w zakładach kształcenia nauczycieli szkół podstawowych (Écoles Normales Primaires).

W szkołach średnich państwowych (lycées) i samorządowych (collèges) oraz w szkołach podstawowych i przedszkolach, zwanych łącznie l'Enseiguement public, jest zatrudnionych 250 tysięcy nauczycieli różnych stopni. Z tej liczby 182 tys. nauczycieli pracuje w 4,5 tysiącach przedszkoli i 72 tysiącach szkół podstawowych, z których 2 600 ma Cours Complémentaires (wszystkie liczby według publikacji oficjalnych odnoszą się do roku 1957). W szkolnictwie średnim ogólnokształcącym pracuje 25 tys. nauczycieli, w zawodowym średnim i wyższym 8 tys. oraz 3 tys. w szkolnictwie wyższym podległym Ministerstwu Oświaty. Do tych liczb trzeba dodać różne szkoły wyższe podległe innym ministerstwom, a ponadto szkoły średnie prywatne (1700), by zdać sobie sprawę z potrzeb kraju w zakresie kadr nauczycielskich różnych stopni.

Écoles Normales

Kształcenie nauczycieli we Francji odbywa się zasadniczo w szkołach specjalnie do tego celu stworzonych. Są to: Écoles Normales Primaires, kształcące nauczycieli szkół podstawowych, przedszkoli, i Cours Complémentaires oraz Écoles Normales Superieures przygotowujące nauczycieli szkół średnich ogólnokształcących. Nauczycieli średnich szkół zawodowych kształci École Normale Superieure Technique. Jednak szkoły te, szczególnie w ostatnich latach, wobec dopływu dzieci licznych roczników powojennych, nie są w stanie zapewnić obsady stanowisk nauczycielskich. Wobec tego odbywa się poboczna rekrutacja nauczycieli: do szkół podstawowych spośród maturzystów szkół średnich, do szkół zaś średnich absolwentów-magistrów (licencies) odpowiednich wydziałów szkół wyższych. Jedni i drudzy przechodzą odpowiednie przygotowanie do zawodu: pierwsi w Écoles Normales Primaires, drudzy w Rejonowych Ośrodkach Pedagogicznych — Centres Pédagogiques Regionaux.

Écoles Normales Primaires

Sieć Écoles Normales Primaires jest dość rozległa: każdy departament ma ich co najmniej dwie — jedną dla chłopców, jedną dla dziewcząt. Rekrutacja odbywa się na podstawie egzaminu konkursowego spośród młodzieży 15—17-letniej, która ukończyła Cours Complémentaire (z tych szkół przychodzi przeszło połowa przyszłych nauczycieli), lub po pierwszych czterech klasach szkoły średniej ogólnokształcącej. Przy przyjmowaniu bierze się również pod uwagę „dossier" ucznia (zeszyt spostrzeżeń, zaleceń i charakterystyka), w którym są zalecenia wychowawcy i psychologa

z poprzedniej szkoły, dotyczące przydatności do zawodu. Ilość miejsc jest określana co roku w zależności od przewidywanych potrzeb kadrowych danego departamentu. W drodze drugiego konkursu przyjmuje się również pewną, znacznie mniejszą ilość kandydatów po ukończonej szkole średniej z maturą.

Nauka trwa cztery lata. W ciągu pierwszych trzech lat, kończących się maturą, obowiązuje program szkoły średniej ogólnokształcącej, z tym jednak, że jest on już w pewnym stopniu ukierunkowany pod kątem przyszłego zawodu. Ukierunkowanie to przejawia się w metodach pracy nieco odmiennych, w pewnym nacisku na pracę pod kierunkiem i w lepszym wyposażeniu takich przedmiotów, jak: śpiew i muzyka, rysunek, prace ręczne kształcące. Podkreślić należy fakt, że w Écoles Normales Primaires uczy się dwóch języków nowożytnych: języka I, którego uczono przez cztery lata w szkole poprzedniej, w wymiarze 4 godz. tyg. i języka II od początku w wymiarze 5 godz. tyg. (godziny pełne — 60 minutowe). Czwarty rok, już po maturze, przeznaczony jest na teoretyczne i praktyczne przygotowanie pedagogiczne: dydaktyczne i metodyczne. Dużo więc godzin poświęca się psychologii dziecka, pedagogice ogólnej i specjalnej, metodyce poszczególnych przedmiotów, praktycznym zajęciom w pracowni szkolnej itp. Wszyscy nauczyciele szkół podstawowych otrzymują wykształcenie jednakowe, bez specjalizacji przedmiotowej. Dzieje się tak m. in. dlatego, że w podstawowej szkole francuskiej stosuje się dość szeroko system nauki w klasach łączonych (classes uniques), i to nie tylko w szkołach o jednym nauczycielu. Gdy ilość dzieci w danej szkole przekracza liczbę 40, szkole przydziela się drugiego nauczyciela. Dzielą oni wtedy dzieci tak, że każdy z nich ma w jednej klasie na lekcjach wszystkie roczniki dzieci. Dzieje się tak i przy większej ilości nauczycieli. Francuzi twierdzą, że przeprowadzili odpowiednie badania i stwierdzili, iż dziecko osiąga lepsze wiadomości i lepszy rozwój umysłowy, lepiej ma również ukształtowany charakter, gdy przeszło przez szkołę z jednym nauczycielem, niż gdy nauczyciel zmieniał się co roku. Nie dążą więc wcale do likwidowania klas łączonych, toteż 30 tys. nauczycieli pracuje owocnie systemem klas łączonych. W tymże czwartym roku uczniowie zapoznają się z pracą w szkole, z życiem i organizacją pracy w szkole i rozpoczynają końcową przedegzaminacyjną praktykę. W tym celu przy każdej École Normale Primaire istnieje przedszkole i szkoła podstawowa łącznie z Cours Complémentaire, w której uczą specjalnie dobrani, najlepsi nauczyciele, pełniący rolę tzw. Conseillers Pédagogiques (doradcy praktyki pedagogicznej). Każdemu Conseiller przydziela się trzech praktykantów na jeden miesiąc, po czym przechodzą oni do innego Conseiller, a następnie do jeszcze jednego. W ten sposób każdy przyszły nauczyciel odbywa u trzech różnych nauczycieli trzymiesięczną praktykę, w czasie której obserwuje lekcje i ćwiczenia i sam je prowadzi. Obowiązuje go prowadzenie specjalnej dokumentacji z przebiegu praktyki (plany lekcji i ćwiczeń, własne obserwacje i uwagi, przebieg dyskusji z Conseiller oraz jego wskazania, notatki z udziału w pracach rady klasowej i pedagogicznej itp.). Praktyka przeciąga się na pierwszy kwartał następnego roku szkolnego. W tym też czasie odbywa się końcowy egzamin pisemny i ustny teoretyczny oraz praktyczny (przeprowadzanie lekcji wobec komisji egzaminacyjnej). Po pomyślnym wykonaniu tych prób przyszły nauczyciel otrzymuje dyplom ukończenia École Normale Primaire, który jest dyplomem przydatności do nauczania — Certificat d'Aptitude Pédagogique. Od stycznia już otrzymuje nominację i pracę w szkole lub przedszkolu. Kandydaci, którzy przybyli do École Normale i II konkursu, tj. po maturze ze szkoły ogólnokształcącej, końcowe przygotowanie do zawodu nauczyciela szkoły podstawowej czy przedszkola odbywają w ciągu 2 lat, tj. o rok dłużej niż kandydaci z I konkursu. Przebieg praktyki dla jednych i drugich jest jednakowy.

Wszyscy uczniowie École Normale Primaire mieszkają w internacie i otrzymują

stypendium pokrywające koszty utrzymania, ubrania, plus kieszonkowe, w ostatnim zaś roku normalną pensję nauczyciela. Podpisują natomiast zobowiązanie 10-letniej pracy w szkole.

Zdolniejsi absolwenci pozostają jeszcze w szkole na roczny staż dla nauczycieli Cours Complémentaires, w których stosuje się specjalizację przedmiotową w zakresie przedmiotów humanistycznych, matematyczno-przyrodniczych i języków obcych. Najzdolniejsi, którzy otrzymali najlepsze wyniki i odznaczają się głębszymi zainteresowaniami, mogą być przeniesieni na dodatkowy staż do École Normale Primaire w większym ośrodku, lepiej wyposażonej, oraz uzyskać stypendium na dalsze kształcenie się i przygotowanie do konkursu wstępnego do École Normale Supérieure.

École Normale Supérieure i Agrégation

École Normale Supérieure jest szkołą o bardzo wysokim poziomie naukowym i prowadzi do stopnia Agrégation uzyskiwanego w drodze konkursu w skali krajowej. Maturzyści zamierzający ubiegać się o przyjęcie do tej szkoły przechodzą dwutrzyletni kurs propedeutyczno-przygotowawczy. Szkół tych Francja posiada cztery: dwie męskie i dwie żeńskie. Nie zaspokajają one potrzeb kadrowych szkolnictwa średniego, nadają jednak kierunek i narzucają wysoki poziom kwalifikacji, których się wymaga od nauczycieli wychodzących z uniwersytetów ze stopniem magistra (licence). Nauczycieli szkół średnich posiadających Agrégation jest tylko 55%, pozostali mają inne stopnie, lecz o nich będzie mowa nieco dalej.

Studia w École Normale Supérieure trwają, po ostrym konkursowym egzaminie wstępnym, w zasadzie cztery lata. Na kursie propedeutycznym kandydaci pogłębiali już wiedzę w wybranych kierunkach: nauk humanistycznych, matematycznych, fizycznych (fizyka i chemia) lub przyrodniczych. École Normale Supérieure stanowi odrębny instytut uniwersytetu, samodzielny pod względem budżetu, laboratoriów i biblioteki. Dyrektor tej szkoły wchodzi z urzędu w skład senatu uniwersyteckiego. Jest to szkoła w zasadzie internatowa i wszyscy studenci otrzymują stypendia umożliwiające im spokojne studia. Wykładowcami są wybitni profesorowie uniwersytetu, a kierownikami laboratoriów wybitne siły naukowe. Jednym z profesorów i kierownikiem laboratorium energii jądrowej jest prof. Halban, wybitny uczony, były współpracownik Fr. Joliot-Curie.

Studenci korzystają również z wykładów na odpowiednich wydziałach uniwersytetu. Dużą wagę przywiązuje się do samodzielnej pracy naukowo-badawczej studentów. Nie ma rygorystycznej dyscypliny studiów, są jednak częste, obowiązkowe konsultacje, w czasie których profesorowie śledzą przebieg i postępy pracy studentów oraz udzielają im rad i wskazówek. Brak systematycznego postępu w pracy studenta grozi mu odebraniem stypendium, a w praktyce — usunięciem ze szkoły. Studenci mają wolny dostęp do bogatej i wzorowo urządzonej biblioteki (samoobsługa), a fizycy i przyrodnicy dużo czasu spędzają w laboratoriach. École Normale Supérieure w Paryżu (rue d'Ulm), którą zwiedziliśmy, oprócz bardzo bogatej i nowocześnie urządzonej biblioteki posiada przy sąsiedniej ulicy wybudowany w latach trzydziestych nowy gmach, mieszczący laboratoria fizyko-chemiczne i przyrodnicze. Wyposażone w nowoczesne przyrządy, aparaty i maszyny, laboratorium dysponuje 350 stanowiskami pracy naukowo-badawczej. Oprócz tego tuż pod Paryżem, w Orsay, posiada własny akcelerator liniowy, o którego rozmiarach świadczy obsługa składająca się ze 100 techników, naukowców i asystentów.

Laboratoria nie ograniczają się tylko do pracy czysto teoretycznej i dydaktycznej, lecz prowadzą również prace naukowo-badawcze i ekspertyzy naukowe dla celów techniki i przemysłu (na zlecenie państwa, przedsiębiorstw technicznych i przemy-

słowych, jak również dla różnych instytutów zagranicznych). Laboratoria École Normale Supérieure są ogniskiem nowoczesnej pracy odkrywczo-badawczej, które przyciąga dla siebie na krótszy lub dłuższy pobyt w celach badawczych naukowców z całego świata. Przedstawiciele naszej fizyki jądrowej byli tam też gośćmi w celach wymiany doświadczeń.

W takich warunkach i w takiej atmosferze kształcą się przyszli nauczyciele szkół średnich.

Ukoronowaniem studiów w École Normale Supérieure jest konkursowy egzamin na stopień tzw. Agrégation. Jest to stopień naukowo-pedagogiczny nie znany w żadnym innym kraju. Z nadaniem kandydatowi tego stopnia wiąże się obowiązek państwa zatrudnienia go we właściwej specjalności w szkole średniej. Ilość wydawanych dyplomów Agrégation jest ustalona corocznie w zależności od ilości wolnych stanowisk. Wyższe uposażenie i inne przywileje, jak np. mniejsza ilość godzin pracy (15 godz. tyg.), związane z tym dyplomem, czynią go bardzo atrakcyjnym; to też sprawia, że konkurs ten odbywa się na bardzo wysokim poziomie i jest bardzo trudny. Absolwenci ze stopniem Agrégation są poszukiwani i dość często przechwytywani przez wyższe uczelnie, instytuty i resorty gospodarcze, np. przez przemysł do pracowni naukowych, gdzie znajdują lepsze możliwości kontynuowania i rozwoju swych zainteresowań i lepsze uposażenie.

Do konkursu Agrégation dopuszczani są również nauczyciele szkół średnich, którzy przeszli praktykę pedagogiczną i kontynuowali pracę naukową, oraz absolwenci uniwersytetów, po odbyciu praktyki w szkole i dokształcaniu w Centres Pédagogiques Régionaux.

Istnieje kilkanaście kierunków specjalizacyjnych Agrégation: matematyka, fizyka z chemią, nauki przyrodnicze, filozofia, literatura, gramatyka, historia, geografia, historia z geografią oraz szereg języków obcych. Obok rozległej i głębokiej wiedzy w zakresie specjalności wymaga się również wiadomości z nauk pokrewnych oraz ogólnej kultury umysłowej. Jednym z warunków dopuszczenia do konkursu jest odbycie sześciotygodniowej praktyki w szkole średniej. Jury stanowią profesorowie uniwersytetu, ktoś ze specjalistów przedmiotowych (agrégé) z Ministerstwa Oświaty i ewentualnie wybitni nauczyciele (agrégés) ze szkoły średniej.

Egzamin składa się z trzech części: pisemny i ustny teoretyczny oraz praktyczny (lekcja-wykład, lekcja pod kierunkiem i ćwiczenia z uczniami w pracowni szkolnej). Mimo poważnego traktowania tego egzaminu przez studentów i mimo solidnego przygotowywania się do niego nie wszyscy kandydaci pomyślnie przechodzą przez konkurs. Bywa i tak, że ilość wychodzących dyplomantów nie pokrywa zapotrzebowania szkół, nie obniża się jednak z tego względu poziomu wymagań. Uparci kandydaci, którym się raz nie powiodło, uzupełniają swe przygotowanie i zgłaszają się do konkursu w następnych terminach po raz wtóry, a nawet trzeci.

Écoles Normales Supérieures mają już długą tradycję: paryska np. została założona w r. 1794. Od tego czasu uległa dużym zmianom, została unowocześniona i wyposażona odpowiednio do postępu i rozwoju nauki i stale jest w czołówce instytucji wzbogacających wiedzę o człowieku i przyrodzie. O wiele młodszą jest École Supérieure Technique w Cachan pod Paryżem, przygotowująca nauczycieli do różnych typów szkół zawodowych. Przez szereg lat szkoła ta nie miała własnego lokalu i gnieździła się sublokatorsko w innych szkołach. Od roku już pracuje we własnym kompleksie budynków: gmach główny z salami wykładowymi i do ćwiczeń, budynek warsztatów (na ukończeniu) oraz pięknie, luksusowo urządzony budynek internatu. Wszyscy studenci (800) otrzymują stypendium w wysokości (50—60 tys. fr.) równej pensji początkującego nauczyciela, z czego mniej więcej połowę płacą na luksusowe mieszkanie (pokoje 1-osobowe) i utrzymanie. Przyjęci w drodze konkursu

studenci podpisują zobowiązanie 10-letniej pracy w szkole i na ogół dezercji nie ma. W ogóle przyszli nauczyciele otrzymują od państwa doskonałe warunki studiów, ale muszą spełniać duże wymagania: osiągnąć wysoki poziom intelektualny i doskonałą przydatność do zawodu.

C.A.P.E.S. i Centres Pédagogiques Régionaux

Écoles Normales Supérieures nie zaspokajają potrzeb kadrowych szkoły średniej, szczególnie w ostatnim dziesięcioleciu (znaczny przyrost młodzieży szkolnej i zwiększenie ilości szkół). W r. 1952 reformowano istniejący już dawniej drugi tor rekrutowania i kształcenia nauczycieli.

Jest to konkursowy egzamin na C.A.P.E.S. — Certificat d'Aptitude en Professorat de l'Enseignement Secondaire — dyplom przydatności do nauczania w szkole średniej. Do konkursu tego dopuszcza się absolwentów uniwersytetów, którzy zdobyli już licence — odpowiednik naszego magisterium. Egzamin jest dwustopniowy: teoretyczny i praktyczny. Egzamin teoretyczny jest pisemny i ustny, a celem jego jest stwierdzenie poziomu i zasobu wiedzy dla szkoły średniej oraz kultury umysłowej i ogólnej kandydata. Po pomyślnym wyniku tego egzaminu kandydaci przechodzą na roczną praktykę w szkole. Przydziela się ich do najlepszych nauczycieli danego przedmiotu w szkołach średnich miasta uniwersyteckiego. Nauczyciele ci, zwani Conseillers Pédagogiques (jak przy École Normale Primaire), są mianowani corocznie przez ministra oświaty na wniosek rektora *. Wszyscy Conseillers Pédagogiques danego ośrodka uniwersyteckiego tworzą tzw. Centre Pédagogique Régional — Rejonowy Ośrodek Pedagogiczny. Na czele C.P.R. stoi dyrektor, którym jest jeden z profesorów uniwersytetu, jeden z Conseillers lub z dyrektorów szkoły. Członkami C.P.R. są wszyscy Conseillers oraz dyrektorzy szkół, w których odbywają się praktyki. Wszyscy oni za całość i jakość pracy odpowiedzialni są przed rektorem, ten zaś przed ministrem oświaty. Praca C.P.R. oparta jest w znacznej mierze na pracy raczej społecznej jej członków, gdyż wynagrodzenie, jakie otrzymują, jest raczej symboliczne (Conseillers, którzy mają najwięcej pracy z praktykantami otrzymują najwięcej — zdaje się 3 razy po 72 tys. fr.). C.P.R. nie posiada własnego lokalu. Zebrania i prace zespołowe odbywają się w lokalu uniwersytetu lub w którejś ze szkół. Praktykanci otrzymują stypendium w wysokości ok. 50 tys. fr. miesięcznie.

Organizacja praktyki przedstawia się następująco: Praktykanci (éleves-professeurs) w zakresie danego przedmiotu są zgrupowani po trzech. Każda taka trójka praktykuje kolejno w trzech Conseillers po 9 tygodni w wymiarze 8 godz. tyg. lekcji i ćwiczeń. Mają więc możność widzieć pracę doświadczonych nauczycieli o różnym temperamencie, o różnym sposobie reagowania, a nieraz stosujących odmienne metody.

Każdy dziewięciotygodniowy okres praktyki dzieli się na trzy fazy:

1. Faza obserwacji. Praktykant jest słuchaczem i obserwatorem. Przygotowuje wprawdzie pewne zajęcia i ćwiczenia, lecz przeprowadza je Conseiller. On zaś stara się obserwować, zrozumieć i przyswoić sobie metodę i technikę pracy, którą widzi.
2. Pierwsza faza aktywna. Conseiller zleca każdemu z trzech praktykantów wykonanie pewnych ćwiczeń lub ich części w klasie. Daje tym możność za-

---

* Rektor Akademii — Recteur de l'Académie — odpowiednik naszego kuratora — sprawuje kierowniczą funkcję administracyjną i pedagogiczną całego okręgu szkolnego (Académie) — obejmującego kilka departamentów. Do pomocy ma szereg Inspecteurs d'Académie — wizytatorów i odpowiednie biura. Jest jednocześnie przewodniczącym senatu uniwersyteckiego.

stosowania w praktyce poznanych w pierwszej fazie i przemyślanych umiejętności pedagogicznych.

3. Druga faza aktywna. Praktykant przeprowadza sam w obecności Conseiller i pozostałych dwóch kolegów lekcje w klasie i ćwiczenia w pracowni szkolnej. Wszystkie lekcje, w których uczestniczą praktykanci czynnie lub biernie, są dyskutowane, a wnioski z dyskusji praktykant notuje w swym zeszycie. Conseillers prowadzący tę samą grupę praktykantów są ze sobą w stałym kontakcie i uzgadniają cały przebieg praktyki.

Czas trwania poszczególnych faz nie jest sztywno ustalony. Praktykant bardziej uzdolniony przechodzi szybciej przez pierwsze dwie fazy. Praktykantów nie wolno używać na zastępstwa nieobecnych nauczycieli, muszą oni wykorzystać w pełni czas przeznaczony na pracę pod kierunkiem Conseiller. Przez obserwacje pracy trzech nauczycieli w różnych klasach i przez dyskusje praktykant konfrontuje metody i wyrabia swój na nie pogląd oraz przyswaja sobie te, które bardziej odpowiadają jego własnej osobowości. W toku całej praktyki kandydat prowadzi szczegółowy opis obserwacji, własnej praktyki, sporządza plany i konspekty lekcji i ćwiczeń, notuje przebieg dyskusji i formułuje wnioski. Powstałą w ten sposób dokumentację z praktyki przedstawia praktykant komisji przed ostatecznym egzaminem praktycznym.

Poza praktyką lekcyjną w klasie i pracowni kandydaci są obowiązani do innych jeszcze prac. Zleca im się np. obserwowanie pracy, postawy i charakteru jednego lub paru uczniów i notowanie spostrzeżeń w aktach ucznia, w tzw. dossier de l'éleve *. Uczestniczą oni w pracach rady klasowej, rady pedagogicznej, prowadzą protokoły posiedzeń, biorą udział w dyskusji na podstawie własnych spostrzeżeń w toku odbywanej praktyki. Zapoznają się z pracą biblioteki szkolnej, administracji szkoły, życiem internatu itp. Odbywają konsultacje z dyrektorem szkoły na temat ich własnej praktyki i życia szkoły.

Obowiązani są uczestniczyć w konferencjach i dyskusjach organizowanych przez C.P.R. dla wszystkich praktykantów z zakresu psychologii, pedagogiki i metod nauczania. W konferencjach tych uczestniczą również Conseillers, dyrektorzy szkół i wizytatorzy. Organizuje się również zbiorowe zajęcia dla przedmiotowych grup praktykantów. Dla przyrodników czy fizyków odbywają się zajęcia w pracowniach szkolnych, by zapoznać ich z aparaturą pracowni, zbiorami, przydatnością do poszczególnych partii programu, wskazać różne metody wykonywania tych zbiorów i aparatów w pracy z młodzieżą. Poza tymi zajęciami praktykanci obowiązani są uczęszczać na wykłady, ćwiczenia i konsultacje przygotowujące do Agrégation. Uczestnictwo w tych zajęciach jest kontrolowane. Przygotowanie to będą kontynuowali jeszcze po zdobyciu C.A.P.E.S.

Nad sprawnym i harmonijnym przebiegiem tak intensywnej i bogatej pracy praktykantów czuwa dyrektor Centre Pédagogique Régional, który jest w stałym kontakcie z dyrektorami szkół i z Conseillers Pédagogiques. Układa z nimi plany zajęć i program konferencji ogólnych.

Na zakończenie odbywa się komisyjny egzamin praktyczny. Każdy kandydat przeprowadza w znanej już sobie klasie lekcje na wskazany temat z programem, ćwiczenie z młodzieżą w pracowni oraz prace pod kierunkiem. Potem przeprowadza wobec komisji uzasadnienie przebiegu tych lekcji, ocenę osiągnięć, po czym zawią-

---

* W szkołach francuskich prowadzi się dość wszechstronną obserwację i charakterystykę ucznia od początku obowiązku szkolnego i wpisuje się je do tzw. dossier de l'éleve, który jest przekazywany z aktami, gdy uczeń przechodzi do innej szkoły. Spostrzeżenia te formułowane przez wychowawcę i psychologa szkolnego służą za podstawę m. in. poradnictwa zawodowego.

zuje się dyskusja. W konsekwencji komisja orzeka, czy kandydat spełnił w wystarczającej mierze wszystkie warunki, by mu przyznać kwalifikacje do nauczania. Przy wyniku pozytywnym kandydat otrzymuje Certificat d'Aptitude en Professorat de l'Enseignement Secondaire (w skrócie C.A.P.E.S.) i tytuł „Professeur Certifié" w odróżnieniu od „Professeur Agrégé".

Do konkursu C.A.P.E.S. dopuszczeni są również studenci École Normale Supérieure, którym nie powiodło się w konkursie Agrégation. Na dopuszczenie składają oni tylko egzamin teoretyczny ustny (bez pisemnego) i odbywają skróconą o $^1/_3$ praktykę.

Jedni i drudzy, po uzyskaniu C.A.P.E.S., dążą (o ile ich stać na dłuższy wysiłek) do uzyskania Agrégation, który jest tytułem zaszczytnym oraz daje możność przejścia do szkolnictwa wyższego i szybszego awansu w hierarchii funkcji w szkolnictwie średnim (aż do Inspecteur Général — odpowiednik naszego wizytatora ministerialnego). W szkole Professeur Agrégé obowiązany jest do 15 godz./tyg.) lekcji i ćwiczeń i ma wyższe uposażenie niż Professeur Certifié, którego obowiązuje 18 godz./tyg. (a w zakresie śpiewu, rysunków i prac ręcznych 20 godz./tyg.).

Jak widzimy, szkolnictwo francuskie dysponuje bodźcami skłaniającymi nauczycieli do pracy nad osiągnięciem jak najwyższego poziomu intelektualnego i zawodowego: stwarza dobre warunki i stawia wysokie wymagania.

WACŁAW SIENICKI
ŁÓDŹ

Z SESJI POŚWIĘCONEJ PROBLEMOWI KSZTAŁCENIA ZAWODOWEGO MŁODZIEŻY W NRF

Kwietniowy numer miesięcznika „Bildung und Erziehung" (nr 4/59), wychodzącego w Bonn, przynosi sprawozdanie z sesji poświęconej kształceniu zawodowemu, zorganizowanej w dniu 31. X. 1958 r. w Norymberdze. Prezes Izby Przemysłowo-Handlowej, która była organizatorem sesji, w przemówieniu powitalnym podkreślił, że środowisko gospodarcze nie może określać całego sensu życia ludzkiego, może jednakże w znacznym zakresie przyczynić się do rozwiązania problemu kształcenia zawodowego, a także ogólnego. Dyskusja nad nowymi metodami kształcenia leży w interesie życia gospodarczego, gdyż niezmienny ideał wychowawczy XIX wieku nie odpowiada już potrzebom naszych czasów. Praca i zawód stają się faktorami ideału wychowawczego.

W czasie sesji wygłoszono dwa zasadnicze referaty. Pierwszy, na temat „Wychowanie ludzi w świecie współczesnym", wygłosił prof. dr Weinstock, drugi, pt. „Rola życia gospodarczego w wychowaniu", wygłosił prof. dr Abraham.

Myślą przewodnią referatu dra Weinstocka było głęboko pomyślane powiązanie pracy zawodowej z humanitaryzmem, wzajemne przenikanie kształcenia zawodowego i ogólnego. Mówił on, że ideał wychowawczy Wilhelma von Humboldta odrywał człowieka od realnego życia, nie pozwalał mu zniżać się do zajmowania się potrzebami ekonomicznymi człowieka i społeczeństwa. Rozdział wychowania od realnego życia jest grzechem ciążącym i na nowej historii wychowania. Rozdział ten, z socjologicznego punktu widzenia, doprowadził do niebezpiecznego zróżnicowania

klas, a ponadto do podziału życia człowieka na dwie części — na czas pracy i czas wolny — nie mające ze sobą nic wspólnego. To wzajemne wykluczenie się musiało w konsekwencji doprowadzić do pozbawienia tak jednej, jak i drugiej części ich właściwego sensu. Ostry podział spowodował wyosobnienie pracy z jednej strony, z drugiej strony — człowiek pracy nie znajduje siły czy choćby woli do zorganizowania swego wolnego czasu w sposób godny człowieka. Skąd często ponawianie żądania zwiększenia czasu wolnego kosztem czasu przeznaczonego na pracę nie prowadzą do celu.

Każde wychowanie, stwierdza autor, jest błędne, jeśli ma charakter wychowania jednostronnego. Błąd realistów tkwił w tym, że widzieli konkretność otaczającego świata, a nie widzieli ludzkości, humaniści natomiast zapomnieli, że ludzkość pochłania walka z twardą rzeczywistością. To wzajemne wykluczanie się obydwu kierunków uniemożliwia dziś jeszcze humanitarne wychowanie we współczesnym świecie. Świat, w którym żyje jednostka, nie jest ani idealnym państwem, ani światem w ogóle, lecz realnym kręgiem życiowym (Lebenskreis), którego środek stanowi praca zawodowa. Prawdziwe wychowanie można więc osiągnąć przez wychowanie zawodowe.

Wyrażony wyżej pogląd zmusza, jak mówił referat, do powzięcia zasadniczych decyzji w sprawie reorganizacji tzw. szkolnictwa ogólnokształcącego. Szkolnictwo — jego zdaniem — powinno dzielić się na tyle kierunków o odrębnej strukturze organizacyjnej i specjalności, na ile dużych grup zawodowych, zróżnicowanych, lecz jednolitych pod względem wymagań i odpowiedzialności, dzieli się współczesne społeczeństwo. Weinstock wyróżnia trzy takie główne grupy: z jednej strony, prace usługowe, porządkujące (ordnenden), zarządzające (anordnenden) i ustanawiające (verordnenden); z drugiej strony, prace twórcze, między nimi stale wzrastająca grupa prac pośredniczących w przekazywaniu wytworów grupy twórczej praktycznym wykonawcom i łączących w ten sposób teorię z praktyką, jak to czyni np. mistrz w zakładzie produkcyjnym, przekazujący i objaśniający zespołom produkcyjnym plany i rysunki konstrukcyjne. Wychodząc z powyższych założeń Weinstock postuluje konieczność trójstopniowej organizacji szkolnictwa: szkolnictwo elementarne dla uzdolnień praktycznych, wyższe dla uzdolnień teoretycznych i średnie dla nowego stanu średniego, który teoretyczne pomysły będzie przenosił na płaszczyznę praktycznego wykonawstwa.

Postulat ten zdaniem referenta odpowiada potrzebom dzisiejszego świata, w którym występują trzy podstawowe grupy działalności. Wszystkie one jednakże potrzebują człowieka o gruntownym wykształceniu, który całą swoją osobą będzie odpowiedzialny za całość „swego świata". Ten „swój świat" to nie świat w ogóle, lecz chwilowo mój świat z wszystkimi wymaganiami, innego rodzaju dla czystego praktyka, innego dla teoretyka lub dla pośrednika. Ośrodkiem tego chwilowo mego świata jest taka lub inna praktyczna, teoretyczna lub pośrednicząca praca zawodowa. Gdy te trzy stopnie szkoły ogólnokształcącej w ich przedmiotach nauczania, metodach i celach nauczania dostosują się do potrzeb powyższych trzech podstawowych grup, nadadzą kształceniu ogólnemu zwartą postać, która jedynie ma sens i może wskazać człowiekowi sens życia. Szkoły te nie muszą jednakże nastawiać się wyłącznie na kształcenie zawodowe, ponieważ problematyka zawodowa splata się z wszystkimi zagadnieniami ekonomicznymi, współczesnymi, politycznymi, kulturalnymi i światopoglądowymi. Wymagania kół zawodowych mogą jednakże problematykę tę skutecznie udostępnić ogółowi.

Według Pestalozziego praca stanowi punkt środkowy, wokół którego koncentrują się wysiłki wychowawcze. Jednakże właściwe wychowanie człowieka może powieść

się tylko wtedy, gdy zostanie odpokutowana wina pedagogiczna ostatnich 200 lat, to znaczy gdy zostanie przełamany rozdział kształcenia zawodowego od ogólnego. To nakazuje szkołom ogólnokształcącym i podstawowym wyzbycie się z wykształcenia ogólnego tego, co jest nierealne dla wychowania ludzkiego, a wprowadzenie tego, co rozwija odpowiedzialność jednostki za losy ludzkie w ich przyszłej realnej rzeczywistości. Równocześnie jednakże w kształceniu zawodowym, organizowanym w szkole lub zakładzie pracy, musi nastąpić humanizacja kształcenia realnego. Ten realny humanizm wtedy tylko zostanie osiągnięty, gdy ośrodki określonego kształcenia zawodowego zdołają wyzwolić siły uczłowieczające (vermenschlichenden) tkwiące w danym zawodzie, gdy świadome będą niebezpieczeństwa tkwiącego w podziale pracy, wywłaszczającego z człowieczeństwa, i kiedy będą działały w tym kierunku, by młodego człowieka na nie uodpornić. Racjonalizacja organizacji pracy rozwinęła w człowieku pewne cechy dodatnie, jak: punktualność, dokładność, pewność siebie, rzeczowość. Z drugiej jednakże strony, perfekcja pracy w organizacji prowadzi do totalitaryzmu, w którym nie ma miejsca dla swobody działania, który dławi w człowieku dążność do wolności. Dlatego trzeba domagać się od zakładów pracy, aby powierzyły temu człowiekowi ciężar uzdrawiający i humanizujący — ciężar współodpowiedzialności.

Dr Abraham w swym referacie omówił wychowawczą rolę życia gospodarczego. Referent zastanawiał się nad tym, czy warunki egzystencji człowieka, jakie narzuca życie gospodarcze, pozwalają mu nie tylko na osiągnięcie efektywnych wyników gospodarczych, lecz również na zaspokojenie jego potrzeb duchowych. Co powinien robić zakład pracy, by wynik pracy zawodowej nie był opłacany ograniczeniem potrzeb życia duchowego człowieka. Abraham wymienia kilka dziedzin, w których zakład pracy może oddziaływać wychowawczo.

Jako pierwszą i drugą główną dziedzinę stawia obowiązek podstawowego kształcenia zawodowego i dokształcania zawodowego młodego pokolenia. Zastosowanie w Niemczech kombinacji nauki praktycznej zawodu w przedsiębiorstwie z teoretycznym nauczaniem prowadzonym w szkołach zawodowych dało dobre wyniki. Jednakże warunkiem kształcenia w zakładzie pracy jest to, by młodzi pracownicy zawodowi pobierali naukę pod kierunkiem odpowiednio wykwalifikowanych instruktorów. Ponadto kształcenie zawodowe trzeba tak organizować, ażeby młodociany po ukończeniu czasu nauki lub przyuczania się nie od razu został przywiązany do jednego z zawodów wykonywanych przez dorosłych, lecz by mógł swobodnie wybierać między różnymi zawodami. Podstawowe kształcenie zawodowe winno więc tworzyć szeroki fundament, na którym mogą być rozbudowane różnego rodzaju specjalności zawodowe. Wtedy dopiero, gdy odbywa stopnie, podstawowe kształcenie zawodowe i zawodowe dokształcanie znajdą zadowalającą formę współpracy, kształcenie zawodowe tworzyć będzie uporządkowaną całość. Rozumie się samo przez się, że dokształcanie zawodowe jest przede wszystkim sprawą samego pracownika. Niemniej zakład pracy musi również zainteresować się tym zagadnieniem. Zasady gospodarowania we współczesnym świecie ulegają szybkim zmianom, że należy obawiać się zagrożenia ze strony zakładów konkurencyjnych, jeśli załoga danego zakładu nie będzie na bieżąco doszkalana pod względem zawodowym lub jeśli środki rzeczowe nie będą w stopniu dostatecznym systematycznie modernizowane.

Trzecia dziedzina — według referenta — to troska o zdrowie. Troska o stałe dokształcanie załogi pod względem sanitarnym, stała i troskliwa obserwacja wszystkich ubocznych skutków pracy zawodowej winna należeć do szczególnych zadań lekarza zakładowego. Praca jego może jednakże wtedy tylko dać pozytywny wynik, gdy cała załoga będzie miała podstawowe wyszkolenie pod względem sanitarnym i gdy stale będzie współpracowała nad podniesieniem warunków higienicznych.

Jako czwartą dziedzinę wychowawczej działalności zakładu pracy wysuwa Abraham kształcenie społeczne. Z jednej strony, chodzi o wykorzystanie znajomości psychologii i socjologii dla polepszenia stosunków współżycia między ludźmi i szczególne zwrócenie uwagi na te zagadnienia wyższemu i średniemu personelowi kierowniczemu. Z drugiej strony, chodzi o wykorzystanie decydującego wpływu, jaki na osiągnięcie pozytywnych wyników w tej dziedzinie ma przykład przełożonych.

Piąta dziedzina działalności zakładu pracy w dziedzinie wychowania to zaspokajanie potrzeb kulturalnych załogi. Atmosfera wewnętrzna w zakładzie pracy zależy w znacznym stopniu od poziomu kulturalnego jego pracowników. Wprawdzie do tych zadań powołane są specjalne instytucje, ale zakład pracy przez swoją działalność może rozbudzić dążność do brania udziału w życiu kulturalnym zwłaszcza tam, gdzie brak odpowiednich do tej pracy instytucji lub instytucje te są mało aktywne.

Jako dalsze faktory wychowania zależne od zakładu pracy wymienia referent: stan miejsca pracy (stanowiska pracy), dobór metod pracy, właściwy dobór narzędzi i surowców, takt w postępowaniu i ogólna atmosfera zakładu. Są to momenty, które kształtują człowieka i wpływają na niego pozytywnie lub negatywnie. Dla wielu ludzi zakład pracy stanowi model życia społecznego.

Wykład swój zakończył Abraham stwierdzeniem, że trzeba człowieka tak wewnętrznie uodpornić, aby on nie tylko mógł unieść ciężar nowoczesnego życia zawodowego, lecz by mógł przy tym zachować swą wolność wewnętrzną, swą osobowość.

Przewodniczący komisji do spraw kształcenia zawodowego w NRF, Hans Otto Disch, podsumowując wyniki obrad, postawił przed organizacjami i instytucjami odpowiedzialnymi za kształcenie zawodowe pięć zasadniczych zadań wychowawczych:

1. W związku ze stale wzrastającą technizacją i związanym z tym wzrostem wymagań stawianych pracownikom konieczne jest bezwzględne położenie większego nacisku na ich wykształcenie.

2. Zakłady produkcyjne zobowiązane są do organizowania kształcenia zawodowego zgodnie z potrzebami zakładów.

3. Kształcenie, ogólne jak i zawodowe, odgrywa w życiu decydującą rolę, dlatego życie gospodarcze musi dopomóc do jego zdobycia.

4. Życie gospodarcze winno mieć wpływ na wydawanie zarządzeń dotyczących kształcenia. Samo życie gospodarcze jest oczywistym faktorem wychowania i musi intensywniej niż dotychczas brać w nim udział.

5. Pod wpływem zmian w stosunkach gospodarczych zmienił się cel kształcenia i zwiększyły się wymagania temu kształceniu stawiane. Należy więc dążyć do: polepszenia sytuacji na odcinku kształcenia ogólnego, szczególnie przez wprowadzenie dziewiątego obowiązkowego roku nauczania i rozbudowania szkolnictwa średniego; usprawnienia wyboru zawodu, szczególnie przez rozbudowę poradnictwa zawodowego, zwiększenia wymagań i dokształcania instruktorów w zakładach pracy; rozbudowy szkół zawodowych i kształcenia nauczycieli rzemiosł potrzebnych w praktycznej nauce zawodu; wymaganie posiadania wykształcenia także od młodych obcokrajowców oraz szczególnego wzmożenia wysiłków państwa w kierunku powszechnego podniesienia wiedzy ogólnej i zawodowej.

STANISŁAW SZAJEK
POZNAŃ

ИЮЛЬ — АВГУСТ 1959 № 2

РУХ ПЕДАГОГИЧНЫ

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИЗДАТЕЛЬСТВО
СОЮЗА ПОЛЬСКИХ УЧИТЕЛЕЙ

СТЕФАН ШУМАН

О РАСШИРЕНИИ ДОСТУПА К ИСКУССТВУ, ЕГО РАЗЪЯСНЕНИИ И ПОПУЛЯРИЗАЦИИ

Расширение доступа к искусству состоит в том, чтобы создать все условия для осмотра произведений искусства, непосредственного контакта потребителей с ними и введения их оригиналов либо наилучших копий в круг зрительного и слухового восприятия потребителей.

Разъяснение искусства состоит в том, чтобы объяснять отдельные произведения потребителям, делать их интересными и понятными, вскрывать их подлинную художественную и эстетическую ценность.

Популяризация искусства в данном обществе ставит своей целью расширение истинной глубокой художественной культуры среди самых широких слоев этого общества.

Первоочередным и существенным элементом эстетического воспитания является, разумеется, непосредственное влияние произведений искусства на зрителей и слушателей.

Для правильного развития эстетического воспитания имеют значение два главных момента:

а) разработка соответствующих методов воспитания искусством,

б) забота о том, чтобы воспитание искусством проводилось в процессе подготовки учителей, формирования их эстетической культуры, внушения им всего значения искусства.

Если говорить о пункте первом, то автор в своем докладе рассмотрел в общих чертах проблему слова и его роли в разъяснении произведений искусства, следовательно проблему, ставящую вопрос: можно ли и если да, то как, разъяснять произведения искусства, говоря о них с кем-либо и стараясь направить его восприятие и ориентировку на построение и содержание произведения, разбудить в нем эмоциональную впечатлительность в отношении своеобразия, выразительности и красоты. Так же как в дидактике, где мы следуем примеру выдающихся педагогов, надо учиться умению разъяснять искусство у видных критиков, знатоков и популяризаторов искусства, глубоко анализируя их высказывания о произведениях искусства.

Если же говорить о работе с учителем, ставящей своей целью воспитание в нем художественной культуры, то докладчик считает, что педагогические учебные заведения должны открыть доступ искусству, представленному как вновь создаваемыми и известными произведениями искусства, так и художниками, которые лично способствуют воспитанию новых педагогов.

К. СОСЬНИЦКИЙ

ОБЪЕКТИВИЗМ И СУБЪЕКТИВИЗМ В СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ

Объективизм и субъективизм являются двумя элементами отношения к целям воспитания и одновременно к охваченным ими педагогическим системам. Объективизм черпает свои цели воспитания во внешней действительности, находящейся вне воспитания, во „внешнем мире". Субъективизм обращается в этом случае к психике личности и является основой психологических систем. Автор доказывает, что первый вырастал на почве идеалистической немецкой философии, второй — на почве английского эмпиризма и реализма. Однако противоречия между двумя этими направлениями в настоящее время уменьшаются, и объективизм все более проникает во внутреннее построение субъективистских систем.

Это показано на двух примерах: на гуманитарном направлении субъективизма, намечающемся в педагогике персонализма и связанной с ней педагогике культуры, и также на натуралистическом американском прогрессивизме. Первая вынуждена усвоить основное для себя понятие „ценности", для по объективному пути, и поэтому вводит в содержание своих целей скорее моменты из мира внепсихического, ограничивая свой психологизм. Вторая, ставя вопрос естественного обучения как „обучения действием", предъявляет психологизму требования, вводящие в него объективные элементы. Они выступают здесь как требования систематического и планового обучения и таким образом суживают понятие естественного обучения либо как требования признать наряду с обучением, понимаемым как исследование, также обучение „искусственное". Отсюда в прогрессивизме возникают различные его разновидности, более склоняющиеся к объективизму.

На фоне этих перемен в западной педагогике выступает социалистическая педагогика, принципиально отличающаяся от первой, основанная на правильной синтезе обоих теорий.

МИРОН КРАВЧИК

ПРОБЛЕМЫ НРАВСТВЕННЫХ МЕТОД ВОСПИТАНИЯ

Проблемы нравственного воспитания являются основной задачей настоящей стадии социалистического строительства в Народной Польше.

Всякая профессия, кроме заинтересованности ею, требует еще основательных познаний закономерности в определенной области и большого опыта. Надлежащая организация процесса нравственного воспитания в школе требует от учителя соответствующих, теоретических знаний, для облегчения ему его воспитательной деятельности. В состав этих знаний входят: ознакомление с определенными законами, основами и методами воспитания.

В особой публикации автор занимался вопросом основ нравственного воспитания. Потому, в настоящей статье, мы займемся исключительно проблемой метод воспитания.

Методы нравственного воспитания делит автор на две группы. К первой относит методы непосредственного, воспитательного воздействия. Среди них выделяет:

а) методы путем осведомлений и убеждений
б) — упражнений,
в) — принуждений,
г) — явной оценки поведения отдельного воспитанника, либо целого коллектива.

Ко второй группе автор причисляет методы посредственного воздействия, а именно:
а) методы надлежащей дидактическо-воспитательной работы в школе,
б) — руководства процессом самовоспитания учеников-воспитанников и
в) — влияния примера.

ВЛАДИСЛАВ ОЗГА

ИЗ ПРОБЛЕМАТИКИ СЕТИ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Основы политики установки школьной сети

Основной задачей сети школьных точек является полное начальное образование.

Положение школы должно находится в таком пункте школьного раиона, с таким расчетом, чтобы дорога школьника из дома в школу была по возможности наиболее короткая. При образовании школьного района следует брать во внимание, чтобы численность детей в школе не была слишком малая, или же слишком большая. На мало населенных территориях следует организовать подвозку школьников.

Одним из средств облегчающих обоснование высоко организованных начальных школ (элементарных), по крайней мере, 4 учителями на малонаселенных территориях является система „сборных" (центральных) школ, которая состоит в том, что для младших школьников (класс I-4 или I-5) организуется школа вблизи места их жительства, тогда как старшие школьники ходят или доезжают в центральную школу, которая сосредоточивает молодежь окончившую 4 или 5 класс.

При образовании сети школьных пунктов должны приниматься во внимание: школьная система (организация образования), населенность, степень технико-экономического развития страны, условия путей сообщения и специфические топографические и климатические условия.

Опыт междувоенного периода

У основ всех ошибок в политике размещения (сети) польских школ был придел слишком большой нормы учеников на одного учителя (около 60 учеников).

В польских демографических и топографических условиях, пропагандируемое перед войной укрупнение не являлось хорошим методом улучшения шлольной сети.

Представленная, как пример, перестройка школьной сети во влоцлавском уезде (районе) — см. карту — проведенная по принципу укрупнения школ, не дала положительных результатов, приводя в конечном итоге к слишком обширным школьным районам, затрудняющим реализацию всеобщего обучения, вследствие слишком большого расстояния между домом школьника и школой.

FIRST YEAR (33RD) JULY – AUGUST 1959 No 2

PEDAGOGICAL MOVEMENT

BIMONTHLY ISSUED THE PEDAGOGICAL PUBLISHERS OF THE UNION OF POLISH TEACHERS

Stefan Szuman

RENDERING ART ACCESSIBLE AND ITS POPULARIZATION

Rendering art accessible to people means to enable the spectators of works of art to get into direct contact with it, to make it possible for the audience to acquaint itself with the best reproductions through the intermediary of their eyes or by hearing about them.

Giving access to art means to bring the various masterpieces of art closer to the customers in a way which would interest them and be easily comprehensive, presenting them with the same aesthetic value these works possess.

Popularization of art in a given society means, on the other hand, the spreading of genuine, deepened artistic culture among the widest strata of the population.

The works of art and the direct influence they exert on the spectators and listeners are, of course, the major and most essential factor in aesthetic education.

Two main factors are needed in order properly to develop problems related to aesthetic education.

a) Preparation of the proper methods for education through art;

b) efforts proivding that education by means of art would be introduced in teachers' colleges to shape their aesthetic culture and teach them to understand the importance of art.

As regards point one, the author discussed in his report the outlines of the problem connected with the role played by the word in rendering works of art accessible, i. e. the problem whether and how it is possible to render works of art accessible by talking to somebody about them and by trying to direct his perception and orientation as to the structure and content of a work of art and also how emotional sensitivity for its originality, expressiveness and beauty can be stimulated. He advises to proceed in a similar way as in didactics where we take the activity of outstanding pedagogues as an example — i. e. to teach people better to understand art on the basis of deep-delving analyses of statements on works of art made by outstanding critics, experts and propagators of art.

As regards work with teachers aimed at making them more sensitive to art and shaping their artistic culture, he is of the opinion that it is imperative in this regard that art should have access to the establishments that are training teachers and with the same have an opportunity to exert its influence. This should include the display of works of art, lectures on them and also the personal contribution of artists in educating a new generation of pedagogues.

Kazimierz Sośnicki

OBJECTIVISM AND SUBJECTIVISM IN CONTEMPORARY PEDAGOGICS

Objectivism and subjectivism are two different attitudes adopted in regard to educational purposes and also to the chosen pedagogical systems. Objectivism takes its educational aims from external reality, existing outside the pupil, from the „external world", while subjectivism reaches out for the human soul of the individual and is the foundation for psychologizing systems. The author tries to prove that the former developed on the idealistic ground of German philosophy, the latter on the foundation of Anglosaxon empiricism and realism. The contradictions between these two trends are, however, at present losing their sharpness and objectivism more and more distinctly finds its way into the internal structure of subjectivist systems.

It is shown here, with the help of two examples: the humanistic trend of subjectivism, coming to the fore in the pedagogics of personalism and in the pedagogics of culture, connected with the former, as well as in the American naturalistic progressivism. The first example is forced to understand „value", which is a fundamental problem for it, in an objective way and as a result it introduces into the content of its purposes rather facts from the world outside the human mind, thus stifling its psychologism. The second example adopting the conception of teaching in a natural way, „teaching by means of activity" also introduces objective elements into psychologism. They appear here in the form of a demand for systematic and planned teaching and thus constitute a limitation of the conception of natural teaching, or they accept the idea that in addition to studies understood as research there exist also „artificial" studies. That is why there exist various types within the framework of progressivism which more and more tend towards an objectivist attitude.

On the background of these transformations going on in western pedagogics can be noticed the fundamental difference of socialist pedagogics which is based on a correct systhesis of the two attitudes.

Miron Krawczyk

PROBLEMS OF METHODS IN MORAL EDUCATION

At the present stage of socialist construction in People's Poland the problem of moral education has become a fundamental problem.

In each profession, side by side with a liking for the job, it is also imperative to have a knowledge about correctness of this specific field and much experience. The proper organization of the process of moral education in school requires an edaquate theoretical preparation of the teacher which facilitates his educational activity. This should include knowledge of a definite system of principles and methods of education.

The author discussed problems related to moral education in a separate publication. That is why we shall deal in this article exclusively with the problem of educational methods.

Methods of moral education can be divided into two groups.

To the first belongs the method of direct educational influence. There exist differences among these methods:

a) the method of enlightenment and attempts to convince,
b) the method of exercises,
c) the method of compulsion and
d) the method of open evaluation of the acts of the various pupils or the entire group.

To the second group belongs the method of exerting indirect influence, namely:
a) the method of proper organization of the educational and didactic work in school,
b) the method of directing processes of self-education of the pupils and
c) method of setting examples.

WŁADYSŁAW OZGA

PROBLEMS RELATED TO THE NETWORK OF PRIMARY SCHOOLS

1. Principles of policy

The guarantee of the universal character of teaching is the basic task as regards the network of schools.

The school should be located in such a place in the given school region that the child's way to school and home should be as short as possible.

When a school region is set up efforts should be made that the number of children in school is neither too small nor to large. Transportation of children to school should be organized in districts which are not densely populated.

One of the means facilitating the setting up of highly organized primary (elemetary) schools with at least four teachers in areas which are not densely populated is the system of „collective" (central) schools which means that younger children (forms I—IV or I—V) have a school close to their homes while the older children attend central school to which they commute and which collects all the school youth in the neighbourhood which has finished forms IV or V.

When networks of schools are worked out there should be borne in mind: the school structure (organization of the school notwork), density of population, the degree of the technical and economical development of the country, transportation conditions as well as the specific topographical and climatic conditions of the terrain.

2. Experiences from the Inter-war Period

The main source of all the mistakes committed in the policy of the school network before the war in Poland was the too high number of pupils per teacher (approximately 60 pupils).

The system popularized before the war of setting up central schools was, in the Polish demographic and topographic conditions, not o good method to improve the school network. The example of a transformation of the school network in the Wroclaw county (vide map), based on the central ization of schools, yielded no good results, since it led to the establishment of too extensive school regions hampering the implementation of universality of teaching, due to the excessively long way to school for the child.

Przemówienie Władysława Gomułki na uroczystości otwarcia pierwszej szkoły-pomnika Tysiąclecia w Czeladzi 1

ARTYKUŁY

S. SZUMAN — O udostępnianiu, uprzystępnianiu i upowszechnianiu sztuki 126
K. SOŚNICKI — Obiektywizm i subiektywizm w pedagogice współczesnej . 140
M. KRAWCZYK — Zagadnienie metod wychowania moralnego 148
WŁ. OZGA — Z problematyki sieci szkolnictwa podstawowego . . . .

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

W. RADLAK — O próbie badań nad problemem zapobiegania drugoroczności 187
I. SZANIAWSKI i S. SŁOMKIEWICZ — Wstępny krok ku eksperymentowi o charakterze politechnicznym w szkole ogólnokształcącej 195

DYSKUSJE I POLEMIKI

W. W. — Z dyskusji nad sytuacją wychowania estetycznego w Polsce . . . 205

RECENZJE I SPRAWOZDANIA

E. HARWAS — Odczyty pedagogiczne 209
H. KOWALEWSKA — L. Lang: Erziehung in dieser Zeit 212
E. FLEMING — Nauczanie w amerykańskiej szkole elementarnej 214
T. KUCHARSKA — „Vyroba a škola" 219

BIBLIOGRAFIA

W. DĄBROWSKA — Kształcenie nauczycieli w ZSRR 221

KRONIKA KRAJOWA

Z PRAC PRZYGOTOWAWCZYCH DO KONGRESU PEDAGOGICZNEGO ZNP
J. Kozłowski — Komisja Kształcenia i Doskonalenia Nauczycieli . . 236

KRONIKA ZAGRANICZNA

W. SIENICKI — Kształcenie nauczycieli we Francji 240
S. SZAJEK — Z sesji poświęconej problemowi kształcenia zawodowego młodzieży w NRF 247

Streszczenia

Streszczenia w języku rosyjskim 251
Streszczenia w języku angielskim 254

CENA ZŁ 8.—

RUCH PEDAGOGICZNY

3

ROK I (XXXIII) LISTOPAD – GRUDZIEŃ 1959

WARSZAWA · NASZA KSIĘGARNIA

REDAKTOR

Wacław Wojtyński

CZŁONKOWIE KOMITETU REDAKCYJNEGO

Feliks Korniszewski, Miron Krawczyk, Józef Kwiatek, Zygmunt Mysłakowski, Kazimierz Sośnicki, Ignacy Szaniawski

RADA REDAKCYJNA

Ludwik Bandura, Zygmunt Bownik, Józef Chałasiński, Władysław Choma, Wincenty Czerwiński, Józef Galant, Aleksander Kamiński, Stefan Kaczmarek, Zofia Kietlińska, Karol Kotłowski, Halina Kowalewska, Józef Kozłowski, Stanisław Kwiatkowski, Kazimierz Maj, Stanisław Nowaczyk, Wincenty Okoń, Władysław Ozga, Tadeusz Parnowski, Mieczysław Pęcherski, Bogdan Suchodolski, Mieczysław Ziemnowicz

ADRES REDAKCJI

Warszawa, ul. Spasowskiego 6/8

Redakcja nie zwraca nadesłanych materiałów i zastrzega sobie prawo dokonywania formalnych zmian.

Prenumeratę za „Ruch Pedagogiczny" można wpłacić w każdym urzędzie pocztowym, u listonoszy, w oddziałach lub delegaturach „Ruch" bądź dokonać przedpłaty na prenumeratę bezpośrednio w Centrali Kolportażu Prasy i Wydawnictw „Ruch" Warszawa, ul. Srebrna 12. Konto PKO Warszawa 1-6-100020.

Można również zamówić stałe rezerwowanie poszczególnych numerów czasopisma w kioskach gazetowych w pobliżu miejsca zamieszkania.

Warunki prenumeraty

w kraju:	półrocznie	zł 24
	rocznie	zł 48

Za granicą prenumerata kosztuje o 40% drożej. Zamówienia na wysyłkę za granicę przyjmuje Przedsiębiorstwo Kolportażu Wydawnictw Zagranicznych „Ruch" Warszawa, ul. Wilcza 46. Konto PKO Warszawa 1-6-100024.

Zaległe egzemplarze pisma znajdują się w sprzedaży w Księgarniach „Domu Książki" specjalizujących się w literaturze dla szkoły i nauczyciela. Pisemne zamówienia spoza Warszawy przyjmują Biura Wysyłkowe „Ruch" w Warszawie, ul. Puławska 108 i ul. Wiejska 14.

Cena pojedynczego numeru zł 8.

Reklamacje w sprawach prenumeraty i nabywania czasopisma należy zgłaszać w punktach, w których dokonano zakupu lub zamówiono prenumeratę.

PAŃSTWOWE WYDAWNICTWO „NASZA KSIĘGARNIA" WARSZAWA 1959

Nakład 4300 + 253 egz. Ark. wyd. 9.3. Ark. druk. 8¼. Papier druk. sat. kl. V. 70 g, 70 × 100/16. Oddano do składania w listopadzie 1959. Podpisano do druku w grudniu 1959. Druk ukończono w grudniu 1959

Toruńskie Zakłady Graficzne — Nr zam. 2027 — D-10

Dążąc do podniesienia poziomu pracy wychowawczej szkół oraz pragnąc wykorzystać i upowszechnić cenne doświadczenia w tej dziedzinie naszych nauczycieli i wychowawców

MINISTERSTWO OŚWIATY OGŁASZA

KONKURS

na temat

„Praca wychowawcza szkoły"

Zadaniem konkursu jest wskazanie przemyślanego zespołu metod i zabiegów organizacyjno-wychowawczych, które kształtują charakter młodzieży, jej ideową postawę i społeczną aktywność, przyswajają młodzieży umiejętności i nawyki przygotowujące ją do zadań w życiu społecznym.

W konkursie mogą wziąć udział tylko nauczyciele i wychowawcy pracujący bezpośrednio w szkołach lub innych placówkach oświatowo-wychowawczych. Dopuszczalne są prace zespołowe.

Ministerstwo pozostawia autorom swobodny wybór formy jak również zakresu tematyki wychowawczej. Praca konkursowa może obejmować całokształt wychowawczego oddziaływania w szkole lub w określonej grupie młodzieży bądź też ograniczać się do niektórych szczegółowych zagadnień.

Objętość prac dowolna.

Na nagrody Ministerstwo Oświaty przeznacza kwotę:

100 000 złotych

Ilość i wysokość nagród ustali sąd konkursowy. Ponadto Ministerstwo zastrzega sobie prawo druku nadesłanych prac w całości lub w wyjątkach za normalnym honorarium autorskim.

W skład sądu konkursowego wejdą przedstawiciele nauki, Związku Nauczycielstwa Polskiego i Ministerstwa Oświaty.

Prace konkursowe opatrzone godłem wraz z załączoną zapieczętowaną kopertą zawierającą imię i nazwisko autora, miejsce zamieszkania i miejsce pracy oraz własnoręczny podpis autora — należy NADSYŁAĆ DO DNIA 1 MAJA 1960 ROKU do Ministerstwa Oświaty, Warszawa, Al. I Armii WP. 25. Na kopercie należy napisać „KONKURS". Obowiązuje data stempla pocztowego.

ROK I (XXXIII) LISTOPAD – GRUDZIEŃ 1959 Nr 3

RUCH PEDAGOGICZNY

DWUMIESIĘCZNIK

ORGAN WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO
ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

ARTYKUŁY

WACŁAW WOJTYŃSKI

WŁADYSŁAW SPASOWSKI
MYŚLICIEL, PEDAGOG, CZŁOWIEK

Na bolesnej i długiej liście strat związanych z II wojną światową i okupacją hitlerowską, liście obejmującej szlachetne postacie uczonych, pisarzy, artystów, wychowawców i nauczycieli, znajduje się także nazwisko Władysława Spasowskiego, profesora, myśliciela, pisarza pedagogicznego, zasłużonego wychowawcy młodzieży, działacza oświatowego.

Nie jest rzeczą łatwą ogarnięcie niespokojnych nurtów jego twórczości i dwudziestopięcioletniej praktycznej działalności nauczycielskiej w krótkim, syntetycznym z konieczności, okolicznościowym artykule *. Nie jest to rzecz łatwa także i z tego powodu, iż Spasowski był do niedawna postacią, wokół której nagromadziło się niemało sprzecznych, nierzadko także krzywdzących sądów i opinii, co nie mogło pozostać bez wpływu na proces uprzystępniania jego dorobku twórczego młodemu, powojennemu pokoleniu nauczycielskiemu. Nie jest wszak przypadkiem fakt, że żadna z prac Spasowskiego, poza *Zasadami samokształcenia*, które zresztą ukazały się dopiero ostatnio **, nie doczekała się pełnego wydania, a *Wyzwolenie człowieka*, które mogło wyjść i oddziaływać w warunkach kapitalistycznej, sterującej już ku faszyzmowi Polski, nie znalazło dotąd w piętnastoletnim okresie istnienia Polski Ludowej równie

* Artykuł ten z nieznacznymi uzupełnieniami wprowadzonymi ostatnio został wygłoszony jako referat na uroczystym zgromadzeniu w dniu 5 września 1950 poświęconym uczczeniu pamięci Władysława Spasowskiego.

** Władysław Spasowski: *Zasady samokształcenia*. „Książka i Wiedza" 1959. Wstęp i przypisy: Wacław Wojtyński, s. 232.

chętnego jak przedwojenny Hoesick nakładcy, jeśli się pominie oczywiście ostatnie starania mające na celu częściowe uprzystępnienie tej pracy współczesnemu czytelnikowi *.

Działalność pisarska i praca nauczająco-wychowawcza Władysława Spasowskiego to szczególna karta w historii kultury i wychowania przedwrześniowej Polski. Nie była ona, jak zresztą całe życie Spasowskiego, pozbawiona cech tragizmu; niby klamra spina je z obu stron, z początku i końca, ponura sytuacja kraju jęczącego w niewoli. Pełny rozwój działalności i sił twórczych Spasowskiego przypada natomiast, co jest zrozumiałe, na okres międzywojennego dwudziestolecia, które nie oszczędziło mu ciężkich przejść wewnętrznych, cierpień bolesnych i jakże trudnych często sytuacji życiowych.

Nie możemy zatrzymywać się na szczegółach tego skądinąd bardzo pouczającego życiorysu. Zwrócimy uwagę jedynie na momenty ważące w sposób oczywisty na dalszej drodze jego życia. Za takie uznać należy przede wszystkim okresy studiów uniwersyteckich, kiedy wykrystalizowały się główne linie poglądów społecznych i podstawowe zarysy jego osobowości. Studia te rozpoczął Spasowski w Warszawie w r. 1898. Zbiegają się one z żywym na owe czasy ruchem umysłowym środowiska warszawskiego i lwowskiego. Były to czasy jeszcze pozytywizmu i już Młodej Polski. Czytano i dyskutowano wówczas wiele i chętnie o sztuce i życiu, o wolności i postępie. Gorszono lub zachwycano się Stanisławem Brzozowskim. Na parnasie lwowskim działał Kasprowicz i Staff, Żuławski i Zapolska, Pawlikowski i Solski, na uniwersytecie zaś — Balzer, Porębowicz, Chmielowski, Benedykt Dybowski, Nussbaum-Hilarowicz. Od r. 1896 czynne było seminarium filozoficzne prof. Kazimierza Twardowskiego.

Warszawa pulsowała w tym samym czasie działalnością swoich tajnych kompletów. Młodzież miała Adama Mahrburga — filozofia i psychologia, Ludwika Krzywickiego — nauki społeczne, Wacława Nałkowskiego — nauka o ziemi, Wermińskiego i Nussbauma (Henryka) — przyroda żywa. Niezwykle silny wpływ na Spasowskiego wywarły wykłady Adama Mahrburga. Jego pozytywistycznie nastrojony krytycyzm był wówczas odbiciem postępowych tendencji i odpowiadał większości tych, którzy się zajmowali filozofią. Mahrburg śmiało krzyżował szpadę dyskusji i polemik filozoficznych z Twardowskim, Heinrichem i innymi. Środowisko warszawskie, w którym kształtowała się postawa Spasowskiego, jak również nieco starszego odeń A. B. Dobrowolskiego, charakteryzuje bliżej ten ostatni, pisząc:

---

* Obok dwu wyborów pism Władysława Spasowskiego, jakie ukazały się nakładem „Książki i Wiedzy" (pod red. Wł. Ozgi) oraz PZWS (w opr. W. Wojtyńskiego) w roku 1949, dopiero w roku 1958 staraniem Towarzystwa Szkoły Świeckiej wydano wybrane fragmenty części III *Wyzwolenia człowieka* pt. *Dziecko a społeczeństwo* nakładem „Iskier" (z przedmową Wł. Ozgi) i część pierwszą tego dzieła pt. *Człowiek i świat* (staraniem „Książki i Wiedzy", z posłowiem M. Szulkina).

„Wpływ kształcący i wychowawczy »kółek i szkoły« — przynajmniej na paczkę »gorliwych« był nadzwyczajny. Rosły nam mózgi, wsiąkała w nas ideowość, rozkwitały uczucia społeczne... Studiowaliśmy poważnie — z notatkami, referatami, dyskusjami — książki bardzo poważne i trudne, z różnych dziedzin, przeważnie przekłady polskie lub rosyjskie; niektórzy z nas, poligloci, czytali w oryginale francuskie, niemieckie. Nie baliśmy się brać do ręki, a nawet »krytykować« — często naiwnie, czasami jednak wcale poważnie i pomysłowo — takich powag jak Taine'a, historyka i psychologa, jak klasyków ekonomii politycznej, jak ówczesnych niemieckich »socjalistów z katedry«, a ten i ów spośród nas brał udział w tłumaczeniu pod redakcją Mahrburga artykułów psychologicznych Ryszarda Avenariusa... Co się tyczy duszy, to ideowość wsiąkała nam młodym w ciało i krew, nie rozumieliśmy — wtedy — życia bez służenia »idei«, a uczucia gromadzkie, altruizm iście młodzieńczy — z odświętnych, jakimi bywają zwykle, stawały się czymś powszednim, czymś bez dyskusji, samo przez się zrozumiałym" *.

W tym okresie życia, mając zaledwie lat 24, tłumaczy Spasowski pod redakcją Mahrburga pracę Emila Boutroux pt. *Pojęcie prawa przyrody w nauce i filozofii współczesnej* **. Jest charakterystyczne, że Mahrburg, a z nim także Spasowski, poddając krytyce indeterministyczne poglądy Boutroux, przedstawiciela neokantowskiej szkoły metafizycznej francuskiej, zwracają uwagę na humanizm autora, który uważają za zdrowe ziarno jego poglądów. Sądzą zgodnie z nim, iż ludzkość jest najwyższą instancją, która tworzy wartości i wyznacza cele odpowiednie do swej natury. Echa owych przemyśleń Spasowskiego zabrzmią nieraz jeszcze w późniejszych jego dziełach.

W twórczości i postawie życiowej młodego Spasowskiego znalazły silne odbicie studia nad Kantem, Schopenhauerem, Tołstojem, Bergsonem, Wellsem, Nitzschem i Guyau. Szczególnie trafiły mu do przekonania koncepcje życia pełnego, szerokiego i rozlewnego, głoszone przez bliskich sobie pod wieloma względami i modnych ówcześnie filozofów: Nitzschego i Guyau. Temu ostatniemu poświęca Spasowski w toku swych studiów szwajcarskich rozprawę doktorską, złożoną u prof. Steina w Bernie — pt. *Podstawy systemu filozofii moralnej Guyau* ***. Jest to dokument znamienny, świadczy bowiem o tym, jak dalece Spasowski u początków swej twórczej drogi przejął się ewolucjonizmem, teoriami swobodnego rozwoju człowieka, wiarą w naturalną dobroć ludzkiej natury. Filozofia Guyau, podobnie jak filozofia Bergsona, wyrastała przecież z wielkiego pnia ewo-

---

* A. B. Dobrowolski: *Pisma pedagogiczne*. T I, Warszawa 1958 PZWS s. XXIV i XXV.

** E. Boutroux: *Pojęcie prawa przyrody w nauce i filozofii współczesnej*. Warszawa 1902.

*** Tytuł rozprawy brzmi: *Les bases du système de la philosophie morale de Guyau*. 1908.

lucjonizmu dziewiętnastowiecznego, stanowiąc jego skrzydło krytyczne, które usiłowało przeciwstawić się koncepcjom naturalistycznym, malującym ponury tragizm walki o byt i prawo silniejszego jako ślepe prawo życia. Echa pilnej lektury tych lat również nietrudno odnaleźć w późniejszych dziełach Spasowskiego. Świadczą one dowodnie o tym, iż ich autor nie pozostawał głuchy wobec głośnych dyskusji swojego czasu, wobec haseł, jakie poruszały, a nawet wstrząsały społeczeństwem na schyłku XIX i w początkach XX wieku.

Prześledziwszy uważnie twórczą drogę Władysława Spasowskiego stajemy uderzeni faktem daleko idącej i głębokiej ewolucji, jaka zaszła na przestrzeni lat w dziedzinie jego postawy filozoficznej. Te przeobrażenia wewnętrzne nie dokonywały się w nim samorzutnie, tym bardziej nie miały w sobie nic z koniunktury. Przeciwnie, szły przecież na fali przeciwstawnej ówczesnej koniunkturze politycznej. Wysiłkiem własnej myśli i woli, świadom najzupełniej konsekwencji z tym związanych, dzięki gruntownym studiom nad kantyzmem i innymi nurtami myśli idealistycznej, skąd wypreparowywał niejako bliskie sobie poglądy i idee (od Kanta przejął np. jego uwielbienie dla rozumu jako przewodnika życia), następnie przez podjęte już w latach dwudziestych, a ze szczególną intensywnością prowadzone w trzydziestych latach studia nad myślicielami materialistycznymi, poczynając od Demokryta i Epikura, a kończąc na olbrzymim dziele Marksa, Engelsa i Lenina, wyzwolił się ostatecznie Spasowski, o czym z uczuciem ulgi oznajmia w *Wyzwoleniu człowieka*, z więzów bezpodstawnego i jak go określa „chimerycznego" idealizmu filozoficznego, opowiadając się równocześnie zdecydowanie za stanowiskiem dialektycznego materializmu filozoficznego i za socjalistyczną drogą rozwoju społeczeństw i ludzkości *.

Na ewolucję światopoglądową Spasowskiego patrzeć więc należy jako na proces uporczywego poszukiwania prawdy, nieustannego zbliżania się do niej. Jeśli stanął ostatecznie na gruncie założeń i ideałów filozofii Karola Marksa, to dlatego, iż po latach studiów i obserwacji doszedł do wniosku, że jej podstawowe tezy, dotyczące dalszego rozwoju i rozkładu ustroju kapitalistycznego, potwierdzają się w skali światowej, że przyjął jako uzasadnione dążenia, przepojone buntem i protestem przeciwko wszelkim formom ucisku i poniewierki człowieka, skierowane ku wyzwoleniu jednostki ludzkiej z więzów ekonomicznej i duchowej niewoli.

Jaki był rezonans dzieła Spasowskiego? Jakie echa obudziło ono w społeczeństwie? Donosi o tym sam Spasowski w liście do p. Genowefy Rybickiej, pisanym z górą rok po jego ukazaniu się (30. I. 1935 r.).

Mówiła mi przed tygodniem p. Sokolicz, że znany na bruku warszawskim mędrzec, doradca B. B., po przeczytaniu pierwszej części książki

---

* Wł. Spasowski: *Wyzwolenie człowieka w świetle filozofii, socjologii pracy i wychowania ludzkości.* Warszawa 1933 F. Hoesick s. 567.

telefonował do niej, komunikując swe wrażenie — jest zachwycony stanowiskiem filozoficznym. Był u mnie niedawno pewien asystent z uniwersytetu powszechnego, opowiadał o wpływie dzieła na czytelników tamtejszych spośród robotników i swoim wrażeniu. Są tam do głębi przejęci i pokochali mnie... A z Poznania właśnie przed kilku dniami otrzymałem znów 4 listy od robotników i co za listy. Co za zachwyty. I jakie zrozumienie istoty rzeczy. Piszą zbyt dla mnie pochlebnie, ale to mnie z tropu nie zbije: znam wartość dzieła lepiej od nich. Zapewne, że wszystkiego w książce nie rozumieją, ale czyż o to chodzi? Oni zrozumieli dużo i dobrze, zrozumieli ducha i stanowisko, zrozumieli miłość autora dla klasy robotniczej, dla wszystkich wydziedziczonych, wyczuli szczerość i rzetelność poglądów, uczą się z książki, czytają ją gromadami, komentują, odczyty o niej wygłaszają — i o to właśnie chodzi. I mówił mi ów asystent, że był na takim odczycie i był zdumiony, jak trafnie i jak mocno oddana była treść dzieła, jak zapaliła umysły i rozgrzała serca. Piszą mi ci kochani robociarze ze szczerą wdzięcznością za dzieło i składają przysięgę, iż do końca życia będą walczyli dla idei podstawowych „Wyzwolenia człowieka". Zgoła inaczej nasi domorośli faszyści: W „Pionie" jakiś anonim napisał jakąś nieprawdopodobnie przewrotną elukubrację, a taki prof. Zdziechowski z Wilna określił „Wyzwolenie człowieka" tak — jest to „plunięcie w słońce". Tym jego słońcem jest zapewne — religia, mistycyzm... faszyzm itp. A był u mnie onegdaj pewien młody żydowski redaktor pisma. Zwierzył mi się, że był zachwycony właśnie tą pierwszą częścią. Słowem, niepodobna dogodzić wszystkim czytelnikom. Zapewne, nie pisałem swej książki... dla takich zaśniedziałych reakcjonistów i religiantów, jak Zdziechowski. Pisałem dla tych wszystkich, którzy są w rozterce, myślą, dręczą się, szukają wyjścia, dla tych, co cierpią i widzą dookoła siebie setki udręczonych, a w świecie miliony nieszczęsnych, niewinnych, ogłupiałych, ciemnych i wyzyskiwanych przez Kapitał i jego czcicieli. Najmilszym zaś czytelnikiem jest ten, co stara się zrozumieć istotę myśli autora i wyczuwa jego drgnięcia serdeczne, czuje nie tylko to, czego autor nienawidzi, lecz i to wszystko, co kocha najgłębszą ludzką miłością.

Wyrazem nowej postawy jest fakt uświadomienia sobie przez Spasowskiego także potrzeby poddania rewizji, z punktu widzenia ideałów socjalistycznych, wydanych w r. 1923 *Zasad samokształcenia* *, intensywne rozczytywanie się w materiałach oświetlających postępy budownictwa socjalistycznego w Związku Radzieckim. Już w trzy lata po *Wyzwoleniu człowieka*, tj. w r. 1936, ukazuje się jego nowa książka *ZSRR — rozbudowa nowego ustroju* **, której nakład zostaje jednak prawie w całości skonfiskowany.

Przed sześciu laty zamknięto przed nim wrota szkoły, którą przez lat

---

* Wł. Spasowski: *Zasady samokształcenia*. Warszawa 1923.
** Wł. Spasowski: *ZSRR — rozbudowa nowego ustroju*. Warszawa 1936.

dziesięć z umiłowaniem kierował, teraz przecięto mu możliwości druku książek. Sytuacja stawała się dlań ciężka, mająca w sobie coś z sytuacji szczutego człowieka, w warunkach ojczystego kraju, wśród rodaków.

W tym roku bardzo pracowałem — pisze w innym liście z r. 1936. — *Mam już dwa rękopisy, które na próżno czekają na wydawcę. Miał Przeworski zabrać mi w lecie do druku II wydanie „Wyzwolenia człowieka", ale tak się przeraził zamknięcia w lipcu kilkudziesięciu pism lewicowych i różnych kosztów, że się cofnął, i febra go trzęsie dotąd ze strachu. Niedawno zaś wykończyłem drugi rękopis. Inne, pogłębione opracowanie „Zasad", rzecz nie dla nauczycieli, lecz dla samouków całego świata. Oczywiście — w duchu socjalistycznym. Wydawcy również dotąd znaleźć nie mogę. A ludzie już się zewsząd dopominają. Przewiązałem rękopis błękitną wstążeczką, wstęgą nadziei, i złożyłem do szafy* *.

Z rosnącym niepokojem patrzy Spasowski w przyszłość. W kraju wzmagają się ataki reakcji na ośrodki i poszczególnych przedstawicieli myśli postępowej. Wzrasta ucisk narodowościowy, mnożą się represje. Społeczeństwem wstrząsają wielkie strajki robotnicze i chłopskie. Faszyzm i hitleryzm, których ohydę tak niedwuznacznie odsłonił w *Wyzwoleniu człowieka*, wyciągają ręce po swoje pierwsze łupy. W tej atmosferze w r. 1938 w jednym z listów odnotowuje Spasowski rzecz niezwykle charakterystyczną, wskazującą, jak pilnie i wnikliwie patrzył na sprawy tego świata. *Wiedząc i czując, iż nie tylko rok każdy, lecz każdy miesiąc jest mi już teraz darowany, pracuję, jak mogę. No i bardzo interesuję się wypadkami świata, z którym łączy mnie radio. A wszędzie dokoła zachodzą ważne procesy. Za najważniejszy ze wszystkich uważam fakt, o którym u nas prawie nic nie mówi się i nie pisze — mianowicie nawiązanie ścisłej współpracy Związku Sowieckiego z Chinami. Fakt ten może wpłynąć zasadniczo na bieg polityki międzynarodowej i doprowadzić do wyzwolenia z jarzma imperialistów nie tylko Chińczyków* **.

Przychodzi niebawem najgorsze — wojna, a za nią okupacja kraju z falami nieustannych aresztowań, łapanek, egzekucji, z niepewnością jutra. Zaczyna Spasowskiego nachodzić gestapo. Przyjaciele doradzają opuszczenie kraju, usiłują dopomóc w przedostaniu się na teren ZSRR, ale przedsięwzięcie kończy się niepomyślnie. Napad hitlerowski na ZSRR niweczy zresztą wkrótce także i tę nadzieję. Spasowski nie jest zdolny do życia w takich warunkach, nie może ścierpieć ohydy przesłuchań, upadku i nikczemności człowieka.

W przeddzień wybranej przez siebie śmierci pisze w Piastowie, u przyjaciela, Karola Batowskiego, słowa wyrosłe z ostatecznej determinacji, brzmiące jak testament ***.

---

* Z listu do p. G. Rybickiej z dnia 5. XII. 1936 r.
** Z listu do p. G. Rybickiej z dnia 15. II. 1938 r.
*** List pisany w dniu 5 lipca 1941 r.

...Rozumiecie dobrze, że mógłbym dużo jeszcze zrobić dla oświecenia umysłów i pocieszenia dusz dotąd spętanych i uśpionych, lecz niestety, żyjemy w tak strasznych czasach upodlenia i podeptania żołdackim kopytem najświętszych kwiatów życia ludzkiego, że musi do głosu przyjść nie filozofia, lecz topór rewolucyjny i zemsta poniewieranego ludu. Potwór zbrodni po straszliwych harcach w Europie zachodniej runął obecnie na wielkie państwo robotnicze, socjalistyczną ojczyznę klas pracujących na całej kuli ziemskiej. Gdyby mu się udało rozbić ZSRR, zająłby bez trudu cały Bliski i Daleki Wschód razem z Indiami i całą Afryką. Wyspy angielskie z pewnością ległyby w gruzach i rozpoczęłoby się hulanie na świecie krwawej, żelaznej, nikczemnej stopy. Na szczęście tak nie będzie, bezwarunkowo tak nie będzie. Państwo robotnicze pod wodzą swych wielkich stalowych komunistów rozbije ostatecznie hordy zbrodniarza i uwolni całą ludzkość od zmory duszącej... Szczęśliwi są ci, co tego dożyją i sami w miarę możności rękę przyłożą do wytępienia nikczemnych siewców zła. Ja zaś, niestety, szczuty już w Polsce faszystowskiej, a teraz tropiony przez psy hitlerowskie, zostałem zapędzony w sytuację bez wyjścia... Z oparów krwi i zbrodni zrodzi się nowa, wolna i piękna ludzkość bratnich narodów, śród których wyzwolony polski naród znajdzie dla siebie miejsce zaszczytne. Precz z bandytami i głupcami wszelkiego rodzaju. Niech żyje komunizm międzynarodowy.

Oto człowiek, którego los wywiódł z dworu ziemiańskiego na szlaki zachodnioeuropejskiej kultury i uczynił zeń w drugiej połowie życia wielbiciela rewolucji socjalistycznej i komunizmu.

* * *

„Wyzwolenie człowieka" to nie tylko tytuł głównego dzieła Spasowskiego, lecz także podstawowy dylemat jego pedagogiki, najistotniejszy problem, wokół którego koncentrował własne siły twórcze i cały swój talent jako wychowawca. Rzeczą jego uczniów zapewne, których żyje jeszcze na szczęście ilość niemała, będzie dotarcie do źródeł owego przetwarzającego wpływu wychowawczego, jaki wywierał Spasowski na ludzi młodych, którzy przychodzili często na Kursy z dalekich stron kraju z ową przysłowiową, jak zwykł mawiać Spasowski, przepaską na oczach, tj. z balastem przesądów, poglądów społecznych i wierzeń religijnych.

Na człowieka patrzył jako na istotę myślącą i działającą zarazem. Sferę świadomości oraz sferę praktycznej aktywności uważał za te dziedziny, w obrębie których powinien się dokonywać stopniowo wyzwoleńczy proces wychowawczy. W jednej i drugiej działają zarówno czynniki przychodzące w sukurs świadomym poczynaniom wychowawczym i samowychowawczym jednostki, jak również siły antagonistyczne, przeciwstawne, utrudniające, a nawet zupełnie paraliżujące niekiedy ten wysiłek. Stąd też w programie wychowawczym Spasowskiego dostrzeżemy z jednej strony

wiele refleksji dotyczących kwestii unicestwiania owych obciążeń myśli ludzkiej, nie pozwalających jej na wolny, nieskrępowany lot, z drugiej strony bogaty program pozytywny, nastawiony przede wszystkim na rozbudowę gmachu wiedzy jednostki i zdobycie przez nią naukowego poglądu na świat. Są w owym programie kwestie o różnej wadze i znaczeniu. Obok spraw o charakterze zupełnie pryncypialnym.

Do tych ostatnich należy zaliczyć przede wszystkim problem pracy, jej miejsca i roli w procesie duchowego rozwoju człowieka oraz sprawę dogmatyzmu z jednej i rozwijania krytycznej postawy umysłu z drugiej strony.

Spasowski jest głęboko przekonany o tym, iż praca prowadzi do wyzwolenia człowieka, że istota żywa marnieje w spoczynku, a rozwija się dzięki pracy *. Praca nie może być wszakże celem sama przez się, bowiem nie człowiek istnieje dla pracy, lecz praca dla człowieka, jak również nie wszelka praca może stanowić podstawę zadowolenia i szczęścia człowieka.

W ustroju kapitalistycznym praca ludzka mimo wielu pięknie brzmiących słów, jakie na jej temat napisano, nie przestała być środkiem wyzysku, eksploatacji i przemocy jednych nad drugimi. Wytwarzając różne przedmioty użytkowe człowiek pracy w tym ustroju nie wykonuje ich z myślą o własnym lub ogólnospołecznym pożytku, bowiem przedmioty te od chwili ich wyprodukowania wraz z zawartą w nich pracą bierze w wyłączne posiadanie prywatny kapitalista. Ten system stosunków ekonomicznych, wyrażający się z jednej strony w posiadaniu na wyłączną własność przez jednostki lub wąskie grupy ludzi środków produkcji, z drugiej w masach robotników-wytwórców, którzy tracą kontakt z wytworzonymi przez siebie rzeczami jako z czymś, co ma egzystencję najzupełniej od nich niezależną, powoduje, iż w świecie własności prywatnej rodzi i potęguje się ustawicznie ludzki egoizm, chęć posiadania i używania, zaś w świecie robotników-producentów postępuje proces stopniowego, coraz silniejszego uzależniania się od wytwarzanych przedmiotów, od wyprodukowanych bogactw **.

Tę sferę zjawisk towarzyszących nieodłącznie kapitalistycznym stosunkom wytwórczym, opartym na prywatnej własności środków produkcji, nazwał Karol Marks a l i e n a c j ą, czyli wyobcowywaniem się pracy

* Por.: *Wyzwolenie człowieka*, s. 159.

** Szczególnie wnikliwie pokazywał Marks — pisze B. Suchodolski — jak społeczne sytuacje kształtują ludzi, jak w warunkach ustroju klasowego „osobnik jako członek klasy" ogarnia i niweczy „osobnika jako osobę"; jak procesy historycznego rozwoju, nad którymi ludzie nie panują, tworzą osobników przypadkowych, jak dopiero zawładnięcie przez ludzi warunkami ich życia będzie mogło być podstawą „wyzwolenia człowieka" z więzów niewoli i przypadkowości. Z tego samego stanowiska pokazywał Marks, jak instytucje określonego społecznego porządku tworzą ludzi, jak kształtują w nich poglądy i sposoby wartościowania, styl życia codziennego, a więc „prawdziwe wnętrze" osoby, pokazywał, jak posiadanie pieniędzy lub ich brak nie jest tylko czynnikiem warunkującym takie lub inne życie, ale czynnikiem kształtującym potrzeby i pragnienia, upodobania i ocenę świata (*Wychowanie dla przyszłości*. Warszawa 1959 str. 47—48).

ludzkiej *. Sprawę wyzwolenia człowieka łączył ściśle z procesem przezwyciężenia tej alienacji.

Praca ludzka jako praca powszechna i zarazem jako przedmiot ogólnego szacunku prowadzi do zawładnięcia przez ludzi warunkami ich własnego życia przez pośrednią i bezpośrednią kontrolę nad różnymi przejawami ich aktywności produkcyjnej, społecznej i kulturalnej. Tak pojęta praca jako praca uspołeczniona stwarza odpowiednie warunki dla wszechstronnego rozwoju osobowości ludzkiej i zarazem skutecznie przeciwdziała swemu wyobcowywaniu się ponad człowieka.

Jest wszakże jeden warunek, który zgodnie z Marksem Spasowski traktuje jako warunek wstępny, uzasadniający jakąkolwiek realność postulatu emancypacji człowieka. Jest nim zdobycie władzy przez zorganizowaną klasę robotniczą.

„Walka rewolucyjna — podkreśla nie raz i nie dwa Spasowski — powinna doprowadzić do zniszczenia systemu kradzieży, wyzysku i niewoli i do oczyszczenia gruntu pod nowy ustrój, oparty na zasadach sprawiedliwości społecznej, pracy powszechnej i uspołecznienia środków produkcji. Tylko wówczas rewolucja pozwoli robotnikom wszelkich kategorii rozszerzyć i pogłębić swą wiedzę i kulturę, pozwoli im stworzyć nową cywilizację, opartą na prawdziwej wolności, równości, braterstwie, bogactwie materialnym oraz potędze twórczości naukowej i technicznej. Pogoń za zyskiem, za egoistycznym dobrobytem materialnym, za pieniądzem, walka brutalna, gwałcąca wszelkie zasady etyczne niszczy dziś wszystkich: bogatych i biednych. Dzięki własności kapitalistycznej i pieniądzowi wszystkie zagadnienia i objawy życia społecznego — miłość, małżeństwo, twórczość naukowa i artystyczna itd. — zostały zniekształcone, zatrute i zepsute. Jest ona... też hamulcem w rozwoju uczuć sympatii, współdziałania i wspólności celów, w wyzwalaniu głębszych i najcenniejszych pokładów energii ludzkiej, w budzeniu wielu uczuć szlachetnych i płodnych oraz istotnej radości życia" **.

Weszliśmy, jak tego gorąco pragnął Spasowski, w okres wyzwalania pracy ludzkiej z więzów przymusu, krzywdy i eksploatacji, choć realizacja tego ideału nie jest bynajmniej wolna od trudności, przeciwieństw i deformacji różnego rodzaju. Zaczynamy czynić wysiłki, aby wyzwalać pracę także z więzów szkodliwej jednostronnej racjonalizacji. „Staje przed nami w zarysach jeszcze mglistych, ale już niezbyt odległych epoka, w której — jak pisze B. Suchodolski — praca człowieka będzie mogła być rzeczywiście pracą człowieka ***. Znaczy to, iż przestanie ona być wyłącznie „środkiem" w walce o byt i tylko „elementem" w procesie produkcji. Stanie się

---

* Szczegółowy komentarz wyjaśniający historycznie i etymologicznie ten termin znajdzie czytelnik w pracy B. Suchodolskiego: *U podstaw materialistycznej teorii wychowania*. Warszawa 1957, w przypisach do rozdziału III, s. 364—367.

** *Wyzwolenie człowieka*, s. 547.

*** B. Suchodolski: *Wychowanie dla przyszłości*, s. 117.

to dopiero możliwe w warunkach uspołecznienia pracy i produkcji, przy zasadzie likwidacji wyzysku związanego przez całe wieki i tysiąclecia z pracą, zwłaszcza z fizycznym trudem człowieka.

Jakkolwiek utopijne wydać się nam mogą rozważania Spasowskiego na temat pracy twórczej jako fundamentu rozwoju socjalistycznych społeczeństw, bowiem można wątpić, czy w rodzących się na naszych oczach warunkach technicznych będzie możliwe przekształcenie pracy w twórczość, to jednak jest i będzie na pewno możliwe, „aby praca mogła być doświadczana przez człowieka jako jego powołanie", a nie jako ciężki przymus i przedmiot urągowiska ludzi nie pracujących.

Drugim problemem centralnym, stanowiącym część organiczną wyzwoleńczej myśli wychowawczej Władysława Spasowskiego, jest sprawa walki z dogmatyzmem w myśleniu i działaniu z jednej oraz kształtowania krytycznej postawy umysłu i naukowego poglądu na świat z drugiej strony.

Zwłaszcza sprawa poglądów religijnych, utrwalonych w świadomości i nawykach ludzi przez długowieczną tradycję, niepokoi Spasowskiego szczególnie. Wiele stron swych dzieł poświęca dlatego rozważaniom dotyczącym rodowodu religii, nawiązując do czasów, kiedy to człowiek z lęku przed nieznanymi, a groźnymi dla siebie potęgami przyrody zrezygnował niejako z części swej istoty na rzecz owych sił tajemniczych, wyobcowanych, nim rządzących. W odróżnieniu od alienacji ekonomicznej, alienacji pracy ludzkiej proces ów nazwać trzeba za Feuerbachem alienacją religijną. Przyszła jej w sukurs idealistyczna filozofia, zwłaszcza ojciec jej, Platon, który dokonał przecież podziału istoty ludzkiej, wyodrębniając pewne jej cechy w samodzielne, poza nią egzystujące byty. Są to owe znane powszechnie od dwóch tysięcy lat idee platońskie. Tak też, nie inaczej, doszło do powstania idei Boga i innych pojęć oderwanych, które wytworzył sam człowiek, a które zdobyły następnie samoistne i trwałe miejsce w chrześcijańskim systemie religijnym, nie będąc już odtąd częścią człowieka i nie służąc jemu, stanowiąc natomiast czynnik zewnętrzny, wzywający go do uległości i bezwzględnego posłuszeństwa. Gdy alienacja ekonomiczna dotyczy życia i rzeczywistości jako takiej, to alienacja religijna występuje w sferze świadomości, w sferze życia wewnętrznego człowieka *.

---

* Ramy artykułu nie pozwalają autorowi na rozważanie interesującej społecznie problematyki sporów, jakie toczą współcześnie „wolnościowo" nastrojeni przedstawiciele personalizmu katolickiego, przeciwstawiający się zdecydowanie marksistowskiej koncepcji dezalienacji. Istota personalistycznej drogi wyzwolenia człowieka, którą reprezentują dziś tacy myśliciele, jak J. Maritain, głoszący hasła humanizmu integralnego (por. J. Maritain: *Humanisme Intégral. Paris* 1936), polega na podkreślaniu autonomii i całkowitej niezależności ludzkiej osoby od wszelkich uwarunkowań społecznych. Wartość duchową człowieka upatrują ci myśliciele nie w nim samym, nie w rozkwicie jego osobowości, lecz w Bogu, stąd też nie w przeobrażeniu stosunków społecznych i w takiej ich humanizacji, która zapewniłaby optymalne możliwości rozwoju osobowości ludzkiej, widzą drogę jej wyzwolenia, lecz w zespo-

W poglądzie Spasowskiego na religię dają się wyodrębnić trzy główne i zarazem wysoce znamienne akcenty. Pierwszy z nich polega na podkreślaniu jej charakteru irracjonalnego; drugi na uwypuklaniu jej negatywnej roli w emocjonalnym rozwoju człowieka; trzeci dotyczy negatywnego stosunku do moralności religijnej, niewystarczalności jej norm etycznych w obecnych warunkach rozwoju historycznego. Aspekty te przejął Spasowski od trzech wybitnych, pod pewnymi względami bardzo bliskich sobie myślicieli: Kanta, Nitzschego i Guyau.

Od Kanta, klasycznego przedstawiciela racjonalistycznej myśli Oświecenia, wziął Spasowski krytycyzm i antydogmatyzm. Kant stawiał religię przed trybunał rozumu i z tego stanowiska poddał krytyce wszystkie istniejące dowody istnienia Boga. Na religię patrzył jak na zjawisko historyczne, stąd przestawała ona być dlań tym, czym była dla ludzi w odległej przeszłości, a stawała się przeżytkiem, schodziła do roli zabobonu.

Nitzsche podjął natomiast krytykę religii ze stanowiska emocjonalnego, od strony jej wpływu na życie człowieka. Twierdził, iż religia jest zaprzeczeniem woli życia, że wywiera na nie wpływ zdecydowanie ujemny, pomniejszający jego perspektywy oraz osłabiający życiowy rozmach i energię. Nitzschego nie interesowało pytanie, czy religia głosi prawdę, czy też zasiewa fałsz, zgadza czy się nie zgadza ze stanowiskiem rozumu, obchodziło go natomiast to, czy osłabia, czy może wzmacnia ona życiowo człowieka, gasi czy potęguje jego siły.

Jeszcze inne stanowisko reprezentował J. M. Guyau. Jeśli Kant, rozważając problem religii historycznie, sądził, iż były okresy, kiedy spełniała ona rolę pozytywną, a że współcześnie potrzebna już nie jest, jeśli równocześnie uważał, iż w przeciwieństwie do przeżywającej się religii moralność jest czymś, co ma egzystencję wieczną, nieustanną i że normy jej są historycznie niezmienne, to Guyau postąpił w tej dziedzinie o krok dalej. Przejęty głęboko ewolucjonizmem dostrzegł także ewolucję w dziedzinie moralności i norm moralnych. Te również, jego zdaniem, rozwijają się i starzeją się. Okres starzenia się przeżywa w szczególności, zdaniem jego, moralność chrześcijańska. Od niej to wiedzie bezpośrednio droga ku etyce wyższej, wolnej od „powinności i sankcji" *.

W poglądach Spasowskiego te trzy stanowiska stopiły się w jedno, wskutek tego Spasowski staje na gruncie wszechstronnej negacji religii jako czynnika antyracjonalnego, stanowiącego istotną przeszkodę na dro-

---

leniu się z Bogiem. Ów „wolnościowy" aspekt personalizmu J. Maritaina i zbliżonych doń innych myślicieli chrześcijańskich został pomyślany niewątpliwie jako narzędzie do walki z marksistowską koncepcją humanizmu, jako humanizmu socjalistycznego, wiążącego sprawę wyzwolenia człowieka z przekształceniem stosunków ekonomiczno-społecznych, ograniczających i określających każdorazowo sferę jego wolności. Interesujących się tą sprawą odsyłam do pouczającego artykułu Tadeusza M. Jaroszewskiego: *Personalizm katolicki a problem emancypacji człowieka.* („Nowe *Drogi*", 1959, nr. 10, str. 84—61).

* Por. M. Guyau: *Zarys moralności bez powinności i sankcji.* Warszawa 1910. Druk. K. Kowalewskiego, Mazowiecka 8.

dze wyzwolenia człowieka z jarzma duchowej niewoli, jako czynnika skazującego człowieka na rezygnację i niemoc życiową, wreszcie jako złudnego ideału etycznego, który nie może się ostać wobec swej obojętności na panujące w świecie zło i cierpienie.

Stanął tym samym na barykadach walczącego ateizmu, gotów do walki w imię ostatecznego zwycięstwa prawdy. Dawał wyraz przekonaniu, iż ateizm, wbrew twierdzeniom wielu religiantów, jest pozytywnym kierunkiem myślenia, stanowiącym negację negacji, negację hipotezy zbędnej, nic nie wyjaśniającej, a wprowadzającej tylko zamęt do pojęć człowieka o świecie.

Najsilniej jednak na kartach dzieł Władysława Spasowskiego rozbrzmiewają tony skierowane przeciwko dogmatycznemu sposobowi myślenia, nie sądził bowiem ani przez chwilę Spasowski, że nauczanie religii sprawę tę wyczerpuje bez reszty. W rzecz tę wkłada Spasowski szczególnie dużo serca i pasji, usiłując przekonywać o obowiązującej każdego człowieka powinności poddawania się dyrektywom rozumu.

Do skutecznej walki z przesądami nie wystarczy charakter i serce szlachetne, trzeba przede wszystkim uzbroić rozum w wiedzę prawdziwą, w metody jej zdobywania, zaostrzyć inteligencję. Potrzebna jest postawa sceptyczna, niedowierzająca, krytyczna. Przywiązuje w związku z tym olbrzymie znaczenie do procesu budzenia ducha krytycznego.

„Powinno stać się pierwszą i naczelną zasadą myślenia — pisze — ażeby nie przyjmować żadnego dogmatu, lecz doświadczać wszystkiego, sprawdzać wszystko, wszystko rozważać krytycznie... Nie brać nic na wiarę, a wszystko krytycznie — oto zasada zabójcza dla wszystkich wierzeń religijnych" *.

Archimedesowy punkt oparcia, o którym Spasowski tak często wzmiankuje, zdobywa się, jego zdaniem, jedynie dzięki wspólnej pracy, doświadczeniu i twórczemu myśleniu całej ludzkości, przede wszystkim zaś dzięki jej działalności naukowej. Tylko wiedza naukowa, wyrosła z doświadczenia, opierająca się na analizie logicznej, racjonalnej, eksperymentalnej, jest w stanie rugować z umysłów ludzkich przeżytki wiary, animizmu i mistycyzmu. Każdego obowiązywać musi znajomość współczesnego, naukowego poglądu na świat.

Jest u Spasowskiego w tej problematyce z dzisiejszego punktu widzenia niemało materiału dyskusyjnego, który był obliczony na odbiór przez czytelnika żyjącego w innych warunkach ustrojowych, w atmosferze ostrych ataków sfanatyzowanego kleru katolickiego. W tamtych warunkach słusznie domagał się Spasowski ustawowego zabezpieczenia prawa prowadzenia agitacji antyreligijnej, stojąc na platformie równouprawnienia i nie atakując bezpośrednio nikogo za to, że wierzy, i nie obrażając niczyich uczuć religijnych. W tej sytuacji traci jakikolwiek sens pomawianie dziś Spa-

* *Wyzwolenie człowieka*, s. 82.

sowskiego o nietolerancję, nie pisał wszak swych książek w naszych dniach faktycznej tolerancji, lecz w dniach ciężkiej reakcji społecznej. Stąd też kryteria tamtych czasów obowiązują nas w ocenie nazbyt może niekiedy ostrych, jakby się nam może dziś zdawało, sformułowań.

* * *

Jako pedagog Spasowski dojrzewał w kręgu haseł i idei tzw. nowego wychowania, które swój triumf największy święciły w pierwszych dziesiątkach XX wieku. Na równi z przedstawicielami nowego wychowania uznawał Spasowski potrzebę gruntownej reformy starej szkoły tradycyjnej. Na kartach jego książek nietrudno odnaleźć wołania o jak najściślejsze powiązanie szkoły z życiem i jego potrzebami, aby dziecko z biernego przedmiotu, jakim było w szkole tradycyjnej, uczynić podmiotem procesu wychowawczego, aby cenić i rozwijać jego indywidualne zadatki, uzdolnienia i zainteresowania, aby wprowadzić do planu nauczania przedmioty umożliwiające bardziej wszechstronny rozwój dziecka itp. Był więc Spasowski rzecznikiem wielu, i to zasadniczych, poglądów głoszonych przez teoretyków nowego wychowania, ale zwolennikiem niebezkrytycznym. Dostrzegł on, iż koncepcja człowieka, jaką reprezentowali ci pedagodzy, była koncepcją ciasną, nastawioną niemal wyłącznie na zaspokajanie potrzeb dziecka w stosunku do życia w teraźniejszości bez względu na to, jaką ona jest. Stąd na czoło wysunęły się tam zagadnienia odpowiedniego przystosowania się dziecka do tych potrzeb. „Żaden burżuazyjny pedagog — pisał Spasowski o takich autorach, jak Montessori, Decroly, Parkhurst, Kerschensteiner, Dewey, Ferriére — nie zdaje sobie z tego sprawy, że pojęcie pracy i pojęcie szkoły pracy jest wielkim centralnym zagadnieniem kultury współczesnej, wobec którego poszczególne prądy pedagogiczne i reformy metodyczne są jedynie cząstkowymi próbami rozwiązania tego wielkiego zagadnienia, że chodzi o nowe życie, nowy światopogląd, nowy sposób pracy w nowym ustroju społecznym... Wszyscy stoją wyraźnie w obronie jedynie koniecznych reform szkolnictwa w granicach panującego ustroju kapitalistycznego, z natury swego wykształcenia nie są zdolni sięgnąć głębiej w istotę rzeczy i nie mają odwagi przekroczenia tych granic, a wobec tego ich koncepcje szkoły pracy mają tylko epizodyczne znaczenie" *.

Koncepcja ogólnokształcącej społecznej szkoły pracy twórczej, jaką zarysował Spasowski w *Wyzwoleniu człowieka*, konfrontując jej treść i metody z tego samego rodzaju reformami pierwszego okresu porewolucyjnego w ZSRR, z teoretyczną myślą N. Krupskiej, P. Błońskiego, Kałasznikowa i innych wybitnych pedagogów radzieckich, wybiega niepo-

* *Wyzwolenie człowieka*, s. 441—442.

miernie dalej, zakładając nie tylko wszechstronny rozwój fizyczny, umysłowy i moralny dziecka, lecz dąży także do usunięcia przedziału między ludźmi pracy fizycznej i umysłowej, a także do wpojenia pojęcia o konieczności pracy ludzkiej na ziemi jako podstawy rozwoju społeczeństw. Dwie zatem cechy główne — tj. postulowanie wszechstronnego rozwoju dziecka jako zasadniczego zadania szkoły i opowiedzenie się za wysoko zorganizowaną, powszechną szkołą ogólnokształcącą, obejmującą całą młodzież do 16 roku życia i stanowiącą podstawę dla kształtowania wysokiej kultury ogólnej społeczeństwa — różnią Spasowskiego od większości współczesnych mu pedagogów z obozu tzw. nowego wychowania i czynią zeń prekursora i przedstawiciela socjalistycznej myśli pedagogicznej okresu przełomu, poprzedzającego bezpośrednio jej realizację w warunkach budowy nowego ustroju. I to stanowi o życiodajnej sile jego przemyśleń i poglądów pedagogicznych.

Najpiękniejsze stronice swego pisarskiego dorobku jak również najowocniejsze lata życia poświęcił Spasowski drogiej mu sprawie kształcenia nauczycieli, problemowi osobowości nauczyciela-wychowawcy.

Już u zarania pierwszej niepodległości opowiedział się jako gorący rzecznik wysoko zorganizowanej szkoły powszechnej, możliwie najwyższego poziomu umysłowego i pozycji społecznej nauczycielstwa. Przygotowuje w tym czasie szczegółowy projekt reformy seminariów nauczycielskich, w których pragnie widzieć zakłady o sześcioletnim kursie nauki, przystosowane do warunków życia społecznego, postawione na poziomie współczesnych wymagań naukowych.

Pisząc w roku 1919, w roku pamiętnego Sejmu Nauczycielskiego, którego program gorąco aprobował, swoje studium o *Wzorowych seminariach nauczycielskich* *, wypowiedział się za postulatem wyższego wykształcenia dla nauczycieli. Seminaria sześcioletnie uważał wówczas za prowizoryczne, tylko względami ekonomicznymi podyktowane rozwiązanie sprawy. Stąd też w kilkanaście lat później, gdy w *Wyzwoleniu człowieka* zarysuje koncepcję ustrojową i programowo-metodyczną dziewięcioletniej powszechnej szkoły ogólnokształcącej, wysunie także ściśle z nią związany postulat kształcenia na poziomie wyższym, przeciwstawiając się równocześnie wszelkiej połowiczności, krótkotrwałości i koncentryczności kształcenia.

W nauczycielu widział Spasowski zespolenie dwóch podstawowych elementów: po pierwsze, ideowości i realistycznego stosunku wobec życia i jego potrzeb, dążności do przemian i przekształceń starych form życia na formy żywe i młode, oraz po drugie — gruntowności i solidności w zakresie swego działania. Żeby móc sprostać zadaniom, ciążącym nań z tytułu pracy w szkole i wśród dorosłych, potrzebna mu jest — zdaniem Spa-

---

* Por. Wł. Spasowski: *Wzorowe seminaria nauczycielskie. Kurs nauk sześcioletni.* Warszawa 1920, s. 122.

sowskiego — gruntowna wiedza ogólna, filozoficzna i społeczna, wysokie kwalifikacje moralne oraz znajomość metod najbardziej wydajnego i racjonalnego organizowania pracy szkolnej.

Danych, które przyczyniły się do wyrobienia poglądu na temat wzoru osobowego nowoczesnego nauczyciela i na temat systemu jego kształcenia, zaczerpnął Spasowski z dwu podstawowych źródeł: ze studiów historyczno-porównawczych obejmujących tradycje ojczyste z jednej i sposoby rozwiązywania tego zagadnienia w innych krajach z drugiej strony oraz z własnego doświadczenia pedagogicznego narosłego przez lata pracy w Seminarium Nauczycielskim im. St. Konarskiego, na Państwowych Kursach Nauczycielskich im. Wacława Nałkowskiego i w Państwowym Pedagogium w Warszawie, którym kierował do r. 1930, tj. do chwili zemerytowania go przez ówczesne władze szkolne. A oto osobiste wyznanie Spasowskiego pochodzące z tamtych dni: *Dziś przeżywam pierwszy dzień swej emerytury! Wczoraj byłem przez cały dzień jakoś bardzo zmęczony, w nocy zasnąć nie mogłem, a dziś myśli wałęsają się po całej przeszłości. Projektowałem jeszcze popracować na Pedagogium przez dwa — trzy lata. Stało się inaczej. Może to i dobrze. Prace kursowe pospołu z domem męczyły mnie niezmiernie i b. mało czasu pozostawiały własnym rozmyślaniom i zajęciom. Ale to tak się mówi tylko! Był kontakt z młodzieżą, nie było takiej samotności. Obecnie jestem sam z sobą, no i z synem. Lecz syn jeszcze mały, ma rok dziesiąty dopiero. Kochamy się bardzo i żyjemy na stopie przyjacielskiej i koleżeńskiej, mówimy o wszystkim, tylko właśnie o swoich rozmyślaniach, o tym, co mnie przede wszystkim i ciągle absorbuje, mówić nie mogę — więc jestem zupełnie sam i tylko myśli biegną do ludzi, do ludzi pracy i do ludzi przyszłości. Jak zawsze, pilnie obserwuję i rozważam to, co widuję wokoło, i coraz większą czuję odrazę do tego bagna intelektualnego i moralnego, które zanieczyściło całe nasze życie prywatne i społeczne, odbierając najlepszym humor, zdrowie, a nieraz i życie... Sił jest już znacznie mniej. Serce niezupełnie w porządku, skleroza daje znać o sobie, osłabły palce rąk na skutek jakiegoś niewytłumaczonego ataku... Minął kawał życia, odrobiło się też dobrą porcję pracy, przeżyło się to i owo! Było w tym, między innymi, pięć bitych lat (nie wakacji letnich) guwernerki po domach nowobogackich w kraju i za granicą, parę lat zarobkowania lekcjami prywatnymi w mieście, osiem lat pracy nauczycielskiej w szkołach wszelkich typów i dziesięć lat dyrektorstwa na kursach. Razem okrągłe lat 25. A przecież kochany Luter ostrzegał, by się nie bawić pedagogiką dłużej niż lat dziesięć! Bo to szkodzi nie tylko nauczycielowi, lecz także i dzieciom! Niech mi młodzież wybaczy, że tak ciężko względem niej zawiniłem. Czuję jednak, że sam jestem dostatecznie ukarany, bo i porządnie wyczerpany psychicznie, nerwowo i duchowo, i wystrychnięty na dudka* *.

* Z listu do p. G. Rybickiej z 1. III. 1930 r.

Praca dydaktyczno-wychowawcza we wspomnianych zakładach to odrębny rozdział w życiu i działalności Spasowskiego. W 10-letnim okresie tzw. Kursów Spasowskiego przewinął się duży zastęp ludzi, nad których doborem najwłaściwszym i starannym kształceniem pracował rzetelnie z całym również niezwykle pieczołowicie dobieranym gronem profesorskim. Wielu wychowanków Kursów dało się wkrótce poznać ze swych postępowych przekonań, z czynnego uczestnictwa w walce o demokratyczne zasady nauczania i wychowania, z udziału w pracach nauczycielskiej lewicy związkowej w międzywojennym okresie.

* * *

W pracy pedagogicznej cechowała Spasowskiego wiara szczególna w dobroć ludzką. Uważał, iż należy stworzyć warunki dla wychowania „wielomilionowego" człowieka. Doszukiwał się więc prawdziwego człowieka w swoich wychowankach. Twierdził, iż człowiek musi się sam wyzwolić i wychować. Nie pozwalał krzywdzić ludzi, potępiać ludzi ułomnych, ułomnych w szerokim słowa tego znaczeniu. Był przekonany, że każdego człowieka można wyprostować, iż nade wszystko trzeba włożyć ogrom starań w to, by wyprostować plecy i karki ludziom od wieków nawykłym do ich zginania. „Powstań, ludu ziemi" — ten werset symbolizuje generalną tendencję wychowawczą pedagogiki Spasowskiego, wierzył bowiem w maluczkich, w ich własną aktywność. Przy całej swej niespożytej wprost ekspansywności twórczej był Spasowski trochę chrystusowy w swej wierze w ludzi ułomnych, był zdania, że całą winę za ich stan, za ich zło ponosi społeczeństwo. Wierzył w człowieka. Gdy się zawodził na człowieku, bardzo go to bolało. Nie wierzył w bohaterów, w tzw. wielkich ludzi. Ideałem musi być prosty człowiek. Nie był, jak skłonni są sądzić niektórzy, anarchistą. Anarchista, jak to słusznie w rozmowie z nami wyjaśniał prof. Wuttke, jego współpracownik i przyjaciel, to człowiek o małym rozumie i gorących zapędach. Takim Spasowski nie był. Chciał on spowodować istotne przemiany wewnętrzne w prostym człowieku, który od setek lat ma w sobie najprymitywniejsze popędy: jeść, kochać się, spać. Chciał w nim rozbudzić potrzebę poszukiwań, przeżyć artystycznych, dążeń twórczych.

We wspomnieniach uczniów pozostał Spasowski takim, jakim był, tj. człowiekiem ogromnie subtelnym, dobrym, łagodnym. Był poniekąd poetą, niesłychanie wrażliwym, który czasem wybuchał, ale to było oburzenie święte, płynące z przekonania, że ktoś nie ma racji, że postępuje podle.

Uczniów swych darzył przyjaźnią i miłością. Potrafił, jak to dziś stwierdzają liczni spośród nich, z własnych zarobków poważnie świadczyć na rzecz najuboższych, najbardziej potrzebujących. Ci zaś otaczali go przywiązaniem iście synowskim, szacunkiem, miłością, poczytując sobie po dziś dzień za wielkie szczęście fakt, iż byli jego uczniami.

To, co zniewalało w Spasowskim szczególnie, płynęło jeszcze z innych powodów. Nie do najbłahszych należała głęboka miłość do kraju, patriotyzm nie skażony domieszkami nacjonalistycznymi, wolny od banalności i powierzchowności, wzbogacony umiłowaniem internacjonalizmu. Tkwił w nim humanizm szlachetnego gatunku, szczególnie wyostrzona wrażliwość na krzywdę ludzką, zwłaszcza na płynącą z ustrojowych powikłań społecznych oświatową krzywdę dziecka. Dawała znać o sobie ustawicznie szlachetna pasja walki o godność i wysoką pozycję społeczną zawodu nauczycielskiego, o jego kulturę ogólną, społeczną i pedagogiczną. Były to wysoce sugestywne składniki osobowości Spasowskiego jako pisarza, wychowawcy i działacza społeczno-oświatowego. Dzięki temu oddziaływał Spasowski na ludzi, wywierał wpływ na kształtowanie się sił postępowych i antyfaszystowskiego frontu społecznego i oświatowego w Polsce.

Nierzadko brała w nim górę postawa romantycznego wizjonera polskiej rewolucji, zapatrzonego w wyśniony model idealny, nie przeczuwającego wielkich trudności okresu przejściowego, związanych z kształtowaniem się nowego społeczeństwa, nowego człowieka. Pisał wszak wiele na temat wolności prawdziwej, wierzył, iż może ją zrealizować ustrój, który zburzy klasy i związane z nimi przesądy socjalne, nacjonalistyczne, religijne, usunie nędzę, zapewni pracę i rzetelną oświatę wszystkim obywatelom. Pisał o prawdziwej moralności socjalistycznej, o tym, że jej pojęcia, zasady, kanony napełnią się świeżą treścią, jeśli stracą swój charakter klasowy, a zdobędą sens i znamiona moralności ogólnoludzkiej.

Życie dowodzi tymczasem, że wyzwalanie się ludzi z sieci utrwalonych przez wieki nałogów, przesądów i przyzwyczajeń stanowi proces niezwykle złożony i długotrwały. Zadecyduje o tym z czasem ogólny postęp ekonomiczny, kulturalny i cywilizacyjny, rosnący dobrobyt materialny kraju socjalistycznego, które to czynniki stworzą nowe rodzaje potrzeb ludzkich, nowe możliwości spędzania wolnego czasu, podcinając zarazem korzenie silnym dziś jeszcze ludzkim potrzebom irracjonalnym, podtrzymywanym nie tylko przez warunki obiektywne, lecz także przez przeciwstawiające się naszym zamierzeniom siły społeczne, które pod groźbą unicestwienia nie chcą rezygnować z wpływu na umysły młodego pokolenia.

* * *

Głęboka, choć przez nikogo nie zamierzona, symbolika mieści się w fakcie, iż położono na cmentarzu obok siebie: Stefana Żeromskiego i Władysława Spasowskiego. Obaj wielcy wizjonerzy społeczni, schylający się nisko do stóp biednego, wydziedziczonego, spracowanego w Ojczyźnie człowieka, wielbiciele wolności, pasjonaci szlachetni, niestrudzeni bojownicy o dobrobyt i szczęście narodu i ludzkości. Jeden — wielki trybun, pisarz, poeta, ozdoba i chwała naszej literatury. Drugi — także trybun niemałej sprawy, pisarz pedagogiczny, wychowawca i człowiek, wzór i przykład Człowieka.

KAZIMIERZ SOSNICKI
TORUŃ

UWAGI O ZARYSIE PEDAGOGIKI Z R. 1958/9

Obecna recenzja nie obejmuje badania całości *Zarysu pedagogiki* *. Ogranicza się ona jedynie do krytycznego rozpatrzenia podstawowych jego tez, sformułowanych w „Przedmowie", a mających charakteryzować omawiany podręcznik.

Pierwsza teza przyjmuje jako naczelną zasadę budowy pedagogiki całościowe jej ujęcie. Teza całościowości przeciwstawia się „dualistycznej tendencji do radykalnego podziału problematyki pedagogicznej na tzw. teorię nauczania i tzw. teorię wychowania" (t. I str. 5).

Teza ta w swoim ostrym sformułowaniu sugeruje fakt, który już właściwie dziś nie istnieje. W żadnym podręczniku dydaktyki u nas nie ma tego „radykalnego" podziału. Przeciwnie, łatwo się przekonać, że w podręcznikach tych jest wyraźnie podkreślana jedność nauczania i wychowania. Zaznacza się ta jedność np. w pojęciu wykształcenia, o którym się mówi, że nie tylko zawierają się w nim składniki intelektualne, ale też uczuciowe i woli. Wszakże te właśnie sfery życia psychicznego człowieka znajdują swe połączenie w tym pojęciu, uważanym za rezultat kształtowania osobowości jednostki.

Uzasadnienie tej tezy o całościowym układzie treści pedagogicznych następuje przez wykazanie ujemnych stron rozdzielania od siebie teorii nauczania i wychowania. Są one następujące:

1. Rzeczywistość wychowawcza jest jednolitą całością, więc rozdzielanie jej w teoriach nie jest właściwe. Ani teoria nauczania, ani teoria wychowania nie twierdzi, że rzeczywistość ta nie jest taką jednolitą całością. Ale z jedności tej wcale nie wynika, że jest mylne wyróżnianie dwóch stron całego procesu pedagogicznego, które mogą być osobno przedstawione. To osobne przedstawienie nie rozrywa samej rzeczywistości, ale pozwala na tym wyraźniejsze zaznaczenie jej całości, gdy różne rozwiązania problemów dydaktycznych wyzyska się dla okazania ich związku z wychowaniem. Tak też jest wszędzie w dotychczasowych podręcznikach dydaktyki, gdzie to tylko ma uzasadnienie. Tak samo też są konstruowane podręczniki metodyk szczegółowych.

To nie tylko rzeczywistość pedagogiczna posiada różne strony złączone w jedność, ale każda rzeczywistość. Czyż rzeczywistość świata materialne-

---

* *Zarys pedagogiki.* Praca zbiorowa pod red. Bogdana Suchodolskiego. T. 1—2. Warszawa 1958—1959, PWN.

go nie jest całością wielu różnych stron, których badaniem zajmują się poszczególne gałęzie nauki? Czyż tworzenie osobnych naukowych podręczników matematyki, biologii, fizyki, chemii, historii, gramatyki itp. nie jest przedstawieniem badań różnych stron złożonej rzeczywistości świata? I tam jest to korzystne dla poznania tej rzeczywistości, a tylko w pedagogice miałoby być niebezpieczne?

2. Inną ujemną stroną osobnego rozważania problemów dydaktycznych i wychowawczych ma być to, że „utrudnia ono właściwe oświetlenie wzajemnych stosunków między kształceniem umysłowym a wychowaniem moralnym". Twierdzenie to jest nie uzasadnione i dowolne. Wręcz przeciwnie: oświetlenie stosunków między kształceniem umysłowym a wychowaniem charakteru występuje dopiero jasno, gdy badamy oddzielnie nauczanie, a oddzielnie wychowanie. Aby jakiś stosunek był dla naszego umysłu wyraźny i jasny, potrzeba, aby jego człony były dla nas jasne. Wtenczas nie tylko każdy z nich nabiera jasności, nie tylko sam dla siebie, w oddzieleniu od drugiego, ale zarazem pozwala jasno ujmować sam stosunek. Żeby można było należycie rozumieć sam stosunek, trzeba wpierw rozumieć treści jego członów. Tak też jest, gdy określa się stosunki między pojęciami a prawami nauczania i wychowania: treści każdej z tych dwóch dziedzin muszą być jasno ujmowane, jeżeli stosunek między nimi ma być wyraźny i jasny.

3. Trzeci zarzut przeciw odrębnemu traktowaniu nauczania i wychowania twierdzi, że oddzielanie ich „uniemożliwia analizę podstawowo ważnych problemów osobowości, poglądu na świat, działania, problemów, które nie mieszczą się ani w jednej, ani w drugiej grupie wymienionego podziału". Zarzut ten jest jednak obalony przez fakty. Tak np. pojęcie osobowości i jej rozwoju znajduje swe naturalne miejsce i oświetlenie w *Zasadach nauczania* Nawroczyńskiego właśnie dzięki temu, że rozważania nad nią umieszczono w dydaktyce. Tak też pojęcie światopoglądu naukowego raczej znajduje swe główne podstawy w dydaktycznych rozważaniach pedagogiki socjalistycznej.

Zobaczmy jednak — niezależnie od tego, czy teza o całościowym układzie treści pedagogicznych jest uzasadniona i w jaki sposób może być przeprowadzona — jak jej realizowanie odbyło się w obecnym podręczniku.

Przeglądając już same nagłówki poszczególnych części podręcznika, jego rozdziałów i paragrafów, nietrudno dojrzeć, że mamy tu do czynienia z pojmowaniem „całościowości" w znaczeniu „uwarstwowienia". Najpierw więc znajdujemy dwie duże wstawki we właściwą treść pedagogiczną w tomie pierwszym i jedną w tomie drugim. W tomie pierwszym bowiem po „wstępie" pt. *Pedagogika jako nauka* następuje część I i II, z których pierwsza na str. 41—234 podaje zarys dziejów wychowania, a druga na str. 235—346 przegląd problemów współczesnej polityki oświatowej. Mają one być wprowadzeniem w zagadnienia pedagogiczne. Ale chyba trzeba już

znać przynajmniej podstawowe pojęcia i zasady teorii wychowania i nauczania, aby rozumieć problemy polityki oświatowej i dojrzeć w ich rozwiązywaniu różne stanowiska pedagogiczne, właściwe różnym systemom wychowania. To chyba raczej pedagogika ogólna może być wprowadzeniem do rozumienia polityki oświatowej niż odwrotnie. (Celowość wprowadzenia dziejów wychowania na początku nauki pedagogiki omówimy jeszcze później). W drugim tomie znów spotykamy wielką wstawkę w części IV pt. *Ogólna teoria człowieka i rola wychowania* obejmującą str. 7—175. Rozdzielono ją na dwa poddziały: *A. Antropologiczne podstawy wychowania* i *B. Rozwój psychiczny*. Ten drugi poddział tej części stanowi znów — podobnie jak dzieje wychowania i teoria polityki oświatowej — osobną gałąź nauk pedagogicznych, a może tylko gałąź psychologii o charakterze raczej pomocniczym w stosunku do pedagogiki.

Już wprowadzenie takich wstawek przerywających ciąg problemów należących ściśle do pedagogiki ogólnej wskazuje na „warstwicowy" układ treści podręcznika. Ten układ jest nadal utrzymany, gdy idzie o właściwe treści pedagogiczne. W dalszym ciągu bowiem materiał treściowy podręcznika opiera się na przyjęciu zasadniczego celu wychowania, jakim jest wszechstronny rozwój osobowości jednostki. W tej wszechstronności wychowania rozróżniono cztery działy wychowania: wychowanie umysłowe, moralno-społeczne, estetyczne i fizyczne. Każdy z tych działów jest rozpatrywany z czterech punktów widzenia: ze stanowiska celów wychowania, jego treści, procesu i działalności wychowawczej. Przez połączenie czterech dziedzin wychowania z czterema punktami widzenia problemów w obrębie każdej z nich, każda rozpada się na cztery oddzielne poddziały. Otóż teraz zamiast np. zwyczajnego zamieszczenia po sobie poddziałów tych odnoszących się do wychowania umysłowego, i znów razem poddziałów odnoszących się do wychowania moralno-społecznego lub do wychowania estetycznego czy do wychowania fizycznego — zmieniono porządek na taki, że kolejno omawia się najpierw cele wychowania umysłowego, potem porzuca się to wychowanie, aby omówić cele wychowania moralno-społecznego, potem znów cele wychowania estetycznego i fizycznego. Następnie wracamy do treści wychowania umysłowego, aby znów porzucić jego problematykę i zwrócić się do treści wychowania moralno-społecznego i znów do treści wychowania estetycznego. Również gdy chodzi o proces wychowania i o działalność wychowawczą, postępuje się analogicznie. W ten sposób powstał przekładaniec, w którym teorię każdego z tych działów wychowania rozdzielono na cztery części i wzajemnie każdą z tych części przegrodzono częściami należącymi do innych działów wychowania. Tak też np. nauka o celach wychowania umysłowego została przegrodzona od rozważania treści wychowania umysłowego celami wychowania moralno-społecznego, estetycznego, fizycznego itd. Ten schemat został tylko o tyle zmieniony, że gdy idzie o wychowanie estetyczne, nie

znajdujemy w części VI: *Działalność wychowawcza* warstwy odnoszącej się do tego wychowania. Pozostała tu jedynie działalność wychowawcza w wychowaniu umysłowym, moralno-społecznym i fizycznym.

Mamy więc do czynienia z warstwicowym układem treści podręcznika, a nie z układem całościowym. Faktycznie więc oddzielono problemy dydaktyczne od wychowawczych i tylko poprzegradzano je wychowawczymi, zamiast łączyć z nimi. Łączenie całościowe byłoby tylko wtenczas, gdyby omawiając np. określony problem dydaktyczny zarazem naświetlono go od jego strony wychowawczej, moralno-społecznej, estetycznej, historycznej itp.

Możemy pytać o to, czy taki układ treści pedagogicznych ułatwia uczącemu się jego zadanie. Czy istotnie przyczynia się on do lepszego, dokładniejszego i pełniejszego rozumienia rzeczywistości wychowawczej. Na te pytania chyba wypada odpowiedzieć negatywnie. Bo wstawmy się w położenie uczącego się z tego podręcznika. Zaznajomił się on najpierw z celami nauczania. Lecz układ podręcznika już go prowadzi z dziedziny nauczania do zupełnie innej dziedziny i każe mu się zajmować celami wychowania moralno-społecznego, estetycznego, fizycznego. A kiedy przestudiował te wszystkie cele i jeszcze raz „pogłębił" swoje pojęcie w ostatnim paragrafie o „wszechstronnym rozwoju osobowości", to musi teraz przejść do zagadnień antropologicznych i psychologicznych — aby wreszcie, po przestudiowaniu 260 stron, znów móc powrócić do dalszego zaznajamiania się ze sprawami dydaktyki. Chyba wtedy już niewiele pozostało mu wiadomości z tego, o czym dowiedział się o celach wychowania umysłowego. Ale prawdopodobnie uczący się uprości sobie tę robotę i po przestudiowaniu paragrafu o celach wychowania umysłowego pominie wszystkie warstwicowe wstawki, aby w dalszym ciągu zająć się rozdziałem o treściach nauczania, a potem o procesie nauczania itd. Po prostu pominie on układ warstwicowy podręcznika i zastąpi go dawnym, systematycznym i wtenczas jego myślenie nie będzie musiało robić przeskoków, od jednej grupy treści do zupełnie odmiennej, lecz zachowa jeden ciąg. Co najwyżej będzie tylko zdziwiony, dlaczego autorowie podręcznika każą mu wykonywać takie skoki, skoro z własnego doświadczenia chyba już wie, jakim ułatwieniem w uczeniu się jest zachowanie trwałego nastawienia umysłu na jednolity ciąg treści.

D r u g a t e z a *Zarysu* twierdzi, że należy przyjąć inną podstawę dla celów wychowania, a inną dla treści, procesu i organizacji wychowania. Cele bowiem uzasadnia się analizą rozwoju społecznego i kulturalnego oraz przewidywaną przyszłością tego rozwoju. Natomiast zagadnienia treści, procesu i organizacji wychowania są oparte o „życie dziecka i młodzieży" oraz o „przemiany tego życia w związku z działaniem wychowawczym".

Te dwa tory wskazują wyraźnie wahanie się między pedagogiką obiektywną a subiektywną. Cele pochodzące z obiektywnej rzeczywistości spo-

łecznej należą do świata istniejącego poza wychowankiem, do obiektywnej rzeczywistości. Występują one wobec niego z żądaniami dostosowania się do siebie bez względu na subiektywną jego osobowość. Oczywiście, w pedagogice socjalistycznej chodzi o rzeczywistość społeczną pojmowaną i przekształcającą się według praw materializmu dialektycznego i historycznego, rzeczywistość, w której nie tylko uczeń żyje, ale nad której przekształcaniem będzie współpracować. Interesuje nas więc nie jakikolwiek rozwój społeczny i jakakolwiek przyszłość społeczeństwa. Obiektywne podstawy celów wychowania występują w tej pedagogice tym wyraźniej, że wychowaniu nadają one wyraźne ukierunkowanie, a więc muszą być uwzględniane także w poszczególnych krokach wychowania, w samym jego procesie. Tymczasem ta przyjęta teza powoli zaciera się w rozważaniach dotyczących treści, procesu i organizacji wychowywania. Gdy bowiem o nią idzie, przyjmuje ona za ich podstawę „życie dziecka" i „jego przemiany w związku z działaniem wychowawczym". Cóż to właściwie oznacza? Hasło, że szkoła ma być „życiem dziecka", a nie „przygotowaniem do życia dorosłych", jest podstawowym hasłem pajdocentryzmu „nowego wychowania". Jest to hasło, które usuwa obiektywną postać pedagogiki na rzecz subiektywizmu. Urządzenie wychowania według zasady „życia dziecka" nie może się pogodzić z obiektywnie wyznaczonymi celami wychowania, bo one leżą poza dzieckiem i ostatecznie występują wobec niego z postulatami „przygotowania do życia dorosłych". Każdy współczesny system pedagogiczny — jeżeli ma być konsekwentny i wewnętrznie zgodny z sobą — musi się zdecydować na jedno z dwóch stanowisk: albo przyjmie określone cele naczelne wychowania leżące poza wychowankiem i do tych celów dostosuje treści, proces i organizację wychowania, a wtenczas „życie dziecka" stanowi tylko punkt wyjścia dla tych treści, procesu i organizacji wychowania i nie jest dla nich podstawą i albo też przyjmie, że „życie dziecka" jest podstawą dla celów, treści, procesu i organizacji wychowania, że ono tylko decyduje o nich i nimi kieruje, a wtenczas nie można ani przyjmować jakichś obiektywnych celów wychowania, leżących poza tym życiem, ani też uważać procesu wychowania za przygotowanie do życia dorosłych, tak bardzo różnego od życia dziecka. Nie ma tu łatwego pogodzenia, choćbyśmy dawniejszy termin „pajdocentryzm" złagodzili zamieniając go na „pedagogikę psychologiczną" lub „dydaktykę psychologiczną". Pedagogika socjalistyczna jest wyraźnie pedagogiką obiektywną. Jej cele są obiektywne, a razem z nimi także środki, a więc treści, proces i organizacja nie mogą niezależnie od celów nabrać charakteru czystego subiektywizmu i psychologizmu. Przyjęcie innej podstawy dla celów wychowania, a innej dla treści, procesu i organizacji grozi różnymi trudnościami, a nawet niejednolitością wychowania. Cóż się bowiem ma stać, jeżeli „życie dziecka" w swej indywidualności nie będzie zgodne z celami wymaganymi przez społeczeństwo?

W jakiej instancji należy wtenczas szukać rozstrzygnięcia tej kolizji: czy mają rozstrzygać potrzeby społeczeństwa, czy subiektywne potrzeby dziecka? Jaką rolę w wychowaniu mają odegrać takie pojęcia, jak: obowiązek, odpowiedzialność, opanowanie siebie na rzecz potrzeb obiektywnych? A wszakże w nich najczęściej zjawia się kolizja między tymi potrzebami a „życiem dziecka".

Od tych obaw i wątpliwości wcale nie ratuje nas zapewnienie, że problematyka treści wychowania nie tylko zależy od celów wychowania, ale też od częściowo historycznie trwałych, a częściowo zmieniających się form życia ludzkiego (t. I str. 6). Wszakże ta częściowa trwałość, a częściowa zmienność tych form już musi być zawarta w samych celach wychowania. Znaczy to, że cele te są wyznaczone zgodnie z epoką, w której wychowanie się odbywa. W niej bowiem zawierają się granice zarówno historycznej trwałości, jak obecnej zmienności elementów składających się na całość życia społeczeństwa w określonym czasie. Jedne i drugie elementy charakteryzują to życie i one też zawierają się w celach wychowania czerpanych z niego. A wtenczas znów mamy do czynienia z obiektywnym pochodzeniem celów wychowania i ich obiektywizm musi oddziaływać także na treści i organizację wychowania.

Trzecia teza żąda oparcia teorii wychowania o historię wychowania. Z historii tej należy wydobywać to, co jest ważne także dziś. Jest to teza słuszna. Tylko czy istotnie przeprowadzenie jej w podręczniku może dać uczącemu się pełniejsze zrozumienie problemów i ich rozwiązań, jeżeli na początku, nim przystąpi on do zaznajomienia się z tymi problemami, poda mu się zarys dziejów wychowania? I znów, kiedy ukończy studiowanie tego zarysu i zwróci się do dalszych treści, które mu podaje podręcznik, chyba tak bardzo oddali się od problemów historycznych, że nie potrafi już połączyć faktów i idei historycznych z poszczególnymi problemami napotykanymi przy omawianiu celów, treści, procesu i organizacji wychowania. Naświetlenie historyczne poszczególnych problemów współczesnej pedagogiki tylko wtenczas będzie miało dla uczącego się znaczenie, jeżeli będzie ono złączone z każdym problemem z osobna. Wszakże czymś innym jest poznanie systematyczne ciągu idei i faktów pedagogicznych w ich historycznym rozwoju, a czymś innym wiązanie poszczególnych zagadnień i ich współczesnych rozwiązań z ich rozwojem historycznym. To właśnie poznanie historycznej przeszłości poszczególnych problemów może stanowić przygotowanie do systematycznego studium dziejów wychowania, a nie odwrotnie.

Takie pojmowanie kolejności odnosi się nie tylko do historii wychowania. Wydaje się, że podobny porządek studiów winien także obejmować teorię polityki oświatowej: systematyczne jej studium nie powinno poprzedzać nauki pedagogiki ogólnej, ale raczej następować po niej. Powią-

zanie poszczególnych problemów pedagogiki ogólnej z problemami polityki oświatowej może być ważnym przygotowaniem do systematycznego poznania całości tej ostatniej.

* * *

Uwagi odnoszące się do układu treści i podstawowych tez, które mają charakteryzować nowy kierunek obecnego podręcznika, nie wyczerpują jeszcze ogólnej jego charakterystyki. Wydaje mi się, że trzeba się tu zająć jeszcze dwoma problemami, które mają ważne znaczenie dla jego całości. Jest nim, z jednej strony, określenie naczelnego celu wychowania, z drugiej — zidentyfikowanie w terminologii pedagogicznej terminu „wykształcenie" z terminem „wychowanie".

Zajmijmy się wpierw celem wychowania. Jest o nim mowa w tomie I cz. III rozdz. B §. 1 (s. 385 i nast.). Ale znajdziemy jego sformułowanie także wcześniej, bo np. w t. I cz. II rozdz. C § 2 (s. 309). W tym ostatnim miejscu celem tym jest „wszechstronnie rozwinięta osobowość, zdolna do tworzenia postępu społecznego, przygotowana do zyskiwania wiedzy i do pracy zawodowej i życia społecznego, miłująca ojczyznę i szanująca inne narody". Nazwano tu ten cel „ideałem wychowawczym", ale także „treścią zadań wychowawczych". Takie sformułowanie może czytelnikowi sprawiać duże trudności. Wszakże w „Przedmowie" czytał on, że czymś innym są cele wychowania, a czymś innym treści wychowania. Rozróżniono tam wyraźnie te dwa terminy i rozróżnienie to uważano za zasadnicze dla drugiej tezy podstawowej obecnego podręcznika. Co więcej, treści, o których tu mowa, wcale nie są oparte o „życie dziecka", jak to było zapowiedziane w „Przedmowie", ale o obiektywne potrzeby społeczeństwa. Więc widocznie obiektywizm celów został już przeniesiony także na treści, co oczywiście nie jest zgodne z zapowiedzią „Przedmowy".

Ponadto sama treść wszechstronnego rozwoju osobowości podana w tym miejscu budzi pewne wątpliwości. Wymieniono tu bowiem pobieżnie niektóre cechy charakteru człowieka socjalistycznego należące do cech wychowania umysłowego i moralno-społecznego, a więc z pierwszych znajdujemy dążenie do wiedzy w pracy zawodowej i społecznej, z drugiej — patriotyzm i szacunek dla innych narodów; kierunek tych cech jest jeszcze scharakteryzowany określeniem „postępowość". Pominięto zupełnie treści wychowania estetycznego i fizycznego. A przecież idzie tutaj o obraz głównych zadań wychowania szkoły polskiej w obecnej dobie i chyba trzeba by oczekiwać jakiegoś bardziej wyraźnego obrazu osobowości, do której utworzenia ona dąży.

A może znajdziemy taki obraz, kiedy będzie mowa o uczuciach moralno-społecznych (t. I str. 247)? Przy różnych ogólnikowych rozważaniach zagadnień związanych z tymi treściami ostatecznie dowiadujemy się, że osobowość moralno-społeczną charakteryzują uczucia związane ze stosunkami jednostki do innych i ze stosunkami jej do społeczeństwa. Co do pierwszych ważną ich podstawą jest zdolność odczuwania przeżyć drugiego człowieka, przy drugich wymieniono: patriotyzm, braterstwo, sympatię i współdziałanie z narodami walczącymi o lepszą przyszłość świata. Nie jest zrozumiałe, dlaczego czytelnik nie znajduje wyraźnego obrazu tej osobowości, gdy mowa o treściach wychowania moralnego, dlaczego różne właściwości charakterystyczne dla osobowości człowieka socjalistycznego są rozrzucone w różnych miejscach tekstu, np. w rozdziale o wychowaniu kolektywnym, dlaczego właściwie pominięto tak ważną i bogatą problematykę humanizmu socjalistycznego? Czy taki rozrzucony układ treści spełnia postulowaną zasadę całościowego przedstawienia, czy może, aby uniknąć systematyzacji treści pedagogicznych, zarazem zgubiliśmy ich „całościowość"? Ostatecznie moralno-społeczna strona „wszechstronnie rozwiniętej osobowości" nie jest nam przedstawiona wyraźnie, chociaż tak wiele miejsca zajmuje w podręczniku rozważanie stosunku wychowania do życia społecznego. Okazuje się, że rozważania te utrzymywane w wysokich sferach abstrakcyj jakoś nie mogą zejść na ziemię, aby wreszcie uczącemu się ukazać obraz człowieka odpowiadającego tym abstrakcjom. A przecież wychowawca-nauczyciel przede wszystkim winien ujrzeć ten obraz.

Ale taki brak wyrazistości w treściach różnych dziedzin wychowania znajdziemy również gdzie indziej. Tak więc bardzo niewiele dowiadujemy się o „światopoglądzie naukowym". Tu i owdzie wzmianki o nim chyba wcale nie wystarczają w podręczniku pedagogiki socjalistycznej. Być może, że to moja wina, iż nie znajduję w tekście opracowania tego podstawowego celu wychowania pedagogiki socjalistycznej. Ale nie dostrzegłem, niestety, przede wszystkim okazania, jaki jest stosunek tego celu wychowania do „wszechstronnie rozwiniętej osobowości". A wydaje mi się, że określenie tego stosunku jest pierwszorzędnej wagi dla treści pedagogiki socjalistycznej. Lecz może to tylko zbyt krótki czas przeznaczony dla zaznajomienia się mego z całością *Zarysu*, i to z tekstu korektorskiego, spowodował, że nie znalazłem tego problemu.

A może znajdziemy dokładniejsze i pełniejsze określenie celów wychowania pedagogiki socjalistycznej w t. I cz. III rozdz. B § 1, gdzie specjalnie mowa o „celach wychowania"? Istotnie, wymienia się tutaj cechy celów wychowania uzyskane rzekomo z analizy historycznej sposobów ich pojmowania. Cechy, jakie się wymienia, są następujące: 1) ich charakter postulatywny, 2) wiara w możliwość realizacji, 3) pochodzenie od potrzeb społecznych, 4) ustosunkowanie człowieka do rzeczywistości społecznej, 5) cele są idealnym obrazem człowieka realizującego potrzeby społeczne.

Warto tu chyba zwrócić uwagę na to, że zarówno postulatywność, jak wiara w realizację celu są właściwościami każdego celu, a nie tylko celu pedagogicznego. Trzy następne cechy są jedynie różnym sformułowaniem jednakowych treści, mianowicie wywodu celów wychowania z życia społeczeństwa.

Po tym chybionym wyliczeniu cech celów wychowania dowiadujemy się w długim, a prawie zupełnie niezrozumiałym wywodzie (t. I str. 388), jakie jest „sprecyzowanie celu wychowania socjalistycznego". Jest nim „osobowość budowniczego socjalizmu w naszych warunkach". Ale ta obiektywna treść celu czerpana z rzeczywistości społecznej dostaje zaraz inne psychologiczne ujęcie: cel ten bowiem w „ogólnym sformułowaniu" jest przedstawiony jako „wszechstronny rozwój osobowości" obejmujący następujące działy: wychowanie umysłowe, moralno-społeczne, estetyczne i fizyczne. Ale chyba „wychowanie fizyczne" to nie sprawa „osobowości", ale sprawa wszechstronnie rozwiniętego człowieka", i nie można zamieniać terminu „człowiek" na „osobowość", zwłaszcza gdy mowa o celu wychowania pedagogiki socjalistycznej. Pomieszanie takie tych terminów ciągnie się przez cały podręcznik.

Pojęcie „wszechstronnego rozwoju" jest omawiane nie tylko w szczegółowych dziedzinach wychowania, ale też w ostatnim paragrafie tego rozdziału (str. 414 t. I). „Wszechstronny rozwój osobowości" jest tu określony jako nadrzędny cel wychowania, przy czym znów wychowanie fizyczne jest włączone do pojęcia „osobowości". Zaznaczono tu, że rozwój ten może być pojmowany „psychologicznie", ale może też być rozumiany jako „działanie obiektywnego świata na ludzi" i jako „kształtowanie uczestnictwa jednostki w świecie obiektywnym". Idzie widocznie o to, że z jednej strony świat obiektywny zawarty w nauce, wytworach pracy człowieka, w urządzeniach społecznych i w sztuce jest środkiem kształtowania wszechstronnego rozwoju osobowości, a więc kształcenia umysłowego, moralno-społecznego, estetycznego — ale z drugiej, jest on rezultatem działania i pracy człowieka, jego wytworem. Wtenczas te strony obiektywnego świata wcale nie wchodzą w skład osobowości, jeśli patrzymy na nie „obiektywnie" jako na „zewnętrzne" w stosunku do niej warunki jej rozwoju lub jako „zewnętrzne" rezultaty działalności uzyskane dzięki temu rozwojowi. Nie mogą one chyba być jakąś obiektywną stroną życia psychicznego inaczej, jak tylko jako „treści" tego „życia". Ale tu nowa trudność; wszakże właśnie te treści (razem z procesem i organizacją wychowania) mają być budowane na innych podstawach niż cele, bo na podstawach „życia dziecka", a nie na obiektywnym świecie społecznym — jak to głosiła teza druga „Przedmowy". Jest tu jakieś pomieszanie różnych pojęć i faktów, posługiwanie się niewyraźnym ujmowaniem stosunków między światem psychicznym człowieka a obiektywną rzeczywistością,

którą on odbija, jakaś zawiłość i niejasność, której chyba podręcznik tak zamierzony jak obecny winien możliwie uniknąć.

Podręcznik musi zająć pewne stanowisko wobec zasadniczych pojęć pedagogiki: nauczanie, wychowanie, wykształcenie. Terminy te są bardzo wieloznaczne i ustalenie ich znaczeń jest tu konieczne, a jeżeli rezygnujemy z takiego ustalenia, to chyba wypada wyraźnie okazać ich wieloznaczność określając odrębne znaczenia każdego z nich; w ten sposób można uniknąć niebezpieczeństwa nieporozumień co do ich użycia.

Omawiany podręcznik wykorzystuje drogę ułatwioną: autorytatywnie identyfikuje znaczenia terminów „wychowanie" i „kształcenie", rozumianych jako czynności, oraz terminów „wychowanie" i „wykształcenie", rozumianych jako rezultaty tych czynności. Prowadzi to do rozumienia „wychowania" i „kształcenia" — a analogicznie „wychowania" i „wykształcenia" — jedynie w znaczeniu szerokim. Ale zaraz występują trudności, co to znaczy wychowanie w znaczeniu szerokim. Znajdujemy tu dwa zupełnie odmienne znaczenia tych określeń. Najpierw na str. 13 t. I, gdy mowa o „wąskim" i „szerokim" ujmowaniu „przedmiotu pedagogiki", odróżnia się wychowanie „naturalne" od wychowania „celowego", przy tym wychowanie „naturalne" jest widocznie „szerokim" pojmowaniem przedmiotu pedagogiki, a „celowe i świadome" wąskim jego pojmowaniem. Te rozróżnienia chyba uprawniają czytelnika do tego, aby „wychowanie naturalne" uważał za wychowanie w znaczeniu szerokim, a wychowanie celowe i świadome za wychowanie w znaczeniu wąskim. Takie zresztą znaczenia przypisywał tym terminom już poprzedni podręcznik: *Elementy nauk pedagogicznych* (str. 7 i 296). A skoro „wychowanie naturalne" jest pojęciem szerszym niż „wychowanie celowe", to chyba czytelnik ma prawo sądzić, że „wychowanie celowe jest wychowaniem naturalnym" — oczywiście jeśli „szerszy" i „węższy" rozumie się w sensie logicznym. Tymczasem sens logiczny tych pojęć jest taki, że one wzajemnie się wykluczają i żadne wychowanie naturalne nie jest celowe i świadome. Więc określenia „szersze" i „węższe" mają inne znaczenie niż logiczne. Ale jakie? Chyba to, że naturalnemu wychowaniu podlega więcej jednostek niż celowemu? Byłaby tu więc różnica ilości osób odbywających proces wychowania, a nie różnic zakresów samych pojęć.

Ale zaraz na str. 15 terminy „szerszy" i „węższy" mają inne znaczenie. Wychowanie w znaczeniu szerszym oznacza tu całokształt oddziaływań na rozwój fizyczny, umysłowy, moralny, estetyczny, a w znaczeniu węższym tylko oddziaływanie na poszczególną stronę tego rozwoju. Teraz nie decyduje o tych dwóch terminach celowe działanie wychowawcze lub naturalne ani ilość osób odbywających proces wychowania, ale rodzaj treści, na których wychowanie się odbywa, i terminy „wychowanie węższe" i „szersze" są już wzięte w znaczeniu logicznym.

Jest jednak bardzo wątpliwe, czy takie zmiany znaczeń terminów przyczyniają się do jasnego pojmowania treści pedagogicznych przez uczącego się. Ale też nie jest do utrzymania zidentyfikowanie znaczenia terminu „wychowanie w szerszym znaczeniu" z terminem „kształcenie w szerszym znaczeniu", przy czym rozumie się przez nie obejmowanie przez wychowanie wszystkich poprzednio wymienionych dziedzin wychowania. Ruguje się równocześnie wąskie znaczenie kształcenia, które obejmuje tylko stronę umysłową człowieka.

Takie postawienie sprawy ma „przywrócić w dyskusjach pedagogicznych jasność" i „zlikwidować jałowy spór o granice znaczeniowe między terminami wychowanie i kształcenie" (str. 15 t. I). Zarazem znaczenie terminu „nauczanie" opiera się na rozróżnieniu między wychowaniem dokonującym się samorzutnie, w drodze własnego doświadczenia, a wychowaniem odbywającym się przy pomocy innych, przez „pouczenia". To ostatnie jest właśnie nauczaniem. Jest ono więc wychowaniem przez pouczenia przez innych, jest zarazem odmianą, gatunkiem wychowania w szerszym znaczeniu lub kształcenia w szerszym znaczeniu. Według więc tej terminologii mogę wypowiedzieć następujące prawdziwe zdania: „Każde wychowanie jest kształceniem; każde kształcenie jest wychowaniem; każde nauczanie jest wychowaniem; każde nauczanie jest kształceniem", ale: „nie każde wychowanie lub kształcenie jest nauczaniem". Mogę zatem mówić, zamiast nauczyłem się tabliczki mnożenia", „wykształciłem się w tabliczce mnożenia" lub „wychowałem się w tabliczce mnożenia". Również może ojciec powiedzieć o swoim synu: „wychowałem go na porządnego człowieka" lub „wykształciłem go na porządnego człowieka" albo też „nauczyłem go na porządnego człowieka". Przy tym znaczenie dwóch pierwszych zdań jest takie samo, a gdy mowa o „nauczaniu", mam na myśli, że wychowanie lub kształcenie odbywało się przez „pouczenia".

Ale czy istotnie zdania te będą przez czytelnika w ten sposób rozumiane, czy może będzie on uparcie wracał do innych znaczeń terminów: nauczanie, wychowanie, kształcenie i każde z tych zdań będzie dla niego miało zupełnie odmienne znaczenie niż w tej terminologii? A może przez to jeszcze bardziej wzrośnie niejasność, nieporozumienia i jałowe spory? Ale też czy zidentyfikowanie znaczenia „kształcenie" i „wychowanie w szerokim znaczeniu" przyczyni się do całościowego charakteru podręcznika?

Te pytania stawia sobie czytelnik *Zarysu*, tym bardziej że w dalszym ciągu jego autorowie prawie nie trzymają się tej terminologii. Tak np. w t. I cz. III rozdz. B § 2 ma tytuł: *Wychowanie umysłowe*, ale już nigdzie w tekście tego paragrafu nie znajdziemy terminu „wychowanie", lecz stale termin „kształcenie". Termin „wychowanie" figuruje tylko w nagłówku. Podobnie w następnych paragrafach tego rozdziału wszędzie już tylko mowa o „wychowaniu" moralno-społecznym, estetycznym, fizycznym, a nigdzie nie znajdujemy terminu „kształcenie" moralno-społeczne itd.,

chociaż jest on zamienny z wychowaniem. W następnych częściach podręcznika powtarza się to samo. Czyż jednak, chcąc czytelnika przyzwyczaić do stosowania nowej „jaśniejszej" terminologii, nie należało raczej odstąpić od tak konsekwentnego stosowania terminu „wychowanie" tylko do strony uczuciowej i woli, a „kształcenie" do strony umysłowej? A może postulat identyfikacji terminów „wychowanie" i „kształcenie" jest tak sztuczny i tak bardzo obcy naszemu językowi, że nie da się utrzymać i w dalszym ciągu rozprawy trzeba było z niego zrezygnować?

*

W poprzednich uwagach poruszam jedynie niektóre zagadnienia, raczej „całościowo" niż szczegółowo. Omówienie bowiem dokładniejsze poszczególnych rozdziałów i paragrafów podręcznika musiałoby być wielokrotnie obszerniejsze niż ten obecny szkic. Znajduję bowiem w nich tyle wysokich, niemal stratosferycznych abstrakcji, że właściwa treść pedagogiczna zupełnie zaciera się w nich. Ale razem z tymi wysokimi abstrakcjami zjawia się mętność myśli, niejasność pojęć, niewyraźne stosunki między różnymi tezami i pojęciami, które wobec naczelnego postulatu „całościowości" zamazują wszystko i wszystko robią jednakowo szare. Pozostaje tylko bogaty, nieomal poetycki język, który z nauki robi jakiś niewyraźny, czasem kapryśny obraz futurystyczny.

Trudno uznać *Zarys* za podręcznik, a tym mniej za podręcznik na poziomie uniwersyteckim. Jest to raczej książka do czytania niż podręcznik do nauki pedagogiki. Zamiast pozytywnej wiedzy, znajdujemy w niej raczej „pobudzający do myślenia materiał", ale do myślenia, które wymaga wysiłku, aby jako tako zrozumieć, o co idzie, i rozplątując gmatwaninę treści, znaleźć sens, mogący się przydać pracownikowi pedagogicznemu. Zdaje mi się, że co do tego, czy to jest podręcznik, mają wątpliwości sami autorzy. Wszakże w „Przedmowie" kwestia, dla kogo ma on być przeznaczony, dowiadujemy się, że mają korzystać z niego głównie studenci przygotowujący się do zawodu nauczycielskiego. Ale przecież przygotowanie do zawodu wymaga nie tylko teoretycznych tez i pojęć, ale też praktycznych norm. A w podręczniku strona normatywna jest zupełnie zaniedbana. Dla studentów specjalistów pedagogiki jest on uznany jako „niewystarczający", nie może służyć dla „wstępnego i orientacyjnego usystematyzowania materiału". Jak jednak może on spełnić tę orientację w usystematyzowaniu materiału przy jego „całościowym", a raczej „warstwicowym" układzie!

Czy istotnie może on być podręcznikiem przy swoim rozmiarze obejmującym 1000 stron? Wszakże jest to rozmiar stawiający uczącemu się bardzo duże wymagania. Czy może spełnić te wymagania student przygotowujący się do zawodu nauczycielskiego, zwłaszcza przy niejasnościach treści i terminologii, przeładowaniu językowym i warstwicowej strukturze treści — jest bardzo wątpliwe.

KONSTANTY LECH

SYSTEM ŁĄCZENIA TEORII Z PRAKTYKĄ W NAUCZANIU A PSYCHOLOGIA PIAGETA

Zadania, jakie musi sobie postawić dzisiejsza szkoł ogólnokształcąca nie mogą być tymi samymi zadaniami, które stawiała sobie szkoła wczorajsza, nawet ta sprzed kilkunastu lat. Złożyły się na to przede wszystkim następujące trzy czynniki:

1) rewolucja społeczna — demokratyzacja i coraz powszechniejszy udział szerokich mas w życiu społeczno-kulturalnym,
2) burzliwy rozwój nauki i techniki — wzrost ich roli w codziennym życiu i pracy zawodowej ludzi,
3) zanikanie konieczności, a nawet możliwości pracy produkcyjnej młodocianych, natomiast powstawanie możliwości i konieczności upowszechniania szkoły średniej.

Czynniki te stawiają przed szkołą nowe zadania: musi ona rozwijać młodzież bardziej wszechstronnie — dawać jej duży i uporządkowany zasób wiedzy, uczyć myślenia, wiązać nauczanie z życiem, z działaniem, z techniką współczesną.

Te nowe zadania mogą być realizowane tylko przez nowy system nauczania. Nie wystarczą tu dotychczasowe systemy, ani te wysuwane przez teorię, ani — realizowane przez praktykę szkolną.

O potrzebie nowej szkoły, nowego systemu nauczania, nowej dydaktyki mówi się dziś coraz szerzej i podejmuje różnorakie próby zarysowania jej ogólnych podstaw. W szczególności szkoła i pedagogika radziecka nastawione są na dokonywanie reform w tym zakresie.

U nas prof. Suchodolski podjął próbę określenia charakteru nowej socjalistycznej dydaktyki. Wykazał z jednej strony, jak nieokreślone jest jeszcze to pojęcie, z drugiej — jak wiele powstaje trudności i wątpliwości, gdy jako przykłady dydaktyki socjalistycznej stawiamy jej dotychczasowe konkretyzacje. Przede wszystkim sprzeciwił się upodabnianiu jej do dydaktyki tradycyjnej, a przeciwstawianiu dydaktyce „nowego wychowania". „Sprawa ta — pisze — nie od dziś budzi zastrzeżenia. Wielu pedagogów zastanawiało się od dawna, czy słusznie aprobuje się szkołę tradycyjną przeciw „nowej szkole" i czy to wynika z zasad socjalistycznej pe-

dagogiki? Czy rzeczywiście pedagogika socjalistyczna może nawiązywać do Herbarta, ale musi się przeciwstawiać Deweyowi?" *

„System pracy naszych szkół winien być poddany krytycznej analizie i rewizji". Należy ich dokonać w myśl haseł: „bliżej dziecka", „związek teorii z praktyką", „indywidualizacja i uspołecznianie procesu nauczania", „rozwijanie twórczej postawy w zakresie umysłowym i artystycznym", „wiązanie nauczania z życiem, ze środowiskiem, z zadaniami społecznymi". „Te właśnie hasła powinny wyznaczyć przyszłość naszej szkoły, te właśnie hasła stanowią samą treść szkoły socjalistycznej" **.

Wysunięte przez autora hasła są w zasadzie te same, które „nowe wychowanie" („szkoła aktywna") przeciwstawiało „szkole tradycyjnej". Czy więc uznanie dziś tych haseł w całości musi równocześnie oznaczać uznanie dydaktyki szkoły aktywnej, a odrzucenie dydaktyki szkoły tradycyjnej?

Dydaktykę szkoły aktywnej, znaną u nas przede wszystkim z prac Deweya, poddaje ostatnio coraz szerszej krytyce prof. Sośnicki. Informując o przeciwstawiających się tej dydaktyce esencjalistach amerykańskich, cytuje za nimi, że „przeciętny uczeń zarówno początkowej szkoły amerykańskiej, jak też średniej nie uzyskuje poziomu wykształcenia dorównującego poziomowi przeciętnego ucznia — rówieśnika z innych krajów", i że przyczyną tego jest system nauczania szkoły amerykańskiej, która zgodnie z dydaktyką szkoły aktywnej „przenosi zbyt przesadnie zainteresowanie ucznia nad jego wysiłek, swobodę nad karność, potrzebę bezpośrednią nad dalekie cele wychowania, doświadczenia osobiste nad doświadczenia ludzkości, psychologiczną organizację nauczania nad logiczną konsekwencję, inicjatywę ucznia nad inicjatywę nauczyciela" ***.

Czym więc powinien być nasz nowy system nauczania i jaki jego stosunek do systemu szkoły tradycyjnej i systemu szkoły aktywnej?

W wyniku kilkuletnich badań przygotowałem i oddałem do druku obszerną pracę na temat systemu łączenia teorii z praktyką w nauczaniu ****. System ten jest syntezą a zarazem przezwyciężeniem obu wymienionych przeciwstawianych sobie systemów. Ma on umożliwić realizację wymienionych na wstępie nowych zadań kształcenia, winien zaś tym samym umożliwić stosowanie we właściwy sposób wszystkich wskazanych wyżej haseł przyszłej szkoły socjalistycznej.

W artykule niniejszym omówię ogólnie ten system łączenia teorii z praktyką w nauczaniu, zestawiając go — dla uwypuklenia jego charakteru — z inną pracą na temat nowego systemu nauczania, mianowicie

---

* Por. Bogdan Suchodolski: *O pedagogikę na miarę naszych czasów*. Warszawa 1958 s. 603.

** Por. jw. s. 604—605.

*** Kazimierz Sośnicki: *Pedagogika esencjalizmu w USA. Kwart. Ped.* 1958 nr 4 s. 85.

**** Konstanty Lech: *Rozwijanie myślenia uczniów przez łączeni teorii z praktyką w nauczaniu* (w druku).

z wprowadzeniem do dydaktyki opartym na psychologii Piageta *. Autor, o którym Piaget w słowie wstępnym mówi, że „trudno byłoby znaleźć osobę bardziej powołaną do napisania tej pracy", również całkowicie odrzuca dydaktykę szkoły tradycyjnej i przeciwstawia jej dydaktykę szkoły aktywnej. Stwierdzając jednak przy tym, że ta ostatnia niedostatecznie jeszcze oderwała się od psychologii tradycyjnej, rozbudowuje ją i pogłębia w oparciu o psychologię Piageta oraz ilustruje i potwierdza przy pomocy specjalnych badań. Jego praca jest więc próbą wzbogacenia i pogłębienia psychologicznych podstaw systemu nauczania szkoły aktywnej.

Zapowiadając, że system łączenia teorii z praktyką w nauczaniu jest syntezą a zarazem przezwyciężeniem systemów zarówno szkoły tradycyjnej, jak i szkoły aktywnej, będę musiał tym razem wykazać, że odnosi się to do tych systemów również i wtedy, gdy są one brane w ujęciu i z uzupełnieniami dokonanymi z punktu widzenia psychologii Piageta.

*

Czym są one w tym ujęciu i jak zostały uzupełnione?

Dydaktyka tradycyjna, wywodząca się z sensualistyczno-empirystycznej teorii poznania i psychologii, związana z nazwiskami Komeńskiego, Rousseau, Pestalozziego i Herbarta, znajdowała swój praktyczny wyraz w nauczaniu poglądowym. Nauczanie to było dużym postępem w porównaniu z nauczaniem werbalnym z okresu średniowiecza i odrodzenia. Poglądowość jednak jest wprawdzie warunkiem koniecznym wartościowego nauczania, nie jest natomiast warunkiem wystarczającym.

W szkole tradycyjnej nauczanie zaczynało się najczęściej od obserwacji przez uczniów środków poglądowych, przechodziło następnie do omówienia słownego, wreszcie do utrwalenia materiału i do przykładów zastosowania w praktyce. Ta dydaktyka „kredy kolorowej" miała prowadzić od konkretów do abstrakcji, od oglądów do pojęć, od szczegółów do ogółu; twierdzono, że umysł jest czystą tablicą, na której wpisuje się za pośrednictwem zmysłów „dane z zewnątrz", że zjawiska otaczającego świata odbijają się w umyśle jak na kliszy fotograficznej w postaci obrazów, że obrazy te są elementami konstytutywnymi wszelkiego poznania. Proces abstrakcji i uogólniania jest tu rozumiany jako rodzaj wielokrotnego fotografowania na tę samą kliszę. Obrazy nakładają się mechanicznie jedne na drugie. To, co w nich wspólne i ważne, wiąże się ze słowami i utrwala, to, co jednorazowe i przypadkowe, zaciera się i znika. Łączenie się tych schematycznych i fragmentarycznych obrazów w sensowne i większe całości następuje na drodze asocjacji.

Wiedza uczniów jest więc budowana z takich uogólnionych, skojarzonych ze sobą i powiązanych z mową obrazów. Narastanie tej wiedzy jest

* Hans Aebli: *Dydaktyka psychologiczna*. Warszawa 1959 PWN.

dodawaniem jednych składników do drugich. Porządkowanie materiału przypomina wiązanie cegieł w murze. Wiedzę tę powtarza się i egzekwuje ciągle w tej samej postaci i kolejności — przez te same formuły słowne, te same ilustracje, a często i te same przykłady zastosowań. Chce się w ten sposób odcisnąć w umyśle dzieci jakby „tablicę intelektualną" utrwalaną przez powtarzanie.

Uczenie się jest tu więc kopiowaniem, utrwalaniem i reprodukowaniem schematycznych obrazów oraz ich określeń słownych i liczbowych. Uczniowie kopiują zarówno przedmioty, zjawiska, czynności i stosunki między nimi, jak też wypowiedzi i rozumowania oraz oznaczenia symboliczne podawane przez nauczyciela czy podręcznik. Czynny jest przy tym prawie wyłącznie nauczyciel, uczniowie zaś zachowują się biernie, podobnie jak aparaty do kopiowania, które fotografują, filmują, nagrywają na taśmę, mechanicznie liczą itp. Uczniowie przechodzą przy tym od jednego zagadnienia do drugiego kolejno, utrwalając każde poprzednie przed przejściem do następnego, aby ich nie mieszać ze sobą. Powinni np. wyczerpać wszystkie ćwiczenia ilustrujące wzór na obwód prostokąta, zanim przejdą do wzoru na pole prostokąta.

Jest to więc w dalszym ciągu nauczanie werbalne, mimo stosowania zasady poglądowości. Do kopiowania słów dodaje się tu kopiowanie fragmentarycznych, izolowanych obrazów. Uczniowie nie dostrzegają jednak rzeczywistości, której odpowiada zdobywana w ten sposób wiedza, a tym bardziej związków między jej elementami. Poznawanie gotowych i sztywnych formuł ogranicza ich samorzutną aktywność i utrudnia poruszanie się w systemie pojęć. Nie interesują się oni pracą, ponieważ zainteresowania zależą od stopnia aktywności, której tu nie ma.

Są oni tutaj obojętnymi widzami i słuchaczami — niczego nie oczekują, nie przewidują, nie sprawdzają. Nie powiązane z sobą obrazy, luźne, martwe i obce dla nich pojęcia i formuły wypadają im szybko z pamięci.

*

Dydaktyce tradycyjnej przeciwstawiła się dydaktyka szkoły aktywnej. Aebli omawia poglądy jej najwybitniejszych przedstawicieli: Laya, Deweya, Claparède'a i Kerschensteinera. Nie odrywają się oni jeszcze całkowicie od psychologii sensualistycznej, dostrzegają już jednak doniosłość aktywności uczniów w ich działalności poznawczej.

Dydaktyka Laya opiera się na dwu zdobyczach ówczesnej psychologii: na poznaniu łuku odruchowego oraz czuć kinestetycznych. Jednostką naturalną życia psychicznego jest całość procesu od bodźca do reakcji. Psychologia klasyczna rozdzielała tę całość, zajmując się tylko wrażeniami i ich pochodnymi, nie wiedząc, że nawet najprostsze akty spostrzegania zawierają składniki ruchowe, nierozdzielnie z nimi związane i że ta jedność wrażeń i reakcji stanowi istotę działalności poznaw-

czej. Nie wiedziała też, że reakcje precyzują samo spostrzeganie i opracowywanie spostrzeżeń, że więc wyrażanie jest istotnym elementem poznawania.

Lay nie oderwał się jednak od tradycyjnego poglądu na rolę obrazu w poznaniu, skąd np. pochodzą jego pomysły zastosowania obrazów przy tworzeniu się pojęć liczbowych u dzieci. Jego „wyrażanie" nie wyszło poza ekspresję ruchową. Nie widział jeszcze ekspresji myślowej, nie wiedział, że np. pojęcie liczby jest wytworem operacji myślowych, a nie tylko wyobrażeń poglądowych, że eksperymentowanie jest nie tylko odbieraniem wrażeń i wykonywaniem czynności fizycznych, lecz przede wszystkim aktywnym stawianiem hipotez i ich sprawdzaniem. W jego schemacie poznawczym obejmującym: wrażenie — opracowanie — wyrażenie — nie ma miejsca na problemy, na stawianie hipotez, eliminowanie błędów itp. „Ruch, ów generator czynności praktycznych i figur przestrzennych (rysunek, modele), jest jedynym znanym Layowi aktywnym elementem myślenia" *.

Dydaktyka Deweya i Claparède'a jest oparta na instrumentalistycznym pojmowaniu myślenia. Człowiek jest przede wszystkim istotą działającą. Nie tylko reaguje na bodźce, ale ingeruje samorzutnie w przebiegi zdarzeń. Myślenie i poznanie są instrumentami działania. Występują one, gdy nie wystarcza działanie instynktowne i nawykowe.

Dla dzieci są one instrumentami rozwiązywania problemów praktycznych w zabawach oraz przy osiąganiu i przekraczaniu równowagi ze środowiskiem. Dziecko ciągle przekracza potrzeby tej równowagi, pytając nieustannie i badając rzeczywistość w działaniu. Potrzeby i trudności tego działania stwarzają problemy, a te wyzwalają zainteresowanie i niezbędną energię.

U małego dziecka działanie góruje nad poznaniem. Interesuje się ono nie tyle stosunkami między przedmiotami i zjawiskami, ile własnym działaniem i jego skutkami. W miarę dojrzewania jego czynności komplikują się, a przy trudnościach rośnie potrzeba coraz szerszego i dokładniejszego myślenia i poznania. Nie można wyraźnie rozgraniczyć działania, myślenia i poznania dziecka. Jego działanie zawsze zawiera w sobie elementy poznawcze, zaś wiedza — elementy aktywności. Rozwój umysłowy dziecka jest związany z „ciągłą rekonstrukcją doświadczenia", które — wraz z rozwojem myślenia — przybiera stopniowo postać systemu sprawdzonej i uporządkowanej wiedzy.

Pedagogika Deweya jest bardziej opracowana niż pedagogika Claparède'a. Jeśli myślenie jest instrumentem działania, to nauczanie nie może być biernym odbijaniem treści w umyśle dziecka. Należy je oprzeć na samorzutnej aktywności dziecka w środowisku. Wskazania dydaktyczne

---

* Jw. s. 42.

dotyczące tej aktywności Dewey wyprowadza z analizy pełnego aktu myślenia, który obejmuje: 1) odczucie trudności, 2) wykrycie jej i określenie, 3) nasuwanie się rozwiązań, 4) wnioski, 5) eksperymenty i obserwacje prowadzące do przyjęcia lub odrzucenia hipotezy.

W tym systemie nauczania miejsce centralne zajmują więc badania uczniowskie. Nie ma tu nudnych „lekcji o rzeczach": obserwacji bez zainteresowań, bez wewnętrznej potrzeby, bez problemów, gdzie uczniowie odpowiadają tylko na pytania nauczyciela. Myślenie dzieci jest narzędziem poznawania rzeczywistości i sprawdzania twierdzeń — sprawdzania przez ich zgodność z rzeczywistością i przez ich zgodność między sobą.

Dewey jednak również nie oderwał się całkowicie od psychologii tradycyjnej. W jego poglądach na myślenie panował dualizm. Uważał on je z jednej strony za grę wnioskowań wiążących dane obserwacji, podobnie do kojarzenia psychologii tradycyjnej, z drugiej — za aktywność myślową zmierzającą do przystosowania się do środowiska fizycznego i społecznego. Myśli — w tym drugim znaczeniu — są według niego operacjami, a nasze pojęcia i koncepcje są znakami tych operacji — planami działań, które wykonaliśmy lub które mamy wykonać. Pojęcie długości np. — mówi Dewey za Bridgmanem — nie przedstawia nic innego, jak tylko grupę operacji, dzięki którym została określona mierzona długość.

Koncepcja myślenia Deweya nie jest — według Aebli — zadowalająca. „Dewey mówi wprawdzie, że pojęcia są planami działań, ale kiedy odnosi się je do czynności, to nie bardzo wiadomo, jak podmiot do nich dochodzi. Gdyby Dewey powiedział np., że pojęcia przedstawiają czynności „czyste", nie obejmujące już ruchów efektywnych, lecz tylko czynności zinterioryzowane (uwewnętrznione), to dałby wówczas znacznie głębszą charakterystykę swej tezy o operacyjnym charakterze myślenia. Z punktu widzenia dydaktyki również pociągnęłoby to za sobą ważne konsekwencje"... „Dewey — zgodnie z operacjonizmem Bridgmana — stawia hipotezę o operacyjnym charakterze myślenia. Piaget udowodnił tę tezę i opracował ją naukowo w wyniku dokładnych, przeprowadzonych przez siebie badań psychologicznych" *.

Kerschensteiner wnikliwie opisał budowanie pojęć przez uczniów, ale błędnie szukał sił regulujących ich aktywność poznawczą w zasadach dyscypliny. Poznawanie rzeczywistości na drodze obserwacji nie jest wyłącznie kopiowaniem danych z zewnątrz, ponieważ tylko twórczy wysiłek myślowy prowadzi od spostrzeżeń do pojęć. Przy eksperymentowaniu aktywność myślowa jeszcze wzrasta. Uczeń powinien na tej drodze zdobywać samodzielnie wiadomości oraz kontrolować świadomie i umiejętnie wytwory swej pracy. Nadają się do tego celu zwłaszcza przedmioty przyrodnicze i praca ręczna oraz — na poziomie średnim — języki klasyczne. Przeładowane programy jednak nie umożliwiają takiej pracy.

* Jw. s. 55 i 56.

Przez pracę samodzielną i samokontrolę uczeń powinien wdrażać się do pracy ciągłej, niezależnie od zainteresowań, powinien przestrzegać dokładności, rzetelności, dążyć do poznania prawdy. Powinien przezwyciężyć samego siebie — z istoty egocentrycznej stawać się heterocentryczną, uznającą trwałe wartości kultury i obowiązek, regulującą swe postępowanie według tych wartości, dążącą do ideału doskonałości.

Według Aebli Kerschensteiner myli się. Uczeń nie przyswoi sobie walorów doskonałości bez zainteresowania się nimi. Istnieje wewnętrzna dyscyplina dla wszystkich form aktywności, które osiągnęły już pewien poziom, np. dyscyplina logicznego myślenia. Czerpie ona swą surowość nie z zewnętrznej zasady doskonałości, lecz ze swej wewnętrznej struktury. Uczeń zdobędzie dyscyplinę myślową o tyle, o ile zainteresuje się nauczaniem i strukturalnymi właściwościami zdobywanej wiedzy.

*

Aebli w oparciu o psychologię genetyczną Piageta rozbudowuje i pogłębia podstawy psychologiczne dydaktyki szkoły aktywnej. Według tej psychologii myśl dziecka jest określaną formą działania, która różnicuje się, organizuje, doskonali i usprawnia w toku rozwoju genetycznego. Dziecko, które we wcześniejszych stadiach tego rozwoju wykonuje tylko czynności fizyczne, staje się stopniowo zdolne do interioryzowania (uwewnętrzniania) operacji manualnych, czyli do wykonywania ich tylko w myśli. Te zinterioryzowane operacje myślowe są istotnymi składnikami spostrzegania i całej działalności poznawczej dziecka. Są one analogiczne pod względem treści do operacji fizycznych, wykonywanych na konkretnych przedmiotach. Elementami konstytutywnymi tych operacji myślowych są nie obrazy rzeczy i zjawisk, powstające w toku ich biernego spostrzegania (kopiowania jak na kliszy fotograficznej), lecz schematy aktywności dziecka, powstające w toku analizowania, porównywania i przekształcania przedmiotów.

Bierne obserwowanie nie wystarcza do zdobywania przez dzieci wiedzy o przedmiotach i stosunkach między nimi. Odtwarzają one niedokładnie i błędnie np. proste figury geometryczne, które już wielokrotnie oglądały. Gdy natomiast poznają te figury w działaniu, gdy je analizują, porównują, mierzą, przekształcają itp., wyniki ich pracy poznawczej są znacznie lepsze. Nie daje też pozytywnych wyników obserwowanie przez dzieci powierzchni brył geometrycznych, dopóki nie wykonają one np. ich siatek. Nie wystarczyło wykazywanie dzieciom równoliczności zbiorów, dopóki nie wykonały one operacji przyporządkowania ich sobie przez połączenie w pary ich składników.

Obraz umysłowy u dziecka obejmuje więc przede wszystkim uwewnętrznioną reprodukcję ruchów badania spostrzeżeniowego oraz migaw-

kowe odbitki przekształceń operacyjnych przedmiotów i zjawisk badanych. Nawet te migawkowe odbitki odgrywają w myśleniu rolę bardziej podobną do powstającego stopniowo rysunku, wykonywanego wewnętrznie za każdym razem od nowa i inaczej, niż do gotowych odbitek fotograficznych, wyłaniających się w miarę potrzeby z głębi pamięci.

„Wyższe szczeble myślenia stanowią przede wszystkim systemy operacji logicznych, fizycznych (przestrzenno-czasowych) i liczbowych. Operacje stanowią aktywny element myślenia, wywierają decydujący wpływ na rozwój inteligencji, obrazy zaś spełniają rolę elementów względnie statycznych, migawkowo tylko przewijających się od czasu do czasu poprzez przekształcenia operacyjne. Obraz jest więc symbolem operacji, którego spostrzeżenie czy wyobrażenie pozwala podmiotowi wywołać całą operację" *.

Jaka jest z punktu widzenia teorii interioryzacji rola pomocy dydaktycznych w postaci obrazów w nauczaniu?

W szkole tradycyjnej odwoływano się często tylko do wyobraźni dzieci. Wymaganie jednak operacji od razu zinterioryzowanych, bez ich stopniowego przygotowania, było najczęściej niemożliwe. Poglądowość też nie rozwiązywała trudności. Obrazy, które miały tylko ilustrować podawane wiadomości, nawet nie wyniki operacji, nie stanowiły punktu wyjścia ani bodźca do własnej aktywności poznawczej uczniów. Większą wartość przedstawiały obrazy tworzone czy przekształcane na oczach uczniów. Umożliwiały one im naśladowanie wewnętrzne obserwowanych operacji. Takie demonstrowanie operacji gotowych nie interesowało jednak wszystkich uczniów. Dopiero „wyszukiwanie operacji w drodze wykonywania czynności efektywnych i przeprowadzanie konkretnych doświadczeń można by uznać — mówi autor — za rozwiązanie tego problemu" **.

Jedyną formą aktywności, jakiej wymagało nauczanie tradycyjne, było zinterioryzowane wykonywanie operacji myślowych. Czy było ono możliwe i jak się przejawiało? Aby na to odpowiedzieć, należy przedtem określić, na czym polega rozumienie przez ucznia zdobywanej wiedzy.

Jeśli uczeń nie rozumiał podawanych mu formuł słownych, jeżeli tylko mechanicznie opanowywał określone sposoby postępowania, to jego uczenie się było wyrabianiem odruchów sensoryczno-motorycznych, pozbawionym udziału myślenia. Wystarczał tu bodziec (np. polecenie nauczyciela), aby wywołać reakcję (np. wyrecytowanie przez ucznia formuły). Każde poprzednie słowo tej formuły było kolejnym bodźcem do wymówienia słowa następnego. Układ takich bodźców i reakcji stanowił mechanizm nawyku.

Rozumienie formuły polega natomiast na zdolności do wykonania zinterioryzowanych operacji przestrzennych i liczbowych, np. rozu-

---

* Jw. s. 74.
** Jw. s. 82.

mienie wzoru na obliczanie pola trapezu ($S = \frac{a+b}{2} \cdot h$) polega na wewnętrznym wykonaniu operacji przestrzennej przekształcenia trapezu w prostokąt, którego podstawa jest równa „środkowej", oraz na obliczeniu powierzchni prostokąta przez podzielenie jej w wyobraźni na siatkę kwadracików (jednostek miary). Słowa są wtedy znakami, rysunki symbolami operacji, a te ostatnie — znaczeniem znaków i symboli. „Znaki i znaczenia są aktami psychicznymi — pierwsze sensoryczno-motorycznymi, drugie rozumowymi i najczęściej uwewnętrznionymi. Łączenie jednych z drugimi pozwala człowiekowi na wyrażanie własnych myśli i rozumienie innych *.

Obok przypadków skrajnych — nierozumienia lub pełnego rozumienia — możliwe są również przypadki „rozumienia częściowego", „wysepek rozumienia". Jeśli np. uczeń umie zmierzyć długość obu podstaw i wysokość trapezu oraz obliczyć zgodnie z wzorem powierzchnię, jeśli jednak przy tym nie wie, dlaczego wykonuje te wszystkie operacje i w takiej kolejności, a tym bardziej jeśli jeszcze nie odróżnia wyraźnie miar powierzchni od miar długości, to rozumie on ten wzór tylko częściowo. Mechaniczne wykonywanie operacji na znakach, nawet zgodnie z wzorami, jest przykładem rozumienia ich tylko częściowego. Dopiero łączenie tych operacji z odpowiadającymi im operacjami na przedmiotach, dopiero wyjście poza język szkolny (np. „jaka jest powierzchnia", „oblicz obwód") i przejście do języka z życia (np. „ile zbierzemy plonów z pola", „oblicz ilość drutu potrzebnego do ogrodzenia łąki") umożliwia pełne rozumienie formuł. Nawyki mechanicznego posługiwania się wzorami i formułami prowadzą do zachowania się sztywnego, stereotypowego, przydatnego tylko w sztucznych wyizolowanych sytuacjach szkolnych, nie przydatnego zaś w bogatym i skomplikowanym życiu. Zakres stosowania operacji myślowych jest natomiast znacznie szerszy. „Operacja nie potrzebuje już sygnału (bodźca), aby być wywołaną, i nie jest związana z jakimś stałym wyrażeniem symbolicznym (słownym, algebraicznym, liczbowym): składając się z operacji cząstkowych, powiązanych ze sobą wzajemnie, i tworząc z innymi operacjami systemy spoiste i plastyczne, może ona być stosowana do wszystkich danych, które na to obiektywnie pozwalają" **.

Jak można bliżej określić tę plastyczność i szeroką przydatność operacji w przeciwstawieniu do stereotypowości i wąskiego pola zastosowań nawyków?

Wszystkie reakcje przedoperacyjne (w tym i nawykowe) są nieodwracalne. Nawyk jest zawsze skierowany naprzód do określonego

---

* Jw. s. 86.
** Jw. s. 90.

wyniku. Jeśli będzie odwrócony (np. pisanie od strony prawej ku lewej), staje się innym nawykiem. Operacje natomiast są odwracalne, pozwalają więc wykonywać próby i po nich wracać do punktu wyjścia. Stosowanie operacji pozwala opierać nasze postępowanie nie tylko na tym, co jest, ale i na tym, co jest przypuszczalnie możliwe, pozwala budować hipotezy i odrzucać je, jeżeli okażą się one nietrafne — wracać do punktu wyjścia bez modyfikowania wyjściowych pojęć.

Im dziecko starsze, tym bardziej oddala się od postępowania przedoperacyjnego, opartego tylko na poglądzie i na schematach działań nawykowych — nieodwracalnych; coraz szerzej stosuje operacje odwracalne. „Podczas całego okresu wczesnego dzieciństwa nie występuje u dziecka np. pojęcie stałości, ponieważ spostrzeganie wyprzedza wszelkie rozumowanie. Wystarczy więc odkształcić kuleczkę gliny, aby dziecko skłonne było mniemać, że zmieniła się ilość materii...; gdy ziarno kukurydzy napęcznieje pod wpływem ciepła, jego substancja i ciężar wzrosną w jego oczach. Dopiero w wieku 7 do 11 lat dziecko zaczyna wytwarzać takie cechy, jak stałość (zachowanie) substancji, takie, jak ciężar, a nawet objętość. Jakże więc dochodzi ono do całkowitego przezwyciężenia pozorów spostrzeżeniowych i do opracowania stosunków czysto rozumowych?... Odwracalność operacji odgrywa pierwszorzędną rolę w konstruowaniu tych pojęć" *.

Drugą cechą operacji jest ich „asocjacyjność" w sensie logicznym, „tzn., że myśl zdolna jest zawsze do zrobienia okrążeń i uzyskania tego samego rezultatu różnymi drogami", w przeciwstawieniu do nawyku, gdzie droga do określonego wyniku jest niezmienna. Np. 25^2 to nie tylko $25 \cdot 25$, ale również $(20 + 5)^2 = 20^2 + 2 \cdot 20 \cdot 5 + 5^2$.

Trzecią cechą operacji — ogólniejszą, obejmującą poprzednie — jest fakt, że operacje tworzą systemy całościowe, w przeciwieństwie do względnie izolowanych czynności nawykowych. Operacje i ich wyniki mogą być łączone w całościowe struktury, gdzie każda operacja zachowuje racjonalny związek ze wszystkimi pozostałymi operacjami tego systemu. „Operacje arytmetyczne tworzą grupy, wiążące w systemy całościowe operacje bezpośrednie, odwrotnie i łączne..." „Z grupami matematycznymi wiążą się w zakresie cech jakościowych ugrupowania, które składają się np. z operacji klasyfikowania i stopniowania..." „Ugrupowania mogą tworzyć ramy badawcze („schematy antycypacyjne"), które pozwalają podmiotowi rozumieć rzeczywistość i umożliwiają mu nowe jej ujęcie" **. „Ugrupowania i grupy nie są niczym innym, jak właśnie całościowymi systemami skupiającymi i organizującymi wszelkie operacje myślowe" ***.

---

* Jw. s. 91—92.
** Jw. s. 94.
*** Jw. s. 106.

Ta systematyczność operacji stwarza wielkie możliwości wzbogacania pracy myślowej uczniów na lekcjach. Wyjaśni to przykład z praktyki szkolnej. Przy nauczaniu tabliczki mnożenia na drodze wyrabiania nawyków sensoryczno-motorycznych powtarza się wielokrotnie hasło „5 · 6" i wiąże z nim mechanicznie reakcję „30". Na drodze operacji myślowych uczy się natomiast $5 \cdot 6 = 6 \cdot 5 = \frac{6 \cdot 10}{2}$; $7 \cdot 6 = 5 \cdot 6 + 2 \cdot 6$; $9 \cdot 8 = 10 \cdot 8 - 8$ itd.

*

Wzbogacanie aktywności poznawczej i myślenia uczniów na lekcjach było od dawna naczelnym postulatem dydaktyki. Psychologia tradycyjna nie mogła tu dać skutecznych wskazań. Dydaktyka zalecała stosowanie tzw. metody maieutycznej (ew. heurystycznej), która w praktyce polegała najczęściej na kierowaniu przez nauczyciela przy pomocy szczegółowych pytań krok za krokiem pracą poznawczą uczniów. Zwolennicy szkoły aktywnej zarzucali tej metodzie, że nie wywołuje ona samorzutnej aktywności poznawczej uczniów, i zalecali stawianie dzieci w takich sytuacjach praktycznych, które nasuwają im problemy i pobudzają do samodzielnego ich rozwiązywania przy dyskretnym kierownictwie nauczyciela. Dalszą jednak trudność stanowiło określenie, na czym polega stwarzanie sytuacji problemowych w nauczaniu i rozbudzanie w ten sposób aktywności dzieci.

Psychologia Piageta wskazuje tu, że aktywność myślowa uczniów zależy przede wszystkim od bogatego posługiwania się posiadanym doświadczeniem przy zdobywaniu dalszej wiedzy, choćby to doświadczenie było prymitywne, choćby tylko pozornie było przydatne w aktualnej sytuacji. Każde nowe poznanie jest jedynie wzbogaceniem poprzedniego, nowym jego zróżnicowaniem i koordynacją. Każde pojęcie i każda operacja mają swoją historię. Np. badane przez Piageta dzieci w wieku od 3 do 7 lat przechodziły przez następujące fazy poznawania i umiejętności przerysowywania kwadratu:

Najmłodsze — rysowały tylko krzywą zamkniętą, nie wyróżniając jeszcze innych jej właściwości.

Kolejno starsze:
— wyróżniały na niej rogi;
— odróżniały linie proste od krzywych;
— odróżniały kwadrat od trójkąta;
— odróżniały go od prostokąta.

Możność wykonania operacji bardziej złożonych zależy zawsze od uprzedniego doświadczenia, do którego zostaje włączone nowe doświadczenie. Odpowiednie operacje prowadzą do nowego zróżnicowania i do nowej koordynacji tego doświadczenia.

Drugim czynnikiem aktywizacji myślenia uczniów (a właściwie dalszym zróżnicowaniem poprzedniego) jest zalecana przez dydaktykę szkoły aktywnej problemowość sytuacji poznawczej, której dotychczasową nieokreśloność psychologia Piageta uwyraźnia. Problem jest to odczuwana potrzeba wykonania odpowiednich operacji myślowych dla odpowiedzi na pytania problemowe, np. uczeń może odpowiedzieć na pytania: „co to jest?" (czyli włączyć zjawisko do odpowiedniej klasy), „ile?" (określić je ilościowo), „gdzie, kiedy?" (uporządkować je w przestrzeni lub w czasie), „z jakiej przyczyny?" (dokonać wyjaśnień przyczynowo-skutkowych) itp. Problem jest więc projektem operacji, które są niezbędne dla określenia badanego zjawiska i jego związków z innymi; zawiera on mniej lub więcej określone schematy antycypacyjne, czyli schematyczne szkice przewidywanych (antycypowanych) rozwiązań. Wykonanie tych operacji stanowi rozwiązanie problemu. Schematy antycypacyjne różnicują się i doskonalą w toku tego rozwiązania.

Podsumowując swe rozważania psychologiczne, Aebli twierdzi, że cała psychologia poznawania rzeczywistości powinna być napisana na nowo z punktu widzenia teorii asymilacji Piageta.

Teoria ta po nowemu określa charakter kontaktu podmiotu z przedmiotem. Poznawanie nie jest analogiczne do fotografowania danych ze świata zewnętrznego, lecz raczej do asymilowania pokarmów przez organizm. Proces poznawania rzeczywistości jest włączaniem danych z zewnątrz do schematów asymilacyjnych, do schematów aktywności, którymi dysponuje podmiot. Takimi schematami są: chwytanie, cięcie (inteligencja sensoryczno-motoryczna), badanie, porównywanie (aktywność spostrzeżeniowa), rozdzielanie, klasyfikowanie (operacje logiczne), liczenie, dodawanie, wyciąganie pierwiastków (operacje liczbowe), porównywanie długości, wielkości kątów, dzielenie na części (operacje przestrzenne albo geometryczne), wiązanie zjawisk (wyjaśnianie przyczynowe) *. Są to schematy bądź aktywności efektywnej, bądź zainterioryzowanej.

Psychologia Piageta wskazuje więc na istotny wkład i udział podmiotu w dziedzinie tworzenia doświadczenia: aby zrozumieć rzeczy i zjawiska, podmiot nie może się ograniczyć do odbierania wrażeń; musi on tymi rzeczami owładnąć, posługując się w odniesieniu do nich odnośnymi schematami asymilacyjnymi. „Historia myślenia dziecka jest więc historią jego schematów asymilacyjnych i wiedzy, będącej wynikiem posługiwania się tymi schematami w odniesieniu do rzeczy".

Brak schematów asymilacyjnych uniemożliwia podmiotowi umysłowe zapoznanie się z różnorakimi właściwościami rzeczy (ilustruje to uprzedni przykład z niemożnością przerysowania kwadratu przez małe dzieci).

---

* Jw. s. 115.

„W konsekwencji zasób doświadczeń indywidualnych zależy bezpośrednio od bogactwa i jakości repertuaru schematów asymilacyjnych podmiotu".

„Schematy asymilacyjne nie stanowią określonej wiedzy, chociaż rozwijają się (różnicują, „akomodują") w związku z asymilowaniem przedmiotów i określonych faktów. Będąc jak gdyby pozbawione treści, tworzą one specyficzny rodzaj wiedzy potencjalnej, nieskończenie płodnej, ponieważ podmiot może nimi dysponować w każdej — znanej czy nowej — sytuacji i może posługiwać się nimi w odniesieniu do nieokreślonej liczby przedmiotów" *. „Nie będzie przesadą, jeżeli powiemy, że matematyka przedstawia jeden wielki system asymilacyjny, za pomocą którego umysł ludzki ujmuje rzeczywistość od strony ilościowej" **.

Wnioski płynące z tej psychologii dla dydaktyki Aebli ilustruje przy pomocy lekcji, omówionych w sprawozdaniu z badań, jakie przeprowadził dla empirycznego potwierdzenia przewagi systemu nauczania szkoły aktywnej nad systemem szkoły tradycyjnej. W dwu grupach uczniów odbyły się lekcje na ten sam temat — obliczania obwodów i powierzchni prostokątów — prowadzone w jednej metodami szkoły tradycyjnej (5 lekcji), w drugiej — metodami szkoły aktywnej (7 lekcji). Okazało się, że w grupie drugiej uzyskane wyniki znacznie były lepsze niż w pierwszej.

W drugiej części artykułu omówię system łączenia teorii z praktyką i zestawię go z przedstawionymi tu wnioskami dla dydaktyki, wyprowadzonymi z psychologii Piageta.

---

* Jw. s. 115.
** Jw. s. 114.

MAKSYMILIAN MACIASZEK

TRUDNOŚCI DYDAKTYCZNE KANDYDATA DO ZAWODU NAUCZYCIELSKIEGO

(Badania terenowe i próba analizy)

Absolwenci liceów pedagogicznych i studiów nauczycielskich, rozpoczynając pracę w szkole, napotykają wiele trudności. Można przyjąć, że występowanie ich oznacza niedostateczne wyposażenie kandydatów w odpowiednie umiejętności. Dlatego problem kształtowania umiejętności dydaktycznych uczyniliśmy przedmiotem specjalnych badań. Zostały one przeprowadzone w dwóch etapach. W pierwszym zbieraliśmy dane dotyczące tego, w jakim stopniu licea pedagogiczne i studia nauczycielskie ukształtowały u swoich kandydatów odpowiednie umiejętności dydaktyczne. Badania w drugim etapie miały już charakter eksperymentalny i prowadzone były w Studium Nauczycielskim w Warszawie. Artykuł, który publikujemy, dotyczy pierwszego etapu, tj. badań terenowych.

Organizacja badań

Badania prowadziliśmy metodą ankiety, uzupełniając je obserwacją lekcji próbnych kandydatów. Celem ich było zorientowanie się w trudnościach, jakie napotykają słuchacze przy przeprowadzaniu pierwszych lekcji, a tym samym stwierdzenie, czy i o ile kandydaci do zawodu nauczycielskiego przyswoili sobie umiejętności dydaktyczne, niezbędne w prowadzeniu lekcji.

Pytania ankiety zostały zredagowane, jak następuje:

1. Jakie trudności uświadomiłem(am) sobie prowadząc pierwsze lekcje próbne?
2. Jakie były przyczyny tych trudności?
3. Jak moim zdaniem można było uniknąć tych trudności?

Interesujący nas problem mieścił się w zasadzie w pierwszym pytaniu. Pytania drugie i trzecie miały raczej charakter kontrolny, bo w niektórych wypadkach dopiero na podstawie sformułowanej na nie odpowiedzi można było mówić o tym, z jakimi trudnościami dydaktycznymi kandydaci naprawdę się stykają. Ponadto w wypowiedziach na dwa ostatnie pytania było szereg sugestii dotyczących procesu kształtowania umiejętności dydaktycznych.

Badaniami zostali objęci słuchacze 8 liceów pedagogicznych oraz 4 stu-

diów nauczycielskich po przeprowadzeniu przez nich co najmniej jednej lub kilku lekcji próbnych. Badania odbywały się w zespołach klasowych. Poprzedziła je zwykle krótka rozmowa ze słuchaczami na temat przeprowadzonych już lekcji, a przede wszystkim ich liczby. Następnie badający rozdzielał przygotowane kartki papieru, na których prosił o umieszczenie w lewym narożniku następujących danych: znaki M lub K (mężczyzna lub kobieta) oraz wiek badanego. To ostatnie wywoływało najczęściej atmosferę pewnego humoru, co z reguły korzystnie wpływało na przeprowadzenie ankiety. Wzmianka, że wypowiedzi są anonimowe, stwarzała odpowiednie warunki do szczerego dzielenia się uwagami. Następnie zostały podyktowane trzy pytania ankiety, które słuchacze zapisywali na kartce. Pytaniem — czy wszystko jest zrozumiałe i ewentualnie dodatkowym wyjaśnieniem — zamykano część przygotowawczą ankiety. Z kolei słuchacze pod nadzorem badającego dawali odpowiedzi na pytania ankiety. Trwało to z reguły od 20 do 45 minut. Stosunek słuchaczy do tego typu badania był we wszystkich zakładach poważny.

Wyniki ankiety

Metodą ankiety wypowiedziało się 572 słuchaczy, w tym 109 mężczyzn oraz 463 kobiety. Ze względu na to, że typ zakładu (liceum czy studium nauczycielskie) nie wykazał widocznych różnic w odpowiedziach, przeto nie było potrzeby zróżnicowania odpowiedzi na licea i studia nauczycielskie. Ponadto nie stwierdzono charakterystycznych różnic w wypowiedziach mężczyzn i kobiet, dlatego i ten podział wypowiedzi okazał się nieaktualny.

Zestawienie wypowiedzi ankietowych opracowano dla każdego zakładu na oddzielnym arkuszu. Sumaryczne wyniki badań przedstawia zestawienie na stronie następnej. Podstawą do uszeregowania była liczba zarejestrowanych w ankietach trudności.

Wypowiedzi ankietowe miały niewątpliwie charakter subiektywny. Stąd celem pełniejszej analizy trudności badania ankietowe zostały uzupełnione metodą obserwacji — hospitowanych lekcji. Hospitowano 15 lekcji kandydatów do zawodu. Chodziło o weryfikację trudności sygnalizowanych przez słuchaczów w ankietach.

Typowe trudności dydaktyczne

Co wynika z materiału liczbowego opracowanych ankiet? Ogólna liczba różnorodnych trudności wymieniona przez 572 badanych słuchaczów wynosi 1112. Ta ostatnia jest też podstawą obliczeń procentowych.

a) Najwyższy procent trudności związany jest z utrzymaniem dyscypliny (17%). Gdy do tego dodamy trudności w opanowaniu całej klasy

L. p.	Określenie rodzaju trudności	Liczba trudności	% ogólnej liczby trudności
1	Utrzymanie dyscypliny	195	17
2	Utrzymanie odpowiedniego tempa lekcji	102	9
3	Dobór metod i środków, które byłyby dostosowane do możliwości uczniów	88	8
4	Trudności w poprawnym wyrażaniu się na lekcji	83	7
5	Dobór i posługiwanie się pomocami naukowymi	79	7
6	Przygotowanie materiału rzeczowego do lekcji	79	7
7	Technika opanowania całej klasy	70	6
8	Aktywizowanie klasy	68	6
9	Formułowanie pytań	64	6
10	Rozplanowanie lekcji w czasie	52	5
11	Przygotowanie konspektu lekcji	45	4
12	Doprowadzenie, by wszyscy uczniowie przyswoili sobie materiał rzeczowy	35	3
13	Utrzymanie lekcji w zaplanowanym jej toku	29	3
14	Utrzymanie odpowiedniej postawy wobec klasy (ruchy)	27	2
15	Kontrola pracy ucznia	18	2
16	Wyjaśnianie dzieciom niezrozumiałych wyrazów	18	2
17	Estetyczne pisanie na tablicy	15	1
18	Właściwa intonacja głosu	14	1
19	Uwzględnienie momentów wychowawczych wynikających z materiału nauczania	10	1
20	Poprawianie wypowiedzi uczniów	9	1
21	Formułowanie celów lekcji	6	1
22	Brak umiejętności rysunkowych	6	1
	Razem	1112	100

(6%) oraz trudność w aktywizowaniu klasy (6%), która ściśle wiąże się z utrzymaniem dyscypliny (w wypowiedziach określenia te nie są jednoznaczne), to sumarycznie ogólna trudność w wytwarzaniu niezbędnej atmosfery procesu nauczania wyraża się liczbą 29%. W licznych komentarzach do tych wypowiedzi spotyka się nawet sformułowanie, że „gdyby nie pomoc nauczycielki, nie mógłbym dalej prowadzić lekcji".

b) Dość znaczny procent ogólnej liczby trudności obejmuje utrzymanie odpowiedniego tempa lekcji (9%). Ściśle z tym związane, a w wielu ankietach nawet trudne do rozgraniczenia, jest rozplanowanie lekcji w czasie (5%). A więc 14% trudności związanych jest z regulowaniem czasu lekcyjnego.

c) Trudność sprawia słuchaczom dobór metod i środków (8%) odpowiednich dla danego zespołu uczniowskiego czy też indywidualnych uczniów. Trudność ta — jak piszą słuchacze — wynika z braku znajomo-

ści uczniów, a przede wszystkim ich poziomu umysłowego. Do tej samej kategorii trudności, których źródłem jest słaba znajomość uczniów, zaliczyć można formułowanie pytań nie dostosowanych do możliwości uczniów (6%) oraz trudność wyjaśniania uczniom niezrozumiałych wyrazów (2%). Tak więc niedostateczna znajomość uczniów prowadzi w konsekwencji do wielu zasadniczych trudności, które łącznie stanowią 16%.

d) Trudność sprawia kandydatom dobór oraz metodyczne wykorzystanie pomocy naukowych (7%).

e) Trudność w przygotowaniu materiału rzeczowego do lekcji (7%) w większości wypadków ma swoje źródło w brakach wiedzy ogólnej, które stwierdzają u siebie słuchacze. W nielicznych tylko wypadkach sygnalizuję się w ankietach trudność w zdobyciu odpowiedniego podręcznika, encyklopedii i innych materiałów jako źródła wiadomości.

f) Niedostateczna ekspresja słowna jest przez wielu słuchaczów odczuwana jako trudność w prowadzeniu lekcji (7%). Często są w ankietach wzmianki o odstępstwach od prawidłowości językowych, stylistycznych lub gramatycznych; tłumaczą je słuchacze chwilowym zdenerwowaniem. Nieznaczny odsetek wypowiedzi ankietowych w zakresie głosu wymienia trudności w intonacji (1%), która z reguły przejawia się w monotonii wypowiadania się, w niewłaściwym akcencie, słabej modulacji itp. Wliczając więc intonację głosu do ogólnych trudności związanych z ekspresją słowną, wówczas procent ich wyraża się liczbą 8%.

g) W ankietach wymienia się też jako trudność dodatkowe środki ekspresji (2%), jak estetyczne pisanie na tablicy (1%), brak umiejętności rysunkowych (1%). Słuchacze zdają sobie sprawę z tego, że większe zaawansowanie w tej dziedzinie wpłynęłoby na zwiększenie efektów oddziaływania dydaktycznego.

h) Postawa przed klasą jest dla niektórych kandydatów problemem (2%). W szczególności chodzi o pewną koordynację ruchów nauczyciela w czasie prowadzenia lekcji. W ankietach są wzmianki o tym, że odpowiednie ułożenie rąk sprawiało słuchaczowi wiele trudności. „Nie wiedziałam, co robić z rękoma" — oto dość często spotykane wypowiedzi.

i) Kandydaci do zawodu odczuwają trudność w ocenie poprawności wypowiedzi ucznia, zarówno merytorycznej, jak i językowej, kontroli pracy ucznia — (2%), a w konsekwencji są niepewni w sposobach poprawiania tych wypowiedzi (1%).

j) Sprawy wychowawcze związane z lekcją stwarzają niektórym słuchaczom specjalne trudności. Sprowadza się to do tzw. momentów wychowawczych lekcji (1%) oraz związanej z tym trudności formułowania celów lekcji (1%), a w szczególności celów wychowawczych.

k) Trudność sprawia też słuchaczom zaplanowanie zajęć lekcyjnych — przygotowanie konspektu lekcji (4%). Najczęściej w tym wypadku mowa

jest o tym, że na lekcjach pedagogiki nie podano słuchaczom odpowiednich wzorów i schematów, a w niektórych wypadkach mają słuchacze pretensje do nauczyciela szkoły ćwiczeń, który nie pomógł im w napisaniu konspektu, a ograniczył się tylko do podania tematu.

Czy podany rejestr wyczerpuje wszystkie trudności, jakie słuchacze napotykają w pierwszych lekcjach próbnych? Materiał badań ankietowych pozwolił na sformułowanie ich w takiej właśnie liczbie, stąd uznać je trzeba za typowe. Niemniej badania wykazały, że uświadomienie trudności wymaga od słuchacza wiedzy dydaktycznej. Okazało się bowiem, że słuchacze, osiągający słabe wyniki w przedmiotach pedagogicznych, stosunkowo mniej trudności odczuwali od słuchaczów wyróżniających się w nauce. Można to było stwierdzić w swobodnych rozmowach już po wypełnieniu ankiety. W niektórych ankietach, w nieznacznej wprawdzie ilości, spotykano też zapis — „nie miałem żadnych trudności".

Analiza wyników ankiety

W materiałach ankietowych uderza stosunkowo wielki procent trudności związanych z utrzymaniem dyscypliny (29%). Niejednokrotnie autor zastanawiał się nad przyczynami braku dyscypliny w czasie lekcji. Fakt ten był przedmiotem szczególnej uwagi w czasie hospitacji lekcji próbnych kandydatów. Poczynione obserwacje potwierdziły w całej rozciągłości wypowiedzi ankietowe słuchaczów w tym zakresie. Jednocześnie hospitacje lekcji dostarczyły dodatkowego materiału, który pozwolił dociec źródeł tej najczęściej występującej trudności.

Zanim dojdziemy do odnośnych sformułowań, warto przytoczyć kilka odpowiednich fragmentów lekcji.

Kl. I. Język polski. Jeden z fragmentów tej lekcji — układanie i zapisywanie wyrazów z rozsypanki literowo-liczbowej. Uczeń pod dyktando kandydata zapisuje rozsypankę na tablicy:

rz	ż	ł	n	e	k	d	r	w	b	ł	a	o	dź
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14

Całość tej operacji trwa dość długo, około 5 minut. W czasie gdy uczeń bardzo wolno, lecz starannie pisze na tablicy, gwar rozmawiających kolegów potęguje się z minuty na minutę, aż dochodzi do takiego momentu, że niemal wszystkie dzieci rozmawiają już głośno, a niektóre nawet krzykiem dają znać o sobie. Kandydat, dyktując uczniowi przy tablicy rozsypankę, reaguje jednocześnie na krzyki reszty uczniów, przerywając swoją czynność takimi słowami, jak: „siedź cicho, uważajcie, własnego słowa nie słyszę, bo wyrzucę z klasy" itp. Niewielki skutek odnoszą te uwagi i groźby. Dzieci przyzwyczaiły się już do tego rodzaju upomnień.

Wreszcie zapis dokonany. Kandydat poleca teraz uczniom przepisać rozsypankę do zeszytów. W klasie zapanowała upragniona cisza — wszystkie dzieci piszą z wielkim zapałem.

Autor zastanawiał się, co było przyczyną pewnego „martwego" punktu lekcji, który mimo woli spowodował zakłócenie normalnej atmosfery szkolnej. Z wyjaśnień polekcyjnych kandydata usłyszano następujące uzasadnienie: „taki miałem plan lekcji". Rzeczywiście, konspekt lekcji przewidywał oddzielny zapis rozsypanki przez jednego ucznia na tablicy, a dopiero potem przepisywanie do zeszytów. Kandydat nie zdobył się na zmianę planu działania.

Kl. I. Język polski. Jeden z fragmentów tej lekcji: czytanie tekstu z elementarza. Kandydat poleca uczniowi czytać tekst kilkuzdaniowy. Okazuje się, że uczeń ma słabo opanowaną technikę czytania. Czytanie przeciąga się do kilku minut. Inne dzieci w tym czasie nudzą się i urozmaicają sobie chwile coraz głośniejszą rozmową oraz innymi zajęciami. Zanim jeden uczeń z wielkim trudem skończył czytanie, zaledwie 4 innych — jak zdołano stwierdzić — patrzyło jeszcze w książeczkę, reszta zajęta już była swoimi własnymi sprawami. Wobec takiej sytuacji w klasie, kandydat nie pozostał obojętny. Od czasu do czasu słychać było upomnienia w formie: „Boguszewski, siedź porządnie i nie opieraj się. Zieliński, uważaj. Zygmuś, nie opieraj się. Kalinowski, odłóż pióro. Kwieciński, zapominasz się" itp.

Również w tym wypadku kandydat nie zdobył się na zmianę zaplanowanych czynności dydaktycznych. Wystarczyło bowiem tylko zamiast czytania zbyt długiego, jak na klasę pierwszą, tekstu przez jednego tylko ucznia, wprowadzić czytanie po jednym zdaniu lub też urozmaicać lekcję chóralnym czytaniem tekstu.

Kl. I. Język polski. Temat: pogadanka o przygotowaniach do 1 Maja. Uczniowie w pierwszej fazie pogadanki na ogół żywo wypowiadali się na pytania kandydata. Kiedy chodziło jednak o wyjaśnienie symboliki czerwonej chorągiewki, nie dawali już odpowiedzi. Rezultat był taki, że zamiast odpowiadać na pytania, powstał gwar, który uniemożliwił kandydatowi dalsze prowadzenie pogadanki. Trudną sytuację w klasie rozwiązał głos dzwonka, obwieszczający koniec lekcji.

W rozmowie polekcyjnej kandydat uznał wprost za rewelację sugestię hospitującego, że w tym momencie lekcji, gdy stwierdził u dzieci brak odnośnych wiadomości, należało natychmiast zmienić metodę pogadanki na opowiadanie.

Kl. IV. Historia. Temat: bitwa pod Grunwaldem. Po nawiązaniu metodą pogadanki do poprzedniej lekcji o objęciu tronu polskiego przez Władysława Jagiełłę, kandydat opowiada o przygotowaniach i przebiegu bitwy pod Grunwaldem. Początkowo zaciekawienie uczniów tematem było dość

duże i w klasie panowała właściwa atmosfera. Opowiadanie kandydata stawało się jednak coraz bardziej monotonne. Stąd nawet w tak emocjonującym momencie opowiadania, o ironicznym przesłaniu Jagielle dwóch mieczów, zmniejszył się znacznie stopień zaciekawienia i uwagi uczniów tak, że uczniowie rozpoczęli rozmowy między sobą. Nie zmusiło to jednak kandydata ani do zmiany tempa mówienia, ani do większej modulacji głosu, ani też do posłużenia się we wspomnianym fragmencie opowiadania odpowiednio zademonstrowanym dialogiem.

O czym świadczą przytoczone fragmenty lekcji? Wskazują nam one jedno z istotnych źródeł trudności kandydatów w utrzymaniu dyscypliny uczniów w czasie lekcji. Na ich podstawie można wysunąć hipotezę, że trudność utrzymania dyscypliny w czasie lekcji wynika przede wszystkim z braku zdolności do modyfikowania zajęć dydaktycznych. Nie oznacza to bynajmniej, aby nie istniały i inne przyczyny słabej dyscypliny, jak np. zbytnia nerwowość niektórych uczniów, uczniowie specjalnie trudni itp.

Uzasadnieniem tej hipotezy są nie tylko trudności związane bezpośrednio z utrzymaniem dyscypliny (poz. 1, 7 i 8 arkusza zbiorczego), lecz również trudność utrzymania odpowiedniego tempa lekcji (poz. 2 arkusza zbiorczego) oraz trudność rozplanowania lekcji w czasie (poz. 10 arkusza zbiorczego). Modyfikacyjność (plastyczność) zajęć jest jedną z charakterystycznych cech działalności dydaktycznej. Badani kandydaci do zawodu nie posiadali zdolności do modyfikowania zajęć. Z uwagi na to, że zdolność tę uważamy za integralną część każdej umiejętności dydaktycznej, zatem konsekwentnie postawić można następną hipotezę, że badani kandydaci do zawodu nie przyswoili sobie umiejętności dydaktycznych związanych z prowadzeniem lekcji.

Działalność dydaktyczna kandydata skierowana jest z reguły na zespoły uczniowskie. Kontrola skuteczności nie może się więc tylko ograniczyć do ogólnego rozeznania stopnia recepcji materiału nauczania, lecz wymaga też od nauczyciela aktualnej orientacji, czy i w jakim stopniu poszczególni uczniowie aktywnie uczestniczą w procesie nauczania oraz jakie osiągają wyniki. Stanowi to zresztą niezbędną podstawę do modyfikowania działania lekcyjnego. Chodzi tu o zdolność, którą można nazwać spostrzegawczością pedagogiczną, zdolność do stawiania diagnozy oraz opanowanie przez nauczyciela systemu kontroli pracy ucznia.

Ogólnie zdolność tę nazwać można „panowaniem nad klasą", tj. zdolność dzielenia świadomości na stronę rzeczową podawanego uczniom materiału z jednoczesną zdolnością do stawiania diagnozy o stopniu recepcji materiału przez uczniów.

Z badań ankietowych wynika, że kandydaci do zawodu odczuwają w tym zakresie wielkie trudności. Arkusz zbiorczy wypowiedzi ankietowych wykazuje wprawdzie te trudności zaledwie w dwóch pozycjach, i to w nieznacznym procencie (poz. 20 — poprawianie wypowiedzi uczniów: 1% oraz poz. 15 — kontrola pracy ucznia: 2%), ale w licznych komentarzach ankietowych (wypowiedzi na pytania 2 i 3 ankiety) spotykamy takie sformułowanie, jak np. „Nie widziałam dzieci, nie mogłam się zorientować, kiedy dzieci przyswoiły sobie materiał lub też czego jeszcze nie zrozumiały" (K-19 lat).

Natomiast hospitowane lekcje kandydatów dostarczają w tym zakresie więcej materiału. Dla przykładu:

Kl. IV. Arytmetyka. Prowadzący lekcję wywołuje uczennicę do tablicy i dyktuje jej następujące zadanie — 36725 : 5. Kandydat zajmuje się uczennicą rozwiązującą zadanie przy tablicy, gdy tymczasem reszta uczniów, nie otrzymawszy żadnego polecenia, nudzi się. Niektórzy jednak z uczniów samowolnie zapisują zadania w zeszytach i rozwiązują je. Gdy już wielu uczniów prawie kończyło rozwiązywanie zadań, kandydat zwraca się do klasy z poleceniem: „na razie nie piszcie w zeszytach", podczas gdy większość uczniów już napisała.

Kl. III. Arytmetyka. Kandydat zapisuje zadanie domowe na tablicy: wykonaj dzielenie ze sprawdzianem (6 zadań). Kiedy prawie wszyscy uczniowie zajęci są przepisywaniem zadań do swoich zeszytów, dwie dziewczynki podnoszą palec jako umowny znak zgłoszenia się do wypowiedzi. Kandydat nie spostrzega zgłaszających się, które po pewnej chwili zniechęcone opuszczają palce. Na ich twarzach można było zaobserwować wyraźne niezadowolenie.

Kl. I. Język polski. W jednym fragmencie lekcji kandydat daje dzieciom polecenie cichego czytania tekstu z elementarza. Po chwili przystępuje do głośnego czytania. Dopiero jednak pod koniec lekcji stwierdza, że dwóch uczniów nie ma elementarzy i nie wykonywało poleceń prowadzącego.

Powyższe przykłady fragmentów lekcji wskazują dowodnie, że badani kandydaci nie opanowali modyfikacyjnej strony umiejętności dydaktycznych oraz nie rozwinęli w sobie spostrzegawczości pedagogicznej.

Dyrektywy w sprawie kontynuowania badań

Materiał dotychczasowych badań pozwolił również na ustalenie pewnych dyrektyw dotyczących dalszej pracy badawczej.

Trudność w doborze metod i środków, którą kandydaci najczęściej tłumaczyli nieznajomością zespołów dziecięcych, wymagała przyjęcia takiego założenia w procesie kształtowania umiejętności dydaktycznych, aby w badaniach eksperymentalnych studenci prowadzili lekcje

próbne jedynie w tych zespołach uczniowskich, które poprzednio poznali. Ponadto należało umożliwić im poznawanie zespołów klasowych przez rozbudowę kontaktów ze szkołą ćwiczeń.

Stwierdzone w ankietach słabe zaawansowanie słuchaczów w środkach ekspresji było dostatecznym sygnałem, aby w procesie kształtowania umiejętności dydaktycznych znalazły one odpowiednie miejsce. W planie studiów grupy eksperymentalnej postulat ten uwzględniano przede wszystkim w następujących przedmiotach: kultura żywego słowa z literaturą dla dzieci, rysunek, praca ręczna, śpiew z muzyką, wychowanie fizyczne.

Większość swoich niepowodzeń w prowadzeniu pierwszych lekcji próbnych przypisywali badani kandydaci wielkiemu zdenerwowaniu, które z reguły towarzyszyło ich czynnościom dydaktycznym. A oto niektóre wypowiedzi na ten temat.

„Trudności, jakie napotykałam przy prowadzeniu pierwszej lekcji — to nie ugruntowany materiał rzeczowy oraz silna trema. Po prostu nic widziałam chwilowo dzieci, zapomniałam, o czym mówić" (K-18, kl. VB).

„Trudności na pierwszej lekcji były przeze mnie pokonane i nie dałam ich odczuć dzieciom. Ale po lekcji czułam się całkowicie wyczerpana nerwowo" (K-20, kl. VB).

„Pierwszą lekcję to strach prowadzić" (K-19, kl. VB). „Na pierwszej lekcji najwięcej onieśmielała mnie osoba dyrektora" (K-18, kl. VB).

„Po wejściu do klasy nic nie widziałam, jednak po chwili to mi ustąpiło" (K-20, kl. IV).

„Pierwsza lekcja powinna być prowadzona bez osób obcych, bez świadków" (K-22, kl. IV).

Tych kilka tylko przykładowo podanych wypowiedzi oraz obserwacja zachowania się kandydatów nasunęły inną niż powszechnie stosowaną, metodę zaprawiania do prowadzenia zajęć dydaktycznych. Otóż w koncepcji eksperymentu pierwsze lekcje próbne prowadzili studenci bez nadzoru. Chodziło o to, aby zdenerwowanie kandydatów sprowadzić do minimum, aby lekcja ta mogła być rzeczywiście próbą ćwiczebną.

Przeprowadzone badania wstępne (ankiety i hospitacje lekcji próbnych) doprowadziły do lepszego określenia istoty umiejętności dydaktycznych oraz pozwoliły na sformułowanie kilku dyrektyw, które wykorzystano już w pracach eksperymentalnych.

DYSKUSJE I POLEMIKI

DWIE GŁÓWNE KONCEPCJE OGÓLNEGO UKŁADU MATERIAŁU W PROGRAMACH HISTORII *

Dydaktyka wyróżniła dwie koncepcje ogólnego układu materiału nauczania w programach: układ koncentryczny (cykliczny) i układ liniowy. Obie koncepcje mają swoich zwolenników i przeciwników.

Program historii o układzie liniowym realizowany był dotychczas w ZSRR od klasy V. Pozostałe kraje, uwzględniane w niniejszej pracy, stosowały układ koncentryczny. Cechą charakterystyczną układu liniowego jest przerabianie pewnych partii materiału tylko jeden raz. Tak np. w Związku Radzieckim materiał z historii starożytnej przerabiany jest tylko w kl. V i w pierwszym półroczu kl. VI. Materiał z historii powszechnej średniowiecza przerabiany jest tylko w drugim półroczu kl. VI i kl. VII. Materiał z historii powszechnej czasów nowożytnych realizowany jest tylko w kl. VIII i w kl. IX. Historia ZSRR, jako oddzielny przedmiot nauczania, przerabiana jest równolegle z kursem historii powszechnej w kl. VIII i w kl. IX. W kl. X jest już tylko historia ZSRR.

Musimy jednak podkreślić, że ta cecha niepowtarzalności poszczególnych kursów historii w programie o układzie liniowym nie może być rozumiana zbyt rygorystycznie, gdyż pewne elementy występują dwukrotnie. Wspólnota pierwotna np. omawiana jest w kl. V, ale w kursie historii ZSRR w kl. VIII jest w programie rozdział pt. Ustrój wspólnoty pierwotnej na terytorium naszego kraju. Tak samo niewolnictwo omawiane jest w kl. V i VI, ale w kursie historii ZSRR (kl. VIII) jest też rozdział pt. Ustrój niewolniczy na terytorium naszego kraju. Słowianie w starożytności. W ten sposób na innym materiale pogłębiano te pojęcia, które w klasach V—VII nie mogły być gruntownie przyswojone ze względu na wiek uczniów.

---

* Artykuł niniejszy jest częścią obszerniejszego studium poświęconego analizie porównawczej programów historii w różnych krajach. Za podstawę do porównania przyjęto następujące programy:
PRL — program za rok 1957/58 dla 5—11 roku nauki.
ZSRR — program na rok 1955/56 dla 5—10 roku nauki.
NRD — program z 1954 r. (Grundschulen) oraz z 1951 r. (Oberschulen).
Francja — program z 1956 r. dla 6—12 roku nauki.
Luksemburg — program na rok 1957/58 dla 7—13 roku nauki.
Kanada (Nowa Fundlandia) — program z 1945 r. dla 9—11 roku nauki.
USA (Ontario) — program z 1947 r. dla 11—12 roku nauki.
Przedwojenne programy polskie: dla szkoły powszechnej z 1920 r., dla gimnazjum wyższego z 1922 r. oraz programy dla szkoły powszechnej, gimnazjum i liceum po reformie jędrzejowiczowskiej.

W porównaniu z układem koncentrycznym główną zaletą układu liniowego jest fakt, że stwarza on większe możliwości rozładowania programu, co, jak wiemy, jest problemem aktualnym we wszystkich krajach. Program radziecki pokazuje, że układ liniowy pozwala na zawężenie ram chronologicznych w poszczególnych klasach oraz umożliwia zwiększenie wymiaru godzin na realizację poszczególnych tematów. Stwarza więc pomyślniejsze warunki do zwalczania werbalizmu w nauczaniu historii i stosowania metod umożliwiających wdrażanie uczniów do samodzielnej pracy i samodzielnego myślenia.

Dla ilustracji porównajmy program radziecki i program czechosłowacki, który ma układ koncentryczny. W programie radzieckim w ciągu trzech lat nauki (kl. V, VI i VII), przy wymiarze czasu po 2 godz. tygodniowo, przerabia się materiał z historii powszechnej (z nielicznymi elementami z dziejów ojczystych) od wspólnoty pierwotnej do połowy XVII w. W programie czechosłowackim zaś omawia się w ciągu dwóch lat nauki (kl. VI i VII), przy wymiarze czasu 2 godz. tyg. w kl. VI i 3 godz. tyg. w kl. VII, materiał z historii powszechnej i historii ojczystej od wspólnoty pierwotnej do roku 1917. Jasne dla każdego, że w programie radzieckim możliwy jest taki wymiar godzin na opracowanie poszczególnych tematów, na jaki nie może sobie pozwolić żaden program o układzie koncentrycznym. Np. na opracowanie tematu w kl. V pt. „Egipt starożytny" program radziecki przeznacza 10 godzin, gdy program czechosłowacki przeznacza 7 godzin na opracowanie całego rozdziału pt. „Ustrój wspólnoty pierwotnej łącznie z państwami starożytnego Wschodu". (Egipt, Mezopotamia, Chiny).

Potrzeba rozładowania programu historii odczuwana jest we wszystkich krajach. Układ liniowy stwarza poważne możliwości w tym kierunku, czego nikt nie neguje. Czym wobec tego wytłumaczyć fakt, że w większości krajów utrzymuje się układ koncentryczny?

Decydującym czynnikiem są tu względy natury społecznej. Układ liniowy zapewnia znajomość całokształtu dziejów tylko tej grupie młodzieży, która ukończyła pełną szkołę średnią. Uczniowie, którzy ukończą szkołę podstawową, mieliby tylko propedeutyczny kurs historii powszechnej urwany na przełomie średniowiecza i czasów nowożytnych, co nie jest wystarczające do zrozumienia współczesności, do kształtowania światopoglądu młodzieży.

Podstawą tego argumentu skierowanego przeciwko liniowości jest zasada, że absolwent szkoły podstawowej musi zdobyć zaokrąglony cykl wiadomości (niezbędne podstawowe wykształcenie każdego obywatela) i założenie, że nie będzie on dalej się uczył *.

Spotyka się i inne argumenty, jak np., że przejście do układu liniowego

---

* Por. M. Pęcherski: *Z problematyki treści kształcenia w szkole ogólnokształcącej*, Materiały do studiów pedagog. t. II, s. 132—133.

wymaga ogromnie wnikliwej pracy nad kształtowaniem pojęć historycznych i że duża część nauczycieli nie jest do tego przygotowana. Stan pomocy naukowych i brak specjalistów na poziomie podstawowym łącznie z brakiem stabilizacji nauczycieli w danym przedmiocie stwarza bardzo poważne niebezpieczeństwo przy układzie liniowym. Przyjmuje się tu także ukryte założenie, że na wyniki pracy nauczycieli uczących historii w szkole podstawowej nie ma co liczyć, że na poziomie licealnym trzeba cały system wiedzy budować od początku.

Wyniki naszej analizy programu radzieckiego i programów o układzie koncentrycznym wskazują, że przy układzie liniowym upośledzona jest w pewnym stopniu historia starożytna i średniowieczna.

Programy dla klas licealnych w Polsce, Czechosłowacji, a zwłaszcza w NRD, wprowadzają w kursie historii starożytnej szereg takich pojęć, które nie są uwzględnione w programie radzieckim, np. własność osobista, własność prywatna, towar, siły wytwórcze, środki produkcji, niewolnictwo patriarchalne, wschodni despotyzm, klasa panująca, aparat państwowy, politeizm, antropomorfizm, dualizm w religii, monoteizm, mesjanizm, braminizm, buddyzm, retoryka, rozkład ustroju niewolniczego i in. To samo zjawisko można zaobserwować w kursie historii średniowiecznej.

To unikanie trudniejszych pojęć w programie o układzie liniowym uwarunkowane jest nie brakiem czasu, lecz koniecznością przystosowania treści programu do możliwości umysłowych uczniów.

Wynika jednak z tego, że głębsze ujęcie kursu historii starożytnej i średniowiecznej możliwe jest dopiero na szczeblu licealnym. U podstaw więc układu liniowego tkwi założenie, że dla wykształcenia ogólnego młodzieży ważniejszy jest kurs historii nowożytnej, że w zakresie historii starożytnej i średniowiecznej wystarczy ogólna orientacja możliwa do osiągnięcia na II szczeblu szkoły podstawowej. Podkreślić jednak musimy, że ta różnica w ocenie wartości kształcącej materiału z poszczególnych epok nie jest związana wyłącznie z układem liniowym. Występuje ona również w krajach, w których realizowany jest program o układzie koncentrycznym.

Budowa programów o układzie koncentrycznym nie jest we wszystkich krajach jednakowa.

Podstawowa dla historii zasada następstwa chronologicznego uwzględniana jest nie tylko w programie radzieckim, lecz również we wszystkich programach o układzie koncentrycznym. Nawet w programie wprowadzającym zagadnienia oparte głównie na przekrojach podłużnych, jak np. program polski po reformie 1932 r. dla liceum lub program USA — Ontario dla 11 i 12 roku nauki, utrzymuje się kolejność chronologiczną poszczególnych okresów historycznych. We wszystkich programach stosowana jest również zasada synchronizacji w układzie materiału, choć taka budowa stwarza pewne trudności metodyczne.

Tylko dzieje Grecji i Rzymu starożytnego ujęte są we wszystkich programach monograficznie. Różnice dotyczą ilości koncentrów, czasu ich realizacji oraz doboru treści. Na drugim szczeblu szkoły podstawowej i na poziomie licealnym wprowadza się najczęściej dwa koncentry. W Polsce po reformie jędrzejowiczowskiej wprowadzono 3 koncentry: jeden w szkole powszechnej, drugi w czteroletnim gimnazjum i trzeci w dwuletnim liceum.

Ilość wprowadzanych koncentrów uwarunkowana jest strukturą organizacyjną szkoły ogólnokształcącej w danym kraju.

Proporcja czasu przeznaczonego na realizację koncentru niższego i wyższego jest również związana ze strukturą organizacyjną szkoły. W jednych krajach przeznacza się na realizację koncentru niższego 4 lata, a na realizację koncentru wyższego 3 lata, np. we Francji (rok 1956) i NRD (rok 1951). W Polsce i Luksemburgu odwrotnie, na realizację koncentru niższego przeznacza się 3 lata, a koncentr wyższy realizuje się w ciągu 4 lat. W Czechosłowacji (rok 1953) zachowano pod tym względem równowagę, przeznaczając na każdy koncentr 3 lata.

Koncentryzm zaostrza ogromnie sprzeczność między potrzebami społecznymi w zakresie wykształcenia ogólnego młodzieży a budżetem czasu. W konsekwencji przerost cykliczności w układzie materiału programowego powoduje przeciążenie planu godzin i przeładowanie programów materiałem nauczania. Powszechna tendencja do rozładowania programu historii, przystosowania go do wieku i rozwoju umysłowego uczniów jest jedną z głównych przyczyn różnic w doborze treści materiału dla poszczególnych koncentrów.

Tendencja ta przejawia się jednak w różnych formach w różnych sposobach rozwiązywania trudności.

We Francji np. wprowadzono do układu koncentrycznego elementy liniowości. Historia starożytna i średniowieczna występuje w programie francuskim w koncentrze niższym (6—9 rok nauki). Treść koncentru wyższego (10—12 rok nauki) dotyczy wyłącznie czasów od 1610 do 1939 roku.

Podobną budowę ma program NRD z 1951 dla szkoły dziesięcioletniej, który dla 9 i 10 roku nauczania przeznacza materiał od XVI wieku do drugiej wojny światowej.

Nawet w programach uwzględniających w obu koncentrach elementy wszystkich formacji społeczno-ekonomicznych można spotkać pewne elementy liniowości. Przykładem może być program NRD w roku 1954 dla szkoły podstawowej, w którym całkowicie pominięto materiał z dziejów starożytnej Grecji.

Inny sposób rozwiązania trudności widzimy w programie czechosłowackim z roku 1953. W programie tym historia starożytna uwzględniona jest w zasadzie w obu koncentrach, ale w kl. IX (pierwszy rok koncentru wyższego) wprowadzono tylko uogólnienie ustroju niewolniczego bez

szczegółowego omówienia materiału faktograficznego, czego nie można uznać za rozwiązanie zbyt szczęśliwe.

Głównym oparciem zwolenników układu koncentrycznego jest zasada stopniowania trudności, konieczność dostosowania materiału nauczania do faz rozwojowych uczniów *.

Cechą charakterystyczną układu koncentrycznego jest powtarzanie wcześniej przerobionego materiału łącznie z jego rozszerzeniem i pogłębieniem. Zastosowanie układu koncentrycznego jest więc celowe w tych wszystkich wypadkach, gdy pewne pojęcia nie mogą być wyjaśnione w szkole podstawowej tak wyczerpująco, jak to jest niezbędne dla wykształcenia ogólnego.

Układ koncentryczny, jeśli go prawidłowo stosować, ma więc poważne zalety dydaktyczne, ułatwia nauczycielowi przechodzenie od niższych do wyższych form myślenia.

Dotychczasowa praktyka wykazuje jednak, że programy o układzie koncentrycznym powodują często spłycanie procesu nauczania, mechaniczne powtarzanie tego samego materiału na obu szczeblach (zamiast pogłębiania), co w dużym stopniu osłabia zainteresowania uczniów przedmiotem nauczania **.

Układ koncentryczny, jak również układ liniowy, może być łączony z układem epizodycznym lub z układem systematycznym. Zależy to w dużej mierze od wymiaru czasu przeznaczonego na realizację programu i od poziomu umysłowego uczniów.

Proces nabywania wiedzy historycznej, jak słusznie podkreśla prof. Moszczeńska, zawiera oba elementy: epizodyzm i systematyczność. Albo skupiamy uwagę na wyodrębnionych elementach rzeczywistości historycznej, albo rozpatrujemy je w układzie narzuconym przez logikę przedmiotu. Nie ma więc sprzeczności pomiędzy epizodami a tzw. kursem systematycznym. W miarę posuwania się na stopniach poznania systematyczność wzrasta na koszt epizodyczności ***.

Do niezbędnych warunków systematyczności kursu historii zaliczyć należy wprowadzenie takiej ilości przekrojów i w takim ich układzie, aby możliwe było ustalenie związków między poszczególnymi elementami rzeczywistości historycznej, aby nie było zbyt dużych trudności w przechodzeniu od faktów do uogólnień i odwrotnie. Nie można np. zrozumieć przesłanek przewrotu przemysłowego w Anglii bez znajomości materiału dotyczącego angielskiej rewolucji burżuazyjnej w połowie XVII w. i jej skutków. Pomijanie przekrojów niezbędnych do uchwycenia związków

---

* Por. M. A. Zinowjew: *Osnownyje woprosy mietodiki prepodawanija istorii.* Moskwa 1948 s. 137—138 oraz *Podstawy metodologiczne i dydaktyczne nauczania historii w szkole.* PZWS W-wa 1957, s. 15, 52.

** Por. M. Pęcherski — cyt. s. 132.

*** Podstawy metodologiczne i dydaktyczne... cyt. s. 24.

między omawianymi zjawiskami prowadzi do izolacji poszczególnych tematów oraz do odrywania faktów historycznych od uogólnień.

We wszystkich porównywanych przez nas programach ilość tematów, podtematów i haseł uogólniających na szczeblu niższym jest minimalna, decydującą przewagę mają obrazy i charakterystyki ogólne. Między programami poszczególnych krajów istnieją jednak na tym poziomie dość poważne różnice pod względem charakteru wprowadzanych związków i uogólnień. W NRD np. już w klasie V (wiek uczniów 10—11 lat) mówi się o powstaniu społeczeństwa ludzkiego, wyjaśnia się znaczenie pracy, podkreśla się wpływ ulepszania narzędzi pracy na rozwój myślenia i języka ludzi pierwotnych, wymaga się od uczniów znajomości sposobu życia ludzi na poszczególnych etapach rozwoju wspólnoty pierwotnej oraz zrozumienia, jak ten rozwój prowadził do powstania prywatnej własności i podziału klasowego.

W programie czechosłowackim wspólnota pierwotna omawiana jest w kl. VI (wiek uczniów 11—12 lat). Przedstawia się uczniom wybrane obrazki z życia ludzi pierwotnych, wprowadza się też zagadnienie rozkładu wspólnoty pierwotnej, ale bez wystarczającej podbudowy. Dopiero w kl. VIII (wiek uczniów 13—14 lat) pokazuje się proces różnicowania klasowego i rozkładu wspólnoty pierwotnej.

Pomijając problem przystosowania materiału do możliwości poznawczych uczniów (wymaga on osobnego omówienia), trzeba stwierdzić, że tak duże wymagania w programie NRD można było postawić tylko dzięki wprowadzeniu elementów liniowości do cyklicznego układu programu. Umożliwiło to przeznaczenie 14 godzin na omówienie materiału z dziejów wspólnoty pierwotnej. Układ koncentryczny, zwłaszcza przy małej ilości godzin przeznaczonych na realizację programu, przyczynia się do rozszerzania ram chronologicznych programów poszczególnych klas, co w konsekwencji powoduje przerost epizodyzmu w traktowaniu materiału historycznego nawet na poziomie licealnym. Typowym przykładem może być program kanadyjski (Nowa Fundlandia) z roku 1945 dla 9—11 roku nauki. Jest to zbiór tematów-obrazów o charakterze wybitnie epizodycznym.

Na ogół jednak w programach dla szczebla wyższego przeważa tendencja do łączenia układu liniowego lub układu cyklicznego z układem systematycznym. W dużo większym stopniu bierze się tu pod uwagę drogę przechodzenia w nauczaniu od faktów historycznych do procesu historycznego.

Droga ta jest jednak w wielu programach trudna do uchwycenia. Zależy to od konstrukcji programu, od stopnia jego uszczegółowienia.

W programie luksemburskim np. dla 11 roku nauki pod tytułem „Bardziej pogłębiona historia średniowieczna" figuruje następujący spis tematów: Europa po najazdach. Chlodwig i Merowingowie. Potęgi stare i nowe. Cesarstwo Wschodnie. Papiestwo. Islam. Karolingowie. Karol Wielki i pań-

stwo Franków. Następcy Karola Wielkiego. Rozpad państwa. Nowe najazdy. Niemcy i Francja. Jasne jest, że program ten nie organizuje procesu poznawczego, pozostawia w tym zakresie wszystko do uznania autora podręcznika i nauczyciela.

Na ogół programy krajów socjalistycznych ukierunkowują pracę nauczyciela w doprowadzaniu uczniów do uogólnień w dużo większym stopniu niż programy krajów kapitalistycznych. Występuje to wyraźnie, gdy weźmiemy pod uwagę uogólnienia wprowadzane przez program po przerobieniu materiału z kilku rozdziałów. Tak np. program radziecki dla 9 roku nauki wprowadza rozdział pt. „Imperializm jako najwyższe i ostatnie stadium kapitalizmu", dopiero po omówieniu imperializmu niemieckiego, angielskiego, francuskiego i amerykańskiego. Analogiczne ukierunkowanie pracy daje program czechosłowacki i program NRD.

Cechą charakterystyczną układu materiału w rozdziałach prowadzących do końcowego uogólnienia jest powtarzanie tych samych pojęć, np. w programie radzieckim pojęcia: „koncentracja produkcji" i „monopol kapitalistyczny" powtarzają się w 3 rozdziałach (Niemcy, Francja, USA), pojęcie „zabory kolonialne" powtarza się w 4 rozdziałach.

Powtarzanie tych samych pojęć w kilku rozdziałach ma ułatwić nauczycielowi przygotowanie uczniów do zrozumienia prawidłowości procesu historycznego. Przy odpowiedniej metodzie pracy stwarza to możliwość stopniowego rozszerzenia uogólnień częściowych. Jednakże taki układ materiału zwiększa stopień przeładowania programu. Unikanie tego niebezpieczeństwa skłania autorów programu bądź do rezygnacji z szerszych uogólnień, bądź do wprowadzania uogólnień bez dostatecznej podbudowy faktograficznej, co prowadzi do werbalizmu i sloganowości. W powojennych programach polskich i innych krajów demokracji ludowej można znaleźć wiele błędów tego rodzaju.

Porównanie programów kilku krajów nie daje oczywiście dostatecznej podstawy do wysnuwania jakichś kategorycznych twierdzeń dotyczących budowy nowych programów historii. Wydaje się jednak, że w naszych obecnych warunkach nie jest celowe wprowadzanie układu konsekwentnie liniowego, jak również utrzymywanie układu cyklicznego w istniejącej postaci. Sądzimy, że koncepcja układu materiału w nowym programie historii powinna być oparta na wprowadzeniu elementów liniowości do układu cyklicznego.

Umożliwi to zwiększenie ilości godzin na realizację poszczególnych problemów i stworzy realną podstawę do racjonalnego łączenia układu cyklicznego z układem systematycznym zwłaszcza na poziomie licealnym.

CZESŁAW SZYBKA

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

JAK ROZWIJAMY FORMY WSPÓŁPRACY Z DYREKTORAMI SZKÓŁ

W sprawozdaniu niniejszym postaram się przedstawić zwięźle wypraktykowane formy współpracy pracowników pedagogicznych Oddziału Szkolnictwa Licealnego w Katowicach z dyrektorami 88 jedenastolatek i liceów ogólnokształcących, znajdujących się na terenie województwa.

Ponieważ jakość pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły zależy w znacznym stopniu od jakości pracy dyrektora, zadaniem nadzoru pedagogicznego jest niesienie pomocy dyrektorom poszczególnych szkół przy rozwiązywaniu trudności, na jakie natrafiają, ukierunkowywanie ich działalności, umożliwianie wymiany wzajemnych doświadczeń, popularyzowanie różnych osiągnięć i usprawnień. Pamiętając o tym zadaniu, pracownicy pedagogiczni Oddziału Liceów Ogólnokształcących w Katowicach wprowadzili, począwszy od roku szkolnego 1954/55, wiele nowych prób na odcinku współpracy. Streścić by je można w następujących punktach:

1. Zmniejszona ilość konferencji ogólnych, a poprawiona ich jakość przez wprowadzenie tematyki problemowej i wciągnięcie do współpracy większej ilości szkół i dyrektorów.
2. Dla zaktywizowania większej ilości szkół, dyrektorów, nauczycieli i rodziców organizowano narady w czterech rejonach.
3. Tematykę konferencyjną na rok następny ustalano na podstawie analizy i oceny pracy roku poprzedniego.
4. Zamiast referatów na konferencjach wprowadzono zasadę przygotowywania tez do dyskusji, wykorzystując w szerszym niż dotąd zakresie lekcje praktyczne i inne zajęcia w szkole.
5. Zorganizowano aktyw dyrektorów.
6. Podzielono województwo na dwanaście rejonów administracyjnych.
7. Zapoczątkowano współpracę z młodymi dyrektorami.
8. Rozwinięto na szerszą skalę przenoszenie doświadczeń szkół.
9. Zapraszano dyrektorów na wizytacje i konferencje powizytacyjne w charakterze obserwatorów.

10. Wprowadzono indywidualne konsultacje dyrektorów.
11. Zapoczątkowano współpracę ze szkolnictwem zagranicznym.
12. Zapoczątkowano systematyczną współpracę z zastępcami dyrektorów szkół.

A oto bliższe dane dotyczące wprowadzonych zmian w zakresie współpracy Oddziału z dyrektorami liceów.

W organizacji konferencji ogólnej zwrócono uwagę na omawianie na konferencji jednego węzłowego zagadnienia ilustrowanego przykładami praktycznymi, wciąganie do współpracy wielu różnych szkół, na których terenie odbywają się konferencje.

Nad przygotowaniem konferencji pracuje dyrektor oraz kilku nauczycieli prowadzących lekcje praktyczne czy zajęcia pozalekcyjne. Konferencją żyje cała szkoła, komitet rodzicielski i środowisko.

Uczestnicy konferencji widzą pracę innej szkoły, mogą ją porównać z wynikami własnej pracy, podzielić się w dyskusji własnymi doświadczeniami.

Przejściowe odbywanie konferencji w czterech rejonach konferencyjnych (Katowice, Bytom, Częstochowa i Bielsko-Biała) obejmujących po 20 szkół przyczyniło się do zaktywizowania dyrektorów szkół, którzy w mniejszych grupach chętniej zabierali głos, czego nie obserwowano uprzednio.

Tematykę konferencji ustalono po przeprowadzeniu rocznej analizy pracy oddziału liceów ogólnokształcących. Ustalona tematyka konferencji z góry na cały rok szkolny, z podaniem terminu konferencji, szkół, w których się miały odbyć, zespołów dyrektorów i nauczycieli, wyznaczonych do przygotowania konferencji, przyczyniła się do gruntownego jej przygotowania. Zespoły, znając zagadnienia kilka miesięcy naprzód, przez dłuższy okres czasu czynią obserwacje i zbierają materiały na terenie własnych szkół. Odbywają kilkakrotnie konsultacje, opracowują tezy na podstawie doświadczeń i obserwacji w kilku szkołach. W ten sposób konferencja jest wszechstronnie przygotowana, a dyrektorzy — posiadając na kilka dni naprzód tezy, mogą się należycie przygotować do dyskusji. Na takiej konferencji dyskusja jest z reguły sprawna, dużo wypowiedzi krótkich i konkretnych, wnioski rzeczowe.

Po przedyskutowaniu zagadnienia w oparciu o tezy i obserwowane zajęcia praktyczne, dyrektorzy mają ułatwione zadanie przeniesienia wyników konferencji zespołowi nauczycielskiemu własnej szkoły. Konferencje tak organizowane przyczyniły się do wzmożenia czytelnictwa pedagogicznego dyrektorów pracujących nad przygotowaniem tez, nauczycieli przygotowujących się do dyskusji.

Inną formą współpracy Oddziału Szkolnictwa Licealnego z dyrektorami szkół jest aktyw dyrektorski. Na przestrzeni czterech lat aktyw dyrektorski, zwoływany w miarę potrzeby około 3 razy w roku, zaj-

mował się następującymi sprawami: oceniał krytycznie przeprowadzone konferencje; oceniał sytuację szkolnictwa licealnego w okresie ważnych wydarzeń w kraju; naświetlał trudne zadania, przed którymi stanęło szkolnictwo licealne; ustosunkowywał się do oceny wyższych uczelni w sprawie wyników stwierdzonych w czasie egzaminów wstępnych; zastanawiał się nad formami szkolenia i samokształcenia dyrektorów; wysuwał problemy nurtujące szkoły i opracowywał węzłowe problemy dydaktyczno-wychowawcze; oceniał przeprowadzone eliminacje zespołów artystycznych; przedsiębrał środki zaradcze w związku z dużym odsiewem w szkołach; podzielił się spostrzeżeniami odnośnie do pracy harcerstwa.

Podjęcie w ostatnim roku przez aktyw dyrektorów prac badawczych i eksperymentalnych przyczynia się do budzenia ambicji naukowych u nauczycieli przez wypróbowanie pewnych eksperymentów pedagogicznych, posuwających naprzód naszą metodykę nauczania.

Dla przykładu podajemy, że w roku szkolnym 1957/58 aktyw dyrektorów podjął do wykonania między innymi następujące zadania: 1) opracowanie materiałów historycznych dotyczących powstań śląskich, ziemi śląskiej, miast i powiatów przyłączonych do Polski po II wojnie światowej, 2) sprawę wydawnictwa czasopisma młodzieżowego w Bytomiu (na wzór II Liceum im. Traugutta), 3) sprawę organizacji wykładów dla rodziców w wielkich miastach (Bytom), 4) ustalenie form pracy z młodymi nauczycielami itp.

Oddział Liceów ogólnokształcących poprzez aktyw szuka potwierdzenia słuszności swoich założeń w pracy, koryguje swe zamierzenia i plany, wzbogaca je inicjatywą terenu.

Podział województwa na 12 rejonów przyczynił się do usprawnienia pracy administracyjnej. Za każdy rejon odpowiedzialny jest dyrektor rejonowy. Poprzez dyrektorów rejonowych organizacja pracy uległa znacznemu usprawnieniu. W pilnych sprawach odpada konieczność odrywania wszystkich dyrektorów na cały dzień od warsztatu pracy.

W związku z realizacją postulatu, że na stanowiskach dyrektorów szkół winni być nauczyciele o pełnych kwalifikacjach i z odpowiednim stażem pracy, nastąpiły zmiany personalne na stanowiskach dyrektorów. Wyłoniło się zagadnienie: nawiązania współpracy z dyrektorami początkującymi. W tym celu zwołane zostały narady, na których zaznajomiono młodych dyrektorów z obowiązkami przed rozpoczęciem roku szkolnego, na jego początku i przez cały rok szkolny do egzaminów dojrzałości włącznie.

W miarę potrzeb wizytatorzy zapraszali początkujących dyrektorów do szkół przez siebie wizytowanych, by pokazać im te wycinki pracy szkolnej, w których napotykali oni trudności, w swoich szkołach.

Pomocy dyrektorom w rozwiązywaniu trudności udzielano przez organizowanie różnorodnych narad w takich szkołach, które poszczególne odcinki pracy prowadziły wzorowo, tak, iż można je było spopularyzować pokazując na miejscu konkretne osiągnięcia.

Tematyka spotkań różnych co do ilości i stanu grup dyrektorów objęła takie zagadnienia, jak: rola dyrektora, organizacja szkoły, zajęć pozalekcyjnych, popularyzacja ogródka geograficznego, działka szkolna itd. Ta forma współpracy spotkała się z żywym oddźwiękiem; wiele doświadczeń dyrektorzy przenieśli do siebie i wysunęli dezyderat, by podobne spotkania organizować w przyszłości częściej.

Jedną z wypróbowanych form współpracy jest udział dyrektorów w wizytacjach oraz w konferencjach powizytacyjnych w charakterze obserwatorów. Ta forma współpracy stosowana była niezbyt często. Chodziło o zapoznanie przede wszystkim początkujących dyrektorów z warunkami, metodami i wynikami pracy w innych szkołach.

Dyrektorzy szkół, uczestniczący w charakterze obserwatorów w wizytacjach i konferencjach powizytacyjnych, korzystają wiele: zapoznają się z organizacją pracy w innych szkołach i z metodami kierowania zakładem, obserwują poziom nauczania i wychowania, porównując go z poziomem we własnym zakładzie. Przekonują nas naocznie, w jaki sposób można rozwiązać wiele spraw gospodarczych. To ich więcej przekonuje aniżeli teoretyczne rozważania wizytatora w czasie wizytacji.

W końcu ubiegłego roku szkolnego i w bieżącym roku podjęto przeprowadzenie indywidualnych konsultacji z dyrektorami szkół. Były to dwojakiego rodzaju konsultacje: jedne wynikające z inicjatywy samych dyrektorów, inne — z inicjatywy Oddziału.

Przedmiotem pierwszych konsultacji były różnorodne sprawy wynikające z potrzeb danej szkoły, z trudności, w których znalazł się dany zakład, z aktualnych wydarzeń szkolnych, z którymi dyrektor i rada pedagogiczna nie mogły się w żaden sposób uporać na miejscu (np. sprawa wyprowadzenia szkoły ze skrajnych zaniedbań gospodarczych, sprawa uregulowania współpracy dyrektora z zastępcami dyrektora, sprawa nauczycielki, która utraciła w szkole i środowisku całkowicie autorytet, i inne).

Indywidualne konsultacje kierowane mają na uwadze rozstrzyganie specjalnych trudności w szkołach. Konsultacje są zaplanowane co najmniej tydzień naprzód, o czym jest zawiadomiony zainteresowany dyrektor szkoły. Dyrektor jest poinformowany, na jaki temat będzie przeprowadzał konsultację, aby umożliwić mu przygotowanie się do niej. A oto kilka przykładów tematyki przeprowadzonych indywidualnie konsultacji: w jaki sposób realizuję zalecenia i zarządzenia z ostatniej wizytacji lub jakie zasadnicze zadania postawił dyrektor do realizacji w bieżącym roku, lub jak kieruję swoim zakładem.

Dyrektorzy szkół wezwani na konsultacje nabierają przekonania o ważności wydawanych w czasie wizytacji zaleceń i zarządzeń, zastanawiają się nad zasadniczymi kierunkami swej działalności, nad tym, do czego dążą, jakie i jakimi metodami zadania realizują. Niemałe znaczenie w rozwijaniu form współpracy z dyrektorami ma udział dyrektorów szkół w wycieczkach zagranicznych. Ta forma zapoczątkowana została przez Oddział Szkół Licealnych w Katowicach z kierownikiem szkolnictwa w Ostrawie.

Celem wycieczki było zapoznanie się z organizacją szkolnictwa w CSR, z formami doskonalenia kadr oświatowych oraz z przyjęciem się tam nowo wprowadzonego przedmiotu do szkół, wychowania politycznego.

Mówiąc o formach współpracy z dyrektorami szkół nie można pominąć pracy z zastępcami dyrektorów. Zakres działalności zastępcy dyrektora nie został prawnie uregulowany. Po wspólnej naradzie dyrektorów i ich zastępców dokonano podziału pracy między dyrektora i zastępcę.

W celu ułatwienia pracy na tym odcinku w kwietniu 1957 r. zaproszono zastępców na naradę do Bytomia. Narada była poświęcona czytelnictwu. Celem narady było przeniesienie w teren doświadczeń w zakresie organizacji czytelnictwa, pokazanie, jak wygląda praca jednej z przykładowych czytelni i bibliotek, i wreszcie wskazanie na rolę dyrektora szkoły w organizowaniu czytelnictwa.

Uczestnicy narady zapoznali się z bogatymi formami propagandy czytelnictwa, jak: estetyczna dekoracja wnętrza bibliotek, wystawa książek, plakaty propagujące wybrane książki, zagadki literackie, wykresy ilustrujące stan ilościowy i jakościowy czytelnictwa, konkursy czytelnicze.

Konferencja przyczyniła się do wciągnięcia zastępców dyrektorów do pracy nad szerszymi i trudniejszymi problemami szkoły, o czym mówią liczne wypowiedzi dyrektorów po konferencji.

Podstawową formą pracy zastępcy dyrektora szkoły zapewniającą właściwy kierunek i wyniki nauczania i wychowania są hospitacje lekcji, zajęć pozalekcyjnych i pracy organizacji młodzieżowych. W celu lepszego przygotowania zastępców dyrektorów do hospitacji zorganizowano dla nich konferencję w Szkołach Podstawowych i Liceach Ogólnokształcących w Tarnowskich Górach. Konferencja umożliwiła ustalenie wniosków, które były podstawą do pracy w ciągu całego roku szkolnego.

Opisana wyżej organizacja współpracy z dyrektorami szkół licealnych doprowadziła do tego, że obciążenie dyrektorów konferencjami jest znacznie mniejsze aniżeli w latach poprzednich. Ogół dyrektorów bierze udział w 4—5 konferencjach, w dalszych konferencjach biorą udział różne zespoły dyrektorów wg zainteresowań i potrzeb.

Ze względu na rozmaitość form stosowanych na konferencjach dyrek-

torzy szkół chętnie w nich uczestniczyli, nie narzekali na odkrywanie ich od pracy, czuli potrzebę osobistego w nich udziału, konieczność aktywnej współpracy.

Pod wpływem konferencji wielu dyrektorów usprawniło swoją pracę na terenie własnych szkół. Jeden z dyrektorów udoskonalił podział pracy między dyrektorem a zastępcą i radą pedagogiczną. Inny poprawił swój styl pracy hospitacyjnej. Inni zorganizowali u siebie nowe pracownie itp.

Przenoszenie doświadczeń z jednych szkół do drugich przyczyniło się do zainteresowania się rad pedagogicznych sprawami ogólnoszkolnymi, do stworzenia atmosfery, w której bardziej prawidłowo może przebiegać proces nauczania i wychowania młodzieży.

Opisane formy współpracy z dyrektorami szkół przyczyniły się do demokratyzacji stosunków w szkolnictwie, do ściślejszego powiązania organów oświatowych z terenem. Ustalenie zadań pracy Oddziału wspólnie z dyrektorami znalazło aprobatę ogółu nauczycielstwa.

W atmosferze wzajemnego zaufania — praca nadzoru pedagogicznego jest łatwiejsza i skuteczniejsza.

Formy współpracy nie mogą być w sposób sztywny stosowane. Formy te traktuje się rozwojowo i w przyszłości jedne z nich mogą stracić na aktualności, inne rozwinąć się pełniej i wszechstronniej.

A oto wnioski dotyczące naszej pracy na przyszłość.

1. Ogólne konferencje dyrektorów szkół ograniczyć do najwyżej 4 w roku; położyć nacisk na gruntowne ich przygotowanie; konferencje muszą być poważnym wydarzeniem w życiu szkoły, przyczyniać się do zaktywizowania dyrektorów i być czynnikiem mobilizującym do lepszej pracy.
2. Tematyka konferencji powinna zawierać tylko jeden problem pedagogiczny ilustrowany przykładami praktycznymi.
3. Na konferencjach dyrektorów nie zaleca się wygłaszania referatów (poza referatami zaproszonych wybitnych naukowców), lecz opracowywać tezy, które powinny być doręczone dyrektorom co najmniej na 10 dni naprzód, celem umożliwienia im przygotowania się do dyskusji. Obok tez należy dać również literaturę pedagogiczną dotyczącą danego problemu.
4. Tematyka nie może być przypadkowa, ale powinna wynikać z potrzeb terenu. Stąd Oddział w oparciu o aktyw dyrektorów winien opracować na podstawie analizy pracy rocznej plan doskonalenia zawodowego dyrektorów na rok następny i podać im go do wiadomości na początku nowego roku szkolnego.
5. Miejscem konferencji powinna być coraz to inna szkoła w województwie. Należy zaczynać od szkół najlepszych, potem przechodzić do przeciętnych, a z kolei do szkół mających jeszcze znaczne trudności.

6. Do przygotowania konferencji należy wciągnąć jak największą ilość dyrektorów, zastępców dyrektorów i nauczycieli. Sprawa aktywizacji nauczycielstwa w związku z konferencją jest bardzo ważna.
7. Spostrzeżenia, doświadczenia i wnioski z konferencji dyrektorów powinny być przedmiotem artykułów prasowych, radia i czasopism pedagogicznych.
8. Oddział szkolnictwa licealnego powinien współpracować z aktywem dyrektorów szkół. Aktyw może być stały, ustalany na określony czas przez ogólne konferencje dyrektorów. Aktyw powoływany do doraźnych potrzeb nie ma charakteru poważnego.
9. Tematyki posiedzeń aktywu dyrektorów nie należy ustalać z góry na cały rok. Aktyw winien radzić nad problemami, które się wyłonią w związku z ogólną sytuacją szkolnictwa w kraju, sytuacją polityczną lub w związku z trudnościami w realizacji zadań dydaktyczno-wychowawczych ustalonych na cały rok. Aktyw winien być zespołem opiniodawczym w sprawach zasadniczych, w trakcie pisania odczytu.
10. Należy utrzymać podział województwa na rejony administracyjne, które ułatwiają szybką łączność z wszystkimi szkołami województwa i pozwalają na szybkie zebranie potrzebnych materiałów.
11. Należy organizować narady z młodymi dyrektorami szkół. Narady te powinny odbywać się u tych dyrektorów, którzy szybko udoskonalają swą pracę.

    Narady z dyrektorami początkującymi są celowe, bo w małej grupie, w swobodnej rozmowie można wyjaśnić wszystkie sprawy interesujące przede wszystkim dyrektora o małym doświadczeniu.
12. Należy zbierać w czasie wizytacji szkół i od dyrektorów na konferencjach — osiągnięcia, które nadają się do upowszechnienia w innych szkołach.
13. Trzeba zwracać uwagę w czasie wizytacji i na wszelkiego rodzaju naradach, czy i w jakim stopniu udane doświadczenia pedagogiczne poszczególnych szkół zostały wykorzystane przez dyrektorów i jakie dały efekty.
14. Dla przyspieszenia procesu udoskonalenia pracy poszczególnych szkół należy stosować jak najszerzej zapraszanie dyrektorów do udziału w charakterze obserwatorów w wizytacjach i w konferencjach powizytacyjnych.
15. W konsultacjach tzw. kierowanych skupić się w pierwszym rzędzie na omawianiu trudnych problemów dydaktyczno-wychowawczych.
16. Organizować wycieczki za granicę dla poznania form współpracy nadzoru pedagogicznego ze szkołami stosowanymi w innych krajach.
17. Znacznie więcej czasu i uwagi trzeba poświęcić współpracy z zastępcami dyrektorów.

18. W celu budzenia ambicji naukowych u nauczycieli i ulepszenia pracy szkolnej należy prowadzić prace badawcze — eksperymentalne.
19. Najbardziej palącą kwestią, która powinna zająć centralne miejsce w naszej pracy — to rozwijanie samokształcenia wśród nauczycielstwa. Należy je postawić przed dyrektorami, zastępcami dyrektorów i nauczycielami jako zadanie długofalowe, a organizować, jak następuje:
   a) zobowiązać kolegów posiadających egzamin uproszczony do zdobywania drogą studiów zaocznych pełnych studiów wyższych,
   b) zachęcać kolegów posiadających specjalistyczne przygotowanie w jednym tylko przedmiocie do studiów drugiego przedmiotu,
   c) zachęcać kolegów mających ukończony pierwszy stopień studiów do kontynuowania i zdobywania pełnych studiów wyższych,
   d) zachęcać nauczycieli języków obcych do uzupełnienia specjalizacji w zakresie jeszcze drugiego języka,
   e) zapewnić pierwszeństwo nauczycielom języków obcych przy wyjazdach za granicę,
   f) umożliwić zainteresowanym kolegom z pełnymi studiami wyższymi zdobywanie doktoratu,
   g) pogłębiać i upowszechniać wiadomości w zakresie psychologii ogólnej, psychologii rozwojowej dziecka i młodzieży, pedagogiki, metodyki wszystkich przedmiotów, higieny szkolnej i metodyki klas I—IV.

PIOTR HULEK
KATOWICE

RECENZJE I SPRAWOZDANIA

B. SUCHODOLSKI: *Wychowanie dla przyszłości*. Warszawa P.W.N. 1959 ss. 437.

Tytuł wydanej ostatnio przez PWN książki prof. Suchodolskiego nie jest nowy. Tego samego autora praca i pod tym samym tytułem ukazała się już w roku 1947 w wydaniu Książnicy Polskiej w Warszawie. Między obu tymi pracami są jednak zasadnicze różnice. Zwraca na to uwagę sam autor w przedmowie do drugiego wydania książki. Zmiany wprowadzone w nowej książce są zasadnicze i ilościowo duże; tylko nieliczne partie dawnego tekstu zostały przedrukowane bez większych zmian. Powstała właściwie zupełnie nowa książka. Tytuł jednak został ten sam, bo obydwie książki wyrażają tę samą zasadniczą myśl, „że prawdziwie nowoczesne wychowanie powinno być wychowaniem dla przyszłości". Myśl ta na przestrzeni lat dzielących jedno wydanie książki od drugiego stała się dla nas bardziej zrozumiała. Jeżeli bowiem w pierwszych powojennych latach trudno było nam się jeszcze oswoić z możliwością planowania przyszłości, o tyle dziś sprawa ta (również w dziedzinie oświaty i wychowania) stawiana jest poza zasięgiem dyskusji. Zmiany w drugim wydaniu książki mają swoje uzasadnienie w tym, iż horyzont przyszłości, dla której chcemy wychowywać, są dziś całkowicie inne aniżeli w roku 1947. Jeżeli wtedy rysowały się one przed nami w bardzo niewyraźnych konturach o tyle dziś kształty tej przyszłości, dla której mamy wychowywać, widzimy znacznie dokładniej i to umożliwiło autorowi napisanie nowej książki, w której „wychowanie dla przyszłości rozumiane jest bardziej konkretnie jako przygotowanie do życia, którego zasadniczy kształt i dalszy rozwój wyznaczony jest przez socjalistyczną rewolucję w naszym kraju" *.

Treść książki wydanej w 1947 r. ujęta jest w cztery zasadnicze części.

W części pierwszej autor dokonał charakterystyki „doby współczesnej" i na tym tle przeprowadził krytykę dotychczasowego wychowania oraz dotychczasowej polityki oświatowej.

W drugiej części został omówiony problem wychowania i kształcenia w procesie życia, główne zadania wychowania współczesnego oraz treść i metody kształcenia.

Część trzecia książki zawiera rozważania na temat oświaty i wychowania dorosłych, dróg awansu społecznego ludzi pracujących, systemów kształcenia dorosłych oraz funkcji społecznej szkół wyższych.

W części czwartej zamieścił autor „materiały" z różnych źródeł, mające uzasadnić potrzebę reformy szkoły współczesnej.

Książka wydana w 1959 r. jest objętościowo znacznie obszerniejsza. Dzieli się ona na pięć części: cz. I. omawia podstawy współczesnego wychowania (s. 11—74), cz. II analizuje zadania na tle perspektyw rozwoju cywilizacji współczesnej (s. 77—140), cz. III zawiera rozważania na temat wszechstronnego rozwoju osobowości (s. 143—189), cz. IV obejmuje obszerną problematykę organizacji oświaty i wychowania współczesnego (s. 194—359), w cz. V — zamykającej całość, autor pomieścił swoje rozważania na temat konieczności odnowy teorii i praktyki pedagogicznej, jeżeli wychowanie ma być wychowaniem dla przyszłości.

---

* B. Suchodolski: *Wychowanie dla przyszłości*. Warszawa 1959 s. 6.

Szczegółowa analiza spisu treści obu wydań *Wychowania dla przyszłości* wykazuje, że cz. I i V w drugim wydaniu książki są całkowicie nowe; w nich autor pokazał jasno, na jakich społecznych i filozoficznych podstawach winno opierać się wychowanie człowieka dla przyszłych zmian.

Omawiana książka prof. Suchodolskiego — pomijając literaturę światową — nie jest pierwszą pozycją o wychowaniu przyszłego człowieka. Problem ten od dziesiątków lat pasjonował niektórych przedstawicieli naszej pedagogiki kultury. Wśród nich na pierwszym miejscu należałoby wymienić zmarłego niedawno w USA znanego polskiego socjologa prof. Floriana Znanieckiego, którego koncepcje teoretyczne wywarły duży wpływ na kształtowanie polskiej myśli pedagogicznej w okresie 20-lecia międzywojennego. Spośród tych prac wystarczy zwrócić uwagę na trzy: *Socjologia wychowania* (2 tomy wyd. 1928 i 1930 r.), *Upadek cywilazacji zachodniej* (1921 r.) i *Ludzie teraźniejsi a cywilizacja przyszłości* (1934 r.). Znaniecki — co należy specjalnie mocno podkreślić — choć wychodził z całkowicie innych założeń filozoficznych i metodologicznych, aniżeli obecnie prof. Suchodolski — stwierdzał również, że „...jedyną, skuteczną działalnością, która doprowadzić może do zaistnienia nowej cywilizacji, jest świadome rozwijanie, dziś i bezustannie w przyszłości, tych właśnie, a nie innych sił kulturalnych, których ta cywilizacja potrzebuje do istnienia" *.

Jaka jest koncepcja prof. Suchodolskiego „wychowania dla przyszłości"? Czy przez wychowanie mamy przystosować jednostkę do istniejących warunków społeczno-kulturalnych, czy też przysposobić ją do przekształcenia istniejącej aktualnie rzeczywistości, a jeżeli to drugie, to w jaki sposób i w jakim zakresie należy tę rzeczywistość „przekształcić"?

Odpowiadając na to zasadnicze pytanie ze stanowiska założeń pedagogiki socjalistycznej — autor książki stwierdza, że istotą pedagogiki socjalistycznej nie jest przystosowywanie ludzi do istniejącej postaci życia, ale przygotowanie ludzi do konsekwentnej i celowej walki i pracy, zmierzających do rozwijania i doskonalenia socjalistycznego ustroju, przygotowywania ludzi do tego, by coraz lepiej umieli władać światem, który stwarzają" **. Takie postawienie sprawy znajduje swoje uzasadnienie nie tylko w podstawach filozofii marksistowskiej, ale i we współczesnych warunkach społecznych, w których żyjemy. W dzisiejszych bowiem czasach przy szalonym tempie rozwoju nauki i techniki, którą człowiek rozporządza, nie wystarczy już wychowanie według wzorów uświęconych „tradycją" ani też wychowywanie polegające na przystosowywaniu wychowanków do istniejących aktualnie form bytowania ludzkiego, gdyż przyszłość (już nawet ta najbliższa), w którą wchodzi młode pokolenie — będzie na pewno bardzo różna od teraźniejszości.

Przedstawiciele różnych kierunków tzw. „szkoły pracy" czy też zwolennicy „nowego wychowania — przez życie dla życia" również interesowali się sprawą wychowania dla przyszłości. Wszyscy jednak twórcy tych różnych koncepcji inaczej widzieli możliwości wychowania dla przyszłych zadań, a niektórzy nawet wprost twierdzili — że absolutnie nie możemy przewidywać, jaka ta przyszłość będzie. Całkowicie różniąca się od tych i naukowo płodna jest koncepcja wyrastająca z założenia, iż nie tylko możemy w zasadniczych liniach przewidywać kierunek dalszego rozwoju cywilizacji, ale również możemy i powinniśmy przygotowywać młode pokolenie do jak najbardziej owocnego i odpowiedzialnego uczestnictwa w tych historycznych przemianach, których treść polega właśnie na władaniu przez ludzi przyrodniczymi i społecznymi warunkami ich życia ***.

---

* F. Znaniecki: *Ludzie teraźniejsi a cywilizacja przyszłości*. Lwów—Warszawa, s. 96.

** B. Suchodolski: *Wychowanie dla przyszłości*. PWN 1959, s. 44—45.

*** Tamże, s. 74.

Praktyka budownictwa socjalistycznego w pełni potwierdza zarówno tezę o możliwości przewidywania (w ogólnych zarysach) kierunku rozwoju przyszłości, jak i tezę o możliwości przygotowania młodzieży do życia w innych niż dzisiejsze warunkach. A jeżeli tak, to chyba bezsporna też jest teza następna stwierdzająca, że treść i kierunek naszej pracy wychowawczej winny być dobierane ze stanowiska przyszłościowych zadań społeczeństwa. Wynika z tego logicznie, że „z punktu widzenia wychowania dla przyszłości teraźniejszość winna być krytykowana, a krytyka ta powinna przyspieszać proces obumierania tego, co stare, a zarazem powinna przyspieszać proces narodzin tego, co nowe, tam wszędzie, gdzie proces ten przebiega zbyt wolno lub niewłaściwie"*. Taką też w dużej mierze funkcję krytyczną wyznaczył autor *Wychowania dla przyszłości* swemu dziełu. Już w cz. I analiza podstaw współczesnego wychowania dokonana jest w sposób krytyczny ze stanowiska zadań, które hasłowo zostały ujęte w tytule książki.

Wychowanie winno się zająć teraźniejszością tylko o tyle, o ile ona wiedzie w przyszłość, o ile ona ułatwić może „jutrzejszy" wybór między siłami konserwatywnymi a siłami postępu. Jest rzeczą oczywistą, że dyrektywy wychowania dla przyszłości muszą mieć charakter ogólny, jednak nie może ono być rozpatrywane w oderwaniu od całokształtu stosunków społeczno-gospodarczych i kulturalnych, w oderwaniu od ustroju. Ustrój socjalistyczny jest ustrojem, który ma realizować określone ideały społeczne w procesie permanentnej rewolucji, rozumianej jako ukierunkowania działalność przekształcająca warunki. Nie należy więc dziś ulegać fetyszowi teraźniejszości, która ani nie jest doskonała, ani też niezmienna, przeciwnie: konieczna jest ostra krytyka tej teraźniejszości. Historia minionych wieków przekazała nam dwie zasadnicze koncepcje wychowania: pierwsza z nich nakazuje wierne trzymanie się bogatej w treść tradycji pedagogicznej i według treści zawierających odwieczne ogólnoludzkie ideały modulowanie współczesnej młodzieży; druga koncepcja pojmuje wychowanie jako adaptację do istniejących aktualnie warunków społecznych.

Wychowanie młodzieży na „wiecznych wartościach" jest koncepcją fałszywą, gdy życie każdego człowieka przebiega w konkretnej i historycznie zmiennej rzeczywistości społecznej i ta rzeczywistość (jej potrzeby i tendencje rozwojowe) winna wyznaczać konkretnie treść pracy wychowawczej, jeżeli wychowanie ma istotnie przygotowywać do życia i do wartościowej w nim działalności.

Zwolennicy koncepcji drugiej uważają, że wychowanie pojęte jako adaptacja jest najlepszym urabianiem człowieka współczesnej cywilizacji. Myśląc o przyszłości (dla której przecież chcieli wychowywać młode pokolenie), przyjmują, że będzie ona powtarzaniem lub przynajmniej bezpośrednią kontynuacją teraźniejszości. Sens pracy wychowawczej widzą oni w pielęgnowaniu aktualnych zainteresowań, potrzeb i dążeń wychowanków.

Wychowanie dla przyszłości nie może być realizowane w oparciu o tego rodzaju koncepcje.

Problematyka wychowania dla przyszłości nie może też być ujmowana w tradycyjnych schematach, zakładających, że w wychowaniu istnieje dwóch partnerów: wychowawca i wychowanek. W rzeczywistości istnieje jeszcze partner trzeci, który jest najważniejszy: obiektywny rozwój cywilizacji. Rozwój ten stwarza ludziom określone sytuacje życiowe i narzuca im też (niezależnie od ich woli) określone zadania do spełnienia. Trzeba też pamiętać o tym, że to nie tylko konkretni ludzie rozwijają się, „rosną" w określonych warunkach cywilizacyjnych, ale że ta cywilizacja jest utrzymywana i rozwijana przez ludzi. Ten historycznie zmienny układ

---

* B. Suchodolski: *O pedagogikę na miarę naszych czasów*. Warszawa 1959. Wyd. II, s. 417.

stosunków i form ludzkiego bytowania ma decydujący wpływ na kształtowanie się osobowości każdego człowieka. Rozwój każdej osobowości ludzkiej dokonuje się w konkretnych warunkach życia. Wszelkie teorie osobowości lekceważące czynniki historyczno-środowiskowe są teoriami metafizycznymi, fałszywymi.

Rozwijając dalej marksistowską naukę o człowieku, prof. Suchodolski stwierdza, że „...cechą istotną człowieka jest tworzenie obiektywnego świata cywilizaji, to znaczy zarówno dorastanie do jego poziomu, jak również — i to zwłaszcza — walki z krępującymi więzami, które są mu narzucane przez dotychczasowe osiągnięcia" *. Człowieka należy przygotować do tego, aby umiał dokonywać wyboru słusznej, zgodnej z zasadniczym nurtem rozwoju drogi życiowej. Znaczy to, że „ośrodek dyspozycyjny" pracy wychowawczej winien być przeniesiony z teraźniejszości w przyszłość. Istotny sens wychowania dla przyszłości polega na planowej i zorganizowanej pracy zmierzającej do tego, aby „młode pokolenie stawało się zdolne do nawiązywania sojuszu z tymi historycznymi siłami nowoczesności, które kształtują historyczny postęp naszego czasu i zapewniają lepsze panowanie ludzi nad ich światem" **.

Po zarysowaniu podstaw współczesnego wychowania przechodzi autor w II cz książki do omówienia perspektywy rozwoju cywilizacji i wskazuje, jakie z tego wynikają zadania dla pracy wychowawczej.

Historyczną drogę rozwoju cywilizacji i postępu znaczy stały i systematyczny wzrost panowania nad przyrodniczymi i społecznymi warunkami życia. Podstawowym elementem tego postępu jest stały wzrost znaczenia nauki i techniki w życiu człowieka.

Nauka i technika stwarzają też podstawę do szybkiego zacierania się różnic partykularnych, stawiających ludzi we wrogich sobie obozach. Tendencje rozwojowe zmierzają ku jednoczeniu świata. Z tego wynika konieczność ujmowania go jako całości, potrzeba koordynacji poczynań ludzkich, potrzeba obejmowania gospodarką planową coraz szerszych obszarów, coraz szerszych dziedzin życia i pracy człowieka oraz demokratyzacja życia umożliwiająca w praktyce pełne uczestnictwo wszystkich ludzi w korzystaniu z dóbr kultury.

Proces demokratyzacji życia wydaje się być najistotniejszą cechą przyszłości. Procesowi temu, dokonującemu się od stuleci — rewolucja socjalistyczna nadała nową treść i nową siłę.

Znamieniem naszych czasów jest też coraz większy wpływ nauki nie tylko na kształtowanie się poglądów człowieka, ale i na organizację jego pracy jak i wszelkiej działalności. Praca przestaje być ciężarem i przekleństwem człowieka. Z fizycznej staje się ona coraz bardziej intelektualną, a miejsce dawnego robotnika zajmuje inżynier czy wysoko kwalifikowany technik. Na tej drodze zacierają się zasadnicze różnice między pracą fizyczną a umysłową. Żeby to jednak nastąpiło, konieczne jest upowszechnienie kultury naukowej poprzez oświatę powszechną, podnoszoną systematycznie na coraz wyższy poziom. Praca ludzka z dnia na dzień wymaga od człowieka nie tylko coraz większych sprawności technicznych, ale w równej mierze coraz więcej inteligencji, bystrości, inwencji itp.

Do tych nowych zadań oczekujących człowieka w systemie rozwijającej się demokracji ludzie muszą dorastać; wychowanie winno im ten proces ułatwiać m. in. przez ukazywanie tendencji rozwojowych życia społecznego, jak i przez kształtowanie postawy świadomego, aktywnego i twórczego uczestnictwa w dalszym rozwijaniu i umacnianiu stosunków socjalistycznych.

Konsekwencją przemian wyżej zarysowanych będzie stały wzrost wolnego od

---

* Jw. s. 57.
** Jw. s. 32.

pracy zawodowej czasu. Sposób spędzania tego czasu jest sprawą b. ważną społecznie. W czasie wolnym od pracy kształtują się bowiem u człowieka nowe upodobania, postawy i cechy charakteru. Trzeba więc nauczyć ludzi spędzania wolnego czasu w sposób kulturalny i rozumny. W związku z tym słuszny jest postulat prof. Suchodolskiego, stawiający przed instytucjami wychowującymi nie tylko zadania stałego podnoszenia poziomu wykształcenia naukowego, ale również wymaganie rozszerzenia zakresu tego wykształcenia poza ramy ściśle utylitarnych potrzeb zawodowych. Trzeba podjąć pracę nad poszerzaniem kręgu zainteresowań kulturalnych wychowanków; korzystanie z dóbr kulturalnych winno stać się ich codzienną potrzebą.

Aby szkoła mogła wyjść naprzeciw potrzebom społecznym, trzeba dokonać zasadniczych reform tak w jej ustroju i organizacji, jak i w treściach oraz metodach kształcenia i wychowania.

Odpowiedź na pytanie — co i jak należy czynić, aby wychować ludzi nowoczesnych na miarę naszych czasów — daje autor w III cz. książki zatytułowanej *Wszechstronny rozwój osobowości*. Prof. Suchodolski zwraca uwagę na to, że wychowując dla przyszłości winniśmy po nowemu rozumieć tradycyjne „dziedziny wychowania". W pracy nad przygotowywaniem wychowania do jego przyszłej roli społecznej nie możemy ograniczać się do podawania mu wiedzy o świecie, zaszczepiania pewnych ogólnych reguł moralności czy wyrabiania manier towarzyskich, ale, nie lekceważąc tych elementów, należy uczyć samodzielnego i operatywnego myślenia w oparciu o „aktywne" metody nauczania i wychowania, gdyż sam „trud poszukiwania i odkrywania, nawet wówczas, gdy nie jest odkrywaniem w sensie obiektywnym, a tylko subiektywnym, gdy jest odkryciem tylko dla podmiotu, zachowuje swą wartość kształcącą" (s. 151). W szkole współczesnej istnieją tendencje do encyklopedyzmu w wykształceniu. Szybki rozwój wiedzy ludzkiej o świecie stwarza dogodne warunki społeczne dla tych tendencji. Wykształcenie człowieka współczesnego winno być zwarte, winno ono umożliwiać mu w pierwszym rzędzie rozumienie świata, zaspokajanie rozumnie pojętych potrzeb, jak i najlepsze spełnienie zadań życiowych.

Również wychowanie moralne musi być pojęte inaczej niż dotąd. Nie może ono ograniczać się do zaszczepiania w wychowankach tradycyjnych i „wiecznych" norm, regulujących stosunki między ludźmi, musi ono być w pełni elementem wszechstronnego wychowania do spełnienia konkretnych zadań, jakie wynikają dla każdego człowieka z tego faktu, że należy on do określonej społeczności i że powinien być aktywnym uczestnikiem walki o postęp społeczny. To świadome zaangażowanie społeczne zależy w dużej mierze od zrozumienia współczesnego świata i jego tendencji rozwojowych. Doniosłą rolę mogą tu spełnić nauki historyczne, których nauczanie nie może jednak mieć charakteru werbalnego. Rozwój myślenia winien się tu dokonywać w oparciu o społeczne treści, czerpane w dużej mierze z teraźniejszości i z najbliższego otoczenia. Myślenie bowiem jest potrzebne dzisiejszemu człowiekowi nie tylko wtedy, gdy się czegoś uczy, ale i jako współczynnik codziennego postępowania z ludźmi.

Szkoła dzisiejsza winna nauczyć młodzież samodzielnego działania, które w konkretnych sytuacjach aktualizuje się nie tylko w umiejętności robienia czegoś, ale i w umiejętności poprawnego zachowania się w określonych sytuacjach życiowych pokonywania trudności, czy w prawidłowym organizowaniu i planowaniu pracy zespołowej. Kształcenie umiejętności działania jest bardzo istotnym zadaniem wychowania dla przyszłości, w której zniknie raz na zawsze podział ludzi na tych, których obowiązkiem byłaby praca, i na tych, którzy są powołani do życia duchowo-kulturalnego. Ale przygotowanie do życia to nie tylko przygotowanie do pracy

produkcyjnej czy działalności społecznej, to równocześnie przysposobienie do pełnego korzystania ze sztuki poprzez bezpośredni z nią kontakt. Człowiek dysponujący coraz większą ilością wolnego czasu powinien umieć wypełniać ten czas zajęciami kulturalnymi. Do zadań wychowania przez sztukę należy zarówno rozwijanie aktywności artystycznej wychowanków, jak i rozwijanie przeżyć wywoływanych za pośrednictwem dzieł sztuki. Sztuka winna stać się codzienną potrzebą człowieka, a kontakt z nią — angażować całą osobowość jednostki, kształtując jej umysł i przeżycia moralne. Oto jak należy rozumieć dziś wszechstronny rozwój osobowości człowieka.

W części IV książki zatytułowanej *Organizacja oświaty i wychowania* autor dokonuje analizy i krytycznej oceny instytucji oświatowych ze stanowiska zadań wychowania dla przyszłości.

Przegląd historycznie wytwarzanych instytucji wychowawczych (typów wychowania) służy autorowi książki do podstawienia tezy, stwierdzającej konieczność dokonania zasadniczej reformy szkoły współczesnej, aby mogła ona spełnić swe historyczne zadanie. Procesem przemian winien być objęty zarówno system szkolny, jak i treść oraz metody nauczania i wychowania.

Reforma systemu szkolnego winna stworzyć warunki do rozciągnięcia obowiązku powszechnego wykształcenia powyżej granic dzisiejszego obowiązku szkolnego (do 18 roku życia). Kształcenie powszechne winno trwać tak długo, jak długo umysł człowieka znajduje się w procesie rozwoju. Również praca nad kształtowaniem osobowości człowieka nie kończy się w 14 roku życia jednostki. W nowym systemie kształcenia obok szkół całodziennych (dla nie pracujących) należy przewidzieć również szkoły dla młodzieży pracującej. Szkoły dla pracujących, których liczba winna wzrosnąć w najbliższym czasie (o ile chcemy upowszechnić nauczanie do 18 r. życia), nie mogą być traktowane jako forma przejściowa. Ten typ szkoły stwarza bowiem doskonałe możliwości dla wychowawczego i kształcącego wykorzystania pracy uczniów. W szkołach dla pracujących elementy wykształcenia ogólnego muszą być powiązane z kształceniem zawodowym. Przygotowanie zawodowe młodzieży nie może być pojęte zbyt wąsko. W naszych czasach coraz bardziej rośnie społeczna funkcja wykształcenia ogólnego (jest ono potrzebne w każdym zawodzie). Również umiejętne korzystanie z dóbr kulturalnych wymaga wysokiego poziomu wykształcenia ogólnego. W tych warunkach musi też ulec zmianie społeczna funkcja szkoły średniej ogólnokształcącej. Nie może ona nadal pozostać szkołą elitarną przygotowującą do studiów. Musi ona przejąć na siebie funkcje przygotowania młodzieży do życia poprzez podnoszenie ogólnej kultury szerokich mas. Wiąże się to z koniecznością zasadniczej przebudowy treści i metod nauczania w tej szkole. Należy też rozważyć możliwość tworzenia różnych typów szkoły średniej ogólnokształcącej (jak to było u nas już przed wojną) — ze zróżnicowanymi programami nauczania.

Również przed szkolnictwem zawodowym stoją dziś całkowicie nowe perspektywy. Przede wszystkim szkoły tego typu przestały być gorszym — w ocenie społecznej — od szkół ogólnokształcących torem kształcenia. Słuszny jest też postulat autora, aby w przyszłości szkoły zawodowe opierały się na wyższej aniżeli dotychczas podbudowie ogólnokształcącej.

Należy też poddać rewizji tradycyjny typ przygotowania zawodowego, jaki te szkoły realizowały. Nie schematyczne, wąskie i głównie manualne przygotowanie do zawodu jest dziś ideałem.

Szybki postęp w dziedzinie nauki i techniki, szybkie zmiany na rynku pracy stawiają przed szkołą zawodową zadanie przygotowania do wykonywania trudnych i zmiennych zadań, od pracy wymagającej myślenia.

Stały postęp techniki wymaga też wypracowania programu systematycznego dokształcania absolwentów szkół zawodowych.

Zasadniczej reformy wymagają też szkoły wyższe. One nie tylko przygotowują do zawodu wysoko kwalifikowanych pracowników; one miały i mają ambicję przodowania w tworzeniu kultury ogólnej społeczeństw. Stąd też szkoły te nie powinny zawężać zainteresowań młodzieży do jednej — studiowanej dyscypliny. Na tej drodze jedynie kształtują się szerokie zainteresowania człowieka, jego naukowy pogląd na świat oraz rozumienie własnego miejsca w społeczeństwie.

Ze względu na szybki postęp nauki przed uczelniami wyższymi już dziś staje w całej ostrości problem dokształcania własnych absolwentów.

Zadania, jakie stawia przed nami już niedaleka przyszłość, wymagają też innej niż dotychczas organizacji krzewienia oświaty wśród dorosłych. Kształcenie dorosłych nie może dziś mieć na celu odrabiania tego, czego nie zrobiono w stosunku do danego osobnika w dzieciństwie. W przyszłości (ze względu na szybki postęp nauki i techniki) kształcenie systematyczne będzie potrzebne wszystkim, przy czym obok zadań poznawczych będzie ono spełniało ważne funkcje wychowawcze.

Nie wolno jednak zapominać, że obok zorganizówanego i celowego kształcenia i wychowania dorosłych — życie samo staje się realnym ośrodkiem wychowania człowieka. Jest to wychowanie poprzez aktywne uczestnictwo w przemianach gospodarczo-społecznych i w rozwoju kultury.

W części V omawianego dzieła autor daje odpowiedź na pytanie — czy i w jakim stopniu będące aktualnie „w obiegu" teorie pedagogiczne pełnią funkcje służebne w stosunku do praktyki, która chce wychowywać dla przyszłości. Jak w każdej epoce, tak i dziś myśl pedagogiczna rozwija się w ścisłym powiązaniu z aktualnymi warunkami społeczno-gospodarczymi, z panującymi aktualnie poglądami filozoficznymi i z praktyką pedagogiczną, czyli w ścisłej łączności z aktualnym życiem społecznym.

Spośród przekazanych nam przez historię kierunków burżuazyjnej myśli pedagogicznej najwięcej obrońców ma: „pedagogika wartości absolutnych", tradycjonalistyczna koncepcja wychowania oraz odmiana tej koncepcji — tzw. pedagogika kultury.

Pedagogika wartości absolutnych, postulująca wychowanie człowieka na wartościach wiecznych, niezmiennych, niezależnych od czasu i miejsca, nie stwarza absolutnie podstaw do wychowywania dla przyszłości, podobnie jak i koncepcje wychowania tradycjonalistycznego, które ujmuje wychowanie jako przekazywanie dorastającym pokoleniom wartości nagromadzonych w przeszłości. Według tej koncepcji „wychowanie miało być przeszczepieniem przeszłości na teraźniejszość dla zachowania jej w przyszłości" (s. 376).

Pierwsza koncepcja wyrosła z filozoficznych i teologicznych teorii, druga — z doświadczeń ludzkich dokonywanych w warunkach b. powolnych i niedostrzegalnych przemian w gospodarce i technice, kiedy to wystarczało kształcenie synów na „wzorach ojców". Ta teoria wychowania umożliwia wychowawcom wyraźne ustalenie celów i wzorów wychowania.

Pedagogika kultury (odmiana koncepcji tradycjonalistycznych) sprowadza proces kształcenia do nauki dokonywania trafnego wyboru w świecie wartości kultury, nagromadzonych w procesie dziejów. Przyswajanie sobie tych wartości duchowych jest równocześnie dorabianiem się osobowości wewnętrznej, niezależnej od aktualnych warunków bytowania.

Koncepcja wychowania tradycjonalistycznego ma wiele wspólnych cech z absolutystyczną teorią wychowania, mimo że dla tradycjonalistów punkt wyjścia pracy wychowawczej znajduje się w świecie ludzkim, a dla pedagogiki absolutnej —

w świecie wartości ponadziemskich. Jedni i drudzy domagają się wychowania „na wartościach wyniesionych ponad czas", a więc na wartościach absolutnych.

Problematyka wychowania dla przyszłości nie mieści się więc ani w koncepcjach pedagogiki absolutnej, ani w założeniach pedagogiki tradycjonalistycznej, gdyż pierwsza z nich chce wychowywać ludzi nie dla konkretnej przyszłości historycznie ukształtowanej, a dla tego, co niezmienne, wieczne, druga — widzi cel wychowania w przekazywaniu z pokolenia na pokolenie dorobku tradycji, bez względu na warunki, w jakich tym pokoleniom żyć wypadnie.

Podobnie i pedagogika kultury nie dostrzega tego, że celem wychowania powinno być przygotowanie jednostki do aktywnej działalności w środowisku, której celem m. in. jest tworzenie nowych wartości kulturowych. Pedagogika „na miarę naszych czasów" nie neguje ani wartości trwałych powszechnie obowiązujących, ani też dziedzictwa przeszłości, jednak jedne i drugie podporządkowuje zadaniom najważniejszym — wychowaniu dla przyszłości.

Walkę z omówionymi wyżej koncepcjami wychowania podejmują zwolennicy tzw. „nowego wychowania", które (mówiąc ogólnie) ma być pielęgnowaniem sił rozwojowych „tkwiących" w dziecku, a nie kształtowaniem do życia, ma więc być nastawione na teraźniejsze, a nie przyszłe potrzeby wychowanka. Ta biologiczno-psychologiczna, a w swym społecznym wydźwięku liberalna koncepcja wychowania nie może stanowić podstaw wychowania dla przyszłości, ponieważ rezygnuje ona z ukierunkowanej pracy wychowawczej przygotowującej młodzież do życia i pracy w przyszłości.

Przeciwstawieniem pedagogiki aktualistycznej była tzw. pedagogika społeczna, która sens pracy wychowawczej widzi w przygotowaniu jednostki do pracy w aktualnie istniejącym środowisku społecznym. Pedagogika ta zakłada stabilizację stosunków, stąd też wychowanie dla dzisiejszych potrzeb jest równocześnie wychowaniem dla przyszłości (gdyż teraźniejszość będzie trwać w przyszłości). Szermierzami tych koncepcji w ostatnich dziesięcioleciach byli m. in. Kerschensteiner, Spranger, Petersen, Gentile i Krieck (ostatni znani są polskiemu czytelnikowi jako teoretycy pedagogiki faszyzmu i hitleryzmu).

Poddając generalnej krytyce koncepcje „nowego wychowania" prof. Suchodolski stwierdza, że wszystkie one ześlizgują się po marginesie istotnego zagadnienia. „Treść nowoczesnego przewrotu w wychowaniu powinna być określona jako przesunięcie orientacyjnej osi wychowawczej z przeszłości na przyszłość, a nie — jak głoszono — z wychowawcy na dziecko" (s. 402).

Autor nawołuje do śmiałego i samodzielnego poszukiwania rozwiązań pedagogicznych; „kierunek naszych rozważań winien być jednak wyznaczony przez świadomość swoistych nowości naszej epoki, a nie przez wychowawcze koncepcje epok bardzo różnych od naszej" (s. 401—402).

Jak to zrobić, by nasza codzienna praktyka była praktyką wychowania człowieka dla zmiennego jutra, jakie treści i metody mogą nam dopomóc w realizacji tego trudnego zadania, jaka powinna być organizacja pracy dydaktyczno-wychowawczej, wreszcie — jaka postawa wychowawcy gwarantuje spełnienie naczelnych zadań szkoły? Trafne i konkretne odpowiedzi na te pytania znajdzie nauczyciel-praktyk tym łatwiej, im głębiej zrozumie tę prawdę, że „wychowanie dla przyszłości... ma być wychowaniem, które akceptując kierunek dokonanej przemiany, przygotowuje do tego, by przyszłość była wyższym etapem w realizacji tego kierunku... Jest to wychowanie, które pragnie ułatwiać ludziom wyzwolenie się z ograniczających więzów starego świata, pomagać im w trafnym wyborze twórczych dróg życia, rozwijać samodzielność myślenia i odwagę działania dla wspólnego

dobra w warunkach, które nadejdą, w podejmowaniu zadań, które powstaną" (s. 413).

Przedstawiona w ogólnych zarysach koncepcja „wychowania dla przyszłości" prof. Suchodolskiego jest oryginalna, a przy tym daleka od jakichkolwiek spekulacji filozoficznych (choć tak łatwo na ten temat „prorokować").

Rozważania autora wyrastają konsekwentnie z podstawowych założeń materializmu historycznego. Wychowanie, jeżeli ma spełnić swoją przeobrażającą funkcję, nie tylko że nie może być oderwane od rzeczywistości społecznej „swoich czasów", nie może ono też nie ukazywać tendencji rozwojowych, które wprawdzie będą się urzeczywistniały „jutro", jednak aktualną rzeczywistość w pewnym sensie je zapowiada — oto jedna z podsumowujących myśli prof. Suchodolskiego.

Omawiana książka stanowi cenny dorobek w naszej literaturze pedagogicznej. Jest to obszerny, naukowo gruntownie uzasadniony, logicznie zwarty traktat o wychowaniu dla przyszłości. W książce omówione zostały wszystkie zasadnicze problemy związane z tą nową koncepcją wychowania. Od teoretycznego uzasadnienia potrzeby i możliwości wychowania dla przyszłości przechodzi autor do wskazania treści, na których to wychowanie winno się opierać. Rozwijając konsekwentnie swoją myśl, prof. Suchodolski uzasadnia z kolei konieczność dokonania zasadniczej reformy całego ustroju i organizacji naszej oświaty i wychowania. Całość zamyka krytyczna analiza teorii pedagogicznych dokonana pod kątem zadań wychowania dla przyszłości. Autor dochodzi do stwierdzenia, że jedynie materialistyczna teoria wychowania może dziś służyć jako drogowskaz dla tych, którzy chcą wychować ludzi na miarę naszych czasów.

Czytelnika zaskakuje niejednokrotnie nowość czy nawet rewolucyjność myśli autora, jednak żadna z tych myśli, żadna z syntez nie pozostaje bez merytorycznego czy logicznego uzasadnienia, a wszystkie rozważania razem podporządkowane są konsekwentnie głównej idei książki, wszystkie uzasadniają potrzebę i określają warunki, w jakich może być realizowane wychowanie dla przyszłości. Książka prof. Suchodolskiego jest też doskonałym podręcznikiem „marksistowskiego myślenia" w pedagogicznej problematyce. Jest to jednak książka w niektórych swoich partiach trudna dla czytelnika, który nie ma szerszego przygotowania teoretycznego.

Byłoby rzeczą ze wszech miar wskazaną, aby w okresie poprzedzającym Kongres Pedagogiczny nauczyciele, przystępując do generalnych dyskusji nad problematyką kongresową — przestudiowali i przedyskutowali na konferencjach rejonowych książkę prof. Suchodolskiego.

Ta „wstępna" praca w zespołach ułatwi sprecyzowanie problematyki do dyskusji przedkongresowych, w których b. wiele miejsca winna zająć sprawa wychowania dla przyszłości.

W okresie poprzedzającym Kongres Pedagogiczny, w okresie powszechnego niemal zainteresowania dla spraw szkoły i wychowania — książka prof. Suchodolskiego jest cenną lekturą dla wszystkich, którym sprawy wychowania i przyszłość naszego narodu leżą na sercu i którzy wychowanie dla przyszłości chcieliby oprzeć na jedynie słusznych, racjonalnych podstawach.

JÓZEF KWIATEK
POZNAŃ

W. OKOŃ: *Proces nauczania*. Wyd. drugie. Warszawa PZWS 1956 ss. 259.

Książka ta, mówiąc słowami autora, napisana jest przede wszystkim z myślą o tym: „by przyjść z pomocą nauczycielom szkoły ogólnokształcącej w ich codziennym trudzie... Może ona dostarczyć wszystkim kategoriom nauczycieli, poczynając od nauczania w przedszkolu, a kończąc na pracy w szkole wyższej, jeśli nie gotowych wniosków, to przynajmniej materiału do przemyślań" (przedmowa).

Autor poprzedza swoje rozważania wstępem od 5—17 stronicy. Wspomina tu o poglądach na ten temat prof. Sośnickiego, z którym nie bardzo się zgadza:

Celem dydaktyki jest nie tylko zajmowanie się celami, środkami i metodami nauczania, jak chce prof. Sośnicki, ale i przede wszystkim wykrycie obiektywnych praw rządzących procesem nauczania, zbadanie ich i udostępnienie nauczycielom, którzy realizować je będą w praktyce.

Wartość książki polega przede wszystkim na omówieniu jednego z elementów procesu nauczania, to jest kierowniczej roli samego nauczyciela w procesie nauczania.

Czy w tej materii autor wypowiedział już wszystko? Nie. Brak pewnych danych odnośnie do problematyki omawianej, brak doświadczeń w tym kierunku utrudniły wyczerpanie tematu. To zaś, co zostało ujęte w książce, nie jest też ani prawem, ani pewnikiem pedagogicznym czy dydaktycznym.

Gdyby autor rzeczywiście odkrył prawa rządzące procesem nauczania i ujawnił je nauczycielowi, byłaby to rewelacyjna książka.

Praca prof. dra Okonia składa się z dziewięciu rozdziałów, poprzedzona przedmową i wstępem. Bogata bibliografia na końcu oraz indeks rzeczowy i nazwisk orientują czytelnika w problematyce tematu.

Zapoznanie czytelnika z problemem procesu nauczania w perspektywie historycznej jest progiem, przez który nauczyciel wkracza do sedna sprawy.

Rozdział drugi, o poznawaniu rzeczywistości w procesie nauczania, jest omówieniem materialistycznej teorii poznania. I trzeba otwarcie powiedzieć, że jest to rozdział najtrudniejszy w tej pracy. Nauczyciel o średnim wykształceniu bez znajomości propedeutyki filozofii, ze skąpymi wiadomościami z psychologii napotka tu duże trudności. Punkt trzeci i czwarty — poznanie zewnętrznej strony rzeczywistości i poznanie istoty rzeczy i zjawisk — wymaga właśnie znajomości filozofii, zapoznania się choćby z marksistowską teorią prawdy.

Omawiałem ten rozdział na konferencji „Ogniska" (nauczyciele szkoły podstawowej) — dla wszystkich rozdział ten okazał się trudny.

W rozdziale piątym punkt pierwszy — związek słów i rzeczy — oraz punkt drugi — kształtowanie pojęć ucznia — i cały rozdział ósmy — wiązanie teorii z praktyką — należałoby omówić bardziej prostym językiem w oparciu o liczne przykłady.

Pominąwszy powyższe przykłady — zagadnień trudnych do zrozumienia dla przeciętnego nauczyciela — pozostałe rozdziały nie nastręczają trudności i są czytane z zaciekawieniem, bo czytający widzi w nich często siebie na lekcji.

Książkę tę czytać trzeba z ołówkiem w ręku, zaznaczając momenty trudne do zrozumienia, wymagające specjalnego przemyślenia i omówienia w szerszym gronie dydaktyków. Często trzeba poszczególne wypowiedzi autora sprawdzić za pomocą własnego doświadczenia. Dlatego też książka ta — jak sam autor mówi — staje się w pewnych momentach podręcznikiem.

Proces nauczania jest cenną i pożyteczną pracą. Ten, kto chce poznać prawidła procesu nauczania, musi tę książkę nie tylko przeczytać, ale i przemyśleć, czynić doświadczenia, notować własne spostrzeżenia i uwagi.

Myślę, że byłoby dobrze, gdyby czytelnicy *Procesu nauczania* nawiązali ścisłą łączność z jego autorem. Można by wówczas wyjaśnić wiele problemów dziś niepotrzebnych, rozszerzyć zakres zagadnień, a co ważniejsze, zbliżyć je do praktyki — do szkoły.

Sądzę, że prof. dr Okoń byłby rad z tego obrotu sprawy. Sam ważki problem — praktyczna dydaktyka zyskałaby na tym.

Już teraz można by prosić autora *Procesu nauczania* o wydanie pracy pt. *Marksistowska teoria poznania prawdy*. Praca ta byłaby wstępem do *Procesu nauczania* — szerokim omówieniem drugiego jego rozdziału, a my bylibyśmy wdzięczni za tak cenną książkę.

Oby więcej ukazywało się takich książek w rodzaju *Procesu*. Ułatwi to osiąganie lepszych wyników nauczania, a o to nam wszystkim chodzi.

WŁADYSŁAW CHLEBOWSKI
nauczyciel szkoły podstawowej
w Dorszowicach Pokoszowych

B I B L I O G R A F I A

KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI W POLSCE

Informacja bibliograficzna za okres 1956—1958
(ciąg dalszy)

W pierwszej części bibliografii na temat kształcenia nauczycieli (*Ruch Pedagogiczny* 1959 nr 1 s. 78—84) zamieszczone zostały artykuły opublikowane w latach 1956—1958, traktujące o całości systemu kształcenia nauczycieli w Polsce. W niniejszej informacji, zgodnie z uczynioną wcześniej zapowiedzią, podane są pozycje omawiające zagadnienie dotyczące kształcenia nauczycieli szkół podstawowych. Zgrupowane one zostały w ramach następujących działów:

a) Rekrutacja kandydatów do zakładów kształcenia nauczycieli.
b) Zadania i programy kształcenia nauczycieli.
c) Metody kształcenia.

KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI SZKÓŁ PODSTAWOWYCH

a) Rekrutacja kandydatów do zakładów kształcenia nauczycieli

1. DOBROWOLSKI STANISŁAW: Dobór młodzieży do zawodu nauczycielskiego. Warszawa 1957 PZWS ss. 65.

Selekcja kandydatów do zawodu nauczycielskiego jest konieczna ze względu na wielkie znaczenie osobowości nauczyciela w procesie dydaktyczno-wychowawczym. Autor omawia trzy rodzaje selekcji: a) wg kryterium wiadomości i umiejętności, b) inteligencji ogólnej i c) przydatności zawodowej, oraz ocenia je pod względem celowości i znaczenia przy egzaminach wstępnych.

Pomimo istniejącego przekonania, iż wyboru zawodu należałoby dokonywać w starszym wieku, autor daje przykłady kilku charakterystyk obserwowanych dzieci, które świadczą o tym, iż są pewne skłonności, cechy i dyspozycje charakteru, które bez egzaminów wstępnych w pewnym sensie predestynują do zawodu nauczycielskiego. Zdaniem autora, takimi cechami są: poczucie bliskości człowieka i szczególne zainteresowanie jego rozwojem psychicznym, uspołecznienie, zamiłowania naukowe i artystyczne, kultura pracy, poza tym takie dyspozycje, jak: intuicja, organizacyjność i wyobraźnia, bez których praca nauczyciela jest bez wartości.

Autor odróżnia trzy zasadnicze etapy selekcji: a) przed wstąpieniem do zakładu kształcenia nauczycieli, b) w zakładzie w czasie studiów, c) podczas praktyki nauczycielskiej po ukończeniu zakładu.

Warunkiem koniecznym jest zbadanie inteligencji ogólnej kandydata, a najbardziej wartościowym i naturalnym sposobem zbadania ogólnych uzdolnień umysłowych są lekcje na tematy nowe, nieznane. Sposób reagowania kandydatów na podawany im nowy materiał i stopień zasymilowania go w czasie godziny lekcyjnej jest lepszym sprawdzianem ich inteligencji niż powierzchowny egzamin z przerobionego dawniej materiału.

Najtrudniejszy jest dobór kandydatów według cech (dyspozycji) potrzebnych nauczycielowi. Powinien on rozpoczynać się o wiele wcześniej od egzaminu wstępnego do zakładu kształcenia nauczycieli, a podstawą jego powinna być obserwacja kandydata jeszcze podczas jego pobytu w szkole ogólnokształcącej, dokonywana w różnych sytuacjach. Okazję do głębszego i wszechstronnego poznania kandydata może dać pobyt w obozie wypoczynkowym w okresie ferii. Autor wysuwa postulat funkcjonowania takiego obozu przez cały rok i obsługującego wiele szkół, gdzie wyspecjalizowani pedagogowie i psychologowie przeprowadzaliby obserwacje kandydatów. Po wykryciu u ucznia pożądanych cech dla zawodu nauczycielskiego należy go pod tym względem uświadomić, otoczyć opieką i pomóc w przygotowaniu się do ZKN. Przeprowadzenie selekcji wstępnej daje mniejszy odsiew w ciągu studiów, a tym samym i oszczędności budżetowe.

Selekcja podczas pobytu w ZKN polega na obserwacji kandydata, w szczególności jego stosunku do dzieci.

Po ukończeniu ZKN pożądane jest umieszczać początkujących nauczycieli w dobrze zorganizowanych szkołach pod opieką doświadczonych nauczycieli, którzy byliby ich mistrzami aż do egzaminu praktycznego. Ten okres ma ostatecznie przekonać nauczyciela, czy nadaje się on do swego zawodu.

Zob. też: DOBROWOLSKI STANISŁAW: Kto powinien być nauczycielem? *Głos Nauczycielski* 1957 nr 5 s. 2.

2. MALINOWSKI TADEUSZ: Nie tylko kontrola wiedzy [przy doborze kandydatów do zawodu nauczycielskiego]. *Głos Nauczycielski* 1958 nr 24 s. 3.

Ustosunkowując się krytycznie do stosowanej obecnie selekcji kandydatów do liceum pedagogicznego w drodze egzaminów wstępnych, autor podaje wyniki badań przeprowadzonych w tym zakresie przez Instytut Pedagogiki w 1957 r. oraz postuluje wprowadzenie takich form selekcji, które by umożliwiły zbadanie zarówno właściwości intelektualnych kandydatów, jak ich właściwości charakterologicznych, potrzebnych w wykonywaniu zawodu nauczycielskiego.

b) Program kształcenia nauczycieli szkół podstawowych

3. HAWLICKI JÓZEF: Postulaty na dziś. *Głos Nauczycielski* 1956 nr 6 s. 3.

Autor zgłasza projekty dotyczące pracy liceów pedagogicznych w celu ulepszenia kształcenia kandydatów na nauczycieli.

W szkołach ćwiczeń powinni uczyć najlepsi nauczyciele, a w liceach pedagogicznych nauczyciele przedmiotów ogólnokształcących powinni znać zagadnienia związane z nauczaniem w klasach I—IV. Nauczyciele prowadzący praktykę pedagogiczną powinni sami od czasu do czasu przechodzić tę praktykę w szkołach ćwiczeń.

Należy zrewidować programy nauczania kładąc większy nacisk na opanowanie w sposób pogłębiony przez kandydatów wiadomości ze szkoły podstawowej. Większą opieką należy otoczyć praktykę pedagogiczną uczniów. Po-

winni oni przeprowadzać jak najwięcej próbnych lekcji pojedynczych, całodziennych i 2-tygodniowej ciągłej praktyki. Powinni też wykonywać własnoręcznie pomoce naukowe. Większą uwagę należy poświęcić organizowaniu pracy na działce doświadczalnej.

Biblioteki liceów pedagogicznych powinny być dobrze zaopatrzone.

Autor proponuje też wprowadzenie w „Życiu Szkoły" kącika przeznaczonego specjalnie dla uczniów liceów pedagogicznych.

4. JAKUBOWSKI MARIAN: Ahistoryzm — jedną z przyczyn dogmatyzmu w kształceniu nauczycieli. *Nowa Szkoła* R. 8 : 1957 nr 3 s. 289—295.

Autor krytycznie ustosunkowuje się do programu nauk pedagogicznych w ZKN. Stwierdza, że są one potraktowane statycznie, brak w nich historycznego i rozwojowego punktu widzenia. Za przyczynę tego stanu rzeczy uważa ciasny utylitaryzm programu oraz pomijanie sprawy kształtowania się osobowości nauczyciela.

Autor postuluje konieczność historycznego traktowania pedagogiki i psychologii oraz wprowadzenia historii wychowania jako oddzielnego przedmiotu.

5. WREMBEL HENRYK: Co chciałbym widzieć w programie V klasy liceum pedagogicznego. *Głos Nauczycielski* 1957 nr 9 s. 5.

W programie kl. V liceum pedagogicznego materiał naukowy w zakresie przedmiotów ogólnokształcących powinien być podniesiony przynajmniej do poziomu liceum ogólnokształcącego, a w zakresie przedmiotów humanistycznych potraktowany znacznie szerzej. Szczególnie dokładnie przepracowany musi być program szkoły podstawowej. Konieczne jest ugruntowanie zdobytej wiedzy wraz z umiejętnością zastosowania jej do życia praktycznego. Uczeń liceum powinien umieć sam sporządzić proste pomoce szkolne.

Liceum pedagogiczne powinno przygotować absolwentów do samodzielnej pracy zawodowej. W tym celu kandydaci powinni brać żywy udział w pracach pozalekcyjnych, zarówno w liceum, jak i w szkole ćwiczeń, takich jak turystyka, ZHP itp.

Szerszy też musi być program psychologii eksperymentalnej i metodyki nauczania w szkole podstawowej.

Absolwent liceum powinien też być dobrze przygotowany do studiów uniwersyteckich.

6. POPIÓŁ FRANCISZEK: Rozważania ortofoniczne. (Problem kwalifikacji zawodowych nauczyciela). *Głos Nauczycielski* 1958 nr 9 s. 3.

Kierownik Poradni Ortofonicznej przy Instytucie Pedagogiki Specjalnej zwraca uwagę na znaczenie dobrej wymowy u nauczyciela w jego pracy dydaktyczno-wychowawczej i na konieczność kształcenia jej u kandydatów do zawodu nauczycielskiego w zakładach kształcenia nauczycieli. Sprawa ta powinna być uwzględniona w programach ZKN.

7. SUCHODOLSKI BOGDAN: Uwagi o programie pedagogiki w liceach pedagogicznych. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1957 nr 4 (6) s. 116—129.

Jest to ostra krytyka projektu nowego programu dla 5-letnich liceów pedagogicznych przygotowanego przez Komisję Programów Przedmiotów Pedagogicznych Ministerstwa Oświaty. Autor widzi w tym programie wiele braków i błędów, których, jego zdaniem, nie da się naprawić, tak że program powinien być opracowany od nowa.

Autor twierdzi, że program ten nie jest dostosowany do poziomu umysłowego ucznia, do zasobu jego pedagogicznych doświadczeń i wyobrażeń, skłania do dogmatycznego i werbalnego traktowania pedagogiki. Systematyczny układ

programu uniemożliwia wiązanie go z praktyką. Program przeciwstawia się głównym zasadom nauczania, jak: poglądowość, stopniowanie trudności, aktywność uczniów.

Zasadniczym błędem też jest oderwanie programu od problematyki współczesnej. Nie pozwoli też uczniom zrozumieć współczesnych procesów wychowawczych i zadań z nich wynikających.

Z punktu widzenia naukowego systematyczny układ programu również posiada błędy, luki, niejasności i niekonsekwencje, rozdziela rzeczy jednorodne, a łączy różnorodne i przeciwne.

Krytyka poparta jest przykładami i cytatami z programu.

W związku z tą recenzją programu wywiązała się dyskusja zawarta w artykułach polemicznych przytoczonych niżej (poz. 8, 9, 10, 12, 15).

8. KOWALEWSKA HALINA: Nad programem przedmiotów pedagogicznych. (Artykuł dyskusyjny). *Głos Nauczycielski* 1958 nr 9 s. 5.

Autorka zabiera głos jako przewodnicząca Komisji Programowej Ministerstwa Oświaty, powołanej po Październiku dla opracowania nowego programu przedmiotów pedagogicznych.

Dziękując za krytyczne uwagi zawarte w artykule prof. B. Suchodolskiego na temat nowego programu, przewodnicząca Komisji zapowiada, że słuszne uwagi wejdą w skład innych uwag, które członkowie Komisji zbierają w rozmowach z wybitnymi pedagogami z całego kraju. Projekt zostanie ulepszony zarówno pod względem doboru zagadnień, jak ich układu i sformułowań, gdyż dobre programy mogą powstać tylko w wyniku ciągłego procesu rozwojowego.

Gdy chodzi o zarzut układu systematycznego programu, przewodnicząca wyjaśnia, że Komisja zastosowała go uważając, że uczeń mający w przyszłości sam uczyć systematycznie, musi otrzymać w ZKN wiedzę powiązaną w struktury logiczne. Pomoże mu to przy analizie zjawisk wychowawczo-dydaktycznych we własnej pracy i posłuży za właściwą podstawę w dalszych jego studiach.

Na zarzut, że program nie jest przystosowany do umysłowości dziecka, autorka odpowiada, że młodzież 17—19-letnia to już nie dzieci. Nie trzeba też, by w ZKN młodzież ta zdobywała wiedzę w sposób integralny, nie przedmiotowy, gdyż wyszła dawno z tego okresu rozwojowego, dla którego nauka całostkowa, ośrodki zainteresowań, nauczanie łączne stanowiły najwłaściwsze formy nauczania i uczenia się.

Niezależnie od swych uwag polemicznych autorka przytacza — dla przeciwstawienia się zbyt ostrej krytyce — fragmenty pozytywnej oceny programu nadesłanej Ministerstwu przez prof. Z. Mysłakowskiego.

9. SUCHODOLSKI BOGDAN: W sprawie programu przedmiotów pedagogicznych. *Głos Nauczycielski* 1958 nr 10 s. 3.

Polemika z repliką H. Kowalewskiej. Autor stwierdza, że nie jest zwolennikiem programu integralnego.

10. KOMISJA Programowa Przedmiotów Pedagogicznych: Integralny program pedagogiki i dławienie krytyki. *Głos Nauczycielski* 1958 nr 12 s. 5.

Wyjaśnienia Komisji Ministerstwa Oświaty w sprawie programu przedmiotów pedagogicznych w związku z polemiką prof. B. Suchodolskiego z przewodniczącą Komisji (zob. poz. 8, 9). Komisja cytuje fragmenty artykułu

dla wyjaśnienia, że prof. Suchodolski przeprowadził krytykę programu z integralnego punktu widzenia. Nadto Komisja zaznacza, że popiera wszelką krytykę rzetelną, opartą na rzeczowej argumentacji.

11. SOŚNICKI KAZIMIERZ: Uwagi w związku z artykułem prof. B. Suchodolskiego. *Głos Nauczycielski* 1958 nr 11 s. 3.

Autor, jako jeden z recenzentów projektu nowego programu przedmiotów pedagogicznych, zabiera głos w dyskusji z uwagi na to, że jego recenzja różni się diametralnie od recenzji prof. B. Suchodolskiego, którą uważa za niesłuszną i emocjonalną.

Umieszczenie w programie wstępu, obejmującego zagadnienia wprowadzające w całość teorii wychowania i nauczania, nie jest wadą, a zaletą programu. Poświęcenie uwagi pojęciom nauczania i wychowania jest jak najbardziej słuszne, gdyż rozumienie tych ogólnych pojęć przyczynia się do uporządkowania konkretnego materiału dalszej nauki. W. naukach pedagogicznych można też stosować metodę przechodzenia od praktyki do teorii, ale także od teorii do praktyki.

Autor uważa, że systematyczny układ programu jest jego zaletą. Nie można natomiast wymagać, by program rozwiązywał wszystkie sprawy. Wiele z nich może być wyjaśnione dopiero przez podręczniki.

Sprawę właściwego upolitycznienia nauki rozwiązuje też podręcznik w rozwinięciach zagadnień, a przede wszystkim nauczyciel prowadzący lekcje. Zbyt szczegółowe hasła i przesadna dokładność programu prowadzą do sloganowości.

12. SUCHODOLSKI B[ogdan]: Szersze horyzonty sporu o program pedagogiki. *Głos Nauczycielski* 1958 nr 18 s. 2—3.

Jest to artykuł nawiązujący do całości dyskusji w sprawie nowego programu przedmiotów pedagogicznych. W myśl hasła, że szkoła powinna stać się ośrodkiem życia umysłowego młodzieży, należy podjąć walkę o dydaktyczną odnowę szkolnictwa, o podniesienie jego poziomu. Dobrze opracowane programy i podręczniki, dobrze przygotowani nauczyciele — wszystko to sprzyja kształtowaniu samodzielności myślenia w procesie nauczania.

Jeśli chodzi o sprawę społecznego i moralnego wychowania młodzieży, to nauczanie pedagogiki powinno być centralnym ośrodkiem wychowywania kadry nauczycielskiej na działaczy wychowawczych, walczących o rozwój naszej gospodarki i kultury, o postęp socjalistycznej demokracji. Program musi być pod tym kątem ujęty, aby proces wychowawczy przedstawić jako proces społecznej działalności.

13. ZAŁOŻENIA i treść programu przedmiotów pedagogicznych. [Oprac. B. Suchodolski, W. Okoń, W. Szczerba, J. Walczyna, L. Wołoszynowa, St. Wołoszyn]. *Kwartalnik Pedagogiczny* R. 3: 1958 nr 2 (8) s. 121—133.

Charakterystyka ogólnej koncepcji programu nauczania przedmiotów pedagogicznych w liceach pedagogicznych, opracowanego przez zespół pracowników Katedry Pedagogiki U.W.

W programie tym przedmioty pedagogiczne pojawiają się dość wcześnie, bo już w klasie III, najpierw w małym rozmiarze, potem stopniowo zakres ich się zwiększa. Układ przedmiotów pedagogicznych powinien być „klinowy".

Program zaleca z początku gromadzić fakty, na nich opierać uogólnienia, a następnie sprawdzać je na nowych faktach.

Treść programu związana jest ściśle ze współczesnością jako źródłem podstawowych problemów wychowawczych epoki.

W związku z tymi założeniami przedstawiony jest plan przedmiotów pedagogicznych oraz ich szczegółowa tematyka w programie.

14. WALCZYNA J[adwiga]: Eksperyment w liceach pedagogicznych. *Głos Nauczycielski* 1958 nr 49 s. 3.

Sprawozdanie z konferencji zorganizowanej przez Departament Kształcenia Nauczycieli Min. Oświaty w dn. 13—17. X. 1958 r. dla omówienia podstawowych kwestii programu przedmiotów pedagogicznych, opracowanego przez zespół pracowników Katedry Pedagogiki U.W., wprowadzonego eksperymentalnie w niektórych liceach pedagogicznych i liceach wychowawczyń przedszkoli.

15. ZABOROWSKI ZBIGNIEW: Dwa warianty programu przedmiotów pedagogicznych. *Nowa Szkoła* 1958 nr 10 s. 23—25.

Autor charakteryzuje oba warianty programu: a) pierwszy wariant opracowany przez Komisję Programową Przedmiotów Pedagogicznych Ministerstwa Oświaty oraz b) drugi wariant opracowany przez zespół pracowników Katedry Pedagogiki U.W., zaznaczając, że pierwszy z nich jest w układzie systematycznym, drugi przejawia tendencje do całościowego traktowania zagadnień wychowania łącznie z nauczaniem.

Licea pedagogiczne mają możność wyboru jednego z wyżej wymienionych wariantów programu.

Autor uważa, że obydwa warianty programów powinny być poddane krytycznej analizie pod względem ich przydatności w pracy zawodowej, wyrastającej z konkretnych potrzeb pracy nauczyciela.

Przy analizie konkretnego programu trzeba zwrócić szczególną uwagę na to, czy może dać efektywne przygotowanie zawodowe, czy jest dostosowany do możliwości umysłowych ucznia oraz czy uwzględnia realne warunki pracy i trudności, z którymi na co dzień stykają się nauczyciele.

c) Metody kształcenia

16. CHMIELEŃSKA IRENA: Odkrywam Amerykę. *Nowa Szkoła* 1958 nr 10 s. 26—28.

Autorka stwierdza, że licea pedagogiczne, a właściwie internaty przy liceach nie spełniają swego podstawowego zadania wychowawczego, mianowicie kształtowania kultury wewnętrznej kandydatów na nauczycieli. Obok krytyki autorka przedstawia własną koncepcję organizacji internatu.

17. DANEK WINCENTY: Zagadnienie kształcenia nauczycieli w świetle nowych tendencji oświatowych. *Rocznik Naukowo-Dydaktyczny* 1957 z. 6 s. 3—7.

W związku z dyskusją na temat reformy systemu kształcenia nauczycieli i postulatem, by każdy nauczyciel posiadał wyższe wykształcenie, autor przedstawia koncepcję kształcenia nauczycieli szkół podstawowych w WSP.

18. FILIPEK JANINA, WYTYCZAK LEON: O samodzielną postawę przyszłego nauczyciela. Z doświadczeń nauczycieli liceów pedagogicznych. (Wyd. 1) Warszawa 1958 PZWS ss. 42.

Nie we wszystkich liceach pedagogicznych praktyka pedagogiczna stwarza

warunki do urabiania samodzielnej postawy kandydatów. Autorzy wskazują sposoby oraz dają przykłady wykorzystania różnych form praktyki lekcyjnej dla kształcenia samodzielnej postawy kandydatów na nauczycieli, budzenia ich zainteresowań twórczych i wdrażania do samokształcenia.

Samodzielna postawa kandydata umożliwia postawę refleksyjną, nie poddającą się rutynie i schematyzmowi, ułatwia wiązanie praktyki z teorią, ułatwia wewnętrzną dyscyplinę kandydata i właściwy jego stosunek do pracy zawodowej.

Chcąc rozwijać samodzielną postawę kandydata do zawodu nauczycielskiego, trzeba przy każdej nadarzającej się sposobności:

1) wiązać teorię z praktyką i praktykę z teorią; 2) ukazywać młodzieży zadania-problemy i wdrażać ją do wykrywania problemów zarysowujących się na tle praktyki szkolnej; 3) rozwijać umiejętność dostrzegania i wyjaśniania zjawisk wychowawczych na podstawie wiedzy teoretycznej i własnych doświadczeń; 4) wyrabiać umiejętność planowego i logicznego przygotowania się do zajęć próbnych; 5) ukazywać kandydatom te aspekty nauczania, dzięki którym najskuteczniej można rozwinąć samodzielność myślenia i działania dziecka; 6) pogłębiać krytycyzm i refleksyjny stosunek do pracy i wdrażać do samodzielnego korzystania z lektury pedagogicznej; 7) przestrzegać stopni w kształtowaniu samodzielności.

19. FILIPEK JANINA: Organizacja i treść praktyki harcerskiej w liceach pedagogicznych. Warszawa 1956 CODKO ss. 22.

Treść: Praktyka harcerska nieodłączną częścią praktyki pedagogicznej. Zasady dobrego przygotowania licealistów do pracy w harcerstwie. Organizacja i zakres praktyki harcerskiej w liceach pedagogicznych. Przykłady realizacji praktyki harcerskiej. Omawianie, kontrola i dokumentacja praktyki harcerskiej. Pomoc nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących i artystyczno-technicznych w przygotowaniu młodzieży do pracy w harcerstwie. Rola zespołu praktyki oraz pracowni pedagogicznej w przygotowaniu uczniów do zajęć. Wykorzystanie praktyki harcerskiej w terenie i szkole.

20. KOZŁOWSKI JÓZEF: Praktyka uczniów liceum pedagogicznego. Warszawa 1956 PZWS ss. 190.

Po rozpatrzeniu ogólnych założeń praktyki pedagogicznej autor przedstawia różne jej formy stosowane w liceach pedagogicznych opisując i analizując doświadczenia w tej dziedzinie przodujących nauczycieli przedmiotów pedagogicznych. Liczne przykłady służą za ilustrację tego, jak w różnych warunkach można organizować poszczególne formy praktyki pedagogicznej, jak hospitacje, zajęcia próbne w szkole itp.

Autor omawia również zagadnienie rozwijania u kandydatów umiejętności i nawyków, które są niezbędne w pracy nauczyciela, takich jak: dykcja, barwne i żywe opowiadanie, kształtne i wyraźne pismo, rysowanie na tablicy, sporządzanie pomocy naukowych, tablic, modeli, planów itp.

Książkę zamyka projekt regulaminu praktyki pedagogicznej w liceach pedagogicznych oraz obszerna bibliografia.

21. KULPA JAN: Praktyki pedagogiczne naszych przyszłych kolegów. *Głos nauczycielski* 1958 nr 46 s. 3.

Słuchacze ZKN, skierowani do różnych szkół na praktykę, odbywają ją w różnorodnych warunkach. Nie w każdej szkole praktyka zorganizowana jest na odpowiednim poziomie. Ulepszyć ją można poprzez ścisłą współpracę nauczycieli, opiekunów praktyki i kierowników szkół.

Autor domaga się wprowadzenia poprawek do zarządzeń Ministerstwa Oświaty regulujących sprawy praktyk, a mianowicie: skreślenia punktu, który poleca dyrekcjom studiów nauczycielskich na rok wcześniej zgłaszać wykazy szkół, w których mają się odbywać praktyki, ustalać z góry terminy praktyk i liczbę praktykantów, co nie wytrzymuje próby życia.

22. SKORNY ZBIGNIEW: Metoda nauczania a kształcenie samodzielnego myślenia i zaradności (w liceach pedagogicznych). *Nowa Szkoła* R. 7: 1956 nr 3 s. 292—301.

Autor rozważa przyczyny braku samodzielności myślenia i inicjatywy u absolwentów ZKN-ów. Wymienia wiele przyczyn: dyscyplina studiów, dogmatyczna forma wykładów, slogany, dogmatyczne podręczniki, system egzaminacyjny, niskie wymagania i zbyt tolerancyjne stawianie ocen.

Na rozwój samodzielności uczniów wpływają przede wszystkim dyskusje i ćwiczenia na lekcjach, rozwiązywanie problemów oparte na zebranych materiałach i samodzielnych przemyśleniach, itp. Poza tym należy zadbać o rozwijanie u uczniów różnych umiejętności potrzebnych w życiu codziennym.

23. WYTYCZAK LEON: Zagadnienie związku teorii pedagogicznej z praktyką w kształceniu nauczycieli. *Nowa Szkoła* R. 8: 1957 nr 6 s. 610—622.

Główne myśli artykułu dają się streścić w następujących punktach:

1) Poznawanie teorii zmuszające do refleksji jest czynnikiem pobudzającym do coraz śmielszych prób w zakresie praktyki. Nauczyciel oderwany od teorii pedagogicznej nie stawia sobie zagadnień i popada w rutynę.

2) Znajomość teorii pedagogicznej zapobiega popełnianiu poważnych błędów wychowawczych i dydaktycznych.

3) Stały kontakt ze zdobyczami teorii pedagogicznej chroni przed poszukiwaniem i odkrywaniem tego, co już dawniej zostało w historii myśli pedagogicznej odkryte, a w praktyce dawało dobre wyniki.

4) Znajomość dziejów myśli pedagogicznej kształtuje wartościowe przekonanie o ograniczonym charakterze każdej nowej zdobyczy z zakresu nauk pedagogicznych oraz o konieczności szukania coraz to lepszych dróg.

Autor cytuje kilka wypowiedzi uczniów klas czwartych liceum pedagogicznego na temat roli teorii pedagogicznej w doskonaleniu praktycznej działalności wychowawczo-dydaktycznej i stwierdza, że już młodzi kandydaci na nauczycieli oceniają trafnie znaczenie teorii pedagogicznej.

24. Z PROBLEMATYKI zakładów kształcenia nauczycieli. Zbiór odczytów pedagogicznych z r. 1952/53 pod red. K. Wojciechowskiego. Warszawa 1956 ss. 115. Instytut Pedagogiki. Z przodujących doświadczeń pedagogicznych.

Z treści: Kazimierz Wojciechowski: Wstęp; Józef Galant: Jak przez hospitacje lekcji walczę o wyniki nauczania; Janina Filipek, Janina Stankiewicz, Władysław Luszowiecki: Jak rozwiązujemy zagadnienie pedagogizacji na lekcjach biologii w liceum pedagogicznym; Jadwiga Walczyna: Treść i organizacja zajęć pomocniczych w klasach drugich liceum pedagogicznego w Oliwie; Ludwik Bandura, Helena Budzianka: Jak zorganizowaliśmy dla licealistów praktykę pedagogiczną w terenie; Maria Szybicka: Jak zorganizowałam tygodniową praktykę wiejską z uczniami klas IV liceum pedagogicznego; Ludwik Bandura: Opieka liceum pedagogicznego nad absolwentami.

DANIELA BARDECKA

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

ZE ZJAZDU KURATORÓW OKRĘGÓW SZKOLNYCH W DNIU 15 I 16. X. 1959 R.

W dniach 15 i 16 października 1959 r. odbył się w sali konferencyjnej Ministerstwa Oświaty w Warszawie Zjazd kuratorów, wicekuratorów i naczelników działów szkolnictwa ogólnokształcącego Okręgów Szkolnych. W treści konferencji obok głównych kierunków działalności resortu oświaty w roku 1960, analizy pracy w zakresie doskonalenia nauczycieli oraz wyników pracy szkoleniowo-produkcyjnej warsztatów szkolnych, dominujące miejsce *zajęły problemy pracy wychowawczej szkół w r. 1959/60 i w perspektywie kilku lat najbliższych.* Przedstawił je minister Wł. Bieńkowski.

Oto treść wypowiedzianych uwag.

Jeśli praca dydaktyczna szkół postępuje naprzód, jeśli można zauważyć usiłowania zmierzające do systematycznego dźwigania jej na coraz wyższy poziom (konferencje rejonowe, ogniska metodyczne, wizytacje itp.), o tyle praca wychowawcza — stwierdził minister — już od dłuższego czasu, nawet od początków istnienia Polski Ludowej, była spychana na plan dalszy. Nie ulega wątpliwości, iż jest to praca trudniejsza niż praca nauczająca, można bowiem bez większych trudności znaleźć garść dobrych metodyków, natomiast specjalistów na odcinku wychowania jako takiego mamy znacznie mniej, co więcej, nie bardzo wiemy, co ono konkretnie oznacza, jakie są jego metody — na czym polegają. Jak daleko idą nieporozumienia w tej dziedzinie, świadczyć może przykład tzw. godzin wychowawczych. Wychowanie nie może być procesem, na który przeznacza się pewną ilość zajęć o charakterze pogadankowym. Każda godzina pracy szkolnej powinna być godziną wychowawczą. Raporty, jakie Ministerstwo otrzymuje, potwierdzają, iż mimo czynionych w tej mierze zastrzeżeń, godziny wychowawcze są organizowane nadal w sposób niewłaściwy. Robi się w większości wypadków pogadanki nudne, nieciekawe dla nauczycieli, tym bardziej nieciekawe dla ucznia.

Na czym powinna polegać praca wychowawcza szkół? Nie może to być praca zwerbalizowana, nie taki jest bowiem proces, w toku którego człowiek się wychowuje. Za mało daje się młodzieży zajęć praktycznych, za mało wiąże się naukę z życiem. Jest to naturalny skutek wyłącznego posługiwania się w ciągu szeregu lat podręcznikiem, tablicą i kredą, jak również tego, iż przy braku odpowiedniej bazy lokalowej i wzrastających liczbach dzieci byliśmy zmuszeni zwiększać przepustowość naszych szkół, bowiem wszelkie tzw. aktywne metody pracy, wpływają na zmniejszanie się przepustowości (np. pracownia szkolna ma mniejszą przepustowość niż zwykła izba lekcyjna ze stolikami i krzesełkami, tablicą i kredą). W obliczu tego rodzaju trudności musieliśmy proces nauczania werbalizować. W związku z tym nastąpiło poważne odpedagogizowanie szkoły.

Ale i tu szkoła nasza nie stanowiła niechlubnego wyjątku, lecz szła równolegle z całym życiem społecznym, w którym można było obserwować również przejawy odpedagogizowania. Szliśmy po linii najmniejszego oporu, sądziliśmy bowiem, iż można wychować społeczeństwo przy pomocy słów. Anarchizacja życia, rozluźnienie norm dyscypliny społecznej z równoczesnymi przerostami w aparacie, który miał sytuację na tym polu ratować — oto obraz tego, co dobrze pamiętamy z niedawnych lat. Gdyby nauczyciel zechciał na swą klasę oddziaływać jedynie słowem, a zaniedbał całkowicie zabiegów organizacyjnych, rezultatów pożądanych na pewno by nie osiągnął. Wychowanie dorosłego społeczeństwa podlega generalnie prawom tym samym, co i wychowanie młodzieży.

Wychowanie socjalistyczne otwiera szerokie ramy dla aktywności człowieka, trzeba więc, aby nauczyciel, jakikolwiek on jest, wydobywał z siebie maksimum inicjatywy w ramach realnie istniejących możliwości.

WYCHOWANIE SOCJALISTYCZNE TO WYCHOWANIE CZŁOWIEKA AKTYWNEGO

Nierzadko rozumieliśmy aktywność człowieka wąsko, tzn. jako wąską sferę świadomości. Nie bardzo np. ceniliśmy taką aktywność, która wyrażała się w manii naprawiania dziur w płocie. Taką aktywność ocenia się nadal jako mniej wartą niż aktywność polegającą na uczestnictwie w zebraniach i zabieraniu głosu. Tymczasem pierwsza forma aktywności jest o wiele cenniejsza niż druga, bo ona rzeczywiście przeobraża świat.

Czy można lekceważyć świadomość, jaką młodzież powinna wynieść ze szkoły? Nie. Konstytutywnym niejako zadaniem szkoły jest kształtowanie świadomości. Ale łatwo tu także o nieporozumienia. Np. angielska szkoła końca XIX wieku kształtowała elementy świadomości na tle głęboko wpojonej tradycji społecznej. Szkoła właściwie tylko uogólniała te procesy, które działały na dziecko ze strony tradycji. My jesteśmy w sytuacji gorszej. Musimy dokonywać tego, czego nie może dokonać nasze życie społeczne, musimy mianowicie wpajać młodzieży potrzebne z punktu widzenia społecznego nawyki. Sprawa ta przedstawia się źle w naszym kraju, który posiada przecież społeczeństwo słabo zdyscyplinowane, nadto jest on krajem po rewolucji. Jesteśmy zaledwie w toku dokonywania prób kształtowania postawy odpowiadającej naszym stosunkom społecznym. Młodzież przychodzi do szkół zdezorientowana. Nie tylko nie ma ona odpowiednich nawyków, ale przynosi do szkoły w postawie swej złe nałogi środowiska. Naszym zadaniem jest eliminowanie złych nałogów i kształtowanie nawyków o pozytywnym charakterze. Jak to czynić? Jeśli chcemy wpoić komuś jakiś nawyk, musimy stworzyć takie warunki, w których reakcja właściwa, odpowiednia, wystąpić musi z siłą konieczności, zachowanie zaś nieodpowiednie spotka się w szkolnej społeczności z potępieniem. Jeśli chcemy, aby w szkole było czysto, nie wolno nam ani wygłaszać pogadanek, ani wywieszać na ścianach tabliczek z hasłami na temat czystości. *Kształtowanie nawyków, na których oprze się dopiero świadomość, jest podstawowym zadaniem szkoły.*

W świetle przeprowadzonych przez wizytatorów Ministerstwa wizytacji oraz własnych bytności ministra w szkołach, prelegent rozważył następnie niektóre, szczegółowe zagadnienia. Pierwsze dotyczy *troski szkół o swe najbliższe otoczenie.* Jest z tym niedobrze, mamy bowiem wiele szkół, w których najbliższym otoczeniu nie ma ani jednego drzewka, mimo, iż zostały wybudowane przed wielu laty. A przecież chodzi o ukształtowanie postawy młodzieży, przy czym w tej sprawie jakąś funkcję może i powinien odegrać także teren przyszkolny. Nie odegra takiej funkcji teren pustynny, zachwaszczony, nie zorganizowany. Tak być nadal nie może — pod-

kreślił minister Bieńkowski. Jeśli ktoś nie rozumie, jaka powinna być szkoła i jej otoczenie, dowodzi, iż nie wie zarazem, na czym polega funkcja szkoły. Niestety, nadzór pedagogiczny tych rzeczy również nie widzi. Najbliższym zadaniem szkół jest przeprowadzenie ataku na „pustynie" i „stepy" przyszkolne.

Następnie minister podniósł na przykładzie pewnej szkoły ogólnokształcącej wiejskiej w pow. skierniewickim bolesną kwestię zobojętnienia grona nauczycielskiego i całej szkoły na potrzeby kulturalno-społeczne wsi, tej wsi, która niegdyś była wzorem dla innych, wsi, która z natchnienia swych nauczycieli stworzyła szereg placówek kulturalnych, aby jej służyły. Dziś jest tam martwota, zamiast trwałego pomostu zbudowano mur między szkołą i wsią.

Sprawa trzecia, jaką podniósł w swym przemówieniu minister, to kwestia *troski o czystość* w szkole. Wyraził przy tym minister przekonanie, iż nikt nie jest w stanie zwolnić nauczyciela z funkcji higienisty w stosunku do dzieci, które poddane zostały jego opiece wychowawczej. W związku z utrzymującym się, niestety, przykrym stanem wszawicy, minister Bieńkowski, omówiwszy sytuację szczegółowiej, polecił, aby w najbliższych miesiącach władze szkolne wraz z kierownikami szkół dokonały gruntownego sprawdzenia tego stanu i w porozumieniu z wydziałami zdrowia prezydiów PRN i WRN wydały temu zjawisku energiczną walkę. Szkoły, w których procent dzieci zawszonych okaże się wysoki, powinny być, jak to ma miejsce przy epidemiach — zamykane.

Szczególnie ważną sprawą jest zwrócenie uwagi na zakłady kształcenia nauczycieli. Powinny to być, jeśli chodzi o wewnętrzną organizację i pracę wychowawczą z młodzieżą, zakłady wzorowe. Niestety, istnieje na tym odcinku duże zróżnicowanie. Są zakłady dobre, słabe i są także zakłady złe. W tych ostatnich młodzież się nie tylko nie wychowuje, lecz wręcz demoralizuje. Już wyszliśmy, na szczęście, z okresu, kiedy zmuszeni byliśmy brać do tych zakładów młodzież taką, jaka się zgłaszała. W latach najbliższych będziemy mieli możność przeprowadzania odpowiedniej selekcji. Najważniejszą rzeczą jednak pozostaną nadal wewnętrzne formy organizacyjne życia szkolnego, aktywizujące młodzież wszechstronnie.

Szerszym zagadnieniem jest praca organizacji młodzieżowych. Nie wygląda ona dobrze w ogóle, jeszcze gorzej jest z nią na terenie szkół. Organizacje nie wiedzą na ogół, co robić z młodzieżą. Nawet harcerstwo, które rozporządza bogatymi środkami reprezentacyjnymi i w związku z tym ma większe niż ZMS i ZMW szanse do upowszechnienia się, słabo przyjmuje się na terenie szkół wiejskich. Między młodzieżą zorganizowaną i nie zorganizowaną jest często mur. To samo dotyczy młodzieży zorganizowanej i nauczycielstwa, które nie zawsze rozumie, iż młodzież ma prawo myśleć inaczej, choćby to było dla nas nieprzyjemne, młodzież bowiem, która nie wątpi i nie krytykuje, nie może mieć aktywnej postawy. To krytyczne nastawienie młodzieży jest jej stanem naturalnym, który powinien być przekuwany wychowawczo na cechy potrzebne nam w budowie socjalizmu.

Dalszy fragment przemówienia poświęcił minister Bieńkowski problemowi wychowania ideologicznego młodzieży, który jest rozwiązywany, jego zdaniem, w sposób niefortunny. Polega ono na przyswajaniu sobie pewnej ilości „prawd". Jest to sposób dobry dla starych aktywistów, którzy swoje konflikty już przeżyli, ale nie dla młodzieży. Sprawa ta powinna być w szkolnictwie naszym gruntownie przedyskutowana. Nie możemy podawać młodzieży „prawd" do wierzenia, nie możemy w tym względzie konkurować z Kościołem. Ci, którzy chcą wierzyć, idą przecież do kościoła, ci natomiast, którzy chcą lub chcieliby myśleć, powinni przyjść do nas.

Zakłady kształcenia nauczycieli powinny być otoczone specjalną opieką, jest to bowiem wysoce odpowiedzialne zadanie przygotowania do zawodu przyszłych wychowawców, u których postawa obywatelska łącznie z wysokim poczuciem dyscy-

pliny społecznej oraz postawa pedagogiczna wyrażająca się w celowym doborze środków oddziaływania, aby eliminując złe zjawiska zastępować je równocześnie zjawiskami pozytywnymi, powinna tworzyć jedną, harmonijną całość.

Zadania te powinny się stać szczególnie bliskie pracownikom nadzoru pedagogicznego. Niestety, wskutek dużego swego zbiurokratyzowania nie widzi on dotychczas we właściwej ostrości problematyki wychowania młodego pokolenia, w jej stawianiu liczy się nadmiernie z czynnikami zewnętrznymi, nie czuje się dostatecznie samodzielnym. Nadzór pedagogiczny musi być czynnikiem pomocy, wizytator — jak się wyraził minister — który jedzie do szkół, powinien jak kometa zostawiać za sobą smugę światła. Następnym zadaniem, na które zwrócił uwagę minister Oświaty — to zadanie aktywizacji wychowawczej rad pedagogicznych, które obecnie ograniczają się przeważnie do zabiegów organizacyjnych, a jest to przecież organ znający szkołę i jej mechanizm najlepiej.

W części końcowej referatu minister podkreślił, iż zarysowane zadania nie powinny w praktycznym działaniu przybierać cech kampanijności. Chodzi przecież o to, aby wszystkie zainteresowane czynniki brały w tym działaniu systematyczny, ciągły udział. Człowiek nie wychowuje się bez ponoszenia odpowiedzialności. Praca wychowawcza polega na tym, by ta odpowiedzialność była odpowiednio stopniowana, aby wkraczała w te dziedziny, do których chcemy, aby wkraczała. Nie wystarczy odpowiedzialność samych nauczycieli. Trzeba się nią dzielić z młodzieżą, przy czym odpowiedzialność jej powinna się stopniowo rozwijać, rozszerzać, wykraczać z czasem poza szkołę i stawać się coraz bliższą odpowiedzialności ludzi dorosłych. Ten cały zakres odpowiedzialności musi być przez szkołę odpowiednio organizowany, żeby młodzież nie była jedynie ślepym wykonawcą poleceń nauczycieli. *Szkoła — to żywy, funkcjonujący organizm.* Taka też, a nie inna jest droga do szerokiej aktywizacji młodzieży, także do aktywizacji ideologicznej. Praca ideologiczna powinna być wszędzie i zawsze powietrzem, klimatem konkretnie pojętej działalności.

Minister Bieńkowski zapowiedział, iż w okresie zimowym zostaną opracowane przez Ministerstwo zasady szerokiego wprowadzania młodzieży do prac związanych z przekształceniem oblicza naszego kraju do działalności społecznie użytecznej. Przestrzegł jednak, aby w tej działalności unikać za wszelką cenę fikcji i pozorów jako rzeczy demoralizującej i niewychowawczej.

Bezdyskusyjnym nazwał minister sprawy związane z podnoszeniem kultury technicznej młodzieży. Uznał, iż trzeba, aby polska szkoła ogólnokształcąca przejęła się głębiej funkcją wychowawczą pracy ręcznej, koniecznościami związanymi z tworzeniem odpowiedniej bazy technicznej, żeby podjęła rozwiązywanie szerokiego wachlarza problemów technicznych stosownie do dostępnych dla siebie warunków warsztatowych i kadrowych.

W. W.

UROCZYSTOŚCI KU CZCI WŁADYSŁAWA SPASOWSKIEGO

Pamiętam, gdy byliśmy uczniami starszych klas gimnazjum, a więc w okresie, gdy budziły się w nas odczucia natury ideologiczno-społecznej, gdy zaczynały powstawać refleksje natury psychologicznej i filozoficznej, byliśmy pozostawieni samym sobie. Pragnęliśmy gorąco znaleźć kogoś, kto by nam pomógł w rozwiązywaniu tych zagadnień, kto by przyjaźnie zechciał nas poprowadzić. Przewodnika takiego szukaliśmy wśród naszych nauczycieli. I czuliśmy, że obdarzylibyśmy go najpełniejszym zaufaniem i poszlibyśmy za nim wszędzie. Niestety, o przewodników takich było bardzo trudno i sądzę, że dziś pod tym względem wcale nie jest lepiej. Młodzież przychodząca na Państwowe Kursy Nauczycielskie im. Wacława Nałkowskiego w Warszawie, których dyrektorem był Władysław Spasowski, była w takim samym położeniu, a w Władysławie Spasowskim znalazła takiego właśnie oddanego jej przyjaciela i przewodnika. Przewodnika o głębokiej wiedzy, dużej wnikliwości i wielkiej kulturze. Nic więc dziwnego, że przywarliśmy do niego całą duszą i że już nawet po odejściu z Kursów stale pragnęliśmy z nim kontaktu i dalszego jego kierownictwa. Już w 1927 r. potrzebę tę wyraziliśmy w formie zorganizowanej, zakładając Koło Uczniów prof. Władysława Spasowskiego.

Koło Uczniów Wł. Spasowskiego w krótkim czasie skupiło w swych szeregach niemal wszystkich Spasowiaków, a atrakcyjną swą działalnością przyciągnęło do siebie wielu zwolenników Spasowskiego, nie będących jego uczniami. Liczyło ono ponad 300 członków i, nie bez wpływu Spasowskiego, wnet stanęło na pozycjach lewicowo-radykalnych. Było to w okresie, kiedy Bezpartyjny Blok Współpracy z Rządem — sanacja — dokonywał wyraźnego odwrotu od demokracji i wciągał Polskę w orbitę faszyzmu. Faszyzacją objęte było i szkolnictwo polskie. Było to i w okresie narastającego kryzysu gospodarczego, a ówczesne rządy na pierwszy łup kryzysu oddały szkolnictwo i nauczycieli. Ówczesne władze Związku Nauczycielstwa Polskiego nie znalazły dość hartu moralnego, aby przeciwstawić się temu i posłusznie wykonywały polecenia rządowe. W tej sytuacji Koło Spasowiaków stało się jednym z ośrodków opozycyjnych zarówno wobec rządu, jak i wobec władz związkowych. Na swoich zjazdach i zebraniach jak i na zjazdach i konferencjach ZNP wykazywaliśmy błędność tej polityki i wzywaliśmy nauczycielstwo do walki z faszyzmem i niszczeniem szkolnictwa. Czyniliśmy to i za pośrednictwem wydawanego na powielaczu miesięcznika — „Biuletyn Koła Uczniów Wł. Spasowskiego". Spasowski był zawsze z nami. Wielu naszych aktywistów było prześladowanych, przenoszonych na prowincję lub zwalnianych z pracy. Ten sam los spotkał i Spasowskiego, którego po zaciekłej kampanii prasy endenckiej w r. 1930 przeniesiono w stan spoczynku, odsuwając go w ten sposób od bezpośredniego wpływu na nowe kadry nauczycielskie.

Około r. 1932 Koło musiało zaprzestać swej działalności, a jego aktyw musiał szukać innych form dla kontynuowania walki.

W r. 1945, gdy tylko ucichły walki wojenne, Spasowiacy znów podejmują zrzeszenie się wokół nieżyjącego już swego wielkiego przewodnika i zakładają Towarzystwo Pedagogiczne im. Władysława Spasowskiego. Było to jednak w zamęcie organizującego się nowego państwa. Nie ustalona była struktura szkolnictwa i oświaty, nie wykrystalizowana rola oświatowych instytucji społecznych. Anemiczna działalność tego Towarzystwa ograniczyła się więc do odbycia kilku konferencji oraz wydawania czasopisma pt. „Nowe Tory" i zamarła po paru latach.

W początkach 1957 r. podjęta była nowa próba reaktywowania Towarzystwa Pedagogicznego im. Władysława Spasowskiego. Nie powiodła się jednak i uczestnicy tej grupy postanowili wstąpić do Towarzystwa Szkoły Świeckiej, jako najbliższej organizacji duchowi Władysława Spasowskiego.

W dniu 23 marca 1959 r. syn Spasowskiego, Romuald Spasowski, nasz ambasador w Stanach Zjednoczonych, dokonał ekshumacji zwłok Spasowskiego z grobu tymczasowego do grobu rodzinnego. W smutnym tym obrzędzie wzięła udział grupa uczniów Spasowskiego. Wieczorem tegoż dnia zebraliśmy się w lokalu ZNP. Popłynęły wspomnienia, a Romuald opowiedział nam o ostatnich chwilach życia swego ojca. Tragizm tych dni ostatnich był tak wielki, że wiele długich minut trwała cisza, gdy Romuald skończył swoje opowiadanie...

Na tym to spotkaniu postanowiono podjąć akcję uczczenia pamięci Władysława Spasowskiego, szerokiego spopularyzowania jego postaci w społeczeństwie polskim oraz przemyślenia form, w jakich moglibyśmy kontynuować jego dzieło. Wybrano specjalny Komitet Uczczenia Pamięci Spasowskiego. W skład Komitetu weszli: Stanisław Żemis jako przewodniczący, sekretarz i kierownik Wydz. Pedagogicznego ZG ZNP Wacław Wojtyński — wiceprzewodniczący, Maria Strzałkowska, Eugenia Jaśkiewicz-Rybicka, Ada Rusinkowa, Czesława Piątkowska, Zofia Mierzwińska. Szczepan Kowalczyk, prof. Ignacy Szaniawski, Władysław Ozga, Jerzy Woźnicki i Jan Kaniewski — jako członkowie.

Związek Nauczycielstwa Polskiego zamierzył już wcześniej wydać specjalny tom wspomnień o Spasowskim. Komitet więc, jako pierwsze swoje zadanie, podjął dopomożenie ZNP w gromadzeniu dokumentów i wspomnień uczniów i przyjaciół Spasowskiego, odnoszących się do jego życia i działalności. W tym celu, obok innych form zbierania materiałów, organizowane są comiesięczne spotkania koleżeńskie. Na spotkaniach tych uczestnicy opowiadają o swoich kontaktach z Profesorem. Opowiadania te są spisywane, a często nagrywane na taśmę magnetofonową. Jest to ciekawa i oryginalna metoda zbierania materiałów. Ma ona i tę dobrą stronę, że gdy się słucha jednej osoby, samemu przypomina się wiele wydarzeń, które przekazuje się na obecnym czy następnym spotkaniu. Komitet opracował ramowy program uczczenia pamięci Spasowskiego, przygotował pierwszą ich fazę i krajowy zjazd Spasowiaków.

W dniu 5 września br. odbyła się uroczystość odsłonięcia płyty nagrobkowej na grobie Władysława Spasowskiego na cmentarzu ewangelicko-reformowanym w Warszawie. Uroczystość ta zgromadziła ponad 600 osób reprezentujących Ministerstwo Oświaty, Kultury i Sztuki, Związek Nauczycielski, nauczycielstwo Warszawy oraz liczne delegacje starszych kursów warszawskich liceów pedagogicznych i studiów nauczycielskich. Wzięło w niej udział ponad 100 dawnych uczniów Spasowskiego. Zagajeniem uroczystości było krótkie przemówienie przewodniczącego Komitetu, wychowanka Spasowskiego, St. Żemisa. W przemówieniu tym mówca wskazał na silne i nigdy nie dające się zapomnieć powiązanie uczuciowe wychowanków Spasowskiego ze swym przewodnikiem i nauczycielem, scharakteryzował Spasowskiego jako dobrego człowieka, wskazując na pomoc, jaką Spasowski udzielał swym uczniom, i podkreślił, że Spasowski nie łamiąc przekonań i wierzeń swych słuchaczy swymi sugestywnymi wykładami psychologii i propedeutyki filozofii, wytwarzaną serdeczną atmosferą, wysoką kulturą osobistą potrafił zharmonizować całą gromadę i prowadzić ją w wytkniętym przez się kierunku. Następnie przemówił i dokonał odsłonięcia tablicy minister Oświaty Władysław Bieńkowski. A oto treść tego pięknego przemówienia.

„Wychowanie człowieka to proces, który oglądany od zewnątrz, mógłby się wydawać zespołem jakichś technicznych zabiegów, jakichś poczynań czysto organiza-

cyjnych, w których efekcie ma powstać człowiek wychowany. Ale tak oglądany proces wychowania przypominałby pracę rzeźbiarza widzianą tylko jako wynik dłuta i młotka. Tak jak nie mówimy, że aby być rzeźbiarzem, wystarczy dłuto i młotek, tak nie można powiedzieć, aby dla opanowania i zrozumienia procesu wychowania wystarczyło znać techniczne i organizacyjne zabiegi. Aby wychowanie mogło dać efekt zamierzony, potrzeba wewnętrznego ognia, tego ognia, który będzie prowadził rękę trzymającą dłuto i młotek. Wychowanie złożone z samych zabiegów organizacyjnych to — parafrazując powiedzenie poety — byłaby świątynia bez Boga. W duszy wychowawcy musi bezustannie płonąć ogień, musi płonąć żar bijący od wizji świata, do którego człowiek dąży. Musi płonąć żar umiłowania człowieka, musi płonąć żar bijący z umiłowania tego, co w człowieku najszlachetniejsze. I jeśli można o Władysławie Spasowskim powiedzieć, że zostawił po sobie ślad, to chyba w tej postaci, że zbliżając się do jego pism czujemy, iż jest to jakiś znicz zapalający wiarę w przyszłość, wiarę w człowieka. Nie był Spasowski wychowawcą od tej technicznej strony i ona go mniej interesowała. Cały jego dorobek zamknięty w *WYZWOLENIU CZŁOWIEKA* to próba dojrzenia wizji przyszłości i wskazania człowiekowi drogi do niej, wyzwolenia człowieka, wyzwolenia go z tych pęt, jakie stworzyły dlań ustroje społeczne hamujące rozwój, jakie stworzyły przesądy religijne i wszelakie inne. Aby wyzwolić się z nich, należy uwierzyć w nieograniczoną moc człowieka, który zdolny jest kształtować życie własne i życie społeczne tak, aby osiągnąć pełnię szczęścia. Niechaj ten znicz zapału i wiary w człowieka, wiary w przyszłość, postęp i pełne wyzwolenie płonie zawsze i niech symbolem tego będzie tablica, którą dziś odsłaniamy".

Następnie w imieniu ZNP przemówił poseł Kazimierz Maj. Wskazał on na wielki wpływ Spasowskiego na kształtowanie się duszy nauczyciela polskiego i na wielki jego wkład w pedagogikę polską. Ostatni przemawiał Bolesław Redlich z ramienia Towarzystwa Szkoły Świeckiej, wskazując na walkę Spasowskiego o świeckość nauczania i na walkę z przesądami w wychowaniu człowieka. Na zakończenie tej części uroczystości złożono liczne wieńce i wiązanki kwiatów.

Dalszy ciąg uroczystości odbył się w sali zjazdowej ZNP, na program złożyły się: Referat Wacława Wojtyńskiego pt. „Władysław Spasowski — myśliciel, pedagog, człowiek". Przemówienie słuchaczki Liceum Pedagogicznego im. Wł. Spasowskiego, Basi Kowalczyk, odśpiewanie szkolnej pieśni poświęconej Spasowskiemu w wykonaniu chóru tegoż liceum. Na zakończenie artyści scen warszawskich wykonali wyjątki z dzieła Bertolda Brechta — „Życie Galileusza".

Wieczorem tego dnia odbyło się koleżeńskie spotkanie Spasowiaków.

W dniu 6 września odbył się Krajowy Zjazd Spasowiaków pod przewodnictwem prof. Leopolda Jurkiewicza, wybitnego badacza pyłów kosmicznych. Zjazd wysłuchał i zatwierdził sprawozdanie z działalności Komitetu, uchwalił reaktywowanie dawnego Koła Uczniów prof. Władysława Spasowskiego przy ZNP, wybrał Zarząd i Komisję Rewizyjną Koła oraz przyjął wytyczne programu pracy Koła. W skład Zarządu Koła Spasowiaków weszli: Stanisław Żemis jako przewodniczący, Maria Strzałkowska i Władysław Ozga — wiceprzewodniczący, Zofia Mierzwińska — sekretarz, Jerzy Woźnicki — skarbnik oraz Wacław Wojtyński, prof. Ignacy Szaniawski i Ada Rusinkowa jako członkowie prezydium, a prof. Michał Szulkin, Eugenia Jaśkiewicz-Rybicka, Jadwiga Szol, Ewa Nej, Jan Kaniewski, Władysław Sokół i Czekalski jako członkowie Zarządu.

W wytycznych programu pracy, przedstawionych przez dyr. Władysława Ozgę, Zjazd stwierdza, że reaktywowane obecnie Koło Uczniów prof. Władysława Spasowskiego jest moralnym dziedzicem idei Władysława Spasowskiego, przedwojennego Koła Spasowiaków oraz Towarzystwa Pedagogicznego im. Wł. Spasowskiego

i winno być kontynuatorem pracy, którą tak chlubnie zapoczątkował nasz wielki wychowawca. Zjazd zaleca zarządowi Koła:

1. Kontynuować pracę nad dalszym gromadzeniem dokumentów i materiałów odnoszących się do życia i działalności Spasowskiego, jego założeń ideowych, pracy pisarskiej i pedagogicznej, oraz działalności Koła Spasowiaków. Opracować te materiały i wydać je drukiem.

2. Popularyzować postać Spasowskiego w społeczeństwie. W tym celu wydać tom wspomnień o Spasowskim, w 20 rocznicę jego śmierci zorganizować specjalną uroczystą akademię, wmurować tablicę pamiątkową w gmachu ZNP lub innym odpowiednim miejscu, wydać portret Spasowskiego dla użytku zakładów kształcenia nauczycieli, nazwać imieniem Spasowskiego kilka studiów nauczycielskich oraz wyjednać u władz oświatowych uwzględnienie Spasowskiego w programach i podręcznikach przeznaczonych dla zakładów kształcenia nauczycieli.

3. Dążyć do wznowienia wydań dzieł Spasowskiego w pełnym ich brzmieniu, a w szczególności *Wyzwolenia człowieka* i *Zasad samokształcenia*.

4. Podjąć pracę nad doskonaleniem metod samokształcenia, a w szczególności samokształcenia nauczycieli.

5. Skupić w Kole wszystkich Spasowiaków, organizując im pomoc w pracy zawodowej, naukowej i w sprawach życiowych, oraz organizować życie towarzyskie.

Zjazd uchwalił również rezolucję polityczną wyrażającą solidaryzowanie się Spasowiaków z oświatową polityką partii i rządu Polski Ludowej.

ST. ZEMIS

OSOBOWOŚĆ NAUCZYCIELA W ŚWIETLE PRAC PISEMNYCH KANDYDATÓW NA I ROK STUDIÓW PEDAGOGICZNYCH NA UNIWERSYTECIE WARSZAWSKIM

Osobowością nauczyciela zajmowali się już niejednokrotnie zarówno pedagodzy, jak i psychologowie. Problem ten był również przedmiotem rozważań naszych publicystów okresu powojennego. Rozprowadzano do wypełniania ankiety, zbierano wypowiedzi i wypracowania uczniów na temat: „Jak chciałbym, aby wyglądał mój ulubiony nauczyciel". Zainteresowanie tą sprawą świadczy o jej społecznej wadze. Nieprzypadkowo też chyba w bieżącym roku jeden z tematów egzaminacyjnych dla kandydatów na I rok Pedagogiki Uniwersytetu Warszawskiego brzmiał następująco: „Jak sobie wyobrażam osobowość doskonałego nauczyciela". Rzecz charakterystyczna, że na 90 osób przyjętych na wspomniany temat pisało 47 kandydatów. Uzyskane materiały oceniać można dwojako: bądź jako sprawdzian dojrzałości studiów pedagogicznych, bądź też jako wyraz osobistych pragnień pod adresem tych, którzy tak niedawno jeszcze pełnili odpowiedzialne funkcje nauczycieli i wychowawców. Wśród piszących przeważają kobiety. Wiek kandydatów waha się od 18—23 lat. Najwięcej osób ma skończone 19 lat.

Nasi obecni czy dawni uczniowie potrafią jasno, prosto i konsekwentnie na-

szkicować sylwetkę dobrego nauczyciela-wychowawcy. Mówię dobrego, a nie idealnego, ponieważ dzisiejsza młodzież patrzy na świat bardzo trzeźwo, praktycznie, odrzucając z niechęcią wszystko, co wydaje jej się nieosiągalne. Większość prac zaczyna się od stwierdzenia, że temat sformułowano niewłaściwie. Określenie „doskonały" nauczyciel z góry zakłada według piszących rzecz trudną do osiągnięcia, a więc nierealną. Jedna z kandydatek tak kończy swoją pracę:

„Nie ma doskonałych nauczycieli, ponieważ nie ma doskonałych ludzi. Istnieją jedynie prawdziwi nauczyciele, aby być takim, trzeba stać się najpierw prawdziwym człowiekiem".

Czytając i analizując prace tegorocznych kandydatów na pedagogikę, miałam ciągle przed oczami 120 wypowiedzi pisemnych na ten sam temat uczniów i uczennic z klas IX jednej z warszawskich szkół — zebrane w roku 1957/58. Mimo rozbieżności wieku i zróżnicowania środowisk, z jakich jedni i drudzy pochodzą, zbieżność sądów jest zastanawiająca. Świadczy to o tym, że nasza młodzież — niezależnie od jej zachowania i postępów w nauce — ma jasno sprecyzowany obraz nauczyciela, którego chciałaby kochać i szanować.

We wszystkich pracach — rzecz zasługująca na podkreślenie — kandydaci na przyszłych pedagogów wskazują na kilka różnych pozornie, a przecież ściśle się ze sobą wiążących cech doskonałego nauczyciela. Jest to na pierwszym miejscu umiejętność obserwowania dzieci i młodzieży, rozróżniania ich cech indywidualnych, różnicowania metod postępowania i oddziaływania.

„Doskonały nauczyciel powinien być dobrym psychologiem i obserwatorem. My tylko pozornie jesteśmy jednakowi. Każdy ma przecież inny charakter, inne warunki życiowe".

„Młodzież przeciwstawiając się nie lubianemu nauczycielowi stara się sprawiać wrażenie, że myśli i działa zgodnie. Gdyby przejść od kar i krytyki do bezpośrednich, serdecznych kontaktów, okazałoby się, że każdy uczeń jest inny, że klasa różni się bardzo w poglądach, że nie znajdujemy wspólnego języka między sobą".

„Gdybyśmy wszyscy byli jednakowi, łatwiej byłoby znaleźć przyjaciela czy przyjaciółkę. Dorośli nie zdają sobie sprawy, jak czujemy się osamotnieni często wśród nich i rówieśników. Rzecz w tym, że razem łatwiej jest się przeciwstawiać. To nie przekreśla faktu różnic, jakie nas dzielą".

Jest coś zastanawiającego w tych stwierdzeniach młodych bardzo chłopców i dziewcząt. Nie wszyscy wiedzą, co to jest psychologia, większość nie zetknęła się z nią dotąd nigdy. Dla nich jednak jest ona synonimem zrozumienia, rozszyfrowania duszy dziecka czy młodzieńca, jest warunkiem porozumienia się, warunkiem skuteczności wszelkiego oddziaływania wychowawczego. Nie ma pedagoga, który by teoretycznie nie zetknął się z tym problemem. Rzecz w tym — aby umieć i chcieć stosować go w codziennej praktyce szkolnej. Sprawę umiejętności różnicowania uczniów pod kątem psychiki kandydaci łączą z kilkoma innymi cechami osobowości, a mianowicie — z umiejętnością zdobywania sobie zaufania młodzieży, z rozumieniem jej, z miłością do niej i tzw. powołaniem.

„Nie powinno się wchodzić do szkoły, jeżeli nie kocha się dzieci, nie lubi młodzieży".

„Najlepszy nauczyciel nie stanie się nigdy w pełni wychowawcą, jeżeli nie potrafi zdobyć zaufania uczniów, nie potrafi ich zrozumieć".

W tej pierwszej części wywodów, które, jak już podkreśliłam, znajdujemy we wszystkich pracach, odnosi się wrażenie, że są to bardziej własne wynurzenia, aniżeli rzeczowy rys cech osobowości idealnego nauczyciela. I znów ciekawe, że nikt z piszących nie występuje przeciwko karom. Nie wspominali o tym również moi

uczniowie z klas IX. I jedni, i drudzy natomiast mocno podkreślają, że kara powinna być słuszną konsekwencją popełnionego wykroczenia, a nie skutkiem zdenerwowania, złego samopoczucia nauczyciela czy braku rozeznania w sytuacji.

„Do kar można się przyzwyczaić. Chodzi jednak o to, żeby one skutkowały. Nerwowy, nieopanowany nauczyciel śmieszy nas, czasem budzi litość, ale nigdy nie wzbudza szacunku".

Ktoś inny jednak zaznacza zaraz, że nauczyciel to przecież ten człowiek, który ma swoje troski, boryka się z trudnościami, i jak go się kocha, można mu wiele wybaczyć. Wraca więc ponownie sprawa wagi więzi uczuciowej między wychowującym i wychowywanym. Ale jeśli go się nie kocha? Jeden z piszących powiada:

„Było nam przykro patrzeć, jak ogólnie lubiany nauczyciel popełniał błędy. Tłumaczyliśmy go przed sobą, bo był dobry. Tylko autorytetu w szkole nie miał".

Bo autorytet — stwierdzają przyszli pedagodzy — nie wynika ze stanowiska, ale z osobowości. Nie przesądza też go jedna czy kilka dodatnich cech. Młodzież wie, jak skomplikowana i trudna jest ta sprawa. Dlatego też w wielu pracach znajdujemy stwierdzenie, że nauczyciel musi mieć powołanie, powinien być artystą w swoim zawodzie.

Czy wszyscy, którzy wybrali studia pedagogiczne, mają to powołanie? Trudno odpowiedzieć twierdząco. Pobieżna choćby analiza teczek personalnych, adnotacje o nieudanych próbach dostania się na akademię medyczną, politechnikę, prawo pozwalają wątpić o tym. Jednak całokształt wypowiedzi, różne ich elementy wskazują na uświadamianie sobie, jak bardzo się różni zawód nauczyciela od wszystkich innych. Trudno byłoby może piszącym wyjaśnić dokładnie, co rozumieją pod pojęciem „powołanie". Ogólnie podkreślane cechy osobowości (dar obserwowania, różnicowania, talent w rozwiązywaniu problemów wychowawczych, miłość do dzieci) należą do kategorii tych, które ma się w „sobie", a których trudno jest się nauczyć. Dlatego też wielu spośród kandydatów stawia sobie pytanie — czy potrafię być dobrym nauczycielem i na ile pomogą mi w tym studia? Ten sposób rozumowania zaskakuje rzetelnością.

Coraz częściej w ostatnich latach mówi się o roli nauczyciela w kształtowaniu osobowości dziecka. Gdyby jednak dorośli chcieli ten moment pominąć albo osłabić błąd, sprostowałaby sama młodzież stwierdzając, jak ogromny wpływ na ich życie wywiera lub mógłby wywierać wychowawca. Stawiają przy tym sprawę bardzo ciekawie:

„Tyle teraz różnych rzeczy na nas oddziałuje. Nie zawsze sami wiemy, co jest dobre, a co złe. Bardzo odczuwamy brak rady, oceny, doświadczonego zdania (nie kazań i morałów)".

„Mądry, dobry nauczyciel to w pewnych sprawach więcej jak rodzice, z którymi przecież nie o wszystkim można mówić".

Do tego jednak trzeba warunków, klimatu. Toteż na 47 piszących 35 osób podkreśla konieczność zacieśnienia bezpośrednich kontaktów z młodzieżą (imprezy, wycieczki, godziny wychowawcze, rozmowy indywidualne). Nie moją rzeczą jest w tej chwili analizowanie przyczyn braku tych kontaktów — nie ulega jednak wątpliwości, że młodzież za rzadko styka się ze swymi wychowawcami poza lekcjami lub zajęciami obowiązującymi. Dlatego w zasadzie niewielkie są możliwości bliższego poznania się, zżycia, zaprzyjaźnienia. Nasze spostrzeżenia odnośnie do uczniów poczynione w drodze obserwacji na terenie szkoły, podczas lekcji nie znajdują potwierdzenia, często są mylne, w najlepszym razie niepełne. Zaabsorbowanie pracą zawodową, niejednokrotnie skomplikowane warunki życiowe nie pozwalają również na niezbędne w pracy wychowawczej poznanie warunków życia ucznia. Temu zagadnieniu wiele miejsca i uwagi poświęcają kandydaci na pedagogikę.

„Dobry nauczyciel powinien się orientować, jak żyje jego uczeń. Często zdarzają się takie sytuacje, że człowiek sam nie wie, co z sobą zrobić. Przecież nie we wszystkich domach jest dostatek, wygoda, szczęście. Takie rzeczy odbijają się na pracy i zachowaniu ucznia. Jak dojdą jeszcze pretensje ze strony szkoły, naprawdę żyć się nie chce. A przecież właśnie nauczyciel- wychowawca powinien wtedy okazać serce, podać rękę. Prawda, że my o takich sprawach sami nie mówimy — ale za duży jest dystans, za wielka obawa przed śmiesznością, krytyką. Najgorzej dzieje się wtedy, gdy uczeń zgnębiony warunkami machnie ręką zarówno na dom, jak i szkołę, kiedy staje mu się wszystko jedno".

Problem oczywiście znów nie nowy, ale żarliwość, z jaką piszący poruszają tę sprawę, zasługuje w pełni na uwagę. To już nie są rozważania teoretyczne, to często jakby osobista skarga na brak zainteresowania, pomocy. Z radością i satysfakcją czyta się te prace, w których byli uczniowie wspominają nauczycieli-przyjaciół. Są to przeważnie byli wychowawcy ze szkół podstawowych, którzy bronili przed wyśmiewaniem kolegów, gdy trzeba było zacząć nosić okulary, gdy wyrosło się z ubrania, a na nowe rodzice nie mieli pieniędzy, gdy zawiodła pierwsza miłość czy przyjaźń. Jak dobrze i długo pamięta się te na pozór drobne wydarzenia, z jaką wdzięcznością wspomina się drogie ciągle po wielu latach osoby. W szkole średniej — sądząc z wypowiedzi — ta serdeczna więź rozluźnia się. Często wynika to ze zmiany szkoły albo zespołu nauczającego, przeważnie z wieku uczniów. Zwiększają się wymagania, wzrasta krytycyzm, potęguje się dysonans. Dzieci znacznie łatwiej jest kochać i rozumieć. Młodzież sprawia tyle zawodów, niespodzianek. A jednak i tym piętnasto- czy siedemnastoletnim potrzebna jest przyjaźń, życzliwość, miłość. Kto wie nawet, czy nie bardziej? Zmienić się tylko muszą formy okazywania jej oraz płaszczyzna kontaktów. Nasi kandydaci w każdej prawie pracy podkreślają trudności, z jakimi borykać się musi młody chłopiec czy dziewczyna dorastając. Pomocy wypatrują właśnie od dobrego nauczyciela. Dom, jakby tu wcale nie wchodził w rachubę — nawet w przypadku najbardziej kochanych i cenionych rodziców. Dlatego też nieprzypadkowo największa ilość wypowiedzi dotyczy sprawy wagi i odpowiedzialności zawodu nauczycielskiego. Bezpośredniość w ujęciu, ciekawe i wzruszające przykłady z własnego życia wykluczają możliwość deklaratywnego, programowego i tendencyjnego potraktowania tematu. To są sprawy, które się jeszcze głęboko odczuwa i przeżywa. Pominęłam tu — jako zagadnienie odrębne — problem sprawiedliwości nauczyciela. Piszący wiążą to z poruszanymi już przeze mnie cechami osobowości dobrego nauczyciela, z miłością i przyjaźnią, z umiejętnością obserwowania, różnicowania i właściwego oceniania, ze znajomością młodzieży. Nie chciałabym jednak, aby powstało mniemanie, że na ten rys charakteru nauczyciela młodzież nie jest wrażliwa. Słusznie jednak nie wyodrębnia go, ale rozpatruje w kontekście innych równie ważnych cech.

Interesujący niewątpliwie jest fakt, że prawie zupełnie nie wymaga się od dobrego nauczyciela wpływania na kształtowanie się poglądów na życie i otaczający nas świat zjawisk. Tylko jedna osoba na 47 wspomina o konieczności posiadania wyraźnie sprecyzowanych poglądów politycznych zgodnych z wykładaną wiedzą. Można tu snuć przypuszczenia dwojakie — albo to jest rzecz tak oczywista, że w ogóle się o niej nie wspomina, albo też nie szkoła i nie nauczyciel wpływają na kształtowanie się światopoglądu. Ta druga teza wydaje mi się wątpliwa, znając bowiem szkołę i toczące się na jej terenie dyskusje wśród młodzieży, nie ryzykowałabym twierdzenia, że stosunek do świata, własnego kraju i dokonujących się w nich przemian określają wyłącznie czynniki zewnętrzne, pozaszkolne. Faktem natomiast jest, że zbyt mało może i nie zawsze we właściwy sposób rozmawiamy o tych sprawach z młodzieżą.

Nieliczni kandydaci wspominają o tak bardzo ważnych właściwościach w pracy z młodzieżą, jak bujna wyobraźnia i poczucie humoru. Widocznie pojęcie dorosłości kojarzy się z zupełnym brakiem fantazji, a szkoła wyłącznie z powagą i surowością. To nieporozumienie przejmuje niepokojem, odsuwa na plan dalszy możliwość większego zżycia się i zrozumienia, świadczy o tym, że ciągle mamy jeszcze za dużo „poważnych nauczycieli". A przecież uśmiech i dowcip jest starą, wypróbowaną bronią w rękach pedagoga.

Bardzo licznie wypowiadają się piszący na temat inteligencji nauczyciela, jego zasobu wiadomości, daru wymowy i pracy nad sobą. To po stosunku do młodzieży druga generalna sprawa. Poziom nauczyciela decyduje o szacunku do niego, o autorytecie, imponuje, czasami pobudza do naśladowania. Można mieć ogromne luki we własnych wiadomościach i równocześnie bardzo surowo oceniać innych. Tu trzeba stwierdzić, że młodzież w swoich sądach jest na ogół sprawiedliwa. Nie łączy się sprawy sympatii do nauczyciela z oceną jego poziomu. Nie będę przytaczać fragmentów prac świadczących o bardzo dużym zróżnicowaniu poziomów na terenie często jednej szkoły. Nie mogę jednak pominąć samego problemu. Rzecz jest tym bardziej skomplikowana, że pretensje w tej mierze mają do siebie obydwie strony. Nauczyciele surowo oceniają brak podstawowych, elementarnych, podręcznikiem określonych, wiadomości, uczniowie z dużą dozą złośliwości podchwytują fakt niewychodzenia na wykładzie poza podręcznik, odczytywania z kartek, popełniania błędów językowych, a czasami nawet ortograficznych. Nie możemy jednak nie doceniać faktu istnienia wysokich bardzo wymagań stawianych nauczycielom przez uczniów w takim samym stopniu, w jakim nie możemy tolerować ich nieuctwa, dyletantyzmu, skłonności do lawirowania i oszukiwania samych siebie. Tylko na tej płaszczyźnie może być rozwiązany problem poziomu nauczania i jego wyników.

Ostatnia sprawa, którą pragnę poruszyć w oparciu o prace pisemne tegorocznych kandydatów na pedagogikę dotyczące osobowości idealnego nauczyciela, to poczucie estetyki, wyrobiony smak, wrażliwość na piękno.

„Nauczyciel nie może być zaprzeczeniem urody życia" — pisze jeden z kandydatów.

Nikt nie stawia wymagań co do wieku, wzrostu, urody — bardzo jednak wiele osób podkreśla wagę estetycznego wyglądu zewnętrznego, smaku w doborze stroju i kolorów, higieny osobistej, dbałości o siebie. Z równą pasją kandydaci nasi krytykują krzykliwą elegancję oraz pretensjonalność, zaniedbanie, niechlujstwo, brak gustu.

„Musimy przecież patrzeć na nich przez tyle godzin w roku. Chcemy się od nich uczyć i w tej dziedzinie".

Z tego krótkiego przeglądu zdań i sądów widzimy, że sylwetka dobrego nauczyciela rozpatrywana jest w szerokich bardzo wymiarach, że kreślono ją z dużym odczuciem wagi zawodu, który w przyszłości ma być własnym, że angażowano się w tej pracy iście po młodzieńczemu, całym sercem.

HELENA IZDEBSKA

ODCZYT I. A. KAIROWA W ZG ZNP

Na całym świecie trwają intensywne przygotowania do gruntownej przebudowy metod i treści nauczania. W dziedzinie tej przodują wyraźnie kraje obozu socjalistycznego. Zmienia profil szkoły ośmioletniej Bułgarii; wprowadza dziesięcioletnią szkołę politechniczną Niemiecka Republika Demokratyczna; dziewięcioletnie obowiązkowe kształcenie podstawowe, o zmienionym programie nauczania, idącym w kierunku zbliżenia szkoły do życia, wprowadza Czechosłowacja. Olbrzymi eksperyment łączenia nauczania z pracą produkcyjną podejmuje Związek Radziecki.

Reforma ustroju szkolnego w Związku Radzieckim, w kraju, który ma ogromne osiągnięcia na polu nauki i techniki, o czym świadczy między innymi zwycięskie opanowywanie przestrzeni kosmicznej przez uczonych, inżynierów, techników i robotników tego kraju — budzi ogromne zainteresowanie na świecie. Zainteresowanie to jest szczególnie duże w Polsce, ponieważ zagadnienie reformy ustroju szkolnego nie wyszło jeszcze u nas poza granice dyskusji i nadal jest palącym problemem, którego rozwiązania z niecierpliwością oczekuje opinia publiczna. Dobrze się zatem stało, że Wydział Pedagogiczny Zarządu Głównego ZNP zaprosił do wygłoszenia odczytu o reformie szkolnej w ZSRR, bawiącego w Polsce na Konferencji Unii Międzyparlamentarnej prezydenta Akademii Nauk Pedagogicznych RFSRR, profesora I. A. Kairowa. Na odczyt, który odbył się w Klubie Nauczycielskim ZNP, przybyli nauczyciele, pracownicy Ministerstwa Oświaty, pracownicy nauki i działacze oświatowi.

Prelegent podkreślił na wstępie, iż przy reformie ustroju szkolnego należy uwzględniać specyfikę rozwoju historycznego, specyfikę nawarstwiających się wiekami tradycji narodowych, a przede wszystkim tradycji kulturowych. Nie można zatem doświadczeń z dziedziny reformy ustroju szkolnego przenosić mechanicznie z jednego kraju do drugiego. Niemniej jednak dokładna znajomość tego, co dzieje się w szkolnictwie innych państw, szczególnie państw obozu socjalizmu, wzajemna wymiana doświadczeń, która nie jest dotychczas najlepsza — jest bardzo wskazana.

W odczycie swoim prelegent omówił założenia ideowe reformy ustroju szkolnego, wskazał na podstawowe zmiany, jakie reforma wprowadza do szkolnictwa, oraz nakreślił jej linie rozwojowe. Mówił też o trudnościach związanych z realizacją tych zamierzeń i o roli nauk pedagogicznych.

Co spowodowało konieczność reformy ustroju szkolnego w Związku Radzieckim?

Współczesna szkoła radziecka, która w zasadniczych zrębach uformowała się w latach trzydziestych, nie może już w pełni realizować zadań, jakie przed nią stawia nowa epoka. Ogólnokształcąca szkoła obecna była w zasadzie szkołą przygotowującą do studiów wyższych. Na tym polegała w istocie rzeczy jej społeczna funkcja i to decydowało o jej programach nauczania. Z chwilą upowszechnienia szkoły średniej zmienia się zasadniczo jej funkcja społeczna. Im więcej bowiem obejmuje ona młodzieży, tym mniejsza jej część może być skierowana na studia, a w związku z tym i program jej powinien ulec zmianie w kierunku związania szkoły z życiem. Intelektualno-humanistyczny charakter dotychczasowej szkoły ogólnokształcącej nie odpowiada potrzebom społecznym Kraju Rad. Tak układały się dotychczas stosunki, że dzieci robotników i chłopów w znacznym swym procencie kończyły swoje wykształcenie na szkole siedmioletniej, a następnie szły do produkcji. Natomiast dzieci inteligencji pracującej przeważnie kształciły się dalej. Niejednokrotnie okres nauki trwał lat 20 i więcej. Fakt, iż część młodzieży tylko pracowała, a część tylko uczyła się — przeczy podstawowej zasadzie równości i nie mógł być nadal tolerowany.

Nowe zadania stojące przed społeczeństwem radzieckim wymagają nowego ustroju szkolnego, gdyż obecnie zmienia się samo pojęcie wykształcenia ogólnego. Przez wykształcenie ogólne w nowym ustroju szkolnym będzie się rozumiało wykształcenie intelektualno-humanistyczne w powiązaniu z kształceniem politechnicznym i specjalizacją zawodową.

Prelegent zatrzymał się dłużej nad problemem łączenia nauki z pracą, podkreślając, iż jest to problem trudny i że w tym zakresie teoria i praktyka pedagogiczna mają jeszcze wiele do zrobienia.

Nowy ustrój szkolny wprowadza w ZSRR ośmioletnią szkołę ogólnokształcącą pracy, średnią, trzyletnią szkołę pracy z nauczaniem produkcyjnym i średnią szkołę wieczorową dla młodzieży pracującej.

Szkoła ośmioletnia zgodnie z założeniami ustawy Rady Najwyższej ZSRR jest niepełną szkołą średnią. Zapewnia ona znacznie wyższy poziom wykształcenia, niż istniejąca szkoła siedmioletnia, i stwarza absolwentom możliwość włączenia się do pracy społecznie użytecznej, kontynuowania nauki w szkołach techniczno-zawodowych oraz w wieczorowych szkołach dla młodzieży pracującej. Absolwenci tej szkoły będą mogli również kontynuować naukę w średniej politechnicznej szkole pracy z nauczaniem produkcyjnym.

Szkoła ośmioletnia będzie rozporządzała znacznie większym budżetem czasu przeznaczonego na naukę aniżeli dotychczasowa szkoła siedmioletnia, ponieważ ogólna liczba godzin nauczania zwiększa się o 1015. Podniesie się zatem poziom wykształcenia ogólnego i politechnicznego uczniów.

Nowa szkoła ośmioletnia tym się głównie odróżnia od dotychczasowej szkoły siedmioletniej, że stopniowo realizuje system wychowania uczniów przez pracę, praktycznie przygotowując ich do udziału w produkcji.

Przygotowanie uczniów do pracy będzie realizowane w szkole ośmioletniej różnymi drogami, a więc przez zajęcia praktyczne w klasach niższych oraz zajęcia w warsztatach i na szkolnych działkach doświadczalnych. Ponadto uczniowie klas V—VIII będą odbywali praktykę społeczno-produkcyjną, polegającą na pielęgnacji parków i sadów, porządkowaniu miasta, wsi i osiedli, hodowli drobiu, królików itp. Wszyscy uczniowie, od klasy III poczynając, będą zajęci przy sprzątaniu klas, otoczenia szkoły, remoncie mebli i pomocy naukowych, zajęciach w bufetach szkolnych i jadalniach, dyżurach w bibliotekach. Plan szkoły ośmioletniej obejmuje także kurs organizacji prac domowych. Dziewczęta będą zaznajamiały się z organizacją życia w domu, uczyły się kroju, szycia i sztuki kulinarnej. Pewne umiejętności z tego zakresu będą zdobywali również chłopcy.

W całości projekt planu nauczania szkoły ośmioletniej przewiduje znaczne zwiększenie czasu na przygotowanie uczniów do pracy. Tak więc w klasach I—IV na prace ręczne przeznacza się 432 godz. nauczania zamiast 206 w planie dotychczasowym. W klasach V—VIII na pracę przeznacza się 895 godzin zamiast 538, czyli 21,8 proc. ogólnego czasu nauczania zamiast 11,2 proc. w planie obowiązującym obecnie.

Politechniczna szkoła średnia drugiego stopnia zapewnia całkowicie ciągłość nauczania w stosunku do szkoły ośmioletniej, stwarzając młodzieży możliwość zdobycia pełnego wykształcenia średniego koniecznego dla uczestnictwa w pracy wymagającej kwalifikacji zawodowych i studiów wyższych. Przy tym nie obniża się, lecz znacznie wzrasta poziom wykształcenia ogólnego i politechnicznego. Nowe programy matematyki, fizyki, chemii i biologii opracowuje się z uwzględnieniem współczesnego stanu nauki i techniki. W kursie fizyki na przykład rozszerza się takie tematy, jak fizyka atomowa, ultradźwięk, półprzewodniki, fizyczne właściwości mas plastycznych i ich wykorzystanie w technice. Kurs biologii będzie ściśle związany

z problemami rozwoju gospodarki rolnej i najnowszymi osiągnięciami agronomii i zootechniki. Wprowadza się nowy, w porównaniu z podstawami darwinizmu, bardziej szeroki kurs podstaw biologii ogólnej, stwarzający teoretyczne podstawy przygotowania uczniów do pracy w rolnictwie.

Podniesienie poziomu wiadomości uczniów z zakresu przedmiotów cyklu fizyczno-matematycznego zabezpiecza się przez zwiększenie ogólnej liczby godzin nauczania. W porównaniu ze szkołą dziesięcioletnią — czas przeznaczony na naukę matematyki zwiększa się o 116 godzin, na naukę fizyki — o 104 godziny, na naukę chemii — o 67 godzin.

Dążąc do zacieśnienia więzi szkoły z życiem, nowy ustrój szkolny zapewnia też wyższy poziom nauczania przedmiotów typu humanistycznego — historii, geografii, literatury, języków.

Średnia politechniczna szkoła pracy ze szkoleniem produkcyjnym równolegle z dobrym wykształceniem ogólnym będzie również dawała swoim wychowankom przygotowanie zawodowe. Uczniowie będą włączani do pracy fabryk, zakładów pracy, kołchozów. Plan nauczania przewiduje 2—3 dni w tygodniu (od klasy IX poczynając) pracy w różnych zakładach produkcyjnych, przy czym uczniowie będą wykorzystywani w pracach podstawowych, nie zaś w pomocniczych. Nauczaniem produkcyjnym będą kierowali pracownicy inżynieryjno-techniczni i kwalifikowani robotnicy.

Włączenie uczniów do pracy produkcyjnej rozszerzy wychowawcze oddziaływanie szkoły. Uczniowie włączeni do życia i pracy socjalistycznych zakładów pracy i do kolektywów robotniczych zrozumieją lepiej wartość pracy, znaczenie racjonalnej dyscypliny, znajdą zastosowanie wiadomości teoretycznych w praktyce.

W klasach X—XI szkoły średniej na naukę podstaw produkcji, na zawodowe przygotowanie uczniów i pracę produkcyjną przeznacza się 1356 godzin, zamiast 504 godziny w obowiązującym obecnie planie szkoły dziesięcioletniej.

Wieczorowe średnie szkoły ogólnokształcące mają umożliwiać zdobycie wykształcenia średniego absolwentom szkoły ośmioletniej pracującym zawodowo. Przewiduje się dla tych szkół taki sam zakres materiału nauczania, jak i dla trzyletnich średnich szkół politechnicznych. W szkołach tych będzie się przywiązywało szczególną uwagę do samodzielnej pracy uczniów. Organizacja pracy w tych szkołach będzie miała wiele właściwości wynikających z konieczności łączenia pracy zawodowej z nauką.

Nowy ustrój szkolny będzie wymagał wprowadzenia w szerszym zakresie nowych metod nauczania. Lekcja, która pozostanie nadal podstawową formą pracy, będzie stopniowo wypierana przez pracę w laboratoriach, fabrykach, w środowisku. Szkoła radziecka, która — jeśli chodzi o jej metody pracy — tkwiła w zasadzie dotychczas na starych pozycjach, ulegnie zasadniczym i rewolucyjnym przeobrażeniom. W coraz szerszym zakresie będą stosowane nowe techniki nauczania, ulegnie zmianie program oddziaływania wychowawczego.

Prelegent omówił w zakończeniu trudności związane z wprowadzeniem nowej reformy, dając wyraz przekonaniu, iż zostaną one przezwyciężone, ponieważ nowy ustrój szkolny odpowiada potrzebom społecznym kraju.

W. Ł.

PROJEKT PLANU WYDAWNICZEGO „NASZEJ KSIĘGARNI" NA ROK 1960

Projekt planu 1960 jest kontynuacją założeń wypracowanych w wydawnictwie w r. 1958 jako „Założenia problemowe rozwoju wydawnictwa NK na lata 1959—1961" i potwierdzonych na inauguracyjnym zebraniu Rady Programowej w dn. 23. III. 1959 r. Jest więc ten projekt dalszym krokiem w rozwoju wydawnictwa zarówno w pionie książek i czasopism dla dzieci i młodzieży, jak i w pionie książek i czasopism pedagogicznych. W tym drugim pionie widać bardzo znaczne przesunięcie ilościowe zarówno w zakresie książek, jak i czasopism.

Założenia organizacyjno-problemowe. Należy tutaj zaakcentować sprawy, które stanowią pewną nowość w rozumieniu wydawnictwa jako całości, a wymagają koordynacji problemowej wszystkich jego pionów. Chodzi tu w pierwszym rzędzie o jedność oddziaływania ideologicznego wydawnictwa, co ma się przejawiać zarówno w inspiracjach tematyki dla dzieci i młodzieży, jak i w pionie pedagogicznym. Zwłaszcza chodzi o synchronizację między zamierzeniami tematyczno-wychowawczymi książek dla dzieci i młodzieży oraz czasopism dziecięco-młodzieżowych NK. Plan 1960 rozumie tę synchronizację między książkami i czasopismami jako uzupełnianie się i wspomaganie. Wspomaganie w dążeniu wychowawczym przy pomocy tematów szczególnie ważnych, uzupełnienie zaś tam, gdzie problematyka, ciągle jeszcze niedostateczna w książkach, może być uwzględniona przy pomocy małych form i w sposób zaktualizowany w czasopismach. Wspomniana synchronizacja w niczym nie umniejsza, naturalnie, autonomii oddziaływania wychowawczego samych czasopism, które, podobnie jak pion książkowy, działają na podstawie opracowanego i przedyskutowanego planu problemowego uwzględniającego zadania każdego czasopisma w dostosowaniu do możliwości rozwojowych jego odbiorców. Innym nowym założeniem jest synchronizacja w obrębie pionu pedagogicznego. Przewiduje się tutaj taki układ publikacji, iżby przy zachowaniu osi tematycznej, jaką daje Encyklopedia Wychowania, projektować we wzajemnym powiązaniu serie wydawnicze z uwzględnieniem stopnia trudności. Najbardziej popularne ujęcie powinny więc reprezentować serie czasopism pedagogicznych, następnym stopniem może być Biblioteka Pedagogiczna Nauczania, następnym tzw. seria „luźnego katalogu", wreszcie Encyklopedia.

Koncepcja ta obliczona jest na potrzebę rozczytania nauczycieli, dostosowania się do różnorodnego poziomu ich możliwości. Koncepcja ta ma więc cel dydaktyczny i winna zaspokajać w pierwszym rzędzie potrzeby nauczycieli kształcących się.

Obraz ilościowy projektu planu 1960

Książki

	tytuły		arkusze		nakłady		wartości kat. w tysiącach	
		w tym pedag.		w tym pedag.		w tym pedag.		w tym pedag.
1959	241	5	1842	59	9628	54	81639	698
1960	308	19	2263	310	11236	220	95897	5200

Czasopisma (nakłady w tysiącach)

dziecięce i młodz.			pedagogiczne		
	1959	1960		1959	1960
Miś	7.560.—	7.920.—	Ruch Pedag.	24.—	60.—
Świerszczyk	40.040.—	40.040.—	Psych. Wych.	32.—	32.—
Płomyczek	10.032.—	10.032.—	Przegl. Hist.-Ośw.	16.—	24.—
Płomyk	3.960.—	3.960.—	Szk. Zawod.	48.—	72.—
Młody Technik	720.—	792.—	Biuletyn Konf. Rejon.	25.—	20.—

Plan 1960 cechuje wzrost w stosunku do 1959 o ok. 25% w tytułach, ok. 22% w arkuszach, ok. 15% w nakładach i ok. 18% w wartości katalogowej. We wzroście tym pewną rolę odgrywa pedagogika, która prezentuje trzecią część wzrostu tytułów, zajmuje prawie całą nadwyżkę (w stosunku do r. 1959) arkuszy i w pewnym stopniu rzutuje na nakłady i wartości. Stąd też projekt planu 1960 w zakresie książek dla dzieci i młodzieży wzrasta tylko w porównaniu do r. 1959 przeciętnie od 10% do 15%.

Obraz czasopism dla dzieci i młodzieży kształtuje się na wysokości roku 1959 i mimo prób i dyskusji, nie dokonujemy tutaj w r. 1960 zasadniczych zmian organizacyjnych i ilościowych. Natomiast plan 1960 r. wskazuje wyraźnie na prawie kompletny wachlarz czasopism pedagogicznych, dla których rok 1960 jest już okresem pełnego rozruchu.

Należy podkreślić jednak, że plan 1960 nie dostarcza czasopismom dla dzieci lat 8—13 dostatecznej ilości egzemplarzy, co zwłaszcza wobec wyżu demograficznego przechodzącego przez szkołę jest sprawą alarmującą. Zasadniczą przeszkodą jest tutaj niedostateczna wydolność poligrafii i braki papieru. Plan ten nie wprowadza także z tych samych przyczyn postulatu „Płomyczka" i „Płomyka" jako tygodników, postulatu od lat wysuwanego przez nauczycieli i Min. Oświaty.

Obraz, jaki daje odczytywanie tabel, mówi już niejedno o tym, czym jest rok 1960 w rozwoju wydawnictwa. Zgodnie z podstawowymi założeniami, iż nowy profil NK zachowuje jej dotychczasowy dorobek, uzupełniając go o nowe formy edytorskie oraz wzbogaca pracę wydawnictwa przez wielokierunkowy pion pedagogiczny — plan 1960 realizuje, jak widać, te zadania i stanowi znaczny krok w ukonstytuowaniu się kierunku pedagogicznego. Nie jest to jeszcze wprawdzie pełny obraz tego kierunku. Problem podręczników i wykrystalizowanie się zadań wydawnictwa w tym dziale nastąpi w r. 1960 i zostanie ukazany zapewne dopiero w r. 1961 w postaci konkretnych tytułów.

Tematyka projektu planu 1960

Przy omawianiu projektu planu 1960 położono szczególny nacisk na to, co dają plany poszczególnych redakcji w zakresie tematyki, jej wartości wychowawczych, a więc na traktowanie planu jako uświadomionego oddziaływania światopoglądowego i wychowawczego.

W zakresie zagadnień społecznych w dziale dziecięco-młodzieżowych niektóre pozycje planu redakcji społeczno-historycznej wprowadzają tematykę ideologiczną akcentując nurt patriotyczny, demokratyczny i rewolucyjny. Wzmacniają tę tematykę powieści i rozszerzają ją na inne kraje walczące o nowe życie. Akcenty te jednak tyczą się przeszłości, w najlepszym razie lokują się w okresie międzywojennym. Odczuwa się w planie dość powszechny zresztą niedosyt opraco-

wań z okresu zupełnie współczesnego. Tematyka wychowawcza ze środowiska szkolnego widoczna jest zarówno w planie redakcji polskiej współczesnej, jak i w redakcji przekładów.

Interesująco eksponuje plan 1960 zagadnienia światopoglądowe realizowane przy pomocy tematyki przyrodniczej i technicznej. Sprawy te dochodzą do głosu zwłaszcza w redakcji dzieci młodszych i popularnonaukowej. Dzięki temu ważny postulat wprowadzenia do rozumienia mechanizmu życia, majsterkowania, elementów politechnizacji, ogólnie biorąc — praktycznego nachylenia wiadomości poznawczych — jest na drodze właściwej realizacji. Na tle wybranych tutaj akcentów znajdujących się na głównym kierunku nie zawsze zaspokojonych poszukiwań wychodzą braki, o których częściowo już była mowa. Widać je przede wszystkim w niedostatku humanistycznych treści współczesnych, zawierających aktualne zagadnienia wychowawcze, podane w temperaturze walki. Chodzi tu m. inn. o środowisko szkolne, harcerskie i o zespoły młodzieży.

Tematyka czasopism dziecięcych i młodzieżowych pokazuje sprawy aktualne. Widać to szczególnie w „Świerszczyku", „Płomyczku" i „Młodym Techniku", gdzie znajdujemy postulowane tematy z życia rodzinnego, powiększenie działu klasy pierwszej, kąciki techniczne, legendy, zwłaszcza z terenu Ziem Zachodnich, problemy społeczne (stosunek do dobra społecznego, sprawa tolerancji), zbieranie pamiątek przeszłości historycznej, kąciki encyklopedyczne, wkład Polaków do rozwoju nauki, zabytki techniki itp.

Z powyższych, przykładowych, uwag wynika, że plan 1960 wprowadza pożądane, nowe w stosunku do r. 1959, akcenty tematyczne lub też — że nasila niektóre z poprzednio realizowanych. Zaczynają także pojawiać się nowe formy edytorskie i nowe pomysły redakcyjne zarówno w książkach, jak i czasopismach. Ogólna ocena sytuacji przeprowadzona już w r. 1958 pozwalała wnosić, że zasługi i zasięg działania wydawnictwa byłyby jeszcze większe, gdyby w zakresie publikacji dla dzieci zaspokajać potrzeby manualne wprowadzając nowe formy poznawcze i dążąc do porządkującego poznawania otoczenia i świata, wszystko w oparciu o dobrą artystycznie i czytelną ilustrację, najchętniej kolorową.

Sygnały tych ustaleń widzimy w planie 1960 r. w postaci „Biblioteczki Misia", serii atlasików i „Głosów przyrody" stanowiących coś w rodzaju encyklopedii przyrodniczej, w postaci stałego, chociaż ograniczonego warunkami, wzrostu kolorowości.

Podobne intencje, przystosowane do starszych dzieci, dostrzegamy w książkach popularnonaukowych, gdzie nie tylko postuluje się wzrost kolorowości jako elementu poglądowości książki, ale także inicjuje się nowe serie (np. „Sam to zrobię" i „Technika wokół nas") i nowe pomysły (wycinanka „Moje ZOO").

Taką innowacją jest podjęcie „Ilustracji szkolnej", taką innowacją powinna być później szkolna gazetka ścienna. Inne formy typu encyklopedycznego są w stadium wstępnego przygotowania. Dorzucić tutaj można realizowaną serię książkową „Klub Siedmiu Przygód", pomysł encyklopedii dla dzieci, ankieta wśród uczonych projektowana w „Młodym Techniku" (na temat wieku XXI) itp.

Przykłady te świadczą wystarczająco, że postulat nowych form edytorskich postawiony w „Założeniach problemowych rozwoju wydawnictwa NK na lata 1959—1961" jest i w tym zakresie konsekwentnie realizowany.

Sumując omówienie tematyki planu 1960, można stwierdzić znalezienie się wśród niej tendencji ściśle związanych z nowoczesnymi treściami poznawczymi i wychowawczymi, stwierdzamy poza tym sporo inwencji edytorskich. Dostrzegamy także istotne braki tematyczne. Uzupełnienie tych braków poprzedzić winna szczegółowa analiza. Stanie się to problemem do załatwienia.

Realizacja problemowa pionu pedagogicznego w zakresie książek i czasopism nie może być, oczywiście, jeszcze całkowicie widoczną w planie 1960. Niemniej, jak wspomniano, mieszczą się już w tym planie dzieła charakterystyczne i podstawowe dla poszczególnych kierunków (w redakcji encyklopedii „Leksykon nauk pedagogicznych", „Kalendarz nauczyciela", w redakcji pedagogicznej ogólnej monografie pedagogiczne zlecone przez PAN, seria samorządu uczniowskiego, metodyki itp., w redakcji podręczników — pomoc naukowa w postaci ilustracji szkolnej). W plan r. 1960 wchodzi więc pion pedagogiki wszystkimi zaplanowanymi redakcjami. Wchodzi także zaplanowanymi czasopismami. Należy podkreślić, że, być może, uda się już w planie wydawniczym 1960 uruchomić przynajmniej jedną z projektowanych serii przy czasopismach. Będzie to zapewne seria psychologiczna przy „Psychologii Wychowawczej".

Punkt ciężkości tematyki pionu pedagogicznego stanowi plan perspektywiczny o zasięgu pięcioletnim. Plan ten jest niezbędny wydawnictwu jako busola nie pozwalająca nadmiernie zboczyć pod naciskiem przygodnych zgłoszeń autorskich. W planie przewiduje się jakby oś krystalizacyjną — „Encyklopedię Wychowania" — oraz starannie przemyślane zespoły tytułów o różnych stopniach trudności.

Przegląd ten pozwala na wysnucie paru wniosków ogólnych.

1. Plan 1960 jest kontynuacją zmiany profilu „Naszej Księgarni" zgodnie z ustalonymi zasadami. Oznacza to zachowanie i pogłębianie dorobku wydawnictwa w zakresie książek i czasopism dla dzieci i młodzieży, oznacza wyraźne zarysowanie książkowego pionu wydawnictw pedagogicznych, oznacza wreszcie uruchomienie planowanych czasopism pedagogicznych.
2. Realizacja zadań planu 1960 winna w większym niż dotychczas stopniu uzyskać nie tylko wydawnicze, ale i badawcze cele PW „Nasza Księgarnia". Pomyślną koniunkturą dla nasilenia zainteresowań badawczych są rozpoczęte prace „Podkomisji Czytelnictwa Dzieci i Młodzieży" Kongresu Pedagogicznego organizowanego przez ZNP na jesieni 1960 r. Jednym z elementów tych zainteresowań jest pogłębienie kontaktu ze szkołami, z którymi wydawnictwo jest powiązane. Dalszym etapem powinno być wzmocnienie współpracy z zaprzyjaźnionymi wydawnictwami dziecięco-młodzieżowymi oraz z ośrodkami badawczymi za granicą. Uwzględnienie tych wszystkich elementów uzupełni działalność edytorską, uczyni ją w większym stopniu świadomą i zapewne skuteczniejszą. Dzięki temu także plan 1960 będzie dalszym krokiem realizacji profilu „Naszej Księgarni" jako Instytutu Wydawniczego.
3. W planie 1960 zaakcentowano światopoglądowe i wychowawcze zamierzenia wydawnictwa traktowane jako świadoma jedność oddziaływania książek i czasopism, jako celowa synchronizacja tematyczna przy uwzględnieniu specyfiki powstawania i wpływu książki i czasopism.
4. Szczególne zadania nakłada na wszystkie piony wydawnictwa okres, w który wchodzi polska szkoła, okres reformy jej treści programowych i pewnych zmian ustrojowych. Wymaga to wprowadzenia określonej tematyki (w tym spraw wiążących się z życiem praktycznym), wymaga przede wszystkim przygotowania warsztatu nauczyciela, pomocy w jego dokształcaniu. Stąd powstały zamierzenia popularnych serii, pomoce w rodzaju kalendarzy i informatorów, podręczniki itp.,
5. Obraz liczbowy projektu planu 1960 wskazuje na ogólne zwiększenie wskaźników, przeciętnie o około 15%. Na zwiększenie to rzutuje skok, jaki wykonał w planie 1960 pion pedagogiczny. Struktura wewnętrzna planu preferuje w dalszym ciągu książki dla małych dzieci, co jest jednym z głównych zadań wydawnictwa. W strukturze planu 1960 redakcje pedagogiczne nie zajmują jeszcze przewidzianego dla nich miejsca; nastąpi to dopiero w planie 1962 (podręczniki). Dzięki jed-

nak uruchomieniu dużych serii wydawnictw pedagogicznych oraz dość energicznemu ruszeniu z miejsca czasopism pedagogicznych — pion pedagogiczny zajmuje w planie ogólnym miejsce zbliżone do przewidywanego (w książkach — obecnie 300 ark., przewiduje się przeciętnie ok. 600 ark.; plan czasopism — wypełniony).

6. Plan 1960 wprowadza zarówno w pionie książek, jak i czasopism nowe formy edytorskie, ponadto pragnie rozwijać niektóre z założeń planu 1959. Stąd np. „manualne" pomysły redakcji dzieci młodszych, stąd serie biblioteczne, stąd ilustracja szkolna, kalendarze, encyklopedie, kąciki techniczne, stąd wreszcie postulat kolorowości także w książkach popularnonaukowych itp.

* *

Tak przedstawia się projekt planu wydawnictwa „Nasza Księgarnia" na rok 1960. Jest on wyrazem postępującego planowo powiązania działalności wydawnictwa z potrzebami nauczycielstwa i z działalnością Związku Nauczycielstwa Polskiego. Kontynuuje on tradycję wydawnictwa dla dzieci i młodzieży i łączy ją z zadaniami nowymi w dziedzinie wydawnictw pedagogicznych. Plan perspektywiczny wydawnictw pedagogicznych na lata 1960—1965 przedyskutowany na kursach wakacyjnych w r. 1959 i szeroko rozesłany aktywowi nauczycielskiemu stanowi podstawę do wymiany poglądów wszystkich zainteresowanych.

Dla dobra nauczyciela i szkoły, dla jak największej owocności wysiłków edytorskich „Naszej Księgarni" apelujemy do wszystkich chcących nam pomóc we wspólnym dziele: nadsyłajcie nam swoje uwagi i inspiracje, piszcie o tym, co Wam jest w pracy potrzebne! „Nasza Księgarnia" — Wasza Księgarnia pragnie zaspokoić te potrzeby!

TADEUSZ PARNOWSKI

Z PRAC PRZYGOTOWAWCZYCH DO KONGRESU PEDAGOGICZNEGO

Prace Komisji Szkolnictwa Wyższego *

Pedagog to pojęcie bardzo szerokie, obejmujące swym zasięgiem zarówno szerokie rzesze hauczycieli szkół podstawowych, średnich i zawodowych, jak też i cały ogół nauczycieli akademickich, pracowników szkolnictwa wyższego. Dlatego też Kongres Pedagogiczny przygotowywany przez Zarząd Główny Związku Nauczycielstwa Polskiego budzić musi szerokie i zrozumiałe zainteresowanie całego frontu pracowników pedagogicznych szkół wszystkich poziomów i szczebli. Każda bowiem szkoła — wyższa, średnia czy podstawowa — i każdy pracownik pedagogiczny — profesor, nauczyciel, asystent, lektor czy instruktor — pracują z młodzieżą, którą uczą i wychowują, którą chcą i powinni dobrze uczyć i dobrze wychowywać. Wspólnota zadań dydaktyczno-wychowawczych stanowi i musi stanowić tę wspólną więź wszystkich pedagogów, która jest organicznie niezbędną dla konsekwentnej realizacji systemu wychowawczego w całym toku kształcenia młodego pokolenia — od przedszkola począwszy aż do wyższej uczelni. Różna jest — rzecz jasna — specyfika pracy pedagogicznej szkoły podstawowej czy średniej lub średniej i wyższej — tym bardziej jednak konieczna jest ścisła więź pedagogów wszystkich szczebli dla realizacji właściwego, stanowiącego pewną jednolitą całość, systemu kształcenia i wychowania, gdzie zachwianie równowagi — szczególnie w punktach styku różnych poziomów szkół — może w bardzo niekorzystny sposób odbić się na wychowankach, tworząc trudne do przezwyciężenia „progi", powodując duży odpad i odsiew, niejednokrotnie załamanie się wielu wartościowych jednostek. Dlatego też problematyka dydaktyczno-wychowawcza musi i powinna stać w centrum zainteresowania wszystkich prawdziwych pedagogów oraz konieczne jest stałe ulepszanie i podnoszenie poziomu pracy pedagogicznej wszystkich typów szkół, stała wymiana wzajemnych doświadczeń i poglądów dotyczących metodyki nauczania i wychowania, a także społecznej funkcji każdej szkoły i społecznej roli każdego nauczyciela.

Równocześnie warto pamiętać i o tym, że zagadnienia kształcenia i wychowania młodzieży stanowią ośrodek zainteresowania nie tylko pedagogów biorących bezpośredni udział w kształtowaniu młodego pokolenia — problem ten żywo interesuje całe społeczeństwo, które w młodzieży widzi przyszłość narodu, swoich przyszłych następców w rozbudowie gospodarki narodowej, kultury i nauki polskiej, w budowaniu lepszego jutra naszej Ojczyzny. Dlatego też konieczna jest — a jedną z okazji ku temu daje Krajowy Kongres Pedagogiczny — szeroka popularyzacja problematyki pedagogicznej wśród najszerszych kręgów całego społeczeństwa przez wszechstronne uświadomienie funkcji społecznej szkoły, przez podniesienie autorytetu i rangi pedagoga.

Jeśli mówimy o zagadnieniu społecznej funkcji szkoły, to trzeba sobie zdawać sprawę z faktu, iż jest ona bardzo rozległa i nie ogranicza się do kształcenia i wychowania młodego pokolenia, aczkolwiek to zadanie — wspólne dla wszystkich typów i poziomów szkół — jest niewątpliwie jednym z zadań kluczowych. Warto — na marginesie — podkreślić, że jest to funkcja wysoce społecznie produkcyjna,

---

* W ramach przygotowań do mającego się odbyć Kongresu Pedagogicznego Sekcja Pracowników Nauki ZNP powołała Komisję Szkolnictwa Wyższego pod przewodnictwem prof. dra Zenona Klemensiewicza. Artykuł niniejszy stanowi krótkie omówienie tematyki prac tej Komisji.

gdyż mimo, iż pozornie w realizowaniu zadań kształcąco-wychowawczych nie osiąga się bezpośredniej produkcji dóbr materialnych, osiąga się natomiast bezpośrednią produkcję producentów dóbr materialnych, bez których niemożliwy jest jakikolwiek rozwój i działanie gospodarki narodowej.

Poza funkcją kształcenia młodych kadr do zadań społecznych każdej szkoły należą zagadnienia oddziaływania kulturowego na środowisko, a więc tworzenie ośrodka inicjatywy kulturalno-oświatowej w środowisku. Ta funkcja jest również wspólna wszystkim typom i poziomom szkół. Wreszcie jeśli chodzi o szkoły wyższe — mają one jeszcze jedno, specyficzne dla siebie zadanie — zadanie rozwijania badań naukowych, tworzenia postępu technicznego i równoczesnego kształcenia — już w specyficzny sposób — młodej kadry przyszłych pracowników nauki. „Do niespornych zadań szkoły wyższej należy przede wszystkim uczestnictwo w wytwarzaniu nauk" — pisał przed laty prof. dr T. Kotarbiński *. Nauka, która jest motorem rozwoju gospodarczego i kulturalnego w kraju, produkuje naukowców, którzy wytwarzają naukę — to niezmiernie ważna — szczególnie w dzisiejszej dobie, dobie rewolucyjnego rozwoju nauki światowej — funkcja społeczna każdej szkoły wyższej.

Specyficzną funkcją szkoły wyższej — a w szczególności uniwersytetów — jest jeszcze jedno zagadnienie, a mianowicie sprawa kształcenia nauczycieli. Wprawdzie można by to zadanie podciągnąć pod ogólną funkcję kształcenia młodych kadr dla wszelkich dziedzin gospodarki narodowej, jednak podobnie jak kształcenie naukowców, tak i kształcenie nauczycieli mają swoją nieco odrębną specyfikę.

Rzecz jasna, że po to, aby szkoła — a w szczególności szkoła wyższa — mogła należycie spełniać wszystkie swoje zadania społeczne, musi być spełniony szereg warunków, zarówno subiektywnych, jak też obiektywnych, które realizację zadań warunkują. Nie pretendując do wyczerpania całości tego tematu **, zatrzymać się warto nad dwoma zagadnieniami dotyczącymi podstawowej funkcji szkoły wyższej w dziedzinie kształcenia kadr. Po to, aby móc d o b r z e uczyć w szkole wyższej, trzeba mieć o d p o w i e d n i o do studiów przygotowany element młodzieżowy. Konieczne jest więc możliwie wszechstronne rozeznanie wymagań stawianych kandydatom na różne kierunki studiów w zakresie przygotowania przez szkołę średnią. Utarło się narzekanie na złe przygotowanie młodzieży przez szkołę średnią — potrzebne jest jednak gruntowniejsze przebadanie tego zagadnienia. Wypowiedzieć się muszą szkoły wyższe co do tego, jaka postawa erudycyjna i umysłowa jest potrzebna do podjęcia studiów na danym kierunku studiów, co w konfrontacji z programami szkoły średniej pozwoli na wyciągnięcie właściwych wniosków — bądź dotyczących reformy programów, bądź reformy systemu realizacji programów, bądź reformy organizacyjnej, polegającej np. na specyfikacji szkół średnich (licea humanistyczne, matematyczno-przyrodnicze). Wydaje się, że zebranie takich materiałów okaże się wysoce przydatne.

Druga sprawa dotyczy kształcenia nauczycieli. Wydaje się znów konieczne przeanalizowanie wartości kształconych przez wyższe uczelnie nauczycieli przez zbadanie ich przydatności w pracy nauczycielskiej. Na pytanie, „czego wymagają szkoły od absolwentów uniwersytetów — nauczycieli", „jak absolwent uniwersytetu — nauczyciel radzi sobie w pracy pedagogicznej" — muszą dać odpowiedź dyrekcje szkół i władze oświatowe. To z kolei wskaże szkole wyższej na ewentualne rewizje systemu kształcenia, rewizje dokonane pod kątem podniesienia poziomu kształconych studentów.

---

* T. Kotarbiński: *Wybór pism*, art. *Funkcje społeczne szkoły wyższej*. Referat wygłoszony na Kongresie Pedagogicznym w r. 1939.

** Zob. Z. Kietlińska: *„Życie Szkoły Wyższej" nr 5/59, Podstawowe zadania szkolnictwa wyższego i niektóre warunki ich realizacji.*

Ważne wreszcie jest, aby uniwersytet jako ośrodek oddziaływania kulturalnego w pewien sposób dopomagał swoim absolwentom, a w szczególności absolwentom — nauczycielom, zarówno w dalszym samokształceniu się, jak też i w ich pracy nauczycielskiej. Tutaj konieczna jest bezpośrednia wypowiedź nauczycieli co do tego, jakiej pomocy dla siebie oczekiwaliby oni ze strony szkoły wyższej. Zbadanie tego zagadnienia pozwoli niewątpliwie na ustalenie pewnych zasad i form organizacyjnych współpracy szkół wyższych z czynnymi nauczycielami, chcącymi podnosić swoje kwalifikacje.

Wydaje się, że z okazji Kongresu Pedagogicznego — poza próbą szerszego sprecyzowania społecznych funkcji szkoły wyższej — pożyteczne będzie zbadanie dwóch skrajnych ogniw pracy dydaktycznej szkoły wyższej: nowo wstępującego absolwenta-maturzystę i kończącego absolwenta-nauczyciela, po to, aby pomóc zarówno szkole średniej, jak i wyższej w ulepszeniu procesu dydaktycznego.

Zofia Kietlińska

PRACE KONGRESOWE POZNAŃSKIEGO OKRĘGU ZNP

Zarząd Okręgu Poznańskiego ZNP podjął prace przygotowawcze do mającego się odbyć jesienią 1960 r. Kongresu Pedagogicznego. W marcu 1959 zewnętrznym wyrazem podjęcia prac było powołanie do życia Okręgowej Komisji Prac Kongresowych, której przewodnictwo zostało powierzone kol. Józefowi Kwiatkowi, kierownikowi Katedry Pedagogiki U.A.M. Komisję tę podporządkowano bezpośrednio Prezydium Zarządu Okręgu (a nie włączono jej do Wydziału Pedagogicznego) z jednej strony w celu nadania większej wagi pracom kongresowym, z drugiej — celem zadokumentowania, że prace przedkongresowe należą do pierwszoplanowych zadań Związku i za stan prac przygotowawczych odpowiada w pierwszym rzędzie całe Prezydium Zarządu Okręgu. Komisja Kongresowa (taka jest jej nazwa skrótowa) rozpoczęła swoją działalność od przestudiowania dokumentów wydanych przez ZGZNP w sprawie problematyki i koncepcji organizacyjnej Kongresu. Następną z kolei czynnością były dyskusje prowadzone w małych zespołach przy współudziale pracowników naukowych, przodujących nauczycieli-praktyków z terenu oraz przedstawicieli Kuratorium nad koncepcją Kongresu w ogóle i nad udziałem Okręgu poznańskiego w pracach kongresowych w szczególności. Dyskutanci zgodnie stanęli na stanowisku, że Kongres powinien być bodźcem do szeroko zakreślonego i długoplanowego ruchu umysłowego wśród licznych rzesz nauczycieli, że powinien on przyczynić się do spopularyzowania sprawy szkoły, nauczyciela i wychowania w społeczeństwie, że powinien przyczynić się do zacieśnienia więzi między teorią i praktyką wychowania, między szkołami i zakładami wychowawczymi z jednej strony a uniwersytetami czy PWSP i innymi instytucjami naukowymi — z drugiej.

Aby na terenie okręgu poznańskiego stworzyć warunki dla spełnienia tych zadań, postanowiono:

1. Wciągnąć do aktywnej i długoplanowej współpracy dość liczny zespół przodują-

cych nauczycieli z terenu całego województwa, reprezentujących wszystkie typy szkół i wszystkie kategorie zakładów wychowawczych.

2. Nawiązać natychmiast współpracę w ramach opracowywania problematyki kongresowej z Uniwersytetem A. Mickiewicza (szczególnie z katedrami: Pedagogiki, Psychologii, Socjologii i Historii Polski), z Poznańskim Towarzystwem Pedagogicznym i z Kuratorium Okręgu Szkolnego.
3. Opracować długofalowy plan działalności, dzieląc całość poczynań na trzy etapy:
   a) prace przedkongresowe,
   b) udział Okręgu na Kongresie
   c) prace po Kongresie.

W odniesieniu do zagadnień merytorycznych prac kongresowych w Okręgu poznańskim postanowiono, że Okręg nasz, nie uchylając się (zwłaszcza w pracach sekcji zawodowych) od podjęcia ogólnopolskiej problematyki badawczej — skoncentruje swoje zainteresowanie i wysiłki głównie na sprawach, które w dotychczasowych koncepcjach Kongresu zostaną albo poza zasięgiem jego zainteresowań, albo też są potraktowane marginesowo. Chodzi tu o bardzo obszerną i społecznie nader ważną problematykę wychowania przez instytucje wychowania pozaszkolnego takie, jak np. rodzina, ZHP, świetlica itp.

W wykonaniu postanowień podjęto dotąd następujące konkretne i szczegółowe czynności:

1. W kwietniu br. zwołana została narada przewodniczących wydziałów pedagogicznych oddziałów powiatowych ZNP z całego Okręgu. Na naradzie tej zapoznano zebranych z koncepcją programową i organizacyjną Kongresu oraz przedstawiono im szczegółowo projekt problematyki badawczej dla Okręgu jak i projekt organizacji pracy.

W wyniku dyskusji uzgodniono, że słuszne jest, aby Okręg poznański skoncentrował swoje wysiłki na badaniu sytuacji wychowawczej głównie w dwu typach instytucji wychowania pozaszkolnego: w rodzinie współczesnej i w organizacji harcerskiej (zastępie i drużynie). Zebrani poparli też projekt przewodniczącego Komisji Kongresowej, aby Okręg poznański wystąpił do Głównej Komisji Kongresowej z wnioskiem o umieszczenie w programie prac Kongresu referatu z naszego Okręgu opartego na badaniach sytuacji dziecka we współczesnej rodzinie wielkopolskiej lub na temat wychowawczej roli metody harcerskiej stosowanej w zastępie i drużynie. (Okręg rezerwuje sobie prawo ostatecznego wyboru tematu na okres późniejszy — do czasu wstępnego zorientowania się w stanie badań podjętych wokół problematyki obu tematów). Zebrani ocenili pozytywnie możliwości Okręgu poznańskiego w zakresie opracowania takiego referatu (przy uwzględnieniu współpracy pracowników nauki z UAM i Poznańskiego Towarzystwa Pedagogicznego).

Na omawianej naradzie zobowiązano zebranych do spopularyzowania przedyskutowanych spraw wśród ogółu nauczycieli i do pozyskania z terenu każdego powiatu po 3—5 stałych współpracowników dla Komisji Okręgowej spośród przodujących nauczycieli z terenu. W ciągu miesiąca i pierwszej połowy czerwca oddziały powiatowe „zwerbowały" ponad 50 współpracowników dla Komisji Okręgowej, wykorzystując dla omówienia problematyki kongresowej konferencje rejonowe. Współpracownicy ci rekrutują się spośród nauczycieli wszystkich typów szkół.

W dniu 18 czerwca odbyła się narada wszystkich chętnych do podjęcia prac. W trakcie narady zapoznano zebranych z problematyką Kongresu i z koncepcją prac Okręgu poznańskiego. Każdy z obecnych zgłosił swój akces do pracy w jednej z grup problemowych: albo do grupy osób zamierzających podjąć badanie nad funkcją wychowawczą w rodzinie, albo też do grupy ludzi skupiających swoje zainteresowanie na wychowawczej roli harcerstwa.

W obu oddzielnych grupach omówione zostały szczegółowo wytyczne dotyczące problematyki badań oraz metod i sposobów gromadzenia materiałów. Uczestnicy narady otrzymali odpowiednie kwestionariusze i ankiety.

Narada ta wykazała, że wśród dotychczasowych kandydatów do współpracy z Komisją Okręgową niektóre powiaty nie są w ogóle reprezentowane. Postanowiono ponownie zwrócić się do tych powiatów o podjęcie prac kongresowych.

2. Organizacja i harmonogram prac na terenie Okręgu poznańskiego

W Okręgu poznańskim praca została zorganizowana w następujący sposób. Całością prac kieruje Okręgowa Komisja Prac Kongresowych podlegająca bezpośrednio Prezydium Zarządu Okręgu. Komisja ta współdziałała ściśle z Wydziałem Pedagogicznym oraz sekcjami zawodowymi istniejącymi przy Okręgu. Komisja nawiązała też ścisłą współpracę z Poznańskim Towarzystwem Pedagogicznym, z Kuratorium Okręgu Szkolnego oraz z Katedrą Pedagogiki, Psychologii i Socjologii Uniwersytetu im. A. Mickiewicza. Z Katedry Pedagogiki wszyscy jej pracownicy wyrazili gotowość aktywnej współpracy z Komisją.

W powiatach pracami kierują albo wydziały pedagogiczne, albo też powołane do tego celu specjalne komisje.

Wszyscy członkowie Komisji Okręgowej oraz pracownicy naukowi z zainteresowanych pracami kongresowymi katedr UAM wyrazili gotowość wyjazdu w teren w miarę potrzeby na konsultacje do poszczególnych zespołów powiatowych.

Uczestnicy pierwszej narady (z dn. 19. VI.) podjęli prace w terenie bezpośrednio po naradzie, wykorzystując na ten cel wakacje.

W dniu 15 września odbyła się odprawa przewodniczących wydziałów pedagogicznych z oddziałów powiatowych. Na odprawie tej zaapelowano do przedstawicieli powiatów, które dotychczas nie włączyły się do prac kongresowych, o pozyskanie współpracowników dla Komisji Kongresowej. Na ten apel odpowiedziało dalszych ponad 50 koleżanek i kolegów, tak że liczba współpracowników Okręgowej Komisji Kongresowej przekroczyła setkę osób. W dn. 15 października na całodziennej roboczej odprawie „nowi" współpracownicy zostali zapoznani (w grupach problemowych) z problematyką, metodami i techniką badań. Ci zaś, którzy pracę podjęli w czerwcu — dzielili się swymi dotychczasowymi doświadczeniami (omawiano głównie osiągnięcia i trudności w realizacji planu pracy). Wszyscy uczestnicy narady otrzymali dalsze wytyczne do pracy.

W czasie następnej narady zaplanowanej na grudzień nastąpi ponownie wymiana doświadczeń, a oprócz tego, w oparciu o dotychczas zebrane materiały, w trakcie dyskusji zostanie ostatecznie sprecyzowana (ewentualnie uzupełniona) problematyka badań dla obu grup. W czasie tej narady zostanie też omówiona podstawowa literatura naukowa dotycząca problematyki badawczej.

Głównym celem 2-dniowych narad grudniowych (w grupach) będzie omówienie techniki (sposobów) uporządkowania zebranych materiałów oraz wstępnego ich opracowania.

W wypadku, gdyby dyskusja wykazała, że dotychczasowa koncepcja badań oraz stosowane techniki nie gwarantują zebrania materiałów, które odtwarzałyby jakiś właściwy (pełny) obraz sytuacji — Komisja przewiduje możliwość podjęcia w terenie (na węższą skalę) dodatkowych badań przy zastosowaniu innych metod badawczych. Planuje się też przeprowadzenie badań kontrolnych.

Zakończenie badań indywidualnych przewidziane jest na miesiąc kwiecień 1960 r. Do połowy maja tegoż roku każdy z aktywnych współpracowników Komisji Okręgowej uporządkuje ostatecznie zebrane materiały i wstępnie je opracuje ujmując swoje

sprawozdanie w formę komunikatu. Komisja Okręgowa ma możność zapewnienia powiatom fachowej pomocy w opracowaniu komunikatów.

Komunikaty te będą w ciągu miesiąca maja i czerwca 1960 r. odczytywane na konferencjach rejonowych we wszystkich rejonach tego powiatu, na którego terenie pracuje dany autor. W konferencjach tych obok nauczycieli winni wziąć udział przedstawiciele miejscowych organizacji młodzieżowych i komitetów rodzicielskich.

Materiały w dyskusji nad komunikatami będą wykorzystane przez autorów dla pogłębienia i poszerzenia problematyki badawczej. Materiały zebrane przez pojedyncze osoby, indywidualnie opracowane komunikaty oraz głosy dyskusji na konferencjach rejonowych będą stanowiły podstawę „materiałową" do opracowania referatu zespołowego w każdym powiecie. Autorzy tego referatu (będą nimi autorzy poszczególnych komunikatów) będą też mieli możność wykorzystania materiałów dodatkowych zebranych na terenie danego powiatu. Referaty na szczeblu powiatu winny stanowić próbę teoretycznego ujęcia wyników badań. Korzystanie z literatury naukowej jest tu nieodzowne. Na opracowanie tych referatów przewiduje się okres wakacji letnich 1960 r. Okręgowa Komisja — w miarę potrzeby — udzieli powiatom pomocy w opracowaniu referatów.

Referaty te zostaną wygłoszone na powiatowych konferencjach aktywu nauczycielskiego z udziałem przedstawicieli miejscowych władz, organizacji młodzieżowych, zakładów pracy, sądownictwa, milicji i komitetów rodzicielskich — w ciągu miesiąca września 1960 r. W wyniku dyskusji nad referatami przewiduje się możliwość podjęcia uchwał (postulatów) skierowanych do społeczeństwa i władz terenowych. Postulaty te winny wskazywać konkretne środki naprawy sytuacji wychowawczej wśród młodzieży. W planach komisji przewiduje się, że postulaty te będą przedmiotem dyskusji w organizacjach młodzieżowych, na posiedzeniach komisji oświaty rad narodowych, na konferencjach rejonowych, zebraniach komitetów rodzicielskich itp. Wespół z uchwałami Kongresu będą one stanowiły wytyczne do pracy wydziałów pedagogicznych przy oddziałach powiatowych ZNP — na rok 1961.

Referaty opracowane w powiatach będą też wykorzystane w akcji odczytowej T.W.P. i na uniwersytetach dla rodziców lub na uniwersytetach powszechnych.

Wszelkie materiały zebrane w terenie, komunikaty, głosy dyskusji na konferencjach rejonowych oraz referaty zespołowe opracowane w powiatach będą stanowiły podstawę źródłową do opracowania referatów przez Okręgową Komisję Prac Kongresowych. Przewiduje się opracowanie dwu referatów: jeden o sytuacji dziecka we współczesnej rodzinie, osiadłej na terenie woj. poznańskiego, drugi — o wychowawczej roli zastępu i drużyny harcerskiej. Referaty te zostaną wygłoszone w czasie 2-dniowej konferencji naukowej w Poznaniu — w październiku 1960 r.

W konferencji tej wezmą udział:

a) aktywni współpracownicy Okr. Kom. Kongresowej z całego województwa
b) związkowy aktyw i przodujący nauczyciele z powiatów
c) pracownicy pedagogiczni administracji szkolnej (ze szczebla wojewódzkiego i powiatowego)
d) kierowniczy aktyw organizacji młodzieżowych
e) członkowie Poznańskiego Towarzystwa Pedagogicznego
f) pracownicy naukowi z terenu całej Polski zainteresowani problematyką
g) przedstawiciele komitetów rodzicielskich, milicji, sądownictwa, Ligi Kobiet i innych organizacji i instytucji społecznych oraz władz terenowych.

Uzupełniony głosami dyskusji referat o sytuacji dziecka w rodzinie zostanie przekazany Głównej Komisji Kongresowej przy Zarządzie Głównym ZNP celem włączenia go do programu prac Kongresu. Referat ten, jak i podjęta przez Okręg poznański ZNP łącznie z Pozn. Tow. Pedagogicznym, Kuratorium Okręgu Szkolnego

i Katedry pedagogiczne U.A.M. badania nad sytuacją dziecka w rodzinie i społeczeństwie winny stanowić początek kompleksowych badań, których wyniki podsumowałby następny Kongres pedagogiczny poświęcony wyłącznie temu problemowi.

Po zamknięciu Kongresu i zakończeniu jego prac Okręgowa Komisja Prac Kongresowych przekształci się w Komisję Naukową, działającą w ramach Wydziału Pedagogicznego Zarządu Okręgu ZNP. Komisja ta opracuje plan pracy badawczej na 2—3 lata. Planem tym prawdopodobnie objęta zostanie również problematyka kongresowa.

Zakłada się, że rozpoczęta przez nauczycieli w ramach prac przedkongresowych na szeroką skalę zakrojona praca badawcza będzie w oparciu o Poznańskie Towarzystwo Pedagogiczne i Katedrę Pedagogiki nadal kontynuowana, a nawet rozwijana. Ambicją Okręgu poznańskiego ZNP jest, aby ta forma działalności związkowej była jego trwałym osiągnięciem.

Niezależnie od tego Komisja opracuje plan akcji, mającej na celu spopularyzowanie wśród ogółu nauczycielstwa jak i wśród całego społeczeństwa woj. poznańskiego osiągnięć Kongresu (np. przez konferencje rejonowe, pogadanki radiowe, artykuły zamieszczone w miejscowej prasie, wykłady w T.W.P. w organizacjach młodzieżowych, na zebraniach komitetów rodzicielskich itp.).

W rok po Kongresie — na przełomie roku 1961 i 1962 — przewiduje się Okręgową naradę aktywu nauczycielskiego i oświatowego z podstawowym referatem na temat: Oświata i wychowanie w województwie poznańskim w rok po Kongresie Pedagogicznym.

JÓZEF KWIATEK

KRONIKA ZAGRANICZNA

MIĘDZYNARODOWE SEMINARIUM KSZTAŁCENIA POLITECHNICZNEGO W ZWICKAU

I

1. W Zwickau (NRD) odbyło się w dniach od 30 lipca do 17 sierpnia włącznie Międzynarodowe Seminarium Kształcenia Politechnicznego. Czynny udział w tym Seminarium wzięli także delegaci polscy — kol. kol. Ignacy Szaniawski i Wacław Wojtyński. Referaty i dyskusje koncentrowały się wokół następujących problemów:

a) Powiązanie wykształcenia ogólnego z pracą produkcyjną uczniów.

b) Socjalistyczny kierunek reformy szkolnej a problematyka kształcenia politechnicznego.

c) Wartość wychowawcza pracy produkcyjnej.

d) Udział organizacji partyjnych, związkowych oraz inteligencji technicznej w realizacji postulatów kształcenia politechnicznego.

e) Kształcenie nauczycieli w różnych krajach obozu socjalistycznego z punktu widzenia postulatów kształcenia politechnicznego.

2. Rzecz zrozumiała, że największy wysiłek organizacyjny i naukowy przypadł gospodarzom — towarzyszom z NRD. Ale i uczestnicy z innych krajów wnosili zupełnie poważny wkład w prace swymi wykładami i udziałem w dyskusji. M. in. bardzo interesująco wypadł referat delegata bułgarskiego. Okazuje się, że bułgarska reforma szkolna, a zwłaszcza koncepcja realizacyjna kształcenia politechnicznego, stanowi swoistą syntezę rozwiązania radzieckiego i niemieckiego (NRD). Z uwagą słuchano wystąpień delegatów polskich i z zainteresowaniem przyjmowano ich głosy w dyskusji. Kol. Wojtyński mówił o stanowisku naszej Partii w sprawach reformy szkolnej i kształcenia politechnicznego oraz przedstawił działalność Zarządu Głównego ZNP w związku ze zjazdem oświatowym oraz przygotowania do Kongresu Pedagogicznego. Ignacy Szaniawski mówił o realizacji początkowych kroków politechnizmu w liceach pedagogicznych i studiach nauczycielskich oraz przedłożył referat pt. „Kształcenie nauczycieli a przezwyciężenie antynomii wykształcenia ogólnego i politechnicznego".

3. Wspomnieć należy spotkania uczestników Międzynarodowego Seminarium z miejscowym aktywem oświatowym okręgu Zwickau (na początek i na pożegnanie) oraz z Zarządem Głównym Związku Nauczycielstwa Niemieckiego NRD. To ostatnie miało miejsce w domu wczasowym Centralnej Rady Związków Zawodowych im. Bertolda Brechta. Nie miało ono bynajmniej charakteru tylko towarzyskiego. Fakt, że uczestniczył w nim prezes Związku — kol. Wilke — oraz wszyscy sekretarze Zarządu Głównego, fakt, że na spotkaniu tym poruszono szereg kwestii merytorycznych, że dokonano na nim reasumpcji prac Międzynarodowego Semina-

rium Kształcenia Politechnicznego i wreszcie — że nawiązano szereg kontaktów, nie pozostanie bez wpływu na kształtowanie się reformy szkolnej w krajach obozu socjalizmu i krystalizowanie się myśli politechnicznej w socjalistycznym ruchu pedagogicznym. Sekcja Kształcenia Politechnicznego Zarządu Głównego ZNP staje przed nowymi zadaniami wobec zbliżającego się Kongresu Pedagogicznego i wobec przygotowań do reformy szkolnej u nas z wyraźnie sprecyzowanymi zadaniami i konkretnie przeanalizowanymi założeniami dalszej pracy organizacyjnej i dydaktyczno-naukowej.

II

1. Mniej zorientowani działacze oświatowi i nie najpełniej świadomi rzeczy pedagodzy gotowi są zbagatelizować reformę szkolną w NRD, zwracając głównie uwagę na potknięcia w dziele realizacji założeń i postulatów kształcenia politechnicznego w związku z tą reformą. Międzynarodowe Seminarium Kształcenia Politechnicznego dostarcza dużo materiału empirycznego oraz wiele nowych danych i argumentów dotyczących przekształceń strukturalnych i treściowych niemieckiej szkoły ogólnokształcącej i zawodowej w NRD.

2. Przede wszystkim zwróćmy uwagę, że, aby zostać robotnikiem, trzeba odtąd w NRD uczyć się przez 10 lat w ogólnokształcącej politechnicznej szkole, a potem dopiero, na tej podstawie, przez 2 lata uczęszczać do szkoły zawodowej. Edukacja więc robotnika trwa odtąd lat co najmniej 12. A jeśli ktoś pragnie zostać technikiem, zdobyć maturę i studiować dalej, musi po zdobyciu wykształcenia ogólnego i politechnicznego w 10-letniej szkole uczyć się jeszcze przez lat 3. Razem więc edukacja technika trwa lat 13.

Nie jest to jedyna droga zdobycia wykształcenia. Jest jeszcze inna: jej układ, to 8 + 4 + 1. Oznacza to zdobycie wykształcenia ogólnego i politechnicznego w szkole 8-letniej, które jest podstawą do 4-letniej szkoły średniej, w której również obowiązuje kurs kształcenia politechnicznego. Niemniej, po 12-letniej edukacji i po zdobyciu świadectwa maturalnego, musi każdy maturzysta odbyć jednoroczną praktykę, aby zdobyć podstawę do egzaminu wstępnego w wyższej uczelni.

3. Zwróćmy uwagę następnie na wyjątkowo ważne momenty psychologiczne związane z reformą szkolną w NRD. Tydzień szkolny trwa odtąd w NRD nie 6, lecz pięć dni. Szósty dzień nie jest wprawdzie wolny od zajęć, ale jego charakter, treść, istota i organizacja — jakżeż odbiegają od procesu uczenia się w ławce, tradycyjnego czytania, pisania i streszczania, uczenia się z podręcznika, słuchania itd. Począwszy od klasy VII wprowadza się jeden dzień w tygodniu jako dzień kształcenia politechnicznego (lub, jak go się w NRD nazywa — dzień szkolny w produkcji). Jakżeż wygląda ten dzień? Ile godzin pracują fizycznie dziewczęta i chłopcy? Gdzie pracują i jak pracują? Co nowego wnosi ten dzień kształcenia politechnicznego? W dniu tym dziewczęta i chłopcy pracują tylko 3—4 godziny rękoma. W klasie VII pracują w warsztatach szkolnych (jeszcze), od klasy VIII począwszy — w warsztatach przyfabrycznych. Na dzień kształcenia politechnicznego składają się zarówno zajęcia o charakterze teoretycznym, jak i praktycznym. Tak więc uczniowie nie tylko uczą się elementów ślusarstwa, elektrotechniki, agrotechniki, maszynoznawstwa, prowadzenia samochodu i traktora, ale uczą się organizacji pracy, historii techniki, elementów technologii, rysunku technicznego. Dalecy więc jesteśmy od fetyszyzacji pracy produkcyjnej, natomiast bliscy jesteśmy bardzo uduchowienia tej pracy, jej zintelektualizowania i nieprzerwalnego wiązania z wiadomościami z fizyki, matematyki, chemii, biologii i geografii gospodarczej.

4. Zwróćmy wreszcie uwagę na kolejny moment wielkiej doniosłości. Reforma

szkolna w NRD nie doprowadziła do zatarcia różnicy między szkołą ogólnokształcącą a szkołą zawodową. Reforma szkolna w NRD, unowocześniwszy i zdynamizowawszy proces nauczania dzieci i młodzieży, dochowała ostatecznie wierności postępowym tradycjom europejskiej szkoły ogólnokształcącej i marksistowskim założeniom wykształcenia ogólnego, które jakżeż często i powszechnie znajdują dziś potwierdzenie nawet w niesocjalistycznej socjologii i psychologii pracy, w niesocjalistycznej nawet teorii wykształcenia ogólnego. Reforma szkolna w NRD nie zatarła więc różnicy między szkołą ogólnokształcącą a szkołą zawodową, nie zdegradowała wykształcenia ogólnego, nie doprowadziła do upadku elementu fundamentalnego wszelkiego wykształcenia ogólnego człowieka — kultury humanistycznej dzieci i młodzieży. Przeciwnie, unowocześniwszy strukturę i treść szkoły ogólnokształcącej przez wprowadzenie cyklu politechnicznego do szkoły ogólnokształcącej, rozłożywszy okres edukacji młodego człowieka na lat 12—13, reforma szkolna w NRD umożliwia uczniowi zdobywanie wiedzy bez pośpiechu, powoli i gruntownie, poglądowo i dynamicznie. Materiał nauczania, który gdzie indziej uczniowie opanowują w pośpiechu w oparciu o przeładowane programy i metody szybkościowo-werbalne, tu przechodzą (a nie przebiegają) zgodnie z założeniami psychologii pedagogicznej i rozwojowej dzieci i młodzieży. Uczniowie szkoły ogólnokształcącej w NRD uczą się wszak ułamków i ortografii, literatury i algebry, historii i fizyki dłużej, o wiele dłużej, a więc gruntowniej, aniżeli ich koledzy np. u nas.

5. Przekształceniu całkowitemu ulega koncepcja szkoły zawodowej w NRD. Skoro przez lat 12—13 uczniowie przechodzą elementarz i gramatykę techniki, a przechodzą ją poważnie i serio pod opieką dobrych techników i w ramach dobrze urządzonych i prowadzonych pracowni szkolnych i zakładów przyfabrycznych, w takim razie szkole zawodowej przypada rola inna niż dotychczas. W związku z tym procesowi scalenia specjalizacji zawodowych towarzyszy proces szkolenia na wyższym i nowocześniejszym poziomie, który uwzględnia m. in. kompleksowe metody pracy robotnika w nowoczesnej fabryce. Skoro, następnie, wydajność pracy zależna jest w coraz mniejszym stopniu od muskulatury i potu robotnika, a w większym od mechanizacji, moderniazcji i automatyzacji, nowa szkoła zawodowa mieć musi i ma już w NRD inne, bardziej nowoczesne założenia organizacyjne i dydaktyczne.

6. Reforma szkolna w NRD trwa. Rozłożono ją na kilka lat. Mamy za sobą dopiero pierwszy rok szkolny tej reformy. Jej kierunek jest oczywisty. Cel widoczny. Droga wytyczona. Tu i ówdzie zdarzają się potknięcia. Są trudności (m. in. z dostarczeniem nowej szkole nowej kadry nauczycielskiej). Niemniej pochód naprzód trwa nieprzerwanie. Jest to jeden z największych i najciekawszych, i najbardziej owocnych eksperymentów w dziejach europejskiego szkolnictwa. Toteż i rozwiązania tego eksperymentu, choć nie są zawsze wzorowe, należy traktować za wzorcowe i oczywiście skuteczne.

IGNACY SZANIAWSKI

SZKOLNICTWO CZECHOSŁOWACJI NA NOWYM ETAPIE

Od lat kilku w społeczeństwie Czechosłowacji nurtowało przeświadczenie, że istniejący system szkolnictwa nie odpowiada w swej treści i formie budzącemu się nowemu ustrojowi. Sprawa ta dojrzała na XI Zjeździe Komunistycznej Partii Czechosłowacji. Stwierdzono, że do dalszego rozwoju budowy socjalizmu i przejścia na

drogę komunizmu może i musi przyczynić się szkoła, jak najściślej powiązana z życiem, z pracą produkcyjną. Do Komisji Szkolnictwa i Oświaty przy KC Partii wpłynęło przed Zjazdem bardzo wiele wniosków-projektów dotyczących reorganizacji szkół. Rozwinięto szeroką dyskusję, w której brali udział nie tylko nauczyciele i władze oświatowe, ale zakłady produkcyjne i całe społeczeństwo.

W wyniku tej całej akcji na obradach KC Partii Czechosłowacji, odbytych w dniach 22 i 23 kwietnia 1959 r., opracowano i uchwalono postulaty zmierzające do zasadniczej zmiany całego ustroju i organizacji szkolnictwa. Postulaty te pod względem treści ujęto w cztery grupy.

I. Wychowanie i wykształcenie na etapie budowy socjalizmu.
II. Nowy system kształcenia, wychowania i jego rozwój.
III. Studia dla pracujących w zakładach produkcyjnych.
IV. Zależność wychowania i kształcenia od celów i zadań społeczeństwa.

I

W pierwszej grupie uchwał zwraca się uwagę na to, że reorganizacja szkolnictwa wynika z zadań, które stają przed Partią. Stwierdza się, że społeczeństwo nurtują błędne poglądy na pracę umysłową i fizyczną. Przeważa lekceważący stosunek do pracy fizycznej, a podkreśla się przesadnie znaczenie wyższego wykształcenia jako jedynej drogi do pracy umysłowej, wiodącej do kariery życiowej.

Zwycięstwo socjalistycznej rewolucji znamionuje to, że w zdecydowany sposób usuwa się przeciwstawność między pracą fizyczną i umysłową, przekazaną przez ustrój kapitalistyczny. Praca robotnika i pracownika rolnego w socjalistycznym ustroju jest pracą twórczą, która odznacza się świadomym wysiłkiem w kierunku rozwoju techniki, poszukiwania nowych dróg dla podniesienia pracy produkcyjnej.

Partia musi widzieć nie tylko współczesne potrzeby społeczeństwa, ale musi skierowywać swe wysiłki na przyszłość, ogarniać spojrzeniem szybki rozwój techniki i kultury. To wszystko musi mieć swoje odbicie w treści i charakterze wychowania i wykształcenia młodego pokolenia. Wykształcony człowiek, który ma uczestniczyć w budowie socjalizmu i komunizmu, musi znać nie jeden zakład produkcyjny, jego technologię i organizację, ale zdobyć pewną sprawność manualną i mieć istotne przygotowania do pracy w podstawowych gałęziach gospodarki narodowej i kultury.

Ogólne i politechniczne wykształcenie musi tworzyć podstawę, by na wyższym stopniu wiązać się z zawodowym wykształceniem różnego rodzaju i zakresu.

W ten sposób przezwycięży się oderwanie szkoły od życia, nauczanie i wychowanie od produkcji.

Wychodząc z nauki marksizmu-leninizmu i opierając się o własne doświadczenia w Czechosłowacji i doświadczenia szkoły radzieckiej, XI Zjazd Partii ułożył program oparty na ściślejszym powiązaniu szkoły z pracą produkcyjną. Przedłużono podstawowy obowiązek szkolny do dziewięciu lat, a do roku 1970 przewiduje się, że większość młodzieży w kraju otrzyma pełne średnie wykształcenie.

II

Nowy system wychowania i kształcenia obejmuje: przedszkola, szkoły podstawowe, szkoły średnie, szkoły wyższe, zakłady kształcenia nauczycieli. Uchwały dotyczące przedszkoli mają na uwadze zwiększenie ich liczby i rozszerzenie ich sieci. W planach wychowawczych żąda się zwrócenia uwagi na indywidualne zainteresowanie dzieci, na wdrażanie do samodzielnej pracy, wytwarzanie nawyków ładu i porządku.

Podstawowym założeniem szkoły jest podział na dwa zasadnicze szczeble.

Pierwszy tworzy obowiązkowa ogólnokształcąca i politechniczna szkoła dla całej młodzieży od lat 6 do 15. Jest to pierwsze i decydujące ogniwo nowego systemu szkolnego. Zadaniem tej szkoły jest danie odpowiedniego ogólnego i politechnicznego wykształcenia, przygotowanie młodzieży do pracy produkcyjnej i do dalszego kształcenia się z jednoczesną orientacją co do swoich zamiłowań i uzdolnień zawodowych.

Aby umożliwić wszystkim dzieciom osiągnięcie wykształcenia na poziomie szkoły dziewięcioletniej, trzeba przeprowadzić naukowy dobór podstawowych treści nauczania, usunąć przeciążenie dzieci pracą i udoskonalić metody i formy wychowawcze i kształcące, wdrożyć młodzież do samodzielnej pracy.

Wychowanie i wykształcenie młodzieży po 15 roku życia realizuje się w szkołach drugiego szczebla również w powiązaniu nauczania z pracą produkcyjną w państwowych gospodarstwach rolnych i zakładach produkcyjnych. Absolwenci podstawowych dziewięcioletnich szkół wybierać będą sobie nowe szkoły drugiego szczebla według swych upodobań i uzdolnień, a jednocześnie w zgodzie z zapotrzebowaniem rozwoju gospodarki narodowej.

Do szkół drugiego szczebla należą:

a) szkoły przyzakładowe, terminatorskie
b) średnie szkoły dla pracujących
c) średnie szkoły ogólnokształcące
d) szkoły zawodowe.

Szkoły terminatorskie organizowane są przy przemysłowych i rolniczych zakładach lub radach narodowych. Głównym zadaniem tych szkół jest przygotowanie kwalifikowanej kadry robotniczej oraz pogłębienie jej ogólnego i politechnicznego wykształcenia. Zakres praktycznych zajęć zawodowych, teoretycznych, ogólnokształcącego i politechnicznego wykształcenia będzie ustalany według powołania i zainteresowania młodzieży.

Nauka w tych szkołach trwa 2—3 lata. Po ukończeniu szkoły terminatorskiej może młodzież włączyć się do pracy produkcyjnej, ewentualnie przejść na naukę do innych typów szkół, jak: do średniej szkoły dla pracujących lub średniej zawodowej.

Średnie szkoły dla pracujących dają pełne średnie wykształcenie ogólne i pogłębiają dalej otrzymane już poprzednio kwalifikacje zawodowe lub umożliwiają otrzymanie nowych kwalifikacji. Są one z zasady trzyletnie. Organizacja i praca w tych szkołach jest wyznaczona zależnie od warunków zatrudnienia i od zdobytych już kwalifikacji w szkole zawodowej czy terminatorskiej. Średnie szkoły dla pracujących organizuje się przy wielkich zakładach produkcyjnych, przemysłowych i rolnych. Opieka nad tymi szkołami w zasadniczych kwestiach pedagogicznych i organizacyjnych należy do Ministerstwa Szkolnictwa i Kultury.

Trzecim typem drugiego szczebla jest średnia szkoła ogólnokształcąca z nauczaniem produkcyjnym. Jest to z reguły szkoła trzyletnia i razem ze szkołą podstawową tworzy całość (dwunastolatkę).

Młodzież otrzymuje w niej pełne średnie wykształcenie ogólne politechniczne i produkcyjne oraz przygotowanie do pracy w niektórych gałęziach narodowej gospodarki i kultury. Jednym z głównych zadań tej szkoły jest przygotowanie młodzieży do studiów wyższych różnych kierunków. Absolwenci tych szkół, którzy nie pójdą na studia wyższe, mogą otrzymać kwalifikacje zawodowe na różnych krótkotrwałych specjalnych kursach lub drogą praktyki przy zakładzie pracy.

Wielkie znaczenie w kształceniu młodzieży po 15 r. życia mają szkoły zawodowe. Głównym ich zadaniem jest wykształcenie średnie, techniczno-ekonomiczne młodzieży. W szkołach tych młodzież otrzymuje wykształcenie ogólne i politechniczne. Szkoły zawodowe są dwuletnie lub czteroletnie. Przy przyjmowaniu do szkół zawo-

dowych pierwszeństwo ma młodzież z praktyką produkcyjną. Czteroletnia szkoła zawodowa kończy się maturą, a absolwenci mają prawo wstępu na studia wyższe.

Szkolnictwo wyższe służy przygotowaniu wysoko wykwalifikowanej kadry dla całej gospodarki narodowej i kultury. Studia wyższe będą przedłużeniem i ukoronowaniem wielu kierunków szkół drugiego cyklu. Przy przyjmowaniu na studia wyższe pierwszeństwo będą mieli kandydaci z odbytą praktyką produkcyjną. Uchwały wiele miejsca poświęcają sprawie szkolenia kadry inżynieryjnej i uniwersyteckiej. Kierunki matematyczne, fizyczne, biologiczne z grupy matem.-przyrodn. muszą być szerzej oparte o praktykę, niż to miało miejsce dotychczas. Treść natomiast nauk humanistycznych musi być bardziej oparta o filozofię marksistowską. Nowe zadania, jakie się stawia szkolnictwu wyższemu, nakładają duże obowiązki na kadrę pedagogiczną tych szkół. Zaleca się dokonanie przeglądu kadr nie tylko pod względem ich wartości naukowej, ale i pod względem postawy ideologicznej. Nauczyciele mają w swoich rękach wychowanie przyszłych pokoleń; dlatego też obok wielkiego nacisku na kwalifikacje zawodowe należy żądać od nich znajomości marksizmu-leninizmu.

Zmiany organizacyjne i ustrojowe szkolnictwa pociągną za sobą zmiany w wymaganiach dotyczących kwalifikacji nauczycieli. Studia nauczycielskie będą z tego względu przedłużone. Nauczycielki przedszkoli po 9-letniej szkole podstawowej będą się kształciły w czteroletnich szkołach pedagogicznych, nauczyciele natomiast po 12-letniej szkole (szkoła podstawowa 9-letnia plus 3-letnia średnia szkoła ogólnokształcąca) — w 3 i 4-letnich instytutach pedagogicznych. Prawo do nauczania w szkołach II szczebla otrzymują absolwenci studiów wyższych.

III

W społeczeństwie socjalistycznym, a tym bardziej komunistycznym wykształcenie otrzymane przez różnego rodzaju szkoły nie może wystarczyć. Dlatego też wszyscy winni dbać o to, aby stale pogłębiać swoją wiedzę albo zdobywać nową. Partia poleca organizowanie nauki dla dorosłych uzupełniającej ich dotychczasowe wykształcenie w kierunku politycznym, ekonomicznym, kulturalnym, fizycznym i wielu innych tak, aby skrócony dzień pracy dał człowiekowi możliwość umiejętnego i radosnego wykorzystania wolnego czasu.

Wielu ludziom dorosłym trzeba przyjść z pomocą przez organizowanie uzupełniających studiów we wszystkich kierunkach i stopniach. Ważnym zagadnieniem w tej pracy jest dobór najlepszej kadry pedagogicznej przygotowanej do pracy z dorosłymi. Studia te winny być tak zorganizowane, aby uczący się mogli otrzymać świadectwa dające im stopnie wyrównujące ich dotychczasowe kwalifikacje i otwierające im drogę do awansu.

Wszystkie zakłady pracy, przedsiębiorstwa, rady narodowe, państwowe gospodarstwa rolne i organizacje społeczne muszą się przyczynić do rozwoju studiów dla dorosłych wszystkimi dostępnymi im drogami i środkami materialnymi.

Studiujący przy zakładach pracy będą korzystali ze zwolnień w stosunku do obowiązującego dnia pracy. Zakłady pracy pomagające pracownikom w ich studiach winny widzieć w tej pomocy jedno ze swych najważniejszych zadań w budowie ustroju socjalistycznego.

IV

Z charakteru zadań, jakie stoją na odcinku wychowania i wykształcenia komunistycznego młodzieży, wynika, że trzeba będzie stale podnosić stopień i zakres szkolnictwa i oświaty.

Konieczne jest jak najszybsze powiększenie ilości żłobków, przedszkoli, drużyn młodzieży. Drużyny te winny przyczynić się nie tylko do rozwoju fizycznego młodzieży, ale wychowywać ją w moralności socjalistycznej, uświadamiać politycznie, przygotowywać do życia w nowym ustroju społecznym.

Ogromne zadania reorganizacji szkolnictwa nie mogą się dokonać tylko na odcinku samej szkoły i jej władz. Muszą w tej sprawie uczestniczyć wszystkie zakłady przemysłowe, państwowe gospodarstwa rolne, rady narodowe, urzędy, ministerstwa i wszyscy obywatele.

Ministerstwo Szkolnictwa i Kultury w ścisłej współpracy z Państwowym Urzędem Planowania i z pozostałymi resortami opracują plan przebudowy szkolnictwa. Podobne plany uzgodnią dla miejscowych potrzeb i warunków w terenie rady narodowe w zależności od istniejących budżetów, wyposażenia materialnego szkół i posiadanej kadry nauczycielskiej.

Przebudowy szkolnictwa niepodobna sobie wyobrazić bez współpracy rodziców i przyjaciół szkoły. Do nich będzie należała materialna pomoc w zorganizowaniu pracowni wszelkiego rodzaju, pomoc w zaplanowanych wycieczkach do zakładów produkcyjnych itp.

Przebudowa szkolnictwa, zwłaszcza zasada powiązania nauczania z pracą produkcyjną w oparciu o kształcenie politechniczne, wymaga, aby tą sprawą zainteresowali się wszyscy obywatele. Wszystkie resorty muszą się przyczynić do tego, aby milionowe rzesze młodzieży mogły odbyć potrzebne im praktyki w zakładach produkcyjnych, zatroszczyć się o dobrych fachowych przewodników zawodowych, widzieć w młodzieży przyszłość narodu.

Partia żąda od kierownictwa szkół podstawowych, aby otoczyło szczególną opieką młodzież uzdolnioną i szło jej z pomocą w skierowywaniu na coraz wyższe studia w zależności od zainteresowań.

Sukcesy przebudowy szkolnictwa uzależnione są od warunków materialnych i kadrowych. Bezpośrednio winny się tym interesować rady narodowe i miejscowe władze szkolne. Ich energiczna praca w tym kierunku będzie dowodem, jak bardzo leży im na sercu sprawa socjalizmu.

W przebudowie szkolnictwa szczególna rola przypada nauczycielstwu. Z jednej strony trzeba wytworzyć wśród nauczycieli odpowiednią atmosferę, z drugiej trzeba organizować dla nauczycieli kursy dokształcające, uzupełniające ich wiedzę.

KC Komunistycznej Partii Czechosłowacji jest przeświadczony, że zadanie przebudowy szkolnictwa osiągnie swój cel, jeżeli sprawę tę weźmie w swe ręce cały naród, wszystkie jego najlepsze siły.

TEODOZJA KUCHARSKA

HENRYK BERGSON 1859—1959 W STULECIE URODZIN

Henryk Bergson urodził się w r. 1859 w Paryżu z rodziców francusko-żydowskiego pochodzenia. W r. 1878 wstąpił do słynnego „École Normale Superieure" (skąd wyszło wielu wybitnych uczonych), a w r. 1888 ogłosił swoje pierwsze obszerne studium filozoficzne, wydane w tłumaczeniu niemieckim, pt. *Zeit und Freiheit (Czas i wolność)*, w oryginale francuskim: *Essai sur les donnèes immèdiates de la conscience (Szkice z bezpośrednich danych świadomości)*.

Dopiero po latach ośmiu ukazała się druga praca Bergsona *Materia i pamięć (Matérie et mèmoire)*, która utorowała mu drogę: w r. 1898 na katedrę filozofii w „École Normale", a w r. 1900 do „Collège de France". W r. 1907 Bergson obdarzył

świat książką *Ewolucja twórcza (L'évolution créatrice)*, która stanowiła przełom w metodologii nauk humanistycznych. Bergson stał się nieomal z dnia na dzień jedną z najpopularniejszych postaci świata filozoficznego, ośrodkiem wielkiego sporu głównych kierunków myśli filozoficznej — w r. 1914 książka znalazła się na indeksie (Index expurgatorius), autor zaś został członkiem Akademii Francuskiej. Znaczenie dzieła polegało na tym, że poddał w nim Bergson w wątpliwość prawdy, w które dotychczas wierzyli nawet najwięksi sceptycy, najwięksi wątpiciele... Bergson głosi, że nasz intelekt, jako ukształtowany przez potrzeby praktyczne, jest przeszkodą w pojmowaniu prawdy. Jednakże pierwotna świadomość biologiczna uległa w toku ewolucji rozdwojeniu na dwie formy odmienne, możemy je oglądać w działalności przystosowawczej, np. stawonogów i kręgowców. Jest nią instynkt i inteligencja. Jedno i drugie są instrumentami biologicznymi, służąc sprawnemu przystosowaniu do środowiska i zaspokajania potrzeb biologicznych. Inteligencja ludzka jest narzędziem uformowanym dla orientowania się w świecie materii, ale potoku i istoty życia, głosi Bergson, ogarnąć nie potrafi. Inteligencja posługuje się głównie umiejętnościami analitycznymi i abstrakcyjnymi, jej zadanie polega na zdobyciu wiedzy o materii.

Część naszego ducha zwana rozumem jest z istoty swej materialistyczna. Powstała ona w toku procesu rozwojowego po to, aby pojmować rzeczy materialne, przestrzenne i umieć obchodzić się z nimi. Z zetknięcia się z tą właśnie dziedziną powstały nasze wyobrażenia i prawa, nasze rozumowe wyobrażenia o powszechnej, nieubłaganej i dającej się przewidzieć regularności zjawisk. „Nasz rozum, w wyższym tego słowa znaczeniu, ma za zadanie dbać o dopasowanie naszego ciała do otaczającego świata... słowem myśleć o materii". Ale nie ujmuje on samego prądu trwania, który stanowi właściwą osnowę życia. W jakiż sposób moglibyśmy potok i istotę życia ogarnąć inaczej, niż przez myślenie i rozum? Czy naprawdę nie posiadamy nic prócz rozumu? Spróbujmy przestać myśleć na jeden moment i spojrzeć na naszą wewnętrzną rzeczywistość, którą znamy lepiej, niż rzeczy zewnętrzne, cóż wówczas widzimy? Ducha — nie materię, czas — nie przestrzeń, czynność — nie bierność, wolny wybór — nie mechanizm! Ujrzymy życie w wezbranym potężnym potoku, a nie w martwych, odłączonych od całości cząstkach. Taki bezpośredni, prosty ogląd rzeczy nazywa intuicją, przez którą rozumie bezpośrednią obserwację, właściwą ludzkiemu duchowi. Bergson odwołuje się do Spinozy, który głosił, że myślenie refleksyjne nie jest wcale najwyższą formą poznania. Jest ono wprawdzie czymś więcej, niż po prostu gromadzeniem wrażeń („czerpanie z posłuchu" — jak to ktoś określił), ale stoi ono niżej niż bezpośrednie spostrzeganie rzeczy! Prawdziwy jest taki empiryzm, który stawia sobie za zadanie wejść w możliwie bliskie zetknięcie z istotą rzeczy, „wysłuchać szumu głębin życia". W bezpośrednim postrzeżeniu czujemy obecność ducha; w opisie, który tworzy nasz rozum, otrzymujemy jedynie wyobrażenie o myśleniu, jakie przedstawia się nam pod postacią wirowania molekuł mózgu. Intuicja sięga głębiej, do serca życia. „Nigdy nie twierdziłem — powiada Bergson — że należy postawić coś innego na miejsce rozumu, ani że trzeba instynkt wywyższyć ponad rozum. Próbowałem tylko wykazać, że gdy opuszczamy dziedzinę matematyki i fizyki, a wstępujemy w sferę życia i świadomości musimy natknąć się na jakiś zmysł życia, który krzyżuje się z czystym rozumem i pochodzenie swoje czerpie w tym samym impulsie życiowym, co instynkt i nie przeszkadza to temu, że instynkt, mówiąc ściśle, jest czymś zupełnie innym".

Ale jak wyrazić prawdy zdobyte przez intuicję?

Posługujemy się i w tym przypadku językiem rozumu, albowiem tylko rozum posiada język. Wyrazy użyte w wyjaśnieniu owej prawdy życia nie mają w rzeczywistości charakteru psychologicznego, a tylko symboliczny. Z racji swojego pocho-

dzenia wyrazy te obciążone są znaczeniem materialnym. Jednak duch ludzki musi z konieczności posługiwać się tymi środkami wyrażania się.

Nie potrafimy nigdy wyjść poza rozum, a inne formy świadomości możemy oglądać tylko przez pryzmat rozumu, a nawet wyraz „intuicja" ma charakter materialnego obrazu. Jednakże rodząca się wówczas nowa psychologia odkryła już w człowieku dziedzinę ducha nieporównanie szerszą niż rozum. Bergson pisał: „Zbadać święte głębiny nieświadomości, pracować w podziemiach świadomości — oto główne zadanie psychologii w poczynającym się XX stuleciu. Nie wątpię, że na tej drodze oczekują nas zdumiewające zdobycze".

Bergsonowska koncepcja świata, w tych wstępnych uwagach szkicowo zasygnalizowana, ma wyraźnie charakter spirytualistyczny i irracjonalny, oczywisty dla każdego bez specjalnego dowodu. Jego interpretacja ewolucji zoologicznej jest spekulatywna, a jego odwołanie się w cytacie do rodzącej się w tym samym okresie psychoanalizy czy psychologii podświadomości ma raczej charakter agitacyjny. Bergsonizm był jednakże filozoficznym wyrazem rzeczywistego kryzysu dziewiętnastowiecznej mechanistyczno-pozytywistycznej nauki. Stąd owa niezwykła popularność bergsonizmu, którego szczytowy punkt przypada na lata poprzedzające bezpośrednio pierwszą wojnę światową. Popularność ta nie ustała i dzisiaj, jak słusznie podkreślił to Leszek Kołakowski we wstępie do nowego wydania *Ewolucji twórczej* (ukazało się ono nakładem „Książki i Wiedzy" w 1957 r. w niezmienionym przekładzie Floriana Znanieckiego z 1912 r.). Fakt, iż filozofia Bergsona wyprzedziła świadomość naukową i że jej popularność nie ustała do dzisiaj, skłania do bliższego zaznajomienia się z całą teorią bergsonizmu i niepotępiania jej tak, jak to uczynił Bertrand Russel w *Szkicach sceptycznych* wymyślając Bergsonowi. (Szkice ukazały się w nowym wydaniu „Książki i Wiedzy" w 1957 r., posłowie napisał Eugeniusz Kuszko). „W tej części swojej filozofii poza frazeologią — pisze Russel — Bergson nie dodał nic do wywodów Plotyna. Wynalezienie frazeologii dowodzi niewątpliwie wielkiego talentu, lecz jest to raczej talent założyciela spółki handlowej niż filozofa".

Uprzywilejowane stanowisko matematyki i mechaniki w rozwoju nowoczesnej nauki, ścisłe powiązanie przemysłu i fizyki nadały dziewiętnastowiecznej myśli filozoficznej kierunek mechanistyczno-materialistyczny, a fizykę uczyniły nieomal wzorem dla filozofii. System Spencera był w pewnym sensie końcowym etapem tej ewolucji ku mechanistycznemu światopoglądowi. Jego przesadny optymizm co do wytkniętego raz na zawsze i zdeterminowanego w określonym kierunku postępu wiedzy ludzkiej nie mógł się ostać w miarę postępów przyrodoznawstwa. Schopenhauer był pierwszym współczesnym myślicielem, który wykazał możliwość głębszego i szerszego wniknięcia w istotę życia, niż w pojęcie siły. Bergson podjął myśl Schopenhauera (również wcześniejsze idee Spinozy i Kanta) i siłą swojego przekonania, swoim krasomówstwem i talentem literackim narzucił nowy pogląd filozoficzny na istotę życia na pewien okres czasu nieomal całemu współczesnemu mu francuskiemu, a także i pozafrancuskiemu środowisku intelektualnemu. Pozycję Bergsona w współczesnej filozofii scharakteryzował pięknie Will Diurant, profesor uniwersytetu w Harward, w znanej pracy *Życie i twórczość wielkich filozofów*. Oto końcowe jego uwagi w rozdziale poświęconym Bergsonowi:

„Oceniając współczesne wkłady do filozofii musimy przyznać, że dzieło Bergsona było najcenniejsze. Potrzebna nam była jego akceptacja nie dającej się ująć przypadkowości rzeczy, potrzebny nam był jego nacisk na przekształcającą świat aktywność ducha. Wszakże byliśmy przed nim już bliscy tego, aby uznać świat za całkiem gotowe i z góry dawno przewidziane widowisko, w którym nasz własny przedsiębiorczy duch jest tylko samołudzeniem się, a wszystkie nasze wysiłki były jeno szatańską igraszką bóstw. Tymczasem po Bergsonie widzimy już w tym świecie

scenę i materiał naszej własnej siły twórczej. Zanim on przyszedł, byliśmy tylko śrubami i kołami jakiejś olbrzymiej martwej machiny, dzisiaj możemy, jeśli tylko chcemy, sami pisać dla siebie role w dramacie tworzenia" (przekład z angielskiego Leo Belmonta).

Tak więc niedowład pozytywistycznej nauki i filozofii uczynił metafizykę u schyłku XIX wieku wielką siłą filozoficzną. Na tle tej sytuacji wystąpienie Lenina w jego pracy filozoficznej *Materializm i empiriokrytycyzm* było początkiem odnowy materializmu dialektycznego, dla przeciwstawienia się nacierającej fali metafizyki, a zarazem przełamania impasu spowodowanego ześliznięciem się racjonalistycznej myśli wieku oświecenia na pozycje mechanistyczno-pozytywistycznej filozofii, charakterystycznej dla schyłkowego okresu epoki mieszczaństwa. Punkt wyjścia filozofii Bergsona, filozoficznie płodny, pomysłowy i trafny, dotyczył roli abstrakcji w poznaniu, jej deformującego rzeczywistość charakteru. Karol Marks w swoich pismach filozoficznych w sporze z Feuerbachem krytykował feuerbachowską teorię poznania i kreślił pierwsze zarysy nowej teorii poznania, budowanej już na podstawie osiągnięć filozoficznej szkoły krytyki ludzkiego poznania. Rzeczywistość istnieje oczywiście niezależnie od świadomości ludzkiej (stanowisko materialistyczno-racjonalistyczne), ale objawia się w tej świadomości przez wnoszone do niej formy orientacyjne. Owe formy orientacyjne, kategorie umysłu ludzkiego nie są czymś danym apriorycznie — jak to głosił Kant, ale powstają w toku rozwoju gatunku ludzkiego, wytworzone jako narzędzia oddziaływania na rzeczywistość. Materiał wrażeń ze świata zewnętrznego człowiek stara się przystosować jak najskuteczniej do swoich potrzeb, ale czyni to nie jako istota biologiczna, ale jako istota społeczna. Sposób, w jaki rzeczywistość jest klasyfikowana przez umysł ludzki, jest rzeczywiście dziełem jego umysłu, nie tylko indywidualnego, lecz i społecznego. Praktyczny kontakt człowieka z rzeczywistością jest wyznaczony przez obraz w świadomości człowieka jako członka społeczeństwa. Taki właśnie charakter ma cały proces poznawczy. Tak więc również myślenie abstrakcyjne jest społecznego pochodzenia i podjęcie zagadnienia relatywności poznania, dokonane przez Bergsona, leżało na linii wielkiej problematyki teoriopoznawczej, do której nawiązywał materializm historyczny i cała szkoła marksizmu. Że poznanie jest procesem praktycznego obcowania ze światem, który trzeba opanować, by go przekształcić w duchu potrzeb ludzkich, po raz pierwszy w formie najogólniejszej wyłożył Karol Marks we wspomnianych pismach filozoficznych. Podjęcie tej problematyki, prawie równocześnie przez Jamesa i Bergsona na przełomie XIX i XX wieku, świadczy o jej aktualności wobec wygasania panującego do niedawna systemu filozofii społecznej Herberta Spencera, którego studiował Bergson i którego następnie namiętnie zwalczał. Uwaga Russela, że wielka część filozofii Bergsona to jedynie tradycyjny mistycyzm wyrażony stylem nieco odbiegającym od dotychczasowego, jest ogólnie słuszna. Jednak Russel nie docenia wartości tej części filozofii Bergsona, w której, przez krytykę mechanistycznego materializmu, zadziałał Bergson na myśl naukową niby wybuch energii jądrowej.

ARTUR BARDACH

НОЯБРЬ — ДЕКАБРЬ 1959 № 3

РУХ ПЕДАГОГИЧНЫ

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИЗДАТЕЛЬСТВО
СОЮЗА ПОЛЬСКИХ УЧИТЕЛЕЙ

ВАЦЛАВ ВОЙТЫНЬСКИ

ВЛАДЫСЛАВ СПАСОВСКИ КАК МЫСЛИТЕЛЬ, ПЕДАГОГ И ЧЕЛОВЕК

Владыслав Спасовски принадлежит к среде выдающихся польских педагогов междувоенного периода. Родился он 28 декабря 1877 года в Якубовщине, в западной Белоруссии. Среднее учебное заведение окончил в 1897 г. в Витебске, а в год позже он поступил в Варшавский Университет. После университетского образования на родине Спасовски продолжает учиться в швейцарских университетах в Женеве и Берне, где он изучал философию. Сильное влияние на душевное развитие Спасовского оказало мировоззрение Адама Марбурга, известного в варшавских кругах выдающегося популяризатора, а также Ж. М. Гуйо, выдающегося французского мыслителя и моралиста.

Этому то мыслителю Спасовски и посвятил свою докторскую диссертацию, разработанную под руководством проф. Штейна в Берне, озаглавленную *Les bases du systeme de la philosophie morale de Guyau* (1908). В 1905 — 1930 годах работал Спасовски учителем в средних учебных заведениях в Варшаве. Вторую половину этого периода времени он посвятил работе по образованию учителей, в особенности в учительских курсах им. Вацлава Налковского в Варшаве, которыми и руководил в течении десяти лет.

Кроме трудов, посвященных своему учителю, Адаму Марбургу, Спасовски написал ряд научных работ, среди которых видное место занимают: „Основы самообразования", изданные в 1923 г., и „Освобождение человека", изданное в 1933 г. и являющиеся основным трудом Спасовского. Характеристической индивидуальной особенностью Спасовского является глубокая эволюция, которая произошла в течении многих лет в его философской позиции и мировоззрении. Спасовски высвободился от идеалистического мировоззрения и после глубоких критических изучений трудов идеалистических мыслителей и творческих трудов Маркса, Энгельса и Ленина, а также других материалистических мыслителей стал приверженцем материалистично-диалектического мировоззрения и борцом за социалистическое развитие общества и человечества. В своем творчестве Спасовски посвятил особенно большое внимание проблеме освободительной функции обобществленного человеческого труда, освобождения людей от религиозных предрассудков, борьбы с догматическим мышлением. Был он пламенным защитником развития критического мышления, воспитания

просвещённых людей, образования научного, современного мировоззрения. Спасовски разработал концепцию девятилетней, общеобразовательной, политехнической, творческой школы, ее организацию, программу, методы. Ему была близка идея приготовления учителей для такой школы на высшем университетском уровне. Он искренне радовался достижениям социалистического строительства в СССР. Советскому Союзу Спасовски посвятил изданную в последнее время (1936) книгу: „СССР — развитие нового строя". Скончался 6 июля 1941 года.

КОНСТАНТЫ ЛЕХ

СИСТЕМА ОБЪЕДИНЕНИЯ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ В ОБУЧЕНИИ А ПСИХОЛОГИЯ ПИАГЕТА

(краткое изложение)

Перед современной общеобразовательной школой возникают новые задания. Три, ниже приведенные факторы, этому воздействуют.

1) Социальная революция, демократизация и возрастающее участие широких масс в социально-культурной жизни.
2) Бурное развитие науки и техники — возрастание их роли в повседневной жизни и профессиональной работе людей.
3) С одной стороны исчезание необходимости и даже возможности производственного труда малолетних — с другой, возникновение возможности и необходимости сделать среднюю школу общедоступной.

Факторы эти причиняют то, что школа должна развивать молодежь более всесторонно: давать ей большой и упорядоченный запас знаний, способность мышления связывать обучение с современной техникой, с жизнью, с деятельностью.

Эти новыя задачи может реализировать исключительно новая система обучения. В педагогических прениях ставится вопрос: которая из двух известных систем имеет бо́льшую ценность для социалистической школы: система школы традиционной (Хебарт) или система школы активной (Дюей). В результате многолетних исследований автор публикует книгу о системе объединения теории и практики в обучении — системе, которая является синтезой и одновременно преодолением двух упомянутых систем.

В настоящей статье (в двух очередных номерах — в текущем и следующем) автор сочетает эту свою систему с ситемой активной школы, согласно интерпретации Эбли, основанной на психологии Пиагета.

МАКСЫМИЛЬЯН МАЦЯШЕК

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ТРУДНОСТИ КАНДИДАТА УЧИТЕЛЬСКОЙ ПРОФЕССИИ

Дидактическим трудностям кандидата учительской профессии автор посвятил специальные исследования. Эти исследования проводились по анкетному методу с пополнением наблюдениями пробных уроков. Анкетные вопросы были составлены следующим образом: 1) Какие трудности я осознавал (а) во время первых пробных

уроков? 2) Какие были причины этих трудностей? 3) Как, по моему мнению, можно было избежать этих трудностей?

По анкетному методу высказались слушатели 8 педагогических техникумов и 4 учительских курсов, в общем числе 572 человека. Упомянутые в анкетах трудности классифицировано на 22 разные группы. Из собранного численного материала оказалось, что наибольший процент трудностей связан с поддержанием дисциплины (29%).

Приведенные в статье фрагменты уроков указывают, как на один из существенных источников трудностей кандидатов — это поддерживание дисциплины среди учеников. На этой основе сформулирована гипотеза, что упомянутая трудность возникает, прежде всего, вследствие недостатка способностей модифицирования дидактических занятий.

Кроме поддерживания дисциплины кандидаты ощущают трудность в оценке степени активности отдельных учеников в процессе обучения. Основой этой трудности является недостаток педагогической наблюдательности — т. е. способности „господствования над школьным классом".

Из анализа трудностей слушателей выведены, кроме того, две директивы, касающиеся дидактической деятельности в учебных заведениях, обучающих учителей, а именно:

а) кандидаты должны давать пробные уроки только тем коллективам учеников, с которыми они уже прежде познакомились;

б) первых пробных уроков не следует поддавать оценке.

FIRST YEAR (33RD) NOVEMBER – DECEMBER 1959 No 3

PEDAGOGICAL MOVEMENT

BIMONTHLY ISSUED THE PEDAGOGICAL PUBLISHERS OF THE UNION OF POLISH TEACHERS

Wacław Wojtyński

WŁADYSŁAW SPASOWSKI AS A PERSONALITY, PHILOSOPHER AND PEDAGOGUE

Władysław Spasowski belongs to the most outstanding Polish pedagogues of the period between the two World Wars. He was born in the Jakubow area in Western Byelorussia on December 28, 1877. He graduated secondary school in Witebsk, in 1897. A year later he started to study at the Warsaw University. After having finished his studies in Poland, he continued abroad at Swiss universities (Geneva, Bern). He studied philosophy. Spasowski remained under the strong influence of the ideology of Adam Mahrburg, an excellent populariser of philosophy, known in Warsaw circles, and under that of J. M. Guyau, an outstanding French philosopher and moralist. It was to this philosopher that he devoted his doctor's diploma work which he wrote under the supervision of professor Stein in Bern, a work entitled: *Les bases du système de la philosophie morale de Guyau* (1908). Between 1905 and 1930 Spasowski worked as a teacher of secondary schools in Warsaw. The second half of this period was taken up by work in institutions training teachers, particularly at Teachers' Courses named after Wacław Nałkowski in Warsaw, which he directed during 10 years.

In addition to treatises devoted to his teacher, Adam Mahrburg, Spasowski wrote also a number of essays and works, the most important among which is *The Principles of Selfeducation*, published in 1923 and *The Liberation of Man*, Spasowski's main work, published in 1933. Most characteristic of the development of Spasowski as a personality is the deep evolution which took place during the course of years in his philosophical attitude and his world outlook. Spasowski got away from the idealistic world outlook and after deep-delving critical studies of the work of idealistic philosophers and the achievements of Marx, Engels and Lenin, as well as other materialist philosophers, he turned into a follower of dialectical materialism, expressed himself in favour of the socialist road of the development of societies and mankind. In his writings he devoted most space to the problem of the liberational functions of socialized work performed by man, to the way in which people should get rid of religious superstitions and to the fight against dogmatic ways of thinking. He was an ardent spokesman of the development of critical thinking, of

educating enlightened people, of teaching people a scientific, contemporary world outlook. Spasowski prepared the conception of a nine-year general educational and politechnical school of creative work, its organization, programme and methods. He sponsored the idea of training teachers for this type of a school who would be on a higher, university level. He was happy because of the achievements of socialist building in the USSR, the last book he published (1939) was devoted to the Soviet Union and was entitled: *The USSR — the Development of a New Social and Political System.* He died on July 6, 1941.

Konstanty Lech

THE SYSTEM OF COMBINING THEORY WITH PRACTICE IN TEACHING AND PIAGET'S PSYCHOLOGY

New tasks are facing the contemporary general educational school. The following three factors are responsible for this state of affairs:

1) the social revolution — the democratization and more and more universal participation of the broad masses in the social and cultural life;

2) the stormy development of science and technique — the growth of their role in everyday life and in the professional work of the population;

3) the fact that there is no longer a necessity of young people participating in the production process and even the disappearance of such possibilities, while on the other hand there exist possibilities and even the necessity of the popularization of secondary schools.

These elements require that the school should supply young people with more all-round education: it should give them a thorough and well organized amount of knowledge, should teach them to think and combine teaching with modern technique, link it with life and activity.

These new tasks can only be fulfilled if a new system of teaching is being introduced. In pedagogical discussions arises as a rule the following question: which of the two known systems is of greater value for the socialist school: the system of the traditional school (Hebart) or the system of the active school (Dewey). As a result of long years of research the author published a book on the system of combining theory and practice in teaching which is the synthesis and simultaneously the victory over both above mentioned systems.

In this article (in this issue and continued in the next number) the author compares his own system with that of the pragmatic schools, according to Aebli's conception, based on Piaget's psychology *.

Maksymilian Maciaszek

DIDACTICAL DIFFICULTIES OF PROSPECTIVE TEACHERS

The author made the pedagogical difficulties of prospective teachers the subject of special examinations. For this purpose he used the method of questionnaires,

---

* Hans Aebli: *Didactique psychologique.*

complemented by observations during experimental lessons. The following questions were introduced: 1) What difficulties did I encounter during the first lesson I conducted? 2) What were the reasons for these difficulties? 3) How would it have been possible, according to my opinion, to avoid these difficulties?

The students of eight pedagogical secondary schools and those of four teachers' study courses, with a total of 572 students answered this questionnaire. The difficulties mentioned in the questionnaire were classified into 22 various groups. The collected data testify to the fact that the greatest percentage of difficulties is connected with maintaining discipline (29%).

Parts of the lesson mentioned in the article point to one of the essential sources giving rise to the difficulties of candidates for teachers namely the maintaining of discipline on the part of the pupils. On this basis the hypothesis was set up that this difficulty stems mainly from the lack of ability to modify didactical material.

Besides maintaining discipline candidates also encounter difficulties in evaluating diseipline on the part of the individual pupils in the process of studying. This stems from a lack of pedagogical quickness of observation, that means ability to control the class-room.

An analysis of the difficulties encountered by prospective teachers gave rise to two directives, related to the pedagogical activity in institutions training teachers, namely: a) candidates should conduct experimental lessons exclusively with such groups of pupils with whom they have already previously got acquainted; b) the first experimental lessons should not be taken into account for an evaluation.

Związek Nauczycielstwa Polskiego • Zarząd Główny
681

SPIS TREŚCI ZA ROK (I) 1959

Od Redakcji 1
Przemówienie Władysława Gomułki na uroczystości otwarcia pierwszej szkoły — Pomnika Tysiąclecia w Czeladzi 121

ARTYKUŁY

KRAWCZYK M. — Zagadnienie metod wychowania moralnego 148
LECH K. — System łączenia teorii z praktyką w nauczaniu a psychologia Piageta 286
MACIASZEK M. — Trudności dydaktyczne kandydata do zawodu nauczycielskiego 299
MYSŁAKOWSKI Z. — Rola doświadczenia w procesie wychowania . . . 5
OKOŁOWICZ M. — Programy dla szkół ogólnokształcących na rok szkolny 1959/60 53
OZGA W. — Z problematyki sieci szkolnictwa podstawowego 161
SOSNICKI K. — Obiektywizm i subiektywizm w pedagogice współczesnej . 126
SOŚNICKI K. — Uwagi o „Zarysie pedagogiki" z r. 1958/9 pod redakcją B. Suchodolskiego 274
SZANIAWSKI I. — Humanizacja pracy a funkcje współczesne szkoły ogólnokształcącej i zawodowej 30
SZUMAN S. — O udostępnianiu, uprzystępnianiu i upowszechnianiu sztuki . 140
WOJTYŃSKI W. — Władysław Spasowski — myśliciel, pedagog, człowiek . 257
ZIEMNOWICZ M. — Poznanie motywów działania warunkiem oddziaływania wychowawczego 19

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

CWIEKOWA S. — Z badań nauczycieli m. Rzeszowa nad pracami domowymi ucznia 60
HULEK I. — Jak rozwijamy formy współpracy z dyrektorami szkół . . . 315
RADLAK W. — O próbie badań nad problemami zapobiegania drugoroczności 187
SZANIAWSKI I. i *SŁOMKIEWICZ S.* — Wstępny krok ku eksperymentowi o charakterze politechnicznym w szkole ogólnokształcącej 195

DYSKUSJE I POLEMIKI

SZYBKA C. — Dwie główne koncepcje ogólnego układu materiału w programach historii 308
KAZUBIŃSKI F. — Dyskusja w PAN nad projektem reformy oświaty w Polsce 309
W.W. — Z dyskusji nad sytuacją wychowania estetycznego w Polsce . . . 205

RECENZJE I SPRAWOZDANIA

CHLEBOWSKI W. — W. Okoń: „Proces nauczania" PZWS Warszawa 1958. Wydanie drugie 332
FLEMING E. — Nauczanie w amerykańskiej szkole elementarnej 214
HARWAS E. — Odczyty pedagogiczne 209
KOWALEWSKA H. — M. Marchand: Hygiena affective de l'éducateur . . . 76

KOWALEWSKA H. — L. Lang: Erziehung in dieser Zeit 212
KUCHARSKA T. — Vyroba a škola 219
KWIATEK J. — B. Suchodolski: Wychowanie dla przyszłości, Warszawa PWN 1959 ss. 437 323
ZIEMNOWICZ M. — M. Krawczyk: Zasady wychowania moralnego . . . 73

BIBLIOGRAFIA

BARDECKA D. — Kształcenie nauczycieli w Polsce 78
DĄBROWSKA W. — Kształcenie nauczycieli w ZSRR 221,334

KRONIKA KRAJOWA

IZDEBSKA H. — Osobowość nauczyciela w świetle prac pisemnych kandydatów na I rok studiów pedagogicznych na Uniwersytecie Warszawskim 349
KOWALEWSKA H. — Konferencja nauczycieli przedmiotów pedagogicznych . 99
ŁUBNIEWSKI W. — Odczyt I. A. Kairowa w ZG ZNP 354
PARNOWSKI T. — Projekt planu wydawniczego „Naszej Księgarni" na rok 1960 357
W. W. — Ze zjazdu kuratorów okręgów szkolnych 342
ZEMIS St. — Uroczystości ku czci Władysława Spasowskiego 346

Z PRAC PRZYGOTOWAWCZYCH DO KONGRESU PEDAGOGICZNEGO

IZDEBSKA H. — Komisja Pedagogiki Społecznej 97
JANISZOWSKA I K. I. — Komisja Prób i Eksperymentów Pedagogicznych . 95
KAMIŃSKI A. — Podkomisja Samorządu Uczniowskiego 88
KIETLIŃSKA Z. — Prace Komisji Szkolnictwa Wyższego 362
KOWALEWSKA — Komisja Wychowania 87
KOZŁOWSKI J. — Komisja Kształcenia i Doskonalenia Nauczycieli . . . 236
KWIATEK J. — Prace Kongresowe Poznańskiego Okręgu ZNP 364
RAPACKA M. — Posiedzenie Głównej Komisji Pedagogicznej 85
SZANIAWSKI I., KIERNICKI B., NIEBOJEWSKI J., ZAJDA K. — Komisja Kształcenia Politechnicznego 91

KRONIKA ZAGRANICZNA

BARDACH A. — Henryk Bergson 1859—1959 w stulecie urodzin 375
KUCHARSKA T. — Szkolnictwo Czechosłowacji na nowym etapie . . . 371
SIENICKI W. — Kształcenie nauczycieli we Francji 240
SŁOMKIEWICZ S. — Projekty planów nauczania dla szkół ogólnokształcących w RSFRR 104
SZAJEK S. — Z sesji poświęconej problemowi kształcenia zawodowego młodzieży w NRF 247
SZANIAWSKI I. — Międzynarodowe seminarium kształcenia politechnicznego w Zwickau 369

ARTYKUŁY

W. WOJTYŃSKI — Wł. Spasowski myśliciel, pedagog, człowiek 257
K. SOŚNICKI — Uwagi o „Zarysie pedagogiki" z r. 1958/59 pod red. B. Suchodolskiego 274
K. LECH — System łączenia teorii z praktyką w nauczaniu a psychologia Piageta 286
M. MACIASZEK — Trudności dydaktyczne kandydata do zawodu nauczycielskiego 299

DYSKUSJE I POLEMIKI

C. SZYBKA — Dwie główne koncepcje ogólnego układu materiału w programach historii 308

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

P. HULEK — Jak rozwijamy formy współpracy z dyrektorami szkół . . . 315

RECENZJE I SPRAWOZDANIA

J. KWIATEK — *B. Suchodolski:* Wychowanie dla przyszłości. Warszawa 1959 323
W. CHLEBOWSKI — *W. Okoń:* Proces nauczania. Warszawa 1956. Wydanie drugie 332

BIBLIOGRAFIA

D. BARDECKA — Kształcenie nauczycieli w Polsce 334

KRONIKA KRAJOWA

W. W. — Ze zjazdu Kuratorów Okręgów Szkolnych 342
S. ŻEMIS — Uroczystości ku czci Wł. Spasowskiego 346
H. IZDEBSKA — Osobowość nauczyciela w świetle prac pisemnych kandydatów na I rok studiów pedagogicznych na Uniwersytecie Warszawskim 349
W. ŁUBNIEWSKI — Odczyt J. A. Kairowa w ZG ZNP 354
T. PARNOWSKI — Projekt planu wydawniczego „Naszej Księgarni" na rok 1960 357

Z PRAC PRZYGOTOWAWCZYCH DO KONGRESU PEDAGOGICZNEGO ZNP

Z. KIETLIŃSKA — Praca Komisji Szkolnictwa Wyższego 362
J. KWIATEK — Prace kongresowe poznańskiego Okręgu ZNP 364

KRONIKA ZAGRANICZNA

I. SZANIAWSKI — Międzynarodowe Seminarium Kształcenia Politechnicznego w Zwickau 369
T. KUCHARSKA — Szkolnictwo Czechosłowacji na nowym etapie . . . 371
A. BARDACH — Henryk Bergson (1859—1959) w stulecie urodzin 375

Streszczenia

Streszczenia w języku rosyjskim 379
Streszczenia w języku angielskim 382