RUCH PEDAGOGICZNY

1

ROK IV (XXXVI) STYCZEŃ — LUTY 1962

WARSZAWA · NASZA KSIĘGARNIA

REDAKTOR
Józef Kwiatek

SEKRETARZ REDAKCJI
Walerian Gruza

CZŁONKOWIE KOMITETU REDAKCYJNEGO
Feliks Korniszewski, Miron Krawczyk, Zygmunt Mysłakowski, Ignacy Szaniawski, Wacław Wojtyński
Sekretarz organizacyjny: *Franciszek Kazubiński*

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.

684

Prenumeratę za „Ruch Pedagogiczny" można wpłacić w każdym urzędzie pocztowym, u listonoszy, w oddziałach lub delegaturach „Ruchu" 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:	rocznie	zł 48
	półrocznie	zł 24
	Cena pojedynczego numeru	zł 8

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.

Reklamacje w sprawach prenumeraty i nabywania czasopisma należy zgłaszać w punktach, w których dokonano zakupu lub zamówiono prenumeratę.

INSTYTUT WYDAWNICZY „NASZA KSIĘGARNIA" WARSZAWA 1962

Nakład 4.488 egz. Ark. wyd. 11,5. Ark. druk. 10,25. Papier druk. sat. kl. V 70 g 70×100/16. Oddano do składania w styczniu 1962 roku. Podpisano do druku w kwietniu 1962 roku. Druk ukończono w kwietniu 1962 roku.

Toruńskie Zakłady Graficzne — Nr zam. 109 - W-1.

P. 80

ROK IV (XXXVI) STYCZEŃ – LUTY 1962 Nr 1

RUCH PEDAGOGICZNY

DWUMIESIĘCZNIK

ORGAN WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO
ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

WSPOMNIENIE O PROFESORZE STEFANIE BŁACHOWSKIM

W dniu 31 stycznia 1962 roku zmarł w Warszawie po ciężkiej chorobie wybitny polski psycholog Stefan Błachowski, dr nauk psychologicznych i dr filozofii, emerytowany profesor zwyczajny Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, jeden z twórców i organizatorów polskiej psychologii, konsekwentny przedstawiciel racjonalistycznej myśli w naukach psychologicznych, jeden z najbardziej zasłużonych profesorów i wychowawców kadr psychologicznych w Polsce, związany jednocześnie od ponad czterdziestu lat jak najściślej z uniwersyteckim kształceniem niezliczonej ilości nauczycieli, pedagogów, wychowawców fizycznych itd.

*

Urodził się Stefan Błachowski w dniu 19 maja 1889 roku w Opawie na Śląsku (Czechosłowacja) jako syn lekarza, lecz lata szkolne i uniwersyteckie spędził we Lwowie. Tu uczęszczał do szkoły powszechnej i średniej, tu — w V gimnazjum — uzyskał świadectwo dojrzałości, tutaj — na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu Lwowskiego — studiował, głównie filozofię i psychologię. Studia kontynuował na uniwersytetach w Wiedniu i Getyndze (a w późniejszych nieco latach także w Paryżu), rozszerzając je na nauki biologiczne, fizykę i matematykę. W Getyndze uzyskał w roku 1913 stopień doktora filozofii.

Od tego momentu rozpoczyna się twórcza działalność naukowa i organizacyjna Stefana Błachowskiego na polu psychologii w Polsce. W latach 1914—1919 jest pracą związany z Uniwersytetem Lwowskim. W latach 1914—1918 pracuje na stanowisku starszego asystenta w instytucie Psychologicznym i Seminarium Filozoficznym Uniwersytetu Lwowskiego, gdzie także w roku 1917 habilituje się na docenta w zakresie psychologii. W latach 1918—1919 jest pracownikiem Biblioteki Uniwersyteckiej we Lwowie. W roku 1919 zostaje powołany na stanowisko profesora nadzwyczajnego, a w roku 1921 na stanowisko profesora zwyczajnego psychologii.

i pedagogiki eksperymentalnej na Uniwersytecie Poznańskim i na tym stanowisku pozostaje niemal do śmierci, bo aż do momentu przejścia w 1960 roku na emeryturę.

*

Dzieło życia Profesora Stefana Błachowskiego można i należy rozpatrywać w aspekcie: po pierwsze — Jego zasług na polu organizacji nauki w Polsce w ogóle, po drugie — Jego zasług na polu organizacji i rozwoju polskiej psychologii, po trzecie — Jego zasług na polu zastosowania psychologii w różnych dziedzinach życia, po czwarte — Jego osobistego twórczego wkładu do nauk psychologicznych.

*

Jeżeli chodzi o zasługi Profesora Stefana Błachowskiego na polu organizacji nauki w Polsce w ogóle, to przypomnieć należy przede wszystkim Jego wkład pracy na Uniwersytecie Poznańskim. Profesor Stefan Błachowski jest jednym z organizatorów i jednym z pierwszych profesorów nowo utworzonego po pierwszej wojnie światowej uniwersytetu w Poznaniu. Trzykrotnie m. in. pełnił funkcję z wyboru dziekana Wydziału Humanistycznego tegoż uniwersytetu, trzykrotnie był wybierany na prorektora, wreszcie w latach 1946—1948 kierował Uniwersytetem Poznańskim jako rektor. Okrutny los zmusił go więc do budowy po raz wtóry — po zniszczeniach wojennych — tego, co zostało zbudowane w latach międzywojennych. Dodać tu trzeba, że i w latach wojny nie ustawał w pracy na odcinku uniwersyteckim, współpracując aktywnie na Tajnym Uniwersytecie Ziem Zachodnich.

Wkład pracy Profesora Stefana Błachowskiego w organizację i rozwój nauki polskiej nie ogranicza się jednak do Jego działalności jedynie w ramach Uniwersytetu Poznańskiego. Jest czynnym organizatorem badań naukowych w ramach Poznańskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk jako wieloletni przewodniczący I Wydziału Filologiczno-Filozoficznego i naczelny redaktor prac Komisji Filozoficznej. Był członkiem czynnym Polskiej Akademii Umiejętności w Krakowie, działał w Radzie Naukowej Ministerstwa Oświaty (w latach 1945—1947), w Radzie Głównej Ministerstwa Szkolnictwa Wyższego (od 1953 r.), w Centralnej Komisji Kwalifikacyjnej dla Pracowników Nauki, w Komitecie Nauk Pedagogicznych i Psychologicznych oraz w Komitecie Kultury Fizycznej Polskiej Akademii Nauk, w Towarzystwie Wiedzy Powszechnej itd.

*

Osobny rozdział na tym tle w życiu Profesora Stefana Błachowskiego stanowią Jego zasługi i wkład pracy włożony w organizację i rozwój polskiej psychologii. Wysiłki Profesora Błachowskiego w tej dziedzinie pozostaną trwałą kartą w historii polskiej psychologii. Jest On nie tylko twórcą i organizatorem Katedry i Zakładu Psychologii w Uniwersytecie

Poznańskim (życie zmusiło go do dwukrotnego organizowania tej placówki od podstaw: w roku 1919 i po raz wtóry po roku 1945, kiedy to Zakład Psychologii U.P. został przez Niemców spalony wraz z bogatym zbiorem aparatów psychologicznych i materiałów testowych). Był także założycielem Zakładu Psychologii w Uniwersytecie Wileńskim. Nie tylko zabierał głos na temat potrzeb i stanu organizacyjnego psychologii w Polsce w takich na przykład artykułach i wystąpieniach, jak: *W sprawie potrzeb naukowych psychologii* („Nauka Polska" 1918) czy *Kilka uwag o stanie i potrzebach psychologii* („Nauka Polska" 1928), nie tylko współpracował z takimi towarzystwami, jak Polskie Towarzystwo Psychiatryczne czy Polskie Towarzystwo Filozoficzne, których był członkiem. Nie tylko jako profesor uniwersytecki wykształcił liczne kadry polskich psychologów, magistrów, doktorów i docentów psychologii. Lecz przede wszystkim do zasług Profesora Błachowskiego na tym polu należy założenie Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, zakładanie i redagowanie czołowych naukowych polskich czasopism psychologicznych i reprezentowanie psychologii polskiej na forum międzynarodowym.

Najpierw w latach przedwojennych tworzy Profesor Błachowski Poznańskie Towarzystwo Psychologiczne, a później, po wojnie, Polskie Towarzystwo Psychologiczne z licznymi oddziałami terenowymi. Towarzystwo stało się najpoważniejszym ośrodkiem ruchu naukowego w dziedzinie nauk psychologicznych w Polsce, a jego doroczne zjazdy naukowe, odbywane w rozmaitych miastach polskich, zbliżają psychologię do życia i mają ustaloną markę w polskim świecie naukowym. Profesor Błachowski był prezesem Polskiego Towarzystwa Psychologicznego aż do samej śmierci.

Profesor Błachowski był założycielem i naczelnym redaktorem takich naukowych czasopism psychologicznych, jak „Kwartalnik Psychologiczny" (wychodził w latach międzywojennych od 1930 r. i po wojnie do 1949 r.) oraz „Przegląd Psychologiczny" (od 1952 r.). Szczególnie „Kwartalnik Psychologiczny" zdobył sobie zasięg międzynarodowy; współpracowali z nim liczni uczeni zagraniczni, publikując na jego łamach swoje oryginalne prace badawcze. Równocześnie Profesor Błachowski był współredaktorem „Psychological Abstracts", czasopisma wydawanego przez The American Psychological Association, oraz „Psychological Register" (USA), w którym opracowywał dział dotyczący Polski.

Na forum międzynarodowym działał Profesor Błachowski także jako członek Międzynarodowego Komitetu Zjazdów Psychologicznych, jako członek Międzynarodowego Komitetu Zjazdów Psychotechnicznych, jako członek Międzynarodowej Komisji Terminologii Psychotechnicznej, jako członek zarządu Association Internationale de Psychologie Appliquèe, był członkiem honorowym Czeskiego Towarzystwa Psychotechnicznego itd. Brał aktywny udział w naukowych zjazdach psychologicznych i psycho-

technicznych, m. in. w Paryżu, Barcelonie, Berlinie, Moskwie, New Haven (USA), Kopenhadze, Pradze itd.

*

Profesor Stefan Błachowski nie był „uczonym gabinetowym". Całe życie zależało mu na tym, aby nauki psychologiczne, które reprezentował, służyły potrzebom życia. Z tego punktu widzenia położył znaczne zasługi na polu psychologii stosowanej, ściśle współpracował z ośrodkami psychotechnicznymi, z ośrodkami higieny psychicznej, z ośrodkami psychiatrii, psychologii sportu itp. Przede wszystkim jednak jako profesor był związany z uniwersyteckim kształceniem nauczycieli i wychowawców. Wiele uwagi poświęcał przygotowaniu i kulturze psychologicznej nauczyciela, szczególnie bliskie było mu m. in. uniwersyteckie kształcenie wychowawców fizycznych. Był współtwórcą i profesorem Studium Wychowania Fizycznego przy Uniwersytecie Poznańskim, z którego po wojnie wyrosła Wyższa Szkoła Wychowania Fizycznego w Poznaniu. Szkoła ta miała w Profesorze Błachowskim jednego z najbardziej doświadczonych i oddanych jej wykładowców. Do tej dziedziny zasług — związanej ze szkolnictwem — należy także zaliczyć udział Profesora Błachowskiego w tajnym nauczaniu w czasach okupacji hitlerowskiej. Po wybuchu wojny w 1939 r. zostaje Profesor Błachowski wywieziony z Poznania wraz z rodziną jako zakładnik do obozu w Głównej. Po kilkutygodniowym pobycie w obozie szczęśliwie dostaje się do pociągu wysiedleńczego w Kieleckie. Tam w czasie kilkuletniej tułaczki okupacyjnej nie ustaje w pracy nad podtrzymaniem poziomu kultury polskiej. Pracuje w tajnym szkolnictwie średnim jako organizator tego szkolnictwa, jako przewodniczący Komisji Egzaminacyjnej dla wszystkich stopni nauczania średniego i komisji maturalnej, współpracuje — jak już wspomniano — z Tajnym Uniwersytetem Ziem Zachodnich oraz jest kierownikiem prac dla Ziem Odzyskanych w Biurze Zachodnim Delegatury (r. 1943/44).

*

Własny dorobek naukowy Profesora Stefana Błachowskiego jako uczonego wyraża się liczbą ponad sześćdziesięciu prac, nie wliczając w to kilkuset artykułów, sprawozdań i recenzji opublikowanych w rozmaitych czasopismach naukowych polskich i zagranicznych, nie wliczając też w to szczególnie dotkliwych strat wojennych, jakie spotkały Profesora Błachowskiego. Rzadko bowiem z podstawowym dorobkiem naukowym jakiegoś uczonego los wojenny obszedł się tak okrutnie, jak w wypadku Profesora Błachowskiego. Jego zasadnicze prace naukowe — owoc wieloletniego twórczego wysiłku — uległy w czasie wojny zagładzie. Rękopis dzieła pt. „Podstawy muzyki", które miało wyjść w Wydawnictwie Jakubowskiego we Lwowie, oraz rękopis dzieła pt. „Magiczne myślenie człowieka" spalili Niemcy w 1939 r. w Poznaniu. Rękopis dzieła pt. „Nauka

i magia" został zniszczony we Lwowie, gdzie oddano go do druku. Echa rozprawy *Magiczne myślenie człowieka* można odnaleźć w takich pracach Prof. Błachowskiego, jak *The magical behavior of children in relation to school* („The American Journal of Psychology" t. 50, 1937) czy „Good luck letters. A contribution to the psychology of magical thinking" („Kwartalnik Psychologiczny" t. 11, 1939) oraz w artykule pt. *Praktyki magiczne w szkołach* („Problemy" 1946).

Opublikowany dorobek naukowy Profesora Błachowskiego jest bardzo różnostronny. Są to zarówno prace eksperymentalne, jak i opracowania wielu zagadnień metodami fenomenologicznymi. Dotyczą one rozmaitych dziedzin i wchodzą w zakres rozmaitych nauk psychologicznych. Na tym miejscu możliwe jest tylko wyliczenie niektórych prac Prof. Błachowskiego. Prace te były publikowane w językach: polskim, niemieckim, francuskim i angielskim.

Z zakresu psychologii ogólnej szczególnie wiele miejsca poświęcał Profesor Błachowski w swojej twórczości naukowej psychologii procesów poznawczych. Tej dziedziny dotyczy przede wszystkim — bardzo dobre i oryginalne na swój czas — studium psychologiczne pt. *Nastawienia i spostrzeżenia* (Lwów 1917). Do psychologii wrażeń odnoszą się takie studia, jak: *Studien über den Binnenkontrast* („Zeitschrift für Psychologie und Psychiologie der Sinnesorgane" 1913, 2 Abt. t. 47), *Tachistoskopische Untersuchungen über den elementaren Wahrnehmungsvorgang bei Dunkeladaptation* (tamże 1914, 2 Abt. t. 48), *O wrażeniach położenia i ruchu* oraz *Odtwórcze wyobrażenia węchowe w stosunku do wzrokowych i słuchowych* („Badania Psychologiczne" I, Lwów 1919), *O psychicznych szeregach jakościowych w dziedzinie wrażeń zmysłowych* („Przegląd Filozoficzny" t. 23, 1921), *Chronometryczne badania nad przebiegiem startu* (Poznań 1924) itd. Psychologii myślenia w szerszym tego słowa znaczeniu dotyczą tego rodzaju na przykład prace, jak: *Pamięć a świadomość* („Przegląd Filozoficzny" t. 16, 1913), *O pamięci, jej istocie i kształceniu* („Czasopismo Pedagogiczne" t. 4, 1916), *Kilka uwag o badaniach inteligencji w Polsce* (tamże t. 5, 1917), *Problem myślenia bez słów* („Przewodnik Naukowy i Literacki" t. 44, 1918), *O niektórych związkach zachodzących pomiędzy typami pamięciowymi* (Poznań 1921, Pozn. Tow. Przyjaciół Nauk) itd. Z tej dziedziny szczególnym przedmiotem zainteresowania naukowego Profesora Błachowskiego było zagadnienie wybitnych zdolności matematycznych i problem twórczości naukowej. Problematyce wybitnych zdolności matematycznych poświęcił m. in. takie studia, jak już jedną z pierwszych swych prac pt. *O wirtuozach liczb* („Wszechświat" t. 30, 1911), a następnie *Kilka uwag o psychologii typów matematycznych* (tamże t. 31, 1912), *Struktura typów wyobrażeniowych i pamięci liczb w świetle analizy przypadku wybitnych zdolności rachunkowych* (Poznań 1924, Pozn. Tow. Przyjaciół Nauk), *W sprawie analizy wybitnych zdolności*

rachunkowych („Przegląd Filozoficzny" t. 28, 1925), *Badania z zakresu rozwoju pamięci liczb i zdolności rachunkowych* („Polskie Archiwum Psychologii" t. 1, 1927). Wreszcie praca pt. *Zagadnienie twórczości naukowej* („Nauka Polska" t. 9, 1928) porusza bardzo istotne, a na ogół pomijane problemy w naszej literaturze naukowej, takie problemy z psychologii twórczości naukowej, jak rola wyobraźni, przynależności do typu pamięciowego, erudycji i podświadomości w twórczości naukowej, rola zagadnień i pomysłów w tej twórczości itd.

Z zakresu psychologii wychowawczej zawdzięczamy Profesorowi Błachowskiemu takie m. in. studia, jak: *Kłamstwo. Metoda, istota i zapobieganie* („Chowanna" 1933, przedruk we „Fragmentach psychologii" pod red. J. Pietera, Katowice 1958) — jedna z podstawowych prac na ten temat w polskiej literaturze psychologicznej oraz syntetyczna praca pt. *Wyniki psychologii pedagogicznej* („Encyklopedia Wychowania" t. I, cz. 1, 1933), która spełniła bardzo ważną rolę w kształceniu nauczycieli. Tutaj ponadto należałoby wymienić kilka prac Profesora Błachowskiego nad zagadnieniami ejdetyzmu * i ich znaczeniem pedagogicznym. Są to takie prace, jak: *O wyobrażeniach ejdetycznych* („Szkoła Powszechna" t. 7, 1926), *Nauka o wyobrażeniach ejdetycznych a pedagogika* (tamże t. 7, 1926), *Typologia ejdetyczna i jej znaczenię pedagogiczne* (Poznań 1927), *Od wyobrażeń ejdetycznych do struktury osobowości* („Chowanna" t. 7, 1936).

Z dziedziną psychologii wychowawczej wiążą się ściśle niektóre inne dziedziny psychologii stosowanej. W tym zakresie uwagę badawczą Profesora Błachowskiego przyciągała zwłaszcza problematyka uzdolnień i poradnictwa zawodowego. Dotyczą tego m. in. takie prace, jak: *O szkołę dla uzdolnionych* („Przyjaciel Szkoły" t. 3, 1924), *Psychologia a wybór zawodu* (Poznań 1925), *Kurs poradnictwa zawodowego i selekcji uczniów* („Przyjaciel Szkoły" t. 6, 1927), *Poradnictwo zawodowe i selekcja na pierwszym nauczycielskim kursie psychotechniki szkolnej w Poznaniu* („Szkoła i Wiedza" t. 8, 1928) i in.

Wiele prac naukowych Profesora Błachowskiego odnosi się do rozmaitych zagadnień z dziedziny psychopatologii. Możemy tu wymienić m. in. takie prace, jak: *Epidemia psychiczna w Słupi pod Środą* („Rocznik Psychiatryczny" t. 7, 1928, wspólnie ze Stefanem Borowieckim), *Z psychologii i psychopatologii epidemii psychicznych* („Przegląd Filozoficzny" t. 31, 1928), *Sur la psychologie et la psychopathologie de la suggestion* (Varsovie 1928, wspólnie ze Stefanem Borowieckim), *O istocie omamów* (XVIII Zjazd Psychiatrów Polskich 1938), *Rola psychicznie chorych*

* Ejdetyzm polega na zdolności widzenia przed oczyma obrazów, scen czy przedmiotów widzianych przed chwilą naprawdę, i to widzenia bardzo dokładnego. Falę zainteresowania psychologów tym zjawiskiem wywołały zwłaszcza badania z tego zakresu psychologa niemieckiego E. R. Jaenscha (1883—1940). Według niektórych psychologów ejdetyzm jako pewna właściwość ma szczególnie występować — jeżeli nie wyłącznie — u dzieci w wieku szkolnym.

w rodzinach opiekunów wiejskich (XIX Zjazd Psychiatrów Polskich 1939), *O psychologii zeznawania dzieci w przestępstwach przeciw obyczajności* („Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny" 1939), *O sztucznych ekstazach* („Rocznik Psychiatryczny" 1939).

Profesor Stefan Błachowski jako uczony i psycholog nie należał w ścisłym tego słowa znaczeniu do żadnej „szkoły" czy kierunku psychologicznego. Jednakże poczuwał się do łączności duchowej z tym kierunkiem filozoficznym i psychologicznym, którego reprezentantem w Polsce był Kazimierz Twardowski i stworzona przez niego tzw. „szkoła lwowska". Poza tym w psychologii eksperymentalnej bliscy mu byli uczeni amerykańscy grupujący się głównie wokół Roberta S. Woodwortha oraz z francuskich psychologów Henri Pièron i jego szkoła, z psychopatologów zaś głównie Pierre Janet, Georges Dumas i ich uczniowie. Niezależnie od tych pokrewieństw duchowych Profesor Błachowski był uczonym oryginalnym, w swoim myśleniu naukowym zawsze niezależnym, uczonym o szczególnie szerokich horyzontach i szczególnej wnikliwości, co zwłaszcza można było poznać na prowadzonych przez niego seminariach czy zebraniach naukowych w dyskusjach nad rozmaitymi pracami i dysertacjami naukowymi. W nauce przez całe życie reprezentował konsekwentnie niezależną myśl racjonalistyczną, tak jak w życiu uosabiał zawsze prawdziwie demokratyczną postawę społeczną.

*

Dzieło życia Profesora Stefana Błachowskiego wymaga głębszej i bardziej systematycznej analizy i opracowania, niż można to było uczynić w tym na gorąco pod wrażeniem śmierci pisanym szkicu.

Jego tak szybka śmierć, o której możliwości jeszcze przed miesiącem nikt na serio nie myślał, zmusza nas do pogodzenia się z faktem, że oto odszedł od nas na zawsze jeden z najbardziej zasłużonych twórców i organizatorów polskiej psychologii, jeden z najbardziej zasłużonych profesorów, uczonych i organizatorów ruchu naukowego w Polsce, jeden z najbardziej zasłużonych na polu uniwersyteckim wychowawców licznych kadr psychologicznych i nauczycielskich. Znacznie trudniej pogodzić się z tym, że odszedł od nas na zawsze człowiek wielkiego charakteru i serca, człowiek życzliwy innym ludziom i zawsze służący im jak najżyczliwszą radą, człowiek ponadto o szczególnym osobistym uroku, co stwierdzał i odczuwał każdy z Jego przyjaciół i uczniów, którym było dane zetknąć się i współżyć albo studiować pod kierunkiem Zmarłego. Urzekał pogodą, głębią swojej kultury oraz darem nie tylko zjednywania sobie przyjaciół, ale i rzadką cechą pozostawania wiernym raz zawartym przyjaźniom. Szczególnie ciężko pogodzić się z tym, że jasnej postaci Profesora Stefana Błachowskiego już nigdy nie zobaczymy wśród nas.

L. i S. WOŁOSZYNOWIE

A R T Y K U Ł Y

JAN ZYGMUNT JAKUBOWSKI

O NIEKTÓRYCH PROBLEMACH LITERATURY DLA DZIECI I MŁODZIEŻY

I

Historyk literatury podejmujący problemy piśmiennictwa dla dzieci i młodzieży musi przypominać Mickiewiczowskiego „myśliwca", który:

... krąży koło puszcz literackich łoża,
Zna je ledwie po wierzchu, ich postać, ich lice,
Lecz obce mu ich wnętrzne serca tajemnice...

Te słowa z „*Pana Tadeusza*" wyjęte z księgi „Dyplomatyka i łowy" odzwierciedlają zakłopotanie badacza pragnącego wypowiedzieć kilka myśli na temat literatury dla dzieci i młodzieży. I żadna „dyplomatyka" nie uratuje sprawy, bo stwierdzić trzeba po prostu, że historycy literatury usuwali dotychczas piśmiennictwo dla dzieci i młodzieży z zakresu swych badań (a jeśli je nawiedzali, to „ledwie po wierzchu"), tak jak krytyka nie przezwyciężyła jeszcze swojej niechęci do omawiania książek przeznaczonych dla młodych czytelników, bo nawet anemiczne i pozbawione od początku siły do dalszego życia tomiki poezji cieszą się jej większą uwagą niż dobre niejednokrotnie pozycje literatury dla dzieci i młodzieży.

To realistyczne stwierdzenie postawione na wstępie wykładu trzeba jednak uzupełnić i pewnym akcentem optymizmu, bo przecież ostatnie lata przyniosły niewątpliwie ożywienie badań. Przypomnijmy choćby takie np. pozycje, jak *Dzieci i książki* Ireny Słońskiej, jak *Rozprawy z historii literatury dla dzieci i młodzieży* pod redakcją Krystyny Kuliczkowskiej (zawierające studia: Izabeli Lewańskiej, Jerzego Cieślikowskiego, Janiny Mortkowiczowej, Józefa Zbigniewa Białka), jak *Baśń w literaturze i w życiu dziecka* Stefanii Wortman, jak *Literatura dla dzieci i młodzieży w latach 1864—1914* Krystyny Kuliczkowskiej, jak — ostatnio — *Dziecko i młodzież w świetle zainteresowań czytelniczych* — praca zbiorowa pod redakcją Tadeusza Parnowskiego z jego szkicem wstępnym problematyzującym zasadnicze sprawy związane z rolą książki dla młodzieży na tle zmian w procesach kulturowych (zawierająca rozprawki Joanny Chamiec, Anny Przecławskiej, Aldony Jawłowskiej). Rzeczą tu najważniejszą jest niewątpliwie powstawanie zespołów traktujących badanie literatury dla dzieci i młodzieży jako główny przedmiot swoich zainteresowań i badań. Dodajmy, że na Uniwersytecie Warszawskim —

choć od niedawna, ale stale — kilku czy kilkunastu magistrantów podejmuje co roku tematy z dziedziny literatury dla dzieci i młodzieży. To wszystko pozwala stwierdzić, że na łowy — pozostańmy jeszcze przez chwilę w kręgu Mickiewiczowskiego obrazu — na nieznane obszary literatury dla dzieci i młodzieży rusza spory zastęp badaczy ożywianych — jak świadczą wymienione prace — szczerym entuzjazmem i dużą świadomością społeczną i metodologiczną.

Jako przedmiot rozważań wybieram sprawę stosunku literatury dla dzieci i młodzieży do przeobrażeń ideowo-artystycznych, jakie zachodzą w literaturze XX wieku. Interesują mnie utwory literatury dla dzieci i młodzieży jako artystyczne struktury, jako źródło przeżyć estetycznych, co, moim zdaniem, nie oznacza — jak mniemają formaliści — rezygnacji z analizy i oceny wartości poznawczych i ideowych. Chodzi o całościową interpretację utworu, o uwzględnienie w analizie literatury dla dzieci i młodzieży tego samego punktu wyjścia co w literaturze w ogóle, gdzie rozpoczynamy od wyznaczników literackich, gdzie treści ideowe odczytujemy poprzez zbadanie kształtu artystycznego.

Ewolucja literatury dla dzieci i młodzieży przeszła w Polsce (od czasów pozytywizmu do naszej współczesności) — jak słusznie zauważyła Krystyna Kuliczkowska — „drogę od dydaktyzmu do artyzmu". Ta droga do artystycznej emancypacji literatury dla dzieci i młodzieży decyduje o jej miejscu w całości zjawisk kultury. Badamy ją po prostu jako zjawisko artystyczne, gdzie wzgląd na adresata (szczególnie istotny w utworach dla najmłodszych) traktowany jest jako czynnik modyfikujący (w jakiej mierze — to sprawa szczegółowych badań). zasadnicze, konstytatywne elementy wspólne dla każdego dzieła literackiego.

Niechętni, a literatura dla dzieci i młodzieży ma ich jeszcze niemało, gotowi powiedzieć, że jest w niej wiele utworów artystycznie słabych. Cóż, drogi rozwoju literatury „dla dorosłych" też nie są znaczone jedynie arcydziełami. Literatura dla dzieci i młodzieży mogłaby na ten zarzut odpowiedzieć słowami poety:

Do dania mam tak wiele — połowę mej winy;
A dłoń mi ją kochana ze wzgardą odtrąca.

II

Zastanówmy się nad interesującym problemem stosunku nowych narzędzi komunikacji międzyludzkiej do tradycyjnych. Sięgnijmy od razu po przykład. Stendhal nazwał powieść zwierciadłem przechadzającym się po gościńcu. Wiemy, że wielka powieść realistyczna XIX wieku była istotnie zwierciadłem bardzo żywo, plastycznie odbijającym różnorodne oblicze świata, zwierciadłem, można by rzec, niezmiernie pracowitym. Wiek XIX — to triumf powieści o wielowątkowej, rozbudowanej akcji

nasyconej mnóstwem realiów, opisów, które niejednokrotnie rozrastają się do niemal osobnych traktatów. Tak się dzieje np. u Balzaka, że wspomnimy opisy i dzieje pensjonatu pani Vauquer otwierające powieść *Ojciec Goriot*, lub u Dickensa w *Klubie Pickwicka* rozprawą o starych oberżach londyńskich i „najznakomitszej pomiędzy tymi gotyckimi oberżami, »Białym Jeleniem«", gdzie pan Wardle i pan zacny Pickwick demaskują pana Jingle, który porwał pięćdziesięcioletnią pannę Rachelę. Z polskich przykładów nasuwa się przede wszystkim największa powieść w dziejach naszej literatury *Lalka* ze swymi opisami Warszawy, jej ulic i placów, domów i sklepów. „Kiedyś powieści jego — pisał Ludwik Krzywicki — będą przyczynkami o charakterze naukowym: jak Dickens w Anglii, Balzac we Francji, tak Prus u nas stanie się świadectwem natury historycznej, świadectwem, które dalekim pokoleniom opowie, jak ludzie żyli życiem powszednim w Polsce w drugiej połowie XIX wieku. Bohaterzy w jego powieściach są zmyśleni, ale otoczenie codzienne i tryb życia, bieg myśli są plastyczną rzeczywistością".

Dziś ta tradycyjna, epicka forma powieści ma przedsiębiorczego konkurenta — kamerę filmową i telewizyjną, która odbywa wędrówki po kraju i dalekich lądach i morzach. Ba, która sięga w przestrzeń kosmiczną. Czyżby to oznaczało, że stendhalowskie zwierciadło zostało rozbite? Nie, sądzę jednak, że gwałtowna inwazja nowych technicznych środków komunikacji międzyludzkiej ukazującej świat w konkretnych, plastycznych kształtach uświadomiła nam wyraźniej znamienne przeobrażenia powieści współczesnej, zmianę jej struktury i tematyki, przeobrażenia, które — jak sądzę — nie są obojętne i twórcom, i badaczom literatury dla dzieci i młodzieży.

III

Interesujący jest tu szczególnie ślad wiodący do powiastki filozoficznej, która zapoczątkowała drugi — obok tradycji wielowątkowej powieści realistycznej — nurt prozy europejskiej. Wiedzie on od Woltera i Diderota poprzez zwartą, operującą najistotniejszymi faktami i metodą biograficzną prozę Stendhala do Anatola France'a i staje się źródłem inspiracji dla znacznej części prozy naszych czasów. Wydaje się, że to właśnie struktura narracyjna jest szczególnie płodna i dla rozwoju powieści dla młodzieży.

Dlaczego? Spróbujmy ogarnąć najogólniej najistotniejsze tendencje współczesnej powieści. Że przeżywa ona głęboki kryzys — to nie ulega wątpliwości, to spostrzegamy wszyscy. Nie podejmuję odpowiedzi — bo nie chciałbym tego czynić w trybie nadmiernie pospiesznym — na cały skomplikowany zespół zagadnień, zagadnień zresztą niejednorodnych, bo dotyczących zarówno sprawy badań teoretycznych nad powieścią jako określonym gatunkiem literackim, jak i sprawy związanej z badaniem

czytelnictwa i percepcją dawnej i nowoczesnej powieści przez współczesnego czytelnika z różnych kręgów społecznych. Nie chciałbym również stwarzać przekonania, że podpisuję się pod zdaniem niektórych krytyków, którzy twierdzą, że powieść realistyczna, odtwarzająca żywy obraz konkretnego życia społeczeństwa, przeżyła się, wyczerpała swoje możliwości rozwoju, że sens posiada zrywająca z zasadą opisywania sytuacji rzeczywistych i kreująca obraz świata świadomie zdeformowany, służący przede wszystkim sugestywnemu przedstawieniu określonej problematyki filozoficzno-moralnej. Przeciwnie, podzielam zdanie, które sformułował w swojej ostatniej książce Stefan Żółkiewski: „Jestem przekonany, że tradycja prozy Stendhala, Balzaka i Dickensa jest także perspektywą naszego wieku".

Tak, ale nasze sympatie do wielkiej realistycznej powieści Balzaka i Stendhala, Dickensa i Theckeraya, Lwa Tołstoja i Turgeniewa, Prusa i Orzeszkowej nie może przesłonić empirycznych faktów z dziedziny współczesnej powieści.

Istnieje w niej zarówno twórcza kontynuacja wielkiej epickiej powieści realistycznej, że wspomnę *Cichy Don* czy *Zorany ugór* Szołochowa, *Grona gniewu* Steinbecka, pisarstwo Marii Dąbrowskiej lub *Sławę i chwałę* Iwaszkiewicza. To niewątpliwie świadectwo żywotności tradycji realistycznych, oczywista, zmodyfikowanych nowymi doświadczeniami historii i nowymi osiągnięciami psychologii wnikającej odważnie w najbardziej ukryte motywy ludzkiego postępowania.

Istnieje w prozie współczesnej i nurt drugi. Przedstawmy go tytułami dwóch utworów Camusa — *Upadek* i *Obcy*. W tej zwartej konstrukcji narracyjnej nie chodzi o ukazanie życia w jego różnorodności i bogactwie kształtów. Historia opowiedziana w *Obcym* jest jakby symbolem, który wyraża określony sąd filozoficzno-moralny autora o rzeczywistości, w tym wypadku sąd głęboko pesymistyczny.

Oczywista, nie należy upraszczać różnorodnej i skomplikowanej problematyki współczesnej powieści. Wspomniane przeze mnie kierunki nie są od siebie krańcowo oddzielone. Do realistycznych powieści XX wieku przenikają zdobycze awangardowych kierunków prozy. Najbardziej znamiennym dokumentem i o olbrzymich ambicjach artystyczno-intelektualnych jest niewątpliwie jedno z największych dzieł naszego stulecia *Doktor Faustus*, jakże odmienne od jego pierwszej powieści pt. *Buddenbrookowie*, dzieje upadku rodziny, powieści o wielowątkowej fabule, gdzie autor ukazał bardzo bogaty obraz rzeczywistych stosunków społeczno-obyczajowych i kulturalnych. *Doktora Faustusa* wypełniają długie rozważania na temat filozofii, sztuki, kultury, historii. Powieść w wielu partiach zamienia się po prostu w traktat filozoficzny. Ale jest to zarazem książka, która nie zrywa programowo z tradycjami realizmu opisowego. Są w niej liczne fragmenty przeniknięte bogatymi i szczegółowymi obserwacjami psychologicznymi. Osadzona mocno w realiach historycz-

no-obyczajowych epoki, pełna plastyki w opisie ludzi, przedmiotów i miejsc wiąże ta wielka powieść realny obraz świata z dociekliwymi rozważaniami na temat kultury mieszczańskiej i dekadentyzmu sztuki.

Odwołałem się — choć niewątpliwie w sposób nadmiernie szkicowy — do kilku przykładów ilustrujących przeobrażenia współczesnej powieści. Chodzi mi o to — powtarzam — aby spojrzeć na współczesną powieść dla młodych czytelników w kontekście właśnie owych przeobrażeń. Spróbuję to uczynić na przykładzie książki Jerzego Broszkiewicza *Wielka, większa i największa*, jednej — jak mi się wydaje — z najciekawszych pozycji „Naszej Księgarni" w ostatnich latach.

Najpierw realistyczna warstwa tej książki. Została ona zarysowana w sposób zwięzły. Są tu interesujące obserwacje społeczno-obyczajowe. Jest np. lapidarna charakterystyka dwojga dzieci ze środowiska inteligencji. Ale nie przerasta ona nigdy w nużącą ilość szczegółów. Jest tu również dyskretny humor zawarty m. in. w zaobserwowaniu stylu dzieci przejmujących zwroty językowe od starszych (dzieci powtarzają często i z satysfakcją: „To trzeba jeszcze przemyśleć"). Są w tej książce i lapidarne opisy wnętrza mieszkania, ulic, przedmiotów i przyrody. Ale też zarysowana tylko w najistotniejszych szczegółach. Oto przykład opisu jesieni w Kazimierzu nad Wisłą: „Był to dzień czarującej, jesiennej urody. Lasy dokoła miasteczka stały jak w pożarze, czerwone, brązowe i złote. Słońce za to pełne było łagodności, zaś w powietrzu, na fali cichego wiatru, płynęły pajęcze nitki. Po prostu jesień: dużo piękna, trochę smutku".

I w tym opisie mamy przykład dobrej sztuki pisarskiej. Autor nie przypomina tu różnych szczegółów krajobrazu, nie nuży nadmiarem spostrzeżeń. Jest jakby świadom, że pisarz nie powinien nadmiernie interweniować w te obszary, które są domeną malarstwa (a zapewne i kamery telewizyjnej, która wprowadzi do naszego pokoju widok lasu, jego szum i — chyba wkrótce — barwy). Cytowany opis porusza jednak naprawdę wyobraźnię, jest skrótem, rzeczywistą syntezą „jesiennej urody".

Ale oto w książce Broszkiewicza zaczynają się dziać rzeczy niezwykłe. Stary samochód, „inwalida", oczekujący na reperację na podwórku, zaczyna dawać dzieciom sygnały, tajemniczy Kapitan (mówiący „dziwić się będziemy potem") rozpoczyna z dziećmi wędrówkę... Zaciera się granica między jawą a snem, między rzeczywistością a dziecinną tęsknotą do przygody i niezwykłych czynów.

Część pierwsza — wielka przygoda — przypomina w swojej treści i konstrukcji powieść sensacyjną (pościg i odszukanie porwanego dziecka). Część druga — większa przygoda — to po prostu powieść podróżniczo-przygodowa.

I część trzecia — największa przygoda — to połączenie powieści fantastyczno-naukowej z powieścią utopijną ukazującą życie istot doskonałych — mądrych, szlachetnych i pięknych.

Już to zespolenie w jednej książce różnorakich gatunków powieści czyni książkę Broszkiewicza frapującą i prowadzi do rozważań teoretycznych na temat rozwoju współczesnej powieści dla młodego czytelnika. Ale interesuje nas ta oryginalna książka przede wszystkim ze względu na swoje ambicje intelektualno-moralne. Ukazać bardzo istotne niepokoje naszej współczesności, wyrazić je w kształcie artystycznym przemawiającym do wyobraźni i umysłu dziecka — to rzecz na pewno niełatwa. Broszkiewicz „odkrył" w gwiezdnym wszechświecie planety zamieszkane przez istoty rozumne i twórcze. Mamy więc tu fantazję naukową przemawiającą obecnie, w epoce lotów kosmicznych, szczególnie żywo do wyobraźni dziecka. I mamy również starą humanistyczną tęsknotę do porządku społeczno-moralnego, który byłby godny wolnego człowieka, tęsknotę, która ongiś zrodziła Państwo słońca Campanelli, a dziś, w epoce rewolucyjnych przeobrażeń docierających do najbardziej zacofanych kontynentów, przenika i w świadomość najmłodszych czytelników gazet i książek.

Nowoczesność książki Broszkiewicza — to właśnie próba nasycenia powieści dla młodocianych czytelników problematyką ideowo-moralną, która wyraża głęboki niepokój naszych czasów. W ostatniej, największej przygodzie, Kierownictwo Badań Gwiezdnych działające we wszechświecie odkrywa na naszej planecie „wybuchy atomowe o znaczeniu wojennym". Czy Ziemia jest skazana na zagładę? Czy bezsensowna i okrutna wojna zniszczy ludzkość? Czy Ziemia jest „planetą nadziei"? Czy zwyciężą siły reprezentujące dzielność i solidarność międzyludzką?

Problematyka ideowo-moralna powieści zawarta jest nie w rezonerskim komentarzu, lecz wyrażona przez osobiste doświadczenie postaci, które ją przeżywają. „Czy się uda uratować ludzi... — rozmyślają młodociani bohaterzy powieści — przecież czekają. Właśnie na nich. Na Ikę i Groszka. A oni nawet jeszcze nie wiedzą dobrze, co należy robić..." Ten motyw najbardziej osobistej odpowiedzialności człowieka za losy innych ludzi i świata przewija się przez wszystkie przygody, przez całą książkę i wzbogaca ją atmosferą twórczego niepokoju.

Jak ta książka została przyjęta przez młodocianych czytelników? Odpowiedzą na to pytanie w sposób kompetentny badacze czytelnictwa i pedagogowie. Być może, że sam autor aż nadmiernie bawi się pomieszaniem rzeczywistości i fantazji, jawy i snu, skoro każe matkom — po wyimaginowanej podróży dziewczynki i chłopca na pustynię — znaleźć piasek w butach dziecięcych, a ojcu Iki oświadczyć: „Widocznie byli na Saharze". Być może, iż autor w nieprzekonywający sposób odkrył ratunek dla naszej planety, którą miałoby uratować — niemal jak biblijną Sodomę i Gomorę — dwoje sprawiedliwych poddanych próbie „dobroci i dzielności". Nie wiem, czy trafi do wyobraźni młodych czytelników Meda, poetka gwiezdnego wszechświata, która przemawia nieco młodopolskim stylem przypominającym bohaterów symbolistycznego dramatu.

Ale — cokolwiek można powiedzieć o wątpliwościach artystycznych i pedagogicznych, jakie może budzić książka Broszkiewicza — jest ona niewątpliwie bardzo interesującą i ambitną próbą nowoczesnej książki dla młodych czytelników. Analizę tej książki poprzedziłem kilku najogólniejszymi uwagami na temat kryzysu, jaki przeżywa współczesna powieść. Sądzę, że nie jest on obcy i powieści dla dzieci i młodzieży. I ona — jak świadczy przykład Broszkiewicza — szuka nowych treści i kształtów. Jej ambicji nie zaspokaja opisywanie sytuacji obyczajowych. Owszem, książka Broszkiewicza jest mocno osadzona w realiach, w konkretnym świecie przeżyć i doświadczeń dzieciństwa. I jednocześnie tworzy autor konstrukcję artystyczną, która pozwala mu ukazać — w wymiarach dostępnych młodzieży — rzeczywiste konflikty i niepokój moralny naszych czasów. W tej właśnie strukturze powieściowej, łączącej elementy realizmu, fantastyki i problematyki filozoficzno-moralnej, rad bym widzieć perspektywy twórczego rozwoju powieści dla młodzieży. Oczywista, nie chodzi o tworzenie jakiejś poetyki normatywnej. Żyją i na pewno rozwijać się będą stare i doświadczone przez wielu wybitnych pisarzy dla dzieci i młodzieży formy powieści obyczajowo-współczesnej, historycznej, podróżniczo-przygodowej. Ale w tym typie powieści, jaki przedstawia omawiana książka, widzę szczególnie skuteczną i artystycznie przekonywającą formę wprowadzenia dzieci w problematykę i konflikty naszej epoki, w świat obowiązków i odpowiedzialności społeczno-moralnej. W konkretnym wypadku Polski Ludowej chodzi o kształtowanie poczucia odpowiedzialności za losy ojczyzny, odpowiedzialności najgłębiej, najbardziej osobiście przeżytej tak, jak to rozmyślają bohaterzy książki Broszkiewicza przekonani, że właśnie od nich samych zależy tak wiele... „choć jeszcze nie wiedzą dobrze, co należy robić..."

IV

Przejdźmy teraz do sprawy poezji. W różnych dyskusjach na ten temat przypominano często postulaty teoretyczne i formalne Czakowskiego, autora pierwszej poetyki literatury dziecięcej. Zgodnie na ogół powtarzano, że rymy w wierszu dziecięcym powinny być dokładne, ustawione blisko siebie, a słowa znajdujące się na rymie powinny być najbardziej obciążone znaczeniowo. Stwierdzano, że dystychowy układ rymowanego wiersza o krótkiej frazie najlepiej odpowiada dzieciom. Nie przeoczono, oczywista, w tych dyskusjach rzeczy zasadniczej — że te wszystkie słuszne postulaty formalne muszą być wsparte autentycznym talentem poety piszącego dla dzieci. Nie sposób bowiem zaprzeczyć, że w dziedzinie poezji dla dzieci istnieją olbrzymie obszary martwe, ponure świadectwa nadużycia łatwych rymowanek i nudnego opisywactwa. Cóż, i w dziedzinie poezji dla dzieci zawsze aktualne są ostrzeżenia, które wypowiedział wielki inicjator nowoczesnej poezji polskiej, Norwid:

Ty powiadasz: „Śpiewam miłosny rym..."
Myślisz, że mnie oszukasz?
Nie czuję strun drżących pod palcem twym:
Jesteś poezji drukarz.

Nie chciałbym wracać do wspomnianych dyskusji ani też korzystać z łatwej okazji cytowania przykładów niewydarzonych wierszy. Pominę również sprawę tej części poezji dla młodych czytelników, która posługiwać się lubi elementami groteski i nonsensu. Choć w tym wypadku rad bym dorzucić argument w obronie tej poezji rozbudzającej w sposób twórczy, aktywny wyobraźnię i poczucie humoru. Bo — odrzucając mistyczny komentarz Chestertonowskiej *Obrony nonsensu* — warto może iść za jego radą i spojrzeć niekiedy na świat z „drugiej strony", to bardzo pobudza wyobraźnię i pozwala istotnie dostrzec, że: „ptak jest kwiatem, który oderwał się od łańcucha łodygi i uleciał, człowiek — czworonogiem służącym na dwóch łapach, dom — olbrzymim kapeluszem, pod który chronimy się przed słońcem, a krzesło — przyrządem na czterech nogach dla kaleki, co ma tylko dwie".

Co do mnie, jestem skłonny mniemać, że poezja groteski i nonsensu łączy wyobraźnię dorosłych i dzieci, uzbraja jednych i drugich do demaskowania pseudo-głębi i tej pozornej, nadętej powagi, o której La Rochefoucauld powiedział, iż jest „obrządkiem ciała wymyślonym dla pokrycia braków ducha". Osiąga zaś niewątpliwie ta poezja najskuteczniejszą siłę, gdy łączy racjonalistyczny ład i konsekwencję z lotną wyobraźnią i liryzmem. Byłoby też zapewne interesującym eksperymentem sprawdzić, w jakiej mierze dzieci i młodzież reagują na poezję nonsensu w typie utworów Edwarda Leara, gdzie „nonsens" przeniknięty jest poetycznością i wdziękiem. Warto to uczynić choćby na przykładzie wiersza *O żeglarzach Dżamblach*, którego fragmenty (w przekładzie Andrzeja Nowickiego) pragnę — bo trudno się oprzeć tej pokusie — zacytować:

... Sitem płynęli po morzu, płynęli,
Bo sitem ich była łódeczka;
Z welonu uszyli żagielek zielony,
Maszt z fajki zrobili na sztorc ustawionej,
Za linę służyła wstążeczka.
I mówił, kto widział, jak wyszli na morze,
Że łatwo ich sito wywrócić się może,
Że niebo ciemnieje, że podróż daleka,
Że mnóstwo i strasznych przygód na nich czeka,
Bo sitem ich była łódeczka.
Dalekie są kraje i bliskie są kraje,
Gdzie Dżamble pędzą życie;
Zielone głowy mają, niebieskie ręce mają
I po morzu pływają w sicie.

Literatura dla dzieci i młodzieży, realizując swoje zasadnicze cele ideowo-wychowawcze, powinna to czynić przez artyzm, niekiedy właśnie przez dowcipną groteskę. „Nasza książka — pisał wielki przedstawiciel realizmu socjalistycznego, Maksym Gorki — powinna być nie dydaktyczna, nie ordynarnie tendencyjna. Powinna ona przemawiać językiem obrazów i być wysoce artystyczna. Potrzebna jest nam wesoła, zabawna książka, rozwijająca w dziecku poczucie humoru".

Nowa poezja szuka nowych środków wyrazu. Czy wzgląd na dziecięcego adresata każe jej na zawsze pozostać w ramach dystychowego układu rymowanego wiersza o krótkiej frazie, czyli — czynów wzgląd nie zamyka możliwości nowatorstwa i rozwoju artystycznego?

Aby nie pozostać w sferze ogólników, sięgnijmy po przykłady. O poezji zresztą nie sposób mówić bez jej cytowania. Weźmy do ręki jeden z najpiękniejszych tomików polskiej poezji, wydany po wojnie — *Chodzi, chodzi baj po ścianie*, wiersze i kołysanki („Nasza Księgarnia", 1958, wyboru dokonała Hanna Kostyrko). Świadomie użyłem zwrotu „jeden z najpiękniejszych tomików poezji", bo ta niewielka rozmiarami książeczka to naprawdę poezja, przy której zbędna jest jakakolwiek przydawka i myśl o określonym ściśle adresacie. To wiersze dla wszystkich miłośników poezji. Jest tu kilka tematów ludowych, kilka wierszy Janiny Porazińskiej, której słuch poetycki jest zawsze czuły na melodię ludowej piosenki, jest po jednym wierszu Kazimiery Iłłakowiczówny, Hanny Januszewskiej, Jerzego Kamila Weintrauba. I kilka wierszy Józefa Czechowicza i Ewy Szelburg-Zarembiny.

Do analizy wybieram dwa wiersze — Czechowicza — *Dawno już ucichł...* i Ewy Szelburg-Zarembiny — *Złoty jeż*. Wiem, że nie są to wiersze najbardziej współczesne w znaczeniu chronologicznym. Ale nie bądźmy niecierpliwi, jak niektórzy krytycy wieszczący niemal co roku przełom w poezji narodowej. Określenia współczesność używam w znaczeniu szerszym, mając na myśli najistotniejsze przeobrażenia poezji nowoczesnej naszego stulecia. Oto wiersz Czechowicza:

Dawno już ucichł
złoty kogucik
i królik biały kwiatów nie depcze.
Ogromna Wisła
pod niebo wyszła,
z gwiazdami szepcze...

Gliniany konik
wszedł za wazonik,
by się spokojnie zdrzemnąć do świtu.
Synku maluśki,
do swej poduszki
i ty się przytul...

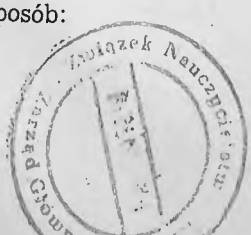
Przed analizą nasuwa się jedna dygresja. Przecież ten wiersz — to jakby dziecięcy odpowiednik słynnej *Pieśni wędrowca* Goethego — *Uber allen Gipfelh ist Ruh...* Zacytujmy ją, wybierając z licznych przekładów chyba najlepszy Gabriela Karskiego:

Cisza w wyżynie,
Ze szczytów drzew
Żaden nie płynie
Ku tobie wiew;
Wśród sennej mgły
Ptactwo w gęstwinie przycichło.
Zaczekaj, rychło
Spoczniesz i ty.

Oczywista, byłoby rzeczą nierozsądną rozważać w tym wypadku sprawę wpływu czy analogii między jednym z najsłynniejszych liryków świata, nad którym narosły setki komentarzy, a prostym wierszem z poezji dziecięcej. Chciałem tylko pozostać wierny skojarzeniu, jakie mi się nasunęło przy pierwszej lekturze, co, rzecz prosta, nie jest dowodem, ale co chciałbym traktować jako wstęp do argumentacji, iż w wierszu Czechowicza jest prawdziwa poezja.

Mamy tu realia dziecięcego pokoju i dziecięcej wyobraźni („Gliniany konik wszedł za wazonik, by się spokojnie zdrzemnąć do świtu"). Ale jakże odmienny jest ten wiersz od częstych rymowanek opisujących akcesoria dziecięcego świata. Wiersz Czechowicza nie jest opisem rejestrującym, wyliczającym przedmioty. To obraz, który atakuje wyobraźnię, który jest niewątpliwie bliski bardzo współczesnym tendencjom twórczej poezji przenikniętej swoistą agresywnością i dramatycznością. Czytelnik nie pozostaje bierny. „Ogromna Wisła pod niebo wyszła, z gwiazdami szepcze" — ten pełen dynamiki obraz nie pozostawia wyobraźni czytelnika w spokoju, wzywa ją jakby do współpracy i — jak sądzę — zostaje na trwałe w pamięci tak, iż ilekroć staniemy nocą nad wielką rzeką, przyjdzie on do nas jako prawda „niekłamana w niczym".

Dotknąłem tylko najogólniej sprawy poezji dla dzieci. Wiem, że rzecz jest bardzo skomplikowana, że istnieją tu bardzo subtelne czynniki modyfikujące w zależności od wieku. Nie chciałbym również sugerować, że poezja dla dzieci — to tylko kołysanki. Już od najmłodszych lat wprowadzamy przecież dziecko w świat rzeczywistych doświadczeń społecznych, kształtujemy jego poczucie obowiązku i odpowiedzialności. Uczynić to może jednak nie rymowanka przemawiająca do małego chłopca w ten oto sposób:



Weź się do nauki,
Gdy lat kilka minie,
Będziesz maszynistą
Na smoku — maszynie.

Niby to wszystko jest w porządku — zachęta do nauki; smok z bajki, który ma przemówić do wyobraźni dziecka, a wreszcie — zachęta do pracy produkcyjnej na maszynie, zapewne bardzo nowoczesnej. Tylko, że poezji brak.

Wprowadzić dziecko w sferę obowiązku i pracy — to uczynić może tylko prawdziwa poezja społeczna, ta, która przemawia sugestywnym skrótem uczuciowo-myślowym, gdzie jest i obraz, i nastrój, a wtedy i inwokacja — z natury rzeczy retoryczna — zyskuje rangę poezji, siły wzruszającej, tak jak to potrafi czynić Władysław Broniewski w słynnym wierszu o Łodzi:

Wyją syreny, wyją co rano,
grożą pięściami rude kominy...
...pójdzie Piotrkowską tłum robotniczy,
ptaki czerwone fruną do góry.
Silnym i śmiałym, któż nam zagrodzi
drogę, co dzisiaj taka już bliska?

*

Zmierzam do końca rozważań. Zdaję sobie sprawę z ich niepełności i zapewne dyskusyjnego charakteru. Nie omawiałem tu np. czasopism przeznaczonych dla dzieci i młodzieży, choć to niewątpliwie ważny dział literatury, bezpośrednio kształtującej ideową postawę młodzieży i jej gusty artystyczne, a z drugiej strony — szkoła dla pisarzy piszących dla młodzieży.

Chciałbym na zakończenie raz jeszcze podkreślić to, co uważam za szczególnie ważne. Jestem przekonany, że historycy literatury powinni włączyć literaturę dla dzieci i młodzieży do zakresu swych badań. I to nie tylko dlatego, że istnieją tu wyraźne tereny pograniczeń, że często przesuwają się granice, że ukazywane dzieła wchodzą do kanonu literatury dziecięcej czy młodzieżowej, a niekiedy (jak to wydaje się z książką Lewis Carrolla *Alicja w krainie czarów*) książki pisane dla dzieci budzą żywe zainteresowanie dorosłych czytelników. Rzecz najważniejsza, że wzrastający poziom artystyczny tej literatury czyni ją istotną częścią kultury narodowej. Bez rozdziału o literaturze dla dzieci i młodzieży niepełny byłby nowoczesny podręcznik historii literatury polskiej. Czy historyk literatury potrafi to dobrze uczynić i czy — z czym również się trzeba liczyć — nie potraktuje tej propozycji badawczej jako zdeprecjowania jego warsztatu naukowego? Spróbujmy zacząć to czynić, nie lękając się, iż popadniemy w infantylizm. (A w związku z tym warto może przemyśleć dwuwiersz z *Fausta* Goethego:

Das Alter mecht nicht kindisch, wie man spricht.
Es findet uns noch als wahre Kinder.)

Wzrastający poziom ideowo-artystyczny polskiej literatury dla dzieci i młodzieży czyni ją coraz ważniejszym elementem wychowawczym. Jestem szczerym admiratorem wielu książek reprezentujących literaturę dla dzieci i młodzieży. I jestem przekonany, że jej rola będzie coraz bardziej wzrastać, że wprowadzać ona będzie młode pokolenia Polski Ludowej w sposób pogłębiony i skuteczny w dziedzinę obowiązku walki o życie coraz bardziej godne człowieka. I dlatego chciałbym na końcu wykładu postawić słowa Norwida:

...bo piękno na to jest,
by zachwycało do pracy.

Troska o wysoki poziom artystyczny literatury dla młodzieży — to, oczywista, troska o spotęgowanie jej oddziaływania ideowo-wychowawczego, o to, aby kształtowała ona najskuteczniej miłość młodego pokolenia do socjalistycznej ojczyzny, aby budziła ona pogłębioną odpowiedzialność społeczną, aby kształtowała pokolenie, które kontynuować będzie walkę o udoskonalenie naszego życia, o socjalistyczną moralność, o wytwarzanie solidarności w walce o najszczytniejsze ideały: socjalizm i pokój.

PROBLEMY WYCHOWANIA MUZYCZNEGO W SZKOLE OGÓLNOKSZTAŁCĄCEJ

Problemy wychowania muzycznego interesowały mnie dość dawno w związku z zainteresowaniami z zakresu psychologii muzycznej dziecka [1]. Odeszłam jednak od nich od dawna. Jeśli teraz pozwalam sobie ponownie zabrać w tych sprawach głos, czynię to w głębokiej trosce i niepokoju o przyszłość kultury muzycznej w naszym kraju. Kultura ta jest nierozerwalnie związana z problematyką wychowania muzycznego dzieci i młodzieży, i to w szczególności w szkolnictwie ogólnokształcącym. Polityka w tym zakresie, jaką u nas realizowano przez lat 17, doprowadziła dziś do stanu, który staje się groźnym. Reforma szkolnictwa, do której realizacji obecnie przystąpiono — jak się okazuje — w tym zakresie nie przewiduje zmian na lepsze względnie przewiduje je w stopniu tak nieznacznym, iż trudno uznać to za wystarczające. Urzeczeni technicyzacją, potrzebami przestawienia młodzieży na bardziej przyrodniczy sposób myślenia, wychowania fizycznego itp. — w zasadzie słusznymi postulatami — nie przewidujemy prawie żadnych zmian, związanych z postulatami świata muzycznego. Grozi nam nadal wychowanie społeczeństwa całkowicie nieuwrażliwionego na wartości muzyczne. A przecie nikt dziś nie wątpi, iż istotą kultury muzycznej są nie tylko osiągnięcia w zakresie twórczości, instytucji muzycznych, wykonawstwa, lecz głównie — stan i poziom r e c e p c j i muzycznej w szerokich kręgach społeczeństwa. Ten zaś jest przede wszystkim zależny od poziomu i metod wychowania muzycznego w szkolnictwie ogólnokształcącym.

Wypowiadam się jako muzykolog, zdający sobie sprawę z istoty procesów społecznych, leżących u podstaw kultury muzycznej [2]. Na ten sam temat, w tym samym duchu ostrzegawczym wypowiadali się liczni wychowawcy muzyczni, publicyści, muzycy, kompozytorzy [3]. Nie było prawie ani jednego Walnego Zjazdu Kompozytorów Polskich, który by nie podejmował również i tego zagadnienia lub nawet nie wystosował odpo-

[1] Z. Lissa: *Z psychologii muzycznej dziecka*. „Kwartalnik Muzyczny", nr X/XI, Warszawa, 1931, s. 173—207, oraz nadbitka; *Z zagadnień współczesnej pedagogiki muzycznej*. „Przegląd Społeczny" nr 12, r. 1931 i nr 1, r. 1932, Lwów; *Psychologia współczesna a wychowanie muzyczne*. „Muzyka w szkole", Kraków 1932; *Twórczość muzyczna dziecka w świetle psychologii i pedagogii*. „Muzyka w szkole", nr 7—10, Warszawa, 1933 i odbitka; *Badania muzykalności a wychowanie muzyczne*. „Muzyka Polska", nr 3, Warszawa, 1934.

[2] Zob. Z. Lissa: *Przeciw głuchocie*. „Przegląd Kulturalny", nr 41, r. 1961/X, Warszawa.

[3] B. Woytowicz: *Muzyka winna być przedmiotem obowiązującym w szkołach powszechnych*. „Muzyka", nr 3—4, 1950; *Wychowanie całego człowieka*, „Ruch Muzyczny", nr 16, 1961; N. M. *Muzyka w szkole ogólnokształcącej*, tamże; R. Heising: *Śpiew czy wychowanie muzyczne?* tamże; H. Czaykowska: *Muzykowanie i słuchanie*, tamże; A. Suzin: *O wychowanie estetyczne*, „Śpiew w szkole", nr 1, 1961; F. Jasionowski: *Projekt ustawienia śpiewu i muzyki w szkole ogólnokształcącej 12-letniej*. „Śpiew w szkole", nr 3—7, 1958, i in.

wiednich memoriałów do Ministerstwa Oświaty, do Komitetu Centralnego PZPR czy do Premiera. Pisałam już o tych sprawach w r. 1954, pisał wybitny kompozytor Bolesław Woytowicz[4], delegacja Stowarzyszenia Polskich Art. Muzyków dotarła do kierownictwa Min. Oświaty, Zjazd Krytyków Muzycznych w Katowicach w r. 1960 również podniósł w tej sprawie swój głos. Wszyscy zwracali uwagę na grożące niebezpieczeństwo całkowitego „odmuzycznienia" społeczeństwa polskiego, przy zachowaniu obecnego lekceważącego stosunku do spraw wychowania muzycznego młodzieży w szkolnictwie ogólnokształcącym. „Ruch Muzyczny" poświęcił w br. tym sprawom specjalny numer, a organ nauczycieli muzyki w szkole „Śpiew w szkole" ustawicznie powraca do tej problematyki. Reforma programu 8-letniej szkoły podstawowej, mająca zasadniczo zmienić koncepcję wychowania, a tym samym i profil kultury narodowej w przyszłości — n i e uwzględnia jednak tych postulatów, mimo iż dyskusja na ten temat sięgnęła już nawet do Polskiej Akademii Nauk, gdzie na specjalnym posiedzeniu Komitetu Historii i Teorii Sztuki oraz Komitetu Pedagogiki i Psychologii również dyskutowano te sprawy.

„Żyjemy w epoce głębokich przeobrażeń społecznych, dzięki którym szerokie kręgi ludności uzyskują dostęp do kultury, będącej w dotychczasowym rozwoju dziejowym często przywilejem tylko nielicznych warstw. W tym rozszerzeniu dostępu do kultury szczególne znaczenie ma organizowanie kontaktu ludzi ze sztuką, ponieważ sztuka stanowi jedną z zasadniczych dziedzin kulturalnego życia człowieka..." pisze B. Suchodolski w swym artykule „O nowoczesną koncepcję 8-letniej szkoły podstawowej"[5]. Tak, ale ten dostęp do kultury pozostanie tak długo czymś czysto formalnym, papierowym, jak długo nie zostaną rozwinięte i uszlachetnione, podniesione na wyższy poziom p o t r z e b y społeczeństwa we wszystkich jego odłamach, potrzeby konsumpcji sztuki, potrzeby estetyczne. Zwłaszcza bardziej skomplikowane przejawy sztuki — a dotyczy to muzyki w pierwszym rzędzie — nie mogą stać się przedmiotem recepcji, o ile społeczeństwo nie będzie do niego przygotowane, o ile przez odpowiednie wychowanie nie stworzymy odpowiednich postaw odbiorczych, nawyków, konwencji. Muzyki dotyczy to w silniejszej mierze ze względu na jej specyfikę, na niejednoznaczność semantyczną, na skomplikowane środki wykonawcze i wielorakość gatunków, wymagających znajomości określonych konwencji. Estetyczne doznawanie muzyki wymaga p r z y g o t o w a n i a odbiorcy, pewnego minimum osłuchania się. Nie wszyscy obywatele w naszym kraju mogą otrzymać wykształcenie specjalne, które by w nich te postawy wyrobiło. Minimum tego wykształcenia ma im dać właśnie szkoła ogólnokształcąca. Naiwnością jest sądzić,

[4] O fundamenty muzycznej kultury narodu. Muzyka, nr. 3—4, 1950, Warszawa; Op. cit. (zob. 3).

[5] B. S u c h o d o l s k i. *O nowoczesną koncepcję 8-letniej szkoły podstawowej.* „Głos Nauczycielski", nr 45 z dnia 5. XI. 1961. Warszawa s. 5.

iż można je przerzucić na te środki technicznej reprodukcji muzyki, które stały się zdobyczą naszej epoki: radio, płyty, telewizja. Nie można też całości tego wychowania przerzucać na barki tych instytucji muzycznych, które w ciągu 17 lat istnienia Polski Ludowej istotnie rozszerzyły wydatnie — w porównaniu ze stanem międzywojennym — swój zasięg działania. Odbiorcę dla tych wszystkich form reprodukcji i rozpowszechnienia muzyki ma kształtować właśnie szkolnictwo powszechne, a więc wychowanie muzyczne, które przecież znajduje się w programie tego szkolnictwa na całym świecie. „Zagadnienia nauczania muzyki w ogólnokształcącej szkole — to alfa i omega naszej estetycznej kultury" pisze znany kompozytor radziecki, Dymitr Szostakowicz, na marginesie problemów związanych z rolą kompozytora w współczesnym społeczeństwie radzieckim.[6]

Dotychczasowa szkoła w Polsce Ludowej wykazuje pod tym względem szczególnie wielkie braki, co więcej, stoi pod względem środków, metod i zakresu wychowania muzycznego p o n i ż e j tych osiągnięć, jakie wykazywało szkolnictwo polskie okresu międzywojennego. Musimy, niestety, zarzut ten jasno i wyraźnie sformułować. Dotyczy to zresztą tak muzyki, jak i sztuk plastycznych[7], a jedynym przedmiotem, poprzez który wychowuje się postawę estetyczną naszej młodzieży, jest nauczanie literatury polskiej. Nie mam zamiaru ani uprawnień do tego, by omawiać tu całokształt zagadnień t.zw. „wychowania estetycznego" w szkole, choć zdaję sobie sprawę z jego ważności dla wszechstronnego i pełnego rozwoju człowieka. Rozbieżność między tym, co się wielokrotnie formułuje jako naczelny postulat wychowania w państwie socjalistycznym, a tym, co się w praktyce r e a l i z u j e jest jednak zbyt wielka, by te sprawy dalej przemilczać. Dyskutujemy obecnie o e t y c e naukowej, o jedności sumienia naukowego i partyjnego. Niechże więc będzie wolno w imię tej jedności odnieść się krytycznie do tego, co się w zakresie wychowania muzycznego naszego społeczeństwa c z y n i. Jeśliby tu ktoś chciał przeciwstawić argument h i e r a r c h i i ważności wychowania technicznego, fizycznego itp. i estetycznego, to pozwolę sobie postawić pytanie: czy istotnie ktokolwiek ma prawo przesuwać na plan dalszy te formy wychowawcze, które mają p r z y g o t o w a ć człowieka naszej epoki na wszystkie najwyższe osiągnięcia ludzkości w zakresie kultury i sztuki? W projektach przygotowywanej reformy te formy nadal widzę na ostatnim miejscu, i to właśnie jest przyczyną mojej obecnej wypowiedzi.

W każdym okresie historycznym podłożem kultury muzycznej każdego narodu jest zakres i poziom o d b i o r c z o ś c i muzycznej. Mówi się powszechnie o większej muzykalności jednych grup etnicznych, mniejszej — innych. Ale nie tylko ona decyduje o tej kulturze. Formy przeni-

[6] D. S z o s t a k o w i c z: *Powołanie kompozytora*. „Prawda", z 17. I. 1962. Moskwa.
[7] H. Jastrząbowska: *Reforma szkolna a politechnizacja*. „Ruch Muzyczny", nr 16, 1961; J. Zaniewicka: *Plastyka w nowej szkole*, tamże.

kania muzyki do szerokich kół odbiorców, ich przygotowanie do tego odbioru są tu niemniej ważne. „Kantoreien" Lutra, Waltera, i innych ich pomocników „rozśpiewały" w XVI w. tak dalece społeczeństwo niemieckie, iż potem przez liczne generacje niemiecka muzyka dominowała w Europie, rozkwitając takimi geniuszami, jak Bach, Haendel, Haydn, Mozart, Beethoven, Schumann, Wagner i wielu innych. Mieli oni swoje mocne i trwałe podstawy w muzykalności, w potrzebie muzyki w całym społeczeństwie niemieckim.

Kultura każdego społeczeństwa jest tworem ludzi, przeznaczonym dla ludzi. Ażeby mogła w całej pełni promieniować na społeczeństwo, musi być wykształcona g o t o w o ś ć tego społeczeństwa do jej odbioru. Nikt nie rodzi się z rozwiniętą w pełni i ukształtowaną gotowością do recepcji sztuki, choć niewątpliwie każdy rodzi się z jakimiś na to zadatkami. Te zadatki muszą być rozwinięte, umocnione, ukształtowane w określonym kierunku, i to w okresie, kiedy osobowość człowieka dopiero się kształtuje, a psychika jest na tyle podatna oddziaływaniu świata zewnętrznego, iż rozwój wrodzonych dyspozycji psychicznych jest jeszcze możliwy [8]. Instytucją, która ma dać nie tylko pewne minimum wiedzy o życiu, ale i przygotowanie do odbioru walorów kulturowych jest właśnie szkoła powszechna. Te zadania ma ona i w stosunku do muzyki. Zwłaszcza szkoła państwa socjalistycznego, w którym rola sztuki jako jednego z ważniejszych współczynników ideologii jest w całej pełni — teoretycznie — doceniana. Tymczasem od lat kilkunastu szkoła ogólnokształcąca Polski Ludowej wypuszcza co roku setki tysięcy młodzieży głuchej całkowicie na wszystkie wartości kultury muzycznej, na to wszystko, co w tym zakresie budzi naszą dumę i radość, co jest najwyższym osiągnięciem ogólnoludzkiej muzyki.

Jeszcze w latach 1945—49 stan nauczania muzyki w szkolnictwie powszechnym Polski Ludowej można było uznać za zadowalający. Nawiązywano do tradycji okresu przedwojennego, kiedy to poprzez wszystkie klasy niższej i średniej szkoły nauka śpiewu obejmowała 2 godziny obowiązkowe tygodniowo, uzupełniane przez dalsze 2 godziny chóru; kiedy szkoły inicjowały naukę gry na różnych instrumentach, a niektóre z nich nawet organizowały własne zespoły instrumentalne, czy wręcz orkiestry instrumentów smyczkowych [9]. W każdej szkole działał chór wielogłosowy, a słynne kursy wakacyjne w Krzemieńcu, Wejherowie i in. podnosiły poziom wychowania muzycznego w szkole, sprzyjały unowocześnianiu

[8] W cytowanym wyżej artykule Szostakowicz powiada: „...gdy od najmłodszych lat, gdy człowiek jest tak wrażliwy na wszystko, co piękne, rozbudzić w nim artystę, rozwinąć jego słuch i dać mu przez lata nauki w szkole pewną konieczną sumę wiedzy i umiejętności, to całe dalsze jego życie stanie się o wiele pełniejsze, bogatsze... walcząc o powszechność wykształcenia muzycznego zaczynającą już od ławy szkolnej, wychowamy ogromną armię uczulonych i kwalifikowanych odbiorców muzyki..."

[9] Dane te podaję za artykułem N. M.: *Muzyka w szkole ogólnokształcącej*. „Ruch Muzyczny", nr 16, 1961.

metod pracy nauczycieli, „Święta Pieśni" sprzyjały rywalizacji chórów szkolnych, a wydziały nauczycielskie przy konserwatoriach kształciły wysoko wykwalifikowanych w tym zakresie wychowawców. W seminariach nauczycielskich stan wychowania muzycznego był tak wysoki, iż niektóre z nich mogły sobie pozwolić na organizowanie całych orkiestr symfonicznych.

W r. 1949 sprowadzono naukę śpiewu w szkole podstawowej do 1 godz. tygodniowo. To samo — w liceach pedagogicznych. Chór stał się przedmiotem nadobowiązkowym, podobnie jak i gra zespołowa. Studia Nauczycielskie właśnie w bieżącym roku — roku przygotowywanej reformy! — zostały w ogóle pozbawione nauczania muzyki. Powstała sytuacja, wywołująca przerażenie u ludzi poczuwających się do jakiejś odpowiedzialności za p r z y s z ł o ś ć kultury muzycznej kraju. Stosunki przyczynowe są bowiem prawem powszechnym, działającym nieubłaganie. To, co dziś zaniedbujemy, stanie się groźną luką w przyszłości, co dziś zbudujemy — może stać się podstawą wspaniałego rozkwitu kultury za lat kilkadziesiąt.

Ze świadomością tego musimy podchodzić do wszelkich spraw dzisiejszych, szczególnie do wychowywania młodzieży. Jest całkowicie zrozumiałe, iż w epoce rakiet międzykontynentalnych czy międzyplanetarnych, maszyn elektronowych i stosów atomowych wiedza obywatela o sprawach technicznych m u s i być większa niż dawniej, jeśli ma on znaleźć swoje miejsce w tym „nowym, wspaniałym świecie" i nie błąkać się w okresie automatyzacji pracy po świecie z zabobonnym lękiem przed niepojętą dlań maszyną. Musi być większa — jeśli ma on w sposób właściwy w tym nowym świecie d z i a ł a ć. Ale czy zwiększenie wiedzy technicznej człowieka współczesnego ma się dokonywać k o s z t e m jego wiedzy o kulturze? Rozumiemy doskonale, iż już dziś zachodzi zasadnicza zmiana p r o f i l u polskiej kultury w porównaniu z dziewiętnastowieczną[10]. Ale czy nie za drogo okupujemy tę zmianę?

Szkody, jakie przynosi zaniedbanie wykształcenia technicznego w szkołach ogólnokształcących, są łatwe do obliczenia: około 60 milionów złotych traci nasze państwo rocznie na tym, iż chłop polski traktuje traktor jak... konia. Nie zna się na budowie maszyny, nie umie się z nią obchodzić, dbać o nią; niszczy ją nie ze złej woli, lecz z braku odpowiedniej wiedzy. Ale szkód, jakie krajowi przynosi brak wrażliwości estetycznej naszej młodzieży, nikt nie może przeliczyć na złotówki. Choć już teraz, z perspektywy zaledwie kilkunastu lat s ą zauważalne. Tragiczne konflikty, jakie przeżywa obecne pokolenie „młodych" i „najmłodszych", niewątpli-

[10] Okres zaborów pozostawił nam w spadku profil kulturowy zdecydowanie skoncentrowany na humanistyce. Emigracja naukowa w XIX w. dotyczyła głównie kadr przyrodników i inżynierów, którzy za granicą znajdowali bardziej nowoczesne warsztaty badawcze. Humaniści pozostawali w kraju, bo tu pozostawał przedmiot ich badań. To właśnie zadecydowało o profilu nauki polskiej jeszcze w okresie międzywojennym.

wie w pewnej swej części są rezultatem odhumanizowania obrazu świata, z jakim wchodzą w życie te generacje. Pewne symptomy wskazują na to, iż w przyszłości będą to szkody jeszcze większe i nieodwracalne. A jak w tej sytuacji będzie wyglądała realizacja postulatu wszechstronnego wychowania człowieka przyszłości?

Tylko bardzo nieznaczny procent naszego społeczeństwa ma dziś warunki specjalistycznego kształcenia się w muzyce, mimo iż sieć szkół muzycznych w kraju wielokrotnie — w porównaniu z okresem międzywojennym — wzrosła, a liczba uczących się wzrosła przeszło czterokrotnie, nie mówiąc już o tym, iż zmienił się wydatnie ich skład klasowy. Mimo to nie wykracza to poza nikłe półtora procent ludności. Jeśli wziąć pod uwagę trudniej uchwytne statystycznie kształcenie się na drodze nauczania prywatnego — cyfra uczących się muzyki w najlepszym wypadku podskoczy w dwójnasób, tj. do 3 procent. Dla pozostałych 97 procent naszego społeczeństwa, tj. prawie dla 29 milionów ludności — to minimum wykształcenia muzycznego, jakie daje szkoła ogólnokształcąca, stanowi jedyne wykształcenie w tym zakresie, jedyną na całe życie odskocznię do ewentualnych późniejszych kontaktów z muzyką, jeśli nie liczymy kontaktów poprzez kościół, który niewątpliwie skrzętnie korzysta z zaniedbań Polski Ludowej na tym gruncie, przejmując inicjatywę we własne ręce; tym bardziej iż ma za sobą pod tym względem trwałe tradycje z wieków minionych, kiedy to zespoły kościelne po części zastępowały laickie organizacje i instytucje muzyczne.

Wprawdzie w naszych czasach powszechność radia wydatnie rozszerzyła możność kontaktów społeczeństwa z muzyką, niemniej kontakt ten nie może zastąpić aktywnego muzykowania, jakie ma dawać szkoła. Po pierwsze — radio nie ogarnęło jeszcze wszystkich zakątków kraju, gdyż zależy od 100-procentowej elektryfikacji wsi polskiej, który to proces jeszcze nie został zakończony. Zależy od doskonałości lub niedoskonałości aparatów odbiorczych, co w wypadku głośników raczej odstręcza od słuchania muzyki, niż je ułatwia. Po drugie — kontakt z muzyką przez radio jest kontaktem biernym, który można dobrze realizować wtedy, gdy opiera się na już rozbudzonym zainteresowaniu, na jakichś uprzednich formach kontaktu czynnego, w postaci choćby tak prymitywnego muzykowania, jakim jest chór szkolny. Świadome doznawanie muzyki przez radio jest trudniejsze, niż słuchanie żywych wykonawców. Jest dla surowego odbiorcy zbyt „abstrakcyjne", wymaga skupionego odbioru. W przeciwnym wypadku muzyka w radio pełni funkcję jakiegoś „brzęczącego tła", czegoś w rodzaju „muzycznej tapety", której trudno przypisywać jakiekolwiek działanie umuzykalniające. W tej sytuacji główny ciężar przygotowania do odbioru muzyki spoczywa jednak na szkole ogólnokształcącej.

Kontakt z muzyką na gruncie szkoły rozpoczyna się w okresie, w którym wrodzone zadatki osobnika mogą jeszcze ulegać rozwojowi przez

ich ćwiczenie albo też mogą ulec zahamowaniu przez brak bodźców, sprzyjających temu rozwojowi. W większych ośrodkach kontakt ten rozpoczyna się nawet wcześniej, w przedszkolu, gdzie siłą rzeczy przedmioty artystyczne, a zwłaszcza muzyka, grają znacznie większą rolę niż elementy „wiedzy". W szkole kontakt ten zostaje gwałtownie przerwany, proporcje „przedmiotów nauki" — odwrócone. Dziecko rozkołysane muzycznie w przedszkolu, nie znajduje w szkole kontynuacji dla swych rozbudzonych zadatków muzycznych. Tam — uczyło się muzyki poprzez zabawę, przy zabawie, tu — nauka muzyki przybiera całkiem inny charakter, a głównie — ginie w powodzi innych, trudnych spraw, w hierarchii przedmiotów przesuwa się nagle — z pierwszego rzędu — na szary koniec. Fakt, iż niedostateczna ocena ze śpiewu nie decyduje o przejściu dziecka do klasy wyższej, że godziny śpiewu leżą przeważnie poza godzinami szkolnymi lub na samym ich końcu (z których najłatwiej jest „urwać się"), w niemałym stopniu przyczynia się do lekceważenia tego przedmiotu. Gdy potem dorastający młody człowiek samorzutnie odkrywa walor muzyki, jest już zwykle za późno, by znaleźć z nią jakiś bliższy kontakt.

Żadna praca wychowawcza z dorosłymi, żadne wysiłki upowszechniania muzyki nie mogą potem już nadrobić tych strat, które powstają, gdy w okresie r o z w o j u psychiki dziecka wrodzone zadatki nie zostaną zaktywizowane. Właśnie dlatego tak nikły jest rezultat tzw. upowszechnienia kultury muzycznej, iż w latach dzieciństwa i młodości szkoła n i e rozbudziła w dzieciach zainteresowań muzycznych, nie stworzyła w nich n a w y k u słuchania muzyki, rozumienia jej wyrazu, jej znaczenia w życiu człowieka. Na całym świecie — właśnie w oparciu o świadomość tego stanu rzeczy — wychowanie muzyczne jest włączone do szkolnictwa powszechnego, a rozpoczyna się i wcześniej, w przedszkolu, gdzie jest jednym z centralnych środków wychowania [11]. Człowiek rośnie przecie nie tylko przez powiększenie swego stanu wiedzy o świecie, ale i przez rozszerzanie swojej w y o b r a ź n i, uczulenie swojej wrażliwości na piękno, pogłębienie swego życia emocjonalnego przez kontakt ze sztuką. Temu ma właśnie służyć wychowanie estetyczne.

Trudno mi odpowiedzieć na pytanie, d l a c z e g o w szkolnictwie polskim po wyzwoleniu zabrakło zrozumienia dla tych spraw. Jeśli chodzi o obecną reformę szkolnictwa, która ma objąć również i reformę wychowania muzycznego, musimy sobie zdać sprawę z jego dotychczasowych niedostatków, by ponownie nie poczynić błędów. Od tego, co i jak teraz zaplanujemy, będzie zależało oblicze następnych kilku milionów, będzie zależało, czy przyszłe pokolenia młodych nadal będą rosły tępe, nieuczulone na największe zdobycze ludzkości. Bo czymże będą wszystkie

[11] Zob. art. K. Longchamps-Druszkiewiczowej: *Muzyka w wieku przedszkolnym.* „Ruch Muzyczny", nr 16, 1961.

osiągnięcia techniki, zdobycze wiedzy, jeśli nie będzie im towarzyszyła największa radość człowieka — radość z piękna tworów ludzkich?

Zacznijmy więc od krytyki stanu dotychczasowego.

Pierwszym i podstawowym niedociągnięciem w dotychczasowym nauczaniu muzyki w szkolnictwie ogólnokształcącym jest ograniczenie i l o ś c i godzin zajęć muzycznych w tygodniu. Powiększenie ilości godzin z zakresu matematyki i fizyki, nauk przyrodniczych, a także języka polskiego dokonało się w pierwszym rzędzie kosztem godzin przeznaczonych na wychowanie estetyczne, w tym głównie muzyczne. Z 4 godzin tygodniowo w okresie międzywojennym po r. 1949 pozostała tylko jedna, zajęcia chóralne zostały przeniesione poza siatkę godzin jako nadobowiązkowe. W liceach pedagogicznych również ograniczono zajęcia muzyczne do 1 godziny, w liceach ogólnokształcących zaś w ogóle usunięto je z planu zajęć. Wystarczy porównać tylko proporcje wymiaru godzin przedmiotów estetycznych i pozostałych z lat 1920—1939 i 1959 [12], by przekonać się, jak zmieniły się warunki na n i e k o r z y ś ć wychowania estetycznego:

W r. 1920 stosunek ten przedstawiał się jak 1—1,89
w r. 1933 „ „ „ „ „ 1—1,85
w r. 1959 „ „ „ „ „ 1—3,65

Inaczej mówiąc: jeśli stosunek przedmiotów estetycznych do racjonalistycznych w okresie międzywojennym wyrażał się ułamkiem 1/3, to w roku 1959 — już tylko 1/5. Jeśli w ogólnym obliczeniu, w porównaniu z r. 1933, tygodniowy wymiar godzin języka polskiego w z r ó s ł o 12 godzin, matematyki — o 9 godzin, to śpiewu — z m n i e j s z y ł się o 5 godzin [13]. Nieco bardziej szczegółowe dane porównawcze podaje artykuł „Muzyka w szkole ogólnokształcącej" [14], zamykając skalę porównawczą 20-leciem 1939—1959:

1939	64 : 105,	tj.	1 — 1,64
1945	52 : 127	„	1 — 2,25
1949	35 : 151	„	1 — 4,41
1956	38 : 146	„	1 — 3,84
1959	38 : 138	„	1 — 3,63

Z tabeli tej również wynika, iż odbiegliśmy daleko od sytuacji muzyki w szkolnictwie okresu międzywojennego, iż po najgorszym r. 1949 nastąpiła pewna, całkiem nieznaczna poprawa, co dalej jednak nie znaczy, jakoby sytuacja była w ogóle do przyjęcia. Dla sprawiedliwości należy

[12] Dane te zaczerpnęłam z informacji Nacz. Min. Oświaty, p. F. Jasionowskiego.

[13] Trudno mi osądzić, czy zwiększenie ilości godzin języka polskiego przyczyniło się do podwyższenia wiedzy naszej młodzieży w tym zakresie. Sądząc na podstawie wyników egzaminów wstępnych na Uniwersytecie Warszawskim — raczej trudno to stwierdzić.

[14] Dane cyfrowe przytaczam za artykułem N. M., „Ruch Muzyczny" nr 16, 1961.

dodać, iż w r. 1955 przywrócono śpiew w liceach pedagogicznych, chóru jednak dalej nie uznano za zajęcie „legalne".

W r. 1961 sytuacja przedstawia się pod tym względem następująco: na zajęcia muzyczne przeznacza się we wszystkich klasach szkoły podstawowej 1 (jedną) godzinę tygodniowo. Dwie godziny chóru tygodniowo pozostawia się jako zajęcia pozaszkolne. W liceum w ogóle zlikwidowano naukę śpiewu, pozostawiając tylko chór jako nadobowiązkowy, z czego oczywiście młodzież skwapliwie korzysta, by nań w ogóle nie uczęszczać. W liceach pedagogicznych tylko pierwsze 3 klasy mają 2 godzinne zajęcia muzyczne tygodniowo, 2 klasy dalsze — tylko 1 godzinę, chór zaś jest zajęciem pozaszkolnym w klasach 2—4.

Gdy na wiosnę br. delegacja kompozytorów polskich i przedstawicieli SPAM (Stow. Polskich Artystów-Muzyków) wróciła z audiencji u ministra Oświaty, rozpowszechniła się radosna wiadomość, iż wychowaniu muzycznemu zostaną po reformie przywrócone 2 godz. zajęć tygodniowo poprzez całą 12-letnią szkołę. Optymizm nasz był jednak przedwczesny. Obecnie „oferuje" się muzyce 2 godziny tygodniowo tylko w klasach 3—4, ograniczając ją do 1 godziny w pozostałych klasach 1—2 i 5—12. Czyli stan „chorobowy" próbuje się zaleczyć niewielkim plasterkiem, w żadnym wypadku zasadniczą sanacją sytuacji.

B. Suchodolski we wspomnianym już artykule snuje szerokie plany dotyczące reformy treści wychowania muzycznego w szkole ogólnokształcącej. Plany te co prawda nie wykraczają poza program międzywojenny, opracowany w oparciu o metody Dalcroze'a i Wysockiego, nie mówiąc już o tym, iż w proponowanej siatce godzin są całkowicie nie do zrealizowania. Obejmują one śpiew, solfeż, tj. śpiewanie z nut, podstawowe wiadomości z teorii muzyki, próby dyrygowania, wiadomości z historii muzyki w oparciu o audycje muzyczne, wiadomości o podstawowych formach muzycznych, kompozytorach, grę na instrumentach, grę w szkolnych zespołach instrumentalnych, udział w chórze szkolnym, rytmikę i udział w szkolnych zespołach baletowych. W swoim drugim artykule [15] Suchodolski ogranicza nieco ten zakres do: śpiewu, audycji muzycznych, chóru szkolnego i zespołów instrumentalnych. Jak długo jednak zajęciom muzycznym, które — jak wszyscy zgodnie stwierdzają — mają nosić nazwę „wychowania muzycznego" a nie „śpiewu", nie zostanie przyznana minimalna ilość 2 godzin tygodniowo poprzez wszystkie lata szkoły powszechnej, tj. przez 12 lat — trudno planować jakąkolwiek zmianę treści nauczania czy też metod wychowania i cieszyć się z wyjścia z sytuacji „pokolenia głuchych".

Ograniczenie ilości zajęć, potraktowanie chóru jako zajęcia nadobowiązkowego odebrało wychowaniu muzycznemu w szkole wszelkie znaczenie

[15] B. Suchodolski: *Plan i zakres materiału nauczania 8-klasowej szkoły podstawowej*. „Głos Nauczycielski", nr 48, 1961 r. str. 4—5.

i autorytet tak w oczach młodzieży, jak i nauczycieli. Skutki tego nie dały na siebie zbyt długo czekać: nastąpił masowy odwrót kadr nauczycielskich od tego zepchniętego na margines przedmiotu. Po kilku latach z trudem można było znaleźć kwalifikowanych nauczycieli muzyki w szkołach powszechnych. Kto mógł, szukał zajęć w innego typu instytucjach związanych z muzyką, tylko nieliczni trwali po bohatersku na straconych pozycjach. Na około 30 000 szkół podstawowych w Polsce działa dziś zaledwie 5—6000 k w a l i f i k o w a n y c h wychowawców muzycznych. Reszta — to ludzie przypadkowi, nauczyciele języka polskiego czy matematyki, historii lub nauk przyrodniczych. Swoje kwalifikacje muzyczne zawdzięczają oni — zwłaszcza młode pokolenie — ogólnokształcącej szkole, w której uczyli się śpiewu przez 1 godzinę w tygodniu, lub tym godzinom w liceach pedagogicznych... których przecie n i e było. Domniemanie tych instancji w Min. Oświaty, które doprowadziły do opisywanego stanu, jakoby muzyki mógł nauczać k a ż d y, bez przygotowania i odpowiedniej specjalizacji, dowodzi, że i ich przedstawiciele należą do pokolenia, którego kwalifikacje podawaliśmy wyżej. Ciekawe przy tym, iż właśnie brakiem kadr próbowały te właśnie instacje tłumaczyć ograniczenie nauki muzyki w szkole. A przecie właśnie one same zadecydowały tak o braku tych kadr, jak i też o ich odpływie na inne placówki. Powstało jakby błędne koło, które jednak ma łatwo widoczne supełki i które nader łatwo przeciąć. Oczywiście — zakładając pełne zrozumienie dla problematyki muzycznej.

Nie mając więc w tej sytuacji dostatecznej ilości wykwalifikowanych kadr, zaczęto posługiwać się w szkolnictwie nauczycielami całkowicie nie przygotowanymi do nauczania tego przedmiotu. To sprowadziło naukę muzyki w szkołach do zupełnej f i k c j i. Nawet muzykalne dzieci, które można było zainteresować tą sztuką, wyrastały, lekceważąc ją całkowicie.

Około 10 milionów ludzi z lukami w swej świadomości muzycznej wypuściły nasze szkoły. Ci ludzie dorastali, zajmowali stanowiska, przejmowali nierzadko ster wielorakich spraw w swoje ręce, decydowali o kierunkach działalności różnych instytucji — między innymi i kulturalnych. Podejmowali decyzje, a decydować mogli tylko w duchu własnych ograniczonych wyobrażeń o świecie, o kulturze. Własne luki wykształcenia przyjmowali za zasadę i normę, obiektywizując niejako swoje subiektywne braki. W ten sposób, wbrew hasłom głoszonym, wbrew postulatom Rządu i Partii — zamiast zbliżać odcinaliśmy naszemu społeczeństwu dostęp do pewnego odcinka kultury. Sygnalizowałam o tym już wcześniej: „Zasada lawiny działa nie tylko na szczytach górskich. Stosunki przyczynowe działają z nieubłaganą koniecznością. Toteż pustoszeją nasze sale koncertowe, coraz mniej widać w nich młodzieży, coraz bardziej dominują ludzie starsi, ci, którzy do szkół chodzili jeszcze przed wojną i mogli z nich zaczerpnąć na tyle impulsów, żeby interesować się

życiem koncertowym. Najdziwniejsze jest jednak w tym wszystkim coś innego: Ministerstwo Kultury i Sztuki łoży ogromne sumy na to, by rozbudowywać instytucje muzyczne, by prowadzić akcję upowszechnienia muzyki wśród dorosłych — lecz Min. Oświaty przez lat kilkanaście czyniło wszystko, by te wysiłki szły w próżnię, by tym instytucjom odebrać ich odbiorcę. Bo dla kogóż mają być wszystkie orkiestry i teatry operowe, sale koncertowe, zespoły wykonawcze? Kogóż zachęcać do amatorskiego uprawiania muzyki, ludzi, którym nie wpojono przekonania, iż muzyka to wartość, że przeżycie muzyczne uszlachetnia człowieka?... Czyżby kolejne załamywanie się wielorakich akcji upowszechnienionych nie w tym właśnie miało swoje przyczyny, iż skierowane było do ludzi, którym zbyt późno próbowano otworzyć oczy i uszy na muzykę? Do ludzi, którym nie umożliwiono pełnego rozwoju wtedy, kiedy ten rozwój był czymś naturalnym?... Niepojętym wydaje się przy tym fakt, iż w społeczeństwie o planowej gospodarce jedno ministerstwo podcinało przez długie lata „gałąź", na której „siedziało" inne; że one sobie... przeciwdziałały. Czyżby planowanie nie obejmowało — wbrew pozorom — i kultury, a koordynacja poczynań nie obowiązywała również w skali międzyministerialnej?"[16]

W tej sytuacji jest jasne, że kadry nauczycieli, wychowawców muzycznych będą rosły, kiedy wzmoże się zapotrzebowanie szkolnictwa na ich działalność, kiedy będą miały do czego rość. Ale trudności z kadrami mają jeszcze inne przyczyny: w jaki sposób w ciągu 2 lat Studium Nauczycielskiego przyszły kandydat na nauczyciela może uzyskać wystarczające wykształcenie muzyczne dla wykonywania swego zawodu, jeśli szkoła podstawowa czy średnia, z której przychodzi, nie dała mu żadnego przygotowania muzycznego? Kandydaci do innych kierunków mogą swoje przygotowanie uzyskać w ciągu wielu lat szkoły podstawowej i średniej. A skąd ma je wziąć słuchacz muzycznego kierunku Studium Nauczycielskiego. Nawet jeśli — jak się obecnie planuje — okres 2-letni ma być rozszerzony na 3 lata? Jego studia są pozbawione swej podbudowy właśnie na skutek opisanych warunków wychowania muzycznego w szkole.

W Czechach już przed wojną, a i teraz nadal, wymaga się od nauczyciela muzyki w szkole gry co najmniej na jednym instrumencie, w Niemczech — to samo, w ZSRR nie ma ani jednego nauczyciela muzyki, który by nie grał przynajmniej na bałałajce, domrze, akordeonie. U nas śpiewu nierzadko nauczają ludzie, którzy sami nie potrafią czysto zaśpiewać pieśni.

Oczywiście — są i inni, skromni i cisi bohaterowie swojego umiłowanego zawodu, ale — jak już wyżej powiedziano — jest ich ok. 5000 na 30 000 szkół, i to przedstawiciele starej kadry, która naturalnym tokiem życia z wolna zaczyna się wykruszać. Ażeby na nowo zaczęli dorastać inni,

[16] Z. Lissa: *Przeciw głuchocie*. „Przegląd Kulturalny", nr 41, 1961, Wwa.

w pełni przygotowani do swego zawodu, niezbędnym jest radykalne cięcie w jednym miejscu błędnego koła — tam gdzie o całości sprawy decyduje ilość szkolnych zajęć muzycznych w tygodniu.

Jeśli istotnie ma ulec zmianie miejsce i metoda wychowania muzycznego, zajęcia te muszą w sposób ciągły i jednolity objąć 12 lat szkół podstawowych, średnich i zawodowych, w oparciu o zwiększone co najmniej do dwu godzin w tygodniu obowiązkowe lekcje wychowania muzycznego. Od tego bowiem zależy zróżnicowanie treści nauczania muzyki, unowocześnienie metod pracy wychowawczej i rozszerzenie form umuzyczniania, w pierwszym rzędzie aktywne muzykowanie tak wokalne jak instrumentalne, pewne wiadomości o muzyce, lekcje słuchania muzyki, ćwiczeń rytmicznych pod muzykę itp. Od tego zależy podniesienie poziomu nauczania, a w konsekwencji wzmożenie zainteresowania młodzieży i stabilizacja kadry nauczycielskiej.

Do wszystkich ujemnych pociągnięć w stosunku do muzyki w szkole powszechnej doszło jeszcze i to, iż norma etatu dla nauczyciela muzyki jest znacznie wyższa niż dla innych kierunków. Jeśli dla nauczyciela geografii i matematyki, historii i literatury wynosi ona 18 godzin tygodniowo, to dla nauczyciela muzyki — znowu nie wiadomo na jakiej podstawie i czym uzasadniona — wynosi 27 godzin! Nawet nauczycielom gimnastyki obniżono ilość godzin przypadających tygodniowo na etat, uwzględniając bardziej wytężoną pracę gardła w porównaniu z wykładowcą matematyki czy polskiego. Dlaczego nie wzięto tego samego pod uwagę przy wyznaczaniu wysokości zajęć nauczyciela śpiewu — pozostanie dalszą tajemnicą Min. Oświaty. Przecie prowadzenie śpiewu w klasie, obejmującej ok.40 dzieci, przekrzykiwanie ich głosów, poddawanie im melodii czy też prowadzenie chóru, obejmującego nierzadko około 100 dzieci — jest chyba o wiele bardziej wytężającą pracą głosową niż wydawanie komend na lekcji gimnastyki. Wyraża się w tym dziwne uprzywilejowanie jednych przedmiotów na niekorzyść innych, co więcej — jawna dyskryminacja nauczyciela śpiewu, uzasadniona tylko równie jawną ignoracją warunków, w jakich pracować przychodzi nauczycielom muzyki w szkolnictwie podstawowym. Co z BHP ma wspólnego codzienne 5-godzinne wytężanie gardła — pozostaje pytaniem otwartym, a sytuacja tym bardziej krzycząco niesprawiedliwą, iż moment ten doczekał się uwzględnienia w stosunku do innego przedmiotu!

Dyskryminacja nauczyciela muzyki w szkole wyraża się także i w tym, iż absolwenci wydziału pedagogicznego Państwowych Wyższych Szkół Muzycznych nie są zrównani w swoich prawach z nauczycielami innych kierunków, posiadającymi wyższe studia. Ale na tym nie koniec. Ażeby nauczyciel muzyki mógł wypełnić swój etat 27-godzinnych zajęć tygodniowych, musi on przecie pracować równocześnie w kilku różnych szkołach, a więc nierzadko przebiegać z jednej szkoły do drugiej, z jednego końca miasta na inny. Wynika to nie tylko z małego wymiaru godzin śpie-

wu w każdej z klas, ale i z zastosowania ustawy, iż nauczycielom-specjalistom nie wolno nauczać w klasach 1—4, lecz dopiero od kl. 5 począwszy. Zdrowe tendencje, by wychowawca mógł z dziećmi pracować nad różnymi przedmiotami, by mógł zajęcia koordynować i prowadzić w pewnym powiązaniu wzajemnym, w stosunku do spraw muzycznych wydawały tylko opłakane skutki. Ustawa ta oddawała w ręce ludzi całkowicie do tego nie przygotowanych wychowanie muzyczne najmłodszych dzieci, a odsuwała ludzi z pełnymi do danej pracy kwalifikacjami. Tym samym ilość godzin zajęć nauczyciela muzyki w jednej szkole kurczyła się tak silnie, iż, by wypełnić swoje tygodniowe pensum, musiał on pracować w 4—5 szkołach równolegle. Jak tego rodzaju warunki mogły wpływać na samopoczucie nauczyciela, na jego miejsce w gronie nauczycielskim, na jego zdrowie i możność przygotowania się do lekcji — nie wymaga chyba komentarzy.

Przystąpmy teraz do problematyki związanej z treścią nauczania muzyki w szkolnictwie ogólnokształcącym.

Walka o zwiększenie ilości godzin zajęć muzycznych ma tylko o tyle swój sens, jeśli ma być związana z nową treścią nauczania, ze zróżnicowaniem form wychowania muzycznego, z unowocześnieniem metod. Nieszczęsne „lekcje śpiewu" od dawna powinny być zastąpione znacznie szerszą działalnością wychowawczą — „wychowaniem muzycznym", jak to od wielu lat ma miejsce we wszystkich innych krajach Europy i Ameryki. Zmiana ta nie ma być przejściem z jednej skrajności w inną, przeciwstawną. Wychowanie muzyczne w szkole nie może się ograniczyć wyłącznie do biernego doznawania muzyki, do „nauki słuchania" muzyki, jak to postulują niektórzy publicyści, nie znający ani istoty pedagogicznej działalności, ani też psychologii muzycznej dziecka [17]. Bez aktywnego współdziałania, bez czynnego muzykowania czy to głosem, czy też przy pomocy choćby prymitywnego instrumentu, bez bezpośredniego kontaktu z żywym dźwiękiem, o wiele trudniej wytworzyć w umyśle dziecka ten świat wyobrażeń muzycznych, który może stać się podłożem jego kontaktu z muzyką, jego percepcji muzycznej. Toteż w cytowanym już artykule *O nowoczesną koncepcję 8-letniej szkoły podstawowej* [18] odnajdujemy projekt o bardzo rozlegle wyznaczonych granicach. Znajdujemy tam zarówno naukę śpiewu, jak i czytania nut głosem (tj. solfeżu), podstawowe wiadomości z teorii muzyki, ćwiczenia głosowe, próby dyrygowania, znajomość pisma nutowego, wiadomości z historii muzyki oparte na audycjach muzycznych, gimnastykę rytmiczną, udział w chóralnych i instrumentalnych zespołach szkolnych, a więc i naukę gry na instrumentach. Nawet najbardziej pobieżna realizacja takiego programu wymagałaby co najmniej 6 godzin zajęć w tygodniu, i to nie przez 8, lecz przez 12 lat nauki szkolnej.

[17] Zob. L. Erhardt: *Muzyka w szkole*. „Ruch Muzyczny", nr 5, 1961.
[18] B. Suchodolski: op. cit. „Głos Nauczycielski", nr 48, 1961.

Rzecz inna, że podobny program istotnie realizują szkoły w krajach o bardzo wysokim stopniu muzykalności i bardzo starych tradycjach muzycznych, kultywowanych konsekwentnie od wielu generacji. Wprowadzają one też i inowacje w rodzaju wykorzystywania specjalnych zestawów płyt gramofonowych dla szkół czy też udziału radiowych i telewizyjnych audycji dla szkół. Tendencje do takiego zróżnicowania zajęć muzycznych widzimy w ZSRR i Francji, NRF i Austrii, Szwajcarii i USA. Interesujące są szczególnie tego rodzaju poczynania na Węgrzech, gdzie w latach 1950—1957 zastosowano wydatnie rozszerzone wychowanie muzyczne w kilkudziesięciu eksperymentalnych szkołach, które dały nadspodziewane wyniki [19]: okazało się bowiem, iż czynne i obfite muzykowanie wpływało dodatnio na przyśpieszenie ogólnego rozwoju umysłowego dzieci, nawet na ich postępy w zakresie przedmiotów racjonalnego typu.

W Szwajcarii od lat kilkudziesięciu wprowadzono w szkołach powszechnych naukę r y t m i k i tj. gimnastyki rytmicznej pod muzykę, która łączy wychowanie muzyczne z fizycznymi ćwiczeniami, a te ostatnie z kształceniem słuchu. W Niemczech już dawno wprowadzono w szkołach naukę na prymitywnych instrumentach w rodzaju fletów prostych o różnych wymiarach i rejestrach dźwiękowych, łatwych do opanowania, tworząc z nich całe zespoły. Ostatnio bardzo rozpowszechnione są orkiestry perkusyjne według projektu kompozytora i wychowawcy Carla Orffa. W ZSRR powszechną jest gra na instrumentach ludowych, jak bałałajki, domry, akordeony — a głównie lekcje słuchania muzyki z komentarzami nauczyciela, objaśnieniami, wprowadzającymi w istotę różnych gatunków muzycznych. Koncerty szkolne, podobnie jak i widowiska operowe dla szkół stały się wszędzie zasadą.

Ważnym środkiem aktywizacji muzycznej młodzieży — już poza zajęciami lekcyjnymi — są kółka muzyczne, konkursy międzyszkolne, eliminacje w rodzaju takich, jak „Święta Pieśni" czy też koncerty zespołów szkolnych, a nawet widowiska operowe przygotowywane przez poszczególne szkoły. Wielu kompozytorów radzieckich (Klebanow, Orański, Krasiew, Morozow, Jordański i in.), niemieckich (Hans Eisler, P. Hindemith, C. Orff, Ernst Toch i in.), austriackich (Hans Gàl i in.) pisało i piszą nadal krótkie, nieskomplikowane opery (tzw. *Kurzopern)* przeznaczone już to do słuchania przez dzieci, już też nawet do wykonywania przez zespoły dziecięce [20]. Przy odpowiednio rozszerzonych zainteresowaniach dzieci oraz przy odpowiednio wysokim poziomie wychowawców wzbogacenie form pracy nad umuzykalnieniem młodzieży w ramach szkoły ogólnokształcącej wcale nie jest zbyt trudne.

[19] A. Bardach: *Nowy Typ szkoły na Węgrzech.* „Głos Nauczycielski", nr 2, 1958.

[20] W Polsce szkoły jezuickie w XVIII w. również wystawiały widowiska operowe, oczywiście o charakterze religijnym. W Niemczech opery szkolne były popularne wcześniej, w XVII w.

Jeśli zatem pierwszy postulat dotyczył w pierwszym rzędzie zwiększenia ilości zajęć szkolnych poświęconych muzyce, to drugi dotyczy z r ó ż n i c o w a n i a metod i form wychowania muzycznego na: 1) śpiew chóralny, 2) grę na popularnych instrumentach, 3) grę zespołową, 4) lekcje słuchania muzyki (tzw. literatura muzyczna), 5) solfeż i 6) koncerty szkolne. Na dalszym planie są zespoły międzyszkolne, ich występy, eliminacje. W oparciu o grupę zajęć nr 3—6, dzieci mogą nabywać pewną elementarną wiedzę o teoretycznych podstawach muzyki oraz o jej historycznym rozwoju. Tak rozszerzone wychowanie muzyczne w szkole wcale nie likwiduje postulowanego przez pedagogów powiązania tego przedmiotu z innymi, tj. historią, nauką języka polskiego, literaturą polską, a nawet... geografią. Wszak w rozszerzonych formach zajęć muzycznych o wiele łatwiej znaleźć miejsce na pokaz pieśni historycznych, utworów opartych na tekstach wielkich poetów polskich czy też na pokaz muzyki różnych narodów, a nawet kontynentów. Koncerty szkolne, rozpoczęte w Polsce jeszcze przed wojną przez Ormuz (organizację muzyków polskich), a prowadzone po wojnie przez nasze filharmonie począwszy od r. 1953, mogłyby odegrać ważną rolę w umuzykalnianiu młodzieży szkolnej. Stwarzają możliwość bezpośredniego kontaktu z żywym wykonawcą, przyzwyczajają do zbiorowej konsumpcji estetycznej, stwarzają atmosferę uroczystą, niecodzienną, całkiem odmienną od atmosfery godzin lekcyjnych, uczą skupionego słuchania, a z czasem wytwarzają nawyk słuchania muzyki, myślenia o niej jako o pewnej wartości społecznej.

Koncerty szkolne w Polsce Ludowej wpierw organizowało biuro koncertowe „Artos", potem przejęły ich organizację poszczególne filharmonie, każda działając na terenie swego województwa (tylko warszawska obsługuje swoimi ekipami objazdowymi kilka województw). Wypracowany program dwuletni obejmował dwa cykle po 10 koncertów rocznie, o różnym stopniu trudności, każdy z komentarzami słownymi. W większych miastach filharmonie miały też zadanie organizowania dwóch koncertów symfonicznych miesięcznie tylko dla młodzieży. Według danych statystycznych MKS w r. 1955 około 3800 koncertów szkolnych wysłuchało 1 600 000 dzieci szkolnych, w r. 1959 na 5900 koncertach — ponad 2 600 000 młodocianych słuchaczy. Mimo tego widocznego wzrostu nie wszystkie szkoły i typy szkół mogły z tych koncertów korzystać.

Niestety sieć geograficzna, jaką szkolne koncerty ekip objazdowych dotąd zdołały objąć kraj, jest niesłychanie rzadka. Wprawdzie już w sezonie 1960/61 odbyło się na terenie całego kraju ponad 7000 koncertów szkolnych, niemniej ani ich program, ani poziom nie były jeszcze jednolite. Przysłany mi niedawno do wglądu plan Min. Kultury opracowany przez L. Miklaszewskiego, M. Andrzejewską i M. Kaczurbinę [21] dowodzi znacz-

[21] M. Andrzejewska, M. Kaczurbina, L. Miklaszewski: programy muzycznych audycji szkolnych dla klas szkoły podstawowej I—IV i V—VIII. Na prawach rękopisu. Min. Kult. i Sztuki, Warszawa, 1961 (skrypt).

nych wysiłków MKS, by ten plan ujednolicić, rozszerzyć na dwa różne plany 4-letnie, dla klas 1—4 i 5—8, a głównie, by zwiększyć ilość tych koncertów do 12 000 rocznie. Plany te, opracowane w szczegółach programowych tak pod względem problematyki, jak repertuaru, form wykonawczych, a nawet czasu trwania koncertów zależnie od wieku, staną się niewątpliwie wydatną pomocą dla Min. Oświaty. Wprowadzają one ważne novum: rozszerzenie ram historycznych wykonywanej muzyki prawie na 3 wieki (od XVII w. aż prawie do współczesności) oraz rozszerzenie ram etniczno-narodowych, oczywiście z dominującym akcentem na muzykę polską. Jedynym zarzutem, jaki można by autorom postawić, jest ten, iż podział na dwa etapy trudności jest chyba zbyt ogólnikowy, nie całkiem odpowiadający rozwojowi poczucia muzycznego u dzieci i młodzieży między 7 a 16 rokiem życia. Trudno tu przedyskutować zasadnicze zagadnienie, czy program ten powinien jednolicie objąć szkoły wiejskie i miejskie. Doświadczenia muzyczne obu grup młodzieży są tak odmienne, iż w silnym stopniu determinują ich sposób odbioru muzyki. Proces urbanizacji wsi polskiej nie poszedł jeszcze tak daleko, by te różnice zanikły, choć niewątpliwie w perspektywie należy przewidywać ich zanik. Koncerty szkolne i tak na razie z trudem docierają do szkół wiejskich. To, co w większych miastach, posiadających swoje filharmonie, sale koncertowe, orkiestry i zespoły, nie przedstawia żadnej trudności, to już w mniejszych miastach czy miasteczkach, a zwłaszcza na wsi natrafia na przeszkody trudne do pokonania. Szkoły wiejskie nie posiadają przeważnie odpowiednich dla koncertów pomieszczeń, często nie mają nawet fortepianów, bez których skrzypek czy śpiewak nie może wystąpić, nie mówiąc już o pianistach. Trudności organizacyjne powstają w związku z środkami transportu (ekipy koncertowe nie wszędzie mogą nawet dotrzeć). Tam, gdzie docierają — ilość koncertów jest stanowczo niewystarczająca; 1 koncert na miesiąc lub nawet rzadziej nie tworzy ciągłości, niezbędnej przy wszelkich poczynaniach wychowawczych.

Gorzej jednak, iż akcja koncertów szkolnych natrafia przeszkody natury o wiele głębszej niż organizacyjne. Niektóre kuratoria szkolne czy też władze terenowe szkolne nie wykazują zrozumienia dla tej akcji, wręcz utrudniając ją na swoim terenie. Nawet wychowawcy, dyrektorzy szkół odnoszą się do niej nierzadko z niechęcią i lekceważeniem, uważając koncerty szkolne za stratę czasu dla młodzieży. O trudnościach, jakie akcja ta napotyka w terenie, informują zresztą dokładnie artykuły praktyków terenowych [22]. Trudności te to właśnie widomy skutek dotychczasowych zaniedbań w powszechnym wychowaniu muzycznym, rezultat lat minionych, które oddają władzę w ręce przedstawicielom „pokolenia głuchych".

[22] S. Sutkowski: O upowszechnieniu — na przykładzie koncertów szkolnych. „Ruch Muzyczny", nr 9, 1957 Kraków; Z. Sierpiński: Polyhymnia w szkolnym przedsionku. „Ruch Muzyczny" nr 16, 1961.

W tej chwili najważniejszym postulatem w tym zakresie jest włączenie koncertów szkolnych „jako obowiązkowych" do zajęć szkolnych, do programu wychowania muzycznego, jak lekcje literatury ojczystej. Dalszym postulatem jest stały, przemyślany, a nie dorywczy program tych koncertów, ich cykliczny charakter, a w pierwszym rzędzie — ich większe czasowe zagęszczenie (12—16 rocznie) oraz objęcie nimi całej sieci szkół w Polsce. Na tym gruncie widzę ważny odcinek dla współpracy Min. Oświaty z Min. Kultury i Sztuki. Kontakt z żywym wykonawcą, zwłaszcza jeśli to jest ktoś z naszych wybitniejszych „gwiazd", byłby dla dzieci prawdziwym świętem, dla oderwanych zaś od szerszych mas naszych solistów — bardzo pouczającą „lekcją".

W NRD, NRF, USA nawet wybitni wykonawcy jeżdżą z koncertami dla szkół, s a m i nierzadko komentując wykonywane przez siebie utwory, opowiadając o sposobie pracy nad nimi, odpowiadając na pytania stawiane przez dzieci z sali, co wzmaga zainteresowanie dzieci tak dla muzyki, jak i jej wykonania. W ZSRR dzieci szkolne mają swoje poranki koncertowe czy operowe w większych miastach; w Moskwie jest specjalny teatr operowy dla dzieci.

Wydatnym uzupełnieniem takich wycieczek w świat prawdziwej muzyki i życia muzycznego i przygotowaniem do niego są lekcje l i t e r a t u r y m u z y c z n e j w ramach zajęć szkolnych. W Austrii do tego rodzaju zajęć przygotowane zostały specjalne zestawy płyt gramofonowych, odpowiadające przemyślanym planom pedagogicznym. W ZSRR plany te obejmują stopniowe wprowadzanie dzieci w świat form muzycznych, środków wykonawczych, stylów muzycznych, muzyki różnych narodów, różnych okresów historycznych itp. Wydatnie można przy tym korzystać z pomocy radia, telewizji.

Wypracowanie tego rodzaju programu jest wyjątkowo trudne i wymaga współdziałania psychologa i muzyka; psycholog musi tu wnieść dokładną znajomość etapów rozwoju zmysłu muzycznego u dzieci i młodzieży, muzyk — znajomość literatury muzycznej, historii i stylów. W okresie mutacji na te właśnie lekcje słuchania muzyki (zawsze zaopatrzone komentarzem nauczyciela) można przerzucić ciężar zajęć, likwidując na czas pewien zajęcia wokalne.

Zastrzegam się tu wyraźnie, iż jestem stanowczo przeciw ograniczaniu zajęć muzycznych w szkole tylko do słuchania muzyki. Nawet największa ilość zajęć passywnego kontaktu z muzyką nie zastąpi dziecku tej radości, nie wytworzy tej więzi, jaką daje a k t y w n e muzykowanie, zwłaszcza zespołowe.

Lekcje literatury muzycznej powinny stanowić uzupełnienie czynnego muzykowania czy to w formie śpiewu chóralnego, czy też gry zespołowej na prymitywnych choćby instrumentach. Wymagają one jednak wcześniejszego przygotowania odpowiednich zestawów płyt gramofonowych, adapterów, którymi by trzeba obsłużyć wszystkie szkoły w Polsce. Akcja

ta musiałaby zatem już teraz wejść w stadium planowania naszego przemysłu [23].

To samo odnosi się również i do koordynacji produkcji instrumentów muzycznych i łączy z wprowadzeniem do wychowania muzycznego nauki gry na najprostszych instrumentach, jak flety proste, mandoliny, mandole, gitary, ksylofony itp., co wymagałoby ich wytwarzania w skali masowej. Tu szczególnie interesującym jest eksperyment C. Orffa (zresztą słynnego kompozytora współczesnego) stworzenia dziecięcej szkolnej orkiestry perkusyjnej. Ale realizacja tych poczynań wymaga planowania długofalowego: już dziś należy zaplanować na te cele specjalny budżet w Min. Oświaty, skoordynować zamówienie wg planów szkolnych z planami przemysłu instrumentacyjnego w Polsce, a przede wszystkim wypracować specjalną literaturę muzyczną dla tego rodzaju dziecięcych zespołów szkolnych. Zespoły te mogą z czasem doprowadzić do powstania całych orkiestr szkolnych lub międzyszkolnych, do współdziałania z zespołami organizacji młodzieżowych, z amatorskimi zespołami robotniczymi, stojącymi w gestii Związków Zawodowych, Domów Kultury danej miejscowości czy nawet z zespołami czy orkiestrami zawodowymi. Droga do zatarcia ostrej granicy między passywnym odbiorcą muzyki a aktywnym jej wykonawcą stanęłaby w ten sposób otworem. Ale jest to sprawa wieloetapowa — już dziś do rozpoczęcia, jeśli za lat kilka ma dać pewne rezultaty.

Podkreślić należy, że tego rodzaju uaktywnienie muzyczne młodzieży szkolnej pozwoliłoby również na wykrywanie wybitniejszych talentów muzycznych; powszechność szkół ogólnokształcących daje lepszy wgląd w uzdolnienia młodzieży niż jakakolwiek inna forma penetracji terenu pod tym względem. Wprawdzie licznych „Janków Muzykanów" w Polsce Ludowej państwo poszukuje, odkrywa i uczy, ale nadal pozostają liczni z nich nie wykryci z tej prostej przyczyny, iż nikt o nich nie wie. Szkoła podstawowa, kładąca nacisk na wychowanie muzyczne, może ich raczej zauważyć, uaktywnić i skierować na właściwe tory.

Zagadnienie pomocy szkolnych, związanych z unowocześnionym wychowaniem muzycznym, na pierwszy plan wysuwa jednak problem t r e ś c i tego nauczania na lekcjach śpiewu chóralnego i solfeżu. Stwierdzić

[23] W NRF, Szwajcarii, Austrii od dawna wyprodukowano całe zestawy płyt gramofonowych, zaplanowanych jako pomoc w nauczaniu muzyki w szkołach powszechnych. Informuje o tym artykuł A. Dawidowicza: *Die Schallplatte im Musikunterricht*. „Die Musikerziehung" nr 3/III, Wiedeń-Salzburg. U nas przed laty wyprodukowano zestaw płyt gramofonowych z dobrymi komentarzami W. Rudzińskiego (Polskie Nagrania), lecz skierowany raczej do użytku świetlic i domów kultury, a więc nastawiony już na doroslego odbiorcę. Jak wiele cennych inicjatyw, i ta została przerwana i poza pierwszy zestaw tego typu Polskie Nagrania nie wyszły. Czas najwyższy, ażeby już obecnie pomyśleć o analogicznym zestawie obliczonym na potrzeby szkół, a zaplanowanym centralnie przez odpowiednią kooperację Min. Kult. i Sztuki z Min. Oświaty instrumentów muzycznych. Łączy się to oczywiście z włączeniem do planów produkcji d o b r y c h adapterów, również w skali masowej.

należy, iż rodzaj pieśniarstwa, którym karmi się naszą młodzież w szkole, jest równie przestarzały i mało artystyczny, jak przestarzałym jest samo ograniczanie się tylko do śpiewu w wychowaniu muzycznym. Jak wiadomo, co kilka lat podręczniki szkolne wszystkich przedmiotów nauczania ulegają modernizacji, zgodnie z rozwojem nauki, zmianami w nauczaniu, w metodach nauczania itp. Nawet „nieśmiertelny" elementarz Falskiego, na którym rosły pokolenia, również ustawicznie modernizuje się. W zakresie śpiewników szkolnych dzieje się to w słabszym stopniu. Wprawdzie w r. 1945 usunięto nieodpowiedni repertuar z naszych śpiewników, zastępując go innym, bardziej związanym z naszymi czasami, a więc pieśni religijne i legionowe ustąpiły na rzecz rewolucyjnych, młodzieżowych o aktualnej tematyce, a zwłaszcza patriotycznych i ludowych — niemniej muzyczna strona naszych śpiewników szkolnych pozostawia nadal bardzo wiele do życzenia. W okresie międzywojennym pieśni dla dzieci komponował cały szereg zapalonych dla tej działalności kompozytorów, jak Piotr Maszyński, Tadeusz Joteyko, Wacław Lachmann, Stanisław Kazuro i wielu innych, znających specyfikę szkoły, psychologię i możliwości wykonawcze i percepcyjne dzieci i młodzieży i pracujących aktywnie nad metodyką nauczania muzyki w szkole.

W naszych czasach — mimo takich tradycji w tym zakresie, jak pieśni do słów Konopnickiej, Zygmunta Noskowskiego — kompozytorzy współcześni całkowicie nie interesują się tym gatunkiem twórczości. Są „ponad to". Urocze piosenki dziecięce Witolda Lutosławskiego są repertuarem raczej dla dorosłych o dziecięcej tematyce, podobnie jak dawniej „Pieśni z izby dziecięcej" Musorgskiego czy „Rymy dziecięce" Szymanowskiego. W najlepszym wypadku nadają się dla dzieci do słuchania, w żadnym jednak — do wykonywania przez dzieci. Są zbyt trudne intonacyjnie i harmonicznie. Inni kompozytorzy w ogóle nie interesują się światem dziecka czy też literaturą muzyczną dla dzieci. W najlepszym wypadku tworzą — jak to genialnie czynił Bela Bartók — nie mniej genialny repertuar pedagogiczny dla zawodowych szkół muzycznych.

W tej sytuacji nauczyciele pozostawieni są sami sobie. Na pomoc kompozytorów nie mogąc liczyć, sami „produkują" (świadomie używam tego terminu, gdyż nie można tej działalności uważać za „komponowanie") repertuar pieśniarski. W ZSRR dzieci szkolne i młodzież mają kilku „swoich" kompozytorów nastawionych wyłącznie na ich potrzeby i możliwości wykonawcze, doskonale znających etapy rozwoju wyobraźni muzycznej dzieci i dostosowujących do nich swoje środki kompozytorskie (Jordański, Rauchwerger, Wiera. Gerczik i inni). Istotnie ramy środków kompozytorskich, jakimi kompozytor może operować w tym gatunku, są dość ograniczone, a konwencje bardzo odległe od tych, które stosuje muzyka współczesna i którymi operują nasi kompozytorzy. Przełom w kierunku nowatorskich poszukiwań, jaki zaszedł w muzyce europejskiej w naszym wieku, również silnie zaważył na tym, iż kompozytorzy odżegnują się od

XIX-wiecznych konwencji, jakimi muszą operować w swojej twórczości dla dzieci. Skutkiem tego jest, iż wyobraźnię muzyczną naszej młodzieży szkolnej kształtują twory stereotypowe, melodie, które permutują znane stare schematy, w których trudno się dopatrzeć jakiejkolwiek i n w e n c j i muzycznej. Nie chcę tu obrażać tych wychowawców muzycznych, którzy w oparciu o swoje pedagogiczne doświadczenie próbują tworzyć nowy repertuar pieśniarski, niemniej muszę zaznaczyć, iż samo doświadczenie pedagogiczne i znajomość możliwości wykonawczych dzieci nie zastąpi w żadnym wypadku „iskry twórczej". „Śpiewnik" Noskowskiego mógł przetrwać właśnie dlatego aż do naszych czasów, że tkwiła w nim ta iskra talentu kompozytorskiego. Przecie właśnie pieśni, z jakimi dziecko styka się w szkole, mają być i są przeważnie pierwszym materiałem, który ma mu dać wyobrażenie o s z t u c e muzycznej!

I w tym zakresie konieczna jest kooperacja wychowawców i twórców z prawdziwego zdarzenia. Pierwsi wniosą tu swoje doświadczenie, wytyczą granice możliwości wykonawczych dzieci, drudzy — w miarę swych możliwości — wniosą swój talent. Młodzież należy karmić autentyczną sztuką, a nie surogatem, poczętym nawet w imię najlepszych chęci. Jestem przekonana, iż pewna inicjatywa ze strony Min. Oświaty wystarczy, by znaleźć kompozytorów, którzy zechcę współdziałać w tym zakresie [24].

Właśnie całkiem niedawno przysłano mi z NRF nowy śpiewnik szkolny dla szkół powszechnych [25]. Z zawartego w nim materiału pieśniarskiego widoczna jest wyraźnie troska o n o w o c z e s n e kształtowanie wyobraźni dzieci, w duchu znacznie rozszerzonych stylistycznych właściwości, bliższych muzyce nowoczesnej. Śpiewnik obejmuje więc autentyczny kompozytorski repertuar od wieku XVI aż do XX, przy czym nie brak tu nazwisk wybitnych kompozytorów naszych czasów, jak Hindemith, Orff, Henze i inni. Zawiera pieśni oparte na skalach modalnych dawnych wieków, jak i w rozszerzonej tonalności, rozchwianej czy też całkiem nie określonej, na skali pentatonicznej, całotonowej itp. Widać z tego próbę nie zasklepiania wyobraźni tonalnej młodzieży do dawnych schematów opartych wyłącznie na skalach dur i moll, lecz rozszerzania jej na r ó ż n e systemy tonalne, które ułatwią młodzieży dojście do muzyki współczesnej, która daleko już odeszła od tych założeń. W naszych śpiewnikach dominuje schematyzm tonalny diatoniki dur i moll tu i ów-

[24] Dość szkody powstaje już przez analogiczną sytuację w dziedzinie upowszechnienia muzyki wśród dorosłych, gdzie również każdy, kto tylko próbuje dyrygować jakąś orkiestrą amatorską, zespołem instrumentalnym czy chórem, uważa, iż jego aranżacje czy nawet „kompozycje" ma prawo narzucić swemu zespołowi jako repertuar wykonawczy. Jeśli MKS toczy walkę z tego rodzaju muzycznym grafomaństwem na gruncie podległych mu instytucji, nie należy jej tym bardziej tolerować w szkolnictwie, którego zasięg oddziaływania (a tym samym i szkód poczynionych) jest znacznie większy.

[25] *Musik in der Schuchle*. E. Kraus i F. Oberboerneck, Singbuch tom 2. Całość obejmuje 5 tomów dla 5 stopni trudności, od najprostszych melodii dla maluchów aż do kilkuglosowych chórów żeńskich, chłopięcych i mieszanych.

dzie urozmaicony modalizmem melodii ludowych lub chromatyką (w bardzo skromnym zakresie). Zastrzegam się, że wcale nie wnoszę o wychowywanie naszej młodzieży na materiale atonalnym — jak to zapewne wielu gorliwców zechce z moich słów wyczytać. Nie, idzie mi tylko o to, by wychowanie muzyczne dotrzymywało kroku rozwojowi muzyki w podobny sposób, jak je dotrzymują inne przedmioty nauczania w szkole. To samo dotyczy oczywiście podręczników solweżu, tj. czytania nut głosem. Nie podejmuję się tu rozstrzygnąć pytania, czy solfeż jest w szkolnictwie ogólnokształcącym niezbędny. Nie sądzę, ażebyśmy już teraz mogli stawiać maksymalistyczne postulaty wobec programu wychowania muzycznego. Oczywiście, dla umuzykalnienia solfeż jest niezbędny. Trudności widzę tu jednak niemałe. Wymaga on przecie znajomości pisma nutowego, które wcale nie jest czymś prostym. Przed wojną próbowano stworzyć wielorakie uproszczone metody znakowania wysokości dźwiękowych dla szkół ogólnokształcących. Obok angielskiej metody Tonic-Solfa, wprowadzano i inne, palcowe lub cyfrowe (stosowane w Japonii i Chinach z powodzeniem do dziś). Jednak dla współczesnych, bardziej rozwiniętych założeń tonalnych wszystkie te metody stają się niewystarczające, podobnie jak i wszelkie stare metodyki solfeżu, do dziś u nas powszechne (np. S. Kazury). To samo zresztą dotyczy również repertuaru dla ewentualnych zespołów instrumentalnych w szkole, które jednak nie wchodzą w skład godzin lekcyjnych. Koordynacja ich działania z innymi formami upowszechnienia muzyki (domy kultury, świetlice, ogniska muzyczne itp.) byłaby tu bardzo celowa. Wykorzystanie fachowych nauczycieli muzyki mogłoby wyjść na korzyść tak szkole, jak i świetlicy, a głównie — samym wychowankom.

W ramach godzin szkolnych leży całkowicie rytmika, tj. gimnastyka rytmiczna. I ona była w okresie międzywojennym w Polsce dość powszechna, a kilku autentycznych uczniów szkoły Jaques Dalcroze'a (Lozanna) przenosiło z powodzeniem jej osiągnięcia do naszego szkolnictwa, co prawda głównie muzycznego. O ile się orientuję — ta kadra obecnie nie istnieje. Nietrudno jednak byłoby ją wykształcić na nowo, posyłając pewną niewielką grupę na 3-letni kurs rytmiki do działającej do dziś szkoły Dalcroze'a. Wówczas jednak należałoby rytmikę włączyć do programu nauczania muzyki w szkolnictwie powszechnym, wprowadzić do liceów pedagogicznych i SN, co wykształciłoby podstawowe kadry tego przedmiotu. I ten projekt jest długofalowy, wymagający jednak już obecnie pewnych wstępnych przygotowań organizacyjnych.

Zagadnienie to ponownie prowadzi nas do bolesnej sprawy: sprawy kadry wychowawców muzycznych w szkolnictwie powszechnym. Przez lat 18 zdołaliśmy stare kadry o pełnych kwalifikacjach muzycznych ograniczyć do minimum (jak wspomniałem, 5—6000 na 30 000 szkół) oraz zniechęcić przez wytworzone moralne i materialne warunki pracy. W każdym razie nie zdołaliśmy wychować nowych kadr, które obec-

nie, po ewentualnej zmianie na lepsze, mogłyby pomóc w realizacji szerszego i bardziej nowoczesnego programu wychowania muzycznego. W liceach pedagogicznych od r. 1956 przedmioty muzyczne, stopniowo ograniczane, ostatecznie zostały sprowadzone do zera. W SN na kierunkach specjalizujących matematyków, fizyków, przyrodników, historyków, nauczycieli języka polskiego — zlikwidowano je całkowicie. W praktyce oddano więc wychowanie muzyczne w klasach 1—4 w ręce osób pozbawionych jakichkolwiek kwalifikacji do tego, albowiem obowiązuje w nich nauczanie łączne przez jednego wychowawcę. Brak przedmiotów muzycznych w SN oznacza również zmniejszenie zainteresowań muzycznych większości samego nauczycielstwa. Jest to tylko dalszym ciągiem pełnego odmuzykalniania naszego społeczeństwa, a więc skutkiem działania ludzi o lukach we własnym wykształceniu estetycznym, a zarazem przyczyną dalszego zanikania potrzeb muzycznych u tych generacji, które miały być przez to pokolenie wychowane.

Ale w SN o kierunku „śpiew — muzyka" sytuacja także nie przedstawiała się różowo. Wspominaliśmy już o tym, iż dwa lata nauki muzyki dla ludzi, którzy jej nie mieli w szkole podstawowej i średniej oraz nie mogli jej otrzymać skądinąd — to okres stanowczo zbyt krótki. Poza tym zasady doboru kandydatów wcale nie dotyczyły ich uzdolnień muzycznych. Jakie więc mogły z tego wyrosnąć kadry „wychowawców muzycznych"? Ani specjalnie muzykalnych, ani specjalnie wykształconych, ani nie posiadających jakiegokolwiek oparcia w swym poprzednim wykształceniu.

Staje więc przed nami obecnie nowe zadanie: wypracowanie programu wychowania muzycznego dla przyszłych wychowawców w tej dziedzinie. Muzyka — jak zresztą i wszelkie inne przedmioty — wymaga wieloletniego przygotowywania nauczyciela. Kandydat na nauczyciela języka polskiego, przychodząc po maturze do SN tego kierunku, miał za sobą 11 lat nauki tego przedmiotu przez ok. 9 godzin tygodniowo. A jak sprawa miała się z muzyką? Po 1 godzinie w tygodniu, i to nie we wszystkich klasach. Jasne, jaki z tego mógł wynikać poziom kształconych w ten sposób wychowawców. Na szczęście, specjalny wydział w Państwowych Wyższych Szkołach Muzycznych starał się temu złu przeciwdziałać. Co prawda, absolwenci tych wydziałów istotnie mieli przygotowanie do pełnienia swego zawodu, ale scharakteryzowane wyżej warunki pracy działały odstraszająco na wybór tego zawodu. Potrzeba kwalifikowanych instruktorów dla ruchu amatorskiego zadecydowała, iż nie szkoły wchłonęły i nadal wchłaniają te kadry. Cały ciężar produkcji kwalifikowanych wychowawców muzycznych spada zatem z powrotem na SN. Tym bardziej staje się aktualne zagadnienie powiększenia — i to wydatnego — ilości godzin dla zajęć muzycznych na kierunku muzycznym, wznowienia zajęć muzycznych na wszystkich innych kierunkach, podwyższenia poziomu wykładowców muzyki w SN, zwiększenia lat

nauki z 2 na co najmniej 3 (to ostatnie, zdaje, się zostało już zaplanowane), przerobienia i unowocześnienia programów nauki muzyki w SN o kierunku muzycznym.

Poza tym przedwojenna metoda d o k s z t a ł c a n i a nauczycieli muzyki na kursach wakacyjnych, śródrocznych, okresowych, zaocznych itp. także nie jest do odrzucenia. Pomoc szkół muzycznych, konserwatoriów czy nawet nauczycieli ognisk muzycznych można by przy tym wykorzystać dla nawiązania bliższych kontaktów między wychowawcami muzycznymi w szkole a zawodowymi muzykami. Jeśli mamy rozszerzyć zakres wychowania muzycznego w szkole, zróżnicować metody tego wychowania i unowocześnić treść nauczania — musimy wymagać wyższych kwalifikacji od tych, którzy tę pracę mają prowadzić. W kolejności spraw, związanych z reorganizacją wychowania muzycznego w szkolnictwie ogólnokształcącym, sprawa „wychowania wychowawców" jest w tej chwili chyba najbardziej paląca. Nawet najdoskonalsze plany i programy nic nie będą mogły zdziałać, jeśli będą ź l e realizowane, to znaczy przez ludzi niedostatecznie do ich realizacji przygotowanych, nie widzących całokształtu zagadnienia, zwłaszcza od strony psychologicznej i społecznej.

Mówiąc o unowocześnieniu metod wychowania muzycznego w szkole nie sposób pominąć zagadnienia należytego wykorzystania nowych środków t e c h n i k i, które są zdobyczą naszego wieku: radia i telewizji. Radio od wielu lat włączyło się jako pomoc w nauczaniu muzyki tak w szkołach, jak i nawet przedszkolach, prowadząc w tym kierunku planowe audycje skoordynowane z programem śpiewu szkół podstawowych i przedszkoli. Doskonałe audycje Marii Wiemann dla przedszkoli oraz Lecha Miklaszewskiego i Marii Kaczurbiny dla szkół podstawowych stanowią niemałą pomoc dla wychowawców muzycznych zwłaszcza w szkołach oddalonych od ośrodków miejskich, pozbawionych pomocy muzycznych w postaci instrumentów, a przeważnie — pozbawionych także kwalifikowanych wychowawców. Radiowe muzyczne audycje szkolne wypracowane są przez fachowców, a, najważniejsze, wyczuwa się w całym ich działaniu pasję dla sprawy. Audycje te, obliczone na różny wiek dzieci, są skorelowane z innymi przedmiotami nauczania pod względem treściowym. Telewizja stoi pod tym względem daleko w tyle za radiem. Jako pomoc dla szkół włączyła się dopiero w tym roku (1961), i to na razie raczej w zakresie innych przedmiotów — nie muzyki. Zbyt małe rozpowszechnienie aparatów telewizyjnych, a także zbyt mały zasięg jej oddziaływania, ograniczony na razie do kilku większych ośrodków miejskich, nie pozwala w najbliższych latach wiązać jakichś nadziei z jej działaniem jako pomocy w wychowaniu muzycznym. W przyszłości jednak jej pomoc może być wydatna, choćby z tego względu, iż działa ona równocześnie na wzrok i słuch, że może pokazać wykonawcę muzycznego, instrument (i to z bliska), pismo nutowe, portret kompozytora, którego utwór dziecko słyszy, itp, a więc uzupełnić oddziaływanie mu-

zyczne — wizualnym, sprzyjającym silniejszemu oddziaływaniu pierwszego. Zwłaszcza telewizja związana z nauczaniem literatury muzycznej, a więc i z historią muzyki, mogłaby być niezwykle pomocna, pokazując naocznie to wszystko „z epoki", czego sama muzyka ujawnić nie może.

Omawiając zakres, metody, treść wychowania muzycznego, które mają ulec zmianie po reformie szkolnictwa powszechnego, nie sposób tu nie podkreślić, iż jedną z ważnych przesłanek oddziaływania szkoły na kulturę muzyczną społeczeństwa jest podniesienie autorytetu muzyki w świadomości młodzieży szkolnej. Likwidacja wszystkich braków i niedociągnięć, o których była wyżej mowa, będzie niewątpliwie sprzyjać zmianie na korzyść w ocenie muzyki w hierarchii przedmiotów szkolnych. Należy to jednak uzupełnić innymi środkami, które również leżą w zasięgu działania szkoły. Włączenie tematyki muzycznej do zadań szkolnych (np. wrażenia po wysłuchanym koncercie, wypowiedź o ważnych rocznicach muzycznych) do tematyki referatów w klasach wyższych, pokazanie i omawianie utworów muzycznych związanych z liryką Mickiewicza czy z dramatami Słowackiego na lekcjach literatury polskiej, utworów związanych z pewnymi faktami historycznymi — na lekcjach historii, czy nawet pieśni ludów egzotycznych — na lekcjach geografii, oto tylko kilka przykładów koordynacji innych przedmiotów nauczania z muzyką, która na pewno nie zaszkodzi lekcji, a wzmoże zainteresowanie uczniów dla muzyki.

Włączenie zajęć muzycznych do godzin lekcyjnych, niewysuwanie poza te godziny lub na ich koniec, podniesienie autorytetu nauczyciela muzyki przez jego zrównanie z innymi, a głównie zwiększenie ilości zajęć — to wszystko są drogi do podniesienia znaczenia muzyki w wyobraźni młodzieży. Konsekwencje tego będzie można odczuć dopiero po latach, tak jak dziś dopiero zaczynamy odczuwać ujemne skutki tych pociągnięć, które zostały dokonane w latach 1949—1956.

Nie patrzmy przy tym na zmniejszenie godzin muzyki w szkołach w takich krajach, jak ZSRR czy Czechosłowacja. Są to kraje, w których muzyka weszła już tak „w krew" społeczeństwa, iż bez niej ono żyć nie może. Niepotrzebne są tam już szkolne impulsy i dokształcanie. Pozaszkolne, koncertowe, operowe, amatorskie życie muzyczne jest tam tak silne, iż wciąga w swoją orbitę i młodzież, muzykującą wiele i chętnie z własnej woli i z własnej potrzeby. Tam potrzeby muzyki już istnieją i są niezwykle silne, u nas trzeba je dopiero wytwarzać i rozwijać. Tak jak historyczna sytuacja narodu i świadomość społeczna jest w różnych krajach różna, tak właśnie i na odcinku muzyki świadomość społeczna bywa w różnych krajach dość odmienna. Mieliśmy w XIX w. wielkie talenty twórcze, ale nikłą recepcję muzyczną. I dziś w Polsce Ludowej stan jest podobny. Współczesna twórczość polska zdobywa sobie estrady zagraniczne, ale w kraju jest nadal własnością dość wąskiego kręgu odbiorców. Aby ten krąg się rozszerzał, trzeba społeczeństwo wychowywać, przygotowy-

wać do recepcji muzyki. Zaczynać trzeba wcześnie i powszechnie. Toteż podwaliny pod muzyczną kulturę narodu kłaść musi tylko szkoła ogólnokształcąca. Nie wolno nam dopuścić do tego, by — jak w wiekach minionych — między twórczością przeznaczoną dla intelektualnej elity a recepcją szerokich kręgów społeczeństwa ziała przepaść nie do przebycia. Zlikwidowaliśmy przecie k l a s o w e, e k o n o m i c z n e podłoże tej przepaści, czyżbyśmy więc chcieli zachować jej podłoże p s y c h o l o g i c z n e? Odpowiedzialność za kulturę muzyczną Polski Ludowej spada więc w znacznym stopniu na szkolnictwo ogólnokształcące.

TADEUSZ PARNOWSKI

RODOWÓD BADAŃ CZYTELNICTWA ORAZ POTRZEBY CHWILI BIEŻĄCEJ

Narastającemu ożywieniu życia kulturalnego towarzyszy od pewnego czasu pogłębianie się postawy badawczej. Wynika to z utrwalającego się, słusznego przekonania, że między inicjowanym działaniem kulturowym a jego postulowaną skutecznością mieści się wiele procesów o charakterze społecznym i psychologicznym, które warunkują skuteczność działania inicjatyw i stanowią o społecznej opłacalności wysiłku.

Sytuację tę notujemy w różnych kierunkach działalności. Widać ją w inicjowanych na łamach prasy reportażach terenowych, w dyskusjach montowanych przez redakcje czasopism, w powstaniu przy Polskim Radiu Biura Badań Opinii Publicznej, w rozwijających się pracach badawczych socjologów, w eksperymentalnych poczynaniach pedagogów. Widać ją także w problematyce czytelnictwa zwłaszcza wśród dzieci i młodzieży. Namysł bowiem nad konkretną analizą procesów recepcji książki podjęty stosunkowo niedawno z kilkuletniego zapomnienia daje interesujące obserwacje.

W tej sytuacji warto zastanowić się nad rodowodem badań czytelnictwa. Są to bowiem prace wynikające z określonego układu sił społecznych, dokonywane w specyficznej pedagogicznej orientacji. Uważne zbadanie dotychczasowych poczynań wzbogaca więc nie tylko arsenał metodologii, ale pokazuje także, jaki jest istotny sens tych badań i jakim fluktuacjom podlegają one w zależności od czasu, w którym są podejmowane. Sprawa to aktualna, skoro inicjowana przez Zarząd Główny ZNP Komisja Czytelnictwa ma rozpocząć swe prace.

1. PRZESŁANKI SPOŁECZNE

Niewątpliwie najważniejszym przejawem istnienia książki jest jej życie społeczne. Energia potencjalna dzieła zmienia się wtedy w energię kinetyczną. Dzieje książek pokazują przy tym, że owo uruchomienie energii intelektualnej i emocjonalnej dokonywa się bardzo rozmaicie i podlega różnym fluktuacjom. Zależy to, oczywiście, od treści i od formy, które są lub nie są adekwatne w stosunku do potrzeb czasu i które, w związku z tym, przyjmowane, a nawet przyswajane lub zgoła przemilczane przechodzą potem czasami losy wprost przeciwne, zapadając w zapomnienie albo przeżywając okresy renesansu. Dzieje puścizny Cypriana Norwida i Zygmunta Krasińskiego są tego wystarczającym przykładem.

Bywa i tak, że książka zmienia z biegiem czasu pierwotnego adresata. Napisana dla starszych i przez nich pierwotnie odbierana staje się z czasem lekturą młodzieży (np. książki H. Sienkiewicza), napisana dla wierzchniej pod względem intelektualnym warstwy społeczeństwa schodzi w innych

czasach do mas wraz z ich awansem kulturalnym (np. twórczość E. Orzeszkowej lub J. I. Kraszewskiego), adresowana pierwotnie do dzieci, zaczyna stawać się książką dostępną raczej dla dorosłych (np. *Alicja w krainie czarów* L. Carrolla). Takie i inne jeszcze fluktuacje stanowią fragmenty życia książki. Świadczą one o tym, że zachodzą tutaj istotne procesy, że książka fizycznie ciągle ta sama może być ciągle inna, że inna staje się jej funkcja społeczna.

Rozważania te tyczą się w całej rozciągłości książek dla dzieci i młodzieży. Wynikają zaś z nich wnioski na temat potrzeby stałej obserwacji tych procesów, na temat badań, które pozwolą nie tylko opisać zjawiska, ale zrozumieć je i chociaż w pewnym stopniu nimi kierować.

W dziedzinie czytelnictwa dla dzieci i młodzieży postulowanie badań rodzi się z innych jeszcze ważnych przyczyn. Chodzi tu o rolę „swobody" i „przymusu" w postawach pedagogicznych w stosunku do rozwoju tej literatury. Sprawa ta stoi u genezy badań czytelnictwa.

Postawa nadmiernie normatywna i postulatywna nosi w sobie w zarodku niechęć do uwzględniania potrzeb małego odbiorcy książek. Nie jest więc ta postawa przyjazna ani badaniom zainteresowań, ani zrozumieniu ograniczeń percepcji. W dodatku brak do końca XIX wieku bliższego rozeznania naukowego w psychice dziecka usztywniał niejako tę postawę, która wynikała przecież z tzw. najlepszych intencji.

Z drugiej strony rysowała się, początkowo tylko pełna przeczuć, później zaś oparta o wiedzę, postawa inna. Uogólniając nieco, brała ona pod uwagę dziecko w procesie rozwojowym, chciała wyzwolić jego aktywność i nawiązując do niej, sublimować jego skłonności; czasami wpadała, jak wiadomo, w pajdocentryzm. Nasilenie tych postaw notujemy na przełomie XIX i XX wieku w związku z rozwojem psychologii eksperymentalnej z pierwszymi próbami metod badawczych [1].

Między tymi biegunami, które (posługując się tutaj celowo żargonem ze słownika dyskusji na tematy społeczne) można określić jako „odgórny" i jako „oddolny", mieści się stosunek do badań czytelnictwa. Jak widać, zrozumieć go można dopiero na tle poznania rozwoju literatury dla dzieci i młodzieży i sił nią rządzących.

Dwa zarysowane wyżej stanowiska znajdowały się i znajdują w kolizji i nie są to bynajmniej sprawy przebrzmiałe. Świadczy o tym wiele przykładów (np. spór o fantazję, nacisk tendencji poznawczych itp.). W tym jednak sporze badanie czytelnictwa może być traktowane jako „ultima ratio". Bezsporne bowiem dla obydwóch stron jest przekonanie, że książka jest po to, aby była czytana, i to czytana z jakimś skutkiem. Jeśli tego

[1] W. Preyer: *Dusza dziecka* (1882); *Brytyjskie Stowarzyszenie do Badań nad Dziećmi* (1890). Należy odnotować z tego czasu A. Bineta: *Pojęcia nowoczesne o dzieciach*, St. Halla: *Wiek młodzieńczy*, badania zasobu umysłowego i pojęć moralnych dzieci dokonywane przez A. Szycównę, ankiety i testy St. Halla, Binet-Terman, interpretację dzienników i rysunków dzieci przez Ch. Buhler itp.

nie dostrzegamy, nie sposób się tylko obrazić na młodzież lub na książki. Nie jest także skuteczny dodatkowy nacisk dyscypliny. Trzeba wtedy zbadać zagadnienie i starać się o to, aby badanie to było możliwie naukowe. Badanie czytelnictwa jest bowiem przejawem dialektycznego pojmowania zjawisk życia, jest tendencją do wprowadzenia świadomości na miejsce żywiołu, jest próbą naukowej interpretacji procesów zawiłych, trudnych, ale społecznie bardzo istotnych.

Zadajmy sobie wreszcie pytanie, jak daleko mogą sięgać ambicje badawcze?

Istnieje pod tym względem bardzo duża rozpiętość. Uogólniając zaobserwowane próby można by ustalić takie wyliczenie w porządku „pogłębiającym".

Badanie czytelnictwa może więc być jedynie obserwacją i rejestracją zarówno „podaży", jak i „popytu". Chodzi więc tutaj o orientację na rynku wydawniczym, o jakąś kwalifikację, ocenę jego możliwości z punktu widzenia potrzeb. Równocześnie jest to opis faktów doboru takich, a nie innych książek przez dzieci i młodzież i snucie uogólniających wniosków, jak należy się dostosować do ich gustów. Taką sytuację znajdujemy często w książkach z Zachodu, stoją one na dość skrajnym stanowisku, że zasadniczym celem lektury jest wywołanie radości dziecka [2].

Obok tego rejestrującego badania czytelnictwa znajdujemy inne, które możemy określić jako dociekające. Chodzi tu o badanie, dlaczego dzieci (młodzież) biorą do ręki te właśnie książki; w związku z tym snuje się wnioski i postulaty zarówno w stosunku do literatury, jak i w stosunku do jej czytelników. Postępowanie badawcze ma tutaj charakter analityczny. Zajmuje się ono nie tylko samym czytelnikiem i jego wewnętrznymi predyspozycjami, ale także zespołem warunków towarzyszących książce.

Trzeci wreszcie rodzaj prób badawczych pragnie iść jeszcze dalej. Chce mianowicie nie tylko obserwować, nie tylko analizować proces czytelnictwa, ale badać skuteczność oddziaływania książki. Punkt ciężkości przesuwa się więc tutaj na pedagogiczny aspekt tego procesu.

Dotychczasowe rozważania prowadzą do wniosku, że problem badania czytelnictwa jest produktem historycznego dojrzewania socjalizacji procesów oświatowych i tendencji pedagogicznych. Jest on rezultatem pogłębiania się wiedzy o dziecku, zrozumienia w czasach współczesnych odrębnej jego osobowości. Jest wreszcie przejawem postępowych tendencji społecznych, dbających o wychowanie człowieka aktywnego, twórczego i krytycznego.

[2] Por. np. zasadniczy ton książki Bess Poster Adams: *About books and Children*, New York 1954, szczególnie rozdział 2 i 4.

U jego źródła znajduje się także troska o jak najefektywniejsze wyzyskanie skomplikowanego kapitału zużywanego w książkach dla dzieci i młodzieży.

2. Z DOŚWIADCZEŃ PRZESZŁOŚCI

Badanie czytelnictwa dzieci i młodzieży ma u nas blisko osiemdziesięcioletnią historię. Nie jest to rozwój ciągły. Cechą znamienną tej historii jest jej nierówne pulsowanie, okresy nasilenia i okresy zaniku przeplatają się wzajem. Jest to, zapewne, zależne od wydarzeń sytuacji politycznych w Polsce, pozostaje jednak także w ścisłej zależności od tendencji społeczno-pedagogicznych omówionych wyżej. Stawia to jeszcze jeden dowód na to, iż poruszamy się tutaj między sprawami dialektycznie ze sobą powiązanymi.

Obserwując dzieje owych wzlotów i upadków na przestrzeni dość długiego okresu czasu, możemy dostrzec takie oto najważniejsze, jak sądzę, momenty. Pierwsza fala o cechach jeszcze przygotowawczych napływa w ostatnim dwudziestoleciu XIX wieku. Fala następna podnosi się w latach 1920—1939 i związana jest z koncepcjami tzw. szkoły warszawskiej H. Orsza-Radlińskiej. Po kataklizmie drugiej wojny światowej niemal wśród dymiących zgliszcz odradza się szybko badanie czytelnictwa dzięki pracy Instytutu Kulturalno-Oświatowego „Czytelnik" (1947—1950). Notujemy potem znowu zanik publikacji z tego zakresu i wreszcie po roku 1956 powstają nowe ośrodki zainteresowań i rodzą się nowe prace.

Zastanówmy się pokrótce nad charakterystycznymi cechami i intencjami tych badań, szczególnie zaś nad fluktuacjami sposobów i celów.

Nasilenie zainteresowań pedagogów literaturą dla dzieci i młodzieży wystąpiło w ostatnim ćwierćwieczu XIX w. Notujemy tam nazwiska P. Chmielowskiego, A. Szycówny, S. Sempołowskiej i wielu innych. Te krzyżujące się omówienia, postulaty, wnioski, te ostre często głosy krytyczne, liczne poradniki i katalogi rysują niewątpliwie nie zbadany dotychczas z tego punktu widzenia, ale pobudzający bilans oczekiwań referowanych, naturalnie, z uwagi na potrzeby starszego społeczeństwa, a nie samego dziecka. Z tej jednak narastającej sytuacji pragnień musiały w sposób dość naturalny zrodzić się pierwsze rekonesanse badawcze. Dużą rolę odegrał tutaj J. Wł. Dawid, który wysunął program poznania cech psychicznych i umysłowych dzieci jako warunek skuteczności oddziaływania na nie oraz zalecał skupienie uwagi na dziecku jako na czynniku podstawowym [3].

[3] Por. J. Wł. Dawid: *Program postrzeżeń psychologiczno-wychowawczych*. „Przegląd Ped." 1886 (osobno w broszurze — Warszawa 1887); *Zasób umysłowy dziecka*. Warszawa 1895.

Do wspomnianych rekonesansów należą także cenne i wytrwale notowane spostrzeżenia M. Ilnickiej.

Dalszym krokiem w kierunku badań czytelniczych jest praca Moszczeńskiej-Rzepeckiej *Mali czytelnicy i ich literatura* [4]. Przestrzega ona, że książka w życiu dziecka i młodzieńca może odegrać poważną, pozytywną lub negatywną rolę. Stąd właśnie potrzeba kierowania lekturą tak ze względu na ilość (która nie powinna być zbyt duża), jak i z uwagi na dobór tematyki i poziomu. W rozważaniach Moszczeńskiej-Rzepeckiej dostrzegamy częste bardzo w omawianiach czytelnictwa skłonności do przeceniania roli książki oraz upraszczający skomplikowaną sprawę patos [5].

Czytelnictwo dzieci i młodzieży w latach 1880—1900 było przedmiotem, pierwszych chyba w tym charakterze, badań A. Szycówny [6]. Badania (aby posłużyć się podanym wyżej podziałem) miały charakter rejestracyjny. Punktem wyjścia był kwestionariusz [7]. Na tej podstawie zarejestrowano dzieła najpoczytniejsze zarówno z książek dla młodzieży, jak z literatury ogólnej, jak i z wydawnictw ludowych. Ich przegląd pokazuje karierę Robinsona. *Wspomnienia wygnanki* czy *Małego lorda*, a więc znany nam gust do książek przygodowych. A. Szycówna widzi u młodzieży pociąg do lektury ogólnej i trzeba przyznać, że rozległość tego spisu świadczy o większym zainteresowaniu klasyką polską, niż to obserwujemy obecnie. Natomiast książki popularnonaukowe są mało interesujące i dla ówczesnej młodzieży. W podsumowaniu badań mieszczą się także uwagi na temat sposobu czytania przez młodzież. Wpływ książek autorka pracy relacjonuje na podstawie bezpośrednich wyznań młodzieży traktowanych jako całkiem wierygodne.

Sumując nasze spostrzeżenia z „pierwszej fali" badań, widzimy nie tylko usiłowania w kierunku stworzenia podstaw oceny pedagogicznej i snucia z nich generalnych rad czytelniczych. Pracę A. Szycówny traktujemy jako pierwszy krok w badania konkretne. Rejestracyjność tego poczynania nie umniejsza nowatorskiego na owe czasy jego znaczenia.

Fala druga — to drugie ćwierćwiecze XX wieku [8]. Problem badania czytelnictwa znalazł się w Polsce w tej sytuacji, że mógł bazować na dwóch „szkołach" o dość ostro zarysowanej indywidualności: na teorii

[4] „Przegląd Pedagogiczny", 1893.

[5] „Jeśli chłopiec 10—12-letni zapragnie być odważnym podróżnikiem, znakomitym uczonym, to dorósłszy nie będzie na pewno niedołęgą. Jeśli dziewczyna zapali się do myśli bezgranicznego poświęcenia, to nie wyrośnie na bezmyślną, zimną egoistkę. Niechaj nasi wychowankowie uczą się błąd od prawdy odróżnić, niech kształcą smak i sąd samodzielny".

[6] *Co czytają nasze dzieci. Wpływ czytania.* „Przegląd Pedagogiczny", 1894—1895.

[7] Pytania: Co dzieci czytają? Co dzieci interesuje, a co nudzi? W jaki sposób czytają? Jaki wpływ czytane książki wywierają na młodocianych czytelników? Odpowiedziało 50 dzieci (8 chł. — 42 dz.) w wieku od 8 do 17 lat. Opracowanie grupowało materiał wg wieku (do 13 lat i powyżej).

[8] Por. Przegląd bibliografii: H. Przeciszewskiej: *Przegląd literatury dotyczącej zagadnień czytania i czytelnictwa* — „Chowanna" 1958, 7/8.

Mikołaja Rubakina [9] i Waltera Hofmanna [10]. W oparciu o impulsy zarówno pozytywne, jak i krytyczne wynikające z tych teorii kształtowały się poglądy na czytelnictwo tzw. szkoły warszawskiej [11]. Trzeba się zastanowić, o ile teorie Rubakina i Hofmanna posunęły naprzód problem badania czytelnictwa i co przekazały także i polskim kontynuatorom.

Uderza przede wszystkim szerokie spojrzenie M. Rubakina na czytelnictwo, powiązanie jego bibliopsychologii z takimi naukami, jak z językoznawstwem, z historią i teorią literatury, z pedagogiką, z psychologią, z logiką i teorią poznania, z bibliologią. U W. Hofmanna dochodzi do tego akcentowanie „kręgu życiowego" (wiek, płeć, klasa społeczna), a więc pewne składowe socjologii, oraz „kręgu kultury", co zakłada uwzględnianie momentów historycznych i geograficznych. Nie wchodzę w tej chwili w to, do jakich wynaturzeń doszło zbytnie przedłużenie niektórych z wyliczonych tutaj aspektów [12]. Chcę zwrócić natomiast uwagę na fakt, że wąskie początkowo pojmowanie badań czytelnictwa zostało słusznie ukazane wśród szerokich, chociaż jeszcze niepełnych, powiązań.

Innym, godnym uwagi dorobkiem jest próba wejścia w głąb problemu, przezwyciężenie powierzchownej rejestracji. Sondowanie to odbywa się w dwóch w zasadzie miejscach: w czytelniku (Rubakin) oraz w książce (Hofmann). Nie znaczy to, oczywiście, że nie dostrzegano zgoła innych aspektów (np. w jakimś stopniu środowisko rozumiane nieco wg Tezy H. Taine'a). Zainteresowanie czytelnikiem okazało się płodne. Zwrócono mianowicie uwagę na pobudzane (ewent. przez książkę) jego życie psychiczne oraz na wyostrzenie odpowiednich metod badawczych. Zainteresowanie książką jako elementem kulturalnego zespolenia narodu oraz śledzenie jej wpływu na grupy społeczne, mimo istotnych nieporozumień i niebezpieczeństw, podkreśliło rolę książki i czytelnictwa w kształtowaniu kultury masowej.

Obok tych pozytywów teorie te przyniosły sygnały ostrzegawcze godne odczytania: skomplikowanie i „zbiurokratyzowanie" typologii czytelnika, nadmierny subiektywizm i psychologizm, mit o dziejotwórczej niemal sile książki, ahistoryczne rozumienie procesów czytelniczych, chęć wulgarnego komenderowania oddziaływaniem książki. Przede wszystkim zaś uderza statyczność ujęcia czytelnictwa, brak dialektycznego rozumienia tych zjawisk, niejasność co do pedagogicznej roli procesów percepcji.

[9] M. Rubakin wypowiedział swe poglądy w nast. pracach: *Introduction a la psychologie bibliogique*, Paris 1922; *Psychologia czitatiela i knigi*, Moskwa 1929; *Czytelnictwo młodzieży a różnice zainteresowania pokoleń* (tłum. M. Gutry), Kraków 1930.

[10] Główne prace W. Hofmanna: *Der Weg zum Schrifttum*, Berlin 1926; *Die Lekture der Frau*, Lipsk 1931; *Die Deutsche Volksbücherei*, Beyreuth 1934.

[11] Np. H. Radlińska: *Książka* wśród ludzi. 1917, wyd. III r. 1938; I. Jurgielewiczowa: *Upodobania czytelnicze dorosłych*, Warszawa 1939; J. Pękalski: *Drogi książki*, Warszawa 1934; M. Gutry i B. Grosglikowa: „Dwadzieścia poczytnych książek". Warszawa 1933.

[12] Na niektóre zwrócił już uwagę K. Wojciechowski: *Uwagi krytyczne o zagadnieniach czytelnictwa*. Wrocław 1951.

W metodach badań zakreśliły te teorie dwa zasadniczo przeciwstawne bieguny: introspekcję i statystykę.

W pewnej relacji w stosunku do tych teorii w oparciu o istniejące już w tym czasie zdobycze psychologii, uwzględniając nadto społeczne aspekty oświaty w Polsce (por. pracę zbiorową pod redakcją H. Radlińskiej: *Społeczne przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkolnych*) — Sekcja Społ.-Oświatowa Wydziału Pedagogiki Wolnej Wszechnicy Polskiej w Warszawie rozpoczęła badania czytelnicze z inspiracji H. Radlińskiej, której wyznaniem wiary w tym zakresie jest dzieło „Książka wśród ludzi".

Wydaje się, że należy niejako odróżnić inspiratorski wkład H. Radlińskiej w badania czytelnictwa od jej wkładu autorskiego. Zwłaszcza badania I. Jurgielewiczowej, M. Gutry, B. Grosglikowej wskazują na konkretność zadań, skrupulatność metody i dają cenne często wyniki. Interesujące są ponadto opinie i wnioski J. Pękalskiego, Cz. Kozioła, prace I. Lepalczyka.

Natomiast zasadnicze traktowanie problemu przez H. Radlińską cechuje niepokojąca skłonność do deklaratywności, do brania pars pro toto, do mistycznej wiary w działanie Słowa.

W materiałach „szkoły warszawskiej" pojawiły się prace zarówno teoretyczne, jak i praktyczne. Cechuje je wielostronność tematyczna; są więc uwagi o zainteresowaniach czytelniczych, o technice produkcji książki, o procesie czytania, o placówkach bibliotecznych i sposobach ich pracy. W stopniu mniejszym występują badania grup czytelniczych, sondaże dokonywane przy pomocy książek. Grupa ta posługuje się różnymi metodami z predylekcją do ankiety i wywiadu.

Na polskim gruncie pracy „szkoły warszawskiej", podjęte po trzydziestoletnim milczeniu na ten temat, rozpoczynają problem niemal nie tknięty, stanowią dorobek poważny. Aby jednak puściznę tę właściwie wykorzystać, należy się uniezależnić od dostrzeganego jeszcze obecnie jej wpływu. Twórcze zużytkowanie inspiracji powinno iść przede wszystkim w kierunku zrozumienia innej roli książki i badań w zmienionych zasadniczo warunkach dzisiejszych, powinno akcentować *historyczność* tamtej postawy i ówczesnych badań, konieczność stałego aktualizowania spraw książki. Powinno w większym stopniu uwidaczniać potrzebę konkretnych badań przy pomocy metod możliwie obiektywnych. Powinno wreszcie starać się schodzić w głąb procesu czytelnictwa, dostrzegając jego aspekt pedagogiczny.

Tak czy inaczej puścizna H. Radlińskiej i jej współpracowników transponuje osiągnięcia teorii czytelnictwa na grunt polski i na taśmie badań czytelnictwa znaczy wyraźny ślad.

Niezależnie od grupy H. Radlińskiej prowadził w tym czasie badania St. Baley. Z jego inicjatywy i przy pomocy współpracowników uruchomiono rozległe badania wśród młodzieży szkolnej, traktowane jako przygotowanie do zamierzonej wtedy reformy szkolnej. Na podstawie tych

badań powstało wielostronne opracowanie [13]. W uwagach ogólnych porusza St. Baley dostrzeżony w odpowiedziach uczniów postulat aktualizacji pracy szkolnej, powiązania jej z życiem. Chodzi tu o upraktycznienie nauki, o poznanie poprzez lekturę natury ludzkiej, o zadośćuczynienie filozoficznym zainteresowaniom młodzieży (cel życia, początek i koniec świata itp.). Baley rejestruje także interesujące wnioski na temat psychiki okresu dojrzewania.

Jak widać, pracowite i cenne badania St. Baleya nie tylko ze względu na swą genezę, ale i na znamienne wyniki uzupełniają tematykę badań ówczesnych o sprawy czytelnictwa młodzieży i mogą dostarczyć materiału do aktualnych konfrontacji.

Trzecią falę badań przyniósł wybuch Polski Ludowej. Fakt to doprawdy godny zastanowienia, że niemal równocześnie z powstaniem pierwszej społecznej firmy wydawniczej, wśród wielu kłopotów dźwigającego się z gruzów życia, podjęto z takim rozmachem badania czytelnicze. Widać w tym przede wszystkim spełnienie postulatu rewolucji, aby odwoływać się do mas, aby twórczość autorska i działalność wydawnicza pozostawała w stałej relacji z odbiorcami. Fakt ten jest całkowicie zgodny z rytmiką rozwoju całej drogi badania czytelnictwa i stanowi jej charakterystyczne potwierdzenie.

Oficjalna publikacja Instytutu Kulturalno-Oświatowego, wydana pod redakcją dyrektora Instytutu Stanisława Hazbira, gromadzi materiały z konferencji „Czytelnika" w sprawie badania czytelnictwa, odbytej 21 maja 1947 r., sumuje wnioski z badań nad czytelnictwem i zainteresowaniami czytelniczymi młodzieży szkół średnich ogólnokształcących (z roku 1945), podaje wreszcie relacje pisarzy o czytelnictwie na wsi.

Publikacja to godna dużej uwagi. W *Słowie wstępnym* redaktor tomu zgłasza charakterystyczne pytania — postulaty badawcze: „Na wiele stawianych sobie pytań szukalibyśmy wyjaśnień podsumowanych przez intuicję. Ale czy można by bez wiarygodnych wyników osiągniętych na drodze poważnych badań odpowiedzieć np. na takie pytania, jak: W jakim stopniu chłop i robotnik są przygotowani do czytania książek? Ilu mamy w ogóle przygotowanych czytelników? Czy czytają? Gdzie są? Co czyta miasto, a co wieś? Jak i co czyta inteligencja pracująca? W jakim kierunku działa środowisko na tych, którzy czytają i — odwrotnie? Jak się przedstawia recepcja książki na niskim stopniu kultury? Kto chętniej i poważniej czyta — starsi czy młodzież?" [14].

W ten sposób więc Instytut sprezentował kierunki swych zainteresowań. Uwzględniały one, jak widać, potrzebę obserwacji przemian społeczno-kulturalnych, chęć śledzenia zróżnicowania procesów czytelniczych w różnych kręgach społecznych, tendencję do bardzo szerokiej egzempli-

[13] *Badania czytelnicze*. Warszawa 1948.
[14] Op. cit., s. 9.

fikacji. O tym swoistym rozmachu Instytutu świadczy chociażby *Powszechna ankieta czytelnicza* (1947), która zgromadziła ok. 70 000 odpowiedzi, niestety, nie opracowanych. Chyba miała rację I. Jurgielewiczowa, która podsuwa w dyskucji: „Proponuję ograniczenie badań do istotnej recepcji książek, nie zainteresowań... Jako metodę proponuję wybranie jednego, możliwie niewielkiego utworu i badanie reakcji w jednym środowisku na niezbyt wielkiej grupie badanych" [15]. Trzeba podkreślić, że badania Instytutu... w dużym stopniu obejmowały młodzież. Swiadczy o tym druga część omawianej publikacji [16], także zademonstrowane w książce „instrukcje" tyczące się badań wśród młodszych czytelników.

Wśród wniosków z tych badań na szczególną uwagę, w konfrontacji z sytuacjami współczesnymi, zasługuje stwierdzenie, że zainteresowania naukowe czy popularnonaukowe ówczesnej młodzieży mają charakter oderwanych od życia. Gdyby to była prawda, nastąpiłoby w ciągu piętnastolecia zasadnicze przesunięcie ku życiu.

Badania czytelnikowskie imponują rozmachem, przemawiają wyraźnie stawianym aspektem społecznych przemian, chcą być dynamiczne, co jest, niewątpliwie, krokiem naprzód w stosunku do badań poprzednich, podejmują sprawę młodzieży nas tutaj szczególnie interesującą, niepokoją jednak masowością poddaną centralnej dyrektywie, wskutek tego bowiem popadają w konieczną statystyczność opracowań, zacierają istotę psychicznego procesu percepcji. Inna już sprawa, że wydarzenia zewnętrzne uniemożliwiły dokonanie podsumowań wielkiej akcji. Znowu więc urwała się nić. Prace Instytutu cechuje także duży wysiłek metodologiczny. Szczególne są zasługi A. Mikuckiej [17]. Fala zainteresowania czytelnictwem dla dzieci i młodzieży jest w latach 1945—1950 dość wysoka. Oprócz wymienionych koncepcji St. Tazbira i A. Mikuckiej prowadzi w dalszym ciągu swe cenne prace St. Baley [18], stawiając żywe dotąd tezy na temat pożądanej zbieżności między strukturą czytelnika a problematyką książki. Szczególne nasilenie badań notujemy w r. 1947, kiedy to w czerwcu odbył się I Ogólnopolski Zjazd Literatury Dziecięcej [19].

[15] Op. cit., s. 44.

[16] *Czytelnictwo i zainteresowania czytelnicze młodzieży szkół średnich ogólnokształcących* — badania oparte na 5648 odpowiedziach uzyskanych z terenu Warszawy, Łodzi, Krakowa i Katowic. Zgromadzono odpowiedzi na kwestionariusz, wywiady, wypracowania szkolne i opracowano to b. starannie.

[17] *Przedmiot, zakres i metoda badań nad czytelnictwem* Warszawa 1938; *Zainteresowania czytelnicze młodzieży*, „Bibliotekarz" 1945/46; *Zainteresowanie książką w badaniu czytelnictwa*. „Życie Literackie", Łódź 1948 i inne.

[18] *Literatura dla dzieci a etyka* — 1947; ponadto St. Baley przeprowadził w Inst. Pedagog. ZNP badania 848 dzieci; stwierdza przy tym brak widocznego wpływu wojny na nasilenie i jakość czytelnictwa oraz wysuwa cenną myśl o nieopłacalności wychowawczej natręctwa dydaktycznego.

[19] M. Arnoldowa: *Polska literatura dla najmłodszych*; A. Łasiewicka: *Polska literaturę dla 9—10 lat;* M. Gutry: *Polska literatura dla dzieci 11—14 lat;* H. Januszewska: *Artyzm w poezji i baśni pol. dla dzieci;* I. Skowronkówna: *Projekt organizacji pracy w zakresie wydawnictw dla dzieci* — są to artykuły z „Ruchu Pedagog." 1947. Ponadto w r. 1946/7 M. Librachowa: *Uwagi nad literaturą dla dzieci i młodzieży.*

Wiązanka artykułów stanowi w sumie krytyczny przegląd ówczesnego stanu literatury dla dzieci i młodzieży. Pisze się więc o małej artystycznej wartości około $^3/_4$ pozycji, o pomieszaniu stopnia trudności; protestuje się przeciw zalewowi absurdu i groteski; wskazuje się na brak życia wsi; rozważa się problem poczucia humoru u dziecka; zabiera się także głos w trwającym w tym czasie sporze o literaturę dla dziewcząt. Wobec nikłego zaplecza fachowości pedagogicznej w wydawnictwach dziecięcych i młodzieżowych I. Skowronkówna postuluje powołanie instytucji badawczej i koordynującej. Jak widać, są to uwagi wielostronne, a wiele z nich czeka w dalszym ciągu na realizację.

Oto jak wzniosła się ta trzecia fala zainteresowań czytelnictwem dla dzieci i młodzieży. Na krótkiej stosunkowo przestrzeni czasu osiągnęła ona duże zagęszczenie w ilości i rozpiętości zgłaszanych problemów i dokonanych badań. Nastąpiła po niej niemal dziesięcioletnia przerwa.

Co można powiedzieć o dotychczasowym przebiegu prac badawczych z zakresu czytelnictwa? Uderza przede wszystkim, jak już wspomniałem, ciągłe rwanie się tej nici. Powodem są przede wszystkim wypadki historyczne (rewolucja 1905 r., pierwsza i druga wojna światowa), dostrzegamy jednak także, że badania zanikają wtedy, gdy przycicha życie demokratyczne w kraju. Sprawdza się ponadto teza, że badanie czytelnictwa jest powiązane z nurtem spraw socjalnych, teza, którą należy wysunąć w odniesieniu do całej literatury dla dzieci i młodzieży.

Można także pokazać, jak bogaci się i poszerza treść i zakres badań czytelnictwa w miarę lepszego rozumienia procesów społecznych i pogłębienia myśli pedagogicznej. Gdy w końcu XIX wieku mieliśmy do czynienia z dość powszechną obserwacją i rejestracją, w latach 1920—1940 czytelnictwo zyskuje z jednej strony zaplecze uwarunkowań społecznych (H. Radlińska), z drugiej zaś strony — uwarunkowań psychicznych (St. Baley). W dziesięć lat później ambicje czytelnikowskie i postulaty I Ogólnopolskiego Zjazdu idą jeszcze dalej. Dostrzega się potrzebę włączenia książki do procesów rozpoczynającej się rewolucji społecznej i kulturalnej oraz do możliwie świadomego (poprzez odpowiednią organizację) kierowania nową rolą książki. Prace tego etapu wychodzą więc wprawdzie poza rejestrację, nastawione są w swej części analitycznie, ale nie skupiają się jeszcze na pedagogicznej stronie procesów czytelniczych.

Wynika z tego, że cele badania czytelnictwa kształtują się w zależności od życia i potrzeb danego czasu. Tylko dzięki tej dialektycznej zmienności można je rozumieć i właściwie ukształtować w dobie obecnej. Wynika z tego także, że celom tym przyporządkowane są metody. Postawie obserwacyjnej i rejestracyjnej służą raczej metody sprawozdawczo-opisowe i statystyczne. Postawie wartościującej i pragnącej dotrzeć do skuteczności działania czytelnictwa towarzyszą raczej metody pedagogiczne i psychologiczne. I ta więc zmienność musi być nie tylko dostrzegana, ale i świadomie, na dzisiaj, wyzyskana.

3. CZAS TERAŹNIEJSZY I CZAS PRZYSZŁY

Doszliśmy w tych rozważaniach do „dzisiaj". Należy więc na zakończenie zadać sobie pytanie, jaką sytuację notujemy obecnie, z czym się stykamy we współcześnie podejmowanych badaniach i co uważamy za ich przyszłość.

Odradzanie się zainteresowań badaniem czytelnictwa obserwowane od 3—4 lat rodzi się z przyczyn, które już wielokrotnie określaliśmy, istnieje bowiem prawidłowość tych procesów. U podstaw leży niewątpliwie pogłębianie się demokratyzacji naszego życia. Ponadto, obok sukcesów w pedagogice społecznej i w postępowaniu szkolnym, notowaliśmy w latach pięćdziesiątych niemałe zapóźnienia. W wydawnictwach przeżyliśmy w tym czasie ostre przejawy dopingu, wg zasad którego inicjatywy wydawnicze i nakłady dostosowywane były w tematyce i sposobie ujęcia w dużo większym stopniu do postulatów inspiratorów niż do zainteresowań odbiorców. Zaczęły się niejako rozmijać drogi wytwarzanej książki i drogi czytelnika. Tyczyło się to, w sposób przebiegający ostrzej niż w starszym społeczeństwie, także i lektur dla młodzieży. Datujące się z tych czasów urazy do polskiej powieści produkcyjnej jeszcze teraz utrudniają pracę polonisty z młodzieżą. Pęczniały magazyny „Domu Książki", zapełniały się biblioteki książkami nie czytanymi.

Oczywiście, rewolucyjne przemiany, którym towarzyszy postępowa książka i świadoma swych kryteriów wyboru polityka kulturalna, nie muszą, a nawet nie mogą nakładać się z ustabilizowanymi w przeszłości doświadczeniami i gustami ogółu społeczeństwa. Muszą tutaj zachodzić przejawy walki klasowej, sytuacje wyboru i odrzucania, stany napięcia. W stosunku jednak do masy wydawanych książek nie można zastosować taktyki forsowania odbiorców siłą. Nie można zwłaszcza stosować tego, jako podstawowego kryterium, do czytelnictwa młodzieży.

Przytoczone wyżej rozważania odegrały swą rolę w kształtowaniu się nowych dróg polityki kulturalnej, która chce być również, jak poprzednia, ukierunkowana, ale w działaniu więcej skuteczna.

W imię tej skuteczności właśnie nasila się znowu zainteresowanie czytelnictwem i wynikami badań z tego zakresu. Trzeba dodać, że łączy się to z zespołem dążeń oświatowych, przede wszystkim zaś — z ruchem samouctwa i oświaty dorosłych [20].

[20] Pisał o tym K. Wojciechowski: *Rzut oka na rozwój oświaty dorosłych w Polsce Ludowej (Oświata i kultura dorosłych* — rozprawy, zebrał K. Wojciechowski, Warszawa 1958, ss. 351 i nast.).

O ożywieniu badawczym i wydawniczym w tym zakresie świadczą m. in. publikacje: *Zagadnienia oświaty dorosłych* pod red. K. Wojciechowskiego, Wrocław 1958; K. Sośnicki: *Metodyka odczytu popularnego*; Wł. Szewczuk: *Psychologia człowieka dorosłego*. Warszawa 1958; Ir. Lepalczyk: *Włókniarze i książki*. Warszawa 1959; K. Wojciechowski: *Zainteresowania młodzieży pracującej*. Warszawa 1960.

Do tego należy dodać rozwój czasopisma „Oświata Dorosłych" oraz nasilone działanie Tow. Wiedzy Powszechnej, rozwój Uniwersytetów Powszechnych itp.

Idziemy więc rozwiniętym frontem pod hasłem „Polska — krajem ludzi kształcących się".

Oto jest, z grubsza biorąc, sytuacja, w której znajduje się dzisiaj badanie czytelnictwa dzieci i młodzieży. Trudno tutaj o obraz czy też rejestrację stanu obecnego. Są to bowiem badania aktualnie prowadzone, a więc obraz zmienia się dość szybko. Można jednak pokusić się o zarejestrowanie niektórych kierunków.

Trzeba przede wszystkim stwierdzić, że badania współczesne usiłują wyjść nie tylko poza rejestrację zjawisk czytelniczych, ale także pogłębić fazę dociekliwości przez śledzenie pedagogicznej skuteczności oddziaływania książki. Chodzi przy tym o dwustronne wyzyskanie badania czytelnictwa: w aspekcie wpływu książki i w aspekcie poznania samego czytelnika przez analizowanie jego stosunku do książki. Stąd np. charakterystyczny tytuł pracy: *Dziecko i młodzież w świetle zainteresowań czytelniczych* [21].

Problem wpływu książki badany jest przede wszystkim w dwóch kierunkach: po pierwsze — zastanawianie się nad rolą czytania książki dla pobudzenia i kształtowania zainteresowań młodzieży oraz po drugie — współdziałanie z wychowaniem postaw moralnych [22].

Pewnym novum w badaniach czytelnictwa jest pełne niepokoju sprawdzanie, czy rola książki w służbie działalności kulturalnej i pedagogicznej nie ulega w dzisiejszym świecie szczególnemu ograniczeniu [23].

Wspomniane wyżej niepokoje na temat profilu młodego pokolenia i traktowanie książki jako swoistego testu pomagającego w poznaniu jego oblicza pobudziły kilku badających te sprawy do interesujących prób [24].

Wśród badań współczesnych należy także zarejestrować poszukiwania obrazu zainteresowań czytelniczych w zależności od środowisk [25].

[21] Praca zbiorowa Zakładu Liter. i Czytelnictwa dzieci i młodzieży w UW pod red. T. Parnowskiego. Warszawa 1961.

[22] Por.: druga część rozprawy R. Miller: *Problematyka badań nad czytelnictwem* (op. cit., ss. 59 i nast.); T. Parnowski i A. Przecławska: *Z badań nad rolą książki w życiu współczesnej młodzieży* („Chowanna", 1958, 7/8); A. Przecławska: *Rola książki w rozwoju zainteresowań zawodowych* oraz inne prace cytowanej książki: *Dziecko i młodzież* (J. Chamiec, J. Kubin).

[23] M. in. — B. Suchodolski: *Rola książki w wychowaniu nowoczesnego człowieka*, op. cit.; A. Przecławska: *Czy rzeczywiście kryzys książki*, „Kultura i Życie" nr 4/1960; T. Parnowski: *Z badań nad rolą książki dla dzieci i młodzieży na tle zmian w przebiegu i zasięgu procesów kulturalnych (Dziecko i młodzież)*.

[24] Por. prace W. Szokalskiej-Pielasińskiej, T. Kądzielowej, J. Kubina, A. Jawłowskiej i A. Przecławskiej w cytowanej książce (*Dziecko i młodzież*). Podobne zagadnienia były przedmiotem paru prac magisterskich pisanych pod opieką Zakładu (np. B. Cichy: *Zamierzona tendencja wychowawcza utworu, a jej odczytanie przez młodzież*, 1959). Z innych J. Pomorski: Co czyta młodzież licealna, „Życie Literackie" 1960, J. Kołodziejska i Wł. Kołodziejski: *Książki, które się nam podobają*, „Nowa Kultura" 1960.

[25] Są to przede wszystkim prace Instytutu Książki i Czyteln. Biblioteki Narodowej, np. K. Kwaśniewska i B. Wilska: *Z badań nad zainteresowaniami czytelniczymi kobiet*, 1960; J. Andukowicz i K. Ziembicka: *Zainteresowania czytelnicze w małych miastach* 1959.

Odnotowując tutaj kierunki zainteresowań badawczych trzeba wspomnieć o doświadczeniach z percepcją ilustracji w książkach dla dzieci i młodzieży oraz w ogóle — o zastanawianiach się nad grafiką i edytorstwem książek dla dzieci [26].

W ostatnich latach zajęto się także ważką sprawą badań historycznoliterackich. Sprawa ta nie ruszona niemal od czasów A. Szycówny i P. Chmielowskiego posunęła się znacznie naprzód, a obecna ilość informacji pozwala już w badaniach czytelnictwa nawiązywać do zaobserwowanych faktów z przeszłości, pogłębiać je, konfrontować spostrzeżenia, śledzić prawidłowość rozwoju.

Wreszcie wśród spraw, na które zwraca się obecnie pilniejszą uwagę, znaczne miejsce przypada metodzie. Dzieje się to w aurze poszukiwań metody możliwie pewnej, w atmosferze niedosytu w stosunku do metod tradycyjnych. Wachlarz metod jest bardzo szeroki. Rzuca się ponadto w oczy różność dwóch stanowisk w sprawie egzemplifikacji badań: czy mianowicie stosować tutaj ujęcie szerokie, czy koncentrować się na śledzeniu przeżyć czytelniczych niewielkich grup dzieci stykających się z dobranym zestawem książek [27].

Dokonane wyżej wskazania niektórych zainteresowań badawczych w dobie nam współczesnej oraz namysł nad potrzebami chwili pozwalają na wstępne uogólnienie.

Uderza znaczne nasilenie prac opisowych i badawczych. Równocześnie jednak można zaobserwować rozproszenie inicjatyw, nierównomierne pokrycie podjętymi tematami istniejących potrzeb. Rodzi się stąd podejmowana już poprzednio sugestia o pożądanej koordynacji prac badawczych z zakresu czytelnictwa dzieci i młodzieży oraz z zakresu oceny wydawnictw, co pociągałoby potrzebę jakiegoś zespołu porozumiewawczego [28].

Jako sprawę ważną i godną kontynuowania należy uznać namysły nad rolą książki w świecie współczesnym. Wobec zachodzenia tutaj istotnych procesów należy utrzymywać stały z nimi kontakt badawczy, śledzić koegzystencję czy też wspieranie się różnych dróg komunikacji, starać się wpływać przy pomocy środków społecznych i oddziaływania pedagogicznego na należytą proporcję, jaką w sumie nowoczesnych wpływów kulturowych należy przeznaczyć dla książki.

[26] Badania dopiero rozpoczęte — por. J. Doroszewska: *Problematyka ilustracji w książkach dla dzieci i młodzieży z punktu widzenia potrzeb rozwojowych* (maszyn.); D. Kargowska: *Rola ilustracji w książkach dla dzieci i młodzieży* (maszyn.); T. Parnowski: *Dyskusja na temat literatury dla dzieci i młodzieży*. „Kwart. Pedagogiczny" 1/1960.

[27] Por. argumentację R. Miller: *„Problematyka badań nad czytelnictwem dzieci i młodzieży*. „Kwart. Pedagogiczny" 1960/1.

[28] Mówiła o tym I. Skowronkówna-Słońska na Zjeździe w 1947 r. (op. cit. — „Ruch Pedagog."), wspomniał na Zjeździe także w r. 1958 T. Parnowski w p. 9 podsumowania narad Sekcji (*Problemy czytelnictwa w wielkich miastach*. Warszawa 1960).

Wydaje się następnie, że należy podtrzymać dwa przede wszystkim kierunki badań rysujące się w zakresie pedagogicznego oddziaływania książki: rolę książki w budzeniu zainteresowań oraz jej rolę w kształtowaniu postawy moralnej. W ogóle zaś tendencje przesunięcia punktu ciężkości w badaniach współczesnych z płaszczyzny rejestracji i przyczynowych, analitycznych dociekań ku płaszczyźnie pedagogicznego oddziaływania należy uznać za charakterystyczny i pozytywny znak tego okresu badań czytelnictwa.

Wiemy, naturalnie, że większość stosowanych dotychczas metod badawczych nie nadaje się do śledzenia tego procesu i że często napotykamy tutaj niepowodzenia. W okresie, gdy nie tylko poznajemy człowieka, ale chcemy go także przetworzyć ku potrzebom przyszłości, ambicje zbliżenia się do mechanizmu oddziaływania przy pomocy książki są jak najbardziej słuszne. Trzeba się dopracować metod, a pierwsze możliwości w tym względzie już możemy odnotować.

4. PARĘ SŁÓW O PROGRAMIE I O DZIAŁANIU PRAKTYCZNYM

Wspomnieliśmy na początku, że rodowód badań czytelnictwa może dostarczyć pouczających refleksji. Równocześnie jednak podkreślaliśmy, że są to zagadnienia warunkowane czasem bieżącym. Dlatego też koncepcja Komisji Czytelnictwa, powołanej w ramach Głównej Komisji Pedagogicznej ZNP, winna jak najbardziej związać się ze współczesnością. W tym rozumieniu zadania jej określone zostały następująco:

Zadaniem Komisji Czytelnictwa jest objęcie problemów czytelniczych związanych z dwoma podstawowymi czynnikami procesu oświatowego: nauczycielem i uczniem. Problemy czytelnicze uważa się przy tym za integralną składową zarówno efektywności działania oświatowo-społecznego nauczyciela, jak i dojrzewania kulturalnego ucznia. Tak rozumiane sprawy czytelnictwa są więc ściśle powiązane z całością działania Głównej Komisji Pedagogicznej oraz z zadaniami większości jej Komisji.

Komisja Czytelnictwa ma więc na celu precyzowanie tych problemów, które stanowią o nowej roli czytelnictwa w zmieniającym się świecie, w szczególności — w konkretnych warunkach Polski Ludowej. Ma ona podjąć zwłaszcza te zagadnienia, których naświetlenie będzie istotne dla potrzeb reformy szkolnictwa. Obok określenia tych problemów głównym zadaniem Komisji Czytelnictwa będzie ich opracowanie w oparciu o zbadanie konkretnych warunków przebiegu procesów kulturalnych. Komisja Czytelnictwa winna więc dostarczyć możliwie obiektywnych materiałów, które pozwolą poczynić skuteczne kroki w celu zwielokrotnienia oddziaływania czytelnictwa i innych środków komunikacji kulturowej w kierunkach szczególnie ważnych dla rozwoju kultury socjalistycznej w Polsce.

W pracach teoretycznych i badawczych Komisja Czytelnictwa odgrywa rolę inspiratora i koordynatora. Współdziała ona z Główną Komisją Pedagogiczną zarówno w kierunku transponowania jej zadań na specyfikę zagadnień czytelniczych, jak i zgłaszając do jej prac wnioski z badań czytelnictwa płynące. Aby sprostać temu zadaniu, Komisja Czytelnictwa winna powiązać się z aktywnymi ośrodkami badań czytelnictwa w Polsce i za granicą, doprowadzić do opracowania skoordynowanych planów badawczych przynajmniej niektórych ośrodków krajowych, zorganizować stały kontakt konsultacyjny, dążyć do uogólnienia wniosków płynących z badań oraz do powiązania ich z konkretnymi zadaniami Reformy Szkolnictwa. Komisja Czytelnictwa dba także o upowszechnienie i dyskutowanie swoich doświadczeń drogą ich publikowania.

Komisja Czytelnictwa obejmuje dwie sekcje: Sekcję Kultury Czytelniczej Nauczycieli oraz Sekcję Czytelnictwa Dzieci i Młodzieży [29].

*

Tak oto rysuje się zarys rozległego zagadnienia. Umieszczony na naszkicowanej kanwie historycznej nabiera, jak widać, rumieńców dnia dzisiejszego i zyskuje dużą rangę. Problem sam ulega rozbudowie. Interesujemy się nie tylko czytelnictwem dzieci i młodzieży, co jest przedmiotem wywodu historycznego w tej rozprawce. Interesujemy się także w sposób równorzędny czytelnictwem nauczycieli.

Zasięg tej pracy, jej należyta reprezentacja i waga naukowa wymaga udziału szerokiego aktywu nauczycieli i oświatowców.

Stąd właśnie apel do tych, którzy są motorami czytelnictwa: do nauczycieli, bibliotekarzy, działaczy świetlicowych: Komisja Czytelnictwa ZG ZNP prosi Was o podejmowanie prac badawczych i obserwacji. Weźcie to pod uwagę w swych zainteresowaniach. Pozwoli to Wam ewentualnie wieńczyć swoje studia pracami dyplomowymi z tego zakresu, pozwoli to uzyskać pewne środki na prowadzenie badań, ułatwi publikowanie ich rezultatów. Przede wszystkim zaś pomoże dostrzec możliwie wszystkie aspekty procesu czytelnictwa i pomoże w jego intensyfikacji.

Zwielokrotniają się drogi rewolucji kulturalnej w Polsce Ludowej. Zyskują na świadomości działania w zakresie celów i środków. Droga ta, obok innych, prowadzi nas do socjalizmu, który jest epoką ludzi świadomych i twórczych.

[29] Szersze omówienie zadań Komisji Czytelnictwa zamieszczone zostało w „Ruchu Pedagogicznym" z 1961 r. nr 6.

IRENA WOJNAR

Z DZIEJÓW MYŚLI O WYCHOWANIU ESTETYCZNYM

Prawdą jest, że nie istnieje dotąd żadne opracowanie dziejów wychowania estetycznego. Prawdą jest również, że zarówno w dziejach myśli filozoficznej i estetycznej, jak i w dziejach praktyki wychowawczej bez większego trudu odnaleźć można elementy takiej historii. Elementy te wskazują na fakt niewątpliwy, że problematyka teoretyczna i praktyczne próby wychowania przez sztukę podejmowane były w różnych okresach dziejowych i dla różnych celów. Bardzo często dochodzono do przekonania, że wychowanie i nauczanie przeżywa swój kryzys. Słowo to nie jest związane tylko z naszą epoką współczesną, choć często jej właśnie przypisujemy maksimum krytycznego nasilenia. Sądzono, że tak zwanym złym tradycjom — a za złe uważano to wszystko, co w skutkach swych nie okazywało się tak owocne i sprawne, jak na to miano nadzieję — przeciwstawić należy nowe hasła, nowe postulaty wychowawcze, nowe metody. Łatwo wyliczyć wiele tego rodzaju prób nowatorskch, czasem tylko pozornie nowych, czasem przesadnie komplikujących rzeczy proste. W próbach tych odwoływano się do różnych środków zaradczych, odnajdywano nowe treści nauczania i wychowania, które miało być lepszym, bardziej skutecznym i bardziej postępowym niż to, jakiemu je przeciwstawiano.

Już pobieżne refleksje nad dziejami estetycznej koncepcji wychowawczej pozwalają stwierdzić, że wielokrotnie próbowano rozumieć sztukę jako panaceum na złe tradycje pedagogiczne, jako środek lepszego i bardziej nowoczesnego wychowywania ludzi. Często, gdy myśl o sztuce zwracała się ku analizie jej funkcji w stosunku do człowieka, stwierdzano wychowujące wartości sztuki i uznawano ją za poważną pomoc w kształtowaniu nowego człowieka. Utopie społeczne ukazując przyszłe obrazy lepszego i bardziej szczęśliwego społeczeństwa chętnie zaliczały sztukę do środków pomagających w zrealizowaniu swoich wzniosłych marzeń i planów. Można chyba nawet zaryzykować twierdzenie, że istniała pewna zbieżność między nasileniem problematyki społecznej, nakreślaniem programów lepszego społeczeństwa — utopijnym często i irracjonalnym — zaufaniem do wychowawczej i społecznej roli sztuki. W marzeniach o ukształtowaniu lepszego świata i lepszego człowieka sztuka znajdowała się zazwyczaj na ważnym miejscu, a wychowanie estetyczne miało wydatnie pomóc w przybliżeniu chwili, kiedy utopia stanie się rzeczywistością.

Wiele konkretnych przykładów potwierdza tę naszą tezę. Zacznijmy od pierwszej z wielkich utopii w dziejach naszej cywilizacji, od utopii platońskiej. Analizując teoretyczne i organizacyjne założenia idealnego „Państwa" Platon wiele uwagi poświęca problemom wychowania i kształcenia jej obywateli. Zajmuje się treścią wychowania, przy czym zagad-

nienie wychowania estetycznego rozważa z wielką wnikliwością i zainteresowaniem. Pisząc o wychowaniu w ogóle stwierdza Platon, że: „Trudno znaleźć lepsze od tego, które za dawnych czasów wymyślono: to jest przecież dla ciał gimnastyka, a dla duszy służba Muzom" [1].

Ma ona przecież prowadzić „do kochania tego, co piękne. Tam jest jej cel ostateczny" [2].

Owa służba muzom identyczna była z wychowaniem muzycznym w starożytnym szerokim rozumieniu tego słowa. Z muzyką, bardziej niż z innymi dziedzinami sztuki, wiązał Platon wartości moralne i estetyczne zarazem. Sądził, że jest ona zdolna do budzenia w człowieku uczuć moralnych, o charakterze pozytywnym bądź też negatywnym. W zależności od tego, czy treść przedstawiona przez melodię lub taniec jest dobra czy zła, samą muzykę oceniano jako dobrą lub złą. Platon był przekonany, że wrażenia smaku i dotyku nie są zdolne do wyrażania uczuć moralnych i że zdolność tę tylko w bardzo ograniczonym zakresie posiadają wrażenia wzrokowe, natomiast melodię identyfikował zawsze z wyrażaniem wartości moralnych. Kształcenie wrażliwości estetycznej uważał Platon za bardzo istotne dla równowagi i harmonii psychicznej człowieka, który przecież — zgodnie z ateńskim ideałem — musiał być i dobry, i piękny. Właśnie muzyka miała stać się konieczną podstawą dla harmonijnego powiązania między spontanicznymi reakcjami emocjonalnej strony życia psychicznego a tymi wymaganiami moralnymi i społecznymi, jakie narzucają człowiekowi prawa. Istotnym celem wychowania i dążeniem człowieka miało być osiągnięcie rytmu i harmonii własnego życia wewnętrznego, jak też harmonii ze światem zewnętrznym. Najskuteczniejszym dla Platona środkiem wiodącym do realizacji tego zamierzenia miała być muzyka, obejmująca także taniec i śpiew. Właśnie dzięki estetycznej wrażliwości i dzięki estetycznym przeżyciom człowiek miał stawać się zdolny do reagowania zarówno na rzeczy przyjemne, jak i na rzeczy przykre, a więc do rozszerzania zakresu własnych doznań i doświadczeń. Stawało się ono także podstawą do coraz lepszego i do coraz skuteczniejszego działania. Wychowanie estetyczne, w platońskiej teorii wychowania oparte na wrażeniach odbieranych głównie za pośrednictwem muzyki, miało z jednej strony stać się źródłem zdobycia czy też raczej odzyskania harmonii i równowagi, z drugiej zaś strony źródłem intelektualnego i moralnego wzbogacenia. Postulat ten został sformułowany w następujących słowach: „Dobre wysłowienie i harmonia, i dobry wygląd, i piękny rytm towarzyszą prostocie duszy. Tylko nie chodzi tu o głupotę, którą pieszczotliwie nazywamy prostodusznością, ale naprawdę o dobry i piękny charakter, o wewnętrzną konstytucję duszy... Brzydki wygląd i brak rytmu, i brak harmonii to zjawiska bliźniaczo spokrewnione ze złym wysłowie-

[1] Platon: *Państwo, z dodaniem siedmiu ksiąg Praw*, przekład ze wstępem, objaśnieniami i ilustracjami Władysława Witwickiego, Warszawa PWN tom I, s. 118.
[2] Ibidem, s. 164.

niem i ze złym charakterem, a ich przeciwieństwo z tłem przeciwnym, z charakterem rozważnym i dobrym" [3].

Występując w obronie wewnętrznej harmonii człowieka Platon staje równocześnie przeciw temu wszystkiemu, co może jej przeszkodzić lub zagrozić. Z tej właśnie przyczyny ostro potępia wszelkie „mity kłamliwe", baśnie i poezję, to, co — jego zdaniem — nie służy niczemu innemu, jak zaśmiecaniu ludzkich umysłów przez idee fałszywe i niebezpieczne. Niechętny wszelkim pozorom Platon jest równocześnie krytyczny wobec tych dziedzin sztuki, która ogranicza się do naśladowania, odtwarzania. Szczególnie ostrej krytyce poddaje pod tym względem poezję i malarstwo. Według Platona: „Począwszy od Homera wszyscy poeci uprawiają naśladownictwo i stwarzają widziadła dzielności i innych rzeczy, o których piszą, a prawdy nie dotykają; tylko tak, jakeśmy teraz mówili: malarz zrobi ci szewca, który będzie wyglądał na rzeczywistego, ale sam się nic nie rozumie na szewstwie i pracuje dla tych, którzy też się na nim nie znają, a patrzą tylko na barwy i na kształty i z tych coś widzą"[4].

Rola zatem, jaką odgrywa sztuka w życiu człowieka, ujęta jest przez Platona w sposób bardzo zróżnicowany. Z jednej bowiem strony oczywiste jest, że filozof dostrzega istotne wartości niektórych dziedzin sztuki, szczególnie gdy idzie o kształtowanie postaw moralnych człowieka, z drugiej jednak strony przestrzega przed niebezpieczeństwami, jakie kryje w sobie taka czy inna konkretna sztuka, konkretne dzieło i jakie z tej strony grozić mogą człowiekowi. Lapidarnie ujmuje tę sprawę Wł. Tatarkiewicz, pisząc, że według Platona „sztuka ma zadanie w zasadzie wzniosłe i pożyteczne, ale w praktyce błądzi i szkodzi" „...Piękno jest własnością bytu, a nie ludzkich przeżyć" [5].

Homer ozdobiony wprawdzie wieńcem laurowym wygnany zostaje poza obręb murów idealnego Państwa. Fakt ten symbolizuje nie tylko surową krytykę wpływu wywieranego przez samą osobę poety, ale również całkowite potępienie tradycji pedagogicznych związanych z działaniem poezji określonej przecież jako „wzniosłe szaleństwo". Równocześnie jest Platon bardzo niechętnie ustosunkowany do sztuki dramatycznej, do przedstawień teatralnych, które ukazują ludzkie namiętności, najczęściej zresztą zbrodnicze, i w ten sposób zakłócają spokój duszy. Najlepszym wprowadzeniem w kulturę ogólną pozostaje zawsze dla Platona muzyka.

W filozofii Platona i w jego utopijnych postulatach społeczno-pedagogicznych łatwo odnaleźć sporą ilość zagadnień, które interesować będą i niepokoić tych wszystkich, co przez następne lata i wieki zastanawiać się będą nad różnorodnością stosunków między sztuką a człowiekiem.

[3] Platona *Państwo*, tom I, s. 159/160.
[4] Platona *Państwo*, tom II, s. 61.
[5] W. Tatarkiewicz: *Historia estetyki*, tom I *Estetyka starożytna*, Wrocław-Kraków, Zakład Narodowy imienia Ossolińskich — wydawnictwo, 1960, s. 151.

Refleksje krytyczne i zastrzeżenia jednak nie odbierają platońskiej koncepcji wychowania estetycznego ani aktulalności, ani wartości. Wkład Platona wydaje się tym bardziej cenny, że określając zakres słusznego wpływu sztuki, implikuje zarazem potrzebę działania wychowawczego, a więc postuluje praktykę wychowania estetycznego: selekcji wartości estetycznych i umiejętnego nimi operowania dla osiągnięcia optymalnych wyników. Platon formułuje zarazem konkretne postulaty pozytywne i immanentnie zawarte w nich niebezpieczeństwa i wątpliwości. Był pierwszym filozofem, który postawił problem wychowania przez sztukę, jej wkładu w całokształt procesu kształtowania człowieka i jego psychicznej równowagi. Już z samej istoty tej filozofii wynika koncepcja człowieka kształtowanego przez wiele różnorodnych wpływów, wśród których niemała rola przypada wpływowi sztuki. W zakresie życia psychicznego celem do osiągnięcia, a więc ideą przewodnią ludzkiego postępowania, ma być zdobycie harmonii i równowagi, podobnie jak w dziedzinie życia zewnętrznego chodzić ma o zbliżanie się ku wartościom dobra i piękna. Filozofia platońska sformułowała ideał człowieka, który ma być zrealizowany, a równocześnie wskazane zostały środki ułatwiające tę realizację; wśród nich znajduje się sztuka, która spełnia postulaty moralne i wychowujące.

Utopia platońska akcentuje konieczność osiągnięcia przez człowieka harmonii i równowagi i wskazuje na możliwość jej odzyskania dzięki harmonizującemu działaniu wartości estetycznych. Omawiając nieprzemijającą wartość platonizmu dla problematyki wychowania przez sztukę, współczesny badacz francuski, Pierre-Maxime Schuhl, tak pisze: „Problem postawiony przez Platona nie przestaje być aktualny. A korzystanie z mechanicznych środków reprodukcji i rozpowszechniania, które zapewniają obecnie oddziaływanie dzieł sztuki na ludzi w sposób znacznie większy, silniejszy i głębszy, niż to miało miejsce w przeszłości, każą nam zastanawiać się, bardziej niż to czyniono dawniej, nad tym, jak kształtować gust estetyczny publiczności, bez jej zniewalania. Trzeba także zastanowić się i nad tym, w jaki sposób sztuka może dopomóc ludziom w przywróceniu utraconej równowagi, która jest im tak bardzo potrzebna, tak samo obecnie, jak i w epoce Platona" [6].

Na gruncie zupełnie odmiennych założeń filozoficznych i w odmiennych warunkach odżywa ten sam problem w końcu wieku XVIII. W klimacie francuskiego Oświecenia wyrosło zaufanie do wychowującej roli sztuki, a tym samym do jej roli społecznej. W nawiązaniu do filozofii Kanta i do jego rozważań na temat przeżyć i sądów estetycznych Fryderyk Schiller formułuje swoją własną oryginalną teorię estetycznego wychowania. Jej bezpośrednią przyczynę stanowiły wydarzenia Rewolucji

[6] Pierre-Maxime Schuhl: *Platon et l'art de son temps*. Paris, Presses Univertitaires de France, 1952, s. XXII.

Francuskiej; wielki niemiecki poeta romantyczny swoją estetyczną utopią odpowiadał na wezwanie do krytyki istniejącego ustroju feudalnego i do kształtowania form nowej przyszłości. Dla Schillera pierwszym krokiem realizowania rewolucji społecznej i politycznej miała być postulowana rewolucja estetyczna podjęta w imię harmonijnego i wszechstronnego rozwoju człowieka, rozdartego wewnętrznymi sprzecznościami. *Listy o wychowaniu estetycznym człowieka*, w pierwszej wersji napisane w roku 1793, w drugiej zaś w roku 1795 (polski przekład Henryka Lewestana z roku 1843), są pierwszym w historii programem wychowawczym przyznającym tak ogromną rolę sztuce. Program ten formułowany przeciw panującym w tej dziedzinie poglądom i stosunkom daleki jest od ograniczania się do krytyki. Jest to program postulujący urzeczywistnienie harmonii społecznej poprzez kształtowanie harmonii wewnętrznej człowieka, co z kolei, zdaniem Schillera, możliwe jest tylko dzięki sztuce. Schillerowski pogląd na człowieka oparty jest na dualizmie. Istnieją w człowieku, pisze poeta, dwa instynkty: „Pierwszy z nich nazwałbym instynktem zmysłowym i ma on swe źródło w naszej egzystencji fizycznej czy też w naszej naturze zmysłowej. Rola tego instynktu polega na włączaniu człowieka w ramy czasu i na przetwarzaniu czasu w materię" [7].

Ten właśnie instynkt sprawia, że życie ludzkie wyznaczone jest przez kategorię czasu. Drugi z wspomnianych instynktów, „który można by nazwać instynktem formalnym, wywodzi się z istnienia w absolucie czy też z natury ludzkiej rozumnej i dąży do uczynienia człowieka wolnym, do wprowadzenia harmonii w różnorodność spełnianych przez niego czynności, do afirmacji ludzkiej osoby, pomimo wszelkich przemian jego stanów" [8].

Taka dwoistość ludzkiej natury, oparta na wzajemności wpływów obu tych instynktów, a także na swoistej sprzeczności między istnieniem a absolutem, winna być, zdaniem Schillera, przezwyciężona dzięki działaniu trzeciego instynktu, a jest nim instynkt zabawy. Wyłączając z ludzkiego postępowania przymus, a także dowolność i przypadkowość, instynkt ten zdolny jest doprowadzić człowieka do osiągnięcia pełnej wolności, zarówno pod względem moralnym, jak i fizycznym. Przedmiot owego instynktu zabawy, pisze Schiller, określony przez jego schemat ogólny, może być nazwany żywą formą, które to pojęcie służy do wyrażenia wszelkich estetycznych jakości rzeczy, słowem, tego, co w najszerszym rozumieniu tego słowa można by nazwać pięknem" [9].

Dzięki zdolności do przezwyciężania obu sprzecznych ze sobą instynktów, instynkt zabawy spełnia funkcję podwójną: przez piękno

[7] Frederyk Schiller: *Briefe über die aestetische Erziehung des Menschen*, wydanie dwujęzyczne niemiecko-francuskie Paryż, Aubier, Editions Montaigne, 1943. List 12.
[8] Fryderyk Schiller; tamże, List 12.
[9] Fryderyk Schiller; tamże, List 15.

człowiek zmysłowy zbliża się ku formie i staje się zdolny do rozumowania, ale także przez piękno człowiek myślący zyskuje kontakt z naturalnym światem zmysłów. Istotą tego, co ludzkie, jest dla Schillera ów instynkt zabawy, identyczny ze sztuką: człowiek bawi się tylko wówczas, gdy jest pełnym człowiekiem, jest zaś pełnym człowiekiem jedynie wtedy, kiedy się bawi.

Jest niewątpliwe, że teoria Schillera ma charakter spekulatywny i że — jakkolwiek związana pośrednio z bodźcami pochodzącymi z rzeczywistości społecznej — praktyką i konkretnymi wymiarami ludzkiego życia zajmować się nie ma zamiaru. Mimo łatwych dziś do stwierdzenia naiwności i uproszczeń w schillerowskiej koncepcji człowieka, mimo odrywania go od konkretnego działania i od realnego środowiska, pozostaje słuszne i aktualne jej założenie podstawowe i postulat wychowawczej roli sztuki. Podkreślając dualizm istoty ludzkiej, a zarazem dualizm sztuki, Schiller jest przekonany, że: „Najwyższego... ideału piękna należy się dopatrywać w możliwie najdoskonalszym związku i równowadze między zmysłową rzeczywistością a formą" [10].

Sztuka ukazana jest jako synteza zmysłowości i duchowości, porządku naturalnego i porządku moralnego, jako wzór do realizowania analogicznej harmonii w istocie ludzkiej, ponieważ: „Tylko smak estetyczny wnosi harmonię do społeczeństwa, gdyż stwarza harmonię jednostki ludzkiej" [11].

Swoim akcentem na ideał wewnętrznie harmonijnego człowieka i na rolę wychowania estetycznego w jego urzeczywistnieniu włącza się Schiller do nurtu zapoczątkowanego przez Platona, a powracającego w różnych momentach dziejowych. Częściowo analogiczny pogląd reprezentowali humaniści, którym bliski był ideał piękna i harmonii, ale w zakresie bardziej elitarnym, z tego więc względu nie poświęcamy im tu więcej uwagi. Natomiast jest prawdą, iż w połowie wieku XIX pojawia się w Europie, tym razem w Anglii, sugestywna utopia, wedle której piękno służyć ma doskonaleniu życia wszystkich ludzi. Myśl tę nie tylko rzucił, ale próbował urzeczywistnić John Ruskin, którego filozofię określano nawet jako swoistą „religię piękna". Sekundował mu inny utopista William Morris. Społeczna i wychowawcza koncepcja sztuki, a właściwie cała oryginalna koncepcja szeroko pojętego wychowania estetycznego w społeczeństwie, zakorzeniona była równocześnie w poglądach estetycznych Ruskina i w jego, bardzo osobistej, krytyce współczesnego mu społeczeństwa wielkoprzemysłowego.

Ruskin był przekonany, że najwyższe prawdziwe piękno znajduje się tylko w naturalnej. nie skażonej obecnością człowieka, przyrodzie. Z takim prawdziwym pięknem człowiek mógł obcować w „dawnych dobrych" czasach, kiedy cywilizacja nie zniszczyła jeszcze natury. Do takiego pięk-

[10] Fryderyk Schiller; tamże, List 16.
[11] Fryderyk Schiller; tamże, List 27.

na winien móc powracać i teraz, ponieważ poza sferą intelektualną istnieje, zdaniem Ruskina, sfera uczuciowa w człowieku. Uczucie, a nie intelekt zostaje uznane za drogę do poznania piękna, bowiem obok prawdy poznawanej umysłem istnieje prawda uczuciowa, prawda estetyczna. Apoteoza piękna natury i władz uczuciowych w człowieku, stanowiących psychologiczny odpowiednik tej natury, a także drogę kontaktu z nią, uzupełniona jest przez Ruskina próbą odpowiedzi na pytanie, jaką powinna być sztuka i co czynić, aby z tak pojętym pięknem być w zgodzie. Pisze Ruskin, że sztuka: „powinna po prostu pokazywać przyrodę taką, jaka jest, i człowieka takim, jakim był" [12].

Ideałem tak pojętej sztuki związanej z naturalną przyrodą, a także z prymitywną duchową treścią człowieka jest dla Ruskina twórczość pejzażowa Turnera i pełna mistycznego idealizmu twórczość prerafaelitów. Uwagi o kryteriach piękna i sztuki uzupełnione są przez Ruskina postulatami na temat reformy sztuki i reformy życia. Od rozważań na temat piękna i sztuki przechodzi do rozważań na temat reformy życia, sądząc, że: „Niepodobna wskrzesić sztuki nie zreformowawszy życia" [13].

Był krytycznie ustosunkowany do tych warunków życia, jakie spowodowała cywilizacja przemysłowa. Sądził, że jest ona przyczyną wszelkiego zła, nieszczęścia i brzydoty. Obserwując życie dokoła siebie, odejście ludzi od naturalnego piękna i zagubienie prawdziwego szczęścia, stwierdził Ruskin istnienie głębokiego związku między pięknem, dobrem i szczęściem, a tym samym istnienie odpowiedniości między brakiem piękna, złem i nieszczęściem. Życie nowoczesne uważał za identyczne ze stale pogłębiającym się niszczeniem piękna. Pisał: „dzień każdy zatraca coś z malowniczości naszych mieszkań, ubiorów, uroczystości, pól, sprzętów, broni, redukując je do teatralnej fikcyi lub muzealnych zabytków. Koleje żelazne prowadzą nas szybciej niż dawniej w krainy najpiękniejszych ziemskich krajobrazów, lecz równocześnie szpecą je własnymi nasypami i tunelami" [14].

„Równocześnie znika szczęście istot żyjących i piękno rzeczy martwych; ponieważ ta sama burza unosi pieśni ptaków i pieśni ludzi, to czy nie jest rzeczą konieczną szukać wspólnej przyczyny bankructwa harmonii społecznej i estetycznej?" [15].

W pełnej egzaltacji formie wyraża Ruskin po prostu krytykę konsekwencji panującego ustroju kapitalistycznego, dążenia do zdobywania maksymalnej ilości bogactw materialnych za cenę niszczenia dóbr naturalnych i duchowych, za cenę wyzysku i krzywdy. Przeciw tak pojętej skali wartości występuje Ruskin identyfikując kapitalistyczne zło ze

[12] Robert de la Sizeranne; *Ruskin i kult piękna*, z francuskiego przełożył Antoni Potocki, Lwów, nakładem księgarni H. Altenberga, t. I 1898, t. II. 1899; tom II, s. 60.
[13] Robert de la Sizeranne, tamże, tom II, s. 109.
[14] Robert de la Sizeranne, tamże, tom II s. 109.
[15] Robert de la Sizeranne, tamże, tom II s. 114.

wszystkimi skutkami industrializmu. Pragnie kształtować lepszych i szczęśliwszych ludzi sądząc, iż: „wśród rozmaitych rodzajów wytwórczości narodowej najzyskowniejszą może stać się produkcya dusz dobrej woli" [16].

W ten sposób od rozważań na temat piękna i sztuki, poprzez krytykę cywilizacji przemysłowej i ustroju kapitalistycznego Ruskin dochodzi do sformułowania pozytywnego programu wychowawczego przeniknięty ideą piękna i wiarą w jego wszechstronne wartości. Ludzie wymarzeni przez Ruskina mają mieć nie tylko piękne dusze, ale i piękne ciała, mają żyć wśród pięknej natury i wśród pięknych dzieł sztuki. „Nauka w obrazach przeniknie nie tylko do szkół, lecz wszędzie. Sztuka uświęci każdy zakątek życia, gdyż w istocie suknia stanowi mnicha i wyrobić smak znaczy tyleż, co urobić charakter. Wszystko, na czym się zatrzyma wzrok, będzie naprzód przemawiało do oka, później do serca" [17].

Ruskin jednak nie tylko pisał i marzył. Całe swoje życie i spory kapitał poświęcił dla urzeczywistnienia swoich utopijnych planów, próbował „uczynić jeden z zakątków terytorium angielskiego pięknym i spokojnym". W imię piękna, dobra i szczęścia ludzi usiłował reformować sposoby produkcji, zakładał spółdzielnie rolniczo-rękodzielnicze, organizował dzielnice dla londyńskich robotników, zakupywał dzieła sztuki dla zakładanych przez siebie muzeów. Równocześnie przyjaciel Ruskina, Morris, prowadził szeroką akcję upiększania wnętrz mieszkalnych, podjął reformę przemysłu artystycznego, starał się podnieść ogólny poziom estetycznego wychowania społeczeństwa przez udostępnianie wartościowych estetycznie przedmiotów, szczególnie użytku codziennego. W swojej utopi *News form Nowhere* (*Wieści znikąd*, 1890) zarysował wizję świata przyszłości, który — według marzeń Ruskina — zrealizuje powrót do natury, zapewni wszystkim ludziom pełny rozwój osobisty i kulturalny; w tym świecie, w pięknych miastach — ogrodach wszyscy ludzie oglądać będą piękną przyrodę, a także piękne dzieła sztuki. Morris postulował mie tylko reformę życia codziennego i wprowadzenie piękna do ludzkiej powszedniości, ale marzył także i o opiece nad zabytkami kultury. Był — mówiąc językiem nowoczesnym — pionierem w zakresie sztuki użytkowej i ochrony zabytków.

Poczynania Ruskina i Morrisa nie przypadkiem zbiegają się w czasie z bohaterskimi dniami Paryskiej Komuny. Podobnie jak schillerowskie *Listy o wychowaniu estetycznym człowieka* marzenie o estetyzacji życia stanowi swoistą odpowiedź na wyzwanie rzucone przez bojowników o lepszą przyszłość.

Jest rzeczą nie ulegającą wątpliwości, że obecnie, w epoce, gdy całokształt życia społecznego opanowany jest przez „barbarzyński indu-

[16] Robert de la Sizeranne, tamże, tom II s. 126.
[17] Robert de la Sizeranne, tamże, tom II, s. 161.

strializm", tak znienawidzony przez Ruskina, w epoce maszyn, kolei, a także i innych udoskonaleń technicznych, które przerastają zakres ruskinowskiej wyobraźni, wielka część tej urzekającej utopii musi zostać odrzucona. Ale myliłby się ten, kto by uważał Ruskina i Morrisa tylko za reprezentantów postawy reakcyjnej. Mimo idealistycznej motywacji i wielu, metafizycznych niemal, idei można przecież wyróżnić w poglądach Ruskina adresata, przeciw któremu zwraca się główne ostrze krytyki. Jest nim ustrój kapitalistyczny i skutki, które przynosi wyzyskiwanym i ponad siły pracującym ludziom. W imię ich dobra i w imię społecznej sprawiedliwości występował Ruskin starając się wnieść w smutne i ponure życie wartości estetyczne. Nietrudno więc wykazać, choćby tylko w poglądach Ruskina, pozytywne postulaty społeczne, choć w tak swoistej podane formie. Trwałą i istotną wartość mają usiłowania praktyczne Ruskina i Morrisa. Po raz pierwszy w dziejach pojawia się już nie tylko traktat o wychowawczych funkcjach sztuki uczestniczącej w tworzeniu lepszego społeczeństwa (to właśnie napisał już Schiller), ale próba wprowadzenia tych zasad w życie, pierwsza wielka — jakbyśmy dziś powiedzieli — synteza teorii i praktyki wychowania estetycznego. Od muzeum w Sheffield i warsztatów w Merton prosta droga wiedzie do nowoczesnej koncepcji wzornictwa przemysłowego, do walki o estetykę życia codziennego, popularyzacji sztuki wśród szerokich mas społeczeństwa. Odrzucając utopijną i nie nadającą się do dyskusji teorię „powrotu do natury", musimy uznać nowoczesność i aktualność postulatów Ruskina i Morrisa w dziedzinie wychowawczych i społecznych funkcji piękna i sztuki.

Epoka współczesna nie tylko docenia, ale uznaje i realizuje wychowawczą koncepcję sztuki. Wielki i szeroki proces udostępniania ludziom wartości estetycznych i analiza ich wychowującej roli wydają się nawiązywać do koncepcji wielkich utopistów. Związek ten jest wyraźny, jeśli idzie o społeczny zasięg kontaktu nowoczesnego człowieka ze sztuką, o postulat przenikania sztuki do codziennego życia coraz większej ilości ludzi. Myśląc dziś o wychowawczej funkcji muzeum, o podnoszeniu poziomu estetyki wnętrz mieszkalnych i osiedli, czyli o sprawach jak najbardziej nam bliskich i oczywistych, warto może wspomnieć o pierwszych próbach podejmowanych w tym właśnie zakresie przez dziwacznych nieco i anachronicznych estetyków angielskich z końca XIX stulecia.

Aktualność przypomnianych utopii nie wyraża się jednak wyłącznie w płaszczyźnie społecznej i organizacyjnej. Platońska troska o wychowanie harmonijnego wewnętrznie człowieka i schillerowski postulat łączenia w ludzkiej psychice pozornie sprzecznych elementów zmysłowych i racjonalnych powraca w pedagogicznych postulatach współczesności. Postulaty te, w różnych zresztą teoretycznych formach wyrażane, kładą — podobnie jak dawne utopie — akcent na konieczność wewnętrznego harmonizowania człowieka i na wykorzystywanie harmonizującej roli sztuki i estetycznego wychowania.

Warto może przypomnieć kilka uwag na ten temat proponowanych przez filozofa, poetę i estetyka angielskiego, żyjącego współcześnie. Jest nim Herbert Read, autor wielu prac teoretycznych, szczególnie na temat sztuki współczesnej, autor intersującej książki pt. *Education through Art* (Wychowanie przez sztukę), wyd. Faber & Faber, Londyn 1943 i wydania w latach następnych; honorowy redaktor międzynarodowego czasopisma pod tym samym tytułem. Read jest zdania, że sztuka należy do podstawowych środków ludzkiej ekspresji i że cel jej stanowi odnajdywanie i tworzenie form dla wyrażania ludzkich uczuć. Zdaniem Reada dzieło sztuki zwraca się do sfery uczuciowej życia człowieka, do jego intuicji. Artysta określony jest jako ktoś, kto „dla nas rozwiązuje nasze własne problemy emocjonalne". Ta nazbyt chyba jednostronna, emocjonalna teoria sztuki rzutuje na ujęcie przez Reada roli wychowania przez sztukę. Sądzi on, że w życiu współczesnego człowieka dominują treści intelektualne, nawyk do dyskursywnego myślenia, przeładowanie wiadomościami, co powoduje zubożenie życia uczuciowego i wyobraźni. W ten sposób psychika ludzka staje się coraz bardziej dysharmonijna, rozdarta, należy więc pomyśleć o sposobach przywrócenia jej równowagi. Read nawiązuje do poglądu Platona, motywując tę samą tezę o konieczności zdobycia przez człowieka harmonii i równowagi argumentacją nowoczesną, omówieniem warunków życia w cywilizacji przemysłowej. Człowieka o nadmiernie rozwiniętym intelekcie porównuje do ptaka, który lata przypomocy jednego tylko skrzydła. A chodzi przecież o to, aby lot był pełny i harmonijny, aby ptak odzyskał swe skrzydło zgubione.

Część krytyczna poglądów Reada uzupełniona jest pozytywnym programem wychowania przez sztukę. I znowu, jak w innych analogicznych koncepcjach, naiwna chwilami, romantyczna i egzaltowana motywacja wiedzie do sformułowania wielu konkretnych i słusznych postulatów. Zdaniem Herberta Reada, a uwagi te wyrażone są we wspomnianej już, cennej metodycznie książce *Education through Art*, można wyróżnić trzy, jak gdyby pomocnicze konkretniejsze cele wychowania przez sztukę, podporządkowane naczelnemu ogólnemu celowi, jakim jest wewnętrzna harmonia człowieka.

Pierwszy z tych konkretnych celów określony został przez Reada jako wzbogacenie form ludzkiego myślenia przez sprawniejsze posługiwanie się wyobraźnią i „językiem wizualnym". Pogląd ten wynika z przekonania, że w rozwoju ludzkiej świadomości obraz poprzedza ideę, przy czym obraz rozumiany jest w sposób analogiczny do pojęcia symbolu. Chodzi o to, żeby dzięki wychowaniu estetycznemu ludzie nauczyli się czytać niejako i rozumieć obrazy tak, jak czytają i rozumieją słowa i myśli.

Drugi cel wychowania estetycznego związany jest w teorii Reada z zagadnieniem ekspresji uczuć i komunikowania tych uczuć innym ludziom. Read operuje nawet pojęciem „język uczuć", które to pojęcie oznacza,

że każde dzieło sztuki wyrażając w harmonijny sposób dynamikę indywidualnego ludzkiego doświadczenia, zdolne jest do przekazywania określonych stanów emocjonalnych. Dzięki wychowaniu estetycznemu ludzie mają nabywać umiejętności, z jednej strony wyrażania w indywidualnej twórczości artystycznej własnych uczuć i przeżyć, z drugiej zaś strony: odczytywania treści emocjonalnych z postrzeganych dzieł. W ten sposób „język uczuć" ma pogłębiać zrozumienie między ludźmi.

Trzeci cel wychowania estetycznego związany jest według Reada z wychowaniem moralnym. Sądzi on, że wychowanie człowieka sprowadza się w zasadzie do wyrobienia w nim dobrych przyzwyczajeń. Dawne metody wychowania moralnego realizowały ten postulat poprzez system zaleceń i zakazów, dopiero wychowanie estetyczne wprowadza metodę nową, a zdaniem Reada najbardziej skuteczną, mianowicie wychowanie moralne oparte na naśladowaniu wzorów słusznego postępowania. Wzory takie, ukazane w wartościowych dziełach sztuki (na temat ich kryteriów Read byłby skłonny zgodzić się z Platonem), działają na uczucia i na wyobraźnię odbiorcy i mają zachęcać do moralnego postępowania. W takim ujęciu wychowania moralnego znów odżywają echa starożytności, ale równocześnie nie jest trudno stwierdzić, że postaci bohaterów ukazywanych w dziełach literackich czy filmowych rzeczywiście stają się często wzorem dla odbiorców, kształtują ich postępowanie i oceny moralne.

Teoria Herberta Reada jest próbą rozwinięcia tezy o wychowawczej roli sztuki, szczególnie gdy idzie o wychowanie człowieka współczesnego. Nie jest tu naszym zadaniem podejmowanie dyskusji z tą teorią. Przypominamy ją dla wykazania jej zastanawiających zbieżności z nurtem utopijnych poglądów na wychowanie estetyczne, a także dla zilustrowania naszej głównej tezy, że utopijne nieraz i pozornie oderwane od racjonalnych przesłanek poglądy mają pewne elementy słuszne i wartościowe. W tym właśnie sensie podkreślamy istnienie zbieżności między koncepcją wychowania estetycznego a marzeniami o lepszym społeczeństwie i o lepszym człowieku.

W chwili obecnej, kiedy wychowanie estetyczne przestaje być tylko marzeniem i postulatem, a nabiera coraz bardziej realnego kształtu, kiedy dyskutuje się już nie o jego przydatności, bo ta nie jest kwestionowana, ale o jego formach i metodach, trzeba podkreślić, jak bardzo, w tradycji historycznej, wiąże się ono z postulatem harmonii wewnętrznej człowieka, czyli — operując pojęciem nowoczesnym — z postulatem wszechstronnego rozwoju człowieka. Dyskusja o wychowawczych wartościach sztuki nie jest jeszcze zakończona, pojawiają się wciąż nowe i ważne argumenty. Ale powiązanie wychowania estetycznego z wychowaniem pełnego, harmonijnie rozwiniętego i twórczego człowieka wydaje się niewątpliwe — obecnie tak samo, jak dawniej.

DYSKUSJE I POLEMIKI

JÓZEF KOZIELECKI

EFEKTYWNOŚĆ PROCESU NAUCZANIA A MOTYWACJA

Podstawowym celem współczesnych reform oświatowych jest podniesienie efektywności pracy szkoły. W obecnych czasach, które często nazywamy okresem rewolucji naukowej i społecznej, zadaniem szkoły jest zapoznać ucznia ze zjawiskami technicznymi, biologicznymi i społecznymi, ukształtować u niego repertuar motywów, zwiększyć jego możliwości organizacyjne itd. Osiągnięcie tych celów jest jednak sprawą bardzo trudną. Wiadomo z codziennej praktyki, że efekty pracy szkoły, czyli „wyniki nauczania i wychowania", są niezadowalające. Dlatego też jednym z najważniejszych zadań, jakie stoją przed pedagogiką w związku z reformą szkolną, jest odpowiedź na pytanie: jak zwiększyć efektywność procesu dydaktycznego.

Jednak aby można było dać naukową odpowiedź na powyższe pytanie, należy przede wszystkim zbadać, jakie czynniki wpływają na efektywność procesów wychowawczych. Właśnie celem mojego artykułu jest omówienie niektórych czynników, które odgrywają poważną rolę w uczeniu się; ze względu na swoje zainteresowania zajmę się głównie problemem motywacji. Wydaje się — a takie wrażenie odniosłem po przestudiowaniu *Zarysu pedagogiki*, że współczesna pedagogika nie docenia czynników motywacyjnych, a w każdym razie bardzo rzadko bada się w niej motywację pracy i zachowania się ucznia w szkole. Dlatego też pożądane jest podkreślenie ważności tego czynnika i omawianie niektórych badań psychologicznych z tego zakresu. Aby jednak zrozumieć rolę i miejsce w całym kompleksie innych czynników, które wpływają na wyniki nauczania, należy przynajmniej pobieżnie zająć się nimi.

1. ANALIZA TRZECH CZYNNIKÓW EFEKTYWNOSCI DZIAŁANIA

Na podstawie dotychczasowej wiedzy o ludzkim działaniu możemy stwierdzić, że efekty, wyniki działalności człowieka — zarówno ucznia w szkole, jak i robotnika w produkcji — zależą:

a) od czynników technicznych (materialnych),
b) od czynników organizacyjnych,
c) od czynników subiektywnych, tzn. od możliwości poznawczych, umiejętności oraz chęci i gotowości do pracy. Czasem tę zależność ujmuje się w krótki wzór matematyczny: $E = f(T, O, S)$, tzn. że efektyw-

ność, wydajność jest funkcją techniki, organizacji i czynników subiektywnych [1]. Każdy z tych czynników wymaga krótkiego omówienia.

a) Czynniki techniczne (materialne). Zaliczamy tu m.in. warunki pracy w szkole, przystosowanie budynków do właściwości ucznia, wyposażenie szkoły w pomoce naukowe, nasycenie szkoły w podręczniki, dalej programy nauczania itd. Mimo że czynniki materialne nie odgrywają takiej roli, jak w produkcji, to jednak ich wpływ na wyniki nauczania jest bezsporny. Nie pomoże nawet najlepsza organizacja systemu edukacyjnego, gdy młodzież będzie uczyła się w 19-wiecznych szkołach, gdy brak będzie podstawowych pomocy naukowych z fizyki, chemii czy biologii, gdy gimnastykę trzeba będzie przeprowadzać w wąskich korytarzach. Zatem w trosce o podniesienie efektywności pracy w szkole należy polepszyć warunki materialne (techniczne) szkoły. Aby tego dokonać, trzeba połączyć wysiłki przedstawicieli nauk technicznych, medycznych i pedagogicznych. Np. aby zbudować zwykłą ławkę szkolną, należy nie tylko znać właściwości drewna, metalu, ale także właściwości fizjologiczne i motoryczne młodzieży. Sprawa jeszcze bardziej się komplikuje, gdy chodzi o pomoce naukowe, podręczniki itd. Niestety, trzeba stwierdzić, że jak dotychczas bardzo mało wiemy, jak należy przystosować warunki materialne do właściwości dziecka, jak manipulować czynnikami technicznymi, tak aby nie hamowały one wzrostu efektywności pracy w szkole. Ten problem wymaga dalszych kompleksowych badań pedagogów, psychologów, fizjologów, socjologów i techników.

b) Czynniki organizacyjne. Trafne wydaje się przysłowie ludowe, że „dobra organizacja to połowa wykonania". Aby uniknąć jednak nieporozumień, muszę stwierdzić, że pojęcie „organizacji" ujmuję bardzo szeroko (tak jak np. ujmuje się to pojęcie w psychologii czy w nauce o pracy). Mówiąc o czynnikach organizacyjnych, mam na myśli nie tylko ogólną organizację systemu edukacyjnego (system klasowo-lekcyjny, organizacja administracji szkolnej itd.), ale także metody nauczania, zasady nauczania, plany pracy, rozkłady zajęć, organizację zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych (praca domowa). Jak z tego wynika, czynnikami organizacyjnymi zajmuje się w głównej mierze dydaktyka ogólna i metodyka. Jednak aby odpowiedzieć na pytanie, jak należy zorganizować system nauczania, jakie metody są najbardziej efektywne na różnych szczeblach szkolnych, trzeba poznać fizjologiczne (fizjologia), psychiczne (psychologia) i społeczne (socjologia) prawidłowości rozwoju człowieka. Zatem organizacja procesu dydaktycznego zależy od czynników subiektywnych, o których będę mówił później. Warto podkreślić, że dobra orga-

[1] Warto zwrócić uwagę, że w różnych rodzajach działalności człowieka każdy z wymienionych trzech czynników odgrywa inną rolę, np. w pracy produkcyjnej wydajność zależy przede wszystkim od warunków technicznych (stąd hasło „technika decyduje o wszystkim") i od organizacji. W szkole zaś wyniki nauczania w głównej mierze zależą od organizacji i czynników subiektywnych.

nizacja szkolnictwa zmniejsza, redukuje rolę czynników subiektywnych w osiąganiu efektów nauczania (twierdzenie to zostało uzasadnione w pracy produkcyjnej), mianowicie gdy proces dydaktyczny jest odpowiednio zorganizowany, to uczeń „słaby" intelektualnie lub nie posiadający motywów pracy, a więc uczeń „leniwy", osiągnie lepsze wyniki nauczania niż wtedy, gdy organizacja szkolnictwa, metody pracy, rozkład zajęć itd. są przestarzałe. W dobrze zorganizowanym procesie wychowawczym uczeń jest cząstką całego, zwartego mechanizmu, który wymaga od niego wykonywania określonych czynności ruchowych i intelektualnych. W związku z tym olbrzymie znaczenie dla reformy szkolnictwa mają zmiany organizacyjne szkoły.

c) Czynniki subiektywne. Czynnikami subiektywnymi zajmuje się szereg nauk: fizjologia, która bada rozwój biologiczny dziecka, socjologia, którą interesuje rozwój społeczny młodzieży, oraz psychologia. W tym artykule zajmiemy się czynnikami subiektywnymi z punktu widzenia psychologii. Badania psychologiczne wykazują, że w zasadzie efekty nauczania zależą od dwóch spraw:

a) od możliwości poznawczych dziecka,

b) od jego możliwości motywacyjnych [2].

Jeśli chodzi o możliwości poznawcze dziecka, które zależą od jego zdolności i zdobytej uprzednio wiedzy, to literatura na ten temat jest olbrzymia [3]. Dzięki badaniom przeprowadzonym przez psychologów znamy już dzisiaj stosunkowo dobrze prawidłowości rozwoju poznawczego dzieci i młodzieży: prawidłowości rozwoju myślenia, spostrzegania, znamy możliwości retencyjne dziecka. Co więcej, wiemy także, że możliwości intelektualne uczniów w tym samym wieku nie są identyczne, że istnieją między nimi poważne różnice indywidualne, że aby osiągnąć dobre wyniki nauczania, trzeba organizację procesu dydaktycznego (metody pracy) dostosować do możliwości konkretnego dziecka. Jest faktem interesującym, że współczesna pedagogika coraz częściej wykorzystuje zdobycze psychologii rozwojowej i wychowawczej z tej dziedziny. Najlepiej o tym świadczy fakt, że w *Zarysie pedagogiki* znajduje się duży rozdział poświęcony rozwojowi psychicznemu dzieci.

Jest rzeczą znamienną, że o ile zawsze doceniano znaczenie możliwości poznawczych dzieci w osiąganiu zadowalających wyników nauczania, o tyle procesom motywacyjnym nie przypisywano należytej wagi. Podstawą do przewidywania wyników nauki danego ucznia czy całej klasy były badania przeprowadzane przy pomocy testów inteligencji. Np. badania skalą Bineta-Termana wykazały, że iloraz inteligencji Kowalskiego

[2] Czynniki subiektywne można rozpatrywać zarówno z punktu widzenia ucznia, jak i nauczyciela. W tym artykule zajmujemy się tylko możliwościami poznawczymi i motywacyjnymi ucznia.

[3] Przykładowo Hurlock w *Rozwoju dziecka* podaje przeszło 2300 pozycji, z których ogromna ilość poświęcona jest rozwojowi intelektualnemu dziecka.

wynosi 120, tymczasem Kowalski osiągnął gorsze wyniki nauczania niż uczniowie o ilorazie 90—100. Podobnie często jest tak, że średni iloraz inteligencji np. kl. VIIa wynosi 120, a klasy VIIb 100, a mimo to efekty tej ostatniej klasy są dużo wyższe niż w klasie, której możliwości poznawcze są większe. W tych przykładach w ostrej formie stanął problem motywacji chęci do nauki. Jak wykazują badania, zagadnienia motywacji chęci do nauki. Jak wykazują badania, zagadnienia motywacji nie można ograniczać tylko do „lenistwa" i nieokreślonego „zapału". Jest to sprawa dużo bardziej skomplikowana. Okazuje się, że jednym z najważniejszych, powiedziałbym, podstawowych czynników, które decydują o efektywności współczesnej szkoły (podobnie jak w pracy), jest motywacja[4].

2. MOTYWACJA A EFEKTYWNOŚĆ SZKOŁY

Jakie są motywy ludzkiego działania? Dlaczego dzieci uczą się? Dlaczego obserwuje się niechęć do nauki? Dlaczego motywy do nauki są nietrwałe, zmienne? Jak kształtować nowy repertuar motywów? Jak walczyć „z lenistwem", zniechęceniem, stanami amotywacyjnymi? Na pytania te stara się odpowiedzieć psychologia motywacji. Ilość badań przeprowadzanych nad motywacją w ciągu ostatnich dziesięciu lat jest imponująca. Rejestr tych badań znajdzie czytelnik chociażby w „Psychologii Wychowawczej" 1960 nr 2; ogólna teoria motywacji stworzona przez Atkinsona Mc Clellanda jest tak skomplikowana i zmatematyzowana, że w tym miejscu nie można jej omawiać. Mówiąc o motywacji ograniczę się tylko do spraw najważniejszych dla podniesienia efektywności wyników nauczania w zreformowanej szkole.

Podstawowym pojęciem psychologii motywacji jest pojęcie motywu. Nie wdając się w skomplikowaną analizę tego pojęcia, można stwierdzić, że motywy to wewnętrzne siły dynamiczne, które pobudzają nas do działania, a które ukierunkowują nasze działanie. Czynnikami pobudzającymi człowieka do działania mogą być motywy bezpośrednie lub motywy pośrednie. O motywach bezpośrednich mówimy wtedy, gdy pobudką do działania są same c z y n n o ś c i u c z e n i a s i ę, wyniki tego procesu, np. uczeń uczy się dlatego, że zależy mu na zdobyciu wiedzy, że nauka jest jego celem. Innymi słowy, samo uczenie się jest wystarczającym motywem, dają jednostce satysfakcję (jak wykazuje praktyka, bardzo silne i trwałe motywy bezpośrednie działają u starych nauczycieli, starych robotników). Przeważnie jednak człowiek wykonuje określoną czynność po to, aby osiągnąć jakieś inne cele, np. robotnik pracuje głównie dlatego, że chce otrzymać wynagrodzenie (nagrodę) lub chce uniknąć

[4] Trzeba stwierdzić, że jednym z pierwszych pedagogów, który doceniał znaczenie motywów w nauce był Jan Władysław Dawid. Patrz jego *Inteligencja, wola i zdolność do pracy*, 1911.

kary, np. nagany. W tym wypadku praca jest środkiem do celu. W nauce szkolnej, jak wykazuje historia wychowania, uczniowie kierują się raczej motywami pośrednimi. Rejestr motywów pośrednich jest duży i zmienia się on wraz z rozwojem, dorastaniem młodzieży. Jak wykazuje historia, w pewnym okresie podstawowym motywem nauki był strach przed karą fizyczną, np. w szkołach klasztornych uczniowie zdobywali wiedzę głównie dlatego, aby uniknąć kary, były to motywy pośrednie. W obecnych czasach motywami pracy jest np. osiągnięcie dobrego stopnia przejścia do następnej klasy, zdobycie uznania w grupie rówieśników. Wiadomo z praktyki, że dobrzy nauczyciele dzięki odpowiednim zabiegom wychowawczym doprowadzają do tego, iż uczeń czuje się współodpowiedzialny za wyniki pracy zespołu. Ta odpowiedzialność, poczucie znaczenia jest poważnym pośrednim motywem do nauki; w odpowiedniej atmosferze u uczni pozornie leniwych można ukształtować silne motywy. Często motywem uczenia się jest obawa przed utratą znaczenia w grupie rówieśników, np. w bandzie dziecięcej, lub lęk przed stratą opinii dobrego ucznia itd. Bywa i tak, że w bandzie dziecięcej uznaniem cieszą się uczniowie „leniwi". W związku z tym niektórzy uczniowie, chcąc zdobyć akceptację zespołu rówieśników, przestają się uczyć.

Dotychczas mówiłem o motywach pośrednich; uczniowie uczą się po to, żeby osiągnąć pozycję w grupie, dobry stopień (nagroda) itd. Oczywiście, kształcenie motywów pośrednich jest sprawą bardzo ważną, ale jest rzeczą jasną, że aby zwiększyć efektywność procesu dydaktycznego, nie wystarczy ukształtować u ucznia repertuaru motywów pośrednich. Proces uczenia się powinien opierać się także na motywach bezpośrednich. Czynnikiem pobudzającym do pracy powinna być sama nauka, sama czynność uczenia się. Gdy nauka jest tylko środkiem do realizacji innych celów, to kiedy uczeń osiągnie ten cel — przestaje się uczyć, np. dobry uczeń pogłębia swoją wiedzę z geografii, gdyż jutro wg obliczeń powinien być pytany przez nauczyciela (proszę przypomnieć sobie kapitalny epizod z filmu „Szatan z siódmej klasy"), jednak po otrzymaniu dobrego stopnia przestaje się uczyć, bo do końca okresu nie będzie już odpowiadać. Ilość takich przykładów można by mnożyć. Ale nie o to chodzi. Chcę tylko wykazać, że motywacja pośrednia nie wystarcza. W nowoczesnym systemie wychowawczym, który powinien przygotować ludzi o wszechstronnej, systematycznej wiedzy i umiejętnościach, sprawą niezbędną jest ukształtowanie u ucznia trwałych i silnych motywów bezpośrednich. Staje jednak pytanie: jak kształtować takie motywy? Czy w ogóle uczenie się, które jest środkiem do celu, może stać się motywem? Odpowiedź na to pytanie jest twierdząca. Mechanizm tworzenia się nowych motywów — znany już Wundtowi w XIX w. — zbadał G. Allport[5]. Został on sformułowany jako teoria funkcjonalnej autonomii

[5] Gordon Allport: *Personality*, 1937.

motywów. Mianowicie G. Allport wykazał, że czynności, które wynikały z jakiegoś trwałego motywu, np. zdobycia uznania w grupie, mogą w określonych warunkach autonomizować się i stać się nowym motywem. Przekładając tę ogólną prawidłowość na język pedagogiki, można stwierdzić, że — dzięki odpowiednim zabiegom wychowawczym, odpowiedniej organizacji procesu nauczania — czynności uczenia się, które były środkiem do realizacji innych celów, o których mówiłem, mogą zautonomizować się i stać trwałym i silnym motywem.

Często w naszych szkołach u niektórych uczniów proces autonomii funkcjonalnej przebiega spontanicznie, niezależnie od zabiegów wychowawczych. Są na pewno uczniowie, którzy kierują się motywami bezpośrednimi. Ale to są raczej wyjątki. A przecież chodzi o to, żeby dzięki świadomym procesom wychowawczym kształtować motywy bezpośrednie u wszystkich uczniów (duże znaczenie w kształtowaniu tego rodzaju motywów mogą odegrać zajęcia politechniczne).

Gdy sama nauka stanie się motywem, czynnikiem pobudzającym do uczenia się, pogłębienia wiedzy swojej, to na pewno znikną niekorzystne zjawiska, o których mówiliśmy przy omawianiu motywów pośrednich. Uczeń będzie się uczył systematycznie (gdyż nauka stale realizuje jego motyw), będzie się starał zdobyć trwałą wiedzę, gdyż zależy mu na efektach samej pracy. Byłoby jednak zwykłą utopią wymaganie, aby uczniowie działali tylko pod wpływem motywów bezpośrednich; jak już wskazałem, ważne są także motywy pośrednie. Wydaje się, iż najbardziej płodne jest twierdzenie, że w pracy szkolnej czynnikami pobudzającymi ucznia do działania powinny być zarówno motywy pośrednie, jak bezpośrednie. W młodszych klasach na pewno będą przeważać motywy pośrednie, w starszych zaś powinny dominować bezpośrednie. Absolwent szkoły średniej, który w działaniu nie kieruje się także motywami bezpośrednimi, jest inwalidą psychicznym, jest niezdolny do rzetelnej pracy produkcyjnej. Taki „absolwent" w zakładzie pracy będzie wykonywał określone czynności tylko dlatego, że otrzyma za nie wynagrodzenie, taki nauczyciel będzie uczył dzieci tylko ze względu na motywy ekonomiczne, karierę, sam proces wychowania będzie u niego przejawem działania motywów pośrednich.

Sumując dotychczasowe rozważania można stwierdzić, że jednym z najważniejszych zadań, jakie stoją przed pedagogiką w związku z reformą szkolną, jest określenie warunków i zasad kształtowania motywów pośrednich, motywów uczenia się, które są niezbędnym warunkiem podniesienia efektywności szkoły. (Ciekawe jest to, że sama młodzież docenia znaczenia trwałych motywów w osiąganiu pewnych celów życiowych. W ankiecie, która została przeprowadzona w 1959 roku na UW, 77% studentów na pytanie, „jakie zalety osobiste najbardziej chciałbym posiadać", odpowiedziało: silną wolę, wytrwałość, trwałe pobudki do pracy. Młodzież więc odczuwa brak motywów do nauki.

3. ZALEŻNOŚĆ MOTYWACJI OD SYTUACJI

Jednak współczesne badania wykazują (Atkinson), że ukształtowanie u uczniów trwałych motywów bezpośrednich i pośrednich nie wystarcza do działania. Motywacja człowieka zależy nie tylko od motywów, ale także od aktualnej sytuacji zewnętrznej. Zatem motywacja jest funkcją siły motywu, a więc pobudki wewnętrznej i sytuacji zewnętrznej. Motywy uruchamiane są przez bodźce działające na dziecko. Przyjmijmy, że Kowalski ma silny motyw uczenia się, jest jednak taka sytuacja, w której prawdopodobieństwo, iż Kowalski nauczy się danego materiału, jest minimalne (zadania są za trudne lub w domu nie ma on własnego kąta do nauki itd.). W związku z tym uczeń ten prawdopodobnie nie będzie się uczył. Dopiero gdy znajdzie się w odpowiednich warunkach, zabierze się z zapałem do pracy. Zatem ważną rzeczą w pracy szkolnej jest stworzenie takich sytuacji, w których uczniowie będą mogli realizować swoje motywy. Takimi sytuacjami — jak wykazują badania — są sytuacje o średnim stopniu trudności, gdyż zarówno w sytuacjach zbyt łatwych, jak i zbyt trudnych uczniowie tracą chęci do pracy (jest to zjawisko lenistwa pozornego).

Co się jednak dzieje, gdy uczeń chce się uczyć, chce realizować swoje bezpośrednie i pośrednie motywy, lecz sytuacja uniemożliwia mu jego zamiary, innymi słowy, gdy staje przed dzieckiem przeszkoda czy to zewnętrzna (np. trudne warunki domowe, zbyt wygórowane wymagania nauczyciela), czy wewnętrzna (zbyt małe możliwości intelektulne, wady motoryczne, kalectwo). W takich wypadkach mamy do czynienia z frustracją. O frustracji mówimy wtedy, gdy celowa działalność dziecka zostaje udaremniona przez przeszkodę. Frustracja motywów wywołuje szereg bardzo niekorzystnych reakcji, które wyraźnie zmniejszają efektywność szkoły. Do podstawowych reakcji dziecka na frustrację zalicza się: regresje, rezygnację, fiksację i agresję. A więc pod wpływem frustracji zmniejszają się możliwości poznawania dziecka, często uczeń traci zdolność koncentracji uwagi, zmniejszają się jego zdolności do rozumowania (regresja intelektualna), poza tym wywołuje ona stan lęku, zaniepokojenia, uczucie infantylne itd. (regresja emocjonalna). Nierzadko frustracja jest bezpośrednią przyczyną agresji, np. uczeń, który nie może w domu się uczyć, gdyż odbywa się w nim przyjęcie, psuje instalację elektryczną lub np. gdy nauczyciel zada zbyt dużo materiału, uczeń staje się agresywny w stosunku do nauczyciela i zaczyna układać o nim złośliwe wierszyki itd. Podobnie jest z innymi skutkami frustracji: rezygnacją (wagarowanie jest często skutkiem frustracji) i fiksacją, tzn. sztywnym zachowaniem się [6].

[6] Patrz dokładniej: NRF Maier: *Frustration* New York 1949; Reykowski: *Osobowość a problem zachowania się ludzi* „Kwartalnik Pedagogiczny", 1959 nr 5.

W związku z tym, że frustracja wpływa ujemnie na wyniki nauczania i wychowania, bardzo ważną sprawą w szkole jest unikanie sytuacji frustracyjnych i stwarzanie takich warunków, w których uczeń mógłby bez większych przeszkód realizować motywy, żeby mógł się uczyć.

Ukształtowanie repertuaru motywów uczenia się i stwarzanie odpowiednich sytuacji, w których można by realizować te motywy, to tylko jedna strona zagadnienia. Bardzo istotną sprawą jest uświadomienie uczniom motywów ich działania, zapoznanie ich z „wiedzą o motywach ludzkiego postępowania". Zwrócił na to uwagę prof. B. Suchodolski w artykule *Humanizm nowoczesny* („Nowa Kultura" 1961 nr 12). Wydaje mi się, że tym problemom można będzie poświęcić miejsce w „nauce o społeczeństwie". Oczywiście, uświadomienie uczniom motywów ich działania ma poważne znaczenie w podniesieniu efektywności procesu nauczania. Znając pobudki swego działania, uczeń będzie mógł nimi kierować i kontrolować je, będzie mógł aktywnie uczestniczyć w kształtowaniu u siebie nowych motywów postępowania.

Ważną w związku z tym rzeczą jest postulowanie rozszerzenia sieci etatów psychologów szkolnych, którzy by pomagali nauczycielom i młodzieży w rozwiązywaniu trudności motywacyjnych u młodzieży i którzy na podstawie konkretnych badań mogliby określić, co w danym przypadku jest przyczyną lenistwa szkolnego, zniechęcenia, braku trwałych motywów pracy. Psychologia motywacji dysponuje już sporą wiedzą o motywach działania człowieka. Tę wiedzę trzeba wykorzystać w praktyce szkolnej.

Na podstawie dotychczasowych rozważań można by dojść do błędnego wniosku, że autor tego artykułu sądzi, że w zasadzie czynniki motywacyjne odgrywają decydującą rolę w zwiększeniu efektywności procesu nauczania. Oczywiście tak jednak nie jest. Podkreślając ważność motywacji chcę energicznie przeciwstawić się hasłu „chcieć to móc". Motywy do pracy są niezbędnym, ale niewystarczającym warunkiem do osiągnięcie pożądanych wyników nauczania i wychowania. Równie ważną rolę odgrywają także możliwości poznawcze dziecka, warunki, w których dziecko się uczy, itd.

Kończąc chcę podkreślić, że wśród wielu czynników, które decydują o efektach pracy wychowawczej, poczesne miejsce zajmuje motywacja. W związku z tym jednym z najważniejszych zadań polskiej pedagogiki — u progu realizacji reformy szkolnej — jest badanie prawidłowości kształtowania motywów, głównie motywów bezpośrednich, w pracy szkolnej. Jest to zadanie trudne, ale mimo to zasługuje, by się nim gruntownie zająć i właściwie je rozwiązać.

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

LEON LEJA
Poznań

UDZIAŁ NAUCZYCIELI POWIATU WĘGROWSKIEGO W ŻYCIU KULTURALNYM I SPOŁECZNO-OŚWIATOWYM ŚRODOWISKA

W dziedzinie aktywizacji kultury danego środowiska ważną rolę spełniają nauczyciele. Praca dydaktyczno-wychowawcza w szkole rodzi bodźce do działalności społecznej w tym kierunku [1]. Wypływa to z założenia o integralnym związku między pracą pedagogiczną szkoły a jej oddziaływaniem na środowisko pozaszkolne. Wszystkie bowiem płaszczyzny życia dziecka — w szkole, w domu, w gromadzie rówieśników — są płaszczyznami, które stanowią integralną jedność. Rozwój poszczególnych czynników zależy od stanu i rozwoju wszystkich pozostałych [2].

Wynika stąd, że funkcja społeczna nauczyciela oprócz pracy w szkole obejmuje również jego czynne zaangażowanie się w pracy społecznej w środowisku. Świadomy nauczyciel czuje się współodpowiedzialny za kształtowanie nowego życia, likwidację zacofania gospodarczego, za wzrost kultury mas i wszechstronny rozwój socjalistycznych form gospodarowania na wsi i w mieście.

Rewolucyjne przemiany w dziedzinie nauki, kultury i techniki przed każdym obywatelem kraju, a szczególnie przed nauczycielem stawiają żądania bezpośredniego zaangażowania się w pracę społeczno-oświatową. Postęp i dobrobyt społeczny zależy od wysokiego poziomu kultury i poziomu umysłowego całego społeczeństwa.

Nauczyciele, uczestnicząc aktywnie w społecznym życiu, pełnią różne funkcje w organizacjach politycznych, kulturalnych i gospodarczych. Kierując masowymi organizacjami młodzieżowymi, swą pracą mobilizują młode siły do pracy kulturalno-oświatowej [3].

Ta różnorodność form pracy pozaszkolnej wymaga od nauczyciela dalszego kształtcenia się, szukania nowych i skutecznych metod pracy społeczno-oświatowej.

Rola nauczyciela w upowszechnianiu kultury jest bardzo wielka i odpowiedzialna. W uchwale Krajowej Narady Działaczy Kulturalno-Oświa-

[1] *Problemy pracy kulturalno-oświatowej wśród nauczycieli.* Materiały Krajowej Narady Nauczycieli z dn. 13—15. 11. 1959. ZNP 1959, s. 4—5.
[2] Wroczyński R.: *Oddziaływanie szkoły i nauczyciela na środowisko.* W: „Kwartalnik Pedagogiczny" nr 2, 1961 s. 209.
[3] Jörg Peter Frey i in.: *Szkoła w Niemieckiej Republice Demokratycznej.* W: „Chowanna" zeszyt 7/8 1960, s. 382.

towych czytamy: „W chwili obecnej wielkie nadzieje aktywizacji życia kulturalnego przede wszystkim na wsi i w małych osiedlach wiążemy ze społeczną i ofiarną pracą nauczycieli" [4].

Przyjrzyjmy się pracy społeczno-oświatowej nauczycieli powiatu Węgrów. Obraz tej pracy i działalności może być niekompletny, gdyż badania przeprowadzane były jedynie metodą ankietową. Ten bardzo popularny obecnie sposób jest tylko jednym ze środków badania sytuacji, opinii lub postaw społecznych [5].

Metodolodzy badań terenowych uważają tę formę gromadzenia materiałów za wystarczającą wówczas, jeżeli osoby wypełniające ankietę posiadają pełną umiejętność wypowiadania swoich myśli na piśmie. Sądzimy, że do tej kategorii osób należą nauczyciele. Dlatego też Zarząd Główny ZNP kierując się tą zasadą rozesłał ankietę do nauczycieli powiatu Węgrów, aby zbadać ich udział w życiu kulturalnym i działalności społeczno-oświatowej w środowisku.

Wybór tego okręgu należy uznać za właściwy. Organizatorom badań chodziło o skonstatowanie stanu faktycznego w środowisku, do którego nie dotarły jeszcze w pełni wszystkie zdobycze cywilizacji i kultury współczesnej.

Chodziło o nauczyciela pracującego w głębokiej wsi województwa warszawskiego.

1. DANE OGÓLNE O NAUCZYCIELACH WYPEŁNIAJĄCYCH ANKIETĘ

Badaniami zostało objętych 135 nauczycieli. W liczbie tej jest tylko trzech nauczycieli pracujących w Węgrowie, reszta, czyli 132 osoby, pracuje w szkołach wiejskich.

W ankiecie brali udział nauczyciele następujących szkół wiejskich: Aleksandrówka — 2 nauczycieli, Borzychy — 2, Brzóza — 4, Czaple — 1, Czarnoważ — 1, Czerwonka Liwska — 4, Grabowiec — 1, Grabiny — 2, Gałki — 1, Grębków — 5, Górki Grubaki — 3, Jaczew — 3, Jaworek — 3, Kołodziąż — 3, Kopcie — 4, Korytnica — 9, Kruszew — 1, Krypy — 3, Lipki — 3, Łochów — 5, Łosiewice — 4, Miedzna — 3, Międzyleś — 6, Mrozowa Wola — 2, Poszewka — 2, Piewnik — 4, Polków — Sagały — 3, Radoszyna — 3, Sewerynów — 4, Starawieś — 3, Szaruty, Tończa, Topór — 3, Ugoszcz — 4, Wielgie Ogrodniki — 4, Wilczogęby — 2, Wierzbno — 4, Witanki — 1, Wola Orzeszowska — 1, Wrotków — 4, Wyszków — 4, Zając — 3, Zarzetka — 2, Zieleniec — 2 i Zawady — 5 nauczycieli.

Przeciętna odległość szkoły od najbliższego miasta wynosi 27 km. W szczegółach przedstawia się to następująco:

[4] *Problemy pracy kultur.-oświat.* op. cit. s. 17.

[5] Helena Izdebska: *Znajomość środowiska społecznego a działalność społeczno-oświatowa nauczyciela.* W: „Biuletyn Wydziału Pracy Społeczno-Oświatowej, ZNP, 1959 s. 9.

mniej niż

10 km do miasta ma 28,5% nauczycieli,
10 km „ „ „ 23,0% nauczycieli
20 km „ „ „ 40,5% nauczycieli
30 km „ „ „ 6,6% nauczycieli
50 km „ „ „ 1,4% nauczycieli.

Nauczyciele, żeby dostać się do miasta, muszą korzystać z różnych środków lokomocji.

Autobusem dojeżdża 48% nauczycieli. Furmanką „po ciężkich drogach" dostaje się 25%, z roweru korzysta 8,1%, pociągiem może dojechać tylko 6,6% ankietowanych. Pozostałe 11% biorących udział w ankiecie udaje się do miasta pieszo, czasem zabiera się z kolegą motocyklem lub korzysta z uczynności traktorzysty udającego się do miasta po towar dla GS.

Z powyższego zestawienia wynika, że największym dobrodziejstwem dla nauczyciela i wsi węgrowskiej jest Państwowa Komunikacja Samochodowa, która dociera do najdalszych zakątków wiejskich, i to nieraz po drogach nieprzystosowanych do komunikacji samochodowej.

Tam, gdzie PKS dotrzeć nie może, jedynym niezawodnym środkiem lokomocji jest nadal furmanka chłopska.

Trzeba jednak stwierdzić, że PKS stał się środkiem, z pomocą którego wiele zdobyczy socjalizmu dociera do głębokiej wsi mazowieckiej.

Przeciętna ilość mieszkańców wsi, w której pracują badani nauczyciele, wynosi około 400. W liczbie tej są miejscowości, które liczą od 100 do 800 mieszkańców.

Należy z tego wnioskować, że w wielu wsiach ośrodkiem życia kulturalnego jest szkoła, a nauczyciel jedynym propagatorem i wykładnikiem kultury w środowisku.

Wraz z komunikacją samochodową na wieś węgrowską dotarła elektryczność. Już przeszło 50% wymienionych wsi posiada światło elektryczne, a w związku z tym radio i współczesne środki audio-wizualne.

O dokonywanych zmianach na lepsze i o podnoszeniu kultury środowiska świadczy struktura organizacyjna szkół, w których pracują badani nauczyciele.

W szkołach podstawowych 7-klasowych pracuje 93% nauczycieli.

W szkołach podstawowych poniżej 7 klas pracuje 4,4% nauczycieli, w szkołach zbiorczych pracuje 2,6% nauczycieli.

Tak zorganizowane szkoły stwarzają dobre warunki dla pracy dydaktycznej. Kolektyw może łatwiej rozwinąć pracę społeczno-oświatową pozaszkolną aniżeli jeden odosobniony nauczyciel w szkole nisko zorganizowanej.

Z wypowiedzi nauczycieli należy wnioskować, że w szkole dobrze się czują. Świadczą o tym rzadkie stosunkowo wypadki zmiany miejsca pra-

cy. Przeciętny staż pracy w szkole, w której badani wypełniali ankietę, wynosi 5,5 roku. Przeciętny natomiast staż pracy w zawodzie nauczycielskim sięga 7 lat.

Kadra nauczycielska powiatu węgrowskiego jest młoda. Około 80% to wychowankowie szkół Polski Ludowej. Dlatego też należy się spodziewać, że praca społeczna powinna dać pożądane efekty.

Jak wskazują dalsze wypowiedzi, świadomość organizacyjna nauczycieli jest zadowalająca.

Do Związku Nauczycielstwa Polskiego należy 85% nauczycieli. Tylko 30 nauczycieli wstąpiło do Związku przed 1950 r., 16 w roku 1960. Pozostali w szeregach związkowych znaleźli się na przestrzeni ostatniego dziesięciolecia. Podane liczby świadczą, że praca ogniw związkowych na tym terenie jest zadowalająca.

Ambicją tamtejszych zarządów, wojewódzkiego i powiatowego, powinno być, aby wszyscy nauczyciele należeli do swojej organizacji związkowej. Szkoda, że pozostałych 15% nie wypowiada się, dlaczego nie chce należeć do ZNP. Ułatwiłoby to prace komórkom związkowym w zastosowaniu odpowiednich metod mobilizacyjnych.

Zjawiskiem pocieszającym jest fakt, że tylko 8 nauczycieli wśród badanych nie posiada pełnych kwalifikacji zawodowych. Wykształcenie osób biorących udział w ankiecie przedstawia się następująco:

Tytuł magistra posiada 2 nauczycieli
Wykształcenie uniwersyteckie 4 nauczycieli
WKN 3 nauczycieli
Seminarium nauczycielskie 12 nauczycieli
Liceum pedagogiczne ukończyło 106 nauczycieli
Liceum ogólnokształcące 8 nauczycieli

Dokształcają się w dalszym ciągu nie tylko niekwalifikowani, ale i 6 osób z ukończonym liceum pedagogicznym. W sumie 14 osób dokształca się na zaocznych studiach nauczycielskich. Wybrali następujące kierunki: historię 6 osób, geografię 3 osoby, matematykę 2, wychowanie fizyczne 2 oraz prace ręczne 1 osoba. Na uzasadnienie, dlaczego wybierają kierunki humanistyczne — wielu nauczycieli określa je jako łatwiejsze. „Na fizykę poszedłbym, ale trudna, a w bibliotece brak odpowiednich podręczników" — tłumaczy się trzech ankietowiczów. Wydaje się, że wiele tutaj mógłby zrobić Związek, który powinien przyjść z pomocą nauczycielowi chcącemu dokształcać się zawodowo.

Ciekawą propozycję znajdujemy w dwu ankietach, które postulują, żeby kursy wakacyjne sprofilować z kierunkami studiów nauczycielskich, a wtedy „przez kilka wakacji można by zdobyć pełne kwalifikacje zawodowe, a nawet kwalifikacje pracownika oświatowego, jeżeli uwzględniono by program studiów o kierunku pracy kulturalno-oświatowej" [6].

[6] Wypowiedź nauczyciela K. 61.

Ciekawą i godną przedyskutowania wypowiedź na temat dokształcania zamieszcza w ankiecie nauczycielka, która ma małe dzieci: „Czy Związek nie mógłby zorganizować kursów wakacyjnych nauczycielskich dla matek z dziećmi, a na miejscu kursu urządzić przedszkola dla dzieci? Dzieci bawiłyby się pod opieką wychowawczyni, a matki mogłyby spokojnie słuchać wykładów z zakresu studium nauczycielskiego" [7].

Bezpośrednio z ankiety nie możemy dowiedzieć się o stanie cywilnym nauczycieli. Pośrednio jednak z analizy warunków mieszkaniowych możemy wnioskować, że prawie 1/3 nauczycieli jest w stanie wolnym. Aspekt ten powinien wskazywać na to, że więcej nauczycieli mogłoby podjąć studia zaoczne. Jest to chyba możliwe nawet w tych obiektywnie trudnych warunkach pracy nauczycielskiej. Należałoby za pośrednictwem władz oświatowych uruchomić bodźce wynikające z ustawodawstwa socjalistycznego i otoczyć większą troską nauczyciela chcącego się uczyć. A takich wśród nauczycieli powiatu Węgrów jest wielu. Mieszkania nauczycieli badanych stwarzają również dobre warunki do pracy naukowej. W 254 izbach zajmowanych przez ankietowiczów mieszka 365 osób należących do rodzin nauczycielskich. Na jedną izbę przypada więc 1,46 osoby. Przeciętna krajowa wynosi 1,9, a dla województwa warszawskiego 2,2 osoby na izbę [8].

Wśród badanych

1 izbę posiada 51 nauczycieli
2 izby posiada 55 „
3 izby posiada 23 „
4 izby posiada 6 „

Poza podstawowym etatem pracuje 8,0% nauczycieli, z tego w organizacjach społeczno-gospodarczych 4,4% oraz w ośrodkach kulturalno-oświatowych 3,6% badanych nauczycieli.

O warunkach bytowania mówią nam dalsze wypowiedzi. Wśród badanych 126 osób posiada zegarek, 71 radio, 36 motocykl, 35 rower, 21 pralkę, 3 telewizor, 3 odkurzacz, 1 lodówkę oraz 1 skuter.

Bardzo ważną rolę w przystosowaniu człowieka do jego środowiska spełniają materialne potrzeby w szerokim znaczeniu tego słowa. Zasięg, sposób i warunki zaspokajania potrzeb materialnych decydują o zasięgu i sposobie zaspokajania potrzeb kulturalnych. Przy wadliwym zaspokajaniu potrzeb materialnych nie mogą się należycie ujawnić i nie mogą być należycie spełniane potrzeby kulturalne [9].

Wydaje się, że warunki bytowania i warunki środowiskowe badanych nauczycieli nie stwarzają takich sytuacji, żeby nie mogły się ujawnić ich potrzeby kulturalne.

[7] Wypowiedź nauczyciela K. 101.
[8] Rocznik statystyczny 1959 s. 267.
[9] Pieter J.: *Poznanie potrzeb kulturalno-oświatowych środowiska wychowawczego.* W.: „Biuletyn Wydziału Pracy Społeczno-Oświatowej ZNP", 1959, s. 14.

2. PRACA SPOŁECZNO-OŚWIATOWA W SRODOWISKU

Pedagogika socjalistyczna wskazuje, że człowiek jako osobowość rozwija się o tyle, o ile sam działa i przekształca otaczającą go rzeczywistość. Nauczyciel kształtuje w sobie tę lub inną cechę w zależności od tego, jakiego rodzaju społeczną działalność rozwija i jaki przejawia stosunek do zjawisk życia społecznego [10].

Stojące przed nauczycielami zadania społeczno-oświatowe wynikają więc ze wskazań pedagogicznych. Wynikają z konieczności podnoszenia poziomu kulturalnego społeczeństwa w szczególności na wsi i ośrodkach małomiasteczkowych.

Świadomi tych zadań nauczyciele włączają się w tok pracy społeczno-oświatowej w środowisku pozaszkolnym. Nauczycielowi nie są obojętne zadania ideowo-wychowawcze i polityczne. Ofiarną pracę nauczyciela widzimy na odcinku krzewienia wiedzy i kultury technicznej, na odcinku upowszechniania wiedzy rolniczej, w pracy na rzecz rozwoju rolnictwa i socjalistycznej przebudowy wsi.

Wśród działaczy społecznych nad umasowieniem kultury w pierwszych szeregach stoi nauczyciel, który służy radą i wiedzą.

P r z y n a l e ż n o ś ć o r g a n i z a c y j n a badanych nauczycieli wskazuje na ich aktywność społeczną.

Do PZPR należy 39 badanych, tj. 29%, do ZSL — 17, SD — 3, ZMW — 33, ZHP — 4, ZMS — 3, TPPR — 25, TSŚ — 7, TWP — 8, OSP — 7, Koła Gospodyń Wiejskich — 6, PCK — 5, LPŻ — 2, FJN — 2 oraz w innych organizacjach pracuje 18 nauczycieli.

Z tego należy wnioskować, że kilkunastu nauczycieli pracuje w kilku organizacjach.

P r z y g o t o w a n i e d o p r a c y k u l t u r a l n o - o ś w i a t o w e j zdobyli nauczycieli na różnych kursach.

Kursy oświatowe ukończyło	20	nauczycieli
kursy artystyczne ukończyło	13	„
kursy świetlicowe ukończyło	11	„
kursy choreograficzne ukończyło	6	„
kursy techniczne ukończyło	3	nauczycieli.

Kursy inne — typu społecz.-ośw., ukończyło 13 nauczycieli.

Prawie co drugi nauczyciel ukończył kurs przysposabiający go do pracy społeczno-oświatowej.

D z i a ł a l n o ś ć s p o ł e c z n o - o ś w i a t o w ą prowadzi systematycznie 75 nauczycieli, a dorywczo i akcyjnie 46 osób. Najliczniejszy jest udział nauczycieli w pracy ognisk kulturalno-oświatowych. Ponadto 28% nauczycieli pracuje w ogniskach, a 11 takich ognisk kulturalno-oświato-

[10] Szczerba W.: *O metodach i systemie wychowania.* W.: *Zarys pedagogiki* pod redakcją B. Suchodolskiego, 1959, s. 357.

wych zostało przez nich założonych. Odpowiedzialne funkcje polityczne (sekretarzy PZPR) pełni 33 nauczycieli.

Dużą ruchliwość wykazują również nauczyciele w pracy kółek rolniczych. Na tym odcinku aktywnie pracuje 7% badanych. Prawie 20% ankietowiczów jest zaangażowanych w pracach rad narodowych. Funkcje przewodniczących rad pełni 9 osób, a radnymi jest 18 nauczycieli i wszyscy z nich pracują w komisjach oświaty i kultury. W ruchu amatorskim pełni kierownicze stanowiska 27 nauczycieli.

Mniejszą aktywność wykazują nauczyciele na odcinku kultury fizycznej. Tylko 9 nauczycieli wspomina o tej pracy.

Na podstawie ankiet sądzić można, że praca ZHP jest poza obrębem zainteresowań badanych nauczycieli. Wydaje się, że ten kierunek pracy byłby nie tylko ciekawy, ale i nader pożyteczny dla środowiska. Praca pedagogiczna w harcerstwie powinna postępować w kierunku wytworzenia więzi młodego pokolenia ze starszym i poczucia współodpowiedzialności starszej młodzieży za młodszą.

Ilość czasu przeznaczonego na pracę społeczną kształtuje się różnie. Jedni nauczyciele poświęcają 3 godziny w tygodniu, a wielu ponad 15 godzin tygodniowo. Przeciętnie biorąc, każdy nauczyciel pracy społecznej poświęca tygodniowo przeszło 8 godzin czasu.

Takie stanowisko nauczycieli wpływa w dużej mierze na podwyższenie autorytetu nauczyciela w środowisku oraz przyczynia się do umasowienia kultury wśród szerokich rzesz świata pracy.

3. UDZIAŁ INDYWIDUALNY NAUCZYCIELI W ŻYCIU KULTURALNYM

W obrębie potrzeb kulturalnych J. Pieter rozróżnia kilka rodzajów potrzeb: umysłowe, widowiskowe względnie słuchowiskowe, towarzysko-zabawowe, potrzeby światopoglądowe oraz potrzeby aktywności twórczej i organizacyjnej [11].

W obręb potrzeb umysłowych wchodzi czytelnictwo książek naukowych, czytelnictwo rozrywkowe, słuchanie odczytów, dyskusje itp.

Do potrzeb estetycznych: chodzenie do kina, do teatru, na koncerty, potrzeba książki rozrywkowej. Potrzeba aktywności twórczej ujawnia się w takich działaniach, jak majsterkowanie, ozdabianie mieszkania, pisanie dzienników, pamiętników.

Potrzeby towarzyskie obejmują m. in. pogawędki sąsiedzkie, gry i zabawy towarzyskie, taniec oraz wycieczki.

Przyjrzyjmy się, jak w świetle wypowiedzi badanych nauczycieli wygląda zaspokajanie ich potrzeb kulturalnych.

Nauczyciele ci w miarę możliwości korzystają z dóbr kulturalnych. Do kina uczęszcza od jednego do czterech razy w miesiącu 97 osób.

[11] Pieter J.: *Poznanie potrzeb*, op. cit., s. 14—15.

Nie uczęszcza do kina ani jeden raz w miesiącu 38 osób. Takich, którzy nie chodzą do kina przez cały rok, jest 6%.

Gorzej przedstawia się sprawa z teatrem. Nauczycieli, którzy ani jeden raz w miesiącu nie są w teatrze, jest aż 115 osób. Wielu z nich korzysta z teatru w czasie wyjazdów do miasta. Załatwiając inne sprawy, odwiedzają przy tej okazji teatr. Zdarza się również zespołowy wyjazd do teatru. Potwierdza to M. Puto w „Głosie Nauczycielskim" nr 15, 1959: „W ognisku Łodów pow. Węgrów zazwyczaj każda konferencja kończy się przyjemną zabawą towarzyską. W toku zabawy lub przed nią toczy się dyskusja nad oglądaną sztuką teatralną. Koledzy informują się wzajemnie o repertuarze teatrów warszawskich i zapada przy tym decyzja, na jaką sztukę i w jakim terminie nastąpi wyjazd ogniska do stolicy".

Mimo wielu zabiegów ze strony nauczycieli „entuzjastów teatru" 28 nauczycieli nie widzi sztuki teatralnej przez cały rok.

W kawiarni bywa także mało osób, gdyż takie instytucje są mało znane na wsi węgrowskiej. W miesiącu jeden raz odwiedza kawiarnię tylko 6 osób. Duża ilość jest takich, którzy przez cały rok nie przekroczą progu kawiarni.

Na koncerty jeden raz w miesiącu chodzi tylko 5 nauczycieli. W ciągu natomiast roku „uda się wysłuchać koncertu" 42 nauczycielom z badanej grupy.

Podobnie wygląda sprawa oglądania wystaw. Takich, którzy nie widzą w roku żadnej wystawy, jest 43%.

Nieco lepiej przedstawia się udział w zabawach tanecznych. Te rozrywki są popularne wśród młodych nauczycieli. Jeden do czterech razy w miesiącu bawi się 29% ankietowanych. Jest grupa nauczycieli, którzy w ogóle nie uznają zabawy tanecznej za kulturalną rozrywkę. Takich, którzy ani razu w roku nie biorą udziału w zabawach tanecznych, jest w zespole badanym 30 osób. Tylko 38 osób ma kino na miejscu. Dla pozostałych przeciętna odległość do kina wynosi 17 km.

Do najbliższego teatru trzeba jechać przeciętnie 45 km, a do najbliższego muzeum 60 km.

Mimo tych trudności za najbardziej ulubiony rodzaj rozrywki kulturalnej 71 osób uważa kino, a 69 nauczycieli teatr. W następnej kolejności 60 nauczycieli wymienia telewizję.

We wspomnianym ognisku Łochów (wypowiada się 5 nauczycieli) bardzo przyjemny przebieg ma część kulturalno-rozrywkowa konferencji nauczycielskich. Dużo miejsca zajmuje tam śpiew. Rozbrzmiewają pieśni ludowe w czasie obiadu. Później ze swym bogatym repertuarem występuje zespół chóralny. Ale najciekawszym punktem programu są śpiewane „krakowiaczki łochowskie". „Autorzy tekstów w bardzo przyjemnej formie podkreślają wysiłek i osiągnięcia kolegów w pracy zawodowej i społecznej, pokazują także ich słabości, wreszcie kryty-

kują zaniedbania spraw szkolnych przez administrację szkolną, rady narodowe i inne czynniki" [12].

Z innych najbardziej ulubionych rozrywek kulturalnych 32 osoby wyliczają zabawy taneczne, sport, prasę, rozwiązywanie krzyżówek, cyrk itp.

Na ostatnim miejscu w tej grupie rozrywek kulturalnych została umieszczona książka. Tylko dla 7 nauczycieli książka jest jedyną i najbardziej ulubioną rozrywką kulturalną.

Z wielu różnorodnych zainteresowań nauczycieli na pierwsze miejsce 21 badanych stawia twórczość literacką, 12 muzykę, 10 regionalistykę. Plastyka jest obiektem zainteresowania 5 nauczycieli, 5 zaś rzeczową dyskusję uważa „za pasję życia".

Doświadczeniami pedagogicznymi i eksperymentami dydaktycznymi posjonuje się 22 nauczycieli. Z ankiety nie można wywnioskować, jakiego typu są te dociekania. Warto się jednak bliżej nimi zainteresować, bo jak słusznie zaznacza jeden z wypełniających ankietę, że „nieraz na głębokiej prowincji rodzi się dużo koncepcji i w nauczycielu wiejskim drzemią niespożyte siły pedagogiczne". Naszym zdaniem tę siłę pedagogiczną i pasję życiową szerokich rzesz nauczycielskich powinny wykorzystać władze oświatowe i organa Związku.

Sprawy rolnictwa są również w kręgu zainteresowań nauczycieli. Doświadczalną uprawą roli i hodowlą zajmuje się z „całym oddaniem" 32 nauczycieli z badanej grupy. Dla 6 nauczycieli przedmiotem zainteresowań jest współczesna technika.

Widzimy, że zainteresowania nauczycieli są wszechstronne i różnorodne. Nauczyciel chętnie dzieli się swoimi spostrzeżeniami i wynikami dociekań ze swoimi kolegami oraz nabytą wiedzę przenosi na kręgi pozaszkolnego środowiska.

Badani nauczyciele „lubią własną szkołę", chętnie uczestniczą poza zajęciami dydaktycznymi w jej życiu kulturalnym. Organizatorem imprez kulturalnych w 24 wypadkach był ZNP, 23 razy kierownictwo szkoły i jeden raz Inspektorat Oświaty. Współorganizatorami zaangażowanymi bezpośrednio w pracy kulturalnej szkoły jest 47 osób. Przy organizowaniu imprez szkolnych pomaga 21 nauczycieli.

Biorący udział w ankiecie zdają sobie sprawę, że horyzont myślowy poszerza nie tylko „książka i doświadczenia własne, ale również porównanie własnych zdobyczy z osiągnięciami innych" [13].

Stąd dużą wagę przywiązują nauczyciele do uczestnictwa w wycieczkach krajoznawczych, bo „dobrze zorganizowana wycieczka uczy i wychowuje" [14].

[12] Pluto M.: *Zagadnienia kulturalno-oświatowe na konferencjach rejonowych.* W.: „Dodatek do Głosu Nauczycielskiego" nr 15 z dnia 12. IV. 1959.
[13] Wypowiedź nauczyciela K. 10.
[14] Wypowiedź nauczyciela K. 104.

W ostatnich trzech latach w wycieczkach krajoznawczych wzięło udział 95 osób. Największe powodzenie mają góry. W ramach organizowanych wycieczek góry zwiedziło 61 osób, Mazury 29, nad morzem było 25 nauczycieli oraz w innych miejscowościach 22 osoby. Z powyższych wyliczeń wynika, że wielu nauczycieli brało udział w wycieczkach po kilka razy.

Organizatorem wycieczek w 54 przypadkach był ZNP. Inspektorat Oświaty zorganizował 20 wycieczek, ZHP 9, szkoły 4, GS Samopomoc Chłopska 3 oraz ZSL jedną wycieczkę.

Uczestnicy ankiety chcieliby w najbliższym czasie zwiedzić: góry 57 osób, jeziora mazurskie 43, obiekty przemysłowe socjalizmu 42, wybrzeże 29, Śląsk 22 oraz instytucje i placówki wychowawcze chce zobaczyć 10 nauczycieli. Ważne w tych wypowiedziach jest to, że oprócz utartego szlaku wycieczkowego: góry — jeziora, nauczycieli interesują obiekty przemysłowe. Widać tu wpływ nowych tendencji w programach i reformy szkolnej, które wymagają nowych metod nauczania. Określa ten aspekt jedna charakterystyczna wypowiedź badanego nauczyciela: „zwiedzanie nowoczesnych obiektów przemysłowych najlepiej zbliża szkołę, nauczyciela i ucznia do socjalistycznego życia" [15].

Badani nauczyciele nie chcą tylko zadowolić się wycieczkami po kraju. Za przykładem 7 nauczycieli, którzy brali udział w wycieczkach zagranicznych, pozostali chcieliby również wyjechać za granicę. Kraje socjalistyczne chce zwiedzić 102 osoby, Jugosławię 5 osób, kraje zachodnie chciałoby widzieć i poznać 69 osób. O krajach egzotycznych marzy 10 nauczycieli.

Potrzeby estetyczne nauczycieli badanych ujawniają się w różnych formach. Jak wynika z ich wypowiedzi, odczuwają potrzebę przeżywania piękna. Spotykamy próby gry na instrumentach muzycznych, próby pisania nowel wynikające z potrzeby ekspresji artystycznej. Wielu wspomina o potrzebie nabywania rzeczy pięknych i o trudnościach stąd wynikających. „Na wsi nie można tych rzeczy dostać, a do miasta daleko" — uskarża się jedna z nauczycielek.

Przed oczyma naszymi przesunął się obraz pracy zawodowej, społecznej i zainteresowań badanych nauczycieli odtworzony na podstawie wypowiedzi ankietowych. Stąd obraz osobowości nauczyciela wsi węgrowskiej jest tylko fragmentaryczny.

Dla uzupełnienia obrazu przyjrzyjmy się tym nauczycielom w czasie wakacji, w chwilach wolnych od zajęć i pracy społecznej.

Wakacje 1960 r. ankietowicze spędzili następująco: na wczasach w miesiącu lipcu było 17 osób, na wczasach w sierpniu było 10 osób. Kolonie prowadziło 17 nauczycieli, w kursach wakacyjnych w lipcu uczestniczyło 21 osób, w sierpniu 5 osób. U rodziny na wsi przebywało

[15] Wypowiedź nauczyciela K. 110.

w lipcu 62 nauczycieli, a w miesiącu sierpniu 69. U rodziny w mieście spędziło wakacje 4 nauczycieli w lipcu i 9 w sierpniu. Na miejscu pozostały 22 osoby w lipcu i 35 w sierpniu.

W domu pozostali przeważnie ci, którzy prowadzą własne gospodarstwa rolne i w czasie żniw musieli pilnować zbiorów.

Wolne chwile od zajęć zawodowych i domowych w czasie ferii i po pracy nauczyciele spędzają na czytaniu gazet, czasopism i książek.

Najwięcej czytane są pisma następujące: „Głos Nauczycielski" (28), „Trybuna Mazowiecka" (19), „Przekrój" (13), „Życie Szkoły" (12), „Nowa Wieś" (12), „Wychowanie" (9).

„Głos Nauczycielski" jest rzeczywiście pismem nauczycieli. Ma on najwięcej czytelników.

Czytelnicy pragnęliby, by „Głos Nauczycielski" stał się „nie tylko trybuną związkową", ale żeby „w nim było więcej rzeczy potrzebnych nauczycielowi w jego codziennej pracy zawodowej i społecznej". Inne czasopisma pedagogiczne nauczyciele mało czytają m. in. dlatego, „że są za drogie" [16].

Na drugim miejscu pod względem prenumeraty i poczytności znalazła się „Trybuna Mazowiecka" — jako gazeta regionalna.

Biblioteki szkolne nie są odpowiednio zaopatrzone w książki, żeby zaspokoić wszechstronne zainteresowania nauczycieli. „Trudno zresztą tego wymagać" — tłumaczy jedna wypowiedź. Biblioteki pedagogiczne, chociaż ich działalność jest bardzo żywa, zwłaszcza w czasie konferencji rejonowych, nie mogą wszystkich żądań nauczycielskich spełnić. Jeden bibliotekarz powiatowy, pochłonięty pracą techniczną, opracowaniem książek, nie jest w stanie zrobić wszystkiego. Trzeba poszukać nowych metod i środków, żeby książka z biblioteki powiatowej sprawnie mogła docierać do nauczyciela pracującego na głębokiej prowincji.

W nawale prac administracyjnych związanych z reformą szkolną sprawa bibliotek szkolnych i pedagogicznych została zepchnięta na plan dalszy.

Nie jest to jednak słuszne. Biblioteka zawsze pozostanie zasadniczym warsztatem w pracy nauczycielskiej. Musi ona znaleźć właściwe miejsce w hierarchii różnych potrzeb oświatowych. Krzewiciel nowej myśli postępowej w środowisku — nauczyciel — musi mieć oparcie o bibliotekę i książkę naukową.

Sprawa bibliotek domowych nauczycieli jest związana z warunkami mieszkaniowymi, ceną książek, formami zakupu, które nie zawsze stwarzają dobre warunki, żeby nauczyciel mógł gromadzić własny księgozbiór.

Własne biblioteki posiada tylko 68,8% nauczycieli.

[16] Wypowiedź nauczyciela K. 70.

19	nauczycieli	posiada	bibliotekę	o 20	woluminach
27	„	„	„	o 40	„
17	„	„	„	o 50	„
13	„	„	„	o 80	„
8	„	„	„	o 130	„
6	„	„	„	o 170	„
2	„	„	„	o 200	„
1	„	„	„	o 350	„

Własne encyklopedie posiada tylko 36 nauczycieli.

O zainteresowaniu książką i czytelnictwem badanych nauczycieli mówi poniższa tabela.

10	książek	w roku	czyta	52	nauczycieli
20	„	„	„	40	„
30	„	„	„	13	„
40	„	„	„	10	„
50	„	„	„	4	„
60	„	„	„	3	„
70	„	„	„	13	„

Przeciętna roczna przypadająca na 1 nauczyciela wynosi 23 książki, w tym książek naukowych 8, a beletrystycznych 15.

Jako ulubionego autora na pierwszym miejscu badani wymieniają Sienkiewicza. Lista ulubionych autorów zestawiona w szeregu malejącym przedstawia się następująco: Sienkiewicz ma 50 wielbicieli, Kraszewski 25, Żeromski 20, Orzeszkowa 11, Prus 10, Mickiewicz 6, Hemingway 5, Konopnicka 5, Dąbrowska 3, May 3, Słowacki 3, Mann 2, Bunsch 2, Londor 2, Camus, Pascal, Roland, Fiedler, Gliński, Gołubiew, Rodziewiczówna, Hugo, Dumas, Iwaszkiewicz, Dobraczyński, Balzak, Morcinek mają po 1.

Analizując całość zebranych materiałów drogą ankiety, należy podkreślić charakterystyczny szczegół, a mianowicie: „stara kadra pedagogiczna", na której dotychczas spoczywał ciężar pracy społecznej w środowisku, jest zastępowana przez młodą generację nauczycielską. Młodzi nauczyciele włączają się aktywnie w nurt pracy społeczno-oświatowej. Należy tu podkreślić dużą zasługę Związku, który przez konferencje, odprawy i kursy mobilizuje nauczycieli do pracy na tym odcinku.

Bodźcem w pracy nauczyciela jest żywa i krzepnąca rzeczywistość socjalistyczna, wyrażająca się ciągłym postępem na polu politycznym, społecznym, gospodarczym i kulturalnym.

Nauczyciel jest nie tylko obserwatorem tych przemian, ale z pełną świadomością włącza się do pracy. Wynika to z jego wewnętrznej pasji działania i przekształcania, wynika to ze zrozumienia podstawowej praw-

dy, że między działalnością wychowawczą szkoły a całokształtem warunków bytowania ludzi w środowisku istnieje ścisła współzależność [17].

W środowisku nauczyciel napotyka wiele obiektywnych trudności i złych warunków. Brak elektryczności, nie zawsze dobre drogi, czasami zła aprowizacja sklepów GS, duża odległość od miasta — nie demobilizują jednak nauczyciela w jego pracy zawodowej i społeczno-kulturalnej. Nauczyciel jest uparty, wrażliwy na problemy społeczne, pełen zapału. Wierzy, że zaplanowane szkoły w powiecie będą wybudowane w swoim czasie, że żarówka elektryczna zapłonie w każdej chałupie wiejskiej, że przed każdą szkołę podjedzie w przyszłości autobus PKS. Dlatego nauczyciel jest wyrazicielem postępu, propagatorem wiedzy i nowych form pracy. Czynniki te przyspieszają dobrobyt, torują drogę kulturze, dlatego nauczyciel świadomie oddaje na rzecz środowiska swe doświadczenie, wiedzę i talenty.

[17] Izdebska H.: *Przemiany społeczno-gospodarcze w środowisku.* W.: „Kwartalnik Pedagogiczny", op. cit., s. 253.

Z PRÓB PODNOSZENIA SPRAWNOŚCI SZKOŁY

(Z doświadczeń szkoły podstawowej w Jeżowem, pow. Nisko)

1. CEL DOŚWIADCZENIA

Zorganizować w szkole prace pozalekcyjne z uczniami słabszymi dla podniesienia wyników nauczania i uzyskania 100% promocji uczniów w kl. I—IV.

2. UZASADNIENIE CELU

W każdej nie wyselekcjonowanej klasie mamy do czynienia z uczniami o różnym stopniu uzdolnień, co wpływa na zróżnicowanie poziomu nauczania. Poza tym na różnice w wynikach nauczania uczniów w klasie wpływa też aktywny ich udział w procesie lekcyjnym oraz wkład pracy w odrabianie zadań domowych w zależności od warunków domowych poszczególnych uczniów.

Nauczyciel osiągając jakiś konkretny poziom wyników nauczania w swojej klasie nie zawsze zdaje sobie sprawę z decydujących tu czynników. Ogólnie biorąc każdy uczeń w jednej i tej samej klasie podlega działaniu czynników stałych i zmiennych. Do czynników stałych zaliczamy w pierwszym rzędzie działalność nauczyciela w procesie lekcyjnym. Nauczyciel oddziałuje w przybliżeniu jednakowo na wszystkich uczniów. Indywidualizacja w nauczaniu tylko nieznacznie odchyla i różnicuje postępowanie nauczyciela w procesie lekcyjnym.

Program nauczania należy również zaliczyć do czynników stałych w procesie nauczania.

W praktyce obserwujemy w każdej nie wyselekcjonowanej klasie dużą rozpiętość wyników nauczania. Jest ona wynikiem działania czynników różnicujących poziom uczniów w klasie. Wymienić tu należy w pierwszym rzędzie indywidualne uzdolnienia poszczególnych uczniów.

One to decydują o intensywności i stopniu percepcji materiału nauczania przez poszczególnych uczniów. Niejednakowe uzdolnienia poszczególnych uczniów powodują powstawanie różnic w stopniu przyswojenia sobie materiału nauczania. Z czasem różnice te narastają i pogłębiają się, co w konsekwencji prowadzi do wyraźnego ustopniowania wiadomości poszczególnych uczniów w klasie. Uzdolnienia indywidualne mogą być poparte mniejszym lub większym wysiłkiem pracy poszczególnego ucznia włożonej w rozwiązanie zadań domowych i naukę własną. Do tego dodać jeszcze trzeba warunki domowe uczniów i pomoc indywidualną w nauce udzielaną przez rodziców. Może się zdarzyć, że uczniowie o mniejszych zdolnościach osiągną lepsze wyniki w nauce, gdy mają zapewnioną pomoc rodziców i lepsze warunki pracy do nauki własnej.

W ostatecznym rachunku wyniki uzyskane przez poszczególnego ucznia są wypadkową działania różnych czynników wpływających dodatnio lub ujemnie na przyswojenie sobie materiału, stąd też wynikają duże różnice w wiadomościach poszczególnych uczniów. Niektóre z tych czynników mogą ulec zmianie w ten sposób, że będą sprzyjać przyswajaniu wiadomości. Do takich czynników zaliczyć należy przede wszystkim:

a) działalność nauczyciela w procesie lekcyjnym,
b) zwiększenie czasu pracy uczniów na naukę własną i odrabianie zadań domowych.

3. PRZYGOTOWANIE DOŚWIADCZENIA

Po kilkuletnich obserwacjach niepowodzeń uczniów w szkole, po analizie różnych przyczyn tych niepowodzeń grono naszej szkoły doszło do wniosku, że wyniki nauczania można poprawić skutecznie przez zmianę czynników wymienionych powyżej w punkcie a i b w ten sposób, aby sprzyjały przyswajaniu i rozumieniu materiału nauczania.

W pierwszej kolejności przystąpiliśmy do usprawnienia naszej działalności w procesie lekcyjnym. Właściwe kierowanie procesem lekcyjnym wymaga od nauczyciela dużych kwalifikacji zawodowych. Dlatego też z 13 osób naszego grona 9 studiuje zaocznie na S N, a 2 ma już ukończone studia S N. Poza tym bierzemy jeszcze dorywczo udział w kursach specjalistycznych. Dokształcając się w różnych specjalnościach staramy się tak rozłożyć plan zajęć szkoły, aby każdemu z nas przypadły przedmioty należące do naszej specjalności.

Samo teoretyczne podnoszenie naszych kwalifikacji nie wystarczyło. Chcieliśmy również jak najlepiej wykorzystać czas przeznaczony na każdą lekcję, staraliśmy się o stosowanie na lekcji aktywnych metod zmuszających do pracy wszystkich uczniów. W każdej lekcji, gdy to było tylko możliwe, staraliśmy się wprowadzać momenty samodzielnej pracy uczniów. Wiele też uwagi poświęciliśmy zadawaniu pracy domowej uczniów. Praca domowa ucznia wypływała z tematu lekcji, była starannie objaśniona i tak obliczona, aby nie obciążała zbytnio ucznia. Wielki nacisk położyliśmy przy kontroli i ocenie na właściwe i staranne wykonanie pracy domowej. Aby tak kierować procesem lekcyjnym, nie wystarczają same tylko kwalifikacje. Do takiej pracy trzeba się specjalnie przygotować. Dlatego też wszyscy przyjęliśmy jako postulat przygotowywanie się do każdej lekcji na piśmie w formie konspektów.

Te wysiłki zmierzające do usprawnienia procesu lekcyjnego przyniosły pewną ogólną poprawę wyników nauczania szczególnie widoczną u uczniów przeciętnie uzdolnionych, ale nie pozwoliły na zlikwidowanie braków u uczniów słabszych. W procesie lekcyjnym lepiej i trwalej przyswajają sobie materiał uczniowie zdolniejsi. Mniej zdolni potrzebują więcej czasu i więcej ćwiczeń wdrażających, zanim potrafią materiał opanować.

W czasie lekcji nie ma większej możliwości na wygospodarowanie czasu potrzebnego dla zajęcia się słabymi uczniami. Nasuwa się więc nieodparty wniosek, aby na ten cel znaleźć dla takich uczniów odpowiedni czas poza lekcją.

Na wyniki nauczania wpływają też złe warunki domowe i środowiskowe. Jeżeli weźmiemy pod uwagę nasze środowisko wiejskie, to charakteryzuje się ono tym, że jest za duże jak na środowisko rolnicze (4000 mieszkańców), a za małe na środowisko miejskie. Wieś jest rozrzucona na przestrzeni 9 km i chociaż są jeszcze 2 inne szkoły o 3 i 5 nauczycielach, to zawsze jednak uczniowie mieli dość daleko do szkoły. Na skutek przeludnienia wsi ludzie szukają dodatkowych źródeł zarobku, przede wszystkim w przemyśle w Stalowej Woli, a następnie w różnych instytucjach i zakładach. Pracy na roli mogą udzielać się tylko dorywczo, stąd też płyną tendencje do zatrudnienia każdej wolnej osoby do pracy w gospodarstwie. W tej sytuacji dziecko jest wykorzystywane do prac w gospodarstwie jako pomocnicza siła robocza. Fakt ten powoduje nie tylko nadmierną absencję wielu uczniów, ale utrudnia im wykonanie prac domowych i nie pozwala na pracę własną. Większość wolnego czasu poświęcają uczniowie na wykonanie wyznaczonych im przez rodziców prac i posług, tak że w niektórych okresach nasilonych prac polnych nie mogą wykonać obowiązków poleconych przez szkołę.

Jeżeli uczniowie przeciętnie uzdolnieni potrafią utrzymać się na poziomie pozytywnych wyników, to dzieje się tak dlatego, że potrafią szybciej i lepiej przyswoić sobie materiał nauczania na lekcji. Dla uczniów słabszych potrzebny jest dodatkowy czas po lekcji na pogłębienie wiadomości w ramach pracy własnej, a na to nie pozwalają im warunki domowe. Uczniowie ci w miarę narastania materiału nauczania nie nadążają za innymi, materiał opanowują pobieżnie i stają się kandydatami na uczniów niedostatecznych.

Analizując w poprzednich latach uczniów niepromowanych, doszliśmy do przekonania, że oprócz mało zdolnych, są wśród nich i tacy, których niepowodzenie w pracy szkolnej należy zapisać wyłącznie na rachunek trudnych warunków domowych. W toku rozważań doszliśmy do przekonania, że udałoby się zmniejszyć wydatnie, a nawet zlikwidować całkowicie problem uczniów drugorocznych, gdyby można było otoczyć ich opieką i udzielić im pomocy w nauce w godzinach pozalekcyjnych.

Wniosek ten był podstawowym założeniem naszego „małego eksperymentu pedagogicznego".

Przebieg doświadczenia

Eksperyment nasz polegał na objęciu wszystkich uczniów mających słabe wyniki nauczania specjalną opieką. W określone 2 dni tygodnia uczniowie pracowali pod kierunkiem nauczycieli w godzinach pozalekcyjnych nad utrwaleniem wiadomości przerabianych na lekcjach,

oraz wykonaniem pracy domowej. Ponieważ uczniowie pracowali jednorazowo 1 godz., więc w sumie poświęcali na ten cel 3 godziny w tygodniu. Nauczyciele pracowali z uczniami indywidualnie. Ponieważ dokładnie znali braki swoich uczniów, każdemu więc poświęcali część czasu na indywidualne przerobienie z nim trudniejszego materiału lub ważniejszych ćwiczeń. W tym czasie inni uczniowie wykonywali swoje wypracowania domowe, aby odrobione pokazać później nauczycielowi. W ten sposób wszyscy uczniowie objęci nauczaniem mieli odrobione, skorygowane i ocenione wypracowania domowe. Uczeń odchodząc do domu był wolny od nauki własnej i mógł być już przez rodziców odesłany do wyznaczonych prac w gospodarstwie. Dla tych uczniów, którzy mieli złe warunki w domu lub byli nadmiernie obarczeni pracą w gospodarstwie, dodatkowe nauczanie w szkole było jedynym sposobem umożliwiającym im wykonanie pracy własnej w zakresie obowiązków szkolnych.

Objęcie ucznia nauczaniem dodatkowym nie mogło odbywać się bez wiedzy i zgody rodziców. Dlatego też przystępując do realizacji eksperymentu zachowaliśmy następujący tryb postępowania. Po dokonaniu klasyfikacji uczniów za I kwartał Rada Pedagogiczna zebrała się na specjalne posiedzenie, na którym dokonano szczegółowej analizy braków w postępach uczniów, ich przyczyn, i na tej podstawie zakwalifikowano uczniów słabszych do zespołu podlegającego specjalnemu nauczaniu. Następnie prosiliśmy rodziców tych uczniów na zebranie celem poinformowania ich o zamierzonym eksperymencie i jego przebiegu.

Po przedstawieniu wartości nauki dodatkowej dla ucznia rodzice na ogół wyrażali pisemną zgodę na przychodzenie ich dziecka powtórnie do szkoły na dodatkowe zajęcia. Ze strony rodziców była to świadoma rezygnacja z pomocy, którą dotychczas świadczyło im dziecko w gospodarstwie domowym. Staraliśmy się wytłumaczyć rodzicom, że więcej zysku ma dziecko, kiedy przy pomocy nauczyciela poprawi wyniki i uzyska promocję, w przeciwieństwie do tego, co uzyskaliby rodzice, gdyby dziecko pomagało w tym czasie w pracy domowej.

Po uzyskaniu zgody rodziców przystąpiliśmy do prowadzenia nauczania począwszy od 15. XI. 1960 r. Nie mogliśmy objąć nauczaniem wszystkich przedmiotów, dlatego też skupiliśmy się na przedmiotach podstawowych, tj. polskim i matematyce.

Nauczyciele prowadzili specjalne dzienniczki, w których notowali obecność uczniów na tych zajęciach.

Już po kilku tygodniach można było spostrzec dodatnie rezultaty. Niektórzy uczniowie podciągnęli się dość szybko, wyrównali braki, tak że nie potrzebowali już pomocy nauczyciela. Uczniowie tacy zostali zwolnieni z dodatkowego nauczania, z tym zastrzeżeniem, że zobowiązali się do wykonywania obowiązków szkolnych w domu. Niektórym przychodziło to już o tyle łatwiej, że w okresie dodatkowego nauczania zdobyli nawyk samodzielnej pracy. Dlatego też w następnych okresach liczba uczniów

PLAN ZAJĘĆ PRZEDSTAWIAŁ SIĘ NASTĘPUJĄCO:

Liczba wszystkich uczniów w klasie	Liczba uczniów objętych eksperymentem			Ilość godz. pracy w tyg.	Ilość godz. na każdego ucznia	Nazwisko i imię nauczyciela
	ogółem	uczęszczający 1 rok	2 i 3 lata			
I a 27	10	9	1	3	66	Zygmunt Janina
I b 29	12	10	2	3	62	Rychlak Władysław
II a 28	14	14	—	3	68	Zybura Katarzyna
II b 28	16	14	2	3	68	Wójcik Agnieszka
III a 33	13	12	1	3	69	Baranowska M.
III b 33	13	11	2	3	65	Bałut Władysław
IV a 33	13	10	3	3	72	Kato Adela
IV b 34	19	19	—	4	82	Pachla Stanisław
245	110	99	11	—	552	

objętych dodatkowym nauczaniem stale malała. Byli jednak i tacy uczniowie, którzy z trudem zdobywali wiadomości, i dla tych trzeba było poświęcić najwięcej czasu. Byli to przeważnie uczniowie opóźnieni częściowo w rozwoju umysłowym. Niektórzy z nich nie nadawali się do szkoły normalnej — robili małe postępy. Takich uczniów należałoby właściwie nie przyjmować do nauczania dodatkowego, ale zatrzymaliśmy ich w zespołach na prośbę rodziców. Z tych uczniów rekrutowali się w większości na końcu roku uczniowie niepromowani. Załączone zestawienie liczbowe pozwala prześledzić stale zmniejszającą się liczbę uczniów w poszczególnych klasowych zespołach nauczania w różnych okresach szkolnych.

Kl.	Liczba uczniów zakwalifikowanych do nauczania	II okres Liczba uczniów w zespole			III okres Liczba uczniów w zespole			IV okres Liczba uczniów w zespole		
		Ogółem	1 rocz.	2—3	Ogółem	1 rocz.	2—3	Ogółem	1 rocz.	2—3
I a	10	10	9	1	9	8	1	8	7	1
I b	12	12	10	2	12	10	2	4	2	2
II a	14	14	14		10	10		8	8	
II b	16	16	14	2	16	14	2	13	10	2
III a	13	13	12	1	11	10	1	9	8	1
III b	13	13	11	2	12	10	2	12	10	2
IV a	13	13	10	3	12	9	3	12	9	3
IV b	19	19	19		13	13		13	13	
	110	110	99	11	95	84	11	78	67	11

Wyniki eksperymentu należy uznać na ogół za pozytywne. Dane cyfrowe przedstawiają się następująco:

Kl.	Liczba uczniów w klasie	Liczba uczniów zaplanowana do zespołu douczania			Z zaplanowanych do zespołu nauczania nie uzyskało promocji			5% uczniów promowanych w klasie
		Ogółem	uczęszcza		Ogółem	uczęszcza		
			1 rok	2 i 3 l.		1 rok	2 i 3 l.	
I a	27	10	9	1				100
I b	29	12	10	2	1	1		96
II a	28	14	14		2	2		93
II b	28	16	14	2	2	2		93
III a	33	13	12	1	2	2		94
III b	33	13	11	2	2		2	94
IV a	33	13	10	3	3	2	1	90
IV b	34	19	19		3	3		91
	245	110	99	11	15	12	3	94

Biorąc pod uwagę same tylko cyfry, można by łatwo dojść do wniosku, że powodzenie eksperymentu było tylko częściowe, gdyż w większości klas mieliśmy niewielki % uczniów nie promowanych. Jeżeli jednak spojrzymy na konkretnych uczniów, którzy tej promocji nie uzyskali, to stwierdzimy istnienie poważnych trudności, często obiektywnych, których nauczyciel mimo włożonej pracy nie mógł pokonać.

Jedną z zasadniczych przyczyn to opóźnienie w rozwoju umysłowym uczniów, bardzo często tak duże, że uczeń taki powinien znajdować się w szkole specjalnej.

W zestawieniu uczniów nie promowanych w poszczególnych klasach uwzględniono ilościowe zróżnicowanie na uczniów uczęszczających 1 rok do danej klasy oraz takich, którzy uczęszczają do jednej i tej samej klasy 2 i więcej lat.

W ogólnym zestawieniu mamy takich uczniów 3. Uczniowie ci są tak opóźnieni w rozwoju umysłowym, że nie mogą korzystać z lekcji w szkole normalnej i powinni być przekazani do szkoły specjalnej, a zatem nie powinni też uczestniczyć w eksperymencie.

Kl.	Rok szkolny 1959/60		Rok szkolny 1960/61	
	uczniów w kl.	nie promowanych	uczniów w kl.	nie promowanych
I a	27	1	27	—
I b	26	2	29	1
II a	28	3	28	2
II b	28	2	28	2
III a	34	2	33	2
III b	31	1	33	2
IV a	33	4	33	3
IV b	34	5	34	3
	241	20	245	15

Efekty eksperymentu widać lepiej przy zestawieniu wyników nauczania za końcowy okres roku 1959/60 i porównaniu ich z wynikami obecnymi.

Lepsze wyniki w ostatnim roku szkolnym należy przypisać objęciu uczniów słabszych nauką pozaszkolną.

WNIOSKI

1. W każdej szkole podstawowej należy na początku roku szkolnego dokonać analizy postępów w nauce uczniów oraz ich warunków domowych utrudniających uczenie się.

2. Nawiązać ścisły kontakt z rodzicami czy też opiekunami uczniów celem uzgodnienia z nimi właściwej formy pomocy w szkole.

3. Objąć specjalną opieką uczniów o słabych postępach i zorganizować dla nich pomoc w nauce w okresie pozalekcyjnym.

4. Przeprowadzać okresowe badania wyników nauczania i śledzić postępy uczniów objętych opieką. Analizować wyniki badań, szukać przyczyny niepowodzeń i stosować odpowiednie środki zaradcze.

5. Pod adresem władz szkolnych postulować uznanie pracy nauczyciela w nauczaniu pozalekcyjnym ze słabszymi uczniami za pracę, którą należy honorować na równi z pracą w kółkach zainteresowań.

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

Z ROZWAŻAŃ NAD ISTOTĄ PIĘKNA

Stały wzrost potrzeb estetycznych ludzi staje się charakterystycznym znamieniem naszej epoki. Jest jeszcze jednym świadectwem tego, że względna niezależność życia duchowego wzrasta w miarę jak zaspokojenie materialnych potrzeb przestaje być problemem.

„Ludzie pracy dążą nie tylko do rozwoju swoich zdolności w dziedzinie twórczości artystycznej, lecz chcą także posiąść wiedzę o istocie piękna" [1].

Obowiązek urzeczywistnienia przedmiotu tych dążeń spada przede wszystkim na szkołę. Program wychowania estetycznego powinien być związany z całym procesem dydaktyczno-wychowawczym. Nie tylko na lekcjach rysunków, śpiewu czy robót ręcznych, ale we wszystkich zajęciach i w całym życiu szkolnym młodzież powinna zdobywać umiejętności dostrzegania i wytwarzania piękna.

Jakkolwiek wychowanie estetyczne polega przede wszystkim na wpajaniu już od najwcześniejszych lat odpowiednich nawyków i skłonności, to przecież te nawyki i skłonności nie wyczerpują całości wychowania estetycznego. Naturalną tendencją człowieka jest chęć z r o z u m i e n i a i naukowego opanowania rzeczywistości. Wzrost potrzeb estetycznych pociąga za sobą spotęgowanie dążności do zrozumienia tego tak doniosłego aspektu życia, jakim jest piękno.

Od udostępnienia uczącej się młodzieży elementarnych wiadomości o istocie piękna zależy nie tylko r a c j o n a l n y c h a r a k t e r wychowania estetycznego młodego pokolenia, lecz także i autorytet szkoły.

Wyraz „piękno", tak często powtarzany na lekcjach przedmiotów artystycznych, a w szczególności przy omawianiu utworów literackich, jest jednakże do dziś wyrazem o bardzo nieokreślonym znaczeniu.

Obowiązek udzielenia młodzieży pewnych informacji o pięknie i sztuce spada przede wszystkim na nauczycieli propedeutyki filozofii i na nauczycieli języka polskiego. Do nich przeto w szczególności autor adresuje tę pracę, która może choć w części ułatwi im spełnienie tego obowiązku.

1. WSTĘPNE OKRESLENIE PIĘKNA

„Nic dziwnego — piszą greccy sofiści — że się sobie podobamy i że się nam wydaje, iżeśmy pięknie wyrośli. Przecież i pies uważa psa za coś najpiękniejszego, a podobnie wół wołu, osioł osła, świnia świnię".

„Gdyby byki i konie, i lwy posiadały ręce i nogi, mogły nimi malować i dzieła tworzyć jak ludzie, to konie malowałyby postacie bogów podobne do koni i takie dawałyby im ciała, a byki podobne do byków, takie dając im kształty, jakie dany gatunek właśnie posiada" [2].

Cokolwiek jest pięknego w naturze lub sztuce, pięknym jest o tyle, o ile nam pod danym względem odpowiada. Pięknym jest dla nas pogodny, wiosenny wieczór, bo stwierdzamy jego dodatni wpływ na nasze zmysły wzroku, słuchu, dotyku i po-

[1] Suchomliński W. A. (ZSRR): *Pierwiastek estetyczny w wszechstronnym rozwoju człowieka* „Kwartalnik Pedagogiczny", 1960 nr 2(16) s. 3.

[2] Por. Tatarkiewicz Władysław: *Historia estetyki*. Wrocław-Kraków 1960; t. I, s. 126.

wonienia, bo oddychając jego rzeźwym powietrzem czujemy przypływ sił. Pięknymi mogą być dla siebie młode osobniki odmiennej płci, ale tego samego gatunku, bo we wzajemnym zbliżeniu rozwija się ich zdolność rozrodcza. Dla robotnika może być piękną maszyna, jeżeli znakomicie spełnia swą funkcję i służy mu do wykonywania ulubionego zawodu. Dzieło sztuki musi czymś „przemawiać" do odbiorcy i w jakiś sposób wpływać na jego rozwój, bowiem w innym razie, przynajmniej dla tego odbiorcy, nie jest ono dziełem sztuki.

Przedmioty mogą być piękne i brzydkie zarazem, ale nigdy dla tych samych ludzi, w tych samych okolicznościach i pod tym samym względem. Wyrażenie: „piękno brzydoty" jest sprzecznością logiczną.

Względność piękna znana była już w starożytności. „Sądzę, że gdyby ktoś kazał wszystkim ludziom znieść na jeden stos rzeczy brzydkie, które oni za takie uważają, a zabrać z tego stosu rzeczy piękne, które oni za takie mają, to nic by nie zostało na stosie, lecz wszyscy by wszystko rozebrali; bo nie wszyscy mają takie samo zdanie"[3].

Sądy i mniemania ludzi o pięknie, względnie o brzydocie przedmiotów, zależą od bardzo wielu okoliczności. W pierwszym rzędzie zależą one od stopnia i charakteru kultury danego środowiska, od istniejących w tym środowisku stosunków społecznych. Inne upodobania mieli ludzie pierwotni, inne ludzie wieków średnich, a jeszcze inne upodobania ma człowiek dzisiejszy. To, co jest piękne dla Chińczyków, dla mieszkańców Polinezji, Nowej Zelandii czy ludów wyspiarskich Oceanu Spokojnego, nie zawsze byłoby piękne dla Europejczyków. Pojęcie piękna zależne jest także od płci, usposobień, zwyczajów, od gustów środowiska i od panującej mody. „Suknia damska sprzed lat pięćdziesięciu nie nazywałaby się dziś piękną, choć uchodziła za piękną przed pół wiekiem. Podobnie gipsowe ozdoby na fasadach kamienicy albo ramy do obrazu, które były modne około roku 1900.

Jednakże twarze ludzi cierpiących na gruźlicę skóry czy wilka nigdy nie uchodziły za piękne; złamanie lub wygnicie nosa zawsze nazywało się oszpeceniem i tak to odczuwano. Łaty, dziury, plamy i strzępy w ubraniu też nigdy nie uchodziły za piękne, choć byli tacy już w starożytności, co się nimi popisywali, aby pokazać, że nie cenią sobie dóbr doczesnych. Tych nazywano »kynikami« (cynikami) — po polsku: psami. Od wieków mówią ludzie o pogodzie pięknej i o dniach brzydkich. Od wieków śpiew słowika uchodzi za piękniejszy od głosu osła. Są więc rzeczy, które, mimo zmian, jakie ze sobą przynosi moda, podobają się na ogół zawsze. Przynajmniej w tym obrębie kultury, do którego my należymy (...)"[4].

Piękno zależy także i od tego, czy sobie daną stosowność, odpowiedniość przedmiotu uświadamiamy, czy też nie. Piękno wiosennego wieczoru może wcale nie istnieć dla tych, którzy będąc bardzo zaabsorbowani jakąś pracą, interesami, kłopotami nie są w stanie dostrzec i uświadomić sobie dodatniego wpływu tego wieczoru, choć wpływ ten na nich, jakkolwiek mniejszy, faktycznie istnieje. Uświadomienie sobie odpowiedniości przedmiotu jest ipso facto pewną ceną tej odpowiedniości. Możemy więc już na podstawie powyższych uwag stwierdzić, że piękno przedmiotu jest to uświadomiona odpowiedniość tego przedmiotu dla realizacji naszych tendencji rozwojowych.

Wyraz „odpowiedniość" może być rozumiany dwojako: obiektywnie i subiektywnie. Mogło się zdarzyć, że w czasie pogodnego wiosennego wieczoru odczuliśmy zapach bzu. Może nawet powiedzieliśmy wtedy: Jaki piękny zapach! Jest to dowód, że zapach ten odpowiadał naszemu zmysłowi powonienia. Powstały pod wpływem kwiatów bzu nowy skład chemiczny powietrza nazwaliśmy pięknym dlatego, bo wywołał odczucie przyjemne, odczucie odpowiedniości. Jeśli byliśmy wtenczas

[3] Dzieło cyt. s. 125.
[4] Witwicki Wł.: *Uczucia estetyczne*. Łódź 1947, s. 1.

w towarzystwie innych osób i one też zauważyły, że bez faktycznie pięknie pachnie, to zdobyliśmy pewność, że ów odpowiadający nam skład chemiczny powietrza istniał obiektywnie, czyli niezależnie od nas, i że innym ludziom podobnie odpowiadał. Ale nasze własne odczucie odpowiedniości pozostało wyłącznie naszym odczuciem — było ono subiektywne.

Te cechy przedmiotów, które ogółowi ludzi odpowiadają i istnieją niezależnie od nas, możemy nazwać pięknem obiektywnym. Zaś samo nasze odczucie i uświadomienie sobie tej odpowiedniości — pięknem subiektywnym.

2. PIĘKNO NATURY A PIĘKNO SZTUKI

„Konie szły z wolna pod górę. Marcin wyskoczył z wózka i oczyma pełnymi łez spoglądał na te dalekie, duże okna, świecące w ciemności. Przede wsią, w pustce na wzgórzu stała drewniana kapliczka, spróchniała już zupełnie od przyciesi aż do żelaznego kogutka na szczycie dachu. Dookoła tej staruszki rosły bujne bzy z ogromnymi kiściami pachnących kwiatów.

Marcinek szybko skoczył ku kapliczce, wspiął się na płot i ułamał ogromny pęk kwitnących gałęzi. Wózek oddalił się już i zbliżał do wioski. Chłopiec rzucił się pędem po równej już tam drodze strząsając rosę z kwiatów i zziajany cały ten pęk rzucił matce na kolana.

Nie miała serca wymawiać mu, że obrabował biedną, starą kapliczkę.

Mokre kwiateczki odrywały się i spadały wraz z kroplami rosy i lgnęły do jej palców, a duszny zapach tak dziwnie ją upajał..." [5].

Powyższy fragment *Syzyfowych prac* podoba się nam i podobałby się zapewne każdemu, kto przeczytałby go w znanym mu języku. Zatem fragment ów zawiera obiektywne piękno. Utrwalone na papierze wyrazy i pojęcia wywołują w naszym umyśle przyjemne wyobrażenia wiosennego wieczoru i objawów miłości Marcinka do matki.

Jest jednak zasadnicza różnica między zawartym w tym fragmencie obrazem wieczoru a rzeczywistym wieczorem. Rzeczywisty wieczór to rzeczywiste drzewa, domy, pola, rzeczywisty chłód i zmrok, rzeczywisty zapach traw i kwiatów. W przytoczonym zaś fragmencie mamy tylko rzeczywiste pismo, wywołujące w umyśle czytelnika wyobrażenia i pojęcia tych przedmiotów. Samych zaś tych rzeczywistych przedmiotów brak. Czytając ten urywek powieści Żeromskiego możemy przypomnieć sobie np. zapach bzu, nie możemy jednak upajać się rzeczywistym zapachem tak, jak upajała się nim matka Marcinka Borowicza. Wyobrażenie wieczornego chłodu nie mogłoby nas ochłodzić, gdyby przypadkiem w czasie lektury było nam duszno i gorąco. Stąd wniosek, że jest zawarte w tym fragmencie obiektywne piękno, czyli to, co nam się w przedmiotach podoba, jest sama odpowiedniość przedmiotów, brak natomiast samych tych rzeczywistych przedmiotów.

Podobnie jak w literaturze pięknej jest i w innych dziedzinach sztuki. Dzieło sztuki malarskiej przedstawiające pejzaż nie zawiera w sobie tego rzeczywistego krajobrazu, który nam przypomina. Mimo to może nam się nie mniej podobać niż rzeczywisty krajobraz. Posąg żołnierza stojącego na warcie może nam się bardziej podobać niż rzeczywisty żołnierz, chociaż posąg ten nikogo nie może obronić. Przeżycie odpowiedniości wyobrażeń przedmiotów jest nie mniej realne niż przeżycie odpowiedniości samych tych rzeczywistych przedmiotów. Wynika stąd wniosek, że sztuka odrywa realne piękno od realnych przedmiotów.

[5] Żeromski St.: *Syzyfowe prace* Warszawa 1956 Państwowe Wydawnictwo „Iskry" s. 129.

3. ROLA SZTUKI

Sztuka nie miałaby racji istnienia, gdyby jej rola sprowadzała się do odrywania realnego piękna od realnych przedmiotów. Rzeczywiste przedmioty zawsze są piękniejsze niżeli ich odbicia. Żaden mistrz nie może stworzyć zupełnie wiernego ich obrazu. Dążenie do wiernego odtworzenia przypadkowo dobranych fragmentów rzeczywistości nie jest i nie może być zadaniem sztuki. „Marksistowsko-leninowska estetyka głosi, że piękno rzeczywistości, praktycznego działania człowieka jest wyższe od piękna sztuki. Sztuka odgrywa dużą rolę nie tylko w odzwierciedleniu świata, lecz także w przekształceniu, nie jest ona jednak środkiem uzupełniania braków w pięknie realnej rzeczywistości, jak to głosi estetyka idealistyczna. Sztuka, szczególnie zaś literatura piękna, ma uczyć życia, czynnej postawy wobec faktów i zjawisk posiadających jak najróżnorodniejsze cechy"[6].

Artysta po to odrywa realne piękno od realnych przedmiotów, aby móc to piękno skondensować na tych odcinkach rzeczywistości, których rozwijanie wymaga szczególniejszego zalecenia. Może on mieć na uwadze albo rzeczywistość subiektywną i zmierzać do rozwijania określonych pojęć, wyobrażeń, uczuć, dążeń i innych subiektywnych przeżyć, może też mieć na uwadze rzeczywistość obiektywną i dążyć do rozwoju określonych stosunków społecznych, politycznych, kulturalnych i towarzyskich.

Dobór fragmentów rzeczywistości i ich przedstawienie mają służyć określonej ilości rozwoju.

Sztuka może mieć na celu albo wzbogacenie osobowości człowieka, albo ukierunkowanie jego działania. Pierwszy cel osiąga przez uwydatnienie piękna mało znanych i docenianych fragmentów rzeczywistości czy to historycznej, czy geograficznej, czy wreszcie podmiotowej, psychicznej. Drugi cel osiąga albo przez zohydzenie tego, co należy bezwzględnie zwalczać i niszczyć, albo przez upiększenie tego, co należy tworzyć, budować. Dobre dzieło sztuki zazwyczaj łączy w sobie realizację obu powyższych celów.

4. KONIECZNOŚĆ ZWIĄZKU PIĘKNA Z REALNYM PRZEDMIOTEM WŁAŚCIWYM

Funkcją zmysłu powonienia jest przyjmowanie zapachów, funkcją zmysłu dotyku jest odczuwanie nacisku przedmiotów, jak na przykład deszczu, wiatru. Przy czytaniu opisu wieczoru zmysły te nie doznają niczego, nie spełniają właściwej swojej funkcji. Nie mogą one zaspokajać swoich potrzeb rozwojowych, gdyż brak im ich przedmiotów właściwych. Natomiast umysł człowieka, czytającego opis wiosennego wieczoru, posiada swój przedmiot właściwy i spełnia właściwą swoją funkcję, zaspokaja swoje potrzeby rozwojowe. Rozwój umysłu, czyli powstałe w procesie czytania pojęcia, wyobrażenia i uczucia, wywołują dalsze przemiany w psychofizycznej strukturze czytającego. Teksty literackie, silnie angażujące wyobraźnię i uczucia, mogą powodować poważne zmiany psychiczne, a nawet fizjologiczne. Znane jest niebezpieczeństwo lektury romansów dla młodocianych czytelników. Przemiany w umyśle mogą być aż tak silne, że niekiedy docierają od wewnątrz do odpowiednich zmysłów i powodują odpowiednie wrażenia, np.: wzrokowe, słuchowe i dotykowe, czyli tzw. halucynacje.

Czy można w utworze literackim zawrzeć samo tylko piękno realne, całkowicie oderwane od przedmiotu właściwego umysłu? Innymi słowy, czy utwór literacki mógłby być piękny, nie komunikując umysłowi żadnych wiadomości o życiu człowieka i o otaczającym nas świecie?

[6] Suchomliński W. A. (ZSRR): *Pierwiastek estetyczny w wszechstronnym rozwoju człowieka*, „Kwartalnik Pedagogiczny" 1960 nr 2(16).

Taki utwór literacki, który by nie zawierał żadnej wiedzy o świecie i o człowieku a mimo to był piękny, istnieć nie może. Gdyby wyeliminowano z niego wszelkie wyrazy mające jakiekolwiek znaczenie, nie mógłby on wywoływać żadnych wyobrażeń, żadnych skojarzeń pojęć, co w konsekwencji uczyniłoby go zupełnie bezsensownym i martwym. Jeśliby miał jakąś wartość, to chyba wartość muzyczną, o ile te bezsensowne dźwięki językowe byłyby uporządkowane według jakichś zasad muzycznych.

Podobnie jak z literaturą ma się rzecz z każdym innym rodzajem sztuki. Nie może istnieć malarstwo bez figur i linii, czyli bez przedmiotu właściwego dla wzroku. Nie może istnieć muzyka bez dźwięków, czyli bez przedmiotu właściwego dla zmysłu słuchu.

Widzimy więc, że sztuka zupełnie areałna, czyli tzw. „sztuka czysta", jest niemożliwa, bo nie można całkowicie wyeliminować ze sztuki realnych przedmiotów, przedmiotów właściwych odpowiednich dla zmysłów i umysłu lub choćby tylko dla umysłu. W miarę eliminowania związków z realnym światem znika piękno dzieła. Znika odpowiedniość przedmiotów, gdy zupełnie usuwamy odpowiadające nam przedmioty. I gdyby nawet udało się całkowicie wyeliminować z dzieła sztuki wszelką treść zmysłową i umysłową, to dzieło to, jeśli ma być dziełem sztuki, musi zawierać przeniesione ze świata realnego jakieś stosunki czasowo-przestrzenne, bo musi swoją formalną konstrukcją odpowiadać naszym wymogom wyobrażeniowo-logicznym.

5. SZTUKA HETEROTEMATYCZNA A SZTUKA AUTOTEMATYCZNA

„Prawda, że cnota, piękno i właściwość każdego narzędzia, żywej istoty i czynu polega na stosunku nie do czego innego jak do użytku, dla którego każda rzecz została zrobiona i z natury przeznaczona" (Orthotes) [7].

„Wszystkie rzeczy są dobre i piękne do tego użytku, do którego są odpowiednie, a złe i brzydkie, do którego są nieodpowiednie" (Ksenofont) [8].

Krańcowym przeciwieństwem „sztuki czystej" jest sztuka autotematyczna. Jeżeli w „sztuce czystej" chodzi o zupełne oderwanie realnych przedmiotów od realnego piękna, to w sztuce autotematycznej chodzi o zupełne utożsamienie piękna z przedmiotem realnym.

Do sztuki heterotematycznej zaliczamy takie twory artystyczne, w których istnieje wyraźna różnica między przedmiotem a tematem. Tak więc przedmiotem dzieła malarskiego jest obraz, tematem zaś tego dzieła może być las, jezioro, miasto, człowiek.

W tworach sztuki autotematycznej występuje całkowite utożsamienie przedmiotu i tematu. Przedmioty o tyle są piękne, o ile spełniają postulaty oszczędności i celowości. O ich pięknie decyduje stosowność do właściwej im funkcji. „Przedmioty o widocznej niecelowości budowy są przez to brzydkie. Więc brzydkie będzie krzesło, na którym siedzieć trudno i ciężko z niego wstać, brzydkie okno, w którym wietrzniki są umieszczone u dołu a nie u góry, stół o nogach zbyt cienkich a rozstawnych, o które się własnymi nogami zaczepia, flakon na kwiaty, wysoki, o podstawie wąskiej i lekkiej, a więc wywrotny, zegarek, który źle chodzi i tarczę ma nieczytelną, i but, który odkształca i kaleczy stopę.

Celowość budowy i działania nie musi iść w parze z pięknością formy i barwy samej dla siebie. Były w wieku XIX w modzie buciki o budowie symetrycznej, do przezuwania z lewej nogi na prawą, i były mimo to, a nawet właśnie przez to

[7] Tatarkiewicz Wł. dzieło cyt. s. 161.
[8] Tamże, s. 130.

brzydkie, bo psuły ludziom stopy, chociaż odznaczały się symetrią. Oszpeciłby lokomotywę ten, kto by kotłowi nadał kształt serduszka i pomalował ją w kwiatki" [9].

Piękno sztuki autotematycznej bliskie jest pięknu natury, bowiem i w naturze spotykamy wiele przejawów zdumiewającej celowości. „Dostrzegamy ją w budowie cial zwierzęcych i roślinnych oraz w robotach zwierząt, jak np. gniazda ptaków albo plastry woskowe pszczół. Wygasłe gatunki zwierzęce z minionych epok i niektóre współczesne są znowu okazami niecelowej budowy jak nowozelandzki kiwi, ptak o zmarniałych skrzydłach i długim, cienkim dziobie. Jego wygląd budzi litość: zwierzę, które się bronić nie może w żaden sposób i atakować też nie potrafi" [10].

Piękno natury i piękno sztuki znajdują znakomite swe zespolenie w człowieku. Piękno człowieka jest wytworem zarówno natury, jak i kultury. „W człowieku powinno być wszystko piękne: i twarz, i ubranie, i dusza, i myśli" — te słowa Astrowa w sztuce Czechowa *Wujaszek Wania* dają trafny obraz postępowego człowieka naszych czasów, jednostki o wszechstronnie rozwiniętej osobowości, odznaczającej się bogactwem duchowym.

6. PIĘKNO TREŚCI I PIĘKNO FORMY

Piękno treści to odpowiedniość przedmiotu właściwego, odniesionego do rozumu i do różnych zmysłów, np.: odpowiedniość barw dla wzroku, tonów dla słuchu, zapachów dla powonienia itp. Najczęściej przez treść rozumiemy jakiś temat i jego mniejsze lub większe rozwinięcie czy to w literaturze, czy w malarstwie, czy w rzeźbie, czy nawet w architekturze i muzyce. Piękno treści najsilniej wpływa na naszą wyobraźnię i porusza najwyższe uczucia. Przykłady piękna treści spotykamy na każdym kroku. Wystarczy wskazać na przeżycia różnych bohaterów powieści, np. przeżycia Kmicica z *Potopu* H. Sienkiewicza.

Piękno formy to piękno konstrukcji, odpowiadającej naszej wewnętrznej konstrukcji umysłowej, organicznej lub wyobrażeniowo-logicznej. „Głównymi rodzajami piękna są ład, proporcja i określoność, a w pierwszym rzędzie nauki matematyczne ukazują te własności" [11] — mówi Arystoteles. Do dziś popularnym jest pogląd, że piękno to „jedność w różnorodności" [12]. Piękno tzw. sztuki czystej to w zasadzie piękno formy, piękno układów, konstrukcji. „Nowoczesna szkoła malarstwa wydaje mi się najśmielsza, jaka istniała kiedykolwiek. Postawiła ona zagadnienie piękna samego w sobie (...) Jedną z tych czystych tendencji jest kubizm naukowy. Jest to sztuka malowania nowych zespołów, złożonych z elementów wziętych nie z rzeczywistości widzialnej, ale z rzeczywistości poznania. Każdy człowiek nosi w sobie poczucie tej wewnętrznej rzeczywistości. Nie trzeba być wykształconym, aby na przykład pojąć formę okrągłą.

Geometryczność, tak bardzo uderzająca tych, którzy oglądali pierwsze płótna naukowego kubizmu, pochodziła stąd, że zasadnicza rzeczywistość była w nich oddana z wielką czystością, przypadek zaś wizualny i anegdotyczny został wyeliminowany" [13].

Jeśli piękna treści dostarcza nam natura i realistyczna twórczość artystyczna, to piękna formy dostarcza nam niemal wyłącznie sztuka, w szczególności muzyka i malarstwo abstrakcyjne. Muzyka stwarza konstrukcje oparte na stosunkach czasowych, malarstwo abstrakcyjne zaś korzysta ze stosunków i związków przestrzen-

[9] Witwicki Władysław: *Uczucia estetyczne*, Łódź 1947, s. 12—13.
[10] Tamże, s. 13.
[11] Por. Tatarkiewicz Wł.: *Historia estetyki*, Wrocław-Kraków 1960 t. I s. 198,
[12] Por. Witwicki Wł.: *Uczucia estetyczne*, Łódź 1947 s. 6.
[13] Apollinaire Guillaume: *Kubiści (Les Peintres Cubistes)* Kraków 1959 Wydawnictwo Literackie s. 32.

nych, ale i muzyka, i malarstwo odnoszą się do wewnętrznych konstrukcji człowieka, przede wszystkim do konstrukcji wyobrażeniowo-logicznych.

Nasuwa się pytanie, dlaczego pojęcie piękna zacieśniono do pojęcia piękna formy? Przypuszczalnie dlatego, że odpowiedniość konstrukcji wydaje się być najmniej związana z jakimkolwiek przedmiotem właściwym, a zatem najbardziej daleka od wszelkiej użyteczności. Jeśli np. odpowiedniość smakowa potraw i napojów jeszcze dziś bywa niechętnie poczytywana za piękno, to dzieje się to głównie dlatego, że do dziś wielu ludziom trudno zrozumieć, iż c z y m i n n y m j e s t s a m a o d p o w i e d n i o ś ć p r z e d m i o t u, a c z y m i n n y m s a m p r z e d m i o t z a s p o k a j a j ą c y r z e k o m o n i s k i e p o t r z e b y b i o l o g i c z n e. Tymczasem każdy przedmiot, o ile odpowiada naszym tendencjom rozwojowym, jest piękny. „Zbytkowne oprawy dawnych książeczek do nabożeństwa, zdobne aksamitem, perłową masą, gładką skórą na wacie i cienkim papierem o złoconych brzegach, były powabne dla rąk — nie tylko dla oczu. Huśtawka, karuzela, hamaki, skośne poręcze, fotele na biegunach i taborety o wkręcanej nodze pozwalają bawić się wrażeniami równowagi, tak samo jak instrumenty muzyczne bawią uszy, a kolorowe tapety i materie bawią oko. Dobre perfumy pachną pięknie i zestawienia woni bywają harmonijne albo niezgodne, podobnie jak zestawienia dźwięków. Tak samo wonie ze smakami jedne się godzą, a drugie nie. Rosół nie powinien pachnieć różami ani bzem, bo to nie będzie zestawienie piękne. Odświeżająca woń terpentyny psuje zapach pieczywa, a woń wanilii dobrze się z nim zgadza. Dodają też wanilii do cukru, ale do soli nikt jej nie dodaje, ani do octu. Cukierki, czekoladki, bakalie to nie są pokarmy ani przyprawy do potraw, tylko piękne kombinacje smakowo-węchowe do »oglądania« językiem. Są ludzie, którzy się na pięknych i brzydkich zestawieniach smakowych i węchowych znają tak dobrze, jak inni na harmoniach dźwięków i barw. To są smakosze i ci, co zawodowo próbują win i odmian herbaty. Można więc mówić o uczuciach estetycznych nie tylko w zakresie wzroku i słuchu, ale w każdej dziedzinie wrażeń zmysłowych" [14].

„Ograniczenie pojęcia piękna do samej tylko odpowiedności formy, konstrukcji, jest tak samo nieuzasadnione, jak nieuzasadnionym byłoby ograniczenie pojęcia piękna do samej tylko odpowiedności smaku czy równowagi. Piękne mogą być nie tylko mniej lub więcej harmonijne stosunki czasowe i przestrzenne, ujmowane umysłem i odpowiadające naszej świadomości wyobrażeniowo-logicznej, lecz piękny może być też poszczególny dźwięk, wzięty na dobrym instrumencie lub głosie ludzkim. Zatem piękne mogą być nie tylko układy, ale i proste treści wyobrażeń" [15].

7. PIĘKNO PRZEDMIOTÓW I PIĘKNO PRZEŻYĆ

Skoro piękno jest uświadomioną odpowiedniością przedmiotu dla naszych tendencji i potrzeb rozwojowych, a odpowiedniość ta może być rozpatrywana obiektywnie i subiektywnie, to wobec tego wszelkie piękno możemy uporządkować w zasadzie dwojako: jako obiektywnie istniejące, odpowiadające nam przedmioty, i jako subiektywne przeżycia tej odpowiedniości.

Obiektywnie ujmowane piękno możemy dzielić na piękno natury i piękno sztuki, piękno sztuki heterotematycznej i piękno sztuki autotematycznej, możemy też posługiwać się tradycyjnym podziałem sztuk na plastykę (malarstwo, rzeźba, architektura) oraz muzykę i poezję. Podstawa tego ostatniego podziału leży w zupełnie innym charakterze dzieł plastyki z jednej strony, a utworów muzycznych i literackich z drugiej.

[14] Witwicki Wł.: *Uczucia estetyczne*, s. 5.
[15] Tamże s. 7.

„Obraz malarski, rzeźba, obiekt architektoniczny — to przedmioty statyczne, zajmujące określone miejsce w przestrzeni, posiadające swoje trzy wymiary, spostrzegane za pośrednictwem wzroku. Natomiast utworu muzycznego ani utworu literackiego zobaczyć nie można. Można go tylko usłyszeć.

To, co spostrzegamy wzrokiem — nuty, litery umieszczone na papierze — to tylko sposób utrwalenia tych dzieł. Zeszyt nutowy, książka, rękopis nie jest utworem muzycznym ani literackim. Utwory te nie mają rozciągłości przestrzennej, nie są statyczne, mają natomiast pewną rozpiętość czasową, są przebiegiem, procesem. Gdy dzieła sztuk platycznych dane są nam bezpośrednio i od razu w całości, utwory muzyczne i literackie trzeba wykonać, abyśmy je mogli »mieć przed sobą«. Przy czym mamy je przed sobą tylko dopóty, dopóki trwa wykonywanie, i mamy nie w całości od razu, lecz niejako po kawałku w miarę przebiegu wykonywania.

Mówiąc o konieczności wykonywania utworu muzycznego lub literackiego, nie mamy oczywiście na myśli czynności autora, których rezultatem jest dany utwór. Utwór ten jest już gotowy i trwa w formie swego utrwalenia — w zeszycie nutowym, książce, rękopisie. Odbiorca, którym może być również sam autor, musi go stamtąd niejako wydobyć, uruchomić, skonkretyzować i zaktualizować przez odpowiednie czynności. Krótko mówiąc — trzeba go zagrać, jeśli chodzi o utwór muzyczny, trzeba go odczytać, jeśli chodzi o utwór literacki.

Ta konieczność wykonania, aby utwór muzyczny lub literacki konkretnie »zaistniał« i mógł być ujmowany przez właściwy mu zmysł słuchu, stanowi realne podłoże dla swoistej sztuki. W stosunku do utworu literackiego taką sztuką jest deklamacja" [16].

W subiektywnie ujmowanym pięknie możemy wyszczególnić nie tylko odpowiedniość dla wzroku i słuchu, ale wiele różnych rodzajów subiektywnie odczutej i uświadomionej odpowiedniości, w charakterze swoim zależnych od poszczególnych ośrodków naszej psychiki. Odpowiedniość dla zmysłów wzroku, słuchu, smaku i powonienia, dotyku i równowagi nosi ogólną nazwę piękna zmysłowego. Odpowiedniość przedmiotów służących biologicznemu rozwojowi człowieka nosi nazwę piękna biologicznego, zaś odpowiedniość przedmiotów i procesów służących rozwojowi umysłu nazywamy pięknem umysłowym.

8. WYCHOWAWCZE I SPOŁECZNE ZNACZENIE WŁAŚCIWEGO POJMOWANIA PIĘKNA

Jeżeli nieokreśloność pojęcia piękna wywiera ujemny wpływ na kształcącą się młodzież, to jeszcze większe szkody wyrządza błędność tego pojęcia.

Na czoło wszystkich błędnych zdań o pięknie wysuwa się traktowanie go jako kwiatka, który znakomicie harmonizuje ze strojem bawiącej się damy, natomiast żadną miarą nie można go przyczepiać do wyświechtanego kombinezonu robotnika. Wiele przyczyn złożyło się i wciąż jeszcze składa się na to, że piękno bywa pojmowane jako luksus, jako przywilej „śmietanki" społecznej, która jeśli już nie rozpiera się w złoconych karocach, to przynajmniej jest wolna od pracy fizycznej. Skrajnie demokratyczna wersja takiego pojmowania piękna dopuszcza i pracowników fizycznych do estetycznych rozkoszy, ale muszą oni wpierw ukończyć „wstrętną" pracę, przeobrazić się w próżnujących elegantów i iść do teatru, do kina do ... kościoła lub przynajmniej pospacerować po parku czy po ulicy.

Nie trzeba chyba dowodzić błędności takiego płytkiego snobistycznego pojmowania piękna.

Skoro źródłem piękna i warunkiem jego przeżycia jest nasz rozwój, skoro wszystko, co nas otacza, pięknym jest

[16] S. Furmanik. *Zarys deklamatoryki*, Warszawa 1958 PZWS s. 3—4.

o tyle, o ile temu rozwojowi służy, wobec tego piękna szukać należy przede wszystkim we właściwym przekształceniu rzeczywistości społecznej, bo ona w pierwszym rzędzie określa rozwój naszej osobowości.

Przedstawione poprzednio błędne pojęcie piękna jest smutnym dziedzictwem wadliwych stosunków społeczno-gospodarczych i wyrosłej na ich gruncie filozofii. Klasy posiadające wiązały piękno ze zbytkiem, z wykwintem i nieróbstwem — z samowolą, krzywdą i grabieżą. Piękno ich życia zasadzało się na posiadaniu, na bezprawnie nabytej własności. Jeżeli dzisiaj ludzie, mówiąc o pięknie, mają na myśli przede wszystkim kosztowne lub nawet zbytkowe przedmioty, które posiadają albo chcieliby posiadać, to są, zwykle mimo woli, wyznawcami poglądów estetycznych jak najbardziej sprzecznych z duchem komunistycznego wychowania. Bowiem o pięknie naszego życia decyduje nie to, co posiadamy, lecz to, jak postępujemy i kim jesteśmy. Jedność pierwiastków etycznego i estetycznego wychowania pozwala młodzieży przezwyciężyć najcięższe dziedzictwo przeszłości, w postaci dążenia do posiadania — każe młodym „obiektywizować" w pracy siebie samych, tj. patrzeć na produkt swej pracy nie z tego punktu widzenia, czy jest on własnością, czy też nie, lecz jako na swój twór, w który wkładają siły, twórczą myśl, umiejętności. I w ten sposób znów w praktycznej pracy wychowawczej zespala się wychowanie estetyczne z wychowaniem moralnym.

Piękno, jakie my mamy na myśli, jak najściślej wiąże się ze społeczną postawą ludzi, z ideologią i moralnością. Zupełnie inaczej rzecz ma się tam, gdzie piękno wyrasta z krzywdy i wyzysku. Istnieje tam nienaturalna sprzeczność między pięknem i moralnością, sprzeczność, która zemściła się na klasach posiadających moralną, a nawet biologiczną degenaracją. Ta właśnie sprzeczność sprawiła, że ludzie pracy długo pozwalali się wyzyskiwać onieśmieleni urokiem bogactwa i wykwintu, a kiedy wreszcie przebrała się miara i uderzyli w krzywdę i przemoc orężem rewolucji, wówczas mścili się nawet na tym pięknie, które ich tumaniło, które z ich nieszczęścia wyrosło. Stąd wywodzi się tak znamienny u wielkich pisarzy i poetów lęk przed wandalizmem rewolucji. Stąd wywodzi się wreszcie istniejące do dziś błędne przekonanie o sprzeczności między moralnością i pięknem.

Tę tak brutalną i wewnętrznie sprzeczną estetykę posiadaczy starała się uszlachętnić idealistyczna filozofia. Sprzecznemu z naturą człowieka kultowi piękna zmysłowego i biologicznego przeciwstawiła kult „pięknej duszy". Typowy przedstawiciel idealistycznej filozofii Fryderyk Schiller głosił, że „piękno polega na możliwie najdoskonalszym zespoleniu w jedną harmonijną całość rzeczywistości zmysłowej z formą pojęciową" [17]. Według takiej koncepcji piękna, zmysłowa i biologiczna strona człowieka mają być podporządkowane rozumowi, ale rozumowi zupełnie obranemu z wszelkich treści społecznych. Faktem jest, że harmonia między umysłową a biologiczną i zmysłową stroną człowieka bardzo odpowiada jego rozwojowi. „Jednak nie ona jest źródłem piękna, lecz rzeczywistość społeczna" [18]. Rzeczywistość społeczna, określając rozwój człowieka, określa zarazem ową wewnętrzną harmonię, czyli „piękno duszy". Zatem nie „piękno duszy", lecz piękno, czyli odpowiedniość obiektywnych stosunków społecznych i materialnych warunków życia, powinno być przedmiotem szczególnej troski ludzi.

Dalszą konsekwencją poprzednich błędów w pojmowaniu piękna jest przekładanie piękna formy nad piękno treści, piękna statycznego nad rozwojowe, a co za tym idzie, zajmowanie kontemplacyjnej postawy wobec świata. Ktokolwiek piękna człowieka czy jakiegokolwiek przedmiotu dopatruje się w harmonii, w stosunku po-

[17] Por. Suchomliński W. A.: *O estetycznym wychowaniu człowieka*, „Kwartalnik Ped." 1960 nr 2 (16) s. 52.
[18] Suchomliński W. A., dzieło cyt. s. 5.

szczególnych części do całości, ten piękno pojmie formalistycznie i statycznie. Tej statycznej koncepcji piękna odpowiada postawa kontemplacyjna, receptywna. Tymczasem piękno jest, jak już wiemy, jak najściślej związane z rozwojem i jest zależne od aktywnej postawy człowieka wobec życia społecznego i przyrody.

Powyższe rozważania nie oznaczają wcale, że należy lekceważyć estetykę przedmiotów materialnych, wyglądu i zachowania się człowieka w najbliższym otoczeniu. Nie należy też wyciągać błędnego wniosku, jakoby dążenie do kulturalnych warunków życia było czymś zdrożnym. Chodzi o to, że w wychowaniu estetycznym trzeba kłaść nacisk nie tylko na kwestie dobrego smaku w ubiorze, w urządzeniu mieszkania, w doborze i ocenie dzieł sztuki, ale trzeba także wpajać w młodzież zdolności do właściwego hierarchizowania piękna. We właściwej hierarchii piękna o wiele wyżej stać będzie wykonywana w wyświechtanym kombinezonie trudna, lecz społecznie wartościowa praca, aniżeli wszelkie, choćby najbardziej kulturalne rozrywki, uczty i zabawy, służące przyjemnemu spędzaniu czasu.

Jest wszakże jeden niezwykle doniosły warunek, aby ta społecznie wartościowa praca mogła być piękna. Odpowiedniość tej pracy musi być uświadomiona, to znaczy, że każdy, kto pracuje i działa na korzyść rozwoju społecznego, a w konsekwencji i osobistego, musi w pełni zdawać sobie sprawę z tego, jak bardzo korzystną dla jego rozwoju jest ta praca i działalność. Praktycznie oznacza to ukochanie tej działalności i pracy, nie traktowanie jej jako uciążliwego obowiązku, lecz jako przyjemne zaspokojenie osobistych potrzeb rozwojowych.

Właściwe pojęcie piękna człowieka jest ważną podstawą nie tylko estetycznego stosunku do rzeczywistości, lecz także postępowania moralnego. W pojęciu tym na pierwszym miejscu powinno stać piękno duchowe płynące z ideowości, poglądy i postępowanie zgodne z duchem komunistycznej idei — mające na celu szczęście ludzkości. W urabianiu takiego ideału tkwi istota ścisłego związku z wychowaniem moralnym. Wówczas dopiero na gruncie estetycznego stosunku do rzeczywistości rozwijają się najszlachetniejsze uczucia człowieka, zwłaszcza wierność idei, a także czysta, szlachetna, wzniosła miłość. Takie rozumienie piękna łączy się z nietolerancją wobec przejawów egoizmu i wybujałego indywidualizmu. W procesie kształtowania ideału estetycznego decydującą staje się rola myśli, przekonań"[19].

Stwierdzając, że o pięknie naszego życia decyduje nasz rozwój, osiągany głównie przez świadome i społecznie wartościowe działanie, możemy podać następującą, uzupełnioną definicję piękna: Piękno jest to uświadomiona odpowiedniość przedmiotów, procesów i działań, sprzyjających realizacji naszych tendencji rozwojowych i postępowych.

S. CIENIAWA
Bielsk Podlaski

[19] Tamże, s. 7.

JERZY KOSSAK: W POSZUKIWANIU STYLU EPOKI — WSPÓŁCZESNE PRZEMIANY CYWILIZACYJNO-TECHNICZNE A NOWE FORMY W SZTUCE I ARCHITEKTURZE

Warszawa, Iskry 1961, ss. 216

Tematyka książki obejmuje kilka wybranych zagadnień sztuki współczesnej. Jest w niej mowa w pierwszym rzędzie o architekturze i o sztuce użytkowej, a także i o plastyce.

Autor omawia te zagadnienia podkreślając związek sztuki z życiem społeczeństwa, z rozwojem przemysłu i techniki. Zastanawia się nad genezą nowych zjawisk artystycznych, szuka „źródeł dynamiki zmian w sztuce naszych czasów". Analizuje związki sztuki z życiem, operując przykładami zaczerpniętymi z życia artystycznego różnych formacji ekonomiczno-społecznych, omawia estetyczne wartości produkcji rzemieślniczej, przemiany estetycznych gustów ludzi w różnych epokach, wpływ cywilizacji przemysłowej na rozbicie produkcji rzemieślniczej. Pokazuje, jak kształtowała się w wyniku „planowania fabrycznej brzydoty" problematyka estetyczna końca XIX i początku XX stulecia i na tle tych rozważań zastanawia się nad obrazem naszej epoki. Pyta, czy można w ogóle mówić o stylu nowoczesnym jako o jednolitym kształcie plastycznym różnych dziedzin sztuki w tym znaczeniu, w jakim przyzwyczailiśmy się określać style epok minionych. Stwierdza, że można co najwyżej odznaleźć kilka ogólnych tendencji, które wyznaczają ten styl, za szybkie jest bowiem tempo zachodzących wciąż przemian, aby styl nowoczesny już teraz definiować według przyjętych kanonów. Pisze tak: „trudno dać dzisiaj jednolity obraz naszej epoki. To, co widzimy wokół siebie, przedstawia się nam jako wielokształtność krzyżujących się procesów, których wynikiem będzie dopiero nie znana nam jeszcze kultura przyszłości". Zastanawia się nad tym, jakie powinno być „nowe piękno", i dochodzi do przekonania, że „to nowe piękno może dopiero wprowadzić całościową harmonię kształtu przedmiotu, który ma jak najlepiej służyć człowiekowi, towarzyszyć mu w całym jego życiu. Dlatego piękno to jest jednocześnie trwałe, z istoty swej związane z codziennym życiem człowieka, z jego realnymi potrzebami — jest ono powszechne".

W ten sposób ogólne rozważania estetyczne łączy Kossak z nową sytuacją człowieka w społeczeństwie i z nową sytuacją sztuki. Ukazuje wpływ rozwoju przemysłu i techniki, a także wpływ wzrostu stopy życiowej człowieka na ogólny rozwój poziomu intelektalnego nowoczesnego społeczeństwa, stwierdza, że wraz z rozwojem techniki stale rośnie na całym świecie liczba inteligencji o coraz szerszych zainteresowaniach kulturalnych. Odkrycia naukowe z końca XIX i pierwszej połowy wieku XX przyniosły ludziom szereg udogodnień życiowych i rozszerzyły możliwości korzystania z dóbr kulturalnych. Wzrosły nakłady książek, pojawiła się masowa prasa. To wszystko prowadzi także i do zmiany roli sztuki w życiu współczesnego społeczeństwa. Radio, prasa, film i telewizja docierają do najdalszych zakątków kuli ziemskiej, dając ludziom możliwość śledzenia przemian we wszystkich dziedzinach życia. Sztuka przestaje być elitarna. Zostaje udostępniona ogółowi, pojawił się masowy, nowy odbiorca.

Jerzy Kossak w swojej książce nie próbuje zarysowywać nowych koncepcji estetycznych, stara się tylko — jak sam twierdzi — „o uczulenie na problematykę nowej sztuki i dostarczenie materiału dla własnych przemyśleń, być może także na pewną systematyzację własnych doświadczeń każdego z czytelników".

Nie jest naszym celem streszczanie książki, ale wskazanie pewnych zagadnień szczególnie interesujących dla pracowników kulturalno-oświatowych. Bardzo ciekawie potraktował autor zagadnienie „domu współczesnego człowieka" — tytułując w ten sposób rozdział poświęcony architekturze nowoczesnego domu, mieszkania

i urządzeniu jego wnętrza. I znowu na przykładach wykazane jest powiązanie i podporządkowanie architektury rozwojowi techniki. Zdaniem Kossaka architektura najszybciej wyzwala się spod wpływu tradycji, jest związana bezpośrednio z rozwojem naturalnych potrzeb społeczeństwa. Ilustrując swoje tezy fotografiami budowli najbardziej charakterystycznych dla naszych czasów, autor książki zaznajamia czytelnika z nowoczesną architekturą, wyjaśnia, na czym polega ta nowoczesność.

Bardzo ciekawe i warte przemyślenia są także rozdziały pt. „Nowe formy w malarstwie" i „Perspektywy plastyki". Polecamy ich przeczytanie nauczycielom rysunków i nie tylko rysunków. Kto bowiem nie dyskutuje na temat nowoczesnego malarstwa i nowoczesnej sztuki? Kto na ten temat nie wypowiedział już swojej opinii? Autor książki pomaga zrozumieć, na czym polega nowoczesność w malarstwie i jakie jest jej podłoże; zastanawia się np. nad tym, dlaczego ludzie uznają nowoczesność w architekturze, w handlu, reklamie, przemyśle lekkim, w przedmiotach codziennego użytku, natomiast bardziej tradycjonalne są upodobania i oceny, gdy idzie o recepcję obrazów w muzeum czy na wystawie. Konflikt ten spowodowany jest faktem, że konsument porównuje obraz współczesny z dawnymi, znanymi mu dziełami sztuki, że szuka w malarstwie współczesnym starych form i starych treści, do których jest przyzwyczajony. Większość ludzi zresztą częściej ogląda filmy i programy telewizyjne niż wystawy. Z malarstwem jeszcze ciągle przeciętny konsument styka się rzadko i wszelką nowością łatwo może być zaszokowany. I tu Kossak słusznie podkreśla, że tylko upowszechnienie plastyki, umożliwienie poznania jej różnorodnych arcydzieł może zjednać sobie nowego konsumenta. Upowszechnienie to przyjąć może różne formy, np. służą temu celowi wystawy objazdowe, dobre reprodukcje, filmy o malarstwie i malarzach, audycje telewizyjne i wreszcie wychowanie estetyczne w szkole.

Jerzy Kossak pisze: „Aby większość mogła się zainteresować współczesnym malarstwem, trzeba jej dać czas na to. Kiedy będą go mieli, będziemy asystować przy błyskawicznym rozwinięciu ich wrażliwości".

Szeroki i systematyczny kontakt widzów z malarstwem współczesnym pozwoli zrozumieć i uznać jego wartość i przybliży szerokim rzeszom odbiorców jego problematykę. Samo bowiem „wmawianie" w ludzi, że sztuka współczesna jest piękna, na nic się nie zda.

Na zakończenie warto zwrócić uwagę na fakt, że książka Kossaka zawiera bardzo dużą ilość interesujących zdjęć, które zapoznają czytelnika z architekturą dawną i współczesną, z najnowszymi osiągnięciami techniki, z dobrą reprodukcją i nowoczesną sztuką użytkową.

Polecamy tę książkę wszystkim nauczycielom, którym często brak czasu nie pozwala na systematyczną obserwację zmian zachodzących w omawianych dziedzinach sztuki. Książka ta będzie dla nich pomocą przy wyjaśnianiu — i samym sobie, i uczniom — nurtujących zagadnień, a wielu wrogów współczesności w sztuce spojrzy na nią może pod innym kątem widzenia.

W. GADOMSKA

ERNST FISCHER: O POTRZEBIE SZTUKI
PWN, Warszawa 1961, ss. 278

Książka *O potrzebie sztuki* ukazała się w roku 1959 w NRD nakładem drezdeńskiego wydawnictwa „Verlag der Kunst". Autor jej, Ernst Fischer (ur. 1899), jest austriackim pisarzem i działaczem politycznym, komunistą. Rozważaniom na temat sztuki poświęcił szereg swoich prac: *Sztuka i ludzkość*, *Poezja i interpretacja* oraz *O potrzebie sztuki*.

W książce *O potrzebie sztuki* Fischer daje wyraz przekonaniu o niezbędności sztuki w życiu społeczeństwa i jej funkcji dawniej, dzisiaj i w przyszłości.

Praca zawiera 6 rozdziałów:

1. O funkcji sztuki
2. O pochodzeniu sztuki
3. Sztuka i kapitalizm
4. Treść i forma
5. Problemy okresu przejściowego
6. O przyszłości sztuki

Wychodząc z założenia, że sztuka jest „namiastką" życia, że jest niezbędnym środkiem stopienia jednostki z ludzką zbiorowością, a więc środkiem jej nieograniczonego uspołecznienia, jej uczestniczenia w przeżyciach, doświadczeniach i ideach całego rodzaju ludzkiego, autor dochodzi do przekonania, że sztuka była, jest i pozostanie niezbędna. Autor zastanawia się, dlaczego ludzie odczuwali i odczuwają potrzebę sztuki. W trakcie rozwoju sztuki cel jej pod wieloma względami ulegał zmianom, zmieniała się jej funkcja, ale przecież sama sztuka, przekraczająca granice swego wieku, wywierała i wywiera wieczny urok. „Istotnie, rzecz zdumiewająca — pisze autor — niezliczona ilość ludzi czyta książki, słucha muzyki, chodzi do teatru, do kina — właściwie dlaczego? Jeśli odpowiemy: szukają rozrywki, odprężenia, zabawy — będzie to odpowiedź, która nic nie wyjaśnia". I dalej: „Dlaczego własne istnienie nie wystarcza, skąd się bierze ta chęć wyczerpania do dna — odczuwanego jako niepełne — własnego istnienia w cudzych postaciach i dziełach sztuki, żądza patrzenia z zaciemnionej widowni na światła sceny, z której to, co jest przecież tylko grą, wzywa nas do wewnętrzego uczestnictwa". Odpowiedź na to pytanie, zdaniem autora, jest jedna: człowiek chce być „całym" człowiekiem, dąży do pełni życia, której nie daje mu indywidualny byt. Sztuka jest środkiem stopienia jednostki z ludzką zbiorowością, jest niezbędna człowiekowi, aby mógł zrozumieć i zmienić świat.

Mówiąc o pochodzeniu sztuki, autor powiada, że sztuka jest tak stara jak człowiek. Jest jedną z form pracy. Powstanie sztuki wyprzedziło powstanie narzędzi, dzięki którym człowiek mógł stopniowo wznieść się ponad przyrodę i przeciwstawić się jej jako twórca. Również ogromną rolę w rozwoju sztuki odegrała mowa, powstała w wyniku przejścia człowieka do pracy, do społecznej aktywności, wymagającej systemu nowych środków porozumiewania się. „Ten, który pierwszy sporządził narzędzia — pisze Fischer — był pierwszym artystą, kształtującym twórcą, nadającym kamieniowi kształt nowy, aby w tej formie służył on człowiekowi. Ten, który pierwszy nadawał nazwy, był wielkim artystą, który przez znak, dźwięk, słowo i obraz utrwalał daną rzecz, wyodrębniał ją z przyrody i przekazał twór mowy ludziom jako potężne narzędzie".

U źródeł powstania sztuki tkwiła kolektywność. Sztuka we wszystkich swych formach była owym kolektywem, czymś, co było wszystkim wspólne i wznosiło ludzi ponad przyrodę i świat zwierzęcy.

Rozważania autora idą dalej w kierunku pokazania zmiany roli sztuki i jej funkcji z chwilą powstania społeczeństwa klasowego. Autor omawia rozwój sztuki

i jej charakter w ustroju niewolniczym w starożytnej Grecji i Rzymie. Następnie przechodzi do pokazania roli sztuki w kapitalizmie. „Jak legendarny Midas — pisze — wszystko zamieniał w złoto, tak kapitalizm przemienił wszystko w towar". I dalej: „W świecie tym również dzieło sztuki staje się towarem, artysta — producentem towarów". Fischer dochodzi do wniosku, że z jednej strony kapitalizm nie sprzyjał sztuce i jej rozwojowi — w społeczeństwie kapitalistycznym bowiem sztuka uchodzi za zajęcie nie dające chleba — z drugiej jednak strony kapitalizm wyłonił olbrzymie siły produkcyjne, przyczyniając się w ten sposób do powstania nowych środków wyrazu artystycznego. Autor daje przekrój wszystkich prądów i stylów panujących w epoce kapitalizmu (romantyzm, ludowość, sztuka dla sztuki, naturalizm, symbolizm i mistycyzm, psychologizm, nihilizm, mistyfikacja) i omawia na ich tle rozwój sztuki w każdym z panujących kierunków. Zdaniem autora, upadek i dekadencja świata kapitalistycznego są oczywiste i zarażają całą burżuazyjną sztukę i literaturę.

Na tle tej dekadencji kapitalistycznej autor ukazuje powstanie i rozwój sztuki socjalistycznej ze swą zupełnie nową treścią. Sztuka i literatura, w której dochodzi do głosu klasa robotnicza, zrodziła realizm socjalistyczny. Chociaż przedstawiciele realizmu socjalistycznego (Gorki i Brecht, Majakowski i Becher, Makarenko i Szołochow) różnią się od siebie specyficzną artystyczną i literacką metodą, to jednak łączy ich wspólne dialektyczne przedstawienie świata, ukazanie rozwoju nowego społeczeństwa socjalistycznego. Autor podkreśla z naciskiem wyższość twórców socjalistycznych nad kapitalistycznymi, omawia czołowych artystów NRD i ich osiągnięcia w dziedzinie sztuki (Brechta — w dziedzinie dramaturgii, Bechera — na polu poezji, Eislera — w muzyce, Zweiga i Seghers — w powieści).

Po omówieniu zagadnienia powstania sztuki i jej rozwoju w historycznym aspekcie drugą część książki poświęca Fischer rozważaniom dotyczącym treści i formy sztuki i ich wzajemnych oddziaływań. Pogląd Fischera na formę i treść jest nowy i przeciwstawia się błędnym mniemaniom wielu filozofów i artystów, głoszących, że forma jest czymś pierwotnym, pierwszym oraz że ma wyższość nad treścią. Zdaniem jego „pogląd głoszący pierwotność formy a wtórność treści jest typową reakcją każdej klasy panującej w momencie zagrożenia jej panowania". Forma jest stanem względnej równowagi w materii, forma jest tym, co stawia opór każdej zmianie, a treść tym, co zmienia się nieustannie. Niekiedy treść popada w sprzeczność z formą, rozsadza ją i tworzy formy nowe. Nowa treść warunkuje nową formę. Autor próbuje zdefiniować formę „jako to, co zachowawcze, konserwatywne, treść — jako to, co rewolucyjne". Problem treści i formy przedstawia Fischer jako problem nie tylko sztuki, ale jako problem ogólny, odnoszący się też do stosunków społecznych.

Zastanawiając się nad pojęciem treści w sztuce i literaturze autor dochodzi do wniosku, że treść dzieła sztuki odzwierciedla tendencje społeczne twórcy swojej epoki. Nowa tematyka społeczna zapowiada nową treść i zmusza często do zastosowania nowej formy. Forma w sztuce nie jest czymś przypadkowym, ale jest utrwalonym doświadczeniem społecznym.

W końcowym rozdziale „O przyszłości sztuki" autor zastanawia się, czy w społeczeństwie komunistycznym sztuka będzie potrzebna, kiedy rozwój człowieka dojdzie do jakiegoś „celu ostatecznego". Z całym przekonaniem pisze, że człowiek zawsze będzie potrzebował sztuki. Fischer stara się spojrzeć w przyszłość i określić, jakiego rodzaju gatunki literackie zapanują w ustroju komunistycznym, jaki charakter będzie miała muzyka i sztuki plastyczne. Rozważania swe o sztuce kończy stwierdzeniem, że sztuka będzie zawsze istniała, dopóki będzie istniała ludzkość.

Książka *O potrzebie sztuki* zawiera wiele ciekawych spostrzeżeń z zakresu powstania, rozwoju i funkcji sztuki oraz jej niezbędności w życiu społecznym. Wnosi dużo cennego materiału do rozważań nad kulturą socjalistyczną.

G. WITORT

WPROWADZENIE DO TEORII NAUCZANIA — PRACA ZESPOŁOWA POD KIEROWNICTWEM Z. MYSŁAKOWSKIEGO, ss. 660, Książka i Wiedza, Warszawa, 1961, cena 52 zł

Ogół nauczycieli odczuwa w naszej literaturze pedagogicznej brak wydawnictw o charakterze syntetycznym, uogólniającym i porządkującym aktualną sytuację w dziedzinie teorii wychowania i nauczania. Brak ten odczuwają również nauczyciele liceów pedagogicznych i studiów nauczycielskich. O potrzebach w tym zakresie sygnalizują także nauczyciele studiujący zaocznie lub przygotowujący się do egzaminów eksternistycznych. A liczba tych nauczycieli jest obecnie rzędu wielu tysięcy i będzie w najbliższych latach jeszcze wzrastać w konsekwencji planowo realizowanych założeń w sprawie podwyższania kwalifikacji zawodowych czynnych nauczycieli.

Jest więc zrozumiałe, że każda nowa pozycja pedagogiczna mająca cechy opracowania syntetycznego budzi żywe zainteresowanie w szeregach nauczycielskich. Już sam tytuł zapowiadający taki charakter wydawnictwa sprawia, że po książkę sięga wiele niecierpliwych rąk i wielu czytelników szuka w niej oczekiwanych i pożądanych treści.

Czy taką pozycją jest wydana niedawno książka pod kierownictwem prof. Z. Mysłakowskiego? Ze słów prof. Mysłakowskiego we wstępie dowiadujemy się, że książka „nie będąc zbiorem mechanicznym nie jest jednak monolitem, co wynika z niedostatecznego wciąż jeszcze stanu samej dydaktyki" (s. 6).

Słusznie w końcowej części wstępu prof. Mysłakowski stwierdza, że: „Należy ją traktować jako wykład szeregu propozycji myślowych dążących do pogłębienia, większego sprecyzowania i usystematyzowania w stosunku do stanu dotychczasowego, lecz wymagających dalszego żmudnego sprawdzania i precyzowania" (s. 7).

Czy więc znowu spotyka zawód nauczycieli, którzy oczekują na wydawnictwo syntetyczne w dziedzinie teorii nauczania? Odpowiadać wprost na to pytanie byłoby błędem, tym bardziej że ta wartościowa pozycja wydawnicza nie może być omawiana i oceniana tylko od strony jej walorów porządkujących i syntetycznych. Koniecznie przed tym trzeba prześledzić układ książki i podstawowe treści tego bardzo obszernego opracowania zbiorowego.

UKŁAD KSIĄŻKI

Książka jest podzielona na cztery części strukturalne. W pierwszej części zatytułowanej: „O pracy nauczycielskiej" znajdują się trzy prace Z. Mysłakowskiego: 1) *Kształcenie nauczycieli na tle nowych zadań szkoły;* 2) *Rola doświadczenia w procesie nauczania*; 3) *O istocie pracy zespołowej* oraz W. Chomy: *Uwagi o kształceniu i samokształceniu się nauczycielstwa.*

Część druga traktuje o wykształceniu ogólnym. Zawiera ona artykuły Z. Mysłakowskiego: 1) *Wykształcenie ogólne i postulat politechnizacji*; 2) *Kształcenie praksji*, 3) *O jasności w budowie układów dyskusyjnych* i T. Nowackiego: *Kształcenie politechniczne.*

Zasadniczy trzon książki stanowi część trzecia, omawiająca zasady nauczania. Charakter wprowadzający do podstawowych rozważań tej części stanowią artykuły Z. Mysłakowskiego: *Trzy typy prawidłowości* oraz *Rzut oka na zasady dydaktyczne.*

Następnie Z. Mysłakowski omawia zasadę jedności w doborze treści kształcenia; I. Isterewicz — zasadę poglądowości; S. Baścik — zasadę świadomego i aktywnego udziału uczniów w procesie nauczania; C. Stachowicz — zasadę dostępności treści nauczania; H. Smarzyński — zasadę systematyczności w nauczaniu i W. Choma — zasadę trwałości w nauczaniu szkolnym. Poza tym część ta zawiera rozważania

S. Grochmala na temat znaczenia układu ruchowego dla wychowania, rozwoju umysłowego i nauczania oraz S. Towpasza — o retencji wiedzy u dorosłych.

Część czwarta ma charakter fragmentaryczny i zawiera dwie prace z dziedziny realizacji zasad dydaktycznych w dwu wybranych dyscyplinach szkolnych: — w procesie kształcenia zawodowego i w nauczaniu matematyki.

Poza tym w końcowej części na uwagę zasługują przypisy dotyczące pojmowania kształcenia oraz zasad dydaktycznych przez pedagogów radzieckich i innych.

NIEKTÓRE WAŻNIEJSZE PROBLEMY

W części pierwszej, mającej charakter wprowadzający, trzeba zwrócić uwagę przede wszystkim na sformułowania prof. Z. Mysłakowskiego. Stwierdza on słusznie, że nauczanie jest procesem dwubiegunowym i obejmuje czynności nauczyciela i procesy zachodzące w uczniu, a „najwyższą skuteczność nauczania osiąga się tylko wtedy, gdy działanie dydaktyczne opiera się nie na założeniu mechanicznego przystosowania i na żądaniu posłuszeństwa, lecz na współdziałaniu środków wychowawczych z procesami uczenia się, pojętymi nie jako mechanizm zapamiętywania, lecz jako narastania „doświadczenia ucznia". To słuszne stanowisko prof. Mysłakowskiego jako kierownika zespołu znajduje swój wyraz również w opracowaniach zasadniczego działu — w części trzeciej omawiającej zasady dydaktyczne.

Tak szeroko widziana rola nauczyciela w konsekwencji wymaga odpowiednio dostosowanego systemu kształcenia nauczycieli. Prof. Mysłakowski bardzo krytycznie ocenia stan obecny w zakresie przygotowania zawodowego nauczycieli i w związku z tym ich wyniki w pracy dydaktyczno-wychowawczej. Prof. Mysłakowski uważa, że szeroko obecnie stosowane formy „dokształcania na kursach, na studiach zaocznych i eksternistycznych — nie mogą być uważane za normalną drogę do uzyskania świadectwa kwalifikacyjnego" — i „muszą być zredukowane". „Są to namiastki prawdziwego kształcenia, które należy pozostawić jako drogę wyjątkową (w wypadkach szczególnie zasługujących na poparcie), ale nie jako główny trakt, nie jako równorzędną drogę kształcenia obok normalnej. Przerost tych form wyjątkowych, uczynienie z nich drugiej formy obok właściwej jest nieporozumieniem i pomyłką, podobnie zresztą jak nieporozumieniem i pomyłką są dzisiejsze formy pedagogiczne przygotowania przyszłych nauczycieli, jakie widzimy na uniwersytetach" (s. 18).

O ile końcowa opinia prof. Z. Mysłakowskiego, choć bardzo ostra, jest w zasadzie słuszna, to jednak nie można zgodzić się z generalnym przekreśleniem form podwyższania kwalifikacji nauczycieli przez studia zaoczne, kursy i eksternaty.

Za ich utrzymaniem przemawiają uzasadnienia wynikające z konieczności podwyższenia kwalifikacji zawodowych czynnych nauczycieli, co związane jest z podnoszeniem sprawności szkoły i nauczyciela i przygotowania kadry do realizacji zadań wynikających z ustawy o rozwoju systemu oświaty i wychowania. Tej olbrzymiej liczby nauczycieli nie można odrywać od szkoły, gdyż to sparaliżowałoby pracę ogromnej większości szkół. Niezależnie od tego trzeba stwierdzić, że te formy dokształcania dobrze zdają egzamin od strony wyników. Powszechnie stwierdza się, że absolwenci zaocznych studiów nauczycielskich oraz nauczyciele składający egzaminy eksternistyczne wykazują wyższą przydatność zawodową po zakończeniu studiów aniżeli absolwenci kończący studia stacjonarne. Podobne opinie słyszy się często również o absolwentach wyższych szkół pedagogicznych i innych wyższych uczelni. Jest jedno słuszne, że eksternaty i studia zaoczne są trudną i uciążliwą formą dla samych słuchaczy, bo wymagają od nich nadmiernego wysiłku i wyrzeczeń i już teraz trzeba by szukać dla nauczycieli studiujących możliwych form pomocy, udogodnień i kompensaty, a w przyszłości, gdy warunki kadrowe naszych szkół będą na to pozwalać, znacznie te udogodnienia i ulgi należałoby rozszerzyć.

Umieszczenie w pierwszej części książki rozważań prof. Mysłakowskiego na temat roli doświadczenia w procesie wychowania oraz uwag o istocie pracy zespołowej jest słuszne i uzasadnia się tym, że w prawidłowy sposób poprzedzają one i naświetlają profil następnych opracowań. Tym bardziej że prof. Mysłakowski ukazuje doświadczenia i jego rolę w nowym ujęciu. Wychodząc od doświadczenia pierwotnego, poprzez refleksje i doświadczenia rekonstruowane, przedstawia doświadczenie jako wynik długotrwałego i złożonego procesu, w skład którego wchodzą:

— powtarzanie się pewnych jednokierunkowych doświadczeń;
— selekcjonowanie tych doświadczeń;
— zapamiętywanie wyselekcjonowanych treści;
— osiąganie biegłości w posługiwaniu się nimi;
— organizowanie się wreszcie tych elementów w struktury wyższego i najwyższego rzędu, jak twórcze opanowanie wiedzy, umiejętność malarza, pianisty itp.

Wskazując na niezastąpione walory zespołu w pracy dydaktyczno-wychowawczej słusznie akcentuje Z. Mysłakowski, że model zespołowy jest wykładnikiem ustroju socjalistycznego i warunkuje prawidłowe budownictwo socjalizmu. Przestrzega przy tym przed „powstawaniem klik i mafii, które jak grzyb przeżerają nasz dom" (s. 77).

Wiele toczyło się u nas dyskusji na temat wykształcenia ogólnego z uwzględnieniem kultury technicznej, dlatego dobrze się stało, że w opublikowanym wydawnictwie przed omawianiem zasad dydaktycznych znalazły się rozważania na ten temat prof. Z. Mysłakowskiego. Zaznaczając, że zmienność procesu wychowania i kształcenia uzależnia się od zmian w technice produkcji, zmian w zakresie stosunków społecznych oraz od zmian w samych dyscyplinach naukowych — prof. Mysłakowski wskazuje pięć grup treściowych, które powinny wchodzić w skład „bagażu nowego wychowania" (s. 108), a mianowicie:

— treści o wartości instrumentalnej „stanowiące o wyposażeniu w narzędzia umysłowe, stosowane w różnych działach wiedzy i życia: nauka języka ojczystego i jego zasad gramatycznych, logika, matematyka, rysunek (jako narzędzia ekspresji myślowej, nie jako środek wyrazu artystycznego)";
— przedmioty wprowadzające w znajomość świata przyrody i społeczeństwa: fizyka, chemia, biologia, geografia, historia itp., jako mające wartości światopoglądowe, tzn. wprowadzające podstawy kształcenia naukowego i ideologicznego;
— dyscypliny „kulturowe" w ciaśniejszym znaczeniu, mające kształcić stosunek do sztuki i wyrobienie smaku artystycznego: literatura własna i najważniejsze arcydzieła literatury obcej, muzyka i plastyka;
— kultura języka i kultura zachowania się;
— wychowanie fizyczne obejmujące higienę, sport itd.

Sprawa tak zarysowanego układu treści jest niewątpliwie rzeczą dyskusyjną, wydaje się, że np. dział trzeci i czwarty w pewnym stopniu pokrywają się ze sobą, a brak tu jest sformułowań wyraźniej akcentujących zagadnienie kształcenia kultury technicznej. Ale o to przecież chodziło, jak we wstępie prof. Mysłakowski zaznacza, ażeby zostawić w podanych rozważaniach margines dyskusyjności.

Trzy typy prawidłowości: prawo — zasada — reguła — omawiane w tej części znane są już wcześniej czytelnikom ze wstępu prof. Z. Mysłakowskiego do książki dra Mirona Krawczyka: *Zasady wychowania moralnego*.

Bezpośrednim wprowadzeniem do części trzeciej: *Zasady dydaktyczne* jest artykuł Z. Mysłakowskiego: *Rzut oka na zasady dydaktyczne*, w którym autor rozważa między innymi istotę zasad nauczania, ich liczbę i zmienność.

W części trzeciej omawiając zasadę jedności w doborze treści kształcenia prof. Z. Mysłakowski podkreśla, że „w społeczeństwie budującym socjalizm zasada konsekwencji i jedności nauczania zobowiązuje do uznania supremacji myślenia naukowego", tzn. że szkoła powinna być świecka, a u jej podstaw powinno być rzetelne kształcenie myślenia naukowego (s. 209). Z zasadą naukowości wiąże prof.

Myslakowski zasadę humanizmu socjalistycznego, która według niego zawiera cztery główne składniki — tezy:

1. „Budowa społeczeństwa bezklasowego jako podstawowego warunku do zniesienia wyzysku człowieka przez człowieka we wszelkich jego postaciach, tj. w stosunkach międzyjednostkowych w ustroju klasowym i w stosunkach między poszczególnymi społeczeństwami".

2. Perspektywy wszechstronnego rozwoju osobowości w społeczeństwie bezklasowym (ze zwiększeniem wolnego czasu pracownika w wyniku rozwoju techniki i automatyzacji).

3. Poszanowanie człowieka dotyczące jego życia, zdrowia, godności oraz swobodnego rozwoju osobowości w granicach nakreślonych przez sprawiedliwy ustrój.

4. Dalekosiężne i trwałe korzyści przy budowie społeczeństwa socjalistycznego w oparciu o zasadę humanizmu.

Czy są to sformułowania skończone, zamknięte?

Wydaje się, że nie. Konieczne są tu rozwinięcia, dopowiedzenia i wyjaśnienia szczególnie do punktów 2 i 3. Sam prof. Myslakowski pisze, że przedstawionej „propozycji" nie uważa „za wyczerpującą, lecz za szkicową i wstępną" (s. 226).

Opracowanie zasady poglądowości przez I. Isterewicza cechuje systematyczne ujęcie. Autor korzystał z lektury pedagogów radzieckich i polskich. Zasługują tu szczególnie na uwagę rozdziały o roli poglądowości czynnej w kształceniu pojęć i w myśleniu słowno-logicznym oraz o znaczeniu ilustracji i pokazu w procesach przejmowania gotowej wiedzy w formie słownej. Ten ostatni rozdział poparty jest wynikami badań eksperymentalnych.

Najwszechstronniej spośród wszystkich uwzględnionych zasad dydaktycznych omówił S. Baścik zasadę świadomego i aktywnego udziału uczniów w procesie nauczania. S. Baścik posłużył się przy tym bogatą bibliografią (48 pozycji) w języku polskim, rosyjskim, angielskim i niemieckim. Szczególnie wiele miejsca poświęcił autor analizie aktywności uczniów w procesie nauczania uwzględniając: aktywność praktyczną, aktywność myślową w procesie poznawania faktów, aktywność myślową w procesie uogólniania, aktywność myślową przy utrwalaniu wiadomości, aktywność myślową w pracy domowej. Szeroko również potraktował środki zapewniające świadomy i aktywny udział w procesie nauczania obejmując w tym rozdziale świadomość celu nauczania, motywację pracy uczniów, motywację naturalną i sztuczną, ocenę, użyteczność wiedzy, motywację społeczną, ciekawość i sytuację problemową. W licznych przypadkach swoje rozważania skonfrontował autor z wymaganiami programu nauczania i zilustrował przykładami, co niewątpliwie czyni opracowanie przydatniejszym dla nauczycieli.

C. Stachowicz opracował zasadę dostępności treści nauczania starając się odpowiedzieć na trzy pytania:

— na czym polega zasada dostępności;
— jakie są rodzaje dostępności;
— jak tę zasadę należy rozumieć w płaszczyźnie techniki nauczania.

Jego rozważania są poparte konkretnymi przykładami z praktyki szkolnej; autor pokazał wiele niedociągnięć zawartych w podręcznikach szkolnych, ukazał niewłaściwe przydziały lektury szkolnej, a przede wszystkim zilustrował trafnie dobranymi przykładami lekcji właściwą lub nieodpowiednią pracę nauczyciela w odniesieniu do stosowania zasady dostępności. W swoich rozważaniach nie rozwiązał wszystkiego, ale pokazał nauczycielowi właściwy kierunek i metodę pracy mającą na celu prawidłowe stosowanie w praktyce pedagogicznej zasady dostępności.

H. Smarzyński — omawiając zasadę systematyczności — między innymi zwrócił uwagę na potrzebę systematyczności w planowaniu pracy dydaktycznej, na systematyczność w konstruowaniu i prowadzeniu lekcji, w kontroli i ocenie uczniów oraz na systematyczność i rytmiczność w pracy wychowawczej.

Zasadę trwałości w nauczaniu szkolnym opracował W. Choma w oparciu o literaturę w języku polskim, rosyjskim, angielskim i niemieckim (17 pozycji). Uwzględnił w opracowaniu psychologiczne momenty utrwalania, zapamiętywania i zapominania oraz formy utrwalania. Słusznie W. Choma zwrócił uwagę na rozsądne gospodarowanie pamięcią. Obciążenie jej masą drobiazgów nie mających wpływu na kształtowanie się i rozwój poziomu intelektualnego jest niewłaściwe. Trafny jest postulat autora, że w zakresie każdej specjalności czy przedmiotu nauczania winien być opracowany w sposób konkretny materiał konieczny do zapamiętania. Oczywiście procesy zapamiętywania winny przebiegać z zachowaniem innych zasad dydaktycznych i psychologicznych.

W pewnym sensie uzupełnieniem i rozwinięciem rozważań W. Chomy jest opracowanie S. Towpasza o retencji wiedzy u dorosłych. Autor oparł swoją pracę na badaniach przeprowadzonych z 53 osobami, wśród których było 30 studentów i 23 osoby dorosłe. Wśród studentów było 6 grup w pięć lat po maturze studiujących na kierunkach: fizyka, medycyna, prawo, biologia, filologia polska, geografia. Wśród osób dorosłych 12 osób było 10 lat po maturze, 3 osoby — 15 lat po maturze, 2 osoby — 20 lat po maturze, 4 osoby — 30 lat po maturze i 2 osoby — więcej niż 30 lat po maturze. Badaniami objęto wiadomości z arytmetyki, geometrii, z gramatyki języka polskiego, z historii i z geografii. Interesujący jest dobór pytań i sposób przeprowadzania badań. Jednak wyniki badań nie mogą być podstawą do uogólnień i wniosków, dotyczą bowiem niewielkiej liczby osób badanych. Jest chyba oczywiste, że nie można dokonywać porównań ani wyciągać wniosków w tych przypadkach, gdy badaniami objęto np. 3 osoby w 15 lat po maturze i 2—20 lat po maturze. W opracowaniu tym interesujące są więc nie wyniki badań, lecz w sposób pełny ukazana metoda pracy, co zachęci nauczycieli do podjęcia samodzielnych badań.

Po tych rozważaniach można pokusić się o próbę oceny przydatności książki dla nauczycieli. Omawiana pozycja nie posiada skończonej formy o charakterze syntetycznym. Niewątpliwym walorem książki dla nauczycieli, których cechuje czynna postawa pedagogiczna, jest jej dynamiczny charakter ukazujący otwarte pole działania i poszukiwań. Mogą i powinni po nią sięgnąć nauczyciele, którzy podwyższają swoje kwalifikacje w zorganizowanych formach drogą studiów zaocznych, eksternistycznych czy stacjonarnych. Pomocną być może też tym, którzy posiadają ustabilizowane kwalifikacje zawodowe, ale ze względu na charakter pracy są ciągle na drodze doskonalenia własnych metod pracy w trosce o dobro wychowanego dziecka. A są to sprawy szczególnie ważne obecnie, gdyż przed nauczycielami stoją do wykonania olbrzymie zadania związane z nową funkcją naszej szkoły w ustroju socjalistycznym na progu wprowadzenia w życie ustawy o rozwoju systemu oświaty i wychowania. Z tej właśnie racji, omawiając podstawowe problemy wydanej książki, zwróciliśmy uwagę na opracowanie prof. Z. Mysłakowskiego, który ukazuje w nim aktualne potrzeby szkoły i zadania nauczyciela oraz zarysowuje dalsze perspektywy w planowej i zorganizowanej działalności pedagogicznej szkoły.

Na zakończenie parę uwag pod adresem wydawnictwa. Jest to już z kolei szósta pozycja pedagogiczna wydana przez „Książkę i Wiedzę". Wśród poprzednio wydanych znalazły się między innymi takie pozycje jak: Wł. Spasowski — *Zasady samokształcenia*, B. Suchodolski — *O pedagogikę na miarę naszych czasów*, S. Rudniański — *Idea wychowania społecznego w dziejach myśli pedagogicznej*, *Moralność i wychowanie* (praca zbiorowa). Do tych pozycji przybyła jeszcze jedna wartościowa książka. Należą się więc słowa uznania wydawnictwu, że w swoim planie wydawniczym uwzględnia dzieła pedagogiczne i ma już w tym zakresie niezły dorobek.

Jest jednak skromne życzenie. Czy nie można by pozycjom pedagogicznym zapewnić lepszej, trwalszej oprawy — boć to książka, której żywot powinien być dłuższy, a przy niskim nakładzie skazuje się ją na wędrówkę z rąk do rąk.

K. MAKOWSKI

PSYCHOLOGIA DOSTOSOWANIA
(Adjustment psychology)

Jaki naprawdę jest człowiek, jakie nurtują go siły, które z tych sił decydują. o jego postępowaniu, jakie są jego skłonności, potrzeby, zainteresowania, postawy, jaka jest struktura jego osobowości — oto szereg pytań, na które usiłują odpowiedzieć w sposób mniej lub więcej umiejętny ludzie na pewnym stopniu dojrzałości umysłowej. Pytania te wysuwane są przez polityków, działaczy społecznych, pisarzy, wychowawców — słowem — wszystkich, którzy mają stale do czynienia z ludźmi i usiłują ich kształtować w określonym kierunku. W sposób metodyczny i konsekwentny pytania te podejmują uczeni: socjologowie, pedagodzy, psycholodzy. Szczególnie ci otatni sądzą, że mają tu wiele do powiedzenia, gdyż postępowanie człowieka i siły rządzące jego życiem wewnętrznym stanowią jeden z głównych przedmiotów ich dociekań.

Ciekawej próby odpowiedzi na pytania odnośnie mechanizmów postępowania człowieka dostarczają nam psycholodzy uprawiający tzw. psychologię dostosowania (adjustment psychology). Przypatrzmy się charakterystycznym rysom tej nowej świetnie prosperującej na zachodzie dyscypliny psychologicznej usiłującej twórczo zintegrować osiągnięcia dotychczasowych kierunków psychologicznych: psychoanalizy, behawioryzmu, psychologii całościowej oraz takich dyscyplin, jak: psychologia społeczna, psychopatologia, neurofizjologia.

U podstaw teoretycznej konstrukcji wspomnianej psychologii leży kategoria dostosowania. Terminu tego nie należy utożamiać z biologicznym pojęciem przystosowania. Człowiek bowiem przystosowuje się nie tylko do środowiska biologicznego, lecz przede wszystkim do środowiska społeczno-kulturalnego, czyli do środowiska specyficznie ludzkiego. Może on wyjść zwycięsko z walki z przyrodą i sprawnie funkcjonować tylko w wyniku zgodnego współżycia i współpracy ludzi, przestrzegania określonych norm i zasad. W związku z tym u człowieka wytworzył się szereg nie biologicznych potrzeb społecznych, poznawczych, itp. Potrzeby te pobudzają ludzi do zachowania nastawionego na osiąganie różnych wartości afirmowanych przez społeczeństwo.

Określając pojęcie dostosowania trzeba pamiętać również, że w różnych kulturach, różnych środowiskach społecznych różnorodne formy zachowania mogą być rozmaicie oceniane i kwalifikowane i, że to, co w naszej kulturze europejskiej uważane jest za normalne, w kulturze np. ludów pierwotnych może być ocenione jako odchylenie od normy.

Mając to wszystko na uwadze jako dostosowanie można określić proces, dzięki któremu jednostka osiąga stan względnej równowagi między własnymi potrzebami, pragnieniami i możliwościami a warunkami i wymaganiami zewnętrznymi.

W procesie tym zachowanie jednostki nastawione jest na osiągnięcie określonych celów związanych z zaspokojeniem mniej lub bardziej podstawowych potrzeb, pragnień i aspiracji.

Większość psychologów (np. R. H. Findall) określając pojęcie dostosowania wymienia następujące jego wskaźniki:

1. Istnienie zintegrowanej osobowości.
2. Dostosowanie się do norm i wymagań społecznych.
3. Dostosowanie się do realnie istniejących warunków.
4. Utrzymanie ciągłości zachowania.
5. Dojrzewanie wraz z wiekiem.
6. Zachowanie optymistycznej i pogodnej postawy.
7. Efektywny udział w życiu społecznym.

Wskaźniki te nie są niezależne i samoistne, lecz nawzajem uzupełniają się.

Dobre dostosowanie polega więc na właściwej orientacji w otaczających warunkach, w wymaganiach i normach społecznych, na dokładnej znajomości własnych uzdolnień, potrzeb, skłonności i zainteresowań, na wnikliwej znajomości własnej motywacji, na doborze adekwatnych środków działania gwarantujących osiągnięcie celu, jak i uzyskanie samoakceptacji. Dobrze dostosowanym może być każdy człowiek.

Dla dobrego dostosowania szczególnie ważne jest właściwe rozwiązanie takich zagadnień życiowych, jak wybór zawodu, małżeństwo, rozpoczęcie pracy.

Natrafiając na przeszkodę osobnik dobrze dostosowany wnikliwie analizuje własne możliwości i środki działania. W wypadku gdy przeszkoda jest zbyt trudna do pokonania, prawidłową odpowiedzią jest zachowanie badające, eliminacja lub substytucja. Eliminacja polega na skoncentrowaniu energii na innych ważnych zadaniach, w związku z czym zlikwidowane zostaje poczucie udaremnienia, substytucji zaś na zastępczym zaspokojeniu potrzeb i pragnień (np. osobnik, któremu nie udało się zdobyć wczasów nad morzem, stara się o wczasy na jeziorach mazurskich). Zdrowe dostosowanie łączy się z właściwym stosunkiem do niepowodzeń życiowych, z zaufaniem do własnych sił i z wiarą, że dopasowane do własnych możliwości zadania, mimo chwilowo nie sprzyjających warunków, są do osiągnięcia. Dobre dostosowanie jest równoznaczne z osiągnięciem wewnętrznej harmonii i szczęścia i jest synonimem zdrowia psychicznego.

Zasadniczym czynnikiem warunkującym zdrowe dostosowanie jest charakter, a w szczególności takie jego właściwości, jak: refleksyjność, uspołecznienie, podatność na zmiany, tendencja do doskonalenia się, samoregulacja. Dostosowanie zależy od konstytucji fizycznej i temperamentu jednostki, od jej systemu nerwowego, od tego, czy organizm rozwija się normalnie. Bardzo ważną rolę odgrywa stopień zaspokojenia potrzeb fizjologicznych, psychologicznych (np. potrzeby przynależności uczuciowej) i społecznych (np. potrzeby uznania, uczestnictwa w życiu grupy, identyfikacji z nią).

U źródeł złego dostosowania leży zjawisko frustracji, któremu współczesna psychologia zachowania poświęca dużo uwagi. Pojęciu frustracji nadaje się różne znaczenia [1]. Niektórzy autorzy ujmują je bardzo szeroko, rozumiejąc przez frustrację sytuację, w jakiej znalazła się jednostka, gdy jej dążenia, pragnienia uległy zahamowaniu. Zgodnie wszakże z coraz silniej zaznaczającą się tendencją przez frustrację rozumie się zablokowanie jakichś istotnych i ważnych dla jednostki pragnień i potrzeb zagrażające bezpośrednio jej osobowości, np. poczuciu bezpieczeństwa, poczuciu własnej wartości (A. H. Masłow). Np. dziecko pozbawione deseru przez rodziców za złe zachowanie może reakcję rodziców potraktować jako następstwo swego zachowania i nie przeżywać tego zbyt głęboko. Frustracja pojawi się wszakże wtedy, gdy karę potraktuje jako zagrożenie swej pozycji wśród rodzeństwa, jako wyraz utraty miłości rodziców. Zachowanie frustracyjne jest swoistą formą zachowania, a mianowicie jest ono zachowaniem zdezorganizowanym, częściowo irracjonalnym, zachowaniem nie nastawionym na realizację określonych celów rzeczowych, lecz na redukcję frustracji (NRF Maier). Frustracja wywołuje charakterystyczne przeżycie lękowego niepokoju (anxiety). Frustracja może dotyczyć pewnych odcinków życia jednostki, np. życia erotycznego, może ona objąć kilka dziedzin jego życia lub nawet całe życie. W tym ostatnim wypadku mówi się o frustracji generalnej.

Nie każda jednak frustracja prowadzi do złego dostosowania. Życie nie oszczędza nikogo, a przecież wiele ludzi, mimo niepowodzeń, nie traci optymizmu, wytrwale pracuje i osiąga względnie dobre samopoczucie. Wpływ frustracji na życie psychiczne jednostki zależy od tzw. progu frustracji i stanu przystosowania. Są osobnicy odporni na życiowe niepowodzenia, nie załamujący się pod wpływem prze-

[1] Por. Cz. Czapów: *Spór o pojęcie frustracji*. „Kwartalnik Pedagogiczny" 1960 nr 4.

ciwności. Mówimy, że posiadają oni wysoki próg frustracji. Próg ten łączy się ze stanem przystosowania, który jest produktem życiowej stabilizacji jednostki, wiary w siebie, w afirmowane wartości, zaufania do istniejącego ładu i autorytetów.

Przeżycia frustracyjne zaburzają równowagę uczuciową jednostki i prawidłowe funkcjonowanie jej psychiki. Częste frustracje przy niskim progu frustracji prowadzą do tego, że osobnik przestaje obiektywnie oceniać sytuację, subiektywizuje ją, traci kontrolę nad swymi reakcjami, mylnie interpretuje własne zachowanie i jego motywy. Zaczynają nim rządzić określone mechanizmy, nad którymi nie potrafi panować, pewne jego reakcje nabierają charakteru przymusowego. W wyniku frustracji tworzą się różne formy złego dostosowania.

Na pierwszym miejscu trzeba wymienić mechanizmy obronne, które mogą być ocenione jako formy zachowania jeszcze w granicach normy. Udaremnienie planów i niezaspokojenie potrzeb wywołuje stan napięcia emocjonalnego, niepokoju, który rozładowują mechanizmy obronne. Mechanizmy obronne są to pewne automatyczne i częściowo przymusowe formy zachowania w odpowiedzi na różnego rodzaju bodźce udaremniające pragnienia i potrzeby jednostki. Przywracają one mało odpornej jednostce zastępczo równowagę wewnętrzną, zmniejszając jej napięcie. Pod pewnymi względami upodabniają się one do leków. Chwilowo łagodzą i zmniejszają napięcie, lecz nie mogą w żadnym wypadku usunąć przyczyn zagrożenia i niepokoju.

Przykładowo wymienimy kilka mechanizmów obronnych.

Racjonalizacja jest mechanizmem, który „skłania" jednostkę do szukania usprawiedliwienia własnych niepowodzeń czynnikami nieistotnymi, np. niezdanie egzaminu tłumaczy się brakiem dobrych notatek, nieobecnością na ćwiczeniach itp. Racjonalizacja utrudnia obiektywną ocenę sytuacji i odwraca uwagę jednostki od popełnionych przez nią samą błędów i uchybień.

Represja polega na wyparciu ze świadomości myśli, przypomnień, uczuć, które zagrażają dobremu samopoczuciu jednostki i zaburzają jej równowagę. I tak uczeń, który nie lubi matematyki, często „zapomina" o zadaniach domowych, powtórkach z tego przedmiotu.

Projekcja łączy się z rzutowaniem własnych przeżyć lub właściwości na inne osoby. W projekcji asymilującej osobnik zakłada podobieństwo drugiej osoby, projekcja wypierająca łączy się z przypisywaniem innym stłumionych przeżyć i właściwości, które sam osobnik pod wpływem opinii społecznej lub innych czynników potępia, jakkolwiek pociągają go one faktycznie.

Kompensacja łączy się z tendencją do realizacji zastępczych celów, gdy z powodu trudności obiektywnych lub subiektywnych cele pierwotne były nieosiągalne. I tak uczeń, który nie mógł wobec braku uzdolnień osiągnąć dobrych wyników w języku polskim, osiąga dzięki usilnej pracy wybitne wyniki w geografii i historii. Nadkompensacja polega na usilnej pracy i osiąganiu wyników w tej dziedzinie, w której jednostka nie posiada specjalnych warunków do osiągania dobrych wyników.

Regresja występuje, gdy osobnik nie mogąc realizować własnych pragnień i potrzeb ucieka się do niedojrzałych dziecinnych form reakcji. Np. płaczliwie prosi o pomoc, nazywa sam siebie zdrobniałym imieniem itp.

Fiksacja pojawia się wówczas, gdy nowa sytuacja budzi niepokój i zagraża poczuciu własnej wartości; wówczas to jednostka powtarza stare formy reakcji broniąc się przed uczeniem nowych bardziej adekwatnych sposobów zachowania.

Formami złego dostosowania są reakcje agresywne i przestępcze. Udaremnienie potrzeb, pragnień, ograniczenie zależności, zagrożenie osobistego bezpieczeństwa, jak i zagrożenie pozycji społecznej rodzą agresję. Agresja rozładowuje częściowo napięcie emocjonalne, niepokój i poczucie winy jednostki. Często agresja koncentruje się nie na przedmiotach, osobach bezpośrednio blokujących realizację dążeń i potrzeb jednostki, lecz na przedmiotach zastępczych (tzw. kozłach ofiarnych). Mechanizm ten, zdaniem niektórych uczonych, ma wyjaśniać funkcjonowanie prze-

sądów rasowych lub etnicznych, zjawisk prześladowań, bojkotu grup społecznych lub jednostek.

Inny rodzaj zachowania wywołanego frustracją stanowią mechanizmy ucieczki. Mechanizmy obronne i mechanizmy agresji łączył element mniej lub więcej aktywnej postawy, element pewnej walki z frustracją i niepokojem. Ucieczka charakteryzuje się unikaniem sytuacji i przeżyć frustracyjnych, wycofaniem się z trudnych sytuacji. Do mechanizmów ucieczki można zaliczyć zamknięcie się w sobie, negatywizm, fantazjowanie, ucieczkę w chorobę.

Zamknięcie się w sobie łączy się z wycofaniem się z życia społecznego, biernością w kontaktach społecznych. Jednostka zamknięta nie bierze aktywnego udziału w życiu i pracy grupy społecznej, do której należy, przejawiając ogólną nieśmiałość i niepewność siebie.

Reakcje wycofania mogą przejść w tzw. negatywizm, to znaczy opór wobec poleceń i namów, niechęć do współpracy nawet wtedy, gdy jest ona konieczna.

Osobnik źle dostosowany nierzadko ucieka od trudnej rzeczywistości w świat marzeń. Tu doznaje satysfakcji za upokorzenia, jakie musi znosić w realnym świecie.

Ucieczka w chorobę, np. w nerwicę lękową, histerię, spełnia tę funkcję, że umożliwia jednostce zaspokojenie jej potrzeb; opieka ze strony otoczenia i zwrócenie uwagi na siebie zaspokaja potrzebę ciepła uczuciowego, bezpieczeństwa itp.

Tak mniej więcej w krótkim zarysie przedstawia się teoria dostosowania rozpowszechniana na zachodzie, a szczególnie w Stanach Zjednoczonych. Nie jest to teoria całkowicie opracowana, pewne jej elementy, np. klasyfikacja form złego dostosowania, analizy mechanizmów obronnych budzą kontrowersje i dyskusje. Teoria ta wszakże coraz lepiej rozwija się i coraz silniej oddziałuje na różne dyscypliny praktyczne, na nauki pedagogiczne, naukę o organizacji pracy, a w szczególności higienę psychiczną. Z tych pozycji napisana jest np. znana na naszym terenie książka W. D. Walla: *Wychowanie i zdrowie psychiczne*.

Zastanówmy się na koniec, jakie są cechy charakterystyczne zarysowanej wyżej teorii zachowania człowieka, czym różni się ona od tradycyjnego podejścia do człowieka, którym operowała tzw. dawna psychologia.

Tradycyjna psychologia, a również i psychologia pawłowowska, życie psychiczne starała się skonstruować z elementarnych składników (wrażenia, uczucia proste, odruchy warunkowe). Ta wadliwa metodologia doprowadziła do wyjałowienia i oderwania od życia problematyki psychologicznej. Psychologia dostosowania nie rozdrabnia osobowości, lecz jej analizę rozpoczyna od opisu charakterystycznych dla człowieka struktur zachowania, występujących w codziennych warunkach jego życia. Problematyka, jaka pojawiła się w psychologii dostosowania, jest autentyczną problematyką życiową — przecież problem niepowodzeń, napięć wewnętrznych i niepokojów, trudności we współżyciu z otoczeniem to codzienne sprawy ludzi, nastręczające im najwięcej kłopotów.

Jak wskazuje już sama nazwa, psychologia dostosowania dostrzega ścisły związek jednostki ze środowiskiem i otoczeniem społecznym. Związek ten nie ma charakteru jednostronnej zależności człowieka od środowiska; istotę jego dobrze oddaje cybernetyczna teoria (kategoria działania zwrotnego), zgodnie z którą oba czynniki wzajemnie modyfikują swoje działanie. Psychologia dostosowania jest jakby pomostem przerzuconym między psychologią, a socjologią w wyjaśnianiu mechanizmu postępowania; odwołuje się ona zarówno do czynników psychologicznych, jak i społecznych (np. potrzeby jednostki oraz normy społeczne). Silny wpływ na konstrukcję teoretyczną wywarła świetnie rozwijająca się na Zachodzie psychologia społeczna, która coraz szerszą grupę zjawisk wyjaśnia działaniem treści społecznych (nawet tak biologiczne sprawy, jak reakcje mimiczne, sposób odżywiania się), oraz nowa psychoanaliza (H. S. Sullivan, K. Horney). Psychologia tradycyjna widziała człowieka w ponadczasowych kategoriach, badając prawidłowości reakcji osobnika

w ogóle (np. znane badania psychofizyczne odnośnie związku między przyrostem bodźca a zmianami wrażeń). Czynnik społeczny był przez nią zaniedbany.

Na tym tle staje się zrozumiała ścisła łączność psychologii dostosowania z dyscyplinami praktycznymi i jej duża użyteczność w różnych dziedzinach życia. Np. na terenie wychowania szkolnego psychologia dostosowania rzuca nowe światło na trudności wychowawcze ukazując ich faktyczne przyczyny przede wszystkim w braku zaspokojenia podstawowych potrzeb dziecka, w jego nieprawidłowym rozwoju uczuciowym. Metodyka pracy z dziećmi trudnymi wypracowana na gruncie założeń psychologii dostosowania oddaje duże usługi w wychowaniu szkolnym i pozaszkolnym. Użyteczność praktyczna psychologii tradycyjnej w związku z jej oddaleniem się od problematyki życiowej była znikoma.

Psychologia tradycyjna w życiu psychicznym prymat przyznawała czynnikowi intelektualnemu, któremu podporządkowane były przeżycia emocjonalno-wolicjonalne. Człowiek w tym ujęciu był istotą rządzącą się przede wszystkim rozumem, jego uczucia i pragnienia dodawały jedynie siły jego poglądom i sądom. Taki obraz istoty ludzkiej był oczywiście dość jednostronny i ubogi, a w przeważającej masie wypadków nieprawdziwy. Powieściopisarze i poeci ukazywali zgoła inny wizerunek człowieka. Psychologia dostosowania, podejmując przede wszystkim problematykę potrzeb człowieka, motywacji i jego życia uczuciowego, akcentując wagę napięcia uczuciowego i niepokoju, przesunęła punkt ciężkości jego życia psychicznego we właściwe miejsce, dzięki czemu zbliżyła się do potocznego intuicyjnego ujęcia człowieka. Znany aforyzm Rochefoucaulda o rozumie, który nie może długo udawać serca, znalazł wreszcie potwierdzenie w rozwoju teorii psychologicznej.

W związku z uwydatnieniem roli czynnika emocjonalno-motywacyjnego w życiu człowieka w obrazie osobowości człowieka silniej zarysowały się momenty dynamiczne w przeciwieństwie do raczej statycznej koncepcji człowieka właściwej psychologii tradycyjnej. W psychice człowieka nie panuje bynajmniej stan zastoju. Człowiek reaguje na zmieniające się bodźce, rozwiązuje różnorodne problemy przeżywając złożone, mniej lub bardziej intensywne uczucia. Jego potrzeby uruchamiają procesy pragnieniowe, udaremnienia pragnień tworzą stany napięcia, niepokoju. Jednostka stale musi tłumić swoje instynkty i popędy w związku z normami i zakazami społecznymi. Różnorodne potrzeby, pragnienia, postawy, zainteresowania wzajemnie pobudzają się lub hamują. Pokazanie sił działających w człowieku, ich wewnętrznej dynamiki — można porównać w pewnym sensie do wizji, jaką odsłonili nam fizycy konstruując dynamiczny model atomu.

Ta dynamiczna koncepcja życia psychicznego właściwa psychologii dostosowania łączy się ściśle z charakterystyczną dla niej tendencją do całościowego ujmowania psychiki jako mniej lub więcej jednolitej struktury. Psychologia dostosowania pokazuje wielostronne powiązania rozmaitych potrzeb, sił i właściwości człowieka, które u każdej jednostki uzyskują swoisty wymiar. W strukturze osobowości istnieje określona hierarchia różnych potrzeb i innych składników w ramach wspólnej całości. Psychologia tradycyjna psychikę ludzką traktowała analitycznie, jako sumę elementarnych składników i cech.

Nauka z reguły nie rozwija się skokami, nie chodzi ona w czarodziejskich siedmiomilowych butach. Nowe syntezy, teorie, kierunki pojawiają się na dobrze przygotowanym gruncie. Tak jest również na terenie psychologii. Psychologia dostosowania wchłonęła w siebie — jak wspomnieliśmy już wyżej — istotne osiągnięcia dotychczasowych teorii psychologicznych i różnych dyscyplin szczegółowych.

Teoria dostosowania jest niewątpliwie próbą zdefiniowania sytuacji, w jakiej znalazł się człowiek w epoce cywilizacji zmiennej. Dostosowanie w tych warunkach stało się prawem rządzącym postępowaniem olbrzymiej większości ludzi. Gorączkowe tempo życia, silna presja środków masowej komunikacji (gazeta, radio, film), gwałtowny postęp techniki i nacisk wielkich struktur organizacyjnych, stale postę-

pujący proces urbanizacji i zagęszczenia stosunków międzyludzkich sprawiają, że dostosowanie się jest warunkiem zdrowia psychicznego jednostki, jej szczęścia osobistego. Stale rosnąca szczególnie w krajach uprzemysłowionych ilość chorób nerwowych, postępująca neurotyzacja społeczeństw, świadczą, od strony negatywnej, że zdrowe dostosowanie jest czynnikiem olbrzymiej wagi w życiu jednostki.

Psychologia dostosowania ukazuje nam dynamiczną wizję człowieka jako istoty czujnej na zmiany zachodzące w otoczeniu, świadomej wymagań i norm społecznych, znającej swoje aktywa i pasywa, lepiej lub słabiej gospodarującej sobą samym. Pokazuje nam przeszkody i niebezpieczne zakręty na drodze życiowej, mechanizmy, które ułatwiają bezpieczne przejście przez życie, bądź hamują marsz jednostki, narażając ją na stałe utykanie i rozbijanie się o przeszkody. Człowiek w tym ujęciu jest nie tylko buchalterem własnych sukcesów i niepowodzeń, lecz i strategiem w swojej stałej walce o szczęście.

W tej koncepcji człowieka, którą tworzy psychologia dostosowania, jest wiele punktów zbieżnych z koncepcją człowieka, konstruowaną przez egzystencjalizm. Egzystencjalizm również pokazuje dynamiczne przeżycia człowieka w związku z potrzebą autentyczności własnych czynów a potrzebą dostosowania i wyjścia z samotności; jego lęki, rozczarowania, zniechęcenia, konflikty między przymusem a wolnością, napięcie i wysiłek związane są z jego ustawicznym wyborem.

Czy psychologia dostosowania jest udaną i zadowalającą próbą wyjaśnienia mechanizmu postępowania człowieka, czy jej schematy teoretyczne wystarczają do analizy całokształtu jego zachowania? Osiągnięcia teorii dostosowania leżą raczej we wnikliwej klasyfikacji i analizie form złego dostosowania, konfliktów wewnętrznych i załamań człowieka w warunkach zachwiania równowagi między nim a wymaganiami środowiska. W tym zakresie szczególnie owocne okazało się dziedzictwo Freuda i nowej psychoanalizy. Jeśli chodzi o mechanizm dobrego dostosowania, to zbyt słabo psychologia dostosowania akcentuje tu czynnik światopoglądowy, czynnik racjonalnej motywacji, który w życiu ludzi odgrywa niewątpliwie ważną rolę, prowadząc w niektórych wypadkach — tam gdzie warunki i stosunki społeczne funkcjonują wadliwie — nie do dostosowania, lecz do czynnej walki, mającej na celu przekształcanie aktualnej rzeczywistości. Stąd też traktowanie rewolucjonistów, reformatorów jako ludzi niedostosowanych budzi istotne zastrzeżenia. Trzeba nadmienić, że niedostosowanie nie zawsze musi oznaczać regres w rozwoju psychicznym i jego zubożenie, przeciwnie, stan niezadowolenia z siebie, świadomość własnych braków może wywołać pozytywne procesy osobotwórcze, umożliwiające poprzez chwilową dezintegrację osiągnięcie integracji na wyższym poziomie.

Wspominaliśmy wyżej o dużej użyteczności praktycznej psychologii dostosowania. Omówienie zastosowań psychologii dostosowania na terenie wychowania jest obszernym zagadnieniem i wymaga osobnego artykułu.

LITERATURA

CZAPÓW CZ.: *Spór o pojęcie frustracji.* „Kwartalnik Pedagogiczny" 1960 nr 4.

GORLOV and KATKOWSKY (ed): *Readings in the Psychology of Adjustment.* New York 1959.

JOURARD S. M.: *Personal Adjustment.* New York 1958.

LEWICKI A.: *Procesy poznawcze i orientacja w otoczeniu.* Warszawa 1960 PWN.

MARX M. H. (ed.): *Psychological Theory Contemporary Readings.* New York 1951.

MORGAN C. T.: *Introduction to Psychology.* New York 1956.

SCHNEIDERS A. A.: *Personal Adjustment and Mental Health.* New York 1955.

WALL W. D.: *Wychowanie i zdrowie psychiczne. Warszawa* 1960. PWN.

Z. ZABOROWSKI

TADEUSZ NOWACKI: ZARYS PSYCHOLOGII

Warszawa, Państwowe Wydawnictwa Szkolnictwa Zawodowego, 1961 Wydanie II

Recenzując książkę będącą podręcznikiem dla nauczycieli szkół zawodowych, a jednocześnie poszukiwaną przez uczniów liceów pedagogicznych, studentów studiów nauczycielskich, a nawet wyższych szkół pedagogicznych i uniwersytetów, należy określić przynajmniej z grubsza funkcje podręcznika i kryteria, którym powinien on odpowiadać. Jednakże nie jest to sprawą łatwą, ponieważ podręczniki spełniają różne funkcje w zależności od tego, dla kogo są przeznaczone i jaka ma być ich rola w szerzeniu wiedzy z danego przedmiotu.

Inne więc są funkcje podręcznika uniwersyteckiego, inne podręcznika na poziomie szkoły średniej. Zarówno przeznaczenie wyrażone w zaleceniu Ministerstwa Oświaty i Ministerstwa Zdrowia i Opieki Społecznej, jak i sposób konstrukcji i ekspozycji wyznaczają omawianemu *Zarysowi psychologii* funkcje podręcznikowe na średnim szczeblu kształcenia. Od takiego zaś podręcznika wymagamy, aby zawierał podstawy wiedzy z danej dyscypliny, ułożone w takim porządku systematycznym, aby dawały one pewien obraz ogólny dyscypliny i dawały możliwość dalszych studiów pogłębiających przez lekturę opracowań bardziej szczegółowych. Ogólność podręcznika nie powinna jednak zaważyć ani na precyzji określeń, ani na ich prawdzie.

W przypadku podręcznika psychologii jest to zadanie szczególnie trudne, gdyż w wielu krajach, jak np. w Stanach Zjednoczonych, Anglii czy Francji, istnienie wielu szkół psychologicznych sprawia, że sam przedmiot psychologii posiada wiele różnych określeń i wiele jest koncepcji zarówno co do przedmiotu, jak i co do metod badań psychologicznych. Aby udokumentować to twierdzenie, można powołać się na wydaną w 1948 r. klasyczną do pewnego stopnia pracę Roberta S. Woodwortha: *Contemporary schools of Psychology*, w której autor ten rozróżnia następujące stanowiska: psychologia funkcjonalna i strukturalna, stary i nowy asocjacjonizm, behawioryzm, psychologia postaci, psychoanaliza, hormizm i holistycyzm. W ramach każdej szkoły wyróżnione są kierunki np. przy freudyzmie: wczesna psychologia Freuda, późna psychologia Freuda, Adler i szkoła psychologii indywidualnej, Jung i szkoła psychologii analitycznej, neofreudyzm.

W ten sposób na ponad 250 stronicach rozwija autor rozmaite ujęcia przedmiotu psychologii i rozmaite metody. A książka została wydana 13 lat temu i od tego czasu różnice się powiększyły, kierunki się pomnożyły. Być może, fakty rozbieżności stanowisk między szkołami psychologicznymi sprawiły, że nikt ze współczesnych psychologów w Polsce nie wydał dotąd podręcznika psychologii. Posługiwaliśmy się więc przekładami, a więc szkolnym i wstępnym podręcznikiem Tiepłowa oraz znacznie trudniejszym podręcznikiem Guillaum. Podręcznik Tiepłowa posiadał jednak dla polskiego czytelnika szereg wad, np. odwoływanie się przez autora do literatury rosyjskiej, nie znanej przeważnie dla czytelnika o poziomie średnim.

W tych warunkach staje się zrozumiałe powodzenie podręcznika prof. Tadeusza Nowackiego. Zalety bowiem tego podręcznika wyrażają się w jego zwięzłości, jasności konstrukcji i precyzji określeń. Autor, nie analizując szczegółowo rozmaitych definicji przedmiotu psychologii, daje przecież taką definicję na tle rozważań opartych o materializm dialektyczny i historyczny. Ukazuje więc zjawisko psychiczne i życie psychiczne jako fragment i wynik ewolucji, po czym skupia się na życiu psychicznym ludzi. Przedstawia jasno główne działy badań psychologicznych oraz metody badań tych zjawisk opierając się w tym ostatnim fragmencie głównie na rozważaniach prof. Kreutza.

W szczupłych ramach swego podręcznika rysuje tylko najbardziej zasadnicze właściwości ludzkiego aparatu odbiorczego w rozdziale o anatomiczno-fizjologicz-

nych podstawach procesów psychicznych. Czytelnik znajdzie tam dokładny opis budowy mózgu oraz innych ośrodków centralnego układu nerwowego wraz z informacjami o funkcjach poszczególnych ośrodków. Autor dostatecznie szczegółowo mimo zwięzłości przedstawia również budowę najważniejszych narządów zmysłowych, oka i ucha, oraz daje ogólną informację o budowie innych narządów zmysłowych.

Za szczególnie udany można uważać rozdział następny, traktujący o wyższych czynnościach nerwowych, w którym w sposób skrótowy, a jednocześnie dokładny autor przedstawia wyniki badań pawłowowskich. Rozdziałek ten stanowi swego rodzaju mistrzowski skrót. W wielu rozważaniach na temat teorii Pawłowa o znacznej nieraz wielkości tekstu nie można znaleźć tych informacji, które w sposób bardzo uporządkowany, konsekwentny i zwarty znajdują się w omawianym podręczniku. Czytelnikowi nawet zaznajomionemu już z zagadnieniami pawłowizmu rozdziałek ten porządkuje cały materiał. Dla czytelnika zaś, który styka się po raz pierwszy z Pawłowem, daje informacje tak uporządkowane, że mogą one stanowić klucz w rozumieniu nawet dość wyspecjalizowanych rozpraw z tego zakresu.

Natomiast czwarty rozdział omawianego podręcznika „Procesy poznawcze" budzi zastrzeżenia. Autor postąpił tu zgodnie z koncepcją cybernetyczną, grupując w jednym rozdziale zarówno zmysłowe elementy ludzkiego poznania — wrażenia, jak i powstające z nich spostrzeżenia, procesy wyobraźni, myślenia i mowy oraz pamięci i uwagi. Otóż pierwsze paragrafy tego rozdziału, opisujące wrażenia różnego rodzaju, wrażliwość i adaptacje, wzajemne oddziaływanie wrażeń, spostrzeżenia i wyobraźnie wydają się wystarczające, zwłaszcza że wyłuszczony w nich materiał został dobrze przygotowany przez teksty uprzednich rozdziałów. Wprawdzie i tutaj panuje wielka zwięzłość, jednak czytelnik otrzymuje dostateczną ilość, dobrze uformowanych w tekście informacji.

Druga część tego rozdziałku, zwłaszcza w swych fragmentach, dotyczących myślenia, jest zbyt szczupła dla potrzeb nauczyciela. Wprawdzie istnieje tłumaczenie książki Szardakowa, wydaje się jednak, że książka ta jest napisana zbyt łopatologicznie. Istnieje również świeżo wydana książka prof. Pietera: *Psychologia procesu uczenia się* — napisana nieco encyklopedycznie, ale mimo wszystko podręcznik nie może liczyć na istniejącą literaturę.

Recenzent sądzi, że przydałoby się rozszerzenie omawianego rozdziału w następnych wydaniach podręcznika, tym bardziej że istnieje ogromna literatura psychologiczna z tego właśnie zakresu. Literatury tej przybywa, nauczyciel nie jest w stanie na bieżąco zaznajamiać się z wielkimi nieraz pozycjami. Podręcznik psychologii powinien w tej dziedzinie dawać nieco więcej informacji. Wprawdzie ilość informacji w podręczniku prof. Nowackiego o procesach myślenia, pamięci, uwagi jest dość duża, ale ze względu na ważność tego tematu dla nauczyciela należałoby ją jeszcze zwiększyć.

Rozdział następny, traktujący o uczuciach, również wydaje się zbyt szczupły, zarówno w stosunku do ważności tego przedmiotu, jak i poważnego zaniedbania tej dziedziny w dotychczasowych wydawnictwach z dziedziny psychologii. Nasza psychologia, zwłaszcza oparta na pawlowizmie, wyraźnie ignorowała tę ważną stronę życia psychicznego człowieka. Bardzo dobrze więc, że omawiany podręcznik uwzględnił zagadnienie uczuć, jednak rozważania na ten temat można by jeszcze poszerzyć.

Natomiast za szczególnie udane należy uważać trzy następne rozdziały. Traktują one kolejno o psychologicznym podłożu działalności, o działaniu i o niektórych elementach pracy produkcyjnej. W pierwszym z nich zarysowana jest problematyka motywów działania stosunkowo znana, ale potrzebna człowiekowi, zawierającemu dopiero znajomość z psychologią. W drugim znajdujemy bardzo staranne rozgraniczenie pojęć umiejętności nawyków, sprawności, przyzwyczajeń, przy czym autor wyróżnia jeszcze rozmaite stopnie umiejętności i sprawności. Ta analiza porządkuje

wiele nieporozumień narosłych wokół pojęcia umiejętności i nawyków. W rozdziale tym autor wyszedł poza zwykłą funkcję podręcznika, którą jest popularyzowanie, i wprowadził bardzo pożądany ład w tych sprawach.

Dokonane przez autora rozróżnienia i przytoczone definicje są bardzo przekonywające. Porządkują one chaos, który panuje dotąd w pracach psychologicznych i pedagogicznych w użyciu terminu umiejętność i nawyk. Autor zwrócił też uwagę, co ponownie uczynił w obszerniejszej rozprawie drukowanej w „Kwartalniku Pedagogicznym" (1961 nr 4), na mało używane pojęcia sprawności, przyzwyczajenia i mistrzostwa. Dokonane przez autora rozróżnienia są bardzo ważne zarówno dla nauczycieli w szkolnictwie zawodowym, jak i ogólnokształcącym. Dotyczą one bowiem zarówno umiejętności umysłowych, jak i w pierwszym rzędzie umiejętności praktycznych. Porozgraniczane w ten sposób i podefiniowane pojęcia powinny być uwzględnione we wszystkich metodach szkolnictwa zwodowego.

Podobną cechę posiada rozdział „O niektórych zagadnieniach pracy produkcyjnej", w którym po raz pierwszy są ujęte w sposób systematyczny podstawowe trudności, jakie napotyka człowiek w pracy produkcyjnej. Jest to bardzo cenny rozdział dla nauczycieli szkół zawodowych. Sądzić jednak trzeba, że równie dużą wartość przedstawia on i dla nauczycieli szkół ogólnokształcących w okresie, gdy praca ręczna i zajęcia produkcyjne stają się poważnym elementem kształcenia w naszych szkołach podstawowych i średnich ogólnokształcących.

W rozdziale tym po uwagach ogólnych autor przedstawia w bardzo interesujący sposób wpływ postępu technicznego na zmiany w ideologii zawodowej, które się dokonują na skutek zmian w samej strukturze zawodu. Jest to fragment o podstawowym znaczeniu, gdyż pozwala on nauczycielom szkoły zawodowej w szerszy i głębszy jednocześnie sposób ujrzeć całość czynności szkoły zawodowej w ramach przygotowania uczniów do przyszłej pracy.

Interesujące są również rozważania drugiego fragmentu dotyczące problemu selekcji i poradnictwa zawodowego, jednakże ten temat był już w literaturze polskiej znany, chociaż ostatnio jest to temat bardzo zaniedbany. Bardzo natomiast cenny jest ostatni fragment rozdziału, poświęconego psychologii pracy produkcyjnej, traktujący o zagadnieniach takich, jak wiedza i umiejętności w procesie pracy, zagadnienie myślenia technicznego, wyobraźni przestrzennej i konstrukcyjnej, zagadnienie wiedzy teoretycznej i praktycznej, problematykę trudności, jakie napotykają uczniowie w trakcie praktycznej nauki zawodu i pracy.

Ostatni rozdział w ramach psychologii ogólnej zawiera rozważania nad osobowością. I tu znajdujemy podstawowe określenia i dość bogaty materiał odnośnie problematyki osobowości.

Określa autor początkowo samo pojęcie, następnie opisuje kolejno temperament, poświęca oddzielny fragment zainteresowaniom i skłonnościom, analizuje uzdolnienia i zdolności, przytacza szereg różnych definicji, nie wyłączając ostatnich badań amerykańskich.

Zagadnienie osobowości jest zagadnieniem w ogóle trudnym. Jest to bowiem zagadnienie centralne dla psychologii człowieka. Jest ono centralne dla rozmaitych szkół w psychologii. Posiada też odpowiednio do tej swojej pozycji olbrzymią literaturę, na którą składają się dziesiątki tomów i setki rozpraw. Stąd ujęcie w krótkim rozdziale bardzo złożonej i różnorodnej tematyki wymagałoby właściwie, podobnie jak przy rozważaniu przedmiotu psychologii, napisania oddzielnej książki, w której można by zaznajomić czytelnika z problematyką osobowości w ujęciu rozmaitych szkół i kierunków psychologicznych. To, co znajdujemy w podręczniku, być może wystarczy, gdyż trzeba by napisać oddzielną książkę, aby wyczerpać przegląd problematyki.

Natomiast ostatni w podręczniku rozdział jest konstrukcyjnie obcy. Traktuje on o podstawowych zagadnieniach psychologii rozwojowej. W tym największym obję-

tościowo rozdziale ukazuje autor czynniki rozwoju psychicznego, zagadnienie podziału na okresy rozwojowe, omawia krótko poszczególne okresy, bardziej dokładnie przedstawiając okres dorastania zgodnie z przeznaczeniem swego podręcznika. Obecność rozdziału z psychologii rozwojowej jest jednak usprawiedliwiona potrzebami czytelnika nauczyciela, zwłaszcza nauczyciela szkoły zawodowej.

Uwagi te nie wyczerpują zagadnień, które nasuwa *Zarys psychologii*. Ogólnie można powiedzieć, że autor jasno przedstawił przedmiot psychologii i metody badań, unikając jednostronności, i w sposób zwięzły przedstawił podstawową problematykę psychologiczną. W tym zawiera się główna zaleta omawianego podręcznika. Rysując zagadnienia podstawowe daje czytelnikowi możliwość rozwijania swych zainteresowań, przygotowując go do studiowania bardziej już wyspecjalizowanych podręczników.

Za dużą zaletę należy uznać nawiązanie w *Zarysie psychologii* do tradycji polskich badań psychologicznych oraz ilustrowanie wielu zjawisk przykładami opisów literackich czerpanych z polskiej literatury pięknej.

W porównaniu do wydania pierwszego w wydaniu drugim znajdujemy poważne uzupełnienia w rozdziale o osobowości oraz szereg uzupełnień w rozdziałku o pracy produkcyjnej i o rozwoju psychicznym. Zmieniły się ilustracje. Jest ich więcej i są lepiej dobrane.

W następnym wydaniu należałoby jednak w niektórych miejscach rozszerzyć zbyt skondensowany tekst i zwiększyć ilość ilustracji.

Dużą wartość przedstawiają pytania zamieszczone na końcu każdego rozdziału. Nie mają one zwykłego charakteru repetycyjnego zmuszającego do odtworzenia tekstu rozdziału, ale często mają charakter zadań, przy których uczący musi pomyśleć, a niejednokrotnie wykonać pewne prace mające charakter wstępnych badań. Wykonywanie tego rodzaju poleceń rozwija twórczą postawę czytelnika i ucznia. W porównaniu do wydania pierwszego autor wzbogacił swe pytania i zadania sformułowane po każdym rozdziale.

Na końcu należałoby odpowiedzieć, dlaczego *Zarys psychologii* cieszy się takim powodzeniem nawet u studentów szkół wyższych. Otóż zawiera on podstawową problematykę sformułowaną jasno, przejrzyście, choć nieraz bardzo skrótowo. Tego rodzaju wydawnictwa po prostu nie ma i stąd powodzenie książki, której od dawna już nie można dostać w księgarniach.

O powodzeniu książki decyduje więc jej wartość dydaktyczna, która przekroczyła ramy, nakreślone przez autora. W założeniu miała to być książka dla nauczycieli szkół zawodowych, tymczasem spotkała się z nader przychylnym przyjęciem nauczycieli przedmiotów pedagogicznych w liceach pedagogicznych i wykładowców w Studiach Nauczycielskich. Sięgają do niej również studenci, gdyż porządkuje ona materiał, który można napotkać w innych podręcznikach czy książkach. Nigdzie jednak nie jest on podany w tak przejrzystym układzie, z tak dokładnymi definicjami, podziałami, rozgraniczeniami.

Możemy też odpowiedzieć po tej analizie, jakie funkcje spełnia *Zarys psychologii*. Spełnia on funkcję podręcznika w stosunku do potrzeb nauczycieli szkół zawodowych, a sądzimy, że równie dobrze spełnia tę funkcję w stosunku do uczniów liceów i słuchaczy Studiów Nauczycielskich. Wprowadza w zagadnienia podstawowe, wyposaża w orientację w problematyce psychologicznej. Sądzimy, że z pożytkiem może się z książką zaznajomić nie tylko nauczyciel, ale ekonomista, prawnik, inżynier, urzędnik, którzy interesują się problematyką psychologiczną i dla których problematyka ta posiada jakieś znaczenie zawodowe.

K. KORABIOWSKA
Kraków

THEODOR WILHELM ALIAS FRIEDRICH OETINGER I PRZYWRACANIE FASZYSTOWSKIEJ PEDAGOGIKI W NIEMCZECH ZACHODNICH

Program Rady Państwa Niemieckiej Republiki Demokratycznej stwierdza, że praworządność państwa niemieckiego polega również na zdolności wyciągania wniosków z własnej historii.

„Niemiecka Republika Demokratyczna wyciągnęła wnioski z historii. Kołom, które wpędziły naród niemiecki w drugą wojnę światową, odebrano władzę" [1]. W Niemczech Zachodnich nauki płynącej z historii nie bierze się pod uwagę. Pozostali tam na stanowiskach i piastują różne godności „ludzie odpowiedzialni za wymordowanie milionów niewinnych ludzi" [2].

Jak w policji, sądownictwie, aparacie państwowym państwa bońskiego i w kierownictwie zachodnioniemieckiej armii NATO, tak i na odpowiedzialne stanowiska w dziedzinie kształcenia nauczycieli i rozwoju nauk pedagogicznych wrócili dawni aktywni członkowie NSDAP, ideologowie faszystowskiej herezji. Siły odwetowe, które nie wyciągnęły żadnej nauki z niemieckiej historii, opanowują dziś znów liczne katedry pedagogiki na zachodnioniemieckich uniwersytetach. Fakt ten potwierdza również powołanie na stanowisko profesora zwyczajnego pedagogiki na Uniwersytecie w Kiel Theodora Wilhelma, współpracownika nazistowskiego pedagoga Alfreda Bäeumlera.

Theodor Wilhelm wydał w ostatnich latach, oprócz pewnej liczby artykułów i broszur, trzy godne uwagi książki: *Punkt zwrotny w wychowaniu politycznym — współuczestnictwo (Partnerschaft) jako zadanie pedagogiczne*, J. B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung, Stuttgart 1951. 2 i 3 wydanie ukazało się pod tytułem: *Współuczestnictwo. Zadanie wychowania politycznego.* 1953 i 1956.

Pedagogika Kerschensteinera, testament i los. J. B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung, Stuttgart 1957.

Pedagogika współczesna, Kroeners Taschenausgabe, Stuttgart 1959.

Theodor Wilhelm wymaga szczególnej naszej uwagi dlatego, że w pierwszej z wymienionych wyżej książek przedstawił szczegółowo teorię wychowania politycznego, do jakiego będą dążyły Niemcy Zachodnie. Z pracy drugiej wynika jasno, że jego wychowanie polityczne, mimo krytyki Kerschensteinera, tkwi korzeniami ostatecznie w jego antyproletariackim wychowaniu obywatelskim. Dzieło wymienione na ostatnim miejscu pokazuje nam Theodora Wilhelma jako interpretatora teorii pedagogicznych od przełomu wieku obecnego do czasów współczesnych.

Pierwsza z wymienionych wyżej książek, jak również i inne prace z lat 1945—1954 ukazywały się pod pseudonimem: Friedrich Oetinger. Co mogło skłonić Theodora Wilhelma do tego, by książkę o takim profilu politycznym, jaką jest dzieło pt. *Punkt zwrotny w wychowaniu politycznym*, opublikować pod innym nazwiskiem? W przedmowie do trzeciego wydania tej książki podał do wiadomości, że już w zeszycie majowym z 1954 r. czasopisma „Sammlung", wydawanego przez Hermana Nohla, rozstał się z pseudonimem Friedrich Oetinger. Lecz czytelnik na próżno szuka w artykule pt. *Eine Lanze fuer die Partnerschaft*, opublikowanym w wymienionym zeszycie czasopisma „Sammlung", wyjaśnienia, dlaczego poprzednio, jako czynny nauczyciel szkoły średniej w Flensburgu, przemilczał swoje nazwisko. Postaramy się to wyjaśnienie znaleźć.

*

[1] Wortlaut der Programmatischen Erhlaerung des Voristzenden des Staatsrates der DDR, Walter Ulbricht vor der Volkskammer am 4. 10. 1960. „Neues Deutschland" z 5. 10. 1960 r., s. 3.

[2] Tamże.

Światopogląd Theodora Wilhelma kształtował się w czasach Republiki Weimarskiej. Należał on do tej części powojennej młodzieży studenckiej, która nie mogła przeboleć rozpadania się imperializmu niemieckiego w czasie pierwszej wojny światowej i nie miała żadnego wpływu na historyczne zmiany, jakie dokonały się w czasie rewolucji listopadowej. Przekręcając całkowicie pojęcia i zniekształcając fakty historyczne nazywa Wilhelm dojście w r. 1934 faszystów do władzy „rewolucją", a upadek monarchii w czasie rewolucji listopadowej określa mianem „rewolty", przez którą „duchowy pozytywizm nauki marksistowskiej doszedł w Niemczech do politycznego panowania we wszystkich formach"[3]. Naród niemiecki uniknąłby faszyzmu i drugiej wojny światowej, gdyby to twierdzenie było słuszne. Twierdzenie to przytoczono tu tylko po to, by wykazać, że Theodor Wilhelm już w tym czasie stanął na stanowisku antykomunistycznym i stał na nim konsekwentnie mimo zaszłych w nim przemian o innym charakterze i że stanowisko to określa całą jego ostatnią działalność i przebija we wszystkich jego enuncjacjach. Antykomunizm — określany przez Thomasa Manna jako podstawowa głupota 20 wieku — to więzy, które łączyły konserwatywne siły Republiki Weimarskiej z faszystami, zachodnioniemieckimi ideologami CDU i prawicowym kierownictwem SPD.

Do Republiki Weimarskiej T. Wilhelm odnosił się z pogardą. Sam zaliczał siebie do tych, którzy w owych latach nauczyli się, „że na drodze i metodami zachodniej demokracji parlamentarnej nie można dojść do żadnej poprawy"[4].

W swej dysertacji pt. *Angielski ustrój i przedmarcowy niemiecki liberalizm* opowiadał się za „upolitycznieniem niemieckiego idealizmu", a więc za rozwojem, który prowadził od *Religion der Deutschheit* Paula de Legardes do *Mein Kampf* Hitlera. Wychodząc z tej pozycji Wilhelm zwalczał wszystkie kierunki materialistyczne i pozytywistyczne w niemieckim życiu duchowym. W żadnym wypadku nie należał on do młodzieży zaślepionej i błędnie pokierowanej, o której sam dziś mówi, że wpadała Hitlerowi w ramiona. On znał historyczne i ideologiczne korzenie niemieckiego faszyzmu i wiedział, jakie będą tego konsekwencje.

Inna jego praca, którą ukończył w kwietniu 1933 r., rozpoczyna się od zdania: „Ogromna siła rozpędu ruchu nacjonalistycznego w Niemczech zniszczyła ostatnie pozycje państwa partyjnego"[5]. Pismo, z którego wyjęto ten cytat, nosiło tytuł: *Die Idee des Berufsbeamtentums*. (Idea zawodowych urzędników). Opracował on teoretyczne uzasadnienie ustawy o przywróceniu zawodu urzędniczego, wydanej przez Hitlera 7 kwietnia 1933 r. Na mocy tej ustawy tysiące nielubianych przez faszystów nauczycieli zostało usuniętych z pracy w szkolnictwie.

T. Wilhelm, który dziś na zebraniach związków zawodowych wychowawców i naukowców referuje sprawę kształcenia politycznego, w 1933 r. pisał, że „błędna droga związków zawodowych urzędników została zatarasowana przez najnowsze zarządzenia rządu", i wysuwał postulat, by urzędnik był „cywilnym żołnierzem Niemieckiego Państwa"[6].

Nadzwyczajna zdolność zręcznego formułowania i ukrywania za elegancką fasadą słów niebezpiecznych faktów została natychmiast oceniona przez nazistów. Powierzono mu propagandę zagraniczną[7]. W czasopiśmie „Hochschule und Ausland" opublikował Wilhelm szereg artykułów, które w r. 1934 zostały zebrane w publikacji pt. *Niemcy w rzeczywistości. Słowo do zagranicy*. W przedmowie pisał, że zgodnie ze swoim zawodem „razem z zagranicznymi turystami przewędrował Niemcy" i w tym czasie „przeżył duchowe rozdarcie, jakie dzieli Niemcy od ludów Europy Zachod-

[3] Theodor Wilhelm: Deutschland, wie es wirklich ist. Ein Wort an das Ausland. Berlin 1934, s. 2.
[4] Tamże, s. 3.
[5] Theodor Wilhelm: Die Idee des Berufsbeamtentums, Tuebingen 1933, s. 1.
[6] Tamże, s. 1.
[7] Tamże, s. 64.

niej"[8]. Cel, do którego teraz zmierza w swych pismach — to przetransformowanie „wewnętrznego przelomu Niemiec, który został utorowany przez narodowy socjalizm, do pojęć europejskich"[9]. Wilhelm znał argumenty, przy pomocy których zagranica walczyła przeciw faszystowskiej dyktaturze, i czuł się powołanym do tego, by stanąć w obronie faszyzmu.

„Narodowy socjalizm — pisze on — jest to nowa, nadzwyczajna, wielka nadzieja tych, którzy mimo wszystko nie pozwolili wyrwać sobie wiary. Młodzież niemiecka garnie się w jego szeregi z tą ślepą ufnością i tajemną odwagą, z jaką wybiera się na przygodę"[10]. „Dla narodu niemieckiego — czytamy dalej — Hitler stał się symbolem"[11]. Wilhelm przedstawia go w słowach pełnych zachwytu jako najbardziej zdecydowanego wroga marksizmu i stawia żądanie: „Walka narodowego socjalizmu ma zasadnicze znaczenie dla całego światopoglądu, dlatego musi być prowadzona z całą bezwzględnością i bez kompromisu"[12].

Wszystkim socjaldemokratom w Niemczech Zachodnich i tym wszystkim, którym zachowanie pokoju leży na sercu, trzeba powiedzieć, że pedagog Theodor Wilhelm nie tylko występował do walki przeciw komunistom, lecz wyraźnie podkreślał: „Narodowy socjalizm podejmuje walkę przeciw marksistowskim poglądom wszystkich odcieni. Burzy on dogmat o solidarności robotników całego świata... Odrzuca on eudemonistyczną ewangelię pacyfizmu..."[13].

W publikacji tej Wilhelm wykazuje, że faszyzm jest nastawiony przeciw marksizmowi i przeciw liberalnemu indywidualizmowi, jak również przeciw całej „intelektualnej nadcywilizacji" i w końcu przeciw parlamentarnej demokracji państwa weimarskiego. Prawie każde zdanie książki Theodora Wilhelma można by przytoczyć na dowód jego faszystowskich przekonań. Nie jest to jednak konieczne. Dla scharakteryzowania ich wystarczy tu podać jeszcze tylko jego komentarz dotyczący palenia książek i wypędzenia niemieckich naukowców: „Mówi się, że narodowy socjalizm wypędził z Niemiec znakomitych uczonych. Ale czy nie byłoby o wiele ważniejsze zapytać, dlaczego ci ludzie opuścili Niemcy? Tych kilku uczonych spośród emigrantów można by tylko wtedy traktować jako dowód końca wolności myśli w Niemczech, gdyby zostali oni z Niemiec wypędzeni z powodu ich naukowości! W rzeczywistości jednakże zostali oni wypędzeni z Niemiec ze względu na ich osobowość — i duża część tych, o których tu się myśli, potwierdziła swym postępowaniem za granicą, że nieufność w stosunku do ich osobowości była właśnie uzasadniona"[14].

Palenie książek z 10 na 11 maja 1933 r. było według niego koniecznością — więcej, „stos był symbolem"[15] — który starał się on uzasadnić następująco: „Podczas gdy uwielbialiśmy i kochaliśmy twórczość Bindinga, Stehra, Schlafa, Kolbenheyera, Benna, Beumelburga, Juengera i Grimma, dbający o swój interes wydawcy przedstawiali zagranicy jako koronne dowody niemieckiego ducha takie nazwiska, jak Feuchtwanger, Heinrich, Mann, Remarque, Toller, Wassermann, Zweig i Emil Ludwig"[16].

Działalność Wilhelma w latach 1935—1945 koncentrowała się na redagowaniu pisma „Internationale Zeitschrift fuer Erziehungswissenschaft". Pismo to zostało założone w r. 1931 przez amerykańskiego historyka pedagogiki prof. dra Paul Monroe

[8] Theodor Wilhelm: Deutschland, wie es wirklich ist. Berlin 1934, s. 1.
[9] Tamże, s. 1.
[10] Tamże, s. 6.
[11] Tamże, s. 7.
[12] Tamże, s. 8.
[13] Tamże,
[14] Tamże, s. 21.
[15] Tamże, s. 25.
[16] Tamże, s. 26.

i katolickiego pedagoga prof. dra Friedricha Schneidera. Właśnie w r. 1934 naziści usunęli Friedricha Schneidera z jego stanowiska naukowego na Uniwersytecie w Kolonii. Na jego miejsce, jako wydawcę pisma, wysunięto w r. 1935, początkowo obok Monroego, nazistowskiego pedagoga Alfreda Baeumlera. Monroe został jednakże jako wydawca usunięty w r. 1938. Redaktorem naczelnym i przez to najbliższym współpracownikiem Alfreda Baeumlera został teraz Theodor Wilhelm, który w r. 1938 uzyskał również docenturę w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Oldenburgu. Wilhelm pełnił swój urząd ku pełnemu zadowoleniu swych mocodawców a z czasopisma uczynił instrument propagandy faszystowskiej, przede wszystkim dla zagranicy zachodniej. W miejsce rzeczowej informacji o międzynarodowym ruchu pedagogicznym i rozwoju szkolnictwa w innych krajach ukazywały się, najczęściej przez samego Wilhelma pisane, artykuły przedstawiające w różowych barwach faszystowski rozwój niemieckiego szkolnictwa i wychowania. Pedagogika innych krajów była mierzona wyłącznie miarą faszystowską.

W czasopiśmie tym znalazły swe odbicie również agresywne plany Hitlera. Redaktor naczelny zdecydowanie sprzeciwiał się wszelkiemu międzynarodowemu porozumieniu. Gdy w r. 1937 znakomity pedagog prof. dr Isaac Leon Kandel opublikował tezy dotyczące międzynarodowego porozumienia, dzisiejszy teoretyk „współuczestnictwa" czuł się zobowiązany do stwierdzenia, że nie jest konieczne, „by jeszcze raz pozwolono odżyć interpelacji filozoficznej i politycznej, którą w międzyczasie w Niemczech ostatecznie pokonaliśmy"[17]. Wilhelm nazywa myśli Kandla dotyczące porozumienia międzynarodowego wprost „niebezpiecznymi".

Gdy Hitler zaatakował ZSRR, Theodor Wilhelm miał już przygotowany artykuł, w którym szkalował szkolnictwo radzieckie i radziecki system kształcenia nauczycieli[18]. Gdy zaś USA przystąpiły do udziału w drugiej wojnie światowej, Theodor Wilhelm natychmiast opublikował rozprawkę o „Kulturalno-politycznych podstawach imperializmu USA". Nie jest pozbawiony komizmu fakt, że dzisiejszy zwolennik amerykańskiego pragmatyzmu w wymienionej rozprawce mówił o „narzucaniu amerykańskiego wzoru życiowego" i „narzucaniu panowania Białego Domu"[19]. Gdy po bitwie pod Stalingradem wielu szukało możliwości opuszczenia tonącego okrętu faszyzmu, Theodor Wilhelm wzmógł jeszcze bardziej w „Internationale Zeitschrift fuer Erziehungswissenschaft" swą antyaliancką propagandę. W rozprawce *Wir sollen „umerzogen" werden* (Mamy być na nowo wychowywani) stara się wyśmiać plany aliantów dotyczące reedukacji i określa je jako „dziecinadę". Dla niego „prawdziwe wychowanie" jest jeszcze nadal „związane z rasą, miejscem i historią, ze związkiem krwi, losem narodu i nie można go od tego oderwać"[20]. Naród niemiecki nie może „niczego innego oczekiwać" od reedukacji — oświadcza Theodor Wilhelm — jak tylko zwalcowania przez zmodyfikowaną amerykańską kulturę, której symbolem jest jazz, Hollywood, konserwy i wszystkie inne trywialności państwa dolara"[21]. Groteskowość sytuacji polega na tym, że słowa powyższe pochodzą z ust człowieka, który dziś należy do tej grupy sił rewizjonistycznych, militarystycznych i neofaszystowskich w Niemczech Zachodnich, które w o wiele większym stopniu niż inne kraje NATO opierają się na USA. W 1944 r. oświadczył on, że Niemcy winni być „tępi i nieczuli na wysiłki amerykańskiego »mamonizmu«"[22]. Następujące zdania Theodora Wilhelma, którymi kończy on powyższą broszurę, dowodzą, że dzisiejszą „ideę Europy" (Europaidee) militarystów zachodnioniemieckich

[17] *Internationale Zeitschrift fuer Erbiehungswissenschaft*, rocznik 6, 1937, s. 313.
[18] Theodor Wilhelm: Lehrerberuf und Lehrerbildung in der Sowjetunion, *Internationale Zeitschrift feur Erziehungswissenschaft*, rocznik 10, 1941, zeszyt 6, s. 245.
[19] Tamże, rocznik 12, 1934, zeszyt 1—2, s. 23.
[20] Tamże, rocznik 13, 1944, zeszyt 3, s. 136.
[21] Tamże.
[22] Tamże, s. 137.

można znaleźć właśnie w ideologii faszystowskiej: „Nasze głębokie przekonanie o zwycięstwie opieramy na sile europejskich wartości charakteru. Wypływają one z gry sił (Kraftfeld) obrazu świata, która tkwi w głęboko leżących związkach biologicznych i historycznych. Nie dadzą się one zerwać przez amerykańskie i bolszewickie przynęty" [23].

*

Teraz jasne jest jak na dłoni, dlaczego Theodor Wilhelm po 1945 r. ogłaszał swe publikacje pod nazwiskiem Friedrich Oetinger. Pod własnym nazwiskiem był za bardzo znany, szczególnie w krajach władających językiem angielskim, jako redaktor naczelny „Internationale Zeitschrift feur Erziehungswissenschaft" i jako autor publikacji propagandowych *Deuschland, wie es wirklich ist* i *German Education To-day* (napisane wspólnie z Gerardem Graefe). Nie jest sprawą przypadku, że Theodor Wilhelm znów pojawił się „na horyzoncie politycznym" w Schleswig-Holstein i przez Wyższą Szkołę Pedagogiczną w Flensburgu doszedł do stanowiska profesora zwyczajnego na Uniwersytecie w Kiel [24].

Schleswig-Holstein, ze względu na swą strukturę wielkich gospodarstw rolnych, był już od 1933 r. ośrodkiem organizacji prawicowo-radykalnych. W Schleswig-Holstein był w r. 1950 premierem dr Bertram (CDU), który w „New York Times" swoją przynależność do NSDAP wyjaśniał po prostu w ten sposób, że „w czasie jedenastoletniego panowania nazistów istniała tylko jedna partia i bardzo trudno było stać na boku. W czasie wojny przynależność do niej była dowodem miłości ojczyzny i walki za ojczyznę" [25]. W Schleswig-Holstein urzędują nazistowscy sędziowie, a wdowie po ludobójcy Heydrichu przyznano wysoką rentę. Obecny premier w Schleswig-Holstein Kai Uwe von Hassel należy do prawicowych ekstremistów CDU i przyjmuje w swoim domu nazistowskiego poetę Hansa Grimma. W Schleswig-Holstein będą przeprowadzane manewry wojsk atomowych NATO, a minister kultury tego kraju, Edo Osterloh, oświadczył na zjeździe delegatów Związku Nauczycieli Niemieckich: „Kto ma możność zlikwidowania przy pomocy broni atomowej terroru stosowanego przeciw wolności i ludzkiej godności i absolutnie nie może znaleźć innej drogi wyjścia, nie postąpi etycznie, jeśli się zawaha użyć tego instrumentu w obronie ludzi" [26].

W Schleswig-Holstein pracują w ministerstwie kultury liczni byli naziści, zajmując kierownicze stanowiska. Odpowiedzialny za nazistowską akcję euthanazji dr Sawade ukrył się tamże pod fałszywym nazwiskiem w administracji spraw socjalnych. Tak więc w Schleswig-Holstein Wilhelm znalazł sprzyjającą atmosferę, by na nowo mógł pełnić służbę dla ideologii swych imperialistycznych i militarystycznych chlebodawców. Jako jeden z tych, który niewątpliwie należał do teoretyków ideologii faszystowskiej, czuł się, w oparciu o reakcyjne koła w Niemczech Zachodnich, powołany i upoważniony do występowania jako „interpretator" naszej epoki i jak kiedyś, tylko w ulepszonej formie, do rozpowszechniania demagogicznych faszystowskich haseł propagandowych [27].

Podobnie jak dawniej, również w publikacjach wydanych po r. 1945 uwydatnia się jego sceptycyzm wobec reedukacji narodu niemieckiego. W książce *Partnerschaft*

[23] Tamże.
[24] Kurt Hirsch: Kabale und Hass in Schleswig-Holstein. W *Blaetter feur deutsche und internationale Polityk*. Rocznik 5, zeszyt 4 z 25, 4. 1960, s. 382.
[25] Tamże.
[26] Cytat z *Jugendvergiftung als System*. Eine Dokumentation ueber die Vorbereitung der westdeutschen Jugend auf einen neuen Krieg. Wydane przez Ausschuss fuer Deutsche Einheut, Berlin 1960, s. 64.
[27] Porównaj tamże, s. 64/65.

daje on wyraz swojemu zdziwieniu, że „zwycięzcy, którzy przybyli do Niemiec, jako cudowny środek, przy pomocy którego miano dokonać od podstaw dawno głoszonej reedukacji narodu niemieckiego, przynieśli ze sobą przeszkolenie celem uczestniczenia w tworzeniu nowej formy państwa... Czy nie była to po prostu stara metoda ze zmienionymi objawami? Czy i tutaj nie włączono wychowania w służbę całkiem określonych celów politycznych? I czy cel reedukacji nie został znów odgórnie ustalony, podczas gdy zmiana w kierunku kształcenia ludowego, która według naszego własnego wyczucia była w pierwszej linii najbardziej konieczna, winna iść od dołu do góry?... Nowe wychowanie stosowane przez alianckich zwycięzców musi się liczyć z wszystkimi naszymi zastrzeżeniami przeciw politycznemu szkoleniu jako propagandzie określonej formy rządów" [28]. Czy dobrze zrozumieliśmy? Faszystowski pedagog ma zastrzeżenia do wychowania politycznego, mówi o kształceniu ludowym idącym od dołu do góry i odrzuca posługując się pozornie demokratycznymi argumentami tak kategoryczne żądanie Umowy Poczdamskiej dotyczące antyfaszystowsko-demokratycznej reedukacji narodu niemieckiego. W swoim obszernym dziele *Pedagogik der Gegenwart* (pedagogika współczesna) nie zamieścił ani słowa o Umowie Poczdamskiej. Przemilczał tu również, że żądanie: „wychowanie publiczne w Niemczech musi być w ten sposób kontrolowane, by całkowicie zostało usunięte propagowanie nazizmu i militaryzmu, by rozwój idei demokratycznych był w pełni umożliwiony" [29], całkowicie odpowiadało pojęciom i życzeniom wszystkich antyfaszystowskich i demokratycznych sił. Zamiast tego starał się Wilhelm gorliwie oczyszczać pedagogikę faszystowską z jej winy w stosunku do narodu niemieckiego, szczególnie wobec ówczesnej młodzieży, a współczesnemu pokoleniu nauczycieli i młodzieży w Niemczech Zachodnich starał się przedstawić fałszywy, bo niewinny obraz faszystowskich machinacji i tendencji w dziedzinie pedagogiki. Wysiłki te podejmował w obszernych rozdziałach tak w książce *Partnerschaft* jak i w *Pedagogik der Gegenwart*. Z tego wynika jasno, że Theodor Wilhelm nie wyciągnął żadnych wniosków z przeszłości. Do takiego wniosku może dojść sam krytyczny czytelnik na podstawie na przykład cytatów z trzeciego wydania (1956 r.) książki *Partnerschaft:* „Szeroki ogół... spotkał w *Mein Kampf* Hitlera, nawet wtedy gdy czytał to w urywkach, jedną z wielokrotnie powtarzanych wypowiedzi dotyczącą wychowania młodzieży niemieckiej. To, co oni tam czytali o zaniedbaniach i o tym, że musi być inaczej, nie było bynajmniej głupie. Pod wielu względami było to rozjaśniające, a w poszczególnych punktach wręcz dające nowe rozwiązania" [30].

Powtarzamy: co Hitler mówił o wychowaniu, „nie było głupie", lecz było „rozjaśniające" i „wręcz dające nowe rozwiązania!" Wprowadzać w błąd dzisiejsze nauczycielstwo Niemiec Zachodnich takim profaszystowskim przedstawianiem sprawy jest, łagodnie mówiąc, czynem nieodpowiedzialnym. By sprawę postawić jasno, przytaczamy własne słowa Hitlera dotyczące jego poglądów na wychowanie: „Moja pedagogika jest twarda", powiedział w rozmowie z Hermanem Rauschingiem. „Wszystko, co słabe, musi zostać odrzucone (weggehaemmert). W moich Ordensburgach wyrośnie młodzież, której się świat przestraszy. Chcę mieć młodzież gwałtowną, władczą, nieustraszenie okrutną... Z ich oczu musi wyzierać wolny, wspaniały drapieżnik. Chcę mieć młodzież atletyczną. To jest pierwsze i najważniejsze. Nie chcę żadnego wychowania intelektualnego. Przez wiedzę zepsuję sobie młodzież..." [31].

W dzisiejszym spojrzeniu Theodora Wilhelma faszyzm nie był wcale taki straszny: „Im większa odległość dzieli świat od minionych zdarzeń, tym wyraźniej rozumie on, że to nie rzekoma skłonność niemiecka do działania bez skrupułów i brutalności

[28] Friedrich Oetinger: *Partnerschaft*. Wydanie 2. Stuttgart 1953, s. 15/16.
[29] *Das Potsdamer Abkommen und andere Dokumente*. Kongress Verlag. Berlin. 1950, s. 17.
[30] Friedrich Oetinger: a.a.O., Wydanie 3. Stuttgart 1956. s. 61.
[31] Hermann Rauschning: *Gespraeche mit Hitler*. Zeurich und New York 1959, s. 237.

pchała masy w ramiona Hitlerowi, lecz że mąż ten doskonale umiał wykorzystać w służbie dla swego ruchu tęsknotę Niemców powojennych do wspólnoty, do socjalnego i partyjno-politycznego pokoju i do jedności, do przezwyciężenia wszystkich partykularnych i antynarodowych dążeń" [32].

Powtarzamy: Hitler umiał doskonale — nie wprowadzać naród w błąd przez swą zbrodniczą demagogię, nie, on zaspokoił tęsknotę ludu do socjalnego pokoju...

„Walka partyjna wygasła, zniknęli bezrobotni" [33]. Lecz ani słowa o obozach koncentracyjnych, o rozbiciu związków zawodowych. Nie można się więc dziwić, że przy tak zakłamanym gloryfikowaniu panowania faszystowskiego w Niemczech, uczniowie, na pytania stawiane przez heską telewizję, a dotyczące okresu panowania nazistowskiego, nic nie wiedzieli o obozach koncentracyjnych, o prześladowaniu Żydów i odpowiadali: Hitler pobudował autostrady; Hitler zlikwidował bezrobocie i uczynił Niemcy wielkimi.

U Theodora Wilhelma, teoretyka wychowania politycznego w Niemczech Zachodnich, odpowiedź nie wypada bardziej krytycznie: „Hitler wprowadził na nowo obowiązek służby wojskowej, przywrócił nadzór wojskowy nad Nadrenią, zjednoczył Austrię z Rzeszą i następnie zabrał się, „gdy naród wstrzymał oddech, nieomylnie i — jak się okazało — widocznie popierany przez wyższe moce, również do korygowania niedopuszczalnie przeprowadzonej granicy z Polską" [34].

Również my, którzy czytamy wydaną w Niemczech Zachodnich w r. 1960 jako III nakład książkę, wstrzymujemy oddech; zapiera nam oddech, gdy czytamy, że Austria została zjednoczona z Rzeszą i że Hitler, gdy zabrał się „do korygowania niedopuszczalnie przeprowadzonej granicy z Polską", został poparty przez wyższe moce. Został on do tego zachęcony przez bardzo realne moce, mianowicie przez mocarstwa zachodnie w układzie monachijskim i planowo przygotowywał się do wojny. Tezę o zdobyciu na wschodzie brakującej przestrzeni życiowej mógł każdy, kto nie był ślepy politycznie, wyczytać z pism nazistowskich! Theodor Wilhelm nie może jednakże twierdzić, że nic o tym nie wiedział, zwłaszcza jeżeli Hansa Grimma zalicza do swoich „najbardziej godnych szacunku i najulubieńszych" niemieckich pisarzy.

Jeśli historia będzie tak komentowana przez teoretyka wychowania politycznego, nie może być naprawdę mowy o przekreśleniu przeszłości. Pisanie historii, jakie uprawia Theodor Wilhelm, jest nie „zwalczaniem", lecz usprawiedliwianiem faszyzmu, nawet i w tym wypadku, gdy on jako zręczny pisarz stara się zawsze na poparcie swoich tez wtrącić kilka krytycznych uwag dotyczących ruchu faszystowskiego. Jak dawniej, tak i teraz czuje się zobowiązany wobec faszystowskich pedagogów Ernesta Kriecka i Alfreda Baeumlera, których często cytuje: „Musi to być nadal uważane jako zasługa Kriecka..." [35]. „Alfred Baeumler wniósł do podstawowych elementów kształcenia politycznego coś nowego..." [36]. Również i wtedy, gdy niekiedy stwarza pozory, nie rozprawia się z faszystowskim wychowaniem młodzieży. Czytamy więc w *Partnerschaft* zdanie: „Wszystkie wysiłki zmierzające do tego, by wyjaśnić obowiązkową służbę młodzieży w Hitlerjugend jako klasyczne miejsce właściwego wzorowego wychowania, sprowadzały się do przymusu" [37].

Dla przeciwstawienia porównajmy, co ten sam autor pisał w r. 1934: „Kierującą rolę w wychowaniu socjalistycznym (myślał o pseudosocjalistycznym wychowaniu nazistów, DV) niemieckiego narodu odgrywa SA i służba pracy (Arbeitsdienst). Możemy po prostu stwierdzić, że Arbeitsdienst (służba pracy), Hitlerjugend i SA

[32] Friedrich Oetinger: a.a.O., s. 62.
[33] Tamże, s. 63.
[34] Tamże.
[35] Tamże, wydanie 2. Stuttgart 1953, s. 11.
[36] Tamże.
[37] Tamże, s. 14.

stanowią drugi obok oficjalnej szkoły wolny system wychowania, który przynajmniej przez pewien czas będzie w Niemczech ważniejszym niż aparat szkolny"[38]. Szkołę uważał on w tym czasie za zbyt „ściśle związaną z liberalną ideą wychowania"[39] i witał SA jako „organizację walczącą... przeciw komunizmowi"[40].

A oto jak dziś niewinnie przedstawia on wychowanie faszystowskie młodzieży: „Odnosi się to również do młodzieży. Jej marsze nie były wyrazem dążności wojennych, lecz był to swego rodzaju »urzędowo-partyjny« sposób okazywania aktywnego udziału w polityce »wodza«. Żaden rozsądny człowiek żyjący współcześnie nie będzie miał tej młodzieży za złe, że gromadziła się wokół Hitlera"[41].

I my nie robimy na pewno zarzutu z tego, że młodzież poszła na lep demagogii faszystowskiej. Pytamy jednakże, co robili wychowawcy młodzieży, by uchronić ją przed wpływem faszyzmu? Autor powyższych zdań nie może nam na pewno dać na to żadnej zadowalającej odpowiedzi. Metoda i sposób, w jaki Theodor Wilhelm przedstawia dziś teorię i praktykę wychowania w okresie faszystowskim, jest nie tylko nieodpowiedzialny, lecz niebezpieczny.

*

11 lutego 1957 r. Theodor Wilhelm habilitował się na fakultecie filozoficznym Uniwersytetu w Kilonii przedkładając pracę pt. *Entwicklung und Schicksal der pedagogischen Theorie Georg Kerschensteiners* (Rozwój i los teorii pedagogicznej G. Kerschensteinera), która ukazała się w druku pod tytułem *Die Pedagogik Kerschensteiners* (Pedagogika Kerschensteinera). W ten sposób zbudowana została podstawa, by mógł on wystąpić jako następca prof. dra Fritza Blaettnera. Z jego pomocą przeszedł on do pierwszych szeregów zachodnioniemieckich pedagogów uniwersyteckich. Nie można więc o tym zapomnieć, że ten sam Theodor Wilhelm, który dziś kształci nauczycieli na zachodnioniemieckim uniwersytecie, w 1934 r. pisał: „Przyszły nauczyciel musi przejść przez szkołę organizacyjną Arbeitsdienst (służby pracy) i SA"[42]. Jego słuchacze winni się zapytać, jaki jest jego stosunek do ówczesnego żądania: „W szkole narodowo-socjalistycznej nic nie ma do szukania nauczyciel, który swoje uprawnienia pedagogiczne opiera wyłącznie na egzaminie naukowym. Musi on przejść przez ogień obozu wojskowego i Arbeitsdienst"[43].

Uniwersytet w Kilonii, jak wiadomo, kształci wyłącznie nauczycieli, nauczycieli starszych klas szkół średnich, którym Theodor Wilhelm wpisał w r. 1934 do księgi pamiątkowej: „Nie mamy żadnego bardziej upragnionego życzenia jak to, by przez zastosowanie takich lub innych radykalnych środków zniknął jak najszybciej ze szkół niemieckich kształcących nauczycieli typ gorliwego, czysto intelektualnego, życiowo nie zrównoważonego nauczyciela szkoły średniej"[44].

Przy powierzchownym studium książki *Partnerschaft*, której pełnej problematyki tutaj omówić nie można, Theodor Wilhelm przedstawia się jako miłujący pokój pedagog, który chce zaktywizować i kultywować stosunki międzyludzkie[45]. W rzeczywistości jednakże również te jego podstawowe poglądy pedagogiczne mają charakter faszystowski. Jego „współuczestniczące" wychowanie ma osiągnąć to, co zarzucał on w 1934 r. Republice Weimarskiej, mianowicie, że nie zdołała „przezwyciężyć wewnątrzniemieckich przeciwieństw klasowych"[46]. Zachodzi tu ścisły

[38] Theodor Wilhelm: Deutschland, wie es wirklich ist. S. 49.
[39] Tamże.
[40] Tamże, s. 50.
[41] Friedrich Oetinger: a.a.O., wydanie 3. S. 63.
[42] Theodor Wilhelm: Deutschland, wie es wirklich ist. S. 54.
[43] Tamże.
[44] Tamże.
[45] Friedrich Oetinger: a.a.O., wydanie 2. S. 158.
[46] Theodor Wilhelm: Deutschland, wie es wirklich ist. S. 5.

związek między pseudosocjalizmem nazistów, który Wilhelm w r. 1934 tak komentował: „Celem jego nie jest walka jednej klasy przeciw drugiej, lecz współpraca wszystkich grup w duchu prawdziwej ludowej wspólnoty. Nowy socjalizm niemiecki nie jest przede wszystkim żadną teorią ekonomiczną lub społeczną, lecz jest zasadą praktycznego postępowania"[47]. Dokładnie do tego samego zmierza dziś Theodor Wilhelm przez wychowanie dla współuczestnictwa. Ma ono to na celu, by rozbić robotniczą świadomość klasową.

Partnerschaft wywołała kilka głosów krytycznych prawicy. Tak np. Theodor Litt[48] określa drogę, którą przebiegało wychowanie obywatelskie od Kerschensteinera do Oetingera, jako „przegląd omyłek"[49]. Litt, który prawdopodobnie bał się, że współuczestnictwo może przyczynić się do koegzystencji kapitalizmu z komunizmem, zarzuca Theodorowi Wilhelmowi, że wyeliminował z wychowania politycznego zagadnienie walki o władzę. Lecz Theodor Wilhelm już przed wydaniem książki *Partnerschaft* wyjaśnił: „Jego celem jest nie zlikwidowanie walki, lecz zmiana stylu walki"[50].

W odpowiedzi Littowi szybko pospieszył z zapewnieniem: „Władza nigdzie w mojej książce nie jest przedstawiona jako zło, które musiałoby zniknąć ze świata, jeśli chcemy żyć w wolności. Te iluzje pozostawia się marksistom"[51]. Jest to potwierdzeniem, że Wilhelm stoi mocno na stanowisku utrzymania władzy przez kapitał monopolistyczny. Widzi jednakże, że ten rodzaj władzy w jednej części świata został już usunięty, a w drugiej części świata jest zagrożony. Wychowanie w duchu „współuczestnictwa" ma właśnie dopomóc do skonsolidowania w bońskim państwie przeciwstawnych poglądów na władzę.

Klasa robotnicza będzie dalej prowadziła swą walkę o socjalistyczny ustrój społeczny. Przeciwstawi się ona tendencjom w rodzaju *Partnerschaft* Theodora Wilhelma najlepiej wtedy, gdy — mówiąc za Klarą Zetkin — ujawni to „zakażanie świadomości ludu, jakie leży w interesie nowego imperializmu niemieckiego"[52]. Wbrew wszystkim tego rodzaju wysiłkom zmierzającym do usypiania świadomości klasowej proletariatu, Klara Zetkin stwierdzała w sposób nie dający powodów do nieporozumień: „Jako cel wychowania trzeba jasno i wyraźnie postawić i określić: wychowanie w duchu rewolucyjnej międzynarodowej solidarności proletariatu wszystkich krajów"[53].

*

W czasie między jednym a drugim wydaniem *Partnerschaft* antykomunizm Theodora Wilhelma wzrastał. On, który z pozycji faszyzmu tak samo stawał do walki przeciw zachodniej demokracji parlamentarnej, jak przeciw komunizmowi, usiłuje teraz z pozycji Niemiec Zachodnich zrównać faszyzm z socjalizmem. Rozumie się samo przez się, że tego rodzaju wysiłki muszą być skazane na niepowodzenie. Komunistyczna Partia Niemiec walczyła z faszyzmem już wiele lat przed r. 1933 i wspólnie z szeregowymi socjaldemokratami komuniści ponosili największe ofiary w antyfaszystowsko-demokratycznej walce wyzwoleńczej ludu niemieckiego. Nastę-

[47] Tamże, s. 42.
[48] Czy Theodor Litt wiedział, że za nazwiskiem Friedrich Oetinger ukrywał się Theodor Wilhelm, nie udało się stwierdzić.
[49] Theodor Litt: *Die politische Selbsterziehung des deutschen Volkes*, z dodatku do tygodnika *Das Parlament* wydawanego przez Bundeszentrale feur Heimatdienst z 27. 1. 1954.
[50] Friedrich Oetinger: a.a.O., wydanie 2, s. 269.
[51] Theodor Wilhelm: Eine Lanze fuer die Partnerschaft. Z: *Die Sammlung*, Zeitschrift fuer Kultur und Erziehung. Wyd. przez Hermana Nohla, R. 9, maj 1954, s. 227.
[52] Clara Zetkin im deutschen Reichstag. Z: Verhndlungen des Reichstages. Wahlperiode, tom 394, Berlin 1928, s. 11 546.
[53] Tamże.

pujące cytaty dowodzą ciągłości jego antykomunistycznej propagandy: w r. 1934 w publikacji *Deutschland, wie es wirklich ist* pisał: „Światopogląd komunistyczny obrabował ludzi z osobistej godności a ponadto przeczy zdrowemu rozumowi" [54], w 1955 w publikacji „Sachlichkeit und Menschlichkeit" czytamy: „Przede wszystkim chodzi o to, by jasno zdawać sobie sprawę, że w systemie materializmu dialektycznego człowiek jest konsekwentnie eliminowany" [55]. W 1955 r. na sesji w Tutzinger poświęconej „kształceniu i wychowaniu politycznemu" powiedział: „Marksizm zniszczył radykalnie odpowiedzialny podmiot" [56].

W przeciwieństwie do tych oszczerczych i głupich twierdzeń wzrasta wszędzie, nawet i w Niemczech Zachodnich, przekonanie, że wszechstronny rozwój człowieka jest możliwy bez przeszkód tylko w socjalizmie. Takie wypowiedzi przedstawiciela faszystowskiej pedagogiki o marksizmie, które w rzeczywistości prowadziły do „rozbicia osobowości" [57], są po prostu groteskowe.

Po tej samej linii, gdyż niczego innego nie należało się spodziewać, idą zalecenia zawarte w redagowanym przez Wilhelma a wydanym przez Min. Kultury w Schleswig-Holstein 10 zeszycie pisma „Wegweiser fuer die Lehrerfortbildung" (Poradnik dla dokształcających się nauczycieli). W tymże zeszycie, noszącym tytuł „Politische Bildung im 8 und 9 Schuljahr" (Kształcenie polityczne w 8 i 9 roku szkolnym", Kilonia 1956) stawia on następujące wymagania: „Obszary środkowo- i wschodnioniemieckie, traktowane solidarnie przez wszystkie klasy jako niemiecka ojczyzna, występują silnie na pryncypalne miejsce ze względu na ich los po 1945 r." [58].

Zupełnie w żargonie nazistowskim utrzymane jest jego szczucie, skierowane przeciw krajom socjalistycznym: „Przymus, który po drugiej stronie kurtyny żelaznej panuje nad całym życiem prywatnym i publicznym, przenika nagle do świadomości: roboty przymusowe, przymusowe zesłania, obozy przymusowe" [59].

Zapytujemy się, dlaczego człowieka z taką przeszłością polityczną jak Wilhelm upoważniono do publikowania pod pseudonimem takich prac, jak: *Freiheit, die ich meine. Materialien fuer die Erziehung zur politischen Freiheit* (Jak ja widzę wolność. Materiały do wychowania w politycznej wolności), Stuttgart 1955 i *Sachlichkeit und Menschlichkeit. Richtpunkte fuer die sittliche Erziehung in der Gegenwart* (Rzeczowość i ludzkość. Wytyczne do współczesnego wychowania moralnego), Stuttgart 1955.

To, co się dzieje w Niemczech Zachodnich, jest symptomatyczne dla państwa bońskiego.

Jak mało wiarygodne są jego zapewnienia i wyznania dotyczące wolności i demokracji, stwierdza wypowiedź zaczerpnięta z jednej z wyżej wymienionych prac, dotycząca wolności słowa i praw autorskich: „W zasadzie z pełnej wolności przemawiania i pisania mogliby naturalnie tylko ci korzystać, których charakter i poziom wykształcenia daje gwarancję, że oszczędzą społeczeństwu kłamstw i mówienia półprawdy" [60].

Gdybyśmy wyjątkowo raz jeden zastosowali jego miarę, wtedy ukaże się wprawdzie poziom wykształcenia Theodora Wilhelma, lecz w najmniejszym stopniu nie zobaczymy charakteru, który konieczny jest, by móc pisać o kształceniu politycznym.

*

[54] Theodor Wilhelm: Deutschland, wie es wirklich ist. Berlin 1934, s. 6.
[55] Friedrich Oetinger: Sachlichkeit und Menschlichkeit. Richtpunkte fuer die sittliche Erziehung der Gegenwart. Stuttgart 1955, s. 16.
[56] Die neue Volksschule in Stadt und Land. Tom VII, 1955, s. 249.
[57] Fritz Stippel: Die Zerstoerung der Person. Kritische Studie zur nationalistischen Paedagogik. Donauwoerth 1957.
[58] Theodor Wilhelm: Politische Bildung im 8. und 9. Schuljahr. Kiel 1956, s. 43.
[59] Tamże, s. 39.
[60] Friedrich Oetinger: Freiheit, die ich meine. Stuttgart 1955, s. 35.

Jest już tylko konsekwencją fakt, że Theodor Wilhelm należy do zagorzałych zwolenników militaryzacji zachodnioniemieckich szkół. W swej *Paedagogik der Gegenwart* cały rozdział poświęca „wychowaniu wojskowemu". Czytamy tam: „Od kiedy w Republice Związkowej wprowadzono obowiązkową służbę wojskową, szkołom i zakładom pracy przybył nowy silny instrument wychowania publicznego. Naród niemiecki doświadczył, jak mocny wpływ wywiera na człowieka i jak go kształtuje służba wojskowa" [61]. Theodor Wilhelm wie jednakże, jak zdecydowanie wielka ilość młodzieży zachodnioniemieckiej nie zgodziła się na odbywanie służby wojskowej. Badania opinii publicznej wykazały już w 1955 r., że mimo całej agitacji tylko 27% młodych ludzi chciało zostać żołnierzami w zachodnioniemieckiej armii NATO. 34% odpowiedzialo na wprowadzenie obowiązkowej służby wojskowej zdecydowanym n i e. Liczba tych, którzy odrzucili służbę w armi niemieckiej stojącej pod rozkazami nazistowskich oficerów, dziś nadal wzrasta. Wilhelm, który zna te fakty, właśnie dlatego opowiada się zdecydowanie za zmilitaryzowaniem wychowania i określa służbę wojskową, podobnie jak Georg Kerschensteiner, jako „najszerszą platformę państwowego wychowania dorosłych" [62]. W swojej *Paedagogik der Gegenwart* podkreśla, że „moralność obywatelska i morale służby wojskowej nie dadzą się rozdzielić" [63]. Jego dążeniem jest „ściśle połączyć ze sobą możliwości wychowawcze szkoły z możliwościami wychowawczymi służby wojskowej" [64].

Wilhelm przyznaje otwarcie, że „zasady wychowania żołnierzy" odpowiadają „zaleceniom" (Zachodnio-) Niemieckiego Komitetu do Spraw Wychowania i Kształcenia wydanym z okazji odbudowy armii związkowej. To zalecenie — tak nazywa się ono w *Paedagogik der Gegenwart* — „zobowiązuje bardzo mocno szkoły zachodnioniemieckie, a zasady wychowania żołnierzy jako zalecenie zachodnioniemieckiego Komitetu powstały w wyniku ścisłej współpracy wojskowych i pedagogów, między innymi znanych profesorów szkół wyższych" [65]. Theodor Wilhelm często powołuje się w tym rozdziale na profesora zwyczajnego pedagogiki w Goettingen, Ericha Wenigera, i w r. 1959 przytacza jego pracę z 1938 r. pt. *Wehrmachtserziehung und Kriegserfahrung.*

*

Fakt, że wybitni pedagodzy zachodnioniemieccy, jak Theodor Litt, Erick Weniger, Hans Bonekamp i Theodor Wilhelm, w ścisłej współpracy z zachodnioniemieckimi wojskowymi ustalają program wychowania i kształcenia w szkole, napełnia nas wielką troską.

Postępowe nauczycielstwo Niemiec Zachodnich musi w interesie młodzieży i szkoły trzymać się z dala od takich przedstawicieli nauk pedagogicznych, jak Theodor Wilhelm, ponieważ nie zrozumiał on, że przyszłość Niemiec może zapewnić tylko pokój.

DR G. HOHENDORF
(Tłumaczył: S. Szajek)

[61] Theodor Wilhelm: Paedagogik der Gegenwart. Alfred Kroener Verlag, Stuttgart 1959, s. 343.
[62] Tamże, s. 345.
[63] Tamże.
[64] Tamże.
[65] Tamże, s. 347.

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

PRZEGLĄD POLSKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Doskonalenie metod nauczania jest problemem żywym, dyskutowanym i omawianym w książkach, artykułach, referatach. Wystarczy wspomnieć takie prace, jak J. Barteckiego *Aktywizacja procesu nauczania poprzez zespoły uczniowskie* czy Cz. Kupiszewicza *O efektywności nauczania problemowego*. W ostatnich numerach czasopism znaduje się kilka artykułów, w których w sposób szczególny jest omówione zagadnienie doskonalenia metod nauczania. Omówię artykuły z trzech pism: „Nowej Szkoły", „Psychologii Wychowawczej" oraz — drogą wyjątku — „Kultury i Społeczeństwa".

PAMIĘĆ I MYŚLENIE

Mówimy często: dydaktyka pamięci i przeciwstawiamy jej dydaktykę myślenia; dyskwalifikujemy metody uczenia, w których dominuje zapamiętywanie z przymiotnikami: mechaniczne, bezmyślne; odróżniamy myślenie twórcze od odtwórczego. Rodzą się jednak przy tym pytania: jaka jest rola zapamiętywania w procesie myślenia, czy myślenie „odtwórcze" jest zawsze odtwórcze, w jakich warunkach zapamiętana informacja przydaje się w rozwiązywaniu różnych zadań?

Odpowiedź na te i inne pytania próbuje dać Jerome S. Bruner w artykule pt. *Zagadnienia indywidualne i społeczne w badaniu myślenia* („Psychologia Wychowawcza", nr 3, 1961). Jeden z psychologów holenderskich — informuje autor — zestawił artykuły o procesach poznawczych, drukowane w latach 1950—1954. Na 4471 tytułów tylko ok. 6 procent wiąże się z tematyką myślenia i wyobraźni, reszta traktuje o uczeniu się i pamięci, spostrzeganiu i złudzeniach. Na tle tej i nowszej literatury o myśleniu autor omawia trzy zagadnienia, które wydają mu się problemami klasycznymi:

1) problem organizacji,
2) rola pamięci w procesie myślenia,
3) rola języka, logiki oraz mitów w myśleniu.

Bruner widzi, hipotetycznie, trzy możliwości przechowywania w pamięci wiadomości. Pierwsza możliwość — rejestrować wszystko, czego kiedykolwiek doznaliśmy (psychiczna „taśma magnetofonowa"). Jaka z tego korzyść? Niewielka albo żadna. Autor niniejszego sprawozdania uczył się kiedyś na pamięć łańcucha przysłówków, które rządzą drugim przypadkiem, ażeby odpowiedzieć, którym przypadkiem rządzi „zamiast", musi całą „taśmę przysłówków" nagrywać od początku: do, dla, od, u, koło, około, naokoło, zamiast... Gdybyśmy przy każdej wiadomości, do której chcemy wrócić, rozpoczynali „nagrywanie" od początku, mogłoby nam to zająć — wyjaśnia Bruner — całe życie. Inna hipotetyczna możliwość — umieszczanie w pamięci wszystkiego, co do nas dochodzi, w sposób bezładny, chaotyczny. Pożytek z tego znów żaden, gdyż trudno byłoby wiadomość wydobyć z takiego zbioru w odpowiedniej chwili. Możliwość inna — odnoszenie świeżych, nowych danych do struktur poznawczych, które zostały już przedtem zorganizowane, albo też zbudowanie nowej struktury. Skoro więc — przypomnijmy znane ze szkoły czynności — nauczyciel „nawiązuje" nowe wiadomości do dawniej poznanych, odnosi świeże informacje do struktur już wytworzonych, idzie tylko o to, ażeby to czynił konsekwentnie, systematycznie, i żeby to były struktury, które można każdej chwili zmieniać. „Sądzę — twierdzi Bruner — że *dobrą* organizacją pamięci można nazwać

taką, w której informację można łatwo przekształcić tak, aby dało się ją wykorzystać w szerokim zakresie jakichś konkretnych zadań tego samego lub też zbliżonego rodzaju".

Jaki jest związek tego wszystkiego z myśleniem? Bruner sądzi, że w myśleniu, które określamy jako twórcze, „ustrukturalizowanie" informacji (wiedzy, wiadomości) jest takie, że można je przekształcać i na tej drodze (indukcją lub dedukcją) dochodzić do nowych wniosków, wyników. Innymi słowy — nie to ma wartość, co pamiętamy, lecz to, co potrafimy z tym zrobić. To, co nazywamy myśleniem odtwórczym, nie jest wcale czy też nie musi być jakimś mechanicznym wydobywaniem z „magazynu pamięci" przechowanych wiadomości. „Sam fakt — powiada Bruner — wydobycia odpowiedniej, potrzebnej w danej chwili informacji, jest znacznym osiągnięciem. A zresztą wiedza psychologiczna tak mało wie o jednej i drugiej postaci myślenia, że to zwykłe myślenie odtwórcze wydaje się takim samym niezrozumiałym cudem, jak i tak zwane myślenie twórcze".

Cud nie cud — jedno tu znamienne: ścisły związek pamięci z myśleniem; jeśli rodzą się wątpliwości, to dotyczą one sposobu magazynowania wiadomości i sposobu wydobywania ich w chwili, gdy są nam potrzebne.

NAUKA METOD RACJONALNEGO MYŚLENIA

Inne zagadnienie omawia L. N. Łanda w artykule pt. *Nauka metod racjonalnego myślenia a problem algorytmów* („Nowa Szkoła", nr 11, 1961 — tłumaczenie z języka rosyjskiego). Algorytm, jak wiadomo, jest jednym z pojęć matematyki. Posługuje się nim również cybernetyka. Autor zastanawia się nad tym, czy można budować algorytmy, które rozwiązywałyby zadania z innych przedmiotów, na przykład z geografii, gramatyki? Gdyby można, przyśpieszyłoby to znacznie proces nauczania, gdyż zmniejszyłoby rozwiązywania metodą prób i błędów, na ślepo, sposobami własnymi, nie zawsze właściwymi. Autor mniema, że można budować różne algorytmy, trzeba jednak wpierw ustalić, jakie klasy zadań są rozwiązywalne algorytmicznie, jak budować te algorytmy i jak ich uczyć. Przykładem jest algorytm do analizy zdań pojedynczych. Badania przeprowadzono w klasach VI i VII. Eksperyment polegał na tym, że w pięciu szkołach uczniowie poznawali na lekcjach schematy algorytmiczne i według nich dokonywali rozbioru zdań, zaś w klasach kontrolnych uczono tego samego metodą tradycyjną. Wyniki eksperymentu były następujące:

W klasie eksperymentalnej liczba błędów na jednego ucznia wyniosła 3,1, zaś w klasach kontrolnych od 15,5 do 28,3. Na podstawie analizy wyników autor wysnuwa m. in. następujące wnioski:

1. Nauka algorytmów jest najbardziej racjonalnym i ekonomicznym sposobem nauczanie.

2. Właściwe nauczanie algorytmów zakłada w sposób konieczny rozwijanie umiejętności samodzielnej analizy i konfrontacji zjawisk w celu wyodrębnienia ich cech, jak również umiejętności określania ich struktur logicznych.

3. Nauka algorytmów stwarza warunki do kształtowania twórczych uzdolnień i sprawności.

4. Nauka algorytmów jest środkiem rozwijającym wiele istotnych cech samodzielnego i twórczego myślenia.

Artykuł Łandy, oparty na badaniach, zbiega się z dążeniami do osiągania efektywności na podstawie nauczania problemowego. Nasuwa się pytanie, czy są to dążenia sprzeczne, czy też zbieżne? Sprzeczne, gdyż w jednym przypadku idzie o oparcie nauczania na samodzielnym myśleniu, w drugim o ustalanie pewnych schematów; zbieżne, gdyż w jednym i drugim przypadku idzie o doskonalenie procesu nauczania.

TELEWIZJA W SZKOLE

W doskonaleniu procesu nauczania może odegrać pewną rolę telewizja. Nasze doświadczenia nie są jeszcze bogate, gdyż szkolne teleaudycje zaczęły się u nas niedawno i jest ich niedużo. W *Kalendarzu nauczycielskim* na rok 1961/62 pisze o telewizji szkolnej Zofia Żukowska, pisze o niej także E. Fleming w książce *Przezrocza, film, telewizja w szkole*. Na tle owych skąpych informacji z zainteresowaniem czytamy artykuł Heleny Chylińskiej w „Nowej Szkole" (nr 10/61), będący pierwszym chyba u nas sprawozdaniem z badań i doświadczeń w zakresie telewizji szkolnej. Organizatorzy programu szkolnego przyjęli jako podstawę dwa założenia: że audycje nie powinny zastępować nauczyciela i że należy pokazywać to, czego szkoła nie może pokazać.

Ponieważ na razie przeciętnie jedna audycja z przedmiotu przypada na miesiąc lub na sześć tygodni, trudno byłoby przyjąć założenie, że telewizja wyręcza nauczyciela. Zresztą dotychczasowe doświadczenia wykazały, że każda audycja, nawet metodycznie dobrze przygotowana i przeprowadzona, powinna być poprzedzona wyjaśnieniem tematu i określeniem problemu, powinna też być omówiona po jej obejrzeniu. Rola nauczyciela jest więc znaczna, może nawet decydująca, jeśli uczniowie mają wykorzystać w pełni treść teleaudycji. Być może, iż dobrze metodycznie przygotowane i przeprowadzone audycje pomogą nauczycielowi w doskonaleniu metod nauczania. Autorka wspomina, że niektórzy nauczyciele wykorzystywali metodę teleaudycji na lekcjach z tymi klasami, które nie oglądały teleaudycji.

Jeśli mowa o telewizji, wspomnę jeszcze o artykule Włodzimierza Sokorskiego pt. *Z zagadnień socjologii radia i telewizji*, zamieszczonym w kwartalniku „Kultura i Społeczeństwo" (tom V, nr 2, 1961). Na uwagę zasługuje porównanie radia i telewizji z punktu widzenia czasu. Radio nie jest „pożeraczem" czasu, gdyż rzadko kto słucha radia nic nie robiąc. Raczej — twierdzi Sokorski — towarzyszy ono naszej pracy, rozmowom, nawet miłości. Inaczej jest z telewizją, która „czyni zadość wrodzonemu instynktowi lenistwa i daje znakomite usprawiedliwienie, żeby nic nie robić. Co gorsze, bardzo często jest usprawiedliwieniem, żeby o niczym nie myśleć". Sokorski dodaje, że dotyczy to szczególnie dzieci. „Telewizja z jednej strony rozszerza ich widnokrąg, pogłębia wiedzę, zresztą bardzo powierzchownie, a jednocześnie rozleniwia umysłowo i przy nadmiarze oglądania wyjaławia wyobraźnię".

Uwagi Sokorskiego są związane z oglądaniem audycji w domu, a nie w szkole, jednak przestroga, wypowiedziana przez tak wybitnego fachowca, jakim jest Włodzimierz Sokorski, każe patrzeć na teleaudycje z pewnym krytycyzmem i ostrożnością. Może jednak okaże się, że istotnie telewizyjne p o g ł ę b i a n i e wiedzy jest p o w i e r z c h o w n e, więc w określeniu użytym przez Sokorskiego nie ma sprzeczności?

S. NOWACZYK
Toruń

KRONIKA KRAJOWA

DNI RADZIECKIEJ OŚWIATY I PEDAGOGIKI
(15. XI — 23. XII. 1961 r.)

W chwili kiedy oddawaliśmy numer ten do druku, nie byliśmy jeszcze w stanie poinformować czytelników o pełnym przebiegu tej niezwykłej imprezy. Przewidziana na okres od 15 listopada do 23 grudnia 1961 r. objęła ona dotąd spotkania z pierwszą delegacją przedstawicieli szkolnictwa ogólnokształcącego i nauk pedagogicznych, podczas gdy pozostałe (reprezentujące radzieckie szkolnictwo zawodowe i organizacje młodzieżowe) przybywają niebawem.

Celem tej imprezy, w organizacji której wzięły czynny udział resorty (Ministerstwo Oświaty i Ministerstwo Szkolnictwa Wyższego), Towarzystwo Przyjaźni Polsko-Radzieckiej, Związek Nauczycielstwa Polskiego, Towarzystwo Szkoły Świeckiej i in., było bliższe zaznajomienie społeczeństwa polskiego, zwłaszcza zaś nauczycieli i działaczy oświatowych, z rozwojem i osiągnięciami szkolnictwa, z radziecką reformą szkolną oraz z treścią i metodologią prowadzonych tam eksperymentalnych badań pedagogicznych.

Założono również, że „Dni" pozwolą na zapoznanie nauczycieli i wychowawców polskich z treścią i formami pracy ideowo-wychowawczej w szkolnictwie radzieckim ze szczególnym uwydatnieniem roli organizacji pionierskiej i komsomolskiej, z osiągnięciami nauk pedagogicznych, z warunkami, w jakich uczy i wychowuje się młodzież radziecka, sposobiąc się do wyznaczonej przez XXII Zjazd KPZR chlubnej roli budowniczych komunizmu.

W składzie pierwszej delegacji, której przewodniczył I zastępca ministra Oświaty RSFRR i prof. Uniwersytetu im. Łomonosowa w Moskwie — A. I. Markuszewicz, odwiedzili nasz kraj: członek-korespondent Akademii Nauk Pedagogicznych RSFRR i prof. Instytutu Pedagogicznego im. W. Lenina w Moskwie — prof. S. Szapowalenko, dyrektor tegoż Instytutu — prof. I. P. Dalmatow, pracownicy naukowi ANP RSFRR — prof. M. I. Szczerbakow i D. N. Bogojawlenski, inspektor szkół moskiewskiego wydziału oświaty — M. G. Matwiejew, dyrektor szkoły średniej nr 52 w Moskwie — A. M. Sklankin oraz kierownik wydziału oświaty z Taszkientu — I. S. Muminow.

W delegacji drugiej, która przybyła do Polski 9 grudnia, uczestniczą: dyrektor departamentu metodyk Państwowego Komitetu Szkolenia Zawodowo-Technicznego Rady Ministrów ZSRR — M. S. Briginiewicz, prezes Komitetu Szkolenia Zawodowo-Technicznego Rady Ministrów Litewskiej SRR — A. J. Skargis, rektor Wszechzwiązkowego Zaocznego Instytut Politechnicznego w Moskwie — S. K. Kotejnik oraz rektor Wszechzwiązkowego Zaocznego Instytutu Prawniczego — K. A. Matiszew.

Przyjazd pierwszej grupy gości radzieckich zbiegł się z uroczystościami Dnia Nauczyciela w Polsce, co wszędzie tam, gdzie nasi goście trafili, przydało tym uroczystościom treści i niewątpliwego splendoru, program pobytu delegacji objął bowiem nie tylko kontakty z nauczycielstwem, pracownikami Ministerstwa Oświaty, pracownikami naukowymi Uniwersytetu i Instytutu Pedagogiki stolicy, lecz również liczne spotkania z nauczycielstwem oraz przedstawicielami komitetów partyjnych i rad narodowych, władz szkolnych i uczelni wyższych w terenie. Goście nasi odwiedzili kolejno Lublin, Radom, Kraków, Wrocław, Opole, Racibórz, Szczecin, Gdańsk, Toruń, Bydgoszcz i Łódź. Witano ich wszędzie niezwykle serdecznie. Około 10 tysięcy nauczycieli w czasie 38 spotkań miało możność bezpośredniego wysłuchania nader interesujących informacji na temat założeń oraz sposobów realizacji

reformy radzieckiej szkoły ogólnokształcącej, systemu kształcenia i doskonalenia nauczycieli, realizacji programu politechnicznego kształcenia młodzieży w szkole miejskiej i w warunkach szkoły na wsi, sposobów przeciwdziałania szkół i nadzoru pedagogicznego zjawisku odsiewu i drugoroczności, roli organizacji dziecięcej i młodzieżowej w pracy wychowawczej szkół i in. Na wiele pytań natury bardziej szczegółowej otrzymali odpowiedź bezpośrednio po prelekcjach. Stwierdzić trzeba, iż pytań takich nie brakło. Zarzucano nimi gości nieraz bardzo obficie ku ich zresztą wyraźnemu zadowoleniu. Dostrzegali bowiem w tym trafnie widome oznaki zainteresowania naszego nauczycielstwa i społeczeństwa drogami, jakimi kroczy radziecka szkoła. Była to znakomita sposobność do konfrontacji tego, co na odcinku reformy szkolnej robi się w ZSRR, z tym, co podjęliśmy i co zamierzamy czynić w tej dziedzinie w Polsce. Stwierdzić trzeba, iż goście nasi posiadali dobrą znajomość założeń i treści naszej reformy szkolnej, uchwał VII Plenum KC PZPR w tej dziedzinie i ustawy o rozwoju systemu oświaty i wychowania z 15 lipca 1961 r. Podkreślali oni niejednokrotnie wobec nauczycielstwa zbieżność zasadniczych założeń reform szkolnych obu naszych krajów, podnosili ich rangę, życząc gorąco powodzenia nam w tym dziele. Na tle bogatej w obserwacje, wrażenia, przeżycia i głębokie wzruszenia trasy objazdu po Polsce nie taili, co było szczególnie miłe i ujmujące, swego uznania, a nawet podziwu dla ogromu osiągnięć i przeobrażeń, jakich dokonał nasz naród w okresie swej ludowej władzy. Niemało dobrego dojrzeli w naszych szkołach podstawowych i średnich, w zakładach kształcenia nauczycieli, uderzył ich znaczny nasz postęp w dziedzinie budownictwa szkolnego, szereg trafnych pedagogicznie rozwiązań architektonicznych i plastycznych w tym zakresie. Wszakże nade wszystko cenili sobie szczerość i gorącość przyjaźni i żywej sympatii, jaką czuli w licznych zetknięciach z dziećmi szkolnymi, z młodzieżą i nauczycielstwem.

Wyrażały ją nie tylko oficjalne serdeczne powitania i podziękowania gospodarzy, nie tylko kwiaty i brawa, lecz również piękne, często wręcz z miejsca zaimprowizowane, jak to miało miejsce w SN w Radomiu i Wrocławiu, występy chóralne, orkiestralne i recytatorskie młodzieży szkolnej, podkreślające wymownie drogie nam wszystkim ideały pokoju, pracy, wolności i socjalizmu.

Nakreśliwszy ogólnie ramy i atmosferę licznych wystąpień radzieckich gości, jakie miały miejsce w szkołach ogólnokształcących, studiach nauczycielskich, w wyższych szkołach pedagogicznych (w Krakowie, Opolu i Gdańsku), na terenie uniwersytetów (w Warszawie, Lublinie, Krakowie), w klubach TPPR, na otwartych masowych spotkaniach i zamkniętych sesjach naukowych, pragniemy jednakże zwrócić uwagę na problemy, które stanowiły podstawową treść tych spotkań. Dadzą się one sprowadzić, po pierwsze, do ogólnych zagadnień związanych z reformą szkoły ogólnokształcącej w ZSRR.

Sprawy te znalazły wyraz w głównie w wystąpieniu I Zastępcy Ministra Oświaty RSFRR prof. A. I. Markuszewicza na spotkaniach z nauczycielstwem Warszawy i Krakowa.

Problemem drugim, który koncentrował na sobie uwagę wielu środowisk, w tym także uczestników sesji naukowej zorganizowanej przez Instytut Pedagogiki w Pałacu Staszica w Warszawie w dniach 29—30. XI. 1961 r., poświęconej zagadnieniom kształcenia politechnicznego, był referowany przez prof. prof. S. Szapowalenko i M. J. Szczerbakowa problem stanu kształcenia politechnicznego w ZSSR i perspektyw jego dalszego rozwoju w szkołach miejskich i wiejskich w związku z uchwałami XXII Zjazdu KPZR.

Problem trzeci, przedstawiony przez rektora Instytutu Pedagogicznego im. Lenina w Moskwie, prof. I. P. Dolmatowa, dotyczył systemu kształcenia i podnoszenia kwalifikacji kadr nauczycielskich w ZSRR pod kątem potrzeb związanych z rozwojem życia i reformą szkolnictwa.

Jako ostatni z podstawowych problemów radzieckiej szkoły i nauki pedagogicznej omówiony został problem metodologicznych podstaw badań pedagogicznych. Szczególną uwagę tym problemom poświęciła sesja naukowa, zwołana przez Komitet Nauk Pedagogicznych PAN w dniach 5 i 6 grudnia 1961 r.

1. REALIZACJA REFORMY SZKOLNEJ W ZSRR

Ustawa o zacieśnieniu więzi szkoły z życiem i dalszym rozwoju szkolnictwa w ZSRR uchwalona została przez Radę Najwyższą w grudniu 1958. Upływają więc akurat trzy lata wytężonej pracy przygotowawczej mającej umożliwić jej realizację. W bieżącym roku szkolnym dzieci klasy VII nie będą zdawały — po raz pierwszy od wielu lat — egzaminów końcowych, lecz trybem zwykłym przejdą do klasy VIII, by uczyć się dalej. Zostanie w ten sposób zrealizowana jedna z głównych dyrektyw ustawy, tj. powszechne nauczanie ośmioletnie.

Krok ten poprzedziło opracowanie nowych planów i programów nauczania, przerobienie starych i opracowanie nowych podręczników, wybudowanie wielu dodatkowych izb lekcyjnych, urządzenie nowych pracowni, gabinetów i innych pomieszczeń szkolnych, wyposażenie ich w sprzęt oraz — co najistotniejsze — nasilenie procesu przygotowywania nowych i podwyższania kwalifikacji czynnych nauczycieli.

Nowa ośmioletnia szkoła będzie dawała uczniom pełniejszą wiedzę niż dotychczasowa 7-letnia, wpoi im elementarne nawyki i umiejętności praktyczne oraz umiłowanie pracy jako życiowej potrzeby człowieka. Nie jest jej celem przygotowywanie młodzieży do zawodu, lecz zorientowanie w rodzajach najważniejszych zawodów, aby kończącym tę szkołę ułatwić wybór dalszej drogi.

Stoją przed nimi cztery zasadnicze możliwości, a mianowicie: uczyć się dalej w ogólnokształcącej, politechnicznej szkole średniej, wstąpić do technikum lub do innej średniej szkoły zawodowej, wstąpić do szkoły zawodowej o kursie nauki trwającym 1—3 lat lub wreszcie — włączyć się do produkcji, ucząc się zawodu i poszerzając swoje wykształcenie ogólne w trakcie pracy.

Dotychczasowa 10-letnia szkoła ogólnokształcąca przekształca się w szkołę 11-letnią, politechniczną, która ma przygotować młodzież do rozpoczęcia studiów wyższych, wyposażając ją równocześnie w odpowiednie wiadomości i umiejętności zawodowe, umożliwiające rozpoczęcie pracy w wybranym zawodzie. Proces przekształcenia tej szkoły nie został jeszcze w pełni zakończony. Stanie się to możliwe w ciągu najbliższych dwu lat. Nowe plany nauczania w klasach IX, X i XI przeznaczają 2/3 czasu na przedmioty ogólnokształcące, 1/3 zaś na teoretyczne i praktyczne opanowanie zawodu. Połączenie nauki z pracą społeczną użyteczną i produkcyjną zapewni bardziej wszechstronny rozwój młodzieży, rozwinie intelekt i usprawni ręce, przysposobi do czynnej roli w życiu społeczeństwa komunistycznego.

Końcową część swego wystąpienia poświęcił referent perspektywom oświatowo-wychowawczym, nakreślonym przez program KPZR. Programem powszechnego wychowania moralnego będzie kodeks moralny budowniczych komunizmu. Będzie to zbiór wszystkich najbardziej postępowych zasad moralnych, jakie ludzkość wypracowała na przestrzeni swej długiej historii.

2. KSZTAŁCENIE POLITECHNICZNE W SZKOLNICTWIE RADZIECKIM

Problem ten szerzej omawiali dwaj członkowie delegacji radzieckich pedagogów: S. Szapowalenko i M. I. Szczerbakow. Oni również wystąpili z referatami na sesji naukowej Instytutu Pedagogiki.

Trzy lata zaledwie trwa praca nad zmianą oblicza radzieckiej szkoły, nad zbliżeniem jej do życia i pracy. W ciągu tych trzech lat starano się podnieść poziom procesu kształcenia w ogóle, kształcenia politechnicznego zaś w szczególności.

Istotę kształcenia politechnicznego — stwierdził prof. Szapowalenko — pojąć można właściwie wówczas dopiero, gdy wyjdzie się od analizy potrzeb w zakresie materialno-technicznej bazy komunizmu i z konsekwencji, jakie rodzi gwałtowny postęp naukowo-techniczny naszych czasów. Widząc przyszłość nie wolno odrywać oczu od dnia dzisiejszego, jego aktualnych potrzeb i możliwości.

Cztery dziedziny mają znaczenie rozstrzygające. Są to: elektryfikacja, kompleksowa mechanizacja produkcji, rozwój gospodarki rolnej i rozwój nauki. Jeżeli w okresie najbliższych 20 lat przewiduje się pięciokrotny globalny wzrost produkcji — znaczy to, iż pięciokrotnie również wzrosnąć musi wpływ na tę produkcję wymienionych wyżej czynników. Mechanizacja produkcji obejmuje nie tylko procesy podstawowe, ale także szereg procesów współdziałających, wymagających dobrej znajomości maszyn, procesów technologicznych, organizacji pracy. W kompleksie tych nowych, coraz bardziej nasilanych przez życie wymagań, coraz większą rolę odgrywa praca umysłowa. Praca fizyczna doznaje przeobrażeń, zmienia swoją tradycyjną postać. Automatyzacja produkcji polega na tym, że rozmaite maszyny łączy się razem, synchronizuje z sobą, ustalając dla nich jeden zgodny rytm pracy. Potrzebny jest w związku z tym człowiek szeroko, wielostronnie zorientowany, mogący kontrolować cały lub znaczną część procesu produkcyjnego. Potrzebna mu jest nowa wiedza, wiedza o automatach z elektronowymi maszynami do liczenia włącznie.

Stąd też kształcenie techniczne młodzieży obejmować dziś musi zakres znacznie szerszy niż jeszcze niedawno, chodzi bowiem o zdobycie przez młodzież umiejętności korzystania z osiągnięć nauk, łączenia praktyki z teorią i odwrotnie. Musimy ją wyposażać w dobrą znajomość podstaw maszynoznawstwa, podstaw elektrotechniki i urządzeń elektrotechnicznych, automatyzacji i chemizacji produkcji. Znajomość tych rzeczy to jeden z bardzo ważnych elementów ogólnotechnicznego wykształcenia współczesnej młodzieży. Powinna ona zdobyć szeroki horyzont politechniczny, aby mogła w przyszłości w sposób twórczy pełnić funkcje kwalifikowanych robotników w przemyśle i w rolnictwie.

Wszystko, co do stanu takiego prowadzi, jest niczym innym jak tylko kształceniem politechnicznym. Obejmuje ono więc: zaznajamianie młodzieży z technicznymi i organizacyjnymi podstawami produkcji; zaznajamianie z najważniejszymi maszynami i mechanizmami, stanowiącymi zasadnicze ogniwa współczesnej produkcji; wyposażenie w nawyki pracy (jeśli nauczanie nie łączy się z praktyką, z produkcją, to nie jest możliwe ukształtowanie nawyków pracy, słownie tego bowiem osiągnąć nie można); przygotowanie do wykonywania konkretnej pracy zawodowej.

Po omówieniu szczególnej roli wiedzy matematycznej, jak również wiedzy z zakresu fizyki, chemii i biologii dla nauk technicznych prof. Szapowalenko zwrócił uwagę na rzecz nader istotną, tj. na stosunek kształcenia politechnicznego do kształcenia zawodowego w radzieckiej szkole ogólnokształcącej. Kształcenie politechniczne stwarza podstawę do podjęcia pracy zawodowej. Powinno ono ukazać uczniowi konkretne możliwości podjęcia takiej pracy, prowadząc rzecz do logicznego końca, tzn. do włączenia ucznia w tryby zawodowej pracy. Politechnizacja bez tego elementu — to abstrakcja, zwłaszcza gdy się uwzględni fakt, iż ok. 40% młodzieży kończącej radzieckie szkoły ogólnokształcące nie może liczyć na dostanie się do szkół wyższych, musi więc przejść bezpośrednio do produkcji.

Plan nauczania 11-letniej szkoły ogólnokształcącej otwiera w tym względzie możliwości szerokie, poświęcając na zajęcia typu politechnicznego i zawodowego w kl. V—VIII po 5 godz., w kl. IX—XI po 12 godzin tygodniowo.

W wystąpieniu M. I. Szczerbakowa, poświęconym kształceniu politechnicznemu w radzieckiej szkole wiejskiej (zamieścił je w całości „Głos Nauczycielski" 1961 r., nr 51), podkreślono, że na praktyczną działalność ucznia tej szkoły składa się szereg elementów, a mianowicie: praca umysłowa, związana ściśle z wyrabianiem umiejętności stosowania zdobywanej wiedzy w praktyce; praca uczniów w warsztatach

szkolnych, na przyszkolnych działkach doświadczalnych, w gospodarstwach szkoleniowo-doświadczalnych, w uczniowskich brygadach pracy produkcyjnej i in.; praca w kółkach politechnicznych, w których młodzież nabywa wiedzy, sprawności i nawyków zgodnie z zainteresowaniami; praca związana z samoobsługą; praca społecznie użyteczna i wreszcie uczniowskie praktyki produkcyjne mające na celu przygotowanie do pracy.

Zwraca się uwagę na ścisłą synchronizację przekazywanej uczniom wiedzy teoretycznej z poszczególnych przedmiotów (zwłaszcza z zakresu fizyki, chemii i biologii) z wykonywaną przez nich pracą i działalnością praktyczną. Nauczanie przedmiotów prowadzących do zajęć zaznajamiających z pracą produkcyjną (budowa maszyn, uprawa roślin, hodowla bydła itp.) jest oparte o odpowiednie treści ogólnokształcące i politechniczne. Z drugiej strony nauczanie fizyki, chemii, biologii, matematyki, rysunku technicznego staje się łatwiejsze dzięki przykładom, jakie uczniowie czerpią z różnych działów pracy produkcyjnej na roli.

W celu ustalenia tych wzajemnych powiązań pracy produkcyjnej z kształceniem ogólnym i politechnicznym prelegent wysunął szereg form sprawdzonych w toku zajęć praktycznych szkół i uczniowskich brygad produkcyjnych. Oto niektóre z nich:

1) układanie przedmiotowych planów tematycznych wykazujących, które elementy wiedzy ogólnej, politechnicznej i produkcyjnej należy podać uczniom przy danym temacie;
2) analiza niektórych praw naukowych, znajdujących szczególniejsze zastosowanie w produkcji;
3) zapowiadanie na początku lekcji, że wiadomości na niej zdobyte potrzebne będą uczniom w czekającej ich w najbliższym czasie pracy produkcyjnej;
4) układanie i rozwiązywanie zadań z fizyki, chemii i matematyki o treści produkcyjno-technicznej;
5) pokaz modeli, maszyn, filmów i innych pomocy naukowych ilustrujących zastosowanie praw naukowych w procesie produkcji.

W procesie nauczania pracy produkcyjnej zwraca się uwagę na stosowanie metod, które sprzyjają kształceniu świadomego stosunku uczniów do opanowywanej wiedzy.

3. KSZTAŁCENIE I PODNOSZENIE KWALIFIKACJI NAUCZYCIELI[1]

Informacje rektora Instytutu Pedagogicznego im. Lenina w Moskwie, prof. I. Dolmatowa, były bardzo konkretne. Opierając się na strukturze i pracy podległej sobie uczelni omówił on szczegółowo zadania, charakter i organizację kształcenia nauczycieli dla potrzeb szkoły średniej (kl. V—XI). Przedstawił również, jak ten problem wygląda w odniesieniu do początkowego szczebla szkoły ogólnokształcącej (kl. I—IV). Mówił więc o funkcjach dwóch typów zakładów: 4-letniej średniej szkoły pedagogicznej (pedagogiczeskoje uczyliszcze) oraz 5-letniego instytutu pedagogicznego i uniwersytetu jako uczelni wyższych kształcących nauczycieli szkół średnich.

Liczba instytutów pedagogicznych na terenie całego Związku Radzieckiego przekracza dziś 200. W ponad 40 z nich uruchomiono już wydziały nauczania początkowego, które w dalszej perspektywie przejmą całkowicie zadanie przygotowywania nauczycieli także dla szkoły początkowej.

Zagadnienie odrębne stanowi daleko posunięta rozbudowa studiów zaocznych nauczycieli na tym poziomie. W Moskwie zaszła np. potrzeba wydzielenia studiów zaocznych, wskutek ich wielkiego rozrostu, z Instytutu im. Lenina w odrębny instytut zaoczny. Liczy on obecnie ok. 8 tysięcy słuchaczy.

Instytut Pedagogiczny im. Lenina w Moskwie jest uczelnią wyjątkowo rozbudowaną, posiadającą kilkanaście wydziałów (w tym również wydziały przygotowujące

[1] Problem ten omówiliśmy obszernie w numerze 3 „Ruchu Pedagogicznego" w br.

nauczycieli zajęć politechnicznych), prowadzącą cztery szkoły eksperymentalne. Ostatnio uruchomiono w Instytucie nowy tor studiów mający na celu przygotowywanie wychowawców szkół-internatów. Potrzeby w tej dziedzinie są bardzo duże. Studenci kształcący się w zakresie filologii rosyjskiej, historii, matematyki i innych przedmiotów otrzymywać będą w ramach tzw. szerokiego profilu swych kwalifikacji zawodowych także kwalifikacje na wychowawcę szkoły-internatu.

4. PROBLEMATYKA SESJI KOMITETU NAUK PEDAGOGICZNYCH PAN

W czasie sesji Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN w dniach 5 i 6 grudnia 1961 r. wystąpili z prelekcjami: prof. S. Szapowalenko, prof. M. N. Szczerbakow i prof. D. N. Bogojawlenski. Pierwszy referat dotyczył problemu związku nauczania przedmiotów ogólnokształcących z życiem i pracą społecznie użyteczną uczniów. Prof. M. I. Szczerbakow omówił problem więzi z życiem i potrzebami gospodarki rolnej w radzieckich szkołach rolniczych. Prof. D. N. Bogojawlenski natomiast przedstawił zagadnienie psychologii nauczania w szkole radzieckiej. Wokół przedstawionej przez gości problematyki rozwinęła się interesująca dyskusja.

W. W.

KONKURS NA RECENZJĘ KSIĄŻKI PEDAGOGICZNEJ

Z inicjatywy Zarządu Głównego Związku Nauczycielstwa Polskiego i Państwowych Zakładów Wydawnictw Szkolnych został ogłoszony w kwietniu 1961 r. konkurs na recenzję książki pedagogicznej.

Celem konkursu było ożywienie zainteresowań książką pedagogiczną, upowszechnienie czytelnictwa oraz zachęcenie nauczycieli do wypowiadania opinii, uwag i wniosków dotyczących wydawnictw pedagogicznych.

Do wzięcia udziału w konkursie mieli prawo nauczyciele i wychowawcy zatrudnieni w szkołach i placówkach oświatowo-wychowawczych. W warunkach konkursu organizatorzy przewidzieli dość dużą liczbę nagród i wyróżnień pieniężnych. Chodziło bowiem o to, ażeby stworzyć jak najbardziej zachęcające bodźce do masowego udziału nauczycieli w zainicjowanym konkursie. Dla pewnego ukierunkowania samego konkursu oraz w celu stworzenia korzystniejszej płaszczyzny porównawczej przy ocenie prac konkursowych wskazano tytuły książek, o których uczestnicy (zgodnie z własnym wyborem konkretnych pozycji) mieli pisać recenzję. Objętość recenzji potraktowano dość swobodnie i nie krępowano autorów, umożliwiając jednemu uczestnikowi pisanie recenzji o dwu i większej ilości książek.

Poza ogłoszeniem konkursu w „Głosie Nauczycielskim" popularyzowano go na zjazdach, konferencjach i naradach szkoleniowych aktywu pedagogicznego ZNP.

Zamierzeniem organizatorów było, ażeby zebrać około paruset recenzji. W tym celu również wyznaczono dość długi czas trwania konkursu, który nawet przedłużono do końca września 1961 r.

Efekty końcowe okazały się jednak niższe niż przewidywania. Ostatecznie wpłynęło na konkurs 83 prace. Nie jest to liczba duża, ale jeśli się weźmie pod uwagę niedostateczne oswojenie się nauczycieli z tą formą, boć przez wiele lat nie występowano z takimi inicjatywami, można z pewnym zadowoleniem skwitować pozytywny udział w konkursie sporej liczby nauczycieli. Wydaje się, że nasze terenowe ogniwa związkowe, jak i wydział pedagogiczny Zarządu Głównego ZNP niedostatecznie rozwinęły propagandę w sprawie umasowienia udziału w konkursie.

Niewątpliwie na terenie niektórych okręgów zainteresowanie konkursem było niedostateczne, co wyraziło się w znikomym napływie prac z tych rejonów. Najliczniej naplynęły prace z województw: warszawskiego (stolica i województwo) — 16, katowickiego — 9, poznańskiego — 9, lubelskiego — 8. Z okręgu bydgoskiego wpłynęło 7 prac, z krakowskiego — 6, opolskiego — 6, łódzkiego — 5, kieleckiego — 4. Z niektórych okręgów nadesłano tylko po jednej pracy (Wrocław, Gdańsk, Olsztyn, Bialystok, Szczecin). Pozostałe okręgi były reprezentowane przez 2 do 4 prac. Zdecydowanie przeważał udział w konkursie nauczycieli ze środowisk miejskich, którzy nadesłali 64 prace. Z terenu wiejskiego wpłynęło tylko 19 prac. Uczestnictwo w konkursie ze względu na wiek nie dostarczyło materiału, który upoważniałby do uogólnionych wniosków. Prace zostały nadesłane przez nauczycieli zatrudnionych w zawodzie od 1 do 54 lat. W tej rozpiętości nie można stwierdzić wyraźniejszego nasilenia zainteresowań konkursem w pewnej określonej grupie lat pracy, gdyż zjawia się ono raczej przypadkowo w różnych granicach stażu zawodowego, np. przy czterech łatach pracy, dwunastu, trzydziestu i czterdziestu. Niewątpliwie zbyt mała liczba recenzji (83 prace) nie pozwoliła na wykrycie pewnych prawidłowości prowadzących do uogólnień i wniosków.

Książki podane w wykazie do recenzji spotkały się z niejednakowym zainteresowaniem uczestników konkursu. Zdecydowanie największą liczbę recenzentów, bo aż 13, zdobyła książka Mirona Krawczyka: *Zasady wychowania moralnego.*

Na drugim miejscu znalazła się książka A. Berge'a: *Uczeń trudny* — 8 recenzji. Na trzecim — ex aequo — I. Altszulera: *Badania nad funkcją oceny szkolnej* i N. Han-Ilgiewicz: *Nieznośni chłopcy* — po 7 prac. Czwarte miejsce przypadło książce I. Słońskiej: *Dzieci i książki* — 6 recenzji. Piąte miejsce — ex aequo — książkom: Konstantego Lecha: *Rozwijanie myślenia uczniów przez łączenie teorii z praktyką* i M. Podsiadłowicz: *Wychowanie do pracy na roli* — po 5 opracowań. Po cztery opracowania przypadły na książki A. Lewina: *Makarenko — Konfrontacje pedagogiczne* i Z. Zaborowskiego: *Problem wychowania społecznego w szkole.* Pozostałe książki, objęte wykazem do recenzji, uzyskały w większości po dwa opracowania, a niektóre po jednym lub wcale.

Z tego można by wyciągnąć wniosek, że największym zainteresowaniem ze strony nauczycieli cieszą się książki dotyczące zagadnień wychowawczych ze szczególnym ukierunkowaniem na sprawy ideowo-moralne, książki związane z problematyką dziecka trudnego oraz książki w konkretny sposób pomagające nauczycielowi w rozwiązywaniu trudności dydaktycznych. Autorzy i instytucje wydawnicze powinny to wziąć pod uwagę, aby wyjść na spotkanie zapotrzebowania nauczycieli.

Oceny prac dokonał sąd konkursowy, w skład którego wchodzili przedstawiciele Ministerstwa Oświaty, Zarządu Głównego ZNP, Państwowych Zakładów Wydawnictw Szkolnych i Instytutu Pedagogiki.

W dniu 9 listopada 1961 r. odbyło się zamykające działalność jury posiedzenie, na którym ostatecznie rozstrzygnięto przydział nagród.

Pierwszą nagrodę otrzymał Stanisław Cholewa, nauczyciel zasadniczej szkoły górniczej w Biskupicach k/Zabrza za dwie recenzje omawiające książkę K. Lecha: *Rozwijanie myślenia uczniów przez łączenie teorii z praktyką* i M. Krawczyka: *Zasady wychowania moralnego.* Drugą nagrodę otrzymali: Krystyna Białek z Krakowa za recenzję książki I. Słońskiej: *Dzieci i książki* i Marian Pęczalski z Warszawy za pracę o książce T. Wojeńskiego: *Walka o szkołę polską.*

Trzecie nagrody otrzymali: Mieczysław Madej z Warszawy za recenzję książki H. Spionek: *Psychologia wychowawcza dla rodziców,* Zofia Wójcicka ze Szczecina za pracę o książce M. Krawczyka: *Zasady wychowania moralnego,* Jan Sikora z Cieszyna za recenzję książki I. Słońskiej

i Stanisław Bendkowski z Warszawy za pracę o książce A. Lewina: *Makarenko — Konfrontacje pedagogiczne.*

Osiem nagród IV przyznano: K. Tyrańskiemu z Warszawy, Henrykowi Kołackiemu z Dziekanowa, Stanisławowi Rogalskiemu z Warszawy, Witoldowi Steringowi z Bydgoszczy, Janowi Wrześniowi z Warszawy, Alojzie Czarnieckiej z Włocławka, Teodorze Zajęckiej z Białegostoku i Henrykowi Chojnickiemu z Bytnicy (powiat Krosno Odrzańskie). Recenzje te dotyczyły książek: M. Krawczyka (1), N. Han-Ilgiewicz (4), Z. Zaborowskiego (1), A. Berge'a (2).

Poza tym nagrody specjalne otrzymali: dla młodego nauczyciela: Ryszard Pluta z Radoszyc; dla nauczyciela szkoły wiejskiej: Krzysztof Solek z Świetlikowej Woli; dla nauczyciela z długoletnim stażem pracy: Genowefa Paczkowska z Sępólna.

Oprócz nagród autorzy 15 zakwalifikowanych prac otrzymali wyróżnienia pieniężne. Każdy z uczestników konkursu otrzymał książkę „Wspomnienia o Władysławie Spasowskim".

Ze względu na miejsce pracy autorów recenzji — najwięcej nagród przypadło na Warszawę (6), na woj. bydgoskie — 3, katowickie — 2, woj. kieleckie — 2, krakowskie, warszawskie (woj.), szczecińskie, białostockie i zielonogórskie po 1.

Uczestnicy konkursu pracujący w miastach otrzymali 14 nagród i ze środowisk wiejskich 4 nagrody (w tym dwie specjalne).

Wśród nagrodzonych recenzji cztery dotyczyły książki N. Han-Ilgiewicz: *Nieznośni chłopcy*, trzy książki M. Krawczyka: *Zasady wychowania moralnego*, dwie — I. Słońskiej: *Dzieci i książki*, dwie — A. Berge'a: *Uczeń trudny*. Widać z tego, że problematyka najbardziej interesująca ogół autorów recenzji, a prawdopodobnie i masy nauczycielskie, znalazła również i najlepszych autorów opracowań, którzy zdobyli za te właśnie opracowania poważną ilość czołowych nagród.

K. MAKOWSKI

W BIAŁOSTOCKIM MUZEUM SZKOLNYM

Jest w Polsce wiele szkół, które mają ciekawą historię i piękne tradycje. Czy wie o tym młodzież szkolna? Czy jest z tego dumna? Czy same szkoły potrafią należycie wpleść to w orbitę wychowawczego oddziaływania na młodzież i właściwie wykorzystywać ich ładunek wychowawczy i emocjonalny? Oto pytania, które nasuwają się w czasie zwiedzania doskonale zorganizowanego i wyposażonego Muzeum Szkolnego w Technikum Mechanicznym w Białymstoku.

Przyznam, że w wieloletnich wędrówkach po różnych szkołach nie spotkałem dotychczas czegoś podobnego.

Najpierw jednak słowo o szkole. Istnieje ona już 40 lat i właśnie we wrześniu 1961 r. uroczyście obchodziła jubileusz swojego istnienia, połączony z takimi wydarzeniami, jak rozpoczęcie nauki w nowym i pięknym gmachu wybudowanym wraz z halą warsztatową, internatem, salą gimnastyczną, aulą itp. Na program uroczystości, zakrojony na szeroką skalę, składały się między innymi: zjazd absolwentów wszystkich roczników, przekazanie szkole nowego sztandaru oraz otwarcie Muzeum.

Technikum Mechaniczne, którego dyrektorem od 12 lat jest kol. B. Cieślik, to prawdziwy kombinat szkolny. Uczy się tu ponad 1500 młodzieży. W okresie 40 lat mury szkolne opuściło ponad 2000 absolwentów. Wielu z nich pracuje na poważnych

stanowiskach. Wielu ukończyło studia wyższe zarówno przed wojną, jak i po wyzwoleniu. Wszyscy jednak mile i serdecznie wspominają swoją szkołę, interesują się nadal jej życiem, pomagają.

To właśnie oni podjęli apel szkoły w sprawie zorganizowania Muzeum, oddając do jego dyspozycji wiele cennych eksponatów, dokumentów, pamiątek.

Ekspozycja muzealna zajmuje 2 sale na parterze i część hallu, z którego przez drzwi wykonane z żelaza i artystycznie ozdobione emblematami szkoły wchodzi się do wnętrza.

Założenia wstępne oraz scenariusz Muzeum opracował nauczyciel tejże szkoły, kol. H. Smaczny.

Muzeum jest niezwykle udaną próbą zobrazowania dorobku szkoły, jej bogatej historii i zmian, jakim ulegała w okresie swojego istnienia. Jednym z zasadniczych celów przyświecających organizatorom Muzeum jest wszechstronne wykorzystanie jego wpływu na realizację zadań wychowawczych przez pokazywanie młodzieży historii rozwoju szkoły, drogi jej zwycięstw i porażek, trudności i osiągnięć, przez pokazanie ofiarnej pracy organizatorów i personelu szkolnego, bohaterstwa uczniów i nauczycieli w okresach prób dziejowych naszego narodu, ofiarności i pracy absolwentów, narastania dorobku szkoły i wreszcie utrwalenia tradycji i wywołanie u obecnie uczącej się młodzieży dumy z przeszłości szkoły.

Podajmy także, iż niektóre działy Muzeum powiązano tematycznie z 1000-leciem istnienia Państwa Polskiego.

Ale oto jesteśmy wewnątrz Muzeum. Dział obejmuje sprawy organizacyjne szkoły w latach 1921—1961. Oglądamy tu m. in. takie dokumenty, jak plansze ilustrujące etapy powstania i rozwoju szkoły, jej historię, zmiany lokalowe, organizację nauczania i wychowania, organizację praktycznej nauki zawodu, opiekę materialną nad uczniami, ciekawe dane o młodzieży, nauczycielach i absolwentach. Wiele w tym dziale fotografii, ciekawych opisów, schematów, archiwalnych dokumentów lub ich odbitek.

W następnym dziale, obejmującym problem nauczania i wychowania oraz produkcję warsztatów szkolnych, zgrupowano takie eksponaty, jak siatki godzin, programy nauczania, podręczniki i skrypty używane przez nauczycieli i uczniów, archiwalne dokumenty prowadzonych zajęć szkolnych, zeszyty, bruliony i notatki uczniów, niektóre wyroby i detale produkowane w warsztatach, różnorodne dowody działalności z zakresu prac pozalekcyjnych i organizacji młodzieżowych działających w szkole w okresie 40 lat jej istnienia. Są tu także dawne mundurki szkolne, tarcze, emblematy, znaczki. Ze szczególnym zainteresowaniem ogląda się tu przedwojenny sztandar szkolny (pieczołowicie przechowywany i z narażeniem własnego życia chroniony przez okres okupacji przez byłego woźnego szkolnego) oraz proporce i fanfary. O wynikach nauczania informują zwiedzającego estetycznie wykonane tablice i wykresy. Na ścianach wiszą fotografie przodujących w nauce i zachowaniu uczniów, pod nimi krótkie życiorysy. Z innych tablic możemy się dowiedzieć o wynikach prac społecznych uczniów oraz o ich udziale w walce zbrojnej w czasie ostatniej wojny.

Wartki bieg życia szkolnego sprawia, że co pewien czas zmieniają się nie tylko uczniowie, ale i nauczyciele i dyrektorzy. Jak to zwykle bywa, nazwiska jednych idą w niepamięć po pewnym czasie, o drugich pamięta się całe życie. Ci zasłużyli na to swoją pracą, oddaniem dla młodzieży, wynikami, toteż tacy wchodzą do historii danej szkoły. Dlatego też kolejny dział Muzeum poświęcony jest personelowi pedagogicznemu. Oglądamy więc portrety niektórych dyrektorów, czytamy ich życiorysy z podkreśleniem ich ważniejszych osiągnięć organizacyjnych i ofiarnej działalności pedagogicznej i społecznej. Są tu także portrety kierowników warsztatów, którzy szczególnie dbali o zawodowe wykształcenie uczniów, są zbiorowe fotografie rad pedagogicznych oraz indywidualne fotografie nauczycieli z krótką informacją

o przedmiocie, który wykładali, wyszczególnieniem ich dorobku naukowego, społecznego i pedagogicznego. Są wreszcie fotografie i dokumenty świadczące o udziale nauczycieli w I i II wojnie światowej.

Bardzo ciekawy pod względem treści jest następny dział dotyczący absolwentów szkoły. Znajdują się tu m. in. zestawienia liczbowe absolwentów z podziałem na dziedziny pracy, której poświęcili się po skończeniu szkoły, fotografie zbiorowe, fotografie z różnych miejsc ich pracy zawodowej. Są interesujące dane o tych, którzy poświęcili się dalszej nauce, informacje o tych, którzy objęli rozmaite stanowiska w przemyśle lub administracji.

Zwiedzający z prawdziwym wzruszeniem ogląda rozmaite dokumenty i dowody świadczące o udziale licznej rzeszy absolwentów w II wojnie światowej.

W jednej z sal znajdują się modele i makiety uzbrojenia, którym władali w okresie czynnej służby wojskowej i podczas wojny (samoloty, czołgi, samochody pancerne), są tu życiorysy żołnierzy, opisy walk, jakie staczali, wykazy poległych absolwentów, ich mundury wojskowe (np. spod Lenino, Berlina), odznaczenia bojowe, medale oraz wiele innych ciekawych pamiątek. Podano także nazwy jednostek wojskowych, w których służyli absolwenci zarówno w czasie wojny, jak i po wojnie, są informacje dotyczące żyjących absolwentów. Są wreszcie ciekawe eksponaty wykonane przez nich w przemyśle zbrojeniowym. Są wreszcie aktualne dane o udziale absolwentów w życiu gospodarczym, o ich ważniejszych osiągnięciach w pracy zawodowej po wojnie aż do 1961 r.

W hallu wiodącym do Muzeum projektuje się umieszczenie metalowej tablicy pamiątkowej z nazwiskami poległych w czasie wojny uczniów, nauczycieli i absolwentów.

W oszkłonych szafach i gablotach umieszczono ponadto wiele innych dokumentów świadczących o pracy szkoły. Jest tu wiele listów pochwalnych za dobrą pracę, dyplomów za pracę społeczną uczniów i za osiągnięcia sportowe: trofea, puchary, medale, statuetki itp.

Trzeba podkreślić, że zarówno ekspozycja muzealna, jak treść i oprawa estetyczna zmuszą każdego zwiedzającego do zadumy. Każdy bowiem, kto dokładnie obejrzy Muzeum, widzi jak na dłoni bogatą historię tej szkoły, jej tradycje, długoletnią owocną pracę i dobre wyniki.

Bo też Technikum Mechaniczne znane jest jako prawdziwa kuźnia kadr dobrze wyszkolonych, i to tak pod względem zawodowym, jak i kulturalnym i społecznym. Mówią o tym listy adresowane do szkoły, w których zawarte są dobre opinie o przygotowaniu absolwentów.

Do Muzeum bardzo często zagląda młodzież. Tu poznaje ona historię swojej szkoły, stąd czerpie wiarę w głęboki i piękny sens nauki, tu uczy się szacunku dla szkoły i dumy. Zwiedzając Muzeum, młody chłopiec zastanawia się nad swoim życiem, zdaje sobie sprawę z potrzeby nauki.

Zwiedzanie Muzeum jest wielkim przeżyciem dla postronnego człowieka (i on był kiedyś absolwentem), cóż dopiero mówić o wszechstronnym wpływie tego Muzeum na młodzież. Kierownictwo szkoły i nauczyciele zdają sobie sprawę z walorów wychowawczych tej placówki. Młodzież jest w tej szkole jakaś poważniejsza, dumna ze swojej szkoły.

Wydaje się, że zorganizowanie tego rodzaju Muzeum w Technikum Mechanicznym w Białymstoku jest ze wszech miar udanym eksperymentem wychowawczym i czymś zupełnie nowym w naszych szkołach. Toteż — jak sądzę — warto byłoby podjąć tego rodzaju inicjatywę i zacząć organizowanie podobnych muzeów szkolnych w innych szkołach.

Tu i tam znajdują się z pewnością jakieś ciekawe eksponaty i dokumenty, fotografie, archiwalne wykazy nauczycieli, uczniów i absolwentów, opisy ważniejszych wydarzeń szkolnych (w wielu szkołach prowadzi się przecież kronikę szkolną). Na-

leżałoby to wszystko zebrać, posegregować, a przede wszystkim obmyśleć scenariusz takiego muzeum na podstawie będących w dyspozycji szkoły materiałów dokumentalnych.

Oczywiście że sprawa nie jest łatwa, z pewnością wyłonią się różne trudności, ale zważmy, każdy początek jest trudny. Niemniej jednak sam problem organizowania muzeów szkolnych jest chyba słuszny i warto nad nim zastanowić się. Wiele interesujących i ciekawych propozycji, myśli i uwag może paść w dyskusji na zebraniu rady pedagogicznej, kółka historycznego, samorządu szkolnego, ZMS itp. Znajdzie się wtedy ktoś, kto bardziej zapali się do tej pracy, będzie chciał i umiał ją poprowadzić. A będzie to bądź co bądź praca ciekawa i pionierska! Łatwiejsza tam, gdzie szkoła ma wieloletnią tradycję i bogatą historię, trudniejsza natomiast w szkołach młodych, w których trzeba wszystko zaczynać od początku. Oto np. w szkołach — pomnikach, wzniesionych dla uczczenia Tysiąclecia. Są to wprawdzie placówki młode, ale zbieraniem odpowiednich dokumentów, eksponatów, fotografii trzeba zająć się od zaraz.

Za lat 10, 15 czy 20 wiele faktów, ciekawszych wydarzeń zatrze się w pamięci. Mury szkolne opuszczą liczne rzesze absolwentów. Wchłonie ich życie, zdobędą zawód i stanowiska. Cóż ponad wspomnienie wiązać będzie ich ze szkołą? A muzeum? Przepraszam, to już coś konkretnego, coś, co przetrwało, co pozwala raz jeszcze przeżyć „zielone lata". Tak bywa, gdy chodzi o absolwentów. A przecież przez szkołę, jak fala za falą, przepływać stale będą roczniki młodzieży. Tej właśnie młodzieży muzeum mówić będzie o przeszłości szkoły, o jej tradycji i historii. Wykorzystujmy więc w pracy dydaktyczno-wychowawczej wszystko to, co najlepsze, kształcące, budujące.

Pomysł, który narodził się w Technikum Mechanicznym w Białymstoku, jest godny upowszechnienia.

Kimkolwiek więc jesteś, Czytelniku — dyrektorem szkoły, nauczycielem, wychowawcą czy działaczem związkowym — zastanów się, czy w Twej szkole nie można by podjąć tej cennej inicjatywy?

A. MULTANSKI

KRONIKA ZAGRANICZNA

ROK 1961 ROKIEM NAUCZANIA NA KUBIE

Do charakterystycznego zwyczaju w demokratycznym państwie kubańskim należy nazywanie każdego roku po Rewolucji specjalną nazwą stosownie do naczelnego zadania, jakie w danym roku było przez rząd i społeczeństwo szczególnie realizowane. Tak więc rok 1959 był Rokiem Rewolucji, rok 1960 Rokiem Reformy Rolnej, zaś rok 1961 Rokiem Nauczania.

Co skłoniło rząd Kuby do wysunięcia takiego właśnie zadania na rok 1961? Odpowiedź stanie się jasna, jeżeli rozważy się następującą suchą statystykę: ponad 800 000 (a więc 50%) dzieci w wieku od 5 do 15 lat było w 1959 r. poza szkołą; więcej niż 2 800 000 ludzi dorosłych (41% społeczeństwa) było analfabetami.

Nic więc dziwnego, że odrobienie haniebnych zaniedbań kulturalnych spowodowanych przez imperialistycznych wyzyskiwaczy stało się szczególną troską ludowego rządu Kuby. Dnia 26 września 1960 r. Fidel Castro wygłosił na forum Organizacji Narodów Zjednoczonych swoje historyczne przemówienie, w którym zapowiedział, że w ciągu jednego roku Kuba wyruguje analfabetyzm. Każdy analfabeta kubański miał zatem w 1961 roku nauczyć się czytać i pisać.

Żeby właściwie pokierować taką olbrzymią akcją, powołano do życia Komisję do Walki z Analfabetyzmem. W skład Komisji weszli przedstawiciele Ministerstwa Szkolnictwa, Rewolucyjnej Milicji, Związku Młodzieży oraz wszystkich organizacji rewolucyjnych. Armia „nauczających" składała się nie tylko z zawodowych nauczycieli, ale i z ochotników, tj. tych obywateli, którzy sami umieli czytać i pisać i pragnęli wnieść swój wkład w walkę z analfabetyzmem. Stanęły więc do pracy rzesze robotników, studentów, profesorów, gospodyń domowych, milicji i młodzieży.

Komisja do Walki z Analfabetyzmem rozpoczęła swoją pracę od spisu analfabetów i ustalenia ogólnego planu działania. Podczas sporządzania spisu okazało się, że typowy analfabeta kubański jest człowiekiem politycznie bardzo uświadomionym. Fakt ten bardzo dodatnio zaważył na powodzeniu wielkiej akcji. Ludzie ci rozumieli, że ich nieuctwo jest dziełem wyzysku kolonizatorów, uświadomili sobie również, że Rewolucja potrzebuje ludzi światłych, wykształconych, kulturalnych, że tylko tacy ludzie mogą świadomie i skutecznie budować nowy ustrój i bronić go przed knowaniami imperialistów.

Podstawowymi podręcznikami podczas akcji zwalczania analfabetyzmu były dwie książki: *Vencermos* (Zwyciężymy) — dla uczących się oraz *Alfabeticemos* — dla nauczycieli-ochotników.

Vencermos jest bardzo swoistym podręcznikiem, bo służy nie tylko do nauczania czytania i pisania, ale jest jednocześnie środkiem wychowania patriotycznego i narodowej jedności. Ze względu na poziom świadomości politycznej kubańskiego robotnika i kubańskiego chłopa taki podręcznik odpowiadał najbardziej mentalności kubańskich analfabetów, podniecał ich zapał i wytrwałość w zdobywaniu trudnej sztuki czytania i pisania, zwłaszcza u ludzi w starszym wieku.

Alfabeticemos jako podręcznik dla nauczających jest nie tylko przewodnikiem metodycznym do podręcznika *Vencermos*, ale jednocześnie instrukcją polityczną i obywatelską, zawierającą naświetlenie zagadnień dotyczących podstawowych zadań Rewolucji. Zadaniem nauczycieli-ochotników było bowiem nie tylko uczyć czytania i pisania, ale i uświadamiać politycznie analfabetów. Samo zwalczenie analfabetyzmu było więc tylko połową zamierzonej przez rząd akcji. Troska o utrwalenie zdobyczy rewolucyjnych wymagała również bardzo intensywnej pracy ideologicznej.

Rok Nauczania na Kubie dzięki patriotyzmowi robotników i chłopów kubańskich stał się przykładem dobrze zorganizowanej pracy kolektywnej. Przez 365 dni profesorowie i studenci, robotnicy i chłopi, nauczyciele i milicjanci, młodzież i dorośli złączyli się w wielkiej rewolucyjnej walce przeciw powszechnemu wrogowi. Powszechny entuzjazm, jaki wzbudziła akcja walki z analfabetyzmem, zapał, z jakim tę pracę wykonywano, zrodził w całym narodzie głębokie przekonanie, że wróg zostanie pokonany, że ani jeden dorosły Kubańczyk nie pozostanie analfabetą.

Akcja nauczania realizowana była we wszystkich możliwych miejscach i okolicznościach. Obok szkół — jako zwykłych ośrodków nauczania, wykorzystywano do tego celu lokale spółdzielcze, kwatery związkowe, domy prywatne, a nawet baraki. Nauka odbywała się zależnie od sytuacji bądź masowo, na co pozwalali sobie zazwyczaj zawodowi nauczyciele, bądź też w małych grupkach dwu- łub trzy-osobowych. Zawodowi nauczyciele obok pracy z analfabetami pomagali w pracy ochotnikom służąc im instrukcjami, radą, wskazówkami metodycznymi itp.

Do akcji wprzęgnięto ponadto radio, prasę i telewizję. Troska o zapewnienie niezbędnych do nauczania materiałów stała się ambicją nie tylko rządu, ale wszystkich organizacji rewolucyjnych, a nawet indywidualnych obywateli. Swoistą inauguracją Roku Nauczania była uroczystość przed pomnikiem narodowego bohatera Kuby Jase Marti w Central Park w Hawanie. Dnia 28 stycznia 1961 r., składając hołd Jase Marti z okazji 108 rocznicy jego urodzin, złożono u stóp pomnika ofiarowane przez obywateli materiały do walki z analfabetyzmem: książki, zeszyty, ołówki, pióra; notesy.

W okresie trwania intensywnej walki z analfabetyzmem podczas Roku Nauczania opracowano nowy system oświaty i wychowania, dostosowany do potrzeb i warunków, w jakich żyje i buduje nowy ustrój naród kubański. Poprzez specjalne kursy mogą teraz robotnicy i chłopi kubańscy — byli analfabeci — podnosić coraz bardziej swój poziom wiedzy oraz zdobywać coraz to wyższe kwalifikacje. Naród kubański zdaje sobie bowiem sprawę z tego faktu, że Rok Nauczania jedynie zainicjował akcję oświatową i że nie wyczerpuje się ona tylko na wyplenianiu analfabetyzmu. Powstało więc wiele nowych ośrodków szkolnych, powołano do życia wiele doskonale wyposażonych, nowoczesnych szkół technicznych, opracowano szczegółowo projekt nowoczesnego Ośrodka Badań Naukowych itp.

O ogromie akcji oświatowej świadczy niezwykle wymownie fakt, że realizacja zadań Roku Nauczania nie przytłumiła ani też nie zwolniła tempa realizacji innych ważnych zadań, które postawiła przed narodem kubańskim zwycięska Rewolucja.

Naród kubański swoją konstruktywną pracą porewolucyjną zdaje chlubnie egzamin przed wszystkimi narodami świata. Zgodnie z zapowiedzią Fidela Castro Kubańczycy przedstawili się światu jako ludzie wyjątkowi, jako bohaterowie Nauczania.

M. K.

ГОД IV (XXXVI) ЯНВАРЬ — ФЕВРАЛЬ 1962 № 1

RUCH PEDAGOGICZNY

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИЗДАТЕЛЬСТВО
СОЮЗА ПОЛЬСКИХ УЧИТЕЛЕЙ

ПРЕНА ВОЙНАР

ИЗ ИСТОРИИ РАЗВИТИЯ ИДЕИ ОБ ЭСТЕТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ

Теоретические проблемы, а также практические попытки применения искусства в воспитательных целях предпринимались неоднократно в различные исторические периоды.

Неминуемый вклад в проблему воспитания искусством внес Платон. Вопросы эстетического воспитания рассматриваются им с большой проникновенностью и заинтересованностью. Он был первым философом, который поднял проблему воспитания искусством, указал на его роль в формировании человека в целом и психического равновесия в частности.

Эта проблема оживает в конце XVIII века. Фридрих Шиллер формулирует свою собственную оригинальную спекулятивную теорию эстетического воспитания.

В половине XIX века в Англии появляется внушительная утопия, согласно которой прекрасное должно служить усовершенствованию всех людей. Эту мысль высказал и попытался ее осуществить Джон Раскин. Вторил ему другой утопист Вильям Моррис. Отбрасывая теорию „возвращения на лоно природы", нужно признать современность и актуальность принципов Раскина и Морриса в области воспитательных и общественных функций прекрасного и искусства.

Этой проблемой в настоящее время занимается современный английский философ, поэт и эстет — Герберт Рид, автор „Воспитания искусством". Теория Герберта Рида является попыткой развития тезисов о воспитательной роли искусства, особенно когда речь идет о воспитании современного человека.

ТАДЕУШ ПАРНОВСКИЙ

РОДОСЛОВНАЯ ИССЛЕДОВАНИЙ ЧТЕНИЯ, А ТАКЖЕ ПОТРЕБНОСТЬ ЕГО В НАСТОЯЩЕЕ ВРЕМЯ

Важнейшим проявлением существования книги является ее общественная жизнь. Наблюдение увлечения книгой указывает, что общественная функция книги, ее жизнь подлегают переменчивости, что книга диалектически связана с исторической эпо-

хой. Отсюда необходимость проведения постоянного наблюдения процессов заинтересованности книгой для того, чтобы ее понимать, и хотя бы в некоторой степени руководствоваться этим.

В отношении к литературе для детей и молодежи этот постулат является особенно важным. Интерпретация смысла и роли чтения детей и молодежи подвергалась и подвергается изменениям в зависимости от способа понимания сущности воспитания, от степени зрелости педагогических наук, от общественных процессов, определяющих жизнь страны на данном историческом этапе. Исследование чтения для детей и молодежи является выражением прогрессивной тенденции введения сознания в сложное общественные процессы. Кроме того оно характерным образом связано с общим общественно-просветительным движением.

Просмотрев эти исследования, можно констатировать, что задания и амбиции людей, занимающихся этими проблемами, были разные. Можно здесь различить обсервационно-регистрационную позицию, исследовательную позицию, можно также, особенно в последнее время заметить, желание освещения педагогического аспекта в исследованиях чтения детей и молодежи.

Регистрация исследований, проведенных до сих пор в Польше, показывает, что это не был процесс непрерывный, что, наоборот, они (исследования) усиливались и исчезали, что они колебались в зависимости от исторических и общественных ситуаций. Принимая это в таком свете, определяем как первый этап последнее двадцатилетие XIX века. Следующий этап — это годы 1920—1939 (так называемая „варшавская школа"), затем период деятельности Культурно-образовательного Института „Чительник", и, наконец, — усиление исследовательских попыток, после 1956 года. Каждый из этих этапов является чем-то знаменительным, можно также заметить углубление и расширение целей исследований, их нарастающее общественное вовлечение. История этих исследований неразрывно связана со все изменяющейся общей ситуацией нашей страны. Без их понимания нельзя полностью оценить современную ситуацию.

Современная ситуация успешно формирует возможности исследований чтения детей и молодежи. Это связано с общим движением самообразования, распространяемым и поддерживаемым государством. Среди заданий, которые поставили в настоящее время различные центры исследований чтения в Польше, можно отметить проблему роли книги в современном мире, проблему методов исследований, все еще неудовлетворительных, дело распыления исследовательской инициативы и т.п. Особенно теперь, в период довольно существенных структурных и программных изменений в польском образовании, призвание на помощь исследований чтения является наиболее обоснованным.

Целью этих исследований служит определение функции чтения детей и молодежи в общем процессе революционных изменений нашего общества.

ЗОФИЯ ЛИССА

ПРОБЛЕМЫ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

О музыкальной культуре любого народа свидетельствует не только уровень творчества, исполнительства или количество музыкальных учебных заведений, но также и состояние и степень увлечения музыкой, свидетельствующего о роли музыки в общественном сознании народа на данном этапе развития.

Главным недостатком музыкального воспитания в общеобразовательных школах является уменьшение количества занятий по музыке. Музыкальное воспитание в общеобразовательных школах составляет для 97% народа единственную платформу контакта с музыкой. Только в детстве и ранней молодости врожденные музыкальные задатки индивида могут быть либо развиты, благодаря их активизации, либо заторможены из-за отсутствия активизации. Неудачи многочисленных попыток популяризации музыки среди взрослых являются следствием неудовлетворительного музыкального воспитания в начальных школах.

Уменьшение количества часов, предназначенных для музыки в школах, привело к массовому сокращению учительских кадров этой специальности, что, в свою очередь, привело к тому, что только 1/6 часть учителей музыки в общеобразовательных школах имеет необходимые квалификации. Остальные 5/6 неквалифицированных кадров учителей, ведущих занятия по музыке, способствуют снижению уровня этого вида воспитания, подрыванию авторитетности предмета обучения, и, следовательно, значения музыки в общественном сознании.

Музыкальный мир Польши уже много лет добивается в различных формах количественного усиления музыкального образования в школах, обогащения его форм, модернизации его содержания и методов.

Основным положением является возвращение к 2-часовым обязательным занятиям еженедельно и 2-часовым занятиям хоровым, и это в течение всех 12 лет обучения в школе. Затем — расширение методов работы от пения и хора — к игре на популярных инструментах, к игре целых ансамблей, к лекциям прослушивания музыки (с соответствующими историческими и теоретическими комментариями), к науке сольфеджио и ритмики, а также к обязательным посещениям школьных концертов.

Все эти формы музыкального воспитания должны быть основаны на новых программах, учитывающих состояние уровня развития музыки в нашем веке. Следовательно необходимо модернизировать содержание песенников и методику обучения сольфеджио запланировать на несколько лет вперед циклы школьных концертов. В этой работе важным есть не только контакт с живыми исполнителями музыки, но и использование современных аппаратов, воспроизводящих музыку, как радио, телевидение, пластинки.

Автор констатирует удовлетворительное сотрудничество Польского Радио со школой в деле музыкального воспитания, одновременно отмечая неудовлетворительную работу телевидения, и совершенное ее отсутствие со стороны производителей грамофонных пластинок.

Модернизация содержания музыкального воспитания в школах требует планомерной совместной деятельности школы с филармониями, с польскими композиторами, а также согласованности с соответствующими отраслями промышленности. Важнейшей задачей является то, чтобы репертуар как песенный, так и инструментальный, вышел из-под пера настоящих композиторов, а не только от самых учителей. Кроме того, слушание музыки на лекциях музыкальной литературы или на школьных концертах ни в коем случае не должно осуществляться за счет живого, активного музицирования детей, которое в музыкальном воспитании всегда должно быть на первом плане. Эта активность должна также охватывать ритмику, соединяющую развитие слуха с физическими упражнениями.

Осуществление этих постулатов возможно только после предварительного повышения уровня, модернизации и расширения программы обучения и подготовки кадров будущих педагогов музыки.

Постулат популяризации музыкальной культуры среди всего общества в условиях социализма не должен наталкиваться на преграды психологического характера, возникающие в результате неудовлетворительной работы над развитием врожденной музыкальности польского народа, в результате небрежности музыкального воспитания в пределах всеобщего начального обучения.

ЯН ЗЫГМУНТ ЯКУБОВСКИ

О НЕКОТОРЫХ ПРОБЛЕМАХ ЛИТЕРАТУРЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ

Современная повесть переживает кризис. Переживает его также и повесть для детей и молодежи. Ищет она новых художественных форм и содержания.

Существует потребность изучения отношения молодежной литературы к идейно-художественным преобразованиям, которые происходят в литературе XX века.

Описание житейских ситуаций не отвечает стремлениям современной повести для детей и молодежи. Перспективы творческого развития детской литературы следует искать в структуре литературного произведения, соединяющего в себе элементы реализма, фантастики, морально-философских проблемов. Повесть для детей должна художественно и убедительно вводить молодого читателя в серьезную проблематику и конфликты нашей эпохи, в мир общественно-моральной ответственности.

В условиях Народной Польши речь идет о формирование чувства ответственности за судьбу социалистической Отчизны, глубоко понимаемой как личная ответственность.

Известные теоретические и формальные положения и принципы поэтики детской литературы не закрывают возможности наваторства в развитии художественной поэзии для детей. Вводить ребенка в атмосферу различных обязанностей и труда — это может сделать только современная поэзия, которая убеждает его своим внушительным собраиным чувстенно мыслящим характером, в которой есть и образ и настроение.

Детская литература должна стать предметом изучения историков литературы. Возрастающие художественные качества этой литературы делают ее существенной частью народной культуры.

СОДЕРЖАНИЕ

СТАТЬИ

Л. и С. ВОЛОШИНОВЫ – Воспоминание о профессоре Станиславе Блаховском 1
Я. З. ЯКУБОВСКИ – О некоторых проблемах литературы для детей и молодежи 8
З. ЛИССА – Проблемы музыкального воспитания в общеобразовательной школе 20
Т. ПАРНОВСКИ – Родословная исследований чтения, а также потребность его в настоящее время 45
И. ВОЙНАР – Из истории развития идеи об эстетическом воспитании . . . 60

ДИСКУССИИ И ОБСУЖДЕНИЯ

Я. КОЗЕЛЕЦКИ – Эффективность процесса обучения и мотивировка 71

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОПЫТЫ И ЭКСПЕРИМЕНТЫ

Л. ЛЕЯ – Участие учителей венгровского повета в культурной и общественно-просветительной жизни населения 79
З. ЯНИНА – Из опытов повышения исправности школы 92

РЕЦЕНЗИИ И ЗАМЕТКИ О КНИГАХ

З. ЦЕНЯВА – Из размышлений о сущности прекрасного 99
В. ГАДОМСКА – Ежи Коссак – В поисках стиля эпохи современной цивилизации, технические изменения и новые формы в искусстве и архитектуре . 119
Г. ВИТОРТ – Эрнст Фишер: О необходимости искусства 121
К. МАХОВСКИ – Введение в теорию обучения 123
З. ЗАБОРОВСКИ – Психология приспособления 128
К. КОРАБЕВСКА – Т. Новацки: Очерк психологии 134
Г. ХОХЕНДОРФ – Теодор Вильчевски (или) Фридрих Этингер и возрождение фашистской педагогики в Западной Германии 138

ОБЗОР ЖУРНАЛОВ

С. НОВАЧИК – Обзор польских педагогических журналов 149

ХРОНИКА СОБЫТИЙ В ПОЛЬШЕ

В. В. – Дни просвещения советской педагогики 152
К. МАКОВСКИ – Конкурс на рецензию на педагогическую книгу 157
А. МУЛЬТАНЬСКИ – В Белостокском школьном музее 159

ЗАРУБЕЖНАЯ ХРОНИКА

М. К. – 1961 год – годом обучения на Кубе 163
Изложение на русском языке 155
Изложение на английском языке 160

FOURTH YEAR (36TH) JANUARY – FEBRUARY 1962 Nr 1

RUCH PEDAGOGICZNY
PEDAGOGICAL MOVEMENT

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

JAN ZYGMUNT JAKUBOWSKI

ABOUT SOME PROBLEMS IN CHILDREN AND YOUTH LITERATURE

The contemporary novel passes through a crisis. The same concerns the novel for children and youth. It searches for the new artistic forms and contents. Therefore there is the necessity to carry out the researches upon the proportion of youth literature to the ideo-artistic changes that take place in the XX century literature. Description of the traditional situations does not satisfy the ambitions of the contemporary novel for children and youth.

The perspectives of the development of creation should be seen in the structure of novel, joining the elements of realism, fantasy and philosophical-moral problems. It should, in an artistic, persuading way lead the youth to the serious problems and conflicts of our epoch, to the world of duties and social-moral responsibilities.

In case of the Polish People's Republic the matter depends on shaping of feeling of the responsibility for the fate of the socialist country, the responsibility understood in a very personal way.

The acknowledged postulates — theoretical and formal of poetry, children's literature — do not close the possibilities of new ways and artistic development of poetry for children. Child can be lead into the sphere of the responsibility and work by means of social poetry only, as it speaks in suggestive abbreviations of feeling and thinking, where is a picture and disposition.

The historians of literature should include to their researches the youth and children literature also. The increasing artistic level of this literature makes it the real part of the nation's culture.

Z. LISSA

THE PROBLEM OF MUSICAL EDUCATION IN THE COMMON SCHOOLS

It is not only the level of creation, performances or the number of professional music institutes that proof the nation's music culture, but it is also the level of the music reception that testifies the role of music in the social conciousness of the nation, in the stated historical stage.

The fundamental lack of the musical education in common schools can be noted by a remarkable decrease of musical occupations in schools. Musical education, carried on in common schools is for 97 percent of nation the only platform of contact with music.

It is only in childhood or youth that the innate musical attitude in person can be developed by its action or can be restrained in the development by the lack of such activization.

The failure of many musical actions among the adults has its sources in the neglection of the subject in common schools.

Reduction of musical occupation hours in schools caused that the specialized staff left schools, and therefore there is only 1/6 of music teachers, in common schools, with full qualifications. Musical occupations held in the remaining 5/6 by the unqualified staff caused the lowering of the level of this subject, as well as its authority — and by this mean the importance of music in the social conciousness.

The musical society in Poland for a long time demanded the intensification of all sort of forms of music education in schools, various and rich forms, modernization of the contents and methods.

Therefore the fundamental postulate is to have again 2 hours of obligatory occupation weekly and besides this, 2 hours of choir throughout the 12 years of schooling. Further more — wider the methods of work — from singing and choir to playing on popular instruments, ensemble play, lessons of music listening (with a special historical and theoretic comments). Lessons of solfege and rhythmic, as well as the obligatory participation in school concerts.

All those forms of musical education should be based upon a new programme, which should consider the stage of music development in our country. The contents of songbooks, methods of solfege teaching should be planned for few years, in a form of cycle of school concerts. In this work the contact with living producers of music is as much indespensible as the use of the new apparatus reproducing music, e.g. radio, television, records.

The author states the satisfactory co-operation between Polish Radio and schools, concerning the musical education — and unsatisfactory with television. As regards the record factories, there is absolutely no cooperation what so ever. The musical education in schools should be modernized by a planned cooperation — schools — philharmony, Polish composers. Besides, it should be coordinated with the proper industry branches. The most important is to have the repertory — singing and instrumental — prepared by the real composers, not only by teachers. Besides, the increase of listening of music on the lessons of music literature, should never be realized by the cost of children active music, which should be always on the first plane in the musical education.

This action should also comprise the rhytmic, auditory education with the physical exercises.

Those postulates can be realized only in case of proceeding raising of the level, modernization and development of the musical studies, taking into consideration the future tutorees of music. The postulate — to have the music rendered accessible for the whole society, in socialistic conditions, should never meet with any psychological obstacles, caused by unsatisfactory activity of the innate musicalness of Polish nation due to the neglection of musical education in common schools.

T. PARNOWSKI

GENEALOGY OF THE READING RESEARCHES, AS WELL AS THE NECESSITY OF THE PRESENT MOMENT

The most important symptom of book's existance is its social life. The observation of the books' reception proofs, that the social function of books, their life, are complied to fluctuations, and are dialectically connected with the period in history. Hence the necessity of constant observation of the reception processes, in order to understand them, and in some way — guide them.

As regards the children and youth literature it is a specially important postulate. The interpretation of sense and role of reading between children and youth has been changed and still is changing, depending on the way of understanding of the very fact of education, upon the degree of pedagogic study maturity, the general social processes framing the country life in the stated historical stage. The study on children and youth reading is the expression of the progressive tendency of the introduction of conciousness of the intricate social processes.

Besides, it is connected, in a characteristic way, with the general — social educational movement.

Till now, the review of the way of study on reading allows to state, that there were various opinions and ambitions of people dealing with this problems. There can be dinstinguished such positions as: observation-registrating, investigating and lastly you can note the position willing to enlighten the pedagogical aspect in the research of children and youth reading.

The registration of the researches carried till now in Poland shows, that it was not a continual process, on the contrary, the process was the subject to increasement and decline, to fluctuations depending on the historical and social situation. Considering it in such an aspect, we define, as a first „surge", the last twenty years of the XIX century. The next stage are the year 1920—1939 (so called „Warsaw's School"), then comes the period of the Cultural-Educational Institute „Czytelnik" activity. And at last, after the year 1956, there comes the increasement of the scientific trials.

Each particular stage is distinct in some way, besides there can be also observed the deepening and widening of the research aims, the increasing engagement of the community. The history of those researches is indissolubly bound with the changes in the general situation of our country, and waits for its historian.

Without understanding them, the contemporary situation cannot be fully valuated.

The contemporary situation positively shapes the possibilities of research on the children and youth reading. This is bound with the general self-education movement, propagated and facilitated by the State.

Among the many tasks, that are pointed out by the various reading research centres in Poland, you can note, e.g. the problem of books' role in the contemporary world, the methods of researches — still not satisfactory, the question of the research initiative dispersion etc. Especially now, in the period of rather principle changes in the Polish school structure and programmes, the help of reading researches seems fully evident.

The aim of those researches is to determine the function of children and youth reading in the general process of the revolutionary changes in the society.

IRENA WOJNAR

FROM THE HISTORY OF THOUGHTS ON THE ESTHETIC EDUCATION

Stating that till now there is no synthetic works on the esthetic education history the article underlines that the theoretical problems as well as the practical trials of education by art were taken up in various periods of history and very frequently in order to use the educational values of art in shaping new man and new society. One can even say that there is some convergence between the increasement of the social problems and confidence to the education and a social meaning of art.

Further on the article analyses very carefully and exactly the Platon's point of view on the educational meaning of art having as a background the postulates regarding the framing of an ideal „State".

In Platon's theory of education the esthetic education based mainly upon the impressions received by means of music were to be at the same time the sources of gaining — or rather recapturing — of harmony and psychical equilibrium. It had also to be the sources of intellectual and moral enrichment of man. The article underlines the various and multifarious ways of apprehending of the educational meaning of art stated by Platon, his concrete postulates addressed to some province of art and critical comments concerning others.

The question of the man's interior harmony has been taken up at the end of XVIII century by Frederik Schiller, the author of the first in the history Treaty on the esthetic education. The article remainds us about the Schiller's point of view on the double character of human nature and possibility of overcoming of the contradictions and conflicts thanks to the harmony of instinct action of amusement joined with beauty. There comes to light the convergence between Schiller's thesis and social postulates of the Great French Revolution.

Further on the article analyses the esthétic theory and activity of English Utopists — John Ruskin and William Morris, who thought that the beauty and art were to serve as means of improvement of men and perfection of their life.

Considering the thesis of those authors regarding the convergence of beauty and men happiness with the necessity of return to nature as undisputed the article underlines the actuality and value of postulates and achievements of Ruskin and Morris on the field of esthetic in everydays life, popularization of art, industrial patterns etc. At the same time remainding about the convergence of this tendency in a general increasement of social problems in Europe — especially with the activity of the Parisian Commune.

Care of harmonical education of man, his interior, continues the article, becomes an actual educational postulate when considering present days. As an example there is discussed the theory of the English esthete — Herbert Read, who deals with many aspects of art importance in education with relation to the modern man.

CONTENTS

The articles

Mrs. L. WOŁOSZYN and Mr. S. WOŁOSZYN — Memory about Professor Stanisław Błachowski 1
J. Z. JAKUBOWSKI — About some problems in children and youth literature 8
Z. LISSA — The problem of musical education in the common schools . . 20
T. PARNOWSKI — Genealogy of the reading researches, as well as the necessity of the present moment 45
I. WOJNAR — From the history of thoughts on the esthetic education . . 60

Discussions and polemics

J. KOZIELECKI — The efficacy of teaching process and its motivation . . . 71

Experiences, trials and pedagogical experiments

L. LEJA — The participation of the Węgrów discrict teachers in cultural and social-educational life of the community 79
Z. JANINA — From the trials of the development of the school's dexterity 92

The review of books

Z. CIENIAWA — From the considerations upon the essence of beauty . . . 99
W. GADOMSKA — Jerzy Kossak: Searching for the epoch style — the contemporary civilization — technical changes and new forms in art and architecture 119
G. WITORT — Ernst Fischer: About the need of art 121
K. MAKOWSKI — The introduction to the theority of teaching 123
Z. ZABOROWSKI — Psychology of adoption 128
K. KORABIOWSKA — T. Nowacki: The outline of psychology 134
G. HOHENDORF — Theodor Wilhelm alias Friedrich Oetinger and returning of the fascist pedagogics in West Germany 138

The review of periodicals

S. NOWACZYK — The review of Polish pedagogical periodicals 149

Home chronicle

W. W. — Soviet Union day of the education of pedagogy 152
K. MAKOWSKI — Competition for the review of the pedagogic book . . . 157
A. MULTAŃSKI — In the Białystok's school museum 159

Foreign chronicle

M. K. — 1961 the year of education on Cuba 163
Summaries in Russian language 155
Summaries in English language 160

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY

L. i S. WOŁOSZYNOWIE — Wspomnienie o profesorze Stanisławie Błachowskim 1
J. Z. JAKUBOWSKI — O niektórych problemach literatury dla dzieci i młodzieży 8
Z. LISSA — Problemy wychowania muzycznego w szkole ogólnokształcącej 20
T. PARNOWSKI — Rodowód badań czytelnictwa oraz potrzeby chwili bieżącej 45
I. WOJNAR — Z dziejów myśli o wychowaniu estetycznym 60

DYSKUSJE I POLEMIKI

J. KOZIELECKI — Efektywność procesu nauczania a motywacja 71

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

L. LEJA — Udział nauczycieli powiatu węgrowskiego w życiu kulturalnym i społeczno-oświatowym środowiska 79
Z. JANINA — Z prób podnoszenia sprawności szkoły 92

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

Z. CIENIAWA — Z rozważań nad istotą piękną 99
W. GADOMSKA — Jerzy Kossak: W poszukiwaniu stylu epoki — współczesne przemiany cywilizacyjno-techniczne a nowe formy w sztuce i architekturze 109
G. WITORT — Ernst Fischer: O potrzebie sztuki 111
K. MAKOWSKI — Wprowadzenie do teorii nauczania 113
Z. ZABOROWSKI — Psychologia dostosowania 118
K. KORABIOWSKA — T. Nowacki: Zarys psychologii 124
G. HOHENDORF — Theodor Wilhelm alias Friedrich Oetinger i przywracanie faszystowskiej pedagogiki w Niemczech Zachodnich 128

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

S. NOWACZYK — Przegląd polskich czasopism pedagogicznych 139

KRONIKA KRAJOWA

W. W. — Dni radzieckiej oświaty i pedagogiki 142
K. MAKOWSKI — Konkurs na recenzję książki pedagogicznej 147
A. MULTAŃSKI — W białostockim muzeum szkolnym 149

KRONIKA ZAGRANICZNA

M. K. — Rok 1961 rokiem nauczania 153
Streszczenie w języku rosyjskim 155
Streszczenie w języku angielskim 160

CENA ZŁ 8,—

RUCH PEDAGOGICZNY

2

ROK IV (XXXVI) MARZEC – KWIECIEŃ 1962

WARSZAWA · NASZA KSIĘGARNIA

REDAKTOR
Józef Kwiatek

CZŁONKOWIE KOMITETU REDAKCYJNEGO
Feliks Korniszewski, Miron Krawczyk, Zygmunt Mysłakowski, Ignacy Szaniawski, Wacław Wojtyński

Sekretarz organizacyjny: *Franciszek Kazubiński*

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 „Ruchu" 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:	rocznie	zł 48
	półrocznie	zł 24
	Cena pojedynczego numeru	zł 8

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.
Reklamacje w sprawach prenumeraty i nabywania czasopisma należy zgłaszać w punktach, w których dokonano zakupu lub zamówiono prenumeratę.

ROK IV (XXXVI) MARZEC – KWIECIEŃ 1962 Nr 2

RUCH PEDAGOGICZNY

DWUMIESIĘCZNIK

ORGAN WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO
ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

ARTYKUŁY

WACŁAW WOJTYŃSKI

PROBLEMY KSZTAŁCENIA I PODNOSZENIA KWALIFIKACJI NAUCZYCIELI SZKÓŁ PODSTAWOWYCH W POLSCE W LATACH 1961—1970

Na progu obecnego dziesięciolecia w polskim życiu oświatowym zaszły wydarzenia o niewątpliwym, historycznym znaczeniu. Odbyło się przecież (20—21 stycznia 1961 r.) VII Plenum KC PZPR, które przyjęło uchwałę o reformie szkolnictwa podstawowego i średniego, w niespełna sześć miesięcy później zaś (15 lipca) tegoż roku Sejm PRL przyjął ustawę o rozwoju systemu oświaty i wychowania.

Te dwa fakty stanowią punkt wyjścia w rozpoczętym już właściwie wieloletnim procesie przebudowy szkolnictwa polskiego w najważniejszych jego dziedzinach, w tym oczywiście również w nader istotnej dziedzinie kształcenia i dokształcania kadr nauczycielskich. Znajdujemy się akurat w stadium zasadniczych prac koncepcyjnych, które mają przesądzić o kształcie organizacyjnym i profilu programowym nowej szkoły ogólnokształcącej i zawodowej na szereg lat. Zadecydują one również o systemie dalszego kształcenia nauczycieli, jego formach, treściach i metodach.

*

Centralnym odcinkiem reformy jest szkoła podstawowa. Realizacja tego zadania przewidziana jest na lata 1963—1966/67. W przygotowanym projekcie planu nauczania 8-klasowej szkoły podstawowej znalazły wyraz następujące postulaty:

a) rozszerzenie zakresu wiedzy, jaką powinna dać młodzieży obowiązkowa 8-letnia szkoła podstawowa;
b) zwiększenie zakresu nauczania przedmiotów matematyczno-przyrodniczych oraz pełniejsze uwzględnienie w programach tych przedmiotów treści niezbędnych do zrozumienia współczesnej techniki produkcyjnej;
c) rozszerzenie zajęć praktycznych w celu umożliwienia młodzieży przyswojenia elementarnej znajomości techniki oraz wychowania w duchu zamiłowania do pracy;
d) zbliżenie treści nauczania przedmiotów humanistycznych do współczesności;
e) rozszerzenie treści programowych, które sprzyjają pogłębieniu ideowo-wychowawczej pracy i jej moralnego oddziaływania;
f) zapewnienie warunków do wzmożenia wychowania estetycznego.

Porównanie projektu tego planu z planem nauczania 7-letniej szkoły podstawowej z r. 1959 wskazuje, iż łączny tygodniowy wymiar godzin nauczania matematyki wzrasta w nim z 36 do 45, fizyki z 6 do 8, chemii z 2 do 4, nauki o przyrodzie i biologii z 10 do 13, 7 godzin pracy ręcznej do 17 godzin zajęć praktyczno-technicznych, 7 godzin śpiewu do 10 godzin wychowania muzycznego. Równocześnie maleje łączna liczba godzin historii (z 9,5 do 8) i geografii (z 10,5 do 8). Na proponowany w planie nauczania nowy przedmiot pod nazwą „wychowanie społeczne" chce się nadto przeznaczyć w kl. V do VIII łącznie 5 godzin tygodniowo.

Niezależnie od tego, w jakiej postaci ów plan zostanie ostatecznie zaakceptowany, zdaje się nie ulegać wątpliwości, iż jego podstawowe założenia, dotyczące zmian w proporcjach godzin między poszczególnymi grupami przedmiotów (humanistycznych, matematyczno-przyrodniczych, artystycznych i technicznych) oraz w treści i metodach pracy, założenia uwzględniające wytyczne VII Plenum i postanowienia ustawy z dnia 15 lipca 1961 r. zostaną wprowadzone w życie, co nie może także nie spowodować odpowiednich zmian w planach i programach nauczania zakładów kształcenia nauczycieli szkół podstawowych. Nie jest to wszakże jedyna konsekwencja.

Praca zakładów kształcenia nauczycieli w tym dziesięcioleciu odpowiedzieć powinna nie tylko na szczególne potrzeby jakościowe szkolnictwa podstawowego, lecz, co nie jest bynajmniej mniej ważne, również powinna ona wypełnić zadania charakteru ilościowego. Dla ścisłości wszakże trzeba stwierdzić, iż zadania charakteru ilościowego związane są nie tyle z przeprowadzaną reformą, ile z przeżywanym od szeregu lat przez szkołę podstawową wyżem demograficznym. Ulegną one złagodzeniu dopiero w końcowych latach tego dziesięciolecia.

*

Jakie są rozmiary owych zadań ilościowych? Jakie istnieją szanse ich zaspokojenia?

Obliczenia Ministerstwa Oświaty dokonane wspólnie z okręgowymi władzami szkolnymi wskazują, iż zapotrzebowanie na nowych nauczycieli szkół podstawowych w latach 1961—1970 sięgnie ok. 118 tys. osób, z czego prawie 55 tys. przypadnie na klasy I—IV oraz ok. 63 tys. na klasy V—VII i V—VIII. Są to więc potrzeby olbrzymie.

Dla swego zaspokojenia wymagają one nie tylko utrzymania wszystkich, nie objętych likwidacją na rzecz SN, liceów pedagogicznych (będzie ich 100), nie tylko dalszego uruchamiania dwuletnich SN (prawdopodobnie do ogólnej liczby 56), lecz również odpowiedniego zwiększenia liczby uczniów i studentów, przyjmowanych na pierwsze lata nauki w obu typach zakładów. Czynne nadto w tym czasie w poszczególnych okręgach szkolnych roczne kursy nauczycielskie dać nam muszą ok. 10 500 nauczycieli, spełniając zarazem w tej dziedzinie rolę swoistej klapy bezpieczeństwa.

Przedstawioną sytuację komplikuje w szczególniejszy sposób fakt istnienia poważnego deficytu nauczycieli-specjalistów niemal wszystkich przedmiotów występujących w planie nauczania klas V—VII. Jednak najdotkliwiej deficyt ów zaznacza się w zakresie języka polskiego, języka rosyjskiego, matematyki, fizyki, chemii, prac ręcznych i rysunku oraz śpiewu. Na tych właśnie kierunkach studiów nauczycielskich oraz odpowiedniej ich rozbudowie będzie zatem skoncentrowana w całym dziesięcioleciu szczególna uwaga.

W roku szk. 1960/61 spośród ok. 73 100 nauczycieli zatrudnionych w klasach V—VII niewiele ponad 30 tys. posiadało wykształcenie w zakresie SN, równorzędne lub wyższe. Niedobór pod tym względem sięgał więc wówczas liczby prawie 43 tys. nauczycieli. Wedle planów Ministerstwa Oświaty powinno się do roku 1970 całkowicie pokryć istniejące potrzeby, a nawet uzyskać pewne nadwyżki, uwzględniwszy oczywiście fakt, iż uda się nam równocześnie bardziej nasilić i słusznie ukierunkować proces podwyższania kwalifikacji nauczycieli czynnych, no i zapobiec odpływowi tego rodzaju nauczycieli do innych prac i zawodów. Oznaczałoby to zarazem osiągnięcie wskaźników procentowych, zasugerowanych w uchwale VII Plenum: „Ministerstwo Oświaty powinno stworzyć warunki do tego — podkreśla ta uchwała — aby liczba nauczycieli szkół podstawowych z wykształceniem w zakresie studium nauczycielskiego lub wyższym wzrosła do 40 w roku 1965, a do 70% w roku 1970" [1].

*

Nie może być zatem mowy w okresie 1961—1970 o zasadniczej reorganizacji systemu kształcenia nauczycieli w Polsce, tzn. o całkowitej likwidacji kształcenia nauczycieli na poziomie średnim oraz o przedłużeniu

[1] *VII Plenum KC PZPR o reformie szkolnictwa podstawowego i średniego*, Warszawa 1961, Książka i Wiedza, s. 52.

nauki w studium nauczycielskim ponad okres dwuletni. Istnieje natomiast paląca potrzeba ulepszenia wszystkich elementów składających się na wyższą lub niższą jakościowo i ilościowo efektywność procesu pedagogicznego, jaki odbywa się w tych zakładach.

Czekają na to przede wszystkim plany i programy nauczania. Rozszerzenia i intensyfikacji domaga się ideowo-wychowawcza działalność zakładów. Potrzeba znacznego zwiększenia troski o korzystniejsze materialne warunki nauki, pełniejszą i nowocześniejszą aparaturę pracownianо-laboratoryjną, park maszynowy, bazę mieszkalną dla uczniów i studentów itp.

Problemem dania staje się sprawa wydatnego rozszerzenia i pogłębienia wśród kadry nauczającej jej zainteresowań naukowych, jak również wiążącego się z tym procesu zdobywania wyższych kwalifikacji oraz pozyskiwania do zakładów naszych najzdolniejszych i najsolidniej pracujących, a względnie młodych jeszcze, nauczycieli szkół średnich i podstawowych, posiadających ukończone pełne studia wyższe.

Te wszystkie zabiegi organizacyjne i wysiłki pedagogiczne sprawią niewątpliwie to, iż linia rozwojowa liceów pedagogicznych i studiów nauczycielskich będzie linią bez załamań, biegnącą w górę, że będzie to linia nieustannego, harmonijnego postępu.

Ustawa z dnia 15 lipca 1961 r. o rozwoju systemu oświaty i wychowania w art. 31 precyzuje cele, jakie powinny przyświecać zakładom kształcącym przyszłych nauczycieli i wychowawców. Sprowadza ona je do czterech zasadniczych, a mianowicie: teoretycznego i praktycznego przygotowania do obowiązków nauczyciela i wychowawcy; wpajania zamiłowania do pracy pedagogicznej i zrozumienia jej doniosłości dla rozwoju kraju; wdrążania do samokształcenia, do podnoszenia swej wiedzy oraz kultury ogólnej i zawodowej; wreszcie przygotowania do działalności społecznej i kulturalnej.

Trzeba stwierdzić, iż cele powyższe ujęto w ustawie w sposób jasny, niezmistyfikowany. Gdzie jak gdzie bowiem, ale w dziedzinie kształcenia i wychowywania kadr nauczycielskich niebezpieczeństwo mistyfikacji jest prawdopodobne i dość łatwo wyczuwalne.

W teorii kształcenia nauczycieli przez ciąg ponad lat czterdziestu powstało przecież niemało poglądów, które zarówno zawodowi nauczycielskiemu, jak i procesowi przygotowywania kandydatów do tego zawodu usiłowały nadać wyraźne znamię misji i szczególnego posłannictwa społecznego. Te tak charakterystyczne dla Dawida, Rowida, Spasowskiego i całej plejady pedagogów i psychologów, wyrosłych w niewoli a wychowanych w atmosferze podniosłych ideałów wolnościowych, nastawienia zaciążyły zwłaszcza na pracy byłych seminariów nauczycielskich, z reguły mniej ceniących wiedzę, więcej zaś ducha apostolstwa oświatowego, misji społecznikowskich, ofiarności i poświęcenia.

Jest na ogół rzeczą dobrze znaną, iż zawód nauczycielski posiada szereg specyficznych właściwości, które wyróżniają go spośród innych profesji ludzkich. Psychologowie i pedagogowie pierwszych dziesiątków lat obecnego stulecia sformułowali w związku z tym niemało terminów, zdań, a nawet teorii, wykazujących, że struktura osobowości nauczyciela jest czymś zupełnie swoistym. Podnoszono dość często, iż jest ona właściwie bardzo zbliżona do struktury duchowej artysty (w żadnym wypadku rzemieślnika), artysty, który mocą swego talentu i wysiłku tworzyć może wielkie dzieła sztuki. Wychowanie miało być taką właśnie twórczą działalnością, blisko spokrewnioną z działalnością artystyczną, procesem nieustannego rzeźbienia, formowania i modelowania człowieka.

Nic też dziwnego, iż z taką koncepcją wychowania i z taką wizją nauczyciela związana została nieodłącznie dość żywa dziś jeszcze w umysłach przedstawicieli starszego pokolenia nauczycielskiego teoria zawodowej predystynacji i selekcji. Na problem doboru kandydatów do zawodu nauczycielskiego teoria ta każe nam patrzeć w sposób wysoce wyidealizowany. Dobór ten powinien być przede wszystkim, mówią zwolennicy tej teorii, doborem psychologicznym, albowiem stan zdrowia, poziom wiedzy, dobry słuch kandydatów — to jeszcze nie wszystko. Trzeba by badać upodobania, skłonności, predyspozycje, wykrywać utajone niechęci, idiosynkrazje.

Nie bierze się przy tym pod uwagę, że szkoła w międzyczasie stała się u nas instytucją masową, wysoko zorganizowaną i wysoko upowszechnioną, potrzebującą corocznie nie setek, ale wielu tysięcy nowych nauczycieli, którzy miarę artyzmu i mistrzostwa w swym działaniu osiągnąć będą mogli dopiero po latach wytężonej, wnikliwie i starannie prowadzonej pracy zawodowej i społecznej. Jakkolwiek upodobania zawodowe są również rzeczą nader ważną i cenną, mają one jednak to do siebie, iż rozwijają i kształtują się głównie w toku nauki w zakładzie, jeśli jest to oczywiście zakład dobry, natomiast w zakładzie słabym nie mogą często nawet wykiełkować, zmrożone jego chłodem, nieudolnością i niezdrowym klimatem wychowawczym.

W imię owej idei predystynacji dokonuje się właściwie dzieła tzw. ciągłej selekcji, tzn. usuwa się z poszczególnych lat młodzież trudniejszą, nie nadającą się rzekomo do zawodu, do „szkoły kadrowej", zastępując konieczny w tych przypadkach zwiększony trud wychowawczy łatwym i jakże praktycznie prostym zabiegiem eliminowania ucznia z jego szkolnej społeczności. Dojrzewanie do zawodu tymczasem jest procesem złożonym. Nie jest ono właściwie nigdy wolne od różnych czynników komplikujących, i to zarówno charakteru społecznego, jak i jednostkowego, osobniczego. Nazbyt skwapliwe przeto stawianie przysłowiowych „krzyżyków" na młodych ludziach, adeptach nauczycielskiego zawodu, choć zawsze zapewne podyktowane poważnymi z ich strony przewinieniami,

nie wydaje się wychowawczo słuszne. Dopóki zakład nie wyczerpał wszystkich możliwych do zastosowania środków pedagogicznych oraz nie stworzył szans prowadzących do pozytywnego wyjścia z zaistniałego impasu, dopóty nie powinien on przesądzać o usunięciu ucznia z zakładu. Społeczny efekt tego rodzaju postępowania jest znany. Między innymi wyraża się on rażąco niekiedy niskimi wskaźnikami sprawności kształcenia. Wpływa na nie przecież nie tylko drugoroczność jako taka, lecz również owa specyficznie negatywna selekcja dokonywana przez wychowawców i rady pedagogiczne, oparta na mniej lub bardziej widocznym hołdowaniu starej teorii predystynacji do zawodu nauczycielskiego. Życie tymczasem zadaje nieustannie kłam takim teoriom, jak wszystkiemu, co się przeżywa i przestaje odpowiadać nowym warunkom.

*

Studium nauczycielskie jest tworem nazbyt młodym jeszcze, aby można było mówić szerzej o zebranych przez nie doświadczeniach. Rzecz to tym trudniejsza, albowiem koncepcja studium w okresie zaledwie siedmiu lat istnienia tego zakładu przeżyła swoistą ewolucję.

Przeszczepiona na nasz grunt w 1954 roku koncepcja ta najpierw obciążona została funkcją przygotowywania nauczycieli do pracy w klasach V—VII na odcinku dwóch przedmiotów. Nie wytrzymała ona jednak próby życia, w praktyce bowiem okazało się, iż absolwenci SN musieli również uczyć w klasach I—IV, nie mając w tym zakresie prawie żadnego przygotowania. Stąd też od roku 1957 doszło do jej zmiany. Przyjęto stanowisko, że w studium nauczycielskim powinno się przygotowywać kandydatów do pracy w całej szkole podstawowej, w wyniku zaś tego poglądu do planu nauczania wprowadzono tzw. przedmioty artystyczne, znacznie korzystniej usytuowano metodykę nauczania początkowego oraz zamiast dotychczasowych dwóch ustalono jeden przedmiot specjalizacji kierunkowej. Zakładano wówczas równocześnie, iż absolwent studium, poznawszy także program nauczania innych, zwłaszcza pokrewnych, przedmiotów, mając przecież ukończoną pełną szkołę średnią, posiądzie dostateczne przygotowanie również do nauczania innych przedmiotów, gdyby wobec takiej ewentualności w jakiejś szkole się znalazł. Niezależnie od tego koncepcja ta w swych planach kształcenia kierunkowego zawiera nieodzowne elementy połączeń międzyprzedmiotowych, np. w biologii wystąpiła chemia wraz z metodyką jej nauczania, w matematyce fizyka, w fizyce matematyka i chemia, nie mówiąc już o takich kierunkach, jak muzyka i śpiew, rysunek i prace ręczne, które od początku były w istocie dwuprzedmiotowe. W międzyczasie przedłużono również dwutygodniowy okres praktyki ciągłej o jeden tydzień, zalecając nadto jej odbywanie w klasach łączonych szkół wiejskich.

Głównym zarzutem, jaki się w stosunku do tej obecnie realizowanej

koncepcji z różnych stron wysuwa, jest to, iż nie pozwala ona na wykorzystywanie absolwentów SN w pełni w klasach wyższych szkoły podstawowej jednociągowej, że oni sami niechętnie jakoby podejmują się nauczania innych przedmiotów, jak również niechętnie przyjmują propozycje pracy w klasach młodszych. Za dość problematyczne uważa się przy tym oczekiwanie, że absolwenci takich zwłaszcza kierunków, jak filologia polska i matematyka będą w stanie podołać obowiązkowi nauczania wyłącznie tego jednego przedmiotu. Czy nie spowoduje ono nadmiernego przeciążenia nauczycieli różnymi zajęciami dodatkowymi, szczególnie zaś poprawą nadmiernej liczby prac pisemnych uczniów?

Czy istnieją w tej sytuacji jakieś możliwości ulepszenia obecnej koncepcji? Dwuletni okres kształcenia ogranicza, jak wiadomo, je w sposób nader istotny. Nie można by się jednak zgodzić ze skrajnymi sceptykami, iż je zupełnie wyklucza, że jedyną niejako deską ratunku jest przedłużenie okresu kształcenia w studium o jeden rok.

Z dotychczasowych dyskusji nad zagadnieniem pełniejszego dostosowania profilu studiów w dwuletnim SN do potrzeb szkoły podstawowej znane są trzy stanowiska.

Pierwsze sugeruje przejście na kształcenie specjalizujące szerokoprofilowe, obejmujące zasadnicze grupy przedmiotów nauczania (humanistyczną, matematyczno-przyrodniczą, artystyczno-techniczną). Zwolennicy takiej koncepcji sądzą, iż w ten sposób stanie się możliwe zatrudnienie absolwentów SN, podobnie jak to ma miejsce w odniesieniu do absolwentów liceów pedagogicznych, w każdej szkole podstawowej bez względu na jej stopień organizacyjny oraz że na tle tak pojętego przygotowania będzie możliwe specjalizowanie się w węższym zakresie przedmiotowym w konkretnych warunkach danej szkoły.

Stanowisko drugie zakłada zróżnicowanie studiów nauczycielskich w obrębie poszczególnych okręgów szkolnych na dwa typy: pierwszy uwzględniający przygotowanie do nauczania w kl. I—IV oraz jednego przedmiotu w klasach V—VII; drugi zaś uwzględniający przygotowanie do nauczania dwóch przedmiotów w klasach V—VII, wyłączający natomiast z planu studiów przygotowanie do nauczania w kl. I—IV. Absolwenci studium typu pierwszego mogliby być wykorzystywani bardziej w małych szkołach wiejskich, drugiego zaś szerzej na terenie miast przy założeniu, iż w klasach I—IV mogliby uczyć lepiej do tej pracy przygotowani absolwenci liceów pedagogicznych. Stanowisko to jest niewątpliwym kompromisem między dwiema już realizowanymi koncepcjami, poprzednią i obecną.

Stanowisko trzecie wreszcie sprowadza się do zalecenia, aby w planie nauczania studium doprowadzić do usytuowania pokrewnego pierwszemu drugiego przedmiotu lub co najmniej do jego metodyki wraz z pogłębieniem znajomości odpowiednich działów tego przedmiotu. Tak więc SN

przygotowywałoby do pracy w całej szkole podstawowej, stwarzając jednak zarazem pełniejszą możliwość wykorzystania swych absolwentów przez każdą szkołę niezależnie od jej warunków środowiskowych i stopnia organizacyjnego. Pełna reforma tego rodzaju może być z powodzeniem przeprowadzona w trzyletnim kursie, w dwuletnim natomiast okupiona być musi, niestety, pewnymi ograniczeniami godzinowymi innych zajęć obowiązkowych, a nawet — być może — wyeliminowaniem niektórych z nich z planu.

Przy poszerzanym stopniowo profilu studiów stanie się zapewne możliwe z czasem przejście bez większych wstrząsów na kształcenie trzyletnie. Doświadczenie zdobyte przez zakłady w ciągu kilku lat najbliższych wywrzeć może niewątpliwie dobroczynny wpływ na programowe ukonstytuowanie się przyszłego studium trzyletniego.

Dyskusja nad tzw. profilem studiów w SN wprowadza nas właściwie w skomplikowany i najeżony licznymi wątpliwościami zakres problemów treściowych. Nie znajdujemy dziś jeszcze jednoznacznych odpowiedzi na szereg istotnych pytań, które praktyka zakładów kształcenia nauczycieli z jednej, potrzeby zaś szkoły i życia z drugiej strony nieustannie nasuwają.

Jaki powinien być stosunek kształcenia pedagogicznego do ogólnego, ewent. specjalistycznego? Czy powinno się iść na radykalnie pojęte różnicowanie kształcenia nauczycieli w odniesieniu do początkowego szczebla szkoły podstawowej i w odniesieniu do jej szczebla przedmiotowego, czy można te zadania koncentrować w jednym zakładzie, jak to się czyni np. od wielu lat w Polsce, a czego nie robi się np. w ZSSR? Czy jest możliwa do podtrzymywania taka koncepcja programowa, która treściom pedagogicznym zapewnia pozycję dominującą przy świadomie obniżonym zakresie wiedzy charakteru przedmiotowego? Na ile to jest koncepcja nowoczesna, na ile zaś tradycyjna? Jaki powinien być zasięg praktyki pedagogicznej, dlaczego np. znacznie większy niż obecnie? Czy i o ile w zakładzie kształcenia nauczycieli jako sui generis szkole zawodowej powinno się uwzględniać również zajęcia techniczne oraz produkcyjne i jaka ewentualnie powinna być rola tych zajęć w wykształceniu nauczyciela współczesnej szkoły podstawowej?

Te i inne zapewne jeszcze zagadnienia wymagałyby szczegółowych analiz, a może również specjalnych studiów porównawczych, zarówno historycznych, jak i dotyczących rozwiązań współczesnych w innych krajach. Nie wszystkie więc nadają się do rozpatrzenia obecnie. Są wśród nich wszakże kwestie, co do których zajęcie stanowiska i wyrażenie swego stosunku wydaje się konieczne.

Do takich należy przede wszystkim zagadnienie stosunku kształcenia pedagogicznego do ogólnego, tzw. funkcji zawodowej zakładu do jego zadań naukowych, specjalizacyjnych, roszerzających horyzonty umysłowe kandydatów. Znane są w tym względzie nie wygasłe przecież jeszcze po dziś dzień spory na ten temat.

Tradycja przeniosła m. in. w nasze czasy przekonanie o potrzebie integrowania procesu kształcenia nauczyciela wokół treści pedagogicznych, zwłaszcza dydaktycznych. W odniesieniu do starej, dziewiętnastowiecznej szkoły elementarnej rzecz nie budziła i budzić w zasadzie nie mogła niczyich poważniejszych wątpliwości. Przygotowanie nauczyciela tej szkoły musiało być jak najbardziej integralne, w zakresie zaś swym nader zwięzłe.

Problem stał się wątpliwy wtedy dopiero, kiedy na porządku dnia stanęła sprawa realizacji programu 7-letniej szkoły powszechnej, zróżnicowanego treściowo i na wyższym już niż elementarny poziomie. Usiłowania reformatorów szły z jednej strony w kierunku przedłużania okresu kształcenia w dotychczasowych, trzyletnich przeważnie, zakładach (seminariach) najpierw do czterech, potem do lat pięciu, z drugiej zaś w kierunku tworzenia różnych kursowych nadbudówek nad szkołą średnią, które miały zazwyczaj nie jedną, ale dwie role do spełnienia: przygotować do nauczania w całej szkole siedmioletniej oraz do pełnienia funkcji kierowniczych w szkolnictwie powszechnym.

Istniał jednakże również inny aspekt tego zagadnienia. Głównym zadaniem zakładów, zgodnym z popularnymi wówczas hasłami psychologicznej pedagogiki nowego wychowania, było kształcenie indywidualności, wyzwalanie zamiłowań i uzdolnień. W związku z tym pedagogika, psychologia rozwojowa, zwłaszcza zaś metodyka nauczania wyrosły w zakładach kształcenia nauczycieli do rzędu dyscyplin najważniejszych. Niedoceniane natomiast były poznawcze zadania zakładów, nierzadko niżej pod względem poziomu przygotowania ogólnego stojące niż zwykłe szkoły średnie.

Ale, jak już powiedzieliśmy, stopniowy awans szkoły powszechnej skłaniał do zmiany tego stanu rzeczy. Tak np. Władysław Spasowski wbrew swemu pierwotnemu, tradycyjnemu poglądowi w tej kwestii wypowie z czasem zdanie, iż: „żadne, chociażby najlepsze przygotowanie pedagogiczne nauczyciela nie może zastąpić gruntownej znajomości wybranej i umiłowanej przez niego grupy umiejętności, której ma nauczać"[2]. Wszelkie dotychczasowe studia pedagogiczne, nie oparte na uprzednim gruntownym wykształceniu ogólnym i nie związane z wykształceniem specjalnym w zakresie przedmiotów wybranych, uzna za studia zasadniczo wadliwe, gdyż faktyczną treść działalności nauczyciela stanowiły i stanowią zawsze pierwiastki wiedzy z zakresu przedmiotu nauczania.

Na podobnym stanowisku stanął zresztą także H. Rowid, który w zgłoszonej przez siebie koncepcji 3-letnich akademii pedagogicznych, mających kształcić nauczycieli szkół powszechnych, miejsce poczesne zapewnił grupie przedmiotów wybranych.

Zarówno więc Spasowski, jak i Rowid odeszli z czasem pod naciskiem

[2] Por. Wł. Spasowski: *Wyzwolenie człowieka w świetle filozofii, socjologii pracy i wychowania ludzkości*, Warszawa 1933, t. Hoesick, s. 523.

wymagań życia od poglądów J. Wł. Dawida, którego projekt instytutu pedagogicznego, skądinąd wnikliwie i subtelnie przemyślany, wyrażał w istocie koncepcję kształcenia ogólnopedagogicznego, wynosząc na piedestał nauki pedagogiczne, społeczne, ekonomiczne i in., nie widzącą natomiast konieczności przedmiotowej (poza ściśle metodyczną) specjalizacji nauczyciela.

Jeśli więc dzisiaj od czasu do czasu podejmuje się poglądy stanowiące swoiste echa tamtych, musi się to wydać już nieco anachroniczne. Nasza szkoła podstawowa czyni przecież swój historyczny krok naprzód. Stając się szkołą ośmioklasową domaga się równocześnie uwzględnienia w planach i programach zakładów kształcenia nauczycieli treści jej samej, jak i środowisku oraz życiu ją otaczającemu pilnie potrzebnych. Walną część tych treści stanowić powinna w wykształceniu nauczyciela żywa wiedza o charakterze przedmiotowym.

*

W systemie kształcenia nauczycieli szkół podstawowych w Polsce w ciągu kilku lat ostatnich wyrósł, okrzepł i znacznie rozwinął się tor tzw. kształcenia zaocznego. Na poziomie SN objęto nim w roku ostatnim ponad 15 tys. nauczycieli. W dużych ośrodkach miejskich tor ten zastępują i skutecznie uzupełniają studia wieczorowe. W chwili obecnej wykrystalizowuje się także koncepcja podnoszenia kwalifikacji nauczycieli czynnych trybem eksternistycznym. Nie tym ostatnim jednak, lecz studiom zaocznym w zakresie SN, należy poświęcić z kolei nieco uwagi.

Jest to problem ważny niezwykle, albowiem z powodu naszych trwałych trudności kadrowych, które sprawiają, iż nie możemy odrywać nauczycieli na dłuższe okresy czasu od pracy szkolnej w celu zdobywania dodatkowych kwalifikacji zawodowych, cały niemal, przy tym uwielokrotniony np. w stosunku do przedwojennego, wysiłek kształceniowy nauczycieli czynnych ujęty być musi w system studiów zaocznych.

W krajach, gdzie system ów zyskał sobie w pełni prawa obywatelstwa, prawidłowością się stało, iż liczbami swych słuchaczy przekracza znacznie prowadzone na tym samym poziomie studia dzienne (tzw. stacjonarne). Tym ostrzejsza przeto istnieje potrzeba poszukiwań takich metod pracy i organizacji, które zapewniłyby ich maksymalną efektywność. Niektóre więc kwestie wymagałyby, zdaniem naszym, bliższego rozpatrzenia.

Studia zaoczne czynnych nauczycieli z natury rzeczy realizować powinny zasadę ścisłego związku, jaki łączy teorię z praktyką szkolną i odwrotnie. Dzięki temu, iż słuchacze pracują nieprzerwanie w szkole i że podjęli się trudu systematycznej pracy nad sobą wedle wytyczonego planu i programu, zdążać się powinno do tego, aby zdobywana przez nich wiedza doznawała licznych uzasadnień praktycznych, z drugiej zaś strony, aby ożywiana i pogłębiana przez zdobywaną wiedzę praktyka

w przejawach swych stawała się aktywniejsza i płodniejsza, bardziej samodzielna i twórcza.

Wszakże owe odniesienia teorii do praktyki nie mogą być nazbyt bezpośrednie, groziłyby one bowiem zawężaniem horyzontów słuchaczy, które to horyzonty prawdziwe studia przecież otwierają i rozszerzają, a nie zacieśniają i zamykają.

Gdy w studiach dziennych, skupiających studentów, którzy w szkole jeszcze nie pracowali, praktyka pedagogiczna w różnych swoich, biernych i czynnych, postaciach zajmuje dużo miejsca, to w studiach zaocznych, jako że nauczyciel odbywa ją codziennie, słusznie się zakłada, iż występować już nie powinna. Tym większego dlatego znaczenia nabiera tu teoria, jej poziom naukowy, organizacja procesu poznawczego, planowe czytelnictwo literatury naukowej itp.

Dwie formy kontaktu wysuwają się w związku z tym na czoło: kontakt z żywym słowem wykładowcy i kontakt z książką. O pierwszej i drugiej sprawie myśli się ostatnio wiele. Faktyczny stan rzeczy bowiem jeszcze zadowalający nie jest.

Kontakty studiujących zaocznie ze swymi wykładowcami, możliwości korzystania z ćwiczeń, konsultacji oraz innych form zajęć dydaktycznych, jakie są prowadzone w zaocznych studiach nauczycielskich, nie były dotąd i nie są nadal zbyt częste. Nie o samą zresztą częstotliwość tych spotkań chodzi, jakkolwiek nie jest to także sprawa błaha. Dwie sesje, letnia i zimowa, oraz dwie dzielące te sesje kilkudniowe spotkania ze słuchaczami studium zaocznego, zmuszające ich do przyjazdu z odległych niekiedy miejscowości do siedziby studium, nie są, jak wskazuje doświadczenie, wystarczające. Pozwalają one wprawdzie na wysłuchanie ważniejszych wykładów i odbycie najniezbędniejszych ćwiczeń, na przeprowadzenie egzaminów, kolokwiów i zaliczeń, nie są natomiast w stanie zabezpieczyć w pełni planowości przebiegu całorocznego wysiłku słuchaczy, wymagającego dla swej efektywności przerobienia wielu ćwiczeń i doświadczeń, odpowiednich zespołów zadań, wykonania prac kontrolnych itp. Na kierunkach matematyczno-przyrodniczych częstsze kontakty słuchaczy z wykładowcami lub innymi osobami, mogącymi prowadzić zajęcia ćwiczeniowe, są wprost nieodzowne. Ich brak rodzi dodatkowe trudności, powoduje zahamowania w studiach, staje się przyczyną chwilowych zniechęceń i spowodowanych nimi opóźnień, a nierzadko zupełnej rezygnacji z kontynuowania studiów.

Zachodzi więc potrzeba zbliżenia się niejako studium ze swą pomocą ku miejscom pracy słuchaczy, aby przez to zwiększyć i urealnić możliwość ich dojazdów. Tak zrodziła się idea powołania do życia, w ramach SN, punktów konsultacyjnych, sieci takich punktów i koncepcja ich działalności.

W świetle założeń, jakie zostały opracowane przez Ministerstwo Oświaty, punkty konsultacyjne stanowią element składowy całego toku studiów

zaocznych. Realizować więc powinny odpowiednie, tzn. bardziej praktyczne partie programu danego semestru, wyznaczone do przerobienia systemem pracy samodzielnej w okresach międzysesyjnych.

Praca w punktach konsultacyjnych to właśnie dalszy ciąg pracy sesji, z tą tylko może różnicą, iż powinna być wypełniana raczej ćwiczeniami niż wykładami, odbywać się zaś z reguły w pracowniach i gabinetach jednej z najbliższych i najlepiej zaopatrzonych szkół średnich (np. liceum pedagogicznego lub ogólnokształcącego), korzystając z pomocy zakontraktowanych przez studium dobrych nauczycieli miejscowych szkół średnich i pozostając pod stałą opieką i kontrolą ze strony dyrekcji studium.

Drugi rodzaj kontaktu, stanowiącego o efektywności studiów każdych, zaocznych zaś w szczególności, to kontakt z książką, z podręcznikową i monograficzną literaturą naukową, objętą wymaganiami programowymi SN. Zebrane od wykładowców i słuchaczy SN opinie na ten temat odsłaniają wielkie skomplikowanie sytuacji studiujących pod tym względem. Słuchacze korzystają bowiem bądź ze wskazanych przez wykładowców pewnych rozdziałów podręczników szkół wyższych, bądź wręcz z podręczników szkół średnich, natomiast podręczników przystosowanych do programów SN nie posiadają, gdyż ich po prostu nie ma. Również niełatwo przychodzi słuchaczom owo sięganie po podręczniki szkół wyższych, gdyż biblioteki nie posiadają ich w szerzej dostępnych ilościach.

Rzecz sprowadza się więc do bardzo dokładnego zarejestrowania wszystkich potrzeb z tego odcinka, ścisłego skonfrontowania ich z tym, co się już na rynku lub w bibliotekach znajduje, następnie opracowania planu wydawniczego na przeciąg kilku lat najbliższych. Prace takie, stwierdzić trzeba, zostały już przez Ministerstwo i PZWS podjęte.

Odrębnym, zasługującym na rozpatrzenie, problemem jest zagadnienie synchronizacji programowej studium zaocznego z liceum pedagogicznym, przez które wszyscy nieomal dzisiejsi słuchacze studium zaocznego w swoim czasie przeszli. Nie o przedmioty kierunkowe tu idzie, lecz o przedmioty pedagogiczne i o grupę tzw. przedmiotów artystyczno-technicznych. Dotychczas synchronizacja ta miała charakter nader luźny. Tak długo, jako licea pedagogiczne były zakładami czteroletnimi i poważna część nauczycieli uzyskiwała kwalifikacje średnie w ramach komisji rejonowych dla nauczycieli niekwalifikowanych, zrozumiała była potrzeba względnie szerokiego uwzględniania tych dyscyplin i zagadnień w kształceniu zaocznym. Zjawisko to doznało jednak zaostrzenia w chwili, gdy na studia zaoczne poczęli napływać absolwenci pięcioletnich liceów pedagogicznych, których przygotowanie w zakresie pedagogicznym i artystyczno-technicznym nie jest wcale skromniejsze niż ich kolegów w stacjonarnych SN, a te przecież stanowiły i w zasadzie stanowią nadal podstawę dla ustalania programu studium zaocznego.

Rozwiązanie tego dylematu mogło nastąpić jedynie drogą decyzji zmie-

niającej dotychczasowy plan studium zaocznego. Zmiany te polegają na eliminacji z planu studiów ZSN grupy przedmiotów artystyczno-technicznych oraz ograniczeniu i zarazem innym programowym ujęciu zagadnień z zakresu pedagogiki i psychologii. Główny wysiłek studiujących zaocznie zostaje skierowany więc na przedmioty kierunkowe oraz na przedmioty filozoficzno-społeczne i pedagogiczne. W związku z tym staje się możliwe skrócenie okresu studiów zaocznych w SN z trzech do lat dwóch przy pozostawieniu obowiązującego słuchaczy uczestnictwa w trzech sesjach letnich.

Sprawa ta ma również swój aspekt ogólniejszy. Chodziłoby o udzielenie sobie odpowiedzi na pytanie, czy i o ile w procesie kształcenia się ludzi dorosłych, którzy ukończyli już przecież raz pełną szkołę średnią, powinno się koncentrować nadal na niektórych wybranych treściach z zakresu tej szkoły w celu tzw. ich ugruntowywania, o ile zaś powinno się iść zdecydowanie dalej, zarówno wszerz, jak w głąb, przede wszystkim w głąb. Innymi słowy, czy i na ile konieczne jest opieranie dalszych studiów ludzi po maturze szkoły średniej, co w przypadku nas interesującym ma właśnie miejsce, na układzie koncentrycznym, na ile zaś na układzie liniowym. Jak wiadomo, dzięki zasadzie pierwszego układu wiedzę ugruntowujemy, dzięki zasadzie drugiego idziemy w procesie kształcenia naprzód, tzn. zdobywamy i opanowujemy nowe jej dziedziny.

Odpowiedź na to pytanie pozornie jest dosyć oczywista. Zdaje się bowiem nie ulegać wątpliwości, że kształcenie to powinno być prowadzone zgodnie z zasadą liniowości, w przeciwnym bowiem wypadku ludzie ci staliby ciągle w tym samym miejscu, skąd wyszli. Najmniej jednak w tego rodzaju programie kształcenia, jaki realizują studia nauczycielskie, gdzie chodzi przecież o poszerzenie i pogłębienie kwalifikacji zawodowych do tego samego typu szkoły, w którym się aktualnie już pracuje, tj. do szkoły podstawowej, pewne nawiązania, a nawet powtórzenia materiału z zakresu szkoły średniej muszą mieć miejsce. Wszakże nie ulega wątpliwości, że i w tym wypadku sprawą najważniejszą jest wysiłek nad rozszerzeniem ogólnych horyzontów kulturalnych i naukowych słuchaczy, w czym tzw. przedmioty wybrane lub przedmioty kierunkowe oraz przedmioty filozoficzno-społeczne i pedagogiczne odegrać mogą i powinny główną rolę.

*

Studium nauczycielskie dwuletnie czyni to, ale w stopniu jeszcze stosunkowo niewielkim, choć przy bardzo znacznym zarówno ze strony wykładowców, jak i słuchaczy wysiłku. Nic tedy dziwnego, że temu wysiłkowi towarzyszą nieukrywane pragnienia przedłużenia okresu kształcenia w SN do lat trzech, wówczas bowiem trud ów mógłby być intelektualnie głębszy i racjonalniejszy, sam zakład zaś doznałby awansu, o jaki właśnie z uwagi na potrzeby nowej szkoły podstawowej w Polsce chodzi.

Sprawy tej nie będziemy wszakże w tej chwili bliżej oświetlali, albowiem zabrałoby to nam zbyt wiele miejsca, zasługuje ona zresztą na potraktowanie odrębne. Trzeba jednak podkreślić, iż kryje ona w sobie nie tylko aspekty pedagogiczne i społeczne, nie tylko problemy formalne, lecz również nader istotne aspekty kadrowe, wymogi dotyczące bazy materialnej, jaką ten typ uczelni nauczycielskiej dysponować powinien, z pracowniami, laboratoriami, warsztatami, odpowiednimi terenami doświadczalnymi oraz budynkami mieszkalnymi dla studentów włącznie. Sieć tego rodzaju szkół nie może być zbyt wielka, nie będą więc mogły powstawać w zasadzie na gruncie obecnych SN, lecz w drodze nowych realizacji inwestycyjnych poszczególnych województw.

W kręgach absolwentów SN szerzy się tymczasem nieufność do systemu szkolnego, który stworzył wprawdzie zakłady pożyteczne, ale nie przewidział dotąd dla ich absolwentów możliwości kontynuowania nauki w szkołach wyższych przy zasadzie zaliczania choć części strawionego w nich czasu i włożonego wysiłku. Dlaczego nie zalicza się nam dwóch lat spędzonych w SN i nie przyjmuje się nas na trzeci rok studiów wyższych — pytają oni niejednokrotnie.

Rozżalenie jest widoczne i łatwo wyczuwalne. Ale i nieporozumienia są dość głębokie.

Czynione już były takie próby. Nie powiodły się zarówno w odniesieniu do zaocznych studiów pedagogicznych, jak i do zaocznych studiów na innych kierunkach. SN nie realizuje bowiem programu pierwszych dwóch lat studiów wyższych, lecz swój własny, podyktowany przede wszystkim zadaniami szkoły, do której przygotowuje. Powiedziałbym więcej. Każda szkoła wyższa nie kształtuje programu poszczególnych lat swych studiów pod takim kątem widzenia, aby zabezpieczyć możliwość przechodzenia studentów na odpowiednie lata innych uczelni, gdyż każda z nich realizuje swoje specyficzne zadania kształceniowe.

Również decyzja przyjmowania absolwentów SN na rok drugi WSP przy zastosowaniu zasady egzaminów wstępnych i wyrównawczych nie wytrzymała próby życia, ponieważ na rok drugi przyjąć można było z reguły osób niewiele, tyle tylko, ile po roku pierwszym wskutek ubytku pozostało na nim wolnych miejsc.

Biorąc te doświadczenia pod uwagę pomyślano obecnie o czteroletnich studiach zaocznych przy WSP wyłącznie dla absolwentów SN, kontynuowanych od roku drugiego oraz uwzględniających w swym programie również treści, które stanowiły dotychczas przedmiot dodatkowych egzaminów wyrównawczych. Od roku 1962/63 nowa organizacja tych studiów wejdzie tytułem próby w życie.

*

Wśród trosk i trudności, jakie towarzyszyły od lat zakładom kształcenia i dokształcania nauczycieli szkół podstawowych w Polsce Ludowej,

nie do najbłahszych bynajmniej należały sprawy związane z pozyskiwaniem i doborem kandydatów na pierwsze lata nauki. Wówczas kiedy do klasy pierwszej liceów pedagogicznych organizowano egzaminy wstępne dwukrotnie, w początku i w końcu okresu wakacyjnego, wyławiając skrzętnie spośród skąpo zgłaszających się kandydatów wszystkich lub prawie wszystkich, musiało się mówić nie tyle o „doborze", bo jakiż to był w istocie „dobór", ile o ich „rekrutacji" lub o „naborze" zgoła .

Na szczęście lata największych kłopotów w tej dziedzinie zdają się już przemijać lub być wręcz poza nami. Oto przecież w roku 1961/62 do klasy pierwszej liceów pedagogicznych zgłosiło się w całym kraju ponad 25 tys. kandydatów, podczas gdy zakłady te miały polecone przyjąć 9640. Przyjąwszy 11600 nowych uczniów (bez drugorocznych) przekroczyły zakreślony sobie plan o ponad 20%. Mimo to więcej niż połowa kandydatów, choć znaczna ich część (ok. 40%) przez egzamin wstępny przeszła pomyślnie, przyjęta być nie mogła.

Analogicznie poniekąd wyglądało już to zagadnienie w odniesieniu do studiów nauczycielskich Warszawy i Krakowa, jednak w przygniatającej jeszcze ich większości możliwości doboru są nadal ograniczone mimo dwóch terminów egzaminacyjnych.

Wśród przyjętych do klas pierwszych liceów pedagogicznych wciąż dominują dziewczęta, gdyż stanowią one ok. 77% ogółu uczniów klasy pierwszej, chłopcy zaś tylko ok. 23%, choć i pod tym względem następuje w stosunku do lat poprzednich stopniowa poprawa.

W studiach nauczycielskich stacjonarnych natomiast stan ten jest bardziej wyrównany, wyraził się bowiem ostatnio ok. 58% przyjętych kobiet oraz ok. 42% mężczyzn. Na kierunkach takich, jak filologia polska, filologia rosyjska, biologia, geografia zdecydowaną większość stanowią kobiety, na fizyce zaś, wychowaniu fizycznym, rolnictwie odsetek mężczyzn jest wyższy niż kobiet.

Egzamin wstępny jako forma selekcji młodzieży, zgłaszającej się na pierwsze lata liceów pedagogicznych i dwuletnich stacjonarnych studiów nauczycielskich, pozwala na pozyskanie spośród kandydatów osób najzdolniejszych oraz tych, które ustalonym kryteriom bardziej odpowiadają. Dlatego musi on być utrzymany. Wydają się jednak już obecnie potrzebne, aby wglądnąć głębiej w charakter, stosowane kryteria doboru oraz jego przebieg, ponieważ, jak wykazują przytoczone wyżej cyfry, z formalnego poniekąd środka, jakim był do niedawna, stać się może obecnie narzędziem faktycznego, pozytywnego doboru. Przyczyniać się więc może do systematycznego polepszania składu uczącej się w liceach i studiach młodzieży.

W związku z tym godna rozważenia jest niejedna sprawa. Tak np. wśród kryteriów doboru nie powinno się gubić faktu pochodzenia społecznego młodzieży, mimo iż stracił on niewątpliwie swe pierwotne ostrze. W latach ostatnich daje się np. zaobserwować w zakładach kształcenia

nauczycieli zjawisko stopniowego spadku odsetka uczniów pochodzenia chłopskiego. Wbrew powszechnie panującemu mniemaniu nie stanowi on dziś nawet 50%. Dobrze to czy źle? Słuszna to linia czy niesłuszna? Gdyby patrzeć na to zagadnienie wyłącznie z punktu widzenia tzw. równego startu intelektualnego, martwić się nie byłoby potrzeby, natomiast jeśli się zechce spojrzeć na nie z perspektywy dalszych konsenkwencji, jakie wywoływać ono w przyszłości może, to na zastanowienie się na pewno zasługuje.

Jak np. rozwikłać złożone zagadnienie niechęci części absolwentów zakładów pochodzenia miejskiego do podejmowania pracy w szkołach wiejskich? Dziewczęta kończące licea i studia nauczycielskie, a pochodzące z miast (zwłaszcza z miast dużych) nieufnie i nie bez lęku dopuszczają do siebie myśl pójścia do pracy na wieś, podczas gdy młodzieży dobrze wieś znającej niespodzianek ona w sobie nie kryje.

„Ja się wsi boję. Przeraża mnie świat zabity deskami. Zrobię wszystko, żeby zostać w mieście. Tu się przecież wychowałam. Na wieś niech idą ci, którzy ze wsi przyszli do miasta na naukę, którzy wieś znają"... Tak brzmi autentyczna i dość typowa zarazem wypowiedź jednej z uczennic liceum pedagogicznego w Szczecinie[3].

Czy można twierdzić, iż winę za taki stan umysłów niektórych absolwentek liceów pedagogicznych i studiów nauczycielskich spada wyłącznie na zakłady, które rzekomo nie ukształtowały w nich właściwej postawy gotowości i dyspozycyjności? Jest w tym zapewne jakaś część prawdy, ale trzeba sobie uświadamiać, że prawda cała jest bardziej złożona, niż pozornie wygląda.

Rację ma B. Czarnocki, autor cytowanego artykułu, gdy powiada, że wśród przyczyn, wywołujących obawy przyszłych nauczycieli przed pracą w środowisku wiejskim, do jednej z najważniejszych należy ta, iż w świadomości wielu młodych ludzi pokutuje do dziś anachroniczny obraz wsi, ukształtowanej na podstawie szkolnej lektury, ugruntowanej mitologicznymi opowiastkami o „wioskach zabitych deskami". Postawę taką umacnia na pewno nieznajomość perspektyw, jakie ma wieś przed sobą. Młodzi ludzie nie potrafią wyrobić w sobie realistycznej wizji życia na wsi w latach najbliższych, a co dopiero w perspektywie całego dziesięciolecia.

Odrębny rozdział w tym zagadnieniu doboru stanowi kwestia trybu przyjmowania kandydatów na studia zaoczne. Chodzi przecież o rzecz niebagatelną, bo o objęcie kształceniem zaocznym w zakresie studium nauczycielskiego ponad 23 tys. nauczycieli w pięcioleciu bieżącym oraz ok. 40 tys. w latach 1966—1970. Na wydziały zaoczne studiów nauczycielskich spadnie więc w tej samej mierze, jak na stacjonarne odpowiedzial-

[3] Podano za art. B. Czarnockiego: *Ani misja, ani poświęcenie...* „Głos Szczeciński" 1962, nr 11.

ność za przygotowanie odpowiedniej liczby i jakości nauczycieli z dodatkowymi kwalifikacjami dla potrzeb reformy szkolnej na szczeblu podstawowym oraz za dalszy, pomyślny jej rozwój.

Z przeprowadzonych studiów nad siecią i zasadami organizacji przyszłych 8-klasowych szkół podstawowych w Polsce wynika, iż każda z tych szkół będzie musiała zapewnić sobie nauczycieli-specjalistów w zakresie wszystkich dyscyplin podstawowych. Tymczasem obecne rozmieszczenie tych nauczycieli jest różne, nie zharmonizowane z widocznymi już przyszłymi ostrymi potrzebami. Zgodnie z ustaleniami sieciowymi oraz w konfrontacji ze stanem kwalifikacji obecnie zatrudnionych w tych szkołach nauczycieli inspektorzy szkolni powinni dokonać stosownych obliczeń w tej dziedzinie i opracować plany zespokojenia potrzeb kadrowych powiatów w związku z reformą szkoły podstawowej, w tym również przewidzieć tryb dalszego kształcenia podległych sobie nauczycieli w zakresie odpowiednich dyscyplin. Stosownie do tak zestawionych przez powiaty planów na poszczególne lata kuratoria okręgów szkolnych wraz z dyrekcjami studiów nauczycielskich powinny ustalić bardzo ścisły plan realizacji tego zapotrzebowania.

Zdaje się stąd wynikać jedno, a mianowicie, że dotychczasowe zasady żywiołowych, samorzutnych zgłoszeń nauczycieli na studia zaoczne i przeprowadzanych egzaminów wstępnych mogłyby nam bardzo skomplikować sprawę zaspokojenia potrzeb kadrowych tych szkół, które dotychczas w ruchu kształceniowym nauczycieli żywszego udziału jeszcze nie wzięły. Mówiąc więc o doborze na studia zaoczne, należałoby od tej chwili sądzić, iż doborem tym powinien kierować przede wszystkim inspektor szkolny wraz z oddziałem ZNP, skłaniając poszczególnych nauczycieli do podejmowania pracy nad sobą w odpowiednim kierunku.

Idea kursów przygotowawczych do egzaminu wstępnego na SN może i powinna odegrać w tym zagadnieniu poważną rolę ułatwiającą jego właściwe rozwiązanie. Skupienie w każdym powiecie lub w powiatach bezpośrednio ze sobą sąsiadujących grup nauczycieli — kandydatów na studia zaoczne, przerobienie z nimi podstawowych zagadnień z zakresu ich wykształcenia ogólnego i pedagogicznego oraz nastawienie na zadania związane z czekającymi ich studiami odegrać może, jak uczy doświadczenie np. okręgu rzeszowskiego, rolę wysoce pozytywną. Takie kursy przygotowawcze zaczął prowadzić z dobrymi rezultatami ZNP, niechby prowadził ich dzieło nadal.

Oto garść problemów, które stają w całej swej ostrości przed zakładami kształcenia nauczycieli i przed całym nauczycielstwem w obliczu reformy szkolnictwa podstawowego w Polsce.

JADWIGA WALCZYNA

UWAGI W SPRAWIE PROGRAMU PRZEDMIOTÓW PEDAGOGICZNYCH W LICEUM PEDAGOGICZNYM I JEGO REALIZACJI

Od 1 IX 1961 roku wszystkie licea pedagogiczne rozpoczęły pracę nad przygotowaniem młodzieży do zawodu w oparciu o nowy program przedmiotów pedagogicznych. Jego autorzy, skupieni wokół prof. B. Suchodolskiego, już przed trzema laty, przekonani o potrzebie zreformowania treści i metod kształcenia nauczycieli, opracowali projekt programu przedmiotów pedagogicznych, który nazwany drugim wariantem uzyskał w 15 liceach prawo realizacji na warunkach eksperymentu. Zgromadzone w tym czasie obserwacje i krytyczne uwagi nauczycieli bezpośrednio związanych z nauczaniem według wspomnianego programu posłużyły do stworzenia nowej wersji programu, którą Ministerstwo Oświaty zaakceptowało i uznało za obowiązującą, przynajmniej w najbliższych latach.

Nauczyciele przedmiotów pedagogicznych przyjęli nowy program — o czym wiem z licznych kontaktów z nimi — w sposób bardzo różny. Ich opinie zamykają się w granicach: od pełnej aprobaty i entuzjastycznej pochwały poprzez wnikliwą rzeczową ocenę, ukazującą walory i braki, aż po negację. W związku z tym wydaje się celowe omówienie na łamach „Ruchu Pedagogicznego" podstawowych założeń programu, zawartych w nim postulatów dotyczących organizacji procesu kształcenia pedagogicznego, węzłowych treści i głównych metodycznych wskazówek, aby nie tylko wytworzyć spokojną atmosferę pracy, ale przede wszystkim wyjaśnić istotę, innej niż dotąd, koncepcji przygotowania młodzieży do zawodu.

U podstaw nowego programu przedmiotów pedagogicznych leżą następujące założenia, wyprowadzone ze znajomości praktyki i teorii problematyki kształcenia pedagogicznego:

1. Dotyczy związku pracy wychowawczej z perspektywami i zadaniami społeczno-kulturalnymi i gospodarczymi kraju, z nowoczesnymi przemianami w świecie, z postępem nauki i techniki oraz ze zwycięstwem socjalizmu. Nie podlega już dziś żadnej wątpliwości sprawa, że kształcenie do zawodu nauczycielskiego musi wprowadzać młodzież w toku nauczania przedmiotów pedagogicznych w zależności wychowania od ogólnospołecznej sytuacji współczesnego życia. Dostrzeżenie i zrozumienie przez kandydatów na nauczycieli pedagogicznych konsekwencji rozwoju nauki, techniki i społecznych przeobrażeń stanowi zasadniczy warunek świadomego włączenia się szkoły i nauczyciela w budownictwo nowego ustroju.

2. Mówi o całościowym charakterze zjawisk i działań wychowawczych, których poznanie wymaga od nauczyciela umiejętności samodzielnego myślenia i twórczej postawy w procesie pracy. Specyfika rzeczywistości pedagogicznej, jej dynamiczność, zmienność i w pewnym sensie niepowtarzalność określa, że ci, którzy mają organizować i nadawać jej odpo-

wiednie kształty, muszą posiąść sprawność w intelektualnym analizowaniu jej przejawów i celowej zamierzonej działalności.

3. Podkreśla sprawę łączenia teorii z praktyką w trakcie przygotowania do zawodu. Postulat wiązania teorii z praktyką w odniesieniu do zjawisk pedagogicznych oznacza pełną więź z autentyczną rzeczywistością, bezpośrednie uczestniczenie w sytuacjach, które wchodzą w zakres działalności nauczyciela i które stanowią przedmiot jego pracy.

4. Podnosi kwestię kształcenia osobowości kandydata na nauczyciela, osobowości zdolnej do podjęcia zadań socjalistycznego wychowania. Problem formowania osobowości uczniów liceum pedagogicznego obejmuje nie tylko zagadnienie rozwoju ich intelektu, operacji myślowych i czynności zgodnych z poznaniem i rozumieniem, ale także sprawę uczuć, woli i charakteru. Kształtowanie pedagogicznej postawy do zawodu i życia wymaga uczynienia z procesu nauczania przedmiotów pedagogicznych terenu, na którym młodzież znajdzie naukowe wyjaśnienie frapujących ją spraw.

Przyjęcie powyższych założeń w konstruowaniu szczegółów koncepcji pedagogicznego kształcenia kandydatów na nauczycieli rzutuje na czas trwania i organizację procesu nauczania przedmiotów pedagogicznych, dobór ich treści oraz metodykę działania. W związku z tym zadecydowano, iż należy przedłużyć do lat trzech okres przygotowania do zawodu i objąć nim klasy od III do V. Dwie poprzedzające klasy — wyraźnie ogólnokształcące — stanowić będą fundament wiedzy, na którym oprze się dalej poznawanie praktyki i teorii pedagogicznej. W tej kombinacji klasy III, IV i V łączą kształcenie ogólne z pedagogicznym, wiążąc je ściśle w wielu partiach, tym więcej, że przedmioty pedagogiczne mają walory ogólnokształcące, a w przedmiotach ogólnokształcących można znaleźć aspekty natury pedagogicznej. Zbieżność obu rodzajów kształcenia przyśpieszy, jak się wydaje, dojrzałość uczniów w różnych zakresach, np. intelektualnym, moralnym, społecznym, oraz scementuje pracę wszystkich nauczycieli liceum pod kątem przygotowania do zawodu.

W świetle wysuniętych założeń organizacja procesu kształcenia pedagogicznego zarysowuje się w trójstopniowym układzie, poprzez który doprowadza się uczniów do roli nauczyciela. Pierwszy stopień przypada na pierwszy rok nauczania przedmiotów pedagogicznych w kl. III i ma charakter wprowadzający. Poznanie oraz rozumienie zjawisk pedagogicznych i ich prawidłowości na poziomie 16 roku życia (tyle lat przeciętnie mają uczniowie tej klasy) zaczyna się od obserwacji tych konkretnych faktów wychowawczych, które będą stanowiły podstawę do uogólnień, zawartych w systemie wiedzy pedagogicznej.

Obserwowanie rzeczywistości wychowawczej na stopniu wprowadzającym — propedeutycznym — zapoczątkowuje praktykę pedagogiczną w zakresie jej poznawczej funkcji, która polega na dostarczeniu, przy aktywnej i świadomej postawie uczniów, możliwie obfitego zasobu prze-

żyć i doświadczeń pedagogicznych. W sytuacjach związanych z poznawczą funkcją praktyki uczniowie znajdują się z zewnątrz zjawisk, które obserwują, ale patrzą na nie z pozycji nauczyciela, z pozycji tej osoby, która kieruje zjawiskami i przekształca je. W ten sposób już od pierwszych momentów nawiązywania łączności z rzeczywistością wychowawczą wchodzą oni w rolę przyszłego nauczyciela.

Przez rozpoczynanie nauczania przedmiotów pedagogicznych od kontaktów młodzieży z faktami z zakresu wychowania, od stykania jej z „rzeczami", a nie słowami uniknie się werbalizmu i dogmatyzmu. Bezpośrednie zetknięcie uczniów z konkretnymi zjawiskami ukazuje naocznie ich całościowy charakter i specyficzne właściwości takie, jak dynamiczność i indywidualność. Dostrzeżenie rzeczywistości wychowawczej w takiej postaci, w jakiej ona istotnie występuje, dostarcza uczniom żywego materiału do analiz myślowych. W związku z tym procesy poznawania tej rzeczywistości i jej rozumienie mogą kształtować się prawidłowo. Poprzez operacje myślowe oparte na empirycznym materiale aktywizuje się młodzież pod względem intelektualnym i dochodzi samodzielnie do pojęć i sądów, adekwatnie odzwierciedlających istotę i prawidłowości zjawisk pedagogicznych.

W ciągu pierwszego roku obcowania młodzieży z fragmentami rzeczywistości wychowawczej przez obserwowanie i próby myślowych analiz formują się zainteresowania zawodem i stosunek do niego. Tworzy się więź uczuciowa z dzieckiem i pragnienie podjęcia pracy w szkole. I dlatego można potraktować ten pierwszy rok jako okres klarowania się u młodzieży świadomej decyzji o wyborze zawodu, o pozostaniu lub opuszczeniu liceum. Tak więc pierwszy stopień nauczania przedmiotów pedagogicznych spełnia trzy ważne zadania:

1. Wprowadza kandydatów na nauczycieli w świat „rzeczy", które stanowią przedmiot zawodu, a nie w gąszcz słów o nich.

2. Wdraża do myślenia pedagogicznego i zaprawia do myślowej analizy materiału spostrzeżeniowego.

3. Angażuje osobiste przeświadczenie o wartości pracy nauczycielskiej i gotowość włączenia się do życia społecznego w roli nauczyciela.

Z kolei drugi stopień kształcenia pedagogicznego w klasie IV zarysowuje się jako próba systematyzacji teoretycznej, powiązanej z analizą praktyki pedagogicznej. Na tym stopniu nauczania przedmiotów pedagogicznych — w porównaniu z tym procesem w klasie III — wzmacnia się i rozszerza kontakt uczniów z praktyką i równocześnie wznosi się myślenie na poziom uogólnień uporządkowanych w system. W klasie IV przygotowanie do zawodu ma za zadanie przede wszystkim zapoznać młodzież z dorobkiem i osiągnięciami naukowymi pedagogiki i psychologii, w tym zakresie, jaki jest potrzebny do zrozumienia działalności szkoły i nauczyciela w warunkach budowy socjalizmu. Znając specyfikę zjawisk wychowawczych oraz złożoność i znaczny stopień abstrakcyjności

pojęć i sądów pedagogicznych, położono w programie akcent na taką organizację procesu myślenia i działania pedagogicznego, by stało się możliwe w pełni świadome i oparte na rozumieniu poznanie naukowego systemu wiedzy pedagogicznej i psychologicznej. Szczególnej troski na tym stopniu wymaga zagadnienie wywołania w umysłach uczniów operacji prowadzących do poznania istoty i prawidłowości określonych programem zjawisk wychowawczych. Jedyną drogą, na której można zaangażować myślenie, jest wprowadzenie młodzieży w konkretne sytuacje pedagogiczne z równoczesną ich analizą myślową. Wówczas uczniowie — kandydaci na nauczycieli — samodzielnie „chwytają" nie tylko obraz danej sytuacji, „jej teraźniejszość", ale także docierają do przyczyn, które powodują ten stan rzeczy, i dalej mogą również przewidywać jego rozwój, czyli przyszły układ. W ten sposób zdobyta wiedza staje się powoli wytyczną działania.

Powiązanie teorii z praktyką stanowi metodologiczną podstawę organizacji procesu kształcenia zawodowego także na stopniu systematyzacji teoretycznej. Treść praktyki i jej formy w tym wypadku wypływają z układu wiedzy, z pojęć i sądów pedagogiki i psychologii. Ponieważ jednak w drugim roku nauczania przedmiotów pedagogicznych uczniowie dopiero stopniowo opanowują poszczególne ogniwa z systemu wiadomości, dochodząc pod koniec klasy IV do poznania go w całości, nie można więc w ciągu tego roku organizować samodzielnego działania, do którego konieczna jest pełna znajomość głównych zagadnień. Jeśli chcemy, by młodzież działała świadomie, w pełnym zrozumieniu tego, co czyni, i z wyraźnym określeniem, ku czemu zmierza i co chce osiągnąć, nie wolno jej stawiać w sytuacjach działającego nauczyciela, który nie ma wystarczającego przygotowania teoretycznego. Błędy nieprzemyślanego i nieskoordynowanego z rozumieniem działania pedagogicznego pociągają za sobą wielorakie ujemne skutki, fatalne z punktu widzenia społecznego i jednostkowego danego nauczyciela. Stąd w klasie IV, na szczeblu systematyzacji wiedzy o wychowaniu, praktyka pedagogiczna musi ograniczyć się do tych form, które jeszcze w dalszym ciągu przygotowują do samodzielnego działania, ale w zestawieniu z praktyką w klasie III zawierają nowe elementy. Myślę o tego rodzaju praktycznych kontaktach uczniów z rzeczywistością wychowawczą, które będą nie tylko wzbogacały ich doświadczenie w związku z pedagogiką i psychologią, ale także wdrażały do korzystania z metod badania psychiki dziecka, pracy szkoły i życia społecznego środowiska.

Wprawienie młodzieży w stosowanie różnorodnych wartościowych naukowo metod badawczych, np. obserwacji, analizy wytworów dziecięcych, łatwych eksperymentów, ankiet, testów i wywiadów, stanowi w przygotowaniu do zawodu rolę narzędzi celowej pracy. Operowanie nimi, dając adekwetne poznanie, zabezpiecza przed przypadkowością i dowolnością w działaniu oraz wskazuje kierunek świadomego przekształcania rze-

czywistości pedagogicznej. W toku posługiwania się metodami badań pogłębia się proces myślenia pedagogicznego.

Reasumując rozważania o drugim stopniu nauczania przedmiotów pedagogicznych podkreślam, że jego znaczenie dotyczy:

1. Kontynuowania uogólnionego procesu poznawania rzeczywistości wychowawczej w kolejności zgodnej z przyjętym systemem wiedzy.

2. Doskonalenia procesu myślenia pedagogicznego w bezpośrednim kontakcie z przedmiotem zawodu.

3. Wprowadzenia w działanie pedagogiczne przez stosowanie metod i sposobów badania zjawisk pedagogicznych i psychologicznych.

Przygotowanie do zawodu na trzecim stopniu w klasie V polega przede wszystkim na konkretyzacji teorii (poznanej w klasach poprzednich) w zakresie metodyki pracy w szkole podstawowej i dalszym poszerzaniu o nowe elementy wiedzy pedagogicznej i psychologicznej. Na plan pierwszy w tej klasie wysuwa się zagadnienie operowania w samodzielnym działaniu zdobytą wiedzą. Wydaje się, że w ostatnim roku pobytu w liceum młodzieży dojrzała do tego, by w sposób świadomy podjąć działanie praktyczne w różnych sytuacjach szkolnych, zwłaszcza w nauczaniu. Systematycznie prowadzona praktyka na tym stopniu wzbogaca aktywne doświadczenie własne, sprawdza poznaną teorię i staje się podstawą do budowania szerszych uogólnień i porównań. W procesie konkretyzacji teorii w praktycznych sytuacjach uczniowie liceum muszą operować całym zasobem wiadomości z różnych dyscyplin i ich działów, dokonywać niejako przestawień w systemie wiedzy tak, by ona mogła pomóc w rozwiązywaniu zagadnień, które nasuwa życie szkoły.

Specyfika rzeczywistości wychowawczej i społeczne zadania nauczyciela wskazują na konieczność ciągłego dynamizowania zdobytej wiedzy, czyli układania jej ogniw w nowe całości oraz dostosowania działania i kierowania nim tak, by następowały pod jego wpływem pożądane i zamierzone rezultaty. Sprawa uzgodnienia działania z teorią z jednej strony, z drugiej zaś wyprowadzenie z teorii wskazówek dla praktyki w klasie V urasta do centralnej kwestii w nauczaniu przedmiotów pedagogicznych. To właśnie na tym stopniu stają przed uczniami w rzeczywistych wymiarach i w całej rozciągłości problemy pracy wychowawczej szkoły, do których uczeń musi się ustosunkować i rozwiązać je, wchodząc w rolę nauczyciela. W związku z tym w procesie nauczania przedmiotów pedagogicznych zjawia się zagadnienie dalszego kształtowania myślenia w ten sposób, by ono nabrało cech problemowości, a równocześnie prowadziło do działania o charakterze twórczym, dalekim od naśladownictwa i stosowania „recept".

Dotychczasowe przygotowanie poprzednich dwóch klas stwarza podstawy dla scalenia w umysłach uczniów zasadniczych wiadomości z poznanych dyscyplin i dokonywania różnorodnych operacji myślowych analizujących i syntetyzujących teorię oraz praktykę. Chodzi jednak nie

o „dodawanie" praktyki do teorii czy teorii do praktyki, ale o przechodzenie od jednej do drugiej w procesach myślenia i działania. Przez dialektyczne powiązanie myślenia i działania pedagogicznego w klasie V nie tylko zapewnia się prawidłowe poznanie i rozumienie rzeczywistości wychowawczej oraz skuteczniejsze działania, ale także zaprawia się młodzież do głębszej pracy naukowej i do samokształcenia oraz angażuje się osobiste uczucia i postawy w stosunku do zawodu. W ten sposób na trzecim stopniu kształtuje się u uczniów przekonanie o wartości wiedzy, o jej przydatności i o znaczeniu działania dla rozwoju nauki.

Na tle powyższych uwag o trójstopniowej konstrukcji procesu nauczania przedmiotów pedagogicznych znajduje logiczne uzasadnienie dobór treści dyscyplin naukowych, które znalazły się w programie. I tak w klasie III dla wstępnego wzbogacenia zasobu doświadczeń i wiedzy potrzebnej do wykonywania zawodu wyznaczono psychologię rozwojową z elementami psychologii ogólnej i historię wychowania.

W kursie psychologii rozwojowej, obejmującej życie człowieka od urodzenia aż po wiek dorosły z akcentem na lata dzieciństwa i młodości, uczniowie liceum poznają całokształt i prawidłowości psychiki dziecka i człowieka dorosłego, jako przedmiotu i podmiotu wychowania. Psychologia rozwojowa bezpośrednio wprowadza kandydatów na nauczycieli w dziedzinę zjawisk, które będą „chlebem powszednim" ich pracy. Aby jednak poznanie psychiki człowieka w poszczególnych okresach rozwojowych było w pełni zrozumiałe, należy wiązać je w toku nauczania z wiedzą z zakresu psychologii ogólnej. Każda faza wzrostu człowieka daje możliwości do tego, by przedstawić przy niej podstawowe problemy psychologii ogólnej, a nawet podać oświetlenie danych kwestii przez pewne kierunki psychologiczne.

Ten odwrócony, wręcz odmienny niż tradycyjny, porządek w programie zapoznawania młodzieży z psychologią uczyni nauczanie tego przedmiotu od pierwszej chwili bliskim i zrozumiałym oraz wprost wiążącym się z zawodem. Jeśli jeszcze te bliskie treści, zgodnie z charakterem pierwszego stopnia kształtcenia pedagogicznego, ukaże się na tle kontaktów uczniów z dziećmi i ludźmi dorosłymi i z własnym życiem psychicznym, to wydaje się, że zarówno doświadczenie własne, jak i wiedza o nim staną się bardziej operatywne i dynamiczne. Zetknięcie młodzieży liceum klasy III ze zjawiskami psychicznymi, nagromadzenie zasobu faktów i przeżyć z tego zakresu pozwala na prawidłowe kierowanie procesem myślenia i dochodzenia do teorii. Równocześnie umożliwia się uczniom praktyczne poznanie metod badań zjawisk psychicznych, co ma doniosłe znaczenie w dalszej pracy nauczycielskiej.

Sądzę, że na podstawie wiadomości o psychice ludzkiej, jej rozwoju i zróżnicowaniu, wiadomości zdobytych w toku bezpośredniego kontaktu z życiem dziecka lub człowieka dorosłego — wyrobimy w umysłach młodzieży należyte zrozumienie głównych tez nauki o materialistycznym

pojmowaniu psychiki, jej zależności od układu nerwowego, od obiektywnej rzeczywistości, od społecznych warunków życia ludzi i od działalności jednostek. Równocześnie wystąpi elementarne zrozumienie stosunku ontogenezy do filogenezy oraz wzajemnego uzależnienia zmian ilościowych i jakościowch w rozwoju psychicznym. W związku z tym jasną stanie się rola, jaką wydarzenia i warunki historyczno-społeczne mają dla rozwoju osobowości dzięki temu, iż stwarzają ludziom określone sytuacje życiowe i stawiają im określone zadania.

Równolegle z nauczaniem psychologii rozwojowej w klasie III przewiduje program wstępne wprowadzenie w historię wychowania, pojętą jako historię form i instytucji wychowawczych, historię szkoły i pracy nauczyciela. Fakty z dziejowego procesu kształtowania się instytucji oświatowo-wychowawczych, fakty z praktyki pedagogicznej stanowią konkretny materiał dla analiz myślowych i przygotowują uczniów do lepszego zrozumienia problemów zawartych w programie klasy IV i V. W chronologicznym porządku przedstawione, na wybranych najbardziej typowych przykładach z różnych epok i krajów, obrazy z dziejów oświaty przyczynią się do wyrobienia w umysłowości młodzieży pewnych ogólniejszych poglądów na historyczny rozwój pracy oświatowo-wychowawczej i jej społeczną funkcję. Uczniowie poznają i zrozumieją poprzez analizowanie faktów:

1. Walkę, jaka toczyła się w dziejach o postęp oświaty i jej upowszechnienie oraz jej związek z potrzebami ogólnospołecznymi.
2. Wzrastające społeczne znaczenie oświaty i pracy nauczyciela.
3. Zasadniczą problematykę współczesnych czasów w krajach socjalistycznych.

Ze względu na propedeutyczny charakter pierwszego stopnia kształcenia pedagogicznego i z uwagi na specyfikę myślenia pedagogicznego nauczanie historii wychowania nie może być realizowane jedynie przy pomocy metod podających. Obrazowo przedstawione treści muszą wdrażać uczniów do analizy i interpretacji źródeł i opracowań np. fragmentów dzieł klasyków wychowania, popularnonaukowych monografii, powieści historycznych traktujących o szkole, oświacie i wychowaniu w przeszłości.

W ten sposób nauczanie historii wychowania w klasie III będzie kształtowało elementy kultury pedagogicznej uczniów i rozbudzało żywe zainteresowania dla postępowych tradycji na polu wychowania oraz będzie zaprawiało do późniejszej pracy samokształceniowej.

W klasie IV przewiduje program systematyczny kurs pedagogiki i wybrane zagadnienia z psychologii wychowawczej. Zgodnie z przyjętą tezą o całościowym charakterze zjawisk i działań wychowawczych oraz z możliwościami intelektualnymi młodzieży nie wprowadza się w pedagogice podziału na teorię nauczania i teorię wychowania. Pedagogika w omawianym programie potraktowana jest jako nauka o całokształcie procesu

wychowania. Termin „wychowanie" oznacza całą działalność kształtującą człowieka, a poszczególne dziedziny tej działalności określono przy pomocy odpowiednich przymiotników, mówiących np. o wychowaniu umysłowym, moralnym, fizycznym, estetycznym, politechnicznym. Szczegółowe kwestie procesu wychowania — treści, zasady, metody, organizacja — są rozważane łącznie w wymienionych dziedzinach, z zaakcentowaniem swoistych problemów pracy szkolnej. Systematyczny kurs wiedzy o wychowaniu różni się jednak od dotychczas stosowanego w programie układu, w którym punkt wyjścia stanowiły zagadnienia przynależne do metapedagogiki. Rozpoczynanie nauczania pedagogiki od rozważań o jej przedmiocie, związku z innymi naukami i głównych pojęciach z konieczności było werbalne, ponieważ uczniowie liceum na tym stopniu kształcenia nie dysponują wystarczającym zasobem doświadczeń, umożliwiającym zrozumienie tak trudnych zagadnień. I dlatego te sprawy w nowym programie umieszczono na końcu, aby młodzież mogła samodzielnie na podstawie znajomości konkretnych faktów dojść do szerokich uogólnień.

Kurs pedagogiki w klasie IV otwiera dział dotyczący form życia i działalności ludzi oraz charakterystyka współczesnej cywilizacji. Szczegółowe treści wymienionej problematyki dadzą uczniom poznanie — kim jest człowiek, w jakiej epoce on żyje i jaką funkcję pełni wychowanie w dobie współczesnej? Z odpowiedzi na powyższe pytania zarysuje się wyraźnie ideał wychowania w Polsce Ludowej. Dalsze działy programu podają w systematycznej kolejności podstawowe zagadnienia wychowania młodego pokolenia w sytuacji naszego kraju. Szczególny akcent położono na sprawy wychowania moralno-społecznego i umysłowego w instytucji szkolnej, w jej zasadniczym procesie, jakim jest nauczanie.

Całość treści programu pedagogiki, oparta na aktualnym stanie wiedzy, wyczerpuje na miarę możliwości sił intelektualnych młodzieży węzłowe kwestie, które powinien znać absolwent liceum, przystępując do pracy w szkole.

Z bogatej problematyki psychologii wychowawczej uwzględniono w programie trzy ważne zagadnienia, mianowicie: „życie społeczne dzieci, procesy poznawania przez nie otaczającej rzeczywistości oraz przyczyny powodzeń i niepowodzeń w pracy szkolnej".

W tych trzech kręgach zagadnień występują wiadomości z zakresu życia psychicznego dzieci i pedagogicznej działalności szkoły i innych środowisk społecznych, w których dziecko żyje.

W doborze tematyki kierowano się zadaniami i potrzebami szkoły podstawowej oraz stopniem zbieżności z materiałem nauczania pedagogiki. Wydaje się, że przez skorelowanie treści programu pedagogiki i psychologii w kl. IV wzmocni się nie tylko rzeczowe przygotowanie uczniów, ale także ułatwi się im z czasem podjęcie działania w roli nau-

czyciela. Tematyczna zbieżność między kursem pedagogiki i psychologii wychowawczej stanowi doskonałą platformę dla zorganizowania praktycznych kontaktów młodzieży ze zjawiskami psychicznymi wplecionymi w kontekst rzeczywistości pedagogicznej. W związku z tym dla zagwarantowania prawidłowej drogi wyrobienia umiejętności zawodowych wprowadzono ćwiczenia pt. „Dziecko w domu, w szkole i w środowisku", które mają za zadanie dostarczyć licealistom żywych spostrzeżeń i doświadczeń, koniecznych do wytworzenia pojęć i sądów zawartych w danych naukach. Wspomniane ćwiczenia nie są więc odrębnym przedmiotem nauczania, stanowią tylko teren spotkań uczniów z przewidzianymi w programie zjawiskami i sytuacjami. W toku bezpośredniego kontaktu z rzeczywistością wychowawczą wdrażają się kandydaci na nauczycieli do korzystania z metod badań psychiki dzieci, pracy szkolnej i życia środowiska. Stosowanie różnorodnych metod dających poznanie przedmiotu i właściwości procesu wychowania stanowi ważny etap w przygotowaniu do zawodu, który cechuje złożoność i zmienność sytuacji oraz potrzeba twórczego doboru działania, przekształcającego te sytuacje w sposób zamierzony.

Właściwe i skuteczne łączenie teorii i praktyki z zakresu psychologii i pedagogiki w dynamiczny proces kształcenia pedagogicznego wymaga, aby oba przedmioty spoczywały w rękach jednego nauczyciela. Podział nauczania przedmiotów według specjalności prowadzi, nawet przy najbliższym współdziałaniu, do jednostronnych interpretacji, niepełnych pojęć i ocen, a przede wszystkim do tzw. „szufladkowania" wiadomości, niepożądanego zjawiska, utrudniającego operowanie wiedzą.

Uwagi o programie klasy IV wykazują, że doprowadza on do momentu, w którym uczniowie mogą podjąć samodzielne działanie dzięki temu, że w okresie minionych dwóch lat (klasa III i IV) zdobyli wystarczający zasób doświadczeń i operatywnej wiedzy oraz wdrożyli się w stosowaniu podstawowych sposobów badania rzeczywistości wychowawczej.

W klasie V, na trzecim szczeblu kształcenia zawodowego, którego sens polega na operowaniu wiedzą w samodzielnym działaniu, głównym przedmiotem staje się metodyka pracy szkoły podstawowej. Przerobienie systematycznego kursu pedagogiki w klasie IV oraz znaczne zaawansowanie w znajomości teorii i praktyki psychologii upoważniają do przypuszczenia, iż w ostatnim roku nauczania młodzież jest dostatecznie przygotowana do zrozumienia wielorakiego znaczenia procesu wychowania i do prowadzenia lekcji i zajęć pozalekcyjnych.

Umieszczenie w programie klasy V metodyki pracy szkolnej, która, jak wiemy, podaje szczegółowe wytyczne do działania, uchroni uczniów liceum przed mechanicznym stosowaniem „recept" i stworzy możliwości dla twórczego podejścia do pracy. Twórcze podejście oznacza na tym poziomie świadome określenie celu zajęcia, dobranie odpowiednich treści, form organizacyjnych i metod postępowania oraz umiejętność takiego

operowania zasobem wiedzy i doświadczenia, by w toku działania skutecznie rozwiązywać występujące problemy.

Równolegle z metodyką nauczania w szkole podstawowej występuje w programie kl. V pedagogika i psychologia, ujęte nie w dwa odrębne przedmioty, tylko łącznie, jako jeden przedmiot, ukazujący pewne wybrane zagadnienia, oświetlone z punktu widzenia obu dyscyplin. Autorzy programu chcieli w ten sposób umożliwić scalenie w umysłach uczniów zasadniczych wiadomości z pedagogiki i psychologii zarówno w toku praktyki, jak i w zakresie problematyki teoretycznej. Kwestia integralnego przedstawienia ważnych dla socjalistycznego wychowania zagadnień znalazła w programie rozwiązanie w postaci wyodrębnienia w nim dwóch części, obejmujących dwa kompleksy spraw. Pierwszy z nich — to zarys rozwoju pedagogiki i psychologii na przestrzeni dziejów z akcentem na okres nowożytny i współczesny. Ten historyczny szkic myśli pedagogicznej i psychologicznej uzupełnia kurs dziejów oświaty z klasy III. W ostatnim roku kształcenia uczniowie są już przygotowani do rozumienia przynajmniej niektórych ważnych problemów z historii myśli o człowieku i jego wychowaniu. Ukazanie na tle dotąd poznanej wiedzy i praktyki głównych etapów kształtowania się prądów w pedagogice i w psychologii pozwoli młodzieży zauważyć i w pełni zrozumieć dwa zasadnicze nurty: wsteczny i postępowy, idealistyczny i materialistyczny, oraz krytycznie ustosunkować się do burżuazyjnego dziedzictwa w pedagogice i uchwycić sens i perspektywy pedagogiki i psychologii socjalistycznej.

Takie ujęcie zagadnień z zakresu dziejów praktyki i teorii wychowania daje znaczne gwarancje zerwania w nauczaniu z werbalizmem i dogmatyzmem. Historyczny punkt widzenia w oświetlaniu kierunków w pedagogice i w psychologii, posługiwanie się lekturą wybranych oryginalnych tekstów i źródeł zaprawi młodzież z czasem do samodzielnego studiowania i do naukowej interpretacji poznanych treści. Szczególne znaczenie w formowaniu naukowej postawy będzie miała analiza rodowodu pedagogiki socjalistycznej, jej stanu obecnego i najbliższych zadań. W związku z tym nauczyciel przedmiotów pedagogicznych musi w trakcie nauczania wywoływać i angażować procesy myślenia, różnorodne operacje, jak porównywanie, analizę, syntezę, uogólnianie, dowodzenie i wnioskowanie, które to operacje doprowadzą uczniów do poznania i rozumienia związków i zależności między dziejami wychowania a rozwojem myśli o nim i znaczenia tej ostatniej dla praktyki.

Drugi kompleks zagadnień dotyczy wybranych problemów z teorii i praktyki wychowania. W tym dziale programu chodzi o postawienie przed uczniami kwestii, które w codziennej działalności nauczyciela występują jako pewnego rodzaju zamknięte całości, a dla których rozwiązania konieczne jest odwołanie się do teorii i praktyki już zdobytej.

Naukowa analiza wybranych zagadnień rozszerzy także wiedzę uczniów o nowe elementy. Stanowić to będzie wyższy stopień rozumienia teorii

i praktyki. Wszechstronne ogarnięcie wybranych problemów pedagogicznych (od strony psychologii, pedagogiki, historii wychowania i metodyki) zaprawi młodzież do głębszej pracy naukowej, wdroży ją do samokształcenia. W toku analizy ważnych problemów będzie się kształtować ogólna znajomość współczesnych prądów pedagogicznych i psychologicznych oraz ich krytyczne oświetlenie. Jest to niewątpliwie najtrudniejsze zadanie, wymagające dostatecznie dużo wiedzy ogólnej i pedagogicznej, a także sprawności w myśleniu. Wydaje się jednak, iż w klasie V uczniowie są na tym poziomie, że mogą zrozumieć najważniejsze aspekty teorii pedagogicznej i na tej podstawie organizować własne działanie.

Program podaje osiem kluczowych zagadnień, z którymi należy zapoznać młodzież. Sądzę, że odpowiadają one potrzebom naszych czasów i wyczerpują podstawową problematykę działania szkoły Polski Ludowej. Nie oznacza to wcale, iż nauczyciel przedmiotów pedagogicznych nie może wprowadzić pewnych zmian, które potrafi rzeczowo uzasadnić.

Pozostawienie nauczycielowi inicjatywy i swobody (oczywiście ukierunkowanej) w dobieraniu np. szczegółowych treści problemów, a także metod nauczania angażuje w poważnym stopniu jego poczucie odpowiedzialności za kształcenie zawodowe młodzieży i czyni go współautorem programu. W tej sytuacji program nauczania stwarza nauczycielowi możliwość ukazywania uczniom swoich zainteresowań, swoich dociekań i badań naukowych, przez co zwiększa się siła osobistego oddziaływania i pogłębia autentyczny kontakt z młodzieżą. W ten sposób program uwzględnia specyfikę działania pedagogicznego, które polega na tym, że działający podmiot (w tym wypadku nauczyciel pedagogiki) przekazuje przedmiotowi (tzn. uczniowi) funkcję wychowania. W konsekwencji przedmiot działania aktywizuje się, wychowanie przekształca się w samowychowanie za sprawą samego ucznia. W związku z tym następuje pełne współdziałanie obu stron procesu kształcenia pedagogicznego i wytwarza się między nimi „wspólny język" porozumienia, co jest niezbędnym warunkiem formowania się osobowości kandydata na nauczyciela. Na trzecim stopniu przygotowania do zawodu, w klasie V, samodzielne działanie uczniów oparte i integralnie złączone z teorią najwyraźniej może przeobrazić się w proces dorabiania się przez młodzież cech umysłu i charakteru nauczyciela, któremu przypadło żyć i działać w okresie budowy socjalizmu.

Reasumując uwagi o programie ostatniej klasy podkreślam, że umożliwia on zorganizowanie w toku nauczania sytuacji podobnych i zbliżonych do realnej pracy nauczyciela. Młodzież klasy V, aczkolwiek zajmuje jeszcze formalnie rolę ucznia, jednakże w zakresie spraw pedagogicznych występuje już w roli nauczyciela i z tej pozycji podchodzi do przejawów życia dzieci, szkoły i środowiska. Ten fakt ułatwi uczniom przejście z liceum pedagogicznego do samodzielnego warsztatu pracy, złagodzi trudności przekroczenia progu, którym dotychczas oddzielano etap uczenia

się na nauczyciela od etapu rzeczywistej pracy w kontekście życia społecznego.

Prawidłowa realizacja nowego programu przedmiotów pedagogicznych wymaga, aby proces przygotowania uczniów do zawodu stanął w centrum zainteresowań i wysiłków dyrekcji i rady pedagogicznej liceum. Nie pomniejszając w niczym zagadnienia ogólnego wykształcenia należy wyeksponować w pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły kwestię kształcenia pedagogicznego, aby ono dominowało we wszystkich jej poczynaniach. Na nauczycielu przedmiotów pedagogicznych spoczywa obowiązek informowania na bieżąco pozostałych nauczycieli o treściach i organizacji przygotowania młodzieży do zawodu w tym celu, aby i przedmiotom ogólnokształcącym oraz artystycznym nadać odpowiedni kierunek.

W świetle omawianej koncepcji do wysokiej rangi urasta szkoła ćwiczeń, nie tylko w tym znaczeniu, że prowadzona przez nią praca powinna posiadać walory metodyczne. Sens szkoły ćwiczeń, jako terenu praktycznego zaprawiania uczniów do działalności nauczycielskiej, polega w ujęciu programu na ukazaniu młodzieży nowoczesnego stylu pracy, podejmowaniu badań i naukowych rozwiązań współczesnych zadań socjalistycznego wychowania. Z tych względów stosunek współdziałania nauczyciela przedmiotów pedagogicznych z nauczycielami szkoły ćwiczeń nie może opierać się na tradycyjnym podziale, że pierwsza strona reprezentuje teorię, a druga praktykę, lecz na zasadzie jednokierunkowego dążenia, obejmującego łącznie praktykę i teorię. W tej sytuacji nauczanie przedmiotów pedagogicznych stanie się ujednoliconym procesem, w którym nauczyciel będzie mógł rozwinąć twórczą działalność.

JÓZEF KOZŁOWSKI

PRAKTYKA PEDAGOGICZNA, JEJ ZAKRES I FUNKCJA W PROCESIE PRZYGOTOWANIA DO ZAWODU

Praktyka pedagogiczna należy jeszcze stale do najsłabszych ogniw pracy zakładów kształcenia nauczycieli. Świadczą o tym skargi młodych nauczycieli na brak należytego przygotowania ich do pracy w szkole, jak również utyskiwania kierowników szkół, którzy oczekują od młodych nauczycieli nowych metod pracy, podejmowania aktualnej problematyki pedagogicznej i aktywizowania grona nauczycielskiego. Młodzi nauczyciele nie spełniają pokładanej w nich nadziei wniesienia nowych ożywczych idei i twórczego fermentu do pracy szkolnej.

Przyczyn tego stanu jest wiele. Część winy za to przypisać należy zakładom kształcenia nauczycieli, które nie potrafią uporać się z tym tak trudnym zagadnieniem.

1. MIEJSCE PRAKTYKI PEDAGOGICZNEJ W PRACY ZAKŁADU

Wśród samych wykładowców panują jeszcze rozbieżne poglądy co do miejsca, zakresu i funkcji praktyki pedagogicznej w przygotowaniu do pracy nauczycielskiej. Niektórzy z nich uważają, że najważniejszym składnikiem kwalifikacji nauczycielskich jest wiedza z zakresu przedmiotu nauczania. Nie widzą oni potrzeby ani możliwości kształtowania umiejętności pedagogicznych w zakładzie. Uważają oni, że tzw. „dojrzewanie" pedagogiczne następuje dopiero w pracy zawodowej, w codziennym pokonywaniu trudności dydaktycznych i wychowawczych. Wobec tego w zakładzie należy najwięcej czasu przeznaczyć na nauczanie przedmiotów ogólnokształcących, a przygotowanie pedagogiczne sprowadzić do niezbędnego minimum. Praktyka pedagogiczna w tym ujęciu jest spychana na margines pracy zakładu i powierzana wyłącznie pedagogowi i szkole ćwiczeń. Obecna koncepcja nauczania wszystkich przedmiotów pedagogicznych przez jednego wykładowcę sprzyja właśnie takiemu wyizolowaniu praktyki pedagogicznej z całokształtu pracy zakładu. Odpowiedzialność za przygotowanie kandydatów do pracy pedagogicznej składa się na barki jednego człowieka, co w poważnym stopniu rozluźnia związki, jakie powinny łączyć wszystkich pracowników pedagogicznych zakładu.

Praktyka pedagogiczna — moim zdaniem — winna zajmować centralne miejsce w pracy zakładu i stać się zródłem twórczej inspiracji i żywej współpracy wszystkich wykładowców łącznie z dyrektorem. Przemawiają za tym następujące powody. Praca nauczyciela współczesnego odchodzi coraz bardziej od tradycyjnych wzorów, które dawniej może nawet były niezawodne, ale w obecnej dobie są już niewystarczające. Czasy współczesne charakteryzują się głównie zmianą postawy człowieka, odwraca się on coraz bardziej od przeszłości i poszukuje siebie w przyszłości. Ta

zmiana postaw rzutuje również na pracę szkoły i nauczyciela. Tradycyjny wzór nauczyciela tkwił w przeszłości, a postawa takiego nauczyciela była retrospektywna, zwrócona ku przeszłości. Odbiciem tego w programach kształcenia nauczycieli była przewaga momentów historycznych w treściach nauczania. Postawa współczesnego nauczyciela jest raczej prospektywna, poszukuje on siebie i wzorów dla swoich uczniów w tym, co dopiero będzie, w formowaniu się nowej rzeczywistości. Ponieważ czynnikiem popierającym rozwój, a więc kształtującym przyszłość jest nauka i technika, więc myślenie współczesnego człowieka staje się coraz bardziej racjonalne, naukowe.

Racjonalizacja działania, potęgowanie jego skuteczności i pomnażanie efektywności — oto nowe cechy współczesnej praktyki. Również praktyka szkolna podlega temu prawu rozwoju i stąd coraz donośniejsze wołanie o modernizację pracy nauczyciela i unowocześnienie jego przygotowania zawodowego. Zadanie to musi być rozwiązywane wspólnym wysiłkiem całego grona wykładowców i nauczycieli szkoły ćwiczeń, którzy razem ponoszą odpowiedzialność za należyte i skuteczne przygotowanie kandydatów do pracy w szkole i środowisku. Zrywamy zatem z tradycyjną koncepcją kształcenia nauczycieli, która polega na przekazywaniu gotowych wiadomości i wzorów postępowania, a poszukujemy nowych, bardziej racjonalnych metod kształcenia nauczycieli, którzy będą umieli w sposób twórczy i bardziej skuteczny pracować w szkole.

2. KONCEPCJA NAUCZYCIELA

Wysuwając praktykę pedagogiczną na centralne miejsce w pracy zakładu i czyniąc z niej przedmiot wspólnych zainteresowań oraz pracy całego grona wykładowców, trzeba bliżej określić zadania i role poszczególnych jej realizatorów.

Na czoło zagadnienia wysuwa się koncepcja nauczyciela — wzoru przyszłego nauczyciela — kim on ma być i do czego należy go przygotować. Jest to sprawa zasadniczej wagi, gdyż od jasnego i konkretnego sformułowania koncepcji nauczyciela zależy scalenie wysiłków wszystkich wykładowców oraz ustalenie zakresu ich współdziałania.

Współczesna pedagogika wyznacza nauczycielowi rolę organizatora i kierownika działalności poznawczej uczniów. Na czym ta rola polega i jak należy do niej kandydata na nauczyciela przygotować? Chcąc organizować i kierować czyjąś działalnością, trzeba wiedzieć, jakie czynności należy wykonywać, w jakim celu oraz w jaki sposób. Ponadto trzeba umieć jeszcze kontrolować przebieg pracy, a w razie stwierdzenia jej nieskuteczności wprowadzać niezbędne poprawki. Tak więc rola organizatora polega na ogarnianiu wielu spraw i na umiejętnym ich wiązaniu. Aby jednak nie zagubić się w mnogości spraw do załatwienia, niezbędny

jest organizatorowi konkretny plan postępowania i umiejętność posługiwania się nim w działaniu.

Taki ogólny plan postępowania, stanowiący jakby zarys działania, nazywamy schematem antycypacyjnym. Nie należy go utożsamiać z szablonem, który, jak wiemy, jest sztywny i niezmienny. Natomiast schemat antycypacyjny jest bardziej operatywny, to znaczy bardziej elastyczny — przydatny w różnych warunkach działania.

Aprobując powyższą koncepcję nauczyciela jako organizatora i kierownika działalności poznawczej uczniów, możemy dokładniej określić zadanie przygotowania pedagogicznego kandydatów. Polega ono na wyposażeniu ich w schemat antycypacyjny działania pedagogicznego oraz na wyrobieniu umiejętności posługiwania się nim w różnych okolicznościach. W związku z tym wyłania się mnóstwo kwestii szczegółowych, a mianowicie: jaka jest treść i struktura takiego schematu, w jaki sposób powstaje taki plan w świadomości kandydatów oraz na czym polega umiejętność posługiwania się schematem antycypacyjnym w codziennej praktyce? Czy schemat ten, którym posługuje się nauczyciel w swej pracy, jest tożsamy z planem działalności poznawczej ucznia? Jeśli nie, to w jakim stosunku pozostają do siebie obydwa te plany, to znaczy plan działalności nauczyciela i plan działalności poznawczej ucznia? Który z nich jest podstawowy, a który zależny? Oto podstawowa problematyka praktyki pedagogicznej, która określa zarazem zadania poszczególnych wykładowców w procesie przygotowania zawodowego kandydatów.

Zaczniemy od ostatniej kwestii, gdyż ona poniekąd wyznacza dalszy tok postępowania. Podstawowy jest plan działalności poznawczej ucznia, a więc jego sposób uczenia się. Uczeń stanowi przedmiot zabiegów nauczyciela i jego sposób pracy jest uwarunkowany wydolnością ucznia. Nauczyciel, chcąc skutecznie pokierować procesem uczenia się swoich uczniów, musi liczyć się z ich rozwojem, zasobem posiadanych wiadomości i doświadczenia oraz cechami indywidualnymi poszczególnych uczniów. Tak więc podstawa, na której powinien nauczyciel opierać swą pracę, jest niezwykle złożona i w dodatku stale zmienna. Nakłada to na niego trudny obowiązek poznawania uczniów i uwzględniania ich możliwości w swych planach pracy. Toteż zanim kandydat zacznie kierować działalnością poznawczą uczniów, powinien wpierw poznać swoich uczniów, ich sposób uczenia się i możliwości. Stwierdzenie to wyznacza konkretne zadania oraz ich kolejność w procesie przygotowania zawodowego.

Proces przygotowania zawodowego kandydata winien przebiegać zatem przez następujące etapy:

I. Poznanie przez kandydata własnej działalności poznawczej — uświadamianie sobie własnego procesu uczenia się.

II. Poznanie działalności poznawczej uczniów szkoły ćwiczeń w toku realizacji programu psychologii i pedagogiki.

III. Poznanie i opanowanie procesu nauczania — kierowania działalnością poznawczą uczniów.

W jaki sposób doprowadzić kandydata na nauczyciela do znajomości i zrozumienia uczniów — do poznania ich sposobów uczenia się, ich planu działalności poznawczej? Jaką w tym względzie rolę odgrywa praktyka pedagogiczna, a jakie zadania przypadają na innych wykładowców?

Proces uczenia się pojmujemy jako przyswajanie wiadomości oraz ich stosowanie, a oto jego podstawowe ogniwa:

1. Przyswajanie wiadomości:

a) gotowych wiadomości podanych przez nauczyciela lub zawartych w podręczniku na drodze powtarzania (zapamiętania),

b) samodzielne poszukiwanie na drodze myślenia, zrozumienia;

2. Opanowanie umiejętności i nawyków;

3. Stosowanie wiadomości posiadanych:

a) przy zdobywaniu nowych wiadomości (przewidywanie nowych zjawisk, ich wyjaśnianie, uzasadnianie oraz sprawdzanie),

b) w praktyce, w działaniu — w celu sprawdzenia wiadomości i przekształcania rzeczywistości.

Droga do poznania ucznia oraz jego sposobu uczenia się prowadzi przez własny proces uczenia się kandydata i jego samowiedzę. Chcąc bowiem pokierować czyjąś pracą, trzeba wpierw samemu zdobyć odpowiednie doświadczenie z danej dziedziny. Kandydat co prawda znajduje się również w roli ucznia, ale uczy się przecież w odmiennych warunkach. Idzie o to, by jego doświadczenie ucznia narastało i dotarło do jego świadomości. To zadanie należy do poszczególnych nauczycieli i wykładowców przedmiotów ogólnokształcących. Ich obowiązkiem jest uświadamiać kandydatom ten proces, określać jego poszczególne momenty, zwracając uwagę na jego przebieg na lekcji lub wykładzie, w czasie samodzielnej pracy ucznia w internacie lub bibliotece, a nawet przez stosowanie retrospekcji, tzn. przypominanie, jak uczył się dawniej w szkole podstawowej i jak uczy się teraz po udzieleniu mu wskazówek z zakresu techniki uczenia się.

Tak pomyślana pedagogizacja stanowi swoisty sposób wprowadzenia do nauki pedagogiki, a w jej ramach do poznania procesu uczenia się własnego i dziecka w wieku szkoły podstawowej. Takie uświadamianie sobie własnych czynności przez ich nazywanie i analizowanie stanowi podstawę do gromadzenia własnego doświadczenia z zakresu autodydaktyki niezbędne dla każdego nauczyciela. U młodych nauczycieli stwierdza się dużą nieporadność w zakresie samokształcenia; posiadając teoretyczne przygotowanie o tym, jak innych uczyć, nie umieją oni tych wiadomości spożytkować na własny użytek. Z tego wynika prosty wniosek, że dydaktyki trzeba się uczyć na konkretnym materiale, w każdym przedmiocie z osobna. Idzie tu o merytoryczną stronę procesu uczenia się, a więc o fakty, zjawiska, cechy, stosunki, związki i zależności, definicje i systemy

pojęć, teorie, twierdzenia, normy, zasady, reguły itp. treści z różnych dziedzin. Bez powiązania formalnej strony procesu uczenia się z jego merytoryczną stroną nauczyciel popada w formalizm pedagogiczny albo robi różne rzeczy bez świadomości celu i skutku i dlatego nie może kontrolować swej działalności. A przecież jego działalność dydaktyczna ma sprawiać różne skutki: poznawcze, kształcące i wychowawcze — ma przyczyniać się do uformowania osobowości wychowanka.

Natomiast w ramach praktyki pedagogicznej poznaje kandydat uczniów, z którymi będzie miał do czynienia później w pracy zawodowej. Obcując z nimi w czasie pauz lub udzielając im korepetycji indywidualnie lub zbiorowo — poznaje ich możliwości oraz sposób uczenia się. Zdobyta już pewna wiedza z zakresu uczenia się pozwala mu baczniej obserwować sposób uczenia się jego podopiecznych i porównywać z własnym sposobem uczenia się. Takie „studiowanie" procesu uczenia się na konkretnych przykładach jest jak najbardziej pożądane z punktu widzenia opanowania przez kandydatów procesu nauczania.

Plan działalności dydaktycznej nauczyciela obejmuje następujące czynności:

1. Uświadamianie uczniom celów i zadań — kształtowanie motywów uczenia się. Jak to zrobić, żeby dziecko chciało się uczyć, aby było świadome tego, co robi i co powinno osiągnąć, aby umiało wytyczać własne cele coraz bardziej odległe i konsekwentnie zmierzać do ich osiągnięcia? Nauczyciel ma do tego różne sposoby, jak zaciekawienie (wykorzystanie uwagi mimowolnej dziecka), budzenie zainteresowań (organizowanie uwagi dowolnej), stwarzanie odpowiedniej sytuacji zmuszającej do działania. Można ucznia także zobowiązać do nauki, do przyjęcia pewnych obowiązków i uczyć go w ten sposób odpowiedzialności za wykonanie zleconych mu prac i zadań.

2. Dostarczanie gotowych faktów (wiadomości o faktach) i kierowanie zbieraniem materiałów. Podstawowym tworzywem, z którego buduje się nasza wiedza, są fakty. Zdobywamy je w bezpośrednim kontakcie z rzeczywistością. Obowiązkiem nauczyciela jest ten kontakt ucznia z rzeczywistością organizować w jak najszerszym zakresie, stosując różne sposoby i środki poglądowego nauczania lub za pośrednictwem słowa mówionego i drukowanego.

3. Opracowywanie materiału. Poprzednie ogniwo można przyrównywać do zwożenia budulca na plac budowy. Teraz chodzi o to, by z poszczególnych elementów wiedzy budować określoną całość: pojęcia, klasyfikacje, teorie, systemy. Dochodzimy do tego poprzez różne operacje logiczne, jak abstrahowanie i uogólnianie, porównywanie, wyjaśnianie, sprawdzanie, wnioskowanie, dowodzenie, systematyzowanie. W ten sposób dochodzimy do uogólnień (pojęć. praw naukowych, syntez), które pozwalają nam wielość faktów i szczegółów ująć w skrótowej formie, często nawet symbolicznej, i budować naukowy obraz świata.

4. Utrwalenie wiadomości stanowi osobny rodzaj czynności dydaktycznych.

5. Posługiwanie się zdobytą wiedzą. Wiedza powinna być żywa, powinna służyć do zdobywania nowych wiadomości lub do przekształcania rzeczywistości. Na podstawie posiadanych wiadomości można dochodzić drogą wnioskowania lub innych przekształceń do nowych twierdzeń, których słuszność lub prawdziwość trzeba jednak uzasadnić lub sprawdzić.

Drugi sposób wykorzystania posiadanej wiedzy polega na stosowaniu jej w praktyce. Do tego szczególnie nadaje się wiedza o charakterze operatywnym, a więc wszelkie normy, zasady, reguły, prawidła i wskazówki.

Jednakże stosowanie wiadomości w praktyce wymaga oprócz wiedzy operatywnej także pewnej sprawności wykonawczej, którą można nabyć na drodze ćwiczeń lub praktycznego działania.

6. Sprawdzanie i ocenianie wyników nauczania. Nauczanie pojmowane jako kierowanie cudzą czynnością wymaga zestawienia zamierzeń, wytyczonych celów z osiągniętymi rezultatami. Czynność sprawdzania — kontroli, polega na badaniu, czy wykonywane czynności dają zamierzony skutek. Osiągnięte wyniki podlegają następnie ocenie (wartościowaniu) przez zestawianie ich z obowiązującymi normami lub innymi kryteriami.

Wyżej wymienione czynności dydaktyczne stanowią ogniwa procesu nauczania. Powstaje nowe pytanie, jak je należy łączyć w organiczne działanie, jak z nich zbudować lekcję lub cykl lekcji?

Z podanej tu koncepcji procesu nauczania wynika, że ma to być plan elastyczny, naginany za każdym razem do zadań, jakie ma rozwiązywać dana lekcja, oraz konkretnych warunków, w jakich ona przebiega. Nie wolno dopuścić do tego, aby schemat przerodził się w szablon postępowania, stosowany zawsze i wszędzie w niezmienny sposób. Żąda się więc od nauczyciela, aby w twórczy sposób stosował zdobytą wiedzę i umiejętności pedagogiczne.

Nauczyciel w roli organizatora i kierownika działalności poznawczej uczniów ma być samodzielnym i odpowiedzialnym pracownikiem pedagogicznym. Kiedy można uznać go za należycie przygotowanego do takiej pracy, jakie są kryteria jego „dojrzałości" zawodowej? Można przyjąć następujące kryteria:

1. Posiadanie schematu antycypacyjnego działania pedagogicznego — ogólnego (dydaktycznego) i kilku szczegółowych (w zakresie metodyki nauczania kilku przedmiotów).

2. Umiejętność posługiwania się tymi schematami w następujących etapach pracy:

a) analiza celów i zadań dydaktycznych na tle konkretnych warunków działania;
b) projektowanie konkretnych planów działania (lekcji) — ustalenie elementów i struktury działania dla danych warunków, na przykład: motywy uczenia się, fakty, uogólnienia, utrwalanie, ćwiczenia, aktyw-

ność praktyczna, kontrola i jak je powiązać w konkretną całość — lekcję lub cykl lekcji;

c) kierowanie i regulowanie działalnością poznawczą uczniów na podstawie ustalonego planu — konspektu lekcji i obserwowanej aktywności uczniów, a w razie potrzeby modyfikowanie planu działania;

d) krytyka własnego działania dydaktycznego.

Jeżeli kandydat na nauczyciela będzie posiadał taki schemat antycypacyjny i będzie umiał się nim posługiwać w sposób wskazany, wtedy należy spodziewać się, że będzie on należycie przygotowany do podjęcia samodzielnej pracy nauczycielskiej. Nie będzie obawy, że jego schemat działania przekształci się w sztywny szablon, a jego lekcje nie będą tym, co niestety tak często jeszcze obserwuje się w praktyce szkolnej — niekończącym się łańcuchem pytań i odpowiedzi. Lekcje prowadzone przez tak przygotowanego nauczyciela będą miały za każdym razem inną strukturę, dostosowaną do zadań i konkretnych warunków pracy, będą miały swój odrębny kształt nadany im przez cele i warunki — jak mówi G. Hostelet — będą podwójnie dostosowane.

Opanowany w ten sposób schemat antycypacyjny działania dydaktycznego winien dać nie tylko dostateczne przygotowanie do podjęcia pracy w szkole, ale zarazem winien stanowić podstawę do gromadzenia własnego doświadczenia pedagogicznego i doskonalenia swej pracy w zawodzie.

3. FUNKCJA PRAKTYKI PEDAGOGICZNEJ

Zadania praktyki pedagogicznej są wielostronne. Oprócz wyżej wymienionych zadań przygotowania zawodowego praktyka pedagogiczna spełnia jeszcze inne funkcje. Przede wszystkim jest ona czynnikiem selekcji. Wybór bowiem uczelni przez kandydata nie oznacza jeszcze wyboru zawodu. Dopiero w czasie pobytu w zakładzie i w toku wykonywania zajęć praktycznych istnieje możliwość bliższego poznania kandydata i jego przydatności zawodowej. Pracownicy pedagogiczni zakładu muszą mieć ustalony pogląd na to, kto się nadaje do zawodu nauczycielskiego, i z tego punktu widzenia obserwować kandydatów. Dobór opiera się wtedy na pewnych przesłankach, na preorientacji zawodowej samego kandydata i na dłuższej obserwacji kandydata w czasie praktyki pedagogicznej.

Oprócz tego praktyka pedagogiczna, zwłaszcza w początkowych stadiach, ma przygotować kandydatów do studiów pedagogicznych. Centralną sprawą w studiach pedagogicznych jest doświadczenie — świadomy kontakt z rzeczywistością wychowawczą. Stwarza ono odpowiednie motywy uczenia się pedagogiki oraz ułatwia zrozumienie teorii pedagogicznej. Problem sprowadza się do tego, jak wykorzystać doświadczenie ucznia w studiach pedagogicznych?

Jak już powiedziano, praktyka pedagogiczna winna zajmować centralne miejsce w pracy zakładu i zespalać wysiłki wszystkich wykładowców nad

należytym przygotowaniem kandydatów do pracy pedagogicznej. Zadania wykładowców można rozbić na zadania rzeczowe i pedagogiczne.

Zadania rzeczowe polegają na: 1) solidnym opracowaniu materiału nauczania oraz 2) na wzorowej organizacji pracy dydaktycznej i wychowawczej zakładu. Zadania pedagogiczne zaś dotyczą: 1) kierowania własną działalnością poznawczą kandydatów w zakresie danego przedmiotu nauczania — przygotowanie do samokształcenia i 2) zainteresowania kandydatów działalnością poznawczą uczniów szkoły ćwiczeń w danym przedmiocie nauczania.

Główne zadania tak pojętej pedagogizacji spoczywają na wykładowcach przedmiotowych. W zakładach kształcenia nauczycieli wykładowca przedmiotu jest zarazem pedagogiem, czyli że w pracy trzeba uwzględniać dwie strony: rzeczową i pedagogiczną.

Z tego wynikają poważne konsekwencje dla dyrektora zakładu, który kadrę wykładowców winien dobierać z punktu widzenia realizacji zadań rzeczowych i pedagogicznych — organizować ponadto systematyczne szkolenie pedagogiczne grona wykładowców. Rola pedagoga — wykładowcy przedmiotów pedagogicznych — jest tu raczej pośrednia. Jego zadanie polega na przygotowaniu nauczycieli i wykładowców przedmiotowych do tej pedagogicznej pracy i na kontrolowaniu procesu selekcji i pedagogizacji. Obydwa te procesy w praktyce zlewają się razem, bo właśnie proces pedagogizacji winien stanowić podstawę do selekcji — orzekania o przydatności zawodowej kandydatów.

Realizacja tych zadań nie ogranicza się tylko do procesu nauczania. W zakładzie jest dość okazji do aktywizacji kandydatów na niwie społecznej (drużyna harcerska, samorząd uczniowski, zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne uczniów szkoły ćwiczeń). Taka nieobowiązkowa i nie kierowana jeszcze teorią aktywność społeczna stwarza naturalne warunki do przejawiania się istotnych motywów pracy z dziećmi — szukania kontaktu, umiejętność organizowania aktywności dzieci, swobodne z nimi obcowanie, przeżywanie trudności — to wszystko winno kształtować właściwe zainteresowania pedagogiczne i potrzebę zdobycia wiedzy pedagogicznej. W ten sposób zakład może zebrać dostateczne dane do podjęcia decyzji w momencie zaklasyfikowania ucznia jako kandydata do zawodu nauczycielskiego.

4. ŁĄCZENIE TEORII Z PRAKTYKĄ

Praktyka pedagogiczna w ścisłym tego słowa znaczeniu zaczyna się dopiero wtedy, gdy teoria pedagogiczna staje się podstawą zamierzonego i kontrolowanego działania pedagogicznego. A więc problem sprowadza się do związku teorii z praktyką.

Łączenie teorii z praktyką może przebiegać w dwóch wersjach: w układzie następczym — najpierw teoria, a potem praktyka, albo w układzie

równoległym — teoria i praktyka uprawiane jednocześnie. Jedna i druga koncepcja ma swoje zalety i wady. Która z nich jest lepsza, skuteczniej rozwiązuje podstawowe trudności łączenia teorii z praktyką?

Zasadnicza trudność wyłaniająca się przy łączeniu teorii z praktyką wynika z odmienności struktury teorii i praktyki. Teoria rozkłada rzeczywistość na elementy, na poszczególne aspekty, strony i cechy, które następnie układa w systemy logiczne, klasyfikacje — abstrahuje i uogólnia. Teoria przedstawia rzeczywistość w układzie systematycznym, a więc uporządkowanym według przyjętych założeń. Podaje ponadto ogólne, idealne schematy przedmiotów i prawidłowości przebiegu różnych zjawisk i procesów.

Najogólniejszy schemat — model działania pedagogicznego — obejmuje następujące elementy: podmiot i przedmiot działania, cele i zadania, środki i sposoby, warunki, treść i formy organizacyjne, kontrolę i ocenę działania. Elementy te łączy się w odpowiednie struktury działania (formy organizacyjne), na przykład: lekcja, wycieczka, zbiórka, kurs lub rok szkolny. Teoria jest więc przetworzonym, uogólnionym odbiciem rzeczywistości, otwiera szerokie możliwości działania, jest podstawą planowania, kierowania i regulowania oraz doskonalenia działania.

Zupełnie odmienny układ posiada praktyka. Rzeczywistość, jak również praktyka będąca jej przekształcaniem, posiadają charakter sytuacyjny i konkretny. Cokolwiek będzie przedmiotem naszego poznania lub działania, wykazuje zawsze pewne elementy ujęte w całość na innych zasadach — nie logicznych. Teoria stara się przedstawiać pełny zestaw wszystkich możliwych elementów rzeczywistości i to stanowi właśnie jej walor. Natomiast w konkretnej sytuacji występują tylko niektóre elementy. Na przykład: teoria nauczania daje pełny przegląd wszystkich możliwych metod i form nauczania, a natomiast konkretna lekcja zawiera tylko te metody i formy, które zostały uznane za najbardziej przydatne w danym działaniu. Poznać rzeczywistość wychowawczą — jej poszczególne sytuacje — znaczy tyle, co dokonać wyodrębnienia występujących w niej elementów, oraz ich odpoznanie na tle innych możliwych elementów i ustalenie ich wzajemnego związku i powiązania.

Uświadomienie sobie tej podstawowej trudności, że poznanie jakiegoś wycinka rzeczywistości lub zaprojektowanie jakiegoś działania wymaga właściwie opanowania pełnej teorii, przemawia raczej za pierwszą wersją — następczym sposobem łączenia teorii z praktyką; najpierw należałoby przerobić teorię, a potem dopiero praktykę. Takie jednak rozwiązanie wymaga długiego okresu szkolenia i stwarza niebezpieczeństwo werbalizmu. W naszych warunkach korzystniejsza jest druga wersja łączenia teorii z praktyką. Nasuwa ona pewne trudności, bo nie zawsze teoria będzie mogła służyć jako podstawa do działania lub wyjaśnienia obserwowanych zjawisk. Trudności te jednak będzie można rozwiązać przez stopniowe i systematyczne przechodzenie od praktyki do teorii

(bierna praktyka polegająca na obserwacjach) i od teorii do praktyki (czynna praktyka polegająca na działaniu). Owe przechodzenie od rzeczywistości do teorii i na odwrót dokonywa się na drodze myślenia.

Myślenie może mieć podwójny cel: poznawczy i praktyczny. Rozpatrzmy najpierw myślenie w celach poznawczych, to, co K. Lech nazywa działalnością poznawczą. Ono także może przebiegać od praktyki do teorii i na odwrót. Kierunek myślenia nie jest zatem istotny, o rodzaju myślenia decyduje cel — poznanie rzeczywistości czy jej przekształcenie. A zatem punktem wyjścia poznania rzeczywistości wychowawczej może być o b s e r w a c j a faktów pedagogicznych, aby na drodze analizy zmierzać do ich poznania i wyjaśnienia. Możemy również wyjść od pewnych teoretycznych przesłanek czy stwierdzeń i następnie i l u s t r o w a ć je na różnych przykładach. W tym wypadku praktyka pedagogiczna, w ramach której organizujemy obserwację i ilustrację (hospitacje zajęć), służy poznaniu i rozumieniu rzeczywistości pedagogicznej. Co uczynimy punktem wyjścia — rzeczywistość czy teorię, to zależy raczej od przygotowania naszych kandydatów. Gdy zaczynamy od spraw zupełnie nowych i nie znanych słuchaczom, wtedy raczej zaczynamy od obserwacji rzeczywistości, aby wytworzyć poprawny związek między rzeczą (zjawiskiem) a słowem. Natomiast gdy możemy już liczyć na pewien zasób wyobrażeń i poprawne rozumienie naszych słów, wtedy zaczynamy od teorii. Ilustrację stosujemy tylko dla sprawdzenia zrozumienia omawianych zjawisk i czynności dydaktycznych.

Owe przechodzenie od rzeczywistości do teorii może dokonywać się etapami, i to w trzech różnych płaszczyznach, a mianowicie:

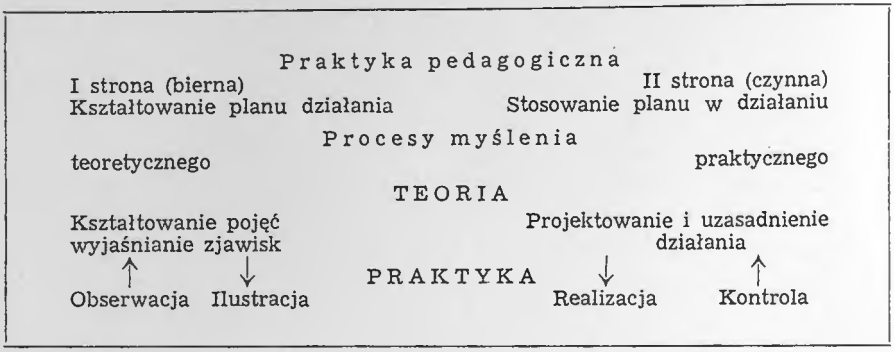
1. W płaszczyźnie efektywnej — czynu, działania — na przykład: na lekcji matematyki wprowadzamy pewne czynności liczenia, przesuwania, mieszczenia, podziału — robimy i mówimy.
2. W płaszczyźnie obrazowej — myślowej, gdy posługujemy się przykładami, obrazami, filmem.
3. W płaszczyźnie teoretycznej — myślowej, gdy posługujemy się znakiem, symbolem, formułą lub słowami-sformułowaniami.

Nie zawsze jednak zachodzi potrzeba działania w tych trzech płaszczyznach, i to w podanej wyżej kolejności. Wybór płaszczyzny działania zależy głównie od tego, z jakim stopniem zrozumienia spotkamy się u naszych słuchaczy. Jeśli wystarczy przykład lub obraz, możemy zaczynać od płaszczyzny obrazowej. Gdy jednak to nie pomaga w zrozumieniu tego, co im chcemy wyłożyć, wtedy niewątpliwie trzeba zaczynać od płaszczyzny efektywnej, a więc od działania.

Podobnie postępujemy przy łączeniu teorii z praktyką w celach praktycznych, a więc w myśleniu praktycznym. I znowu punktem wyjścia może być rzeczywistość (praktyka) lub teoria. W zasadzie zaczynamy od teorii, która jest podstawą planowania i służy do uzasadnienia słuszności działania. Potem dopiero przechodzimy do działania, do przekształcania

rzeczywistości. Ale możemy także zaczynać od działania, zwłaszcza gdy ktoś umie już poprawnie działać, a zamierza jedynie wzmóc skuteczność swej pracy przez kontrolę swego działania w celu zmodyfikowania i ulepszenia swej pracy.

Tak więc w przechodzeniu od teorii do praktyki i na odwrót występują dwa rodzaje myślenia: teoretycznego i praktycznego. Ukazują one dwie strony praktyki pedagogicznej — kształtowanie planu działania oraz stosowanie tego planu. Zależności te przedstawia nam następująca tablica:



Uwaga: Strzałki pokazują kierunek myślenia.

Jednak i na drodze myślenia praktycznego możemy napotkać trudności, które będziemy musieli pokonywać przez ustopniowanie zajęć. Możemy wyróżnić trzy stopnie praktyki, a mianowicie: aktywności, naśladownictwa oraz samodzielnej i twórczej pracy.

I. Stopień aktywności — działania jeszcze nie w pełni uświadomionego, opartego przeważnie na analogii.

1. Pomaganie — kandydat zostaje przydzielony do pomocy nauczycielowi w charakterze asystenta i wspólnie z nim wykonuje różne czynności, na przykład: przegląd czystości, poprawianie zeszytów.
2. Próbowanie — kandydata stawiamy w sytuacji przymusowej, która skłania go do działania, na przykład: dyżury, przygotowanie inscenizacji.

Na tym stopniu praktyki występuje globalne, synkretyczne postępowanie kandydata. Jest ono jeszcze słabo uświadamiane, gdyż brak wyróżnienia poszczególnych elementów działania: celów i środków, przebiegu, warunków i wyników. Kandydat wykonuje pracę „na swój sposób", rozwiązuje sytuację w miarę posiadanych doświadczeń, a gdy ich nie ma, wtedy wykonuje szereg reakcji chaotycznych, rzadko kontrolowanych lub, jak mówi Z. Mysłakowski, praktykant wykonuje tzw. szkice ruchowe — czynności próbne. Kandydat przeżywa takie działanie głównie emocjonalnie — mierzone nakładem sił i osiągniętych efektów. Działanie takie

cechuje jeszcze słaby stopień zintelektualizowania. I gdyby na tym poprzestać, stanowiłoby ono poważne niebezpieczeństwo dla przyszłej pracy nauczyciela, gdyż prowadzić może do „działania w kółko" — bez wyraźnego postępu.

Jaka jest wartość poznawcza i praktyczna tego stopnia praktyki? Kandydat nawiązuje bezpośredni kontakt z rzeczywistością i oswaja się z nią, a w sprzyjających okolicznościach uczy się jeszcze analizy działania, wyróżnienia jego poszczególnych składników. Nie dostrzega jednak zależności wyniku działania od warunków i dlatego skłania się do przenoszenia nabytego doświadczenia na nowe sytuacje kształtujące się w zupełnie odmiennych okolicznościach. Jednak na skutek wyróżnienia pewnych elementów wzrasta świadomość przebiegu działania oraz jego skuteczności.

Tę formę aktywności Z. Mysłakowski nazywa uczeniem się inwencyjnym. Należy stwarzać odpowiednie sytuacje zmuszające kandydatów do działania, pozwolić na skrystalizowanie się potrzeby działania, dać czas na wykonywanie minimum prób błędnych. Błąd i jego usuwanie jest warunkiem twórczego przeżywania procesu uczenia się. Na tle powstałych trudności czy niepowodzeń kandydat dojrzewa powoli do przejmowania wzoru.

II. Stopień naśladownictwa — myślenia konkretno-praktycznego.

Naśladownictwo jest formą upowszechnienia doświadczenia społecznego i, jak mówi T. Kotarbiński, nie ma nauczania bez naśladownictwa. Istota naśladownictwa polega na bezpośrednim odzwierciedleniu w działaniu tego, co zostało spostrzeżone. Mamy tu więc do czynienia z bezpośrednim przejściem od obrazu do ruchu, występuje wyraźne oddzielenie spostrzegania od działania, czyli wykonawstwa.

W naśladownictwie mamy do czynienia z dwoma procesami: percepcją wzoru i jego recepcją. Rozróżnienie to jest istotne. Dokładne bowiem spostrzeżenie wzoru jest podstawą do jego odtworzenia. Zagadnienie sprowadza się do tego, jak nauczyć kandydatów dokładnego spostrzegania i przejmowania wzoru.

1. Wzór i jego kopiowanie (Abbildung według Lipmanna).

Wzór wymaga wiernego odtworzenia, skopiowania. Dokładność jest pojęciem podlegającym stopniowaniu, może być różny stopień dokładności, precyzji, aż do całkowitej wierności. W grę wchodzą głównie spostrzeganie i pamięć. Wzór jest dla nas obrazem, pewną całością składającą się ze szczegółów odpowiednio ułożonych i powiązanych ze sobą. Spostrzeganie wzoru może być różne: chaotyczne, bezplanowe i systematyczne. Może być synkretyczne, gdy ujmujemy tylko ogólny zarys bez szczegółów, gdy na plan pierwszy wysuwa się to, co ogólne.

Ponieważ może być różny sposób spostrzegania wzoru, a zatem może być także różny sposób kopiowania, naśladownictwa. Możemy to robić

najpierw globalnie, schematycznie, a gdy to nie daje należytego efektu, możemy przejść na sposób bardziej analityczny, przenosząc szczegół za szczegółem — mniej lub więcej chaotycznie czy też bardziej systematycznie.

Recepcja w tym przypadku jest już ukierunkowanym sposobem postępowania. Wzór jest dla nas dyrektywą działania oraz podstawą do oceny. Istnieje możliwość porównania naszej kopii ze wzorem i ustalenia stopnia dokładności. Kopiowanie ma swoje walory kształcące, uczy podporządkowania swoich ruchów i czynności myśleniu i woli, kształtuje działania dowolne, i to kontrolowane.

2. Przykład i jego modyfikacja (Umbildung według Lipmanna).

Nie zawsze jednak musimy kopiować. T. Kotabiński mówi, że „naśladować można tylko pod określonymi względami i postępując pod pewnym względem wedle określonego wzoru, zmuszonym się jest odbiegać od tego wzorca pod innymi względami". Z tego wynika, że percepcja i recepcja przykładu jest o wiele trudniejsza, wymaga ona nowych, dodatkowych czynności. Przez przykład rozumiem konkretne działanie, które stanowi jedno z wielu możliwych rozwiązań danej sytuacji. Nie można więc przykładu kopiować i dlatego nawet percepcja przykładu wymaga pogłębionej analizy, a przede wszystkim interpretacji, odkrycia znaczenia poszczególnych składników i sensu całości na tle danych warunków. Percepcja przykładu wymaga zatem myślenia, szukania tego, co nie jest dane bezpośrednio w spostrzeganiu.

Dlatego też i recepcja przykładu jest znacznie trudniejsza. Wymaga bowiem wyboru, co z danego przykładu należy przejąć i dlaczego? Jak przetworzyć wybrane składniki w nową całość dostosowaną do celu i warunków działania? Czy wystarczy wymienić tylko niektóre składniki, zachowując tę samą strukturę, czy też należy zmienić strukturę, zachowując te same składniki?

Okazuje się, że walory poznawcze i kształcące przykładu są znacznie bogatsze. Zmusza do wykonywania różnych czynności poznawczych. Jeśli kopiowanie uczy nas przede wszystkim dokładności, to przykład uczy nas znacznie więcej, zmusza nas do interpretacji, uczy sztuki wyboru, tak niesłychanie ważnej w pracy samodzielnej. Uczy nas także oceny. Skoro przykład jest jednym z możliwych rozwiązań, to nasuwa się pytanie, czy dany przykład jest najlepszy, prawidłowy, pod jakim względem? Oczywiście, przykład może nasuwać także pewne niebezpieczeństwa. Kandydat nie przygotowany do percepcji i recepcji przykładu może ulec zagubieniu, może poddać się wrażeniom i zwrócić uwagę jedynie na rzeczy zewnętrzne, nieistotne.

A zatem korzystanie z przykładu, na przykład pokazowej lekcji, wymaga ukierunkowania uwagi, posiadania jakiegoś układu odniesień (sy-

stemu pojęć), na tle którego może nastąpić czynność rozróżnienia i wartościowania, szukania związków i określenie znaczeń i sensu.

III. Stopień pracy samodzielnej i twórczej (Neubildung według Lipmanna).

W pierwszej części naszych rozważań założyliśmy, że schemat antycypacyjny nauczyciela ma być elastyczny, czyli podatny na zmiany i przydatny do rozwiązywania różnych sytuacji, w jakich tylko znajdzie się nauczyciel w swej codziennej pracy. Jak go wyposażyć w taki elastyczny schemat, który nadawałby się do działania w różnych sytuacjach? Możliwe są dwie metody postępowania: intuicyjna i racjonalna.

1. Metoda intuicyjna.

Wymaga przede wszystkim żywej wyobraźni nauczyciela i bogatego doświadczenia. To jednak nie wystarcza, gdyż do twórczych pomysłów dochodzi się poprzez bogatą znajomość faktów i posiadania uogólnień, usystematyzowanej wiedzy, która pozwala na dokonywanie różnych kombinacji i trafnych połączeń.

2. Metoda racjonalna.

Nie zawsze jednak może nauczyciel liczyć na natchnienie, na jakiś szczęśliwy pomysł, tym bardziej że możliwe one są w wyniku bogatego doświadczenia, dużej wiedzy i przy lotnej wyobraźni. Zakład musi jednak wyposażyć swoich absolwentów w narzędzia pracy dość niezawodne. Jest nim umiejętność układania planów działania dostosowanych do celów i danych warunków.

Człowiek potrafi wykonać najpierw w głowie to, co później dopiero realizuje w praktycznym działaniu. Ale do tego jest mu potrzebna wiedza o rzeczywistości, w której ma działać, znajomość warunków i możliwości przekształcania tej rzeczywistości. Aby mógł twórczo wykonywać bardziej złożone działania, to znaczy w sposób świadomy i zamierzony jest mu potrzebny do tego ogólny schemat działania, konkretyzowany i modyfikowany za każdym razem w zależności od sytuacji i możliwości działania.

Ogólny plan działania dydaktycznego podaje teoria nauczania, a jego konkretyzację umożliwiają metodyki nauczania poszczególnych przedmiotów. Dlatego samodzielne układanie planów oraz ich realizacja jest możliwa dopiero po przerobieniu kursu dydaktyki i w toku przerabiania kursu metodyki.

Opisane powyżej trzy stopnie praktyki pedagogicznej: 1) aktywności, 2) naśladownictwa — myślenia konkretno-praktycznego i 3) samodzielnej i twórczej pracy — myślenia abstrakcyjno-teoretycznego, ukazują nam drogę rozwoju kandydata i jego dojrzewania zawodowego. W tych różnych zajęciach kształtuje się jego postawa obserwatora i pomocnika, a potem i samodzielnego oraz odpowiedzialnego organizatora i kierownika zajęć uczniowskich.

Wyróżnienie dwóch stron praktyki pedagogicznej (działalności poznawczej — kształtowania planu działania i działalności praktycznej — stosowania planu działania) oraz trzech stopni praktyki stwarza szerokie możliwości łączenia teorii i praktyki w zależności od warunków pracy i pomysłowości kierownika praktyki pedagogicznej.

Powyższe rozważania dotyczyły istoty praktyki pedagogicznej, jej jakby strony wewnętrznej. Właściwe zrozumienie tych zagadnień daje podstawę do projektowania różnych form praktyki i należytej jej organizacji. Ta jednak jest głównie zależna od warunków i możliwości jej realizacji.

BIBLIOGRAFIA

1. KACZMAREK STEFAN: *Kształcenie twórczej postawy nauczyciela.* Studium z badań nad przygotowaniem kandydatów do zawodu nauczycielskiego. Wrocław 1960. Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

2. KOZŁOWSKI JÓZEF: *Praktyka uczniów liceum pedagogicznego.* Warszawa 1956 PZWS.

3. KOZŁOWSKI JÓZEF: *Lekcja — zapis, analiza, ocena.* Materiały metodyczne z zakresu kształcenia i doskonalenia nauczycieli. Katowice 1961. ZNP w Katowicach.

4. KOZŁOWSKI JÓZEF: *O zasadniczych trudnościach łączenia teorii z praktyką w nauczaniu.* „Chowanna" 1959 zeszyt 9—10.

5. KOTARBIŃSKI TADEUSZ: *Traktat o dobrej robocie.* Łódź 1955 Zakład im. Ossolińskich we Wrocławiu.

6. KOTARBIŃSKI TADEUSZ: *Sprawność i błąd.* Warszawa 1956 PZWS.

7. LECH KONSTANTY: *Rozwijanie myślenia uczniów przez łączenie teorii z praktyką.* Warszawa 1960 PZWS.

8. LECH KONSTANTY: *System łączenia teorii z praktyką w nauczaniu a badania Mienczyńskiej nad stosowaniem wiedzy przez ucznia.* „Psychologia Wychowawcza" 1961 nr 4.

9. MIENCZYNSKA N. A.: *Psychologia stosowania wiedzy przez ucznia w jego praktyce szkolnej.* „Psychologia Wychowawcza" 1961 nr 2.

10. MYSŁAKOWSKI ZYGMUNT: *Kształcenie i doświadczenie.* Warszawa 1961 PZWS.

11. OKOŃ WINCENTY: *Proces nauczania.* Wyd. III Warszawa 1958 PZWS.

12. PIETER JÓZEF: *Psychologia uczenia się.* Warszawa 1961 PZWS.

13. POLAŃSKI S.: *Praktyka pedagogiczna studentów w szkole.* Warszawa 1953 PZWS.

14. SZUMAN STEFAN: *Rola działania w rozwoju umysłowym małego dziecka.* Wrocław 1955. Zakład im. Ossolińskich.

15. WIGGINS S.:*The Student Teacher in Action.* Boston 1957 Allyn and Bacon Inc.

16. ZACZYŃSKI W.: *Jak badać przebieg lekcji.* „Nowa Szkola" 1958 nr 3.

WACŁAW WOJTYŃSKI

HISTORYCZNE KONCEPCJE KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI SZKÓŁ POWSZECHNYCH NA WYŻSZYM POZIOMIE

Od pół wieku niemal datują się w Polsce usiłowania mające na celu stworzenie zakładu kształcenia nauczycieli szkół powszechnych na wyższym poziomie. Zapoczątkował je Jan Władysław Dawid, ogłaszając w roku 1913 projekt Polskiego Instytutu Pedagogicznego, który miał być szkołą wyższą, dającą fachowe teoretyczne i praktyczne wykształcenie osobom, które zamierzały poświęcić się pracy pedagogicznej jako nauczyciele lub wychowawcy [1].

W wytycznych do studiów Dawid wskazywał, że Instytut powinien objąć 3-letni kurs nauk podzielony na 6 semestrów, iż powinny być doń przyjmowane osoby z ukończonym średnim wykształceniem oraz ze znajomością 2 języków obcych.

Szkoła ta miała dawać fachowe wykształcenie pedagogiczne w najobszerniejszym znaczeniu, nie zaś dopełniać wykształcenie ogólne. Podstawę studiów stanowiły: a) przedmioty dotyczące d z i e c k a i jego rozwoju; b) przedmioty dotyczące m e t o d i t e c h n i k i nauczania i wychowania oraz ich historii; przedmioty mające związek z rozwinięciem i podniesieniem o s o b o w o ś c i n a u c z y c i e l a.

W grupie pierwszej Dawid umieścił:

anatomię i fizjologię ze szczególnym uwzględnieniem organizmu dziecka i jego rozwoju;
psychologię ogólną i eksperymentalną;
metodologię i technikę psychologii;
psychologię dziecka;
psychologię stosowaną, tzn. psychologię wychowawczą i (rzecz charakterystyczna) — także psychologię pracy i energetykę psychiczną;
patologię wieku dziecięcego;
psychologię dzieci anormalnych i zapóźnionych;
oraz psychologię kryminalną wieku dziecięcego.

Przedmioty grupy drugiej dotyczące metod, techniki i organizacji objęły:

logikę i teorię poznania;
socjologiczne i ekonomiczne podstawy wychowania;
dydaktykę ogólną;

[1] Polski Instytut Pedagogiczny, „Ruch Pedagogiczny" 1913 nr 4.

nauczanie przedszkolne, ogródki dziecięce;
nauczanie w szkole ludowej, średniej i wyższej;
metodykę przedmiotów poszczególnych lub grup przedmiotów, np. początkowego nauczania, przedmiotów przyrodniczych, językowych, historycznych itp.;
podstawy wychowania moralnego;
wychowanie fizyczne;
higienę dziecka i higienę szkolną;
pielęgnowanie niemowląt;
wychowanie estetyczne (sztuka dziecka i sztuka dla dziecka);
nauczanie dzieci anormalnych i zapóźnionych i dzieci wyjątkowo zdolnych (nadnormalnych);
zboczenia mowy i ich leczenie;
rysunek, dykcję i deklamację jako techniczne środki w nauczaniu;
organizację szkolnictwa w różnych krajach;
historię szkół i systemów pedagogicznych, ogólną i w Polsce;
nauczanie i oświatę pozaszkolną, systemy i metody.

W trzeciej grupie przedmiotów, skierowanej bezpośrednio na osobowość nauczyciela-wychowawcy, która, zdaniem Dawida, powinna być osobowością r e p r e z e n t a t y w n ą, tzn. wyrażającą w sobie to, co ogólnie i co w danym momencie historycznym szczególnie jest wartościowego w społeczeństwie i co powinno stać się treścią wychowania, która powinna nadto być uzdolniona i przygotowana do wywierania wpływu na dzieci i młodzież, „do pośredniczenia w przenoszeniu moralnych i społecznych wartości od jednego pokolenia do drugiego", są takie, które zapoznają i wiążą człowieka wewnętrznie z życiem ogółu, oraz takie, które dostarczają podstawy do wytworzenia sobie światopoglądu, a jednocześnie budzą i rozwijają głębsze życie wewnętrzne i uczuciowe człowieka. Do przedmiotów tych, zdaniem J. Wł. Dawida, należą:
nauka o społeczeństwie (stosunki prawne, ekonomiczne, społeczne i polityczne);
historia Polski czasów porozbiorowych;
historia filozofii (treść i historia głównych poglądów na świat i życie);
psychologia i filozofia religii;
systemy etyki;
wykłady i ćwiczenia z zakresu estetyki, mające na celu wyrobienie wrażliwości na piękno w poezji, muzyce i plastyce;
lektura z zakresu literatury powszechnej i polskiej.

W odniesieniu do metody nauczania Dawid postulował, aby była ona jak najmniej wykładową, aby opierała się przede wszystkim na samodzielnej pracy słuchacza, na lekturze, zajęciach seminaryjnych i laboratoryjnych, lekcjach praktycznych. „Nie dawać gotowej wiedzy w postaci wygłaszanych ustnie »kursów« — pisał — ale kierować studiami uczniów, a to każąc czytać odnośne dzieła i opracowywać referaty, przeprowa-

dzając dyskusje i kolokwia, wskazując zajęcia w laboratoriach, prowadząc badania psychologiczne w szkołach..." Za jedno z pierwszych zadań przyszłego Instytutu uznał Dawid utworzenie specjalnej biblioteki oraz laboratorium psychologiczno-pedagogicznego.

Projekt Dawida, mimo iż nawiązywał do bardzo cenionych ówcześnie placówek tego typu, jak lipski Instytut für experimentalle Pädagogik oraz l'Instytut des Sciences de l'education im. J. I. Rousseau w Genewie, nie doczekał się realizacji zarówno u schyłku okresu niewoli, jak również nie podjęto starań w tym kierunku w międzywojennym dwudziestoleciu.

Dwa miesiące przed dniem otwarcia Sejmu Nauczycielskiego (7. II. 1919) ukazał się dekret stabilizujący pięcioletnie seminaria nauczycielskie jako drogę kształcenia nauczycieli szkół powszechnych, jednak podkreślić należy, iż Sejm Nauczycielski zażądał gruntowniejszego kształcenia niż to, jakie dać mogło seminarium, opowiadając się za szkołami dwuletnimi, opartymi na pełnej szkole ogólnokształcącej.

Od 1919 do 1932 roku pięcioletnie seminaria nauczycielskie stanowiły nieprzerwanie normalny tor kształcenia nauczycieli szkół powszechnych, uniwersytety zaś normalny tor kształcenia nauczycieli szkół średnich. Między tymi zakładami istniała przepaść uniemożliwiająca absolwentom seminariów przekroczenie progów uniwersytetów.

Tzw. ustawa jędrzejewiczowska (11. III. 1932 r.), przesądzając likwidację seminariów nauczycielskich, nie oparła kształcenia wszystkich nauczycieli na podstawie pełnego średniego wykształcenia ogólnego, lecz stworzyła dwa tory: oparte na maturze „małej" trzyletnie liceum pedagogiczne i oparte na maturze „dużej" dwuletnie pedagogium. Program liceum pedagogicznego i pedagogium, wedle art. 41 wspomnianej ustawy, obejmował wykształcenie ogólne, przygotowanie społeczno-obywatelskie, wykształcenie pedagogiczne oraz praktykę pedagogiczną, nadto program pedagogium uwzględniać miał „specjalizację w zakresie obranych grup przedmiotów".

Rozwiązanie to stało się powodem niezadowolenia i krytyki nauczycielstwa. Na III Kongresie Pedagogicznym we Lwowie w 1932 r. H. Rowid sprecyzował w imieniu ZNP trzy wnioski: aby Ministerstwo w ramach ustawy o ustroju szkolnictwa z 11 marca 1932 r. organizowało tylko jeden typ zakładu, tj. pedagogium, aby przyznać temu zakładowi charakter i prawa szkoły wyższej nieakademickiej, oraz po trzecie, aby w najbliższej przyszłości stworzyć 3-letni instytut pedagogiczny (akademię pedagogiczną) jako zasadniczą formę kształcenia nauczycieli szkół powszechnych. Powinna ona mieć charakter i prawa szkoły wyższej oraz powinna być powiązana z najbliższym uniwersytetem.

Sanacyjne władze światowe z zaleceń tych nie skorzystały. Sześcioletni okres, od uchwalenia ustawy jędrzejewiczowskiej do wybuchu II wojny światowej, nie pozwolił także na skonfrontowanie nowej koncepcji kształ-

cenia nauczycieli z wymaganiami życia. Powiedziano o niej trafnie, iż „została przeprowadzona, ale nie wykonana".

Do bliskiej sobie idei kształcenia nauczycieli szkół powszechnych na wyższym poziomie wróci H. Rowid jeszcze raz w r. 1939, przedstawiając z trybuny IV Kongresu Pedagogicznego ZNP w Warszawie szczegółowy plan wprowadzenia w życie założeń organizacyjno-programowych.

Program nauk w akademii pedagogicznej powinien, zdaniem H. Rowida, obejmować:

A. Nauki pomocnicze, tj. filozofię, socjologię, biologię wychowawczą i higienę,

B. Nauki pedagogiczne, tj. psychologię pedagogiczną, pedagogikę ogólną i dydaktykę, dzieje szkolnictwa i doktryn pedagogicznych.

C. Praktykę pedagogiczną oraz metodykę nauczania elementarnego.

D. Przedmioty techniczno-artystyczne, tj. rysunki, roboty ręczne, śpiew i gimnastykę, oraz technikę i estetykę żywego słowa.

E. Przedmioty naukowe wybrane, zależnie od uzdolnień i zamiłowań słuchacza.

W związku z tym Rowid przewidywał istnienie w ramach akademii pedagogicznych różnych wydziałów, np. wydziału humanistycznego, fizyko-matematycznego, przyrodniczo-geograficznego itp.

Ośrodkiem przygotowania praktycznego miała być szkoła ćwiczeń zakładu oraz różne typy i rodzaje szkół w danym środowisku, jak również różne inne instytucje wychowawcze (przedszkola, szkoły specjalne, poradnie wychowawcze itp.).

W realizowaniu powyższego programu nauk powinna być, zdaniem Rowida, stosowana metoda pracy, wypływająca z koncepcji szkoły aktywnej i twórczej, przewagę powinna mieć zatem metoda seminaryjna i laboratoryjna oraz, gdzie wymaga tego dany dział nauki, metoda wykładowo-dyskusyjna. Biblioteka, czytelnie i pracownie powinny stanowić konieczną podstawę studiów w tego rodzaju zakładzie.

Program studiów powinno opracowywać samo grono nauczające zakładu, doskonaląc go w miarę rozwoju danej gałęzi nauki. Stąd płynęło wymaganie, aby osoby pracujące w tych zakładach miały wysokie kwalifikacje naukowe. Jako minimum obowiązywać powinno — sądził Rowid — ukończenie normalnych studiów uniwersyteckich oraz posiadanie stopnia naukowego. Za rzecz wysoce pożądaną uznawał on znajomość szkoły powszechnej oraz pewien dorobek naukowy w dziedzinie danej specjalności [2].

W nowych warunkach społeczno-gospodarczych Polski Ludowej po II wojnie światowej przystąpiono do przebudowy przedwojennych liceów pedagogicznych i pedagogiów. Wprawdzie licea i pedagogia zostały po wojnie reaktywowane w dawnej postaci, ponieważ jednak ich koncepcje

[2] Por. „Głos nauczycielski", r. 1939 nr 36 s. 822—823.

organizacyjno-programowe nie odpowiadały już potrzebom nowego okresu, zmieniono bazę rekrutacyjną liceów, w miejsce pedagogiów zaś, które zlikwidowano, podjęto decyzję powołania do życia 3-letnich państwowych wyższych szkół pedagogicznych. Celem tych nowych szkół miało być „kształcenie zawodowe na poziomie wyższym kandydatów na nauczycieli szkół powszechnych". Autorem koncepcji statutowo-programowej nowej uczelni był ówczesny naczelnik wydziału kształcenia nauczycieli w Ministerstwie Oświaty, Edward Czernichowski.

Program studiów miał obejmować: 1) przedmioty zwane pomocniczymi, jak filozofia, biologia wychowawcza, socjologia wychowania, ekonomia i nauka o Polsce współczesnej; 2) przedmioty pedagogiczne, tj. psychologię pedagogiczną, pedagogikę i dydaktykę ogólną, historię wychowania, ustawodawstwo szkolne i organizację szkolnictwa, higienę szkolną i społeczną z uwzględnieniem anatomii i fizjologii człowieka oraz czytelnictwo dzieci i młodzieży; 3) praktykę pedagogiczną wraz z metodyką elementarnego nauczania i poszczególnych przedmiotów; 4) przedmioty studium specjalnego w 3 sekcjach — humanistycznej: a) język polski i literatura polska, b) historia, c) język obcy; przyrodniczej: a) geografia i mineralogia, b) biologia, c) podstawowe wiadomości z rolnictwa); matematycznej: a) fizyka z chemią, b) matematyka); 5) wychowanie fizyczne i przysposobienie sportowe i 6) przedmioty nadobowiązkowe (lektoraty języków obcych, przedmioty artystyczne, higiena, technika i estetyka żywego słowa; oświata dorosłych, poradnictwo zawodowe, psychopatologia, szkolnictwo specjalne, statystyka szkolna, organizacje młodzieżowe oraz inne przedmioty ustalane na każdy rok szkolny, zależnie od aktualnych potrzeb.

Nie licząc przedmiotów nadobowiązkowych, których przewidziano od 4 do 6 godz. tygodniowo, plan obowiązkowych wykładów i ćwiczeń wynosił na I roku — 33, na II — 34 i na III roku — 34 godz. tygodniowo. Na przedmioty „studium specjalnego" przeznaczono łącznie 14 godz. tygodniowo na każdym roku.

Koncepcja E. Czernichowskiego, pomijając mało znaczące różnice, wyraźnie nawiązywała do propozycji H. Rowida z r. 1939, akcentując konieczność uwzględnienia we właściwej proporcji w wykształceniu nauczyciela szkoły powszechnej nie tylko wiedzy ściśle pedagogicznej, lecz również odpowiedniego rozszerzenia przygotowania specjalistycznego w zakresie 2 wybranych przedmiotów. Dając kandydatom odpowiednie przygotowanie do nauczania na szczeblu elementarnym, wyposażała równocześnie ich w zakres wiedzy niezbędnej do podjęcia nauki w klasach V—VIII. Koncepcja ta w Polsce Ludowej nie wyszła wszakże poza granice krótkotrwałego eksperymentu, już w r. 1949 bowiem na skutek groźnej sytuacji w zakresie kadr dla klas licealnych Ministerstwo Oświaty zdecydowało się na zmianę funkcji, a w ślad za tym i programu państwo-

wych wyższych szkół pedagogicznych, którym powierzono zadanie kształcenia nauczycieli dla szkoły średniej.

Podobnie jak to podkreślali Dawid i Rowid, również w projekcie 3-letniej wyższej szkoły pedagogicznej uznano za konieczne podkreślić, że nauczanie w tym typie uczelni powinna się odbywać w formie wykładów, ćwiczeń, konserwatoriów, seminariów, zajęć praktycznych w pracowniach i w szkole ćwiczeń oraz wycieczek naukowych. Zaznaczono również, iż nauczanie należy opierać głównie na samodzielnej pracy słuchaczy, na pracach i ćwiczeniach seminaryjnych i laboratoryjnych, na samodzielnych obserwacjach i badaniach słuchaczy, dzięki bowiem takim metodom pracy słuchacze opanowują technikę pracy umysłowej, zaprawiają się do pracy badawczej i zdobywają umiejętność dalszego samokształcenia.

Duży nacisk winien być położony na odpowiednią organizację praktyki pedagogicznej, która nie tylko ma przygotować kandydatów na nauczycieli do zawodu, ale stanowi zarazem podstawę i punkt wyjścia dla studium teoretycznego przedmiotów pedagogicznych w wyższej szkole pedagogicznej.

MAKSYMILIAN MACIASZEK
Instytut Pedagogiki

INSTYTUT NAUCZYCIELSKI
(KONCEPCJA PROGRAMOWA I ORGANIZACYJNA)

Na podstawie analizy pracy dotychczasowych studiów nauczycielskich można postawić tezę, że dwuletnie kształcenie nie stwarza dostatecznych warunków do pełnego przygotowania kandydatów do pracy w szkole podstawowej [1].

Rozbudowany obecnie plan studiów i programy nauczania, szczególnie w zakresie przedmiotu fakultatywnego, zmuszają kandydata do przyjęcia postawy bierno-odbiorczej, ograniczając jego samodzielne i aktywne uczestnictwo w zdobywaniu wiedzy. Aktualnie obowiązujące treści programowe za mało orientują kandydata w zagadnieniach życia współczesnego i zawierają niejednokrotnie sporo „tradycyjnego balastu". Dotychczasowy tok studiów nie pozwala również na prawidłowe organizowanie procesu kształtowania umiejętności pedagogicznych. Stwierdza się na ogół brak dostatecznego powiązania umiejętności z wiadomościami. Przyswajana wiedza nie zawsze umożliwia formułowanie określonych dyrektyw działania; stąd praktyczna działalność kandydata jest nieraz oderwana od teorii i często prowadzi do ciasnego praktycyzmu, a nieraz wręcz do rutyny.

Powstaje więc obiektywna konieczność przedłużenia studiów do lat trzech, co stworzy realne możliwości lepszego przygotowania kandydatów do pracy w nowej ośmioletniej szkole podstawowej. Przedstawiamy w niniejszym opracowaniu projekt takiej uczelni, proponując dla niej nową nazwę — instytut nauczycielski.

Instytut nauczycielski powinien być autentyczną szkołą zawodową na poziomie niepełnym wyższym i realizować następujące zadania:

1. Zaznajomić kandydata z warsztatem jego przyszłej pracy — szkołą przez przyswojenie mu gruntownych wiadomości pedagogicznych oraz ukształtowanie odpowiednich umiejętności.

2. Wskazać kandydatowi nowy ideał wychowania socjalistycznego, zaznajamiając go z kierunkiem rozwoju naszego życia społecznego i ekonomiczno-politycznego; kształtować jednocześnie jego postawę ideową oraz zaprawić do podjęcia pracy społecznej w środowisku.

3. Poszerzyć zakres wiedzy ogólnej, którą kandydat wyniósł ze szkoły średniej ze specjalnym pogłębieniem materiału rzeczowego w zakresie dwóch przedmiotów fakultatywnych z jednoczesnym przygotowaniem metodycznym.

4. Zaprawić kandydata do samokształcenia jako podstawy permanentnego doskonalenia się.

[1] M. Maciaszek: *O niedomaganiach w pracy studium nauczycielskiego.* „Ruch Pedagogiczny" rok 1960, nr 4.

Zatem instytut nauczycielski, jako podstawowy w przyszłości typ zakładu kształcenia nauczycieli, ma wyposażyć kandydata, absolwenta szkoły średniej ogólnokształcącej, w niezbędne kwalifikacje do podjęcia skutecznej pracy w szkole podstawowej. Oznacza to przygotowanie kandydata do nauczania w klasach starszych dwóch przedmiotów lub też jednego przedmiotu z jednoczesnym opanowaniem problematyki nauczania początkowego. W takim ujęciu wzrasta ranga nauczania początkowego, które traktujemy na równi z innymi przedmiotami fakultatywnymi [2].

Z reguły w większych środowiskach wzrastać będzie zapotrzebowanie na absolwentów przygotowanych w zakresie dwóch przedmiotów, natomiast w mniejszych ośrodkach łatwiej znajdą zatrudnienie kandydaci przygotowani do nauczania początkowego i jednego przedmiotu w klasach starszych. Chodzi więc o przygotowanie nauczyciela szerokiego profilu. Kończąc instytut kandydat zdobywałby kwalifikacje podstawowe, które umożliwią mu pracę w charakterze nauczyciela-wychowawcy przez opanowanie całego procesu oddziaływania na uczniów, przejawiającego się w funkcji dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej.

TREŚĆ KSZTAŁCENIA

Dobór treści uwarunkowany jest przede wszystkim wymaganiami, jakie stawia przed kandydatem do zawodu szkoła podstawowa. Problem ten należy jednak rozpatrzyć w obliczu nowych zadań i postulatów wynikających z reformy szkolnej. Realizacja tych zadań wymaga takich treści i metod, które rozwijają aktywność intelektualną i społeczną uczniów oraz ich zdolności poznawcze. Szkoła nie może się więc ograniczać w swej działalności tylko do funkcji dydaktycznej, lecz musi w większym stopniu pełnić funkcję opiekuńczo-wychowawczą.

Wysuwane postulaty nie tylko określają profil szkoły podstawowej, ale jednocześnie charakter i dobór treści kształcenia kadry nauczycielskiej. Sporządzenie rejestru treści jest dość trudne. Musi on być bowiem odbiciem poglądu o zintegrowanym procesie kształcenia nauczycieli, tj. procesie, w którym występują treści zawodowe, jak i ogólnokształcące. Ustalenie proporcji między nimi, jak również określenie ich elementów jest niezwykle istotne i może być dokonane jedynie w aspekcie prakseologicznym — teorii sprawnego działania.

Proponowany szczegółowy układ treści kształcenia ilustrują załączone dwa warianty planu studiów. Pierwszy obejmuje dwa przedmioty nauczania w klasach starszych, a drugi — jeden przedmiot w klasach starszych i nauczanie początkowe. Każdy z wariantów zawiera dwie grupy przedmiotów: podstawy teorii i praktyki (wspólne dla wszystkich kie-

[2] W miejsce dotychczasowych określeń — przedmiot specjalizacji, przedmiot kierunkowy — wprowadzamy określenie „przedmiot fakultatywny"; funkcję specjalizowania wiążemy bowiem z pełnymi studiami wyższymi (WSP, uniwersytet).

runków studiów) oraz przedmioty fakultatywne (w tym również i nauczanie początkowe).

Wydaje się konieczne omówienie tych treści, które w przygotowaniu kandydata zająć powinny odpowiednie mejsce.

Osobowość przyszłego nauczyciela-wychowawcy, jego ideowość, szerokość horyzontów myślowych, a także postawę społeczną rozwijać będą zagadnienia społeczno-filozoficzne — wybrane zagadnienia z socjologii, ontologii, epistemologii, logiki i metodologii nauk oraz etyki. Pozwolą one na kształtowanie się odpowiednich poglądów pedagogicznych kandydata, szczególnie dotyczących ideału wychowawczego oraz problematyki naukowego poglądu na świat. Ponadto przyczynią się do lepszego rozumienia mechanizmu rozwoju społecznego i roli człowieka, wpłyną na pełniejszą orientację we współczesnych problemach ekonomicznych obozu socjalizmu oraz na rozumienie wpływu, jaki przemiany te dokonują nie tylko w środkach produkcji, ale i w interpretacji roli szkoły i funkcji nauczyciela.

Poczesne miejsce w planie studiów zająć powinny treści z zakresu kształcenia politechnicznego. Dotyczy to przede wszystkim takich przedmiotów fakultatywnych, jak fizyka, matematyka, biologia, geografia, rysunek, praca ręczna. Kandydaci powinny zaznajomić się z współczesnymi zagadnieniami techniki i produkcji, wyrobić umiejętność posługiwania się urządzeniami technicznymi mającymi powszechne zastosowanie w życiu. Zakładamy, że kandydaci już w szkole średniej przyswoili sobie pewien zasób wiedzy politechnicznej, jak i umiejętności technicznych.

Problemy kształcenia politechnicznego inaczej rozwiązywać będzie instytut nauczycielski związany z przemysłem fabrycznym, a inaczej zakład nastawiony przede wszystkim na zaspokajanie potrzeb kadrowych szkolnictwa w środowiskach wiejskich z produkcją rolną.

Obowiązkowe przedmioty dla wszystkich kierunków studiów — rysunek i praca ręczna — mają wprawdzie przede wszystkim przyswoić kandydatom odpowiednie techniki, niezbędne do rozwijania aktywności manualnej uczniów, lecz posiadają również i walor ogólniejszy, gdyż zaznajamiają kandydatów z materiałami i narzędziami oraz kształtują umiejętności organizacyjne.

Powiązanie teorii z praktyką, poza systemem ćwiczeń, dokonywałoby się poprzez pracę produkcyjną kandydatów w ośrodkach rolnych lub fabrykach. Odbywałaby się ona w miesięcznym turnusie w czasie ferii letnich, po pierwszym lub drugim roku studiów. Okres praktyki ciągłej poprzedzałyby inne formy kontaktu z zakładami pracy, jak np. zwiedzanie, zapraszanie robotników na uroczystości organizowane w instytucie lub też wyjazdy ekip artystycznych.

Problemy kształcenia politechnicznego znaleźć powinny również odpowiednie miejsce w treściach pedagogiki. Wszystkie formy kształcenia

politechnicznego kandydatów rozpatrywać należy nie tylko w aspekcie poznawczym, lecz może nawet w większym stopniu w aspekcie wychowawczym.

Podstawą wszelkich rozwiązań metodycznych (poza strukturą metodologiczną przedmiotu) jest jak najbardziej szeroka wiedza o dziecku. W planie studiów w zakres nauki o dziecku wchodziłyby następujące przedmioty: psychologia ogólna, rozwojowa i wychowawcza, anatomia i fizjologia dziecka oraz higiena życia dziecka. W obecnych warunkach nauczyciel dość często spotyka się z dzieckiem społecznie niedostosowanym, które z reguły kwalifikuje jako dziecko trudne. Psychologia, chcąc służyć rzetelną wiedzą dla pełnego rozumienia dziecka, uwzględniać musi również zagadnienia defektologii.

Program pedagogiki wymaga oparcia o strukturę działania, w którym aktywny jest nie tylko podmiot, lecz i przedmiot oddziaływania (wychowanek). Teoria nauczania, mając na uwadze nowe tendencje dydaktyki myślenia, wskazywałaby różnorodne możliwości aktywizacji ucznia ze specjalnym uwzględnieniem procesu uczenia się. Aktywność ucznia wzmacniają środki audio-wizualne, z którymi zaznajamiamy kandydata w przedmiocie — nowe techniki w pracy szkolnej. W teorii wychowania odpowiedniego potraktowania wymaga problem wolnego czasu ucznia i sposoby zaprawiania do kulturalnego życia w perspektywie zmniejszającej się liczby godzin pracy zawodowej, a także zagadnienie aktywności i odpowiedzialności społecznej, zagadnienie stosunków społecznych w klasie itp.

Uzupełnieniem kursu pedagogiki jest konwersatorium na temat problemów opiekuńczo-wychowawczych szkoły. Kandydaci przedyskutują niektóre trudności współczesnej szkoły i sposoby ich pokonywania ze szczególnym podkreśleniem zwiększenia jej funkcji opiekuńczo-wychowawczej. Prowadzenie konwersatorium w trzecim roku studiów pozwoli kandydatom wykorzystać już swoje przygotowanie pedagogiczne i wstępne doświadczenie z kontaktów z dziećmi.

Przedmioty artystyczne powinny w większym stopniu respektować rzeczywiste potrzeby kandydatów w prowadzeniu lekcji praktycznych, wzbogacać ich zdolności ekspresyjne, a przez to wzmacniać skuteczność oddziaływania na ucznia.

Przedmioty fakultatywne, w tym i nauczanie początkowe, nie mogą być tylko traktowane jako uzupełnienie braków w wiadomościach kandydatów w zakresie programu szkoły średniej ogólnokształcącej, lecz powinny rozszerzać zakres wiadomości kandydatów (oczywiście bez ambicji uniwersyteckich), przyswoić im metodę pracy naukowej, rozbudzić odpowiednie zainteresowania, zaprawiać do samokształcenia oraz dać niezbędne przygotowanie metodyczne do pracy w szkole podstawowej.

Nauczanie początkowe nie sprowadza się tylko do metodyki, lecz zawiera treści rzeczowe, jak naukę o języku, artymetykę, krajoznawstwo,

stanowiące podbudowę rozwiązań metodycznych, właściwych dla uczniów w młodszym wieku szkolnym.

Zarówno każda z grup, jak i każdy szczegółowy przedmiot ma swoją wewnątrzną strukturę tematyczną i odpowiednie rozmieszczenie w poszczególnych latach nauczania. Ze względu na postulat zaprawiania kandydatów do praktycznej działalności nie mniej ważnym od układu pionowego jest układ poziomy treści nauczania, tj. ich korelacja w każdym roku kształcenia, jak również odpowiednie powiązanie teorii z działalnością praktyczną.

W I i II roku studiów specjalnie nasilona jest wiedza o dziecku, będąca podstawą działania modyfikacyjnego, w odróżnieniu od czynności stereotypowych, zrutynizowanych. Wiedzę tę podbudowują zagadnienia socjologii. Równolegle z nauką o dziecku przyswajamy kandydatom teorię nauczania (w semestrze I), aby na niej (od semestru II) budować już kurs metodyk nauczania. Osiągalne to będzie jedynie wówczas, gdy na podstawie typowych (wybranych) faktów pedagogicznych doprowadzimy możliwie szybko do ugólnień, aby stosunkowo dużo czasu poświęcić na wielostronne zastosowanie teorii. Skondensowanie kursu teorii nauczania (4 godz.) podyktowane jest również koniecznością umożliwienia kandydatowi bardziej wszechstronnego kontaktu z dzieckiem już od pierwszych tygodni pobytu w szkole, przy założeniu, że umiejętności pedagogiczne zdobywa on w trakcie kształcenia, a nie dopiero w pracy zawodowej. Praca dydaktyczna kandydata będzie systematycznie wzbogacana i pogłębiana zagadnieniami wychowawczymi w związku z kursem teorii wychowania w drugim roku studiów.

W trzecim roku studiów dominują zagadnienia związane z praktyczną działalnością i zaprawianiem kandydatów do samokształcenia. Dla wykonania tych zadań wymiar obowiązkowych godzin pracy kandydata sprowadzony został do niezbędnego minimum (16 godz.).

Studia trzeciego roku uwzględniają przede wszystkim problemy współczesności. Kandydat zaznajamia się z współczesnymi kierunkami pedagogicznymi, konfrontując je z zagadnieniami historii wychowania. Ponadto prowadzone konwersatorium pozwoli na przedyskutowanie aktualnych problemów opiekuńczo-wychowawczych szkoły.

W trzecim roku kandydaci przygotowują również pracę dyplomową z zakresu problematyki nauczania początkowego lub nauczania przedmiotu w klasach starszych. W związku z tym prowadzi się seminarium dla dyplomantów. Przewidziana w trzecim roku próbna praca w szkole znajduje powiązanie z teorią poprzez seminarium praktyki pedagogicznej.

METODY PRACY

Instytut nauczycielski powinien mieć charakter szkoły zawodowej, w której nie tylko przyswaja się kandydatom potrzebne wiadomości,

lecz jednocześnie, w ścisłym powiązaniu z nimi, organizuje się proces kształtowanie umiejętności pedagogicznych.

Metody pracy z kandydatami uwarunkowane są specyfiką poszczególnych przedmiotów nauczania, jak i specyfiką szczegółowych zagadnień. Metoda wykładu, mająca już swoją tradycję szkolną, znajduje w studiach nauczycielskich powszechne zastosowanie. Należałoby ją ograniczać raczej do tych tematów, które wymagają systematycznego przedstawienia lub też stanowią niezbędne wprowadzenie i przygotowanie do samodzielnej pracy kandydata.

Niektóre tematy nadają się do omówienia metodą dyskusji, która wyzwala aktywność kandydata, a jednocześnie jest dobrą zaprawą do wystąpień publicznych. Stwarza też ona okazję do korygowania wypowiedzi kandydatów i realizowania postulatu poprawności językowej (od kandydata do zawodu nauczycielskiego wymaga się odpowiedniej kultury języka). Tematem dyskusji mogą być np. hospitowane lekcje. Wiele materiałów do dyskusji dostarczają zagadnienia filozoficzno-społeczne, a przede wszystkim — tematyka z zakresu etyki.

Wyraźnie uprzywilejowane stanowisko powinny zająć ćwiczenia, prowadzone w ramach poszczególnych przedmiotów, np. psychologii, higieny szkolnej, dydaktyki, nowych technik w pracy szkolnej, kultury żywego słowa, grupy przedmiotów artystycznych i technicznych, nauki o języku, arytmetyki (teorii liczb) itp. Nasilenie ćwiczeń znajduje swoje uzasadnienie teoretyczne w założeniach procesu kształtowania umiejętności kandydata, stanowiąc bardzo istotne jego ogniwo.

Samodzielna praca — a może być za nią uznane studium teoretyczne, np. literatury zagadnienia, jak i wszelkie formy próbnego działania pedagogicznego — jest metodą, zaprawiającą w sposób bezpośredni kandydata do samokształcenia. Aby jednak realizowała ona te zadania, wymaga doświadczonego kierownictwa, które zapewnić może wykładowca na specjalnie w tym celu przewidzianych godzinach konsultacji.

Praca z kandydatami nie ogranicza się tylko do wpływu dydaktycznego. Obejmuje ona też oddziaływanie ideowo-wychowawcze. Szczególną rolę w tej dziedzinie spełnia opiekun grupy. Organizowane przez niego takie formy pracy, jak uroczystości i obchody, prelekcje okolicznościowe, wycieczki do zakładów pracy i instytucji użyteczności publicznej mają na celu wprowadzenie kandydata w krąg zagadnień społeczno-politycznych. Troską opiekuna, jak i wszystkich wykładowców, powinno być również emocjonalne wiązanie przyszłego nauczyciela z zawodem i kształtowanie jego postawy (etyki zawodowej). Jedną z form pracy w tym zakresie będą spotkania z doświadczonymi pedagogami oraz wprowadzanie kandydatów w krąg zagadnień organizacji związkowej.

Na szczególne podkreślenie zasługuje też dziedzina pracy kulturalno-oświatowej (teatr, kino, wieczorki), której teren sprzyja kształtowaniu

nawyków kulturalnego zachowania się. Wiele zdziałać mogą w tej dziedzinie organizacje młodzieżowe (ZMS, ZMW, ZHP). Zwłaszcza wywierają one doniosły wpływ na kształtowanie postawy ideowo-politycznej młodzieży.

W organizacji pracy z kandydatami należy uwzględniać zasadę samorządności; kandydaci powinni występować częściej w roli organizatorów.

PRAKTYKA PEDAGOGICZNA [3]

Praktyka pedagogiczna obejmuje zarówno ćwiczenia, jak i próbne działanie już w zespołach uczniowskich. Wszystkie jej zespołowe formy (hospitacje) odbywają się w ramach godzin wyznaczonych planem studiów, przy czym wykładowca sam decyduje o tym, ile czasu poświęcić na wykłady lub dyskusje, a ile na praktykę. Natomiast indywidualne próby działania pedagogicznego, jak praktyka asystencka i lekcje próbne, podejmują kandydaci w godzinach wyznaczonych rozkładem zajęć w szkole ćwiczeń i stąd najczęściej wiązać się to będzie z opuszczeniem odpowiednich zajęć wykładowych własnej grupy. Odpowiednie opracowanie planu praktyki asystenckiej i lekcji próbnych pozwoli na takie rozwiązanie, przy którym zajęcia w grupie w okresie praktyki opuszczać będzie nie więcej jak 2—3 kandydatów. Będą oni zobowiązani do uzupełnienia materiału wykładów w drodze konsultacji z kolegami lub poprzez samodzielną pracą z tekstem podręcznika czy skryptu. Lekcje próbne w zakresie metodyk nauczania wykorzystać należy również dla ilustrowania problemów teorii wychowania.

Próbna praca w szkole (praktyka ciągła) przewidziana jest w trzecim roku dwukrotnie (w miesiącach: październik i marzec) po 3 tygodnie, zarówno w szkole miejskiej, jak i wiejskiej. Przeprowadzać się ją będzie u nauczycieli-mentorów, z którymi zakład utrzyma stałe kontakty. Sprawy związane z praktyką pedagogiczną koordynuje kierownik praktyki, uwzględniając możliwości szkoły ćwiczeń oraz potrzeby poszczególnych wykładowców (psychologa, pedagoga, metodyka).

ORGANIZACJA PRACY

Do instytutu nauczycielskiego przyjmowani są kandydaci po ukończeniu szkoły średniej ogólnokształcącej. W miarę poprawiania się bazy rekrutacyjnej należałoby przyjmować przede wszystkim tych, którzy legitymują się dobrymi lub bardzo dobrymi wynikami w nauce. Egzamin wstępny powinien być w większym stopniu badaniem zamiłowań i za-

[3] Przez praktykę pedagogiczną rozumieć będziemy wszystkie zajęcia praktyczne, zmierzające do ukształtowania u kandydata umiejętności oddziaływania na ucznia (wychowanka) zakładając, że podstawą ich są odpowiadające im wiadomości.

interesowań pedagogicznych niż sprawdzaniem wiadomości z zakresu przedmiotu fakultatywnego.

Kandydaci uczestniczą obowiązkowo we wszystkich zajęciach przewidzianych planem studiów. Wymienione w planie zajęcia nadobowiązkowe rozumieć należy w ten sposób, że w zasadzie są one dobrowolne, lecz należałoby dążyć do tego, aby każdy z kandydatów rozwijał zainteresowania w jednej przynajmniej dziedzinie.

Praca nauczyciela nie ogranicza się tylko do terenu szkoły, lecz wymaga ścisłego powiązania ze środowiskiem. Kandydat musi być również przygotowany do podjęcia typowej dla szkoły działalności społeczno-politycznej oraz opiekuńczej. Pierwsze dwa lata kandydat zdobywałby zaprawę społeczną na terenie zakładu, a więc w pracy samorządu uczelni, organizacji młodzieżowej oraz w akcjach kulturalno-oświatowych. W tym czasie należałoby przyswoić kandydatom odpowiednie treści i formy pracy społecznej, biorąc pod uwagę indywidualne ich uzdolnienia i zamiłowania. W trzecim roku, z chwilą powiązania się z określoną szkołą w czasie praktyki, kandydat wchodziłby jednocześnie w rzeczywiste warunki życia społeczno-politycznego danej szkoły (praca w organizacji partyjnej, organizacji związkowej, organizacji dziecięcej i młodzieżowej, praca z rodzicami itp.). Tak pomyślany program przygotowania społeczno-politycznego możliwy jest do zrealizowania w warunkach istnienia dobrego internatu, przy należytej organizacji pracy pozalekcyjnej.

Cała działalność zakładu powinna być nastawiona na samodzielny wysiłek kandydata i zaprawianie go do samokształcenia. Wymaga to stworzenia odpowiednich warunków, jak pracowni przedmiotowych, biblioteki, czytelni. Szczególną rolę w rozwijaniu samodzielnej pracy kandydata spełnia praca dyplomowa.

Ocena kandydata powinna odzwierciedlać zawodowy charakter zakładu. Uwzględniać więc musi nie tylko wiadomości, lecz również i umiejętności, stopień wdrożenia do samokształcenia oraz walory osobowe. Przeprowadzenie selekcji eliminacyjnej kandydatów wymaga dokładnego i wszechstronnego ich poznawania. Selekcja ta powinna wykazywać w poszczególnych semestrach tendencję malejącą. Egzamin dyplomowy nie powinien być już w zasadzie czynnikiem eliminacji. Decyzję o przydatności zawodowej należałoby podjąć wcześniej. Z zawodowego charakteru uczelni wynika inny niż dotychczas sposób przeprowadzenia egzaminu końcowego-dyplomowego. Wymaganym elementem wyników pracy zakładu muszą być też umiejętności. Stąd postulujemy dwie części egzaminu: praktyczną i teoretyczną.

Kadra trzyletniego eksperymentalnego zakładu wymaga specjalnie troskliwego doboru. Na pełne kwalifikacje wykładowcy do tego typu zakładu powinny się składać:

a) wykształcenie wyższe w wybranej dyscyplinie naukowej, w miarę możności ze stopniem doktora;

b) odpowiedni staż pracy w szkole ogólnokształcącej, a w odniesieniu do wykładowców pedagogiki, psychologii i metodyk — również w szkole podstawowej lub w liceum pedagogicznym;
c) ukończenie studium pedagogicznego (uniwersyteckiego lub poprzez odpowiednie kursy).

Absolwentom instytutu nauczycielskiego, mającym warunki do kontynuowania studiów, należałoby stworzyć możliwości specjalizowania się w uczelniach wyższych. W tym celu niektóre wyższe szkoły pedagogiczne powinny dla nich zorganizować studia drugiego stopnia. Uwzględniałyby one zarówno opanowany przez kandydata zakres wiedzy w instytucie nauczycielskim, jak również zdobyte już doświadczenie zawodowe. Tym samym zostałby rozwiązany problem drożności, a instytuty nauczycielskie przestałyby być „ślepą uliczką". Takie rozwiązanie wymaga jednak ścisłej korelacji programowej studium w wyższej uczelni z instytutem nauczycielskim.

Zakres zróżnicowania specjalizacyjnego kandydatów na wyższych uczelniach podyktowany jest narastającymi potrzebami oświatowymi. Nasz system edukacyjny oczekuje takich specjalistów, jak: wychowawczyni przedszkola, nauczyciel klas młodszych, nauczyciel przedmiotu w klasach starszych, nauczyciel szkoły specjalnej, nauczyciel szkoły zawodowej, nauczyciel szkoły rolniczej, wychowawca placówek opieki nad dzieckiem i in.

*

Przedstawiając koncepcję trzyletniego zakładu kształcenia nauczycieli, wskazaliśmy na kierunek rozwoju obecnych studiów nauczycielskich. Wysunięte propozycje mają niejednokrotnie charakter dyskusyjny. Znajdą one zapewne poszerzenie i pogłębienie w dalszych szczegółowych opracowaniach programowych. Wydaje się jednak, że po Zjeździe Oświatowym w roku 1957 oraz po VII Plenum KC PZPR w roku 1961 dyskusja na ten temat nie może już mieć charakteru alternatywnego — czy studia nauczycielskiego, czy też powrót do liceów pedagogicznych. Postulat podniesienia poziomu przygotowania nauczyciela do pracy w szkole podstawowej zyskuje powszechną akceptację [4]. W tym świetle studia nauczycielskie są niewątpliwie wielkim osiągnięciem w kształceniu kadry. Stąd w wysuwaniu różnych poglądów i projektów nie można zaprzepaścić wielkiej idei wyższego wykształcenia, o którą od dziesiątków lat walczyły masy nauczycielskie.

[4] Maciaszek M.: *Idea kształcenia nauczycieli na poziomie wyższym.* „Nowa Szkoła". R. 1957 nr 4.

Wariant I

PLAN STUDIÓW INSTYTUTU NAUCZYCIELSKIEGO
Przedmioty fakultatywne: biologia i geografia
Kwalifikacje:
nauczyciel biologii i geografii w szkole podstawowej

Grupa przedmiotów	Lp.	Przedmiot	Tygodniowy wymiar godzin w semestrach						
			I	II	III	IV	V	VI	Ogółem
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Podstawy teorii i praktyki pedagogicznej	1	Zagadnienia filozoficzne i społeczno-polityczne	2	2	2	2			8
	2	Psychologia	2	2	2	2			8
	3	Anatomia i fizjologia dziecka	2						2
	4	Higiena życia dziecka		2					2
	5	Pedagogika (teoria nauczania i teoria wychowania)	4		2	2			8
	6	Nowe techniki w pracy szkolnej		2					2
	7	Historia wychowania					2	2	4
	8	Współczesne kierunki pedagogiczne						2	2
	9	Seminarium praktyki pedagogicznej					2	2	4
	10	Seminarium dla dyplomantów					2	2	4
	11	Konwersatorium — problemy opiekuńczo-wychowawcze szkoły					2	2	4
	12	Rysunek	2	2					4
	13	Praca ręczna			2	2			4
	14	Kultura żywego słowa	2	2					4
	15	Śpiew z muzyką	2	2	2	2			8
	16	Wychowanie fizyczne	2	2	2	2			8
	17	Język obcy	2	2	2	2			8
			20	18	14	14	8	10	84
Przedmioty fakultatywne Biologia	1	Botanika	2	2	2	2	2		10
	2	Zoologia	2	2	2	2			8
	4	Anatomia i fizjologia człowieka			2	2			4
	4	Chemia ogólna	2	2					4
	5	Metodyka biologii		2	2				4
			6	8	8	6	2		30
Przedmioty fakultatywne Geografia	1	Geologia	2	2					4
	2	Geografia fizyczna	2	2	2	2	2	2	12
	3	Geografia świata			4	2	2	2	10
	4	Geografia Polski			2	2	2	2	8
	5	Wstęp do kartografii	2	2					4
	6	Metodyka geografii			2	2			4
			6	6	10	8	6	6	42
Ogółem godzin tygodniowo			32	32	32	28	16	16	156
Przysposobienie wojskowe (dla mężczyzn)			4	4	4	4			16

Zajęcia nadobowiązkowe: koła naukowe, artystyczne i sportowe (2 godz. tygodniowo)

Praktyka ciągła (terenowa) — 2 razy po 3 tygodnie w semestrach V i VI (w środowisku miejskim i wiejskim)

Hospitacje lekcji odbywają się w ramach godzin przeznaczonych na psychologię, pedagogikę i metodyki.

Wariant II

PLAN STUDIÓW INSTYTUTU NAUCZYCIELSKIEGO

Przedmioty fakultatywne: nauczanie początkowe i geografia

Kwalifikacje: nauczyciel szkoły podstawowej w zakresie nauczania początkowego i geografii

Grupa przedmiotów	Lp.	Przedmiot	Tygodniowy wymiar godzin w semestrach						
			I	II	III	IV	V	VI	Ogółem
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Podstawy teorii i praktyki pedagogicznej	1	Zagadnienia filozoficzne i społeczno-polityczne	2	2	2	2			8
	2	Psychologia	2	2	2	2			8
	3	Anatomia i fizjologia dziecka	2						2
	4	Higiena życia dziecka		2					2
	5	Pedagogika (teoria nauczania i teoria wychowania)	4		2	2			8
	6	Nowe techniki w pracy szkolnej		2					2
	7	Historia wychowania					2	2	4
	8	Współczesne kierunki pedagogiczne						2	2
	9	Seminarium praktyki pedagogicznej					2	2	4
	10	Seminarium dla dyplomantów					2	2	4
	11	Konwersatorium — problemy opiekuńczo-wychowawcze szkoły					2	2	4
	12	Rysunek	2	2					4
	13	Praca ręczna			2	2			4
	14	Kultura żywego słowa	2	2					4
	15	Śpiew z muzyką	2	2	2	2			8
	16	Wychowanie fizyczne	2	2	2	2			8
	17	Język obcy	2	2	2	2			8
			20	18	14	14	8	10	84
Przedmioty fakultatywne: Nauczanie początkowe	1	Nauka o języku	2	2	2	2			8
	2	Arytmetyka liczb naturalnych z elementami teorii	2	2	2	2			8
	3	Krajoznawstwo		2	2	2			6
	4	Metodyka nauczania początkowego		4	4				8
			4	10	10	6			30
Przedmioty fakultatywne: Geografia	1	Geologia	2	2					4
	2	Geografia fizyczna	2	2	2	2	2	2	12
	3	Geografia świata			2	2	4	2	10
	4	Geografia Polski			2	2	2	2	8
	5	Wstęp do kartografii	4						4
	6	Metodyka geografii			2	2			4
			8	4	8	8	8	6	42
Ogółem godzin tygodniowo			32	32	32	28	16	16	156
Przysposobienie wojskowe (dla mężczyzn)			4	4	4	4			16

Zajęcia nadobowiązkowe: koła naukowe, artystyczne i sportowe (2 godz. tygodniowo)

Praktyka ciągła (terenowa) — 2 razy po 3 tygodnie w semestrach V i VI (w środowisku miejskim i wiejskim)

Hospitacje lekcji odbywają się w ramach godzin przeznaczonych na psychologię, pedagogikę i metodyki.

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

PROBLEM KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI W LICEUM PEDAGOGICZNYM W ŚWIETLE ZADAŃ NAUCZANIA POLITECHNICZNEGO

Zagadnienie kształcenia nauczycieli w okresie reformy szkoły podstawowej nabiera szczególnego znaczenia. Równolegle do reformy szkoły podstawowej winna podążać reforma treści i form nauczania w liceach pedagogicznych. Projekty dotyczące planu i zakresu programu 8-letniej szkoły podstawowej uwzględniają w większej mierze niż dotychczas kształcenie politechniczne dzieci. Projekt wprowadzenia zajęć praktycznych i technicznych o poszerzonym programie w miejsce prac ręcznych, jak rysunek techniczny, wyraźnie zaznaczone elementy praktyczne w nauczaniu biologii, fizyki, chemii czy geografii — wydaje się być słuszny i winien mieć wpływ na określenie programu i formy kształcenia politechnicznego przyszłych nauczycieli. Na formowanie się zadań i treści kształcenia politechnicznego w liceach pedagogicznych powinna mieć wpływ specyfika zakładów kształcenia nauczycieli — program ten nie może być identyczny z programem liceum ogólnokształcącego, winien on być wzbogacony o specjalne elementy. Ponadto w pewnej mierze na formowanie się tych treści winien mieć wpływ i ten fakt, że w liceach pedagogicznych jest poważna przewaga liczebna dziewcząt.

W zarysowującym się obecnie systemie kształcenia politechnicznego w liceach pedagogicznych zajęcia praktyczne stanowią element podstawowy i w tym przedmiocie są sprecyzowane podstawowe zadania tego kształcenia. Instrukcja Ministerstwa Oświaty dotyczącą zajęć praktycznych w liceach pedagogicznych na rok szkolny 1961/62 wymienia następujące zadania:

— wyrabianie podstawowych umiejętności technicznych przy ręcznej i mechanicznej obróbce materiałów,
— wdrożenie do umiejętnego i sprawnego posługiwania się narzędziami i urządzeniami technicznymi,
— opanowanie przez młodzież podstawowych wiadomości z zakresu materiałoznawstwa i technologii,
— zaznajomienie z zasadami organizacji i racjonalizacji pracy,
— dostarczenie młodzieży podstaw metodycznych niezbędnych do prowadzenia tzw. „pracy ręcznej" w szkole podstawowej oraz wdrożenie do umiejętnego i sprawnego posługiwania się urządzeniami technicznymi w szkole.

Zadanie wymienione w ostatnim punkcie jest typowe dla zakładu kształ-

cenia nauczycieli. Z typowych zadań kształcenia politechnicznego w liceum pedagogicznym należy wymienić zadania zawarte w nowej instrukcji do programu biologii w klasie I na rok szkolny 1961/62, a mianowicie praca i metodyka pracy na działce szkolnej. W instrukcjach programowych pozostałych przedmiotów, jak matematyka, fizyka, chemia czy geografia, są uwzględnione częściowo elementy wiązania materiału programowego z praktyką, ale są one typowe tak dla liceum pedagogicznego, jak i dla ogólnokształcącego.

Określenie zadań, treści i form kształcenia politechnicznego w liceach pedagogicznych nie jest dziś rzeczą łatwą. Zależy to od treści, jakie wkładamy w pojęcie ideału nauczyciela, od treści szkoły podstawowej, jak już zaznaczyliśmy, od stopnia rozwojowego produkcji i techniki w kraju czy środowisku itd. Należałoby dokonać rejestru tych wiadomości, umiejętności i nawyków politechnicznych, jakie są potrzebne nauczycielowi w jego pracy zawodowej i w jego życiu. Wydaje się, że rejestr tych zadań nakreślonych w dokumentach urzędowych jest niewystarczający i niezbyt wyraźnie sprecyzowany, stąd wiele szkół idzie w kształceniu politechnicznym w niewłaściwym kierunku, podejmując takie prace produkcyjne i techniczne, które zajmują i tak drogi czas licealisty, a nie mają nic wspólnego z kształceniem politechnicznym nauczycieli.

Kształcenie politechniczne przyszłych nauczycieli jest dziś problemem, zwłaszcza jeśli chodzi o zabezpieczenie podstawowych warunków kształcenia, a następnie dobór treści, form i metod tego kształcenia. Do podstawowych warunków kształcenia politechnicznego możemy zaliczyć warunki pracy liceum pedagogicznego w środowisku, dalej, zainteresowanie, pomysłowość i przygotowanie nauczycieli oraz zainteresowanie młodzieży.

Poszczególne licea pedagogiczne posiadają swoiste warunki własne, jak i swoiste zaplecze politechniczne. Są licea pedagogiczne, które mają dogodne warunki dla wszechstronnego kształcenia politechnicznego: dobre zaplecze i na odpowiednim poziomie postawioną własną bazę politechniczną. Większość liceów pedagogicznych nie posiada tych warunków i niejednokrotnie znajdują się w tyle za niektórymi szkołami podstawowymi, zbudowanymi po II wojnie. Dziś na terenie liceów pedagogicznych dokonuje się wielka akcja urządzania się politechnicznego na własnym terenie w sposób planowy na dłuższą metę. Przejmowanie maszyn w ramach „akcji Archimedes" od zakładów produkcyjnych dokonuje się na wielką skalę. W wielu wypadkach powstają całe hale maszyn i urządzeń wymagające specjalnej obsługi. Gdy przychodzi do sprawy uruchomienia tych maszyn i zastosowania ich do kształcenia młodzieży, okazuje się, że są zbyt mało przydatne, przestarzałe, zajmują dużo miejsca, a najważniejsze jest to, że nie ma ich komu uruchomić.

Przygotowanie nauczycieli do zajęć politechnicznych pozostawia jeszcze wiele do życzenia. Licea pedagogiczne są dziś zasilane absolwentami

studiów nauczycielskich o wąskim na ogół horyzoncie technicznym. Praktyka dotychczasowa wysuwa postulat przygotowania kilku nauczycieli, którzy realizowaliby zadania kształcenia politechnicznego: nauczyciela do zajęć praktycznych o tym horyzoncie, jaki daje np. Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Katowicach na wydziale politechnicznym, nauczyciela gospodarstwa domowego, nauczyciela od zajęć świetlicowych. Ponadto winni być przeszkoleni odpowiednio nauczyciele biologii tak w dziedzinie agro-, jak i zootechniki, nauczyciele fizyki i chemii.

Ważnym warunkiem kształcenia politechnicznego są zainteresowania młodzieży produkcją i techniką. Zainteresowania te winni już wynieść ze szkoły podstawowej, a w liceum pedagogicznym winny być pielęgnowane i rozwijane. Tymczasem stan tych zainteresowań młodzieży nie jest zadowalający. Stwierdza się na ogół powolny i stały zanik zainteresowań w miarę posuwania się młodzieży do klas wyższych liceum pedagogicznego. Przyczyny tego stanu upatruje się w przeciążeniu pracą, w werbalnych jeszcze metodach pracy, a przede wszystkim w tym, że licea nie stwarzają warunków dostatecznych do rozwijania zainteresowań. Kółka mają szkolarski charakter, nie odpowiadający mentalności młodzieży dorastającej. Jest notowane wiele wypadków, że kółka techniczne — organizowane na początku roku szkolnego, pozostające pod kierunkiem fachowców i mające dobrą bazę — maleją pod względem liczebnym i rozpadają się w ciągu roku.

Najważniejszym problemem w nauczaniu politechnicznym w liceum pedagogicznym jest dobór odpowiednich treści programowych oraz dobór odpowiednich form i metod odpowiadających potrzebom kształcenia nauczycieli.

Na tym polu wiele doświadczeń zdobyło Liceum Pedagogiczne w Grudziądzu, które w ciągu trzech lat przeprowadziło u siebie szereg prób. Próby miały charakter ciągły i przebiegały w trzech etapach:

Etap pierwszy obejmował lata 1958/59 i 1959/60 i dotyczył możliwości wprowadzenia do programu nauczania politechnicznego liceum pracy produkcyjnej w przemysłowych i rolnych zakładach produkcyjnych w oparciu o program prac ręcznych, biologii, fizyki, chemii. Próba dotyczyła również wprowadzenia do programu nauczania politechnicznego zajęć poligraficznych przeprowadzanych w Grudziądzkich Zakładach Graficznych oraz zajęć z dziedziny sztuki teatralnej odbywanych w miejscowym teatrze. Ponadto dla młodzieży chętnej zorganizowano szereg kursów: kurs gotowania rodzinnego dla klas IV, kurs kroju i szycia również dla młodzieży klas IV — oba kursy odbywały się jeden w oparciu o technikum gospodarcze, a drugi o zasadniczą szkołę odzieżową.

Etap drugi obejmował rok szkolny 1960/61. W tym roku szkolnym wprowadzono do planu nauczania liceum pedagogicznego nowy przedmiot — zajęcia praktyczne — obok prac ręcznych. Wówczas zajęcia politechniczne rozpoczęte w roku 1958/59, a mające charakter eksperymen-

talny — weszły formalnie do programu nauczania liceum pedagogicznego i stały się obowiązkiem. Gdy otworzyły się możliwości kontynuowania eksperymentów w oparciu o zakłady produkcyjne z racji zwiększenia godzin na zajęcia praktyczne — wówczas zaczęły zarysowywać się poważne trudności: zakłady produkcyjne przemysłowe m. Grudziądza, nie wytrzymując naporu młodzieży liceum — zaczęły ustosunkowywać się sceptycznie do programu zajęć młodzieży na dłuższą metę. Tak zarysowane stanowisko zakładów przemysłowych było powodem do zwrotu kierunku szkolenia politechnicznego i przestawienia się na kierunek własnej produkcji i własnej techniki, na własnym terenie, ale w oparciu o patronat zakładów produkcyjnych.

Etap trzeci przypada na rok szkolny 1961/62, tj. rok bieżący. Próba przeprowadzana w br. szk. dotyczy możliwości wprowadzenia do programu nauczania politechnicznego produkcyjnych zespołów młodzieżowych zorganizowanych na zasadach samorządności w ramach godzin pozalekcyjnych. Doświadczenia uzyskane na drodze prób przeprowadzonych w wyżej wymienionych etapach pozwalają rzucić pewne światło na możliwość ewentualnego włączenia do programu kształcenia politechnicznego liceum pedagogicznego niektórych form i metod nauczania.

Do najważniejszych form i metod nauczania politechnicznego, które zostały wypróbowane w Liceum Pedagogicznym w Grudziądzu pod kierunkiem władz Kuratorium Okręgu Szkolnego w Toruniu, należą:

- praca produkcyjna młodzieży o charakterze masowym w zakładach produkcyjnych,
- praca produkcyjna młodzieży o charakterze masowym na terenie szkolnym w powiązaniu z zakładami produkcyjnymi,
- praca produkcyjna młodzieży w spółdzielczych zespołach produkcyjnych na zasadzie dobrowolności,
- praktyka poligraficzna,
- praktyka teatralna,
- kursy politechniczne.

Praca produkcyjna młodzieży o charakterze masowym w zakładach przemysłowych i rolnych byłaby pożądana w procesie kształcenia przyszłych nauczycieli przede wszystkim z dwóch względów: ze względów wychowawczych dla ugruntowania ideowej postawy, postawy patriotycznej, i humanistycznej postawy do człowieka pracy, a następnie dla celów dydaktycznych. Praca produkcyjna młodzieży nie miałaby na względzie ani przysposobienia do jakiegoś innego zawodu, ani ułatwienia do zmiany zawodu nauczycielskiego na inny. Sprawa włączenia pracy produkcyjnej do programu kształcenia politechnicznego liceum pedagogicznego napotyka wiele trudności. W lutym 1959 roku młodzież klas III i IV Liceum Pedagogicznego w Grudziądzu po raz pierwszy w historii szkoły udała się po dłuższych przygotowaniach do zakładów przemysłowych na wydziały elektryczne, obróbki metali, obróbki drewna, obróbki szkła

z zamiarem kontynuowania pracy produkcyjnej przez dłuższy czas u boku majstrów i robotników przy maszynach. Niestety, z zamiaru tego należało zrezygnować natychmiast i przestawić się na tzw. praktykę asystencką, polegającą na tym, że grupy młodzieży asystują kolejno majstrom i robotnikom przy poszczególnych maszynach i oddziałach produkcji, poznając jej proces w całości, i następnie przesuwają się co kilka godzin od stanowiska do stanowiska, od surowca do produktu. Śledzenie procesu produkcji danego wytworu trwało od 3 do 4 dni po kilka godzin dziennie. Instruktażu udzielał z reguły majster, a poszczególne grupy młodzieży oprowadzał inżynier lub technik z danego oddziału produkcji, delegowany przez dyrekcję zakładów. Próba z zakładami produkcyjnymi wypadłaby dobrze, gdyby nie pewne trudności, a mianowicie — złe warunki higieniczno-sanitarne zakładów przemysłowych, brak zapewnionego bezpieczeństwa młodzieży ze strony fabryk, brak przystosowania zakładów przemysłowych do przyjmowania większej liczby uczniów na praktyki. Młodzież, która odbywała praktykę asystencką w zakładach produkcyjnych, wyniosła ogromne korzyści, a nauczyciele takich przedmiotów, jak fizyka, chemia czy prace ręczne, byli zadowoleni z wyników nauki. Gdy w roku szkolnym 1960/61 wprowadzono nowy przedmiot do siatki liceum pedagogicznego: zajęcia praktyczne — przez co otworzyły się możliwości kontynuowania rozpoczętej praktyki — to z możliwości tych liceum już nie mogło korzystać w tak szerokim zakresie i w rezultacie kontakty z zakładami produkcyjnymi przeobraziły się w dłuższe i dobrze organizowane wycieczki. Wycieczki organizowane są dotychczas przez nauczycieli fizyki, chemii, zajęć praktycznych zgodnie z tematyką programową i postulatami wiązania szkoły z produkcją i techniką. Należy wspomnieć przy tym o jednej z form możliwej do zrealizowania, a mianowicie urządzenia punktu politechnicznego na terenie zakładu przemysłowego dla potrzeb młodzieży szkolnej. Taki punkt politechniczny miał być zorganizowany i urządzony staraniem Związku Młodzieży Socjalistycznej przy danym zakładzie. Grupy młodzieży chętnej miały przychodzić w godzinach pozalekcyjnych do takiego warsztatu i tam pod kierunkiem majstra i opieką wychowawczą jednego z nauczycieli liceum miały wykonywać pomoce naukowe dla szkoły. Mimo wielu konsultacji z zarządami ZMS i kontaktów z radami zakładowymi — nie zdołano uruchomić takich punktów.

W wyniku dwuletniej współpracy szkoły z zakładami przemysłowymi wytworzył się przychylny stosunek tych zakładów do poczynań szkoły, przejawiający się w podejmowaniu opieki nad działami produkcji organizowanymi na terenie szkoły.

O ile praktyka młodzieży odbywana w różnych formach w zakładach przemysłowych napotykała pewne trudności, to praktyka produkcyjna organizowana w zakładach rolnych, a zwłaszcza w zakładach ogrodniczych i zakładach miejskich zieleni miała lepsze szanse powodzenia. Umowy zawierane przez szkołę z tymi zakładami były pod każdym względem

korzystne dla szkoły zarówno pod względem organizacyjnym, dydaktyczno-wychowawczym i ekonomicznym. Praktyka asystencka rozwijana w tych zakładach była organizowana przez nauczyciela biologii w oparciu o materiał programowy klas I, który został poszerzony eksperymentalnie, nim ukazał się nowy program na rok 1961/62. Praktyka miała jednocześnie charakter prac społecznie użytecznych, odbywała się w sezonie jesiennym i wiosennym na wielką skalę, natomiast zimą sprowadzała się do obserwacji roślin inspektowych i zapisów tych obserwacji do dzienniczków.

Również i młodzież klas II miała praktykę, ale w dziedzinie zootechniki w oparciu o poszerzoną eksperymentalnie tematykę przedmiotu zoologii w gospodarstwie Technikum Rolniczego w Grudziądzu. Ponieważ gospodarstwo hodowlane Technikum było zbyt odległe od Liceum Pedagogicznego — zrodził się pomysł zorganizowania własnego gospodarstwa hodowlanego na własnym terenie, co w następnych latach zostało uwieńczone skutkiem. Praktyka agrobiologiczna była organizowana tylko częściowo na lekcjach biologii — przeważnie odbywała się kosztem wolnego czasu uczniów.

Gdy w roku szkolnym 1961/62 ukazała się nowa instrukcja programowa biologii w klasie I — eksperymentalna praktyka agrobiologiczna przeobraziła się w normalne zajęcia w ramach godzin lekcyjnych. Jedna godzina praktyki tygodniowo z zakresu agrobiologii daje rocznie około 30 godzin — co się równa 6 dniom po 5 godzin lub dziesięciu dniom po trzy godziny. Tyle mniej więcej czasu obejmowała eksperymentalna praktyka. Eksperymentalna praktyka w dziedzinie zootechniki została przerwana i z masowej stała się udziałem młodzieży zorganizowanej w zespołach, pracujących w ramach godzin pozalekcyjnych na zasadzie dobrowolności. Doświadczenia przeprowadzone nad możliwością wprowadzenia do programu biologii kl. II liceum pedagogicznego zajęć z zootechniki wykazały potrzebę wzbogacenia tego programu o materiał praktyczny i podniesienia wymiaru godzin tego przedmiotu do trzech tygodniowo. Nasuwałoby się w związku z tym pytanie: czy jest potrzeba dodatkowego obciążenia programu liceum i tak nadmiernie obciążonego, tym bardziej że absolwentom nie ma się zamiaru ułatwiać przejścia do innych zawodów? Potrzebę kształcenia młodzieży w dziedzinie agrotechniki zarówno w formie masowej, jak i zespołowej na zasadzie dobrowolności uzasadnimy względami natury dydaktycznej, a przede wszystkim względami wychowawczymi.

Przejdziemy obecnie do omówienia możliwości wprowadzenia do programu zajęć politechnicznych pracy produkcyjnej o charakterze masowym organizowanej na własnym terenie szkolnym.

Rok szkolny 1960/61 należy uznać za rok przełomowy w dziedzinie nauczania politechnicznego w liceach pedagogicznych, gdy do siatki godzin wprowadzono zajęcia praktyczne obok prac ręcznych. Wprowadzenie

nowego przedmiotu o dość dużym wymiarze godzin wywołało pewne zaniepokojenie w trosce, aby godziny te były należycie wykorzystane zgodnie z założeniem i nie stały się przyczyną demoralizacji młodzieży. Wytworzyła się kłopotliwa sytuacja. Fabryki do pewnego stopnia zawiodły nas. Tereny rolne i zielone — dosyć odległe, wokoło szkoły zaś okazało się, że jest wiele do zrobienia. Rzuciliśmy hasło zagospodarowania szkoły pod względem urządzeń politechnicznych, tak do upraw, jak i hodowli, i to w oparciu o zakłady produkcyjne i instytucje społeczno-gospodarcze oraz o Powiatowy Związek Spółdzielni Produkcyjnych, pszczelarzy, drobiarzy, a następnie w oparciu o pomoc Zakładów Przetwórczych Materiałów Budowlanych oraz Grudziądzkich Zakładów Przemysłu Gumowego i jednostki wojskowej. Zaprojektowaliśmy budowę gospodarstwa spółdzielczego o trzech kierunkach: rasowej hodowli kur, hodowli pszczół i uprawy roślin lekarskich. Praca nad zbudowaniem bazy materialnej dla tych gospodarstw trwała przez cały rok szkolny 1960/61 i nie została jeszcze do dziś wykonana. Gospodarstwa budowały klasy IV i V w ramach godzin zajęć praktycznych. W oparciu o centralne plany wzorcowe budownictwa wiejskiego młodzież zbudowała 4 budynki z żużlu, kamienia i cegły przy pomocy majstra murarskiego i cieśli, którzy pełnili rolę instruktorów. Nim młodzież zaczęła budować — odbyła praktykę w zakładach materiałów budowlanych, gdzie nauczyła się formować z prefabrykatów elementy takie, jak pustaki. Porą zimową młodzież wykonywała dokumentację techniczną wznoszonych budynków oraz budynku mieszkalnego jednorodzinnego, przy czym przerobiła z architektem powiatowym takie tematy, jak: planowa zabudowa wsi, plan osiedleńczo-rolny powiatu grudziądzkiego, plan ogólny nowoczesnej wsi, organizacja zagrody indywidualnej, spółdzielczej i PGR. Gdy przyszła wiosna, młodzież gromadziła materiał, zakładała fundamenty, wznosiła mury, wykonywała roboty pokrywcze oraz grodziła teren. Wszystkie wyżej wymienione prace odbywały się w ramach godzin przeznaczonych na zajęcia praktyczne. Wiele z tych prac miało charakter jednorazowy, niepowtarzalny. Próba pracy masowej na własnym terenie udała się. Do tych wznoszonych zagród miała wnieść życie młodzież klas II liceum. Młodzież tych klas, jak również i młodzież klas IV i V zwiedziła wzorowe gospodarstwa hodowlane, a następnie przystąpiła do organizowania się w produkcyjne zespoły spółdzielcze.

Nasuwa się pytanie, czy w obecnych warunkach, kiedy połączono prace ręczne z zajęciami praktycznymi i zmniejszono w sumie wymiar godzin na zajęcia praktyczne, będzie można kontynuować podobne prace? Będzie można kontynuować, ale z ograniczeniem w ramach godzin pozalekcyjnych i na zasadzie zobowiązań. Takie prace, jak porządkowanie własnego parku, budowa stadionu szkolnego i podobne, można prowadzić z powodzeniem.

Zastanówmy się obecnie nad celowością i możliwością wprowadzenia

do programu zajęć pozalekcyjnych pracy produkcyjnej w małych zespołach spółdzielczych na zasadzie dobrowolności. Już w roku szkolnym 1960/61 młodzież zakładała grunt pod gospodarstwa oparte na samorządności. Próbowano już wtedy zorganizować zespoły młodzieżowe, stwarzać warunki do rozwinięcia się zainteresowań w trzech kierunkach i w rezultacie w roku szkolnym 1961/62 zorganizowały się następujące zespoły produkcyjne:

spółdzielczy zespół zielarski,
spółdzielczy zespół pszczelarski,
spółdzielczy zespół drobiarski.

Zespoły zostały zorganizowane z młodzieży z klas II i III. Pracują one w czasie pozalekcyjnym w powiązaniu ze spółdzielniami produkcyjnymi z terenu powiatu grudziądzkiego. Zespoły te odbiegają od szkolnych form kółek agrobiologicznych i stanowią miniaturę rzeczywistych spółdzielni produkcyjnych, jakie są na terenie wsi. Posiadają bazę materialną i pracują w oparciu o własne statuty, które są zmodyfikowanymi statutami rolniczych zespołów spółdzielczych. Najlepiej pracę takiego zespołu obrazuje jego statut. Skąd się zrodził pomysł zorganizowania takich zespołów? Przecież hodowla kur, pszczół czy uprawa ziół nie ma wielkiego związku z pracą nauczycielską. Czy nie szkoda wobec tego czasu na te zajęcia? Na zorganizowanie młodzieżowych zespołów produkcyjnych miały wpływ następujące względy:

Czy da się zaktywizować pracę kółek agrobiologicznych przez wprowadzenie nowego czynnika — czynnika zainteresowania materialnego?

Czy zespoły te mogą stanowić w przyszłości uzupełnienie systemu kształcenia agrobiologicznego zapoczątkowanego masowo w klasie I?

Czy wprowadzenie młodzieży w problematykę wiejską — przebudowy społeczno-gospodarczej wsi — da spodziewane efekty w przyszłej pracy nauczycielskiej?

W szczególności postawiliśmy do rozwiązania takie zagadnienia:

Jak rozwijają się zainteresowania i aktywność młodzieży w warunkach zbliżonych do warunków rzeczywistych życia i pracy wsi spółdzielczej w oparciu o dobrze postawioną bazę materialną?

W jakim stopniu młodzież wykazuje inicjatywę i przedsiębiorczość w umiejętnym wykorzystaniu nauki i techniki do wzrostu produkcji przy wprowadzeniu czynnika materialnego zainteresowania?

Jak rodzi się i rośnie przekonanie o słuszności realizowania idei spółdzielczego systemu społeczno-ekonomicznego?

Jak dalece praca w zespole, nawyki i przyzwyczajenia oraz przekonanie wyniesione z pracy w zespole wpłyną w przyszłości na postawę przyszłego nauczyciela w jego pracy w środowisku wiejskim?

W zapoczątkowanej próbie nie chodzi o to, by młodzież zdobyła praktykę w zakresie tych trzech dziedzin gospodarki, ale chodzi raczej o wyrobienie spółdzielczego myślenia, spółdzielczego patrzenia na produkcję

i pracę w ogóle. Nie produkcja jest tu decydująca, aczkolwiek ona jest miernikiem powodzenia, ale forma tej produkcji — spółdzielcza forma produkcji. Zapoczątkowana próba jest zakrojona na wiele lat, aby doczekać się wyników jej w pracy nauczycielskiej. Metodologia eksperymentu jest w trakcie opracowywania. Trudno w tej chwili mówić, czy taka forma kółek politechnicznych będzie właściwą kontynuacją pracy agrobiologicznej rozpoczętej w klasie I. Najważniejszym zagadnieniem dla nas jest w tej chwili, czy te zespoły utrzymają się i czy żywot ich będzie dłuższy od dotychczasowych form kółek technicznych.

Przejdźmy obecnie do omówienia celowości wprowadzenia do programu liceum pedagogicznego takich technik, jak techniki poligraficznej i techniki teatralnej, by następnie omówić rolę i zadania kursów politechnicznych.

W próbach przeprowadzanych w latach 1959/60 uwzględniliśmy również i praktykę w Grudziądzkich Zakładach Graficznych w trzech działach: zecerskim, maszynowym i introligatorskim. Praktyka asystencka przebiegała podobnie jak w fabrykach i była zorganizowana dla młodzieży klas IV w oparciu o temat: książka i jej dzieje. W związku z praktyką trzeba zaznaczyć, że młodzież wyniosła ogromne korzyści i przez jakiś czas pomagała zakładom w wykonaniu zwiększonych planów produkcyjnych. W zakładach drukarskich nie wystąpiły te trudności, jakie miały miejsce w fabrykach. Praktykę można byłoby kontynuować do dziś, tylko dla tej praktyki nie znajdujemy miejsca w czasie. W związku z tą sztuką zamierzaliśmy zorganizować własną drukarnię, która by produkowała skrypty, konspekty lekcyjne, plany i różne druki, a następnie drukowała własne pisemko młodzieżowe. Starania o maszynę drukarską okazały się bezowocne. W związku z tą produkcją chcieliśmy zorganizować pracownię humanistyczną. Ostatecznie skończyło się na tym, że wyremontowano powielacz maszynowy i otwarto dział techniczny przy pracowni pedagogicznej, który zaspokaja potrzeby wyżej wymienione w ograniczonym zakresie. W dziale tym pracuje luźny zespół młodzieży. Przy dobrej organizacji i dobrym zaopatrzeniu można byłoby pokusić się o zorganizowanie produkcji poligraficznej zbliżonej do techniki Freineta we Francji.

Lepsze osiągnięcia zdołaliśmy zanotować w dziedzinie techniki teatralnej. Technika teatralna należy do najbardziej pożytecznych technik z punktu widzenia przygotowania przyszłych nauczycieli do zawodu. Wiele zakładów szkolnych wypróbowało współpracę z teatrem tam, gdzie taki teatr się znajduje. Technika teatralna weszła w br. szk. do programu zajęć praktycznych w klasie III. Współpraca nasza z teatrem, która została zapoczątkowana w 1959 r., miała na celu praktyczne zapoznanie młodzieży klas IV z techniką teatralną w formie praktyki asystenckiej we wszystkich działach teatru. Z masowej praktyki asystenckiej przeszliśmy następnie w ciągu roku szkolnego na pracę w kółku teatralnym

pracującym w oparciu o teatr. W obecnym roku szkolnym realizujemy ten dział na jednej godzinie tygodniowo w ramach zajęć praktycznych w klasie III oraz w kółku teatralnym w ramach zajęć świetlicowych. Praca odbywa się w oparciu o własną bazę materialną, a mianowicie o własną pracownię teatralną ze sceną, widownią i zapleczem. Teatr szkolny, który wyraźnie zarysowywuje się jako instytucja szkolna, jest ośrodkiem ogniskującym młodzież klas III oraz ośrodkiem pracy dla 4 osób personelu pedagogicznego. Polonista przygotowuje w ramach świetlicy sztukę pt.: „Moralność pani Dulskiej", a następnie na lekcjach zajęć praktycznych w kl. III przygotowuje z młodzieżą scenę, nauczyciel rysunków w klasie III będący zarazem scenografem miejscowego teatru przygotowuje z młodzieżą projekty sceny, rekwizytów, nauczycielka zajęć praktycznych szyje z młodzieżą kostiumy, a nauczyciel zajęć praktycznych przygotowuje elementy z drewna, metalu i papieru. Na przykładzie teatru szkolnego widzimy, że zajęcia politechniczne stanowią nierozdzielną całość w procesie przygotowania młodzieży do pracy świetlicowej. Zajęcia techniczne z dziedziny teatru nie kończą się na klasie III. Mimo tego, że w programie następnych klas nie ma tego rodzaju zajęć, można je kontynuować w kółkach artystycznych.

Jaką rolę odegrały kursy politechniczne i jakie miejsce winny one zająć w systemie kształcenia politechnicznego w szkole?

Trzeba przyznać, że kursy politechniczne były zwiastunami nowej ery w rozwoju kształcenia politechnicznego i były pierwszą formą tego kształcenia. W latach 1959/60 zorganizowaliśmy trzy takie kursy: 60-godzinny kurs gotowania rodzinnego w Technikum Gospodarczym, 60-godzinny kurs kroju i szycia w Zasadniczej Szkole Odzieżowej oraz 40-godzinny kurs radio-telegraficzny zorganizowany przez jednostkę wojskową. Dla organizowania własnych kursów motorowych został przeszkolony jeden z nauczycieli, który uzyskał zezwolenie z wojewódzkiego wydziału komunikacji na prowadzenie takich kursów. Na kursy młodzież zgłaszała się ochotniczo z klas IV. Zajęcia odbywały się w czasie popołudniowym kosztem wolnego czasu młodzieży. Trwały one zazwyczaj od 2 do 3 miesięcy i były związane przeważnie z kosztami, które pokrywała młodzież. Frekwencja na kursach malała tak, że do końca kursu dochodziło około 60%. Kursy miały dodatnie i ujemne strony. Z ujemnych należy wymienić to, że były kosztowne, nie dawały żadnych uprawnień młodzieży i oparcia o własną bazę szkoleniową.

W bieżącym roku szkolnym jesteśmy zmuszeni organizować naukę gotowania w formie kursu dla młodzieży klas I i korzystać tym razem bezpłatnie z usług Domu Kultury Dzieci i Młodzieży, ponieważ nie posiadamy własnych urządzeń. Zajęcia odbywają się w czasie popołudniowym z budżetu godzin zajęć praktycznych. Zakład nasz ma nadzieję urządzenia w najbliższych latach własnej bazy gospodarczej dla prowadzenia zajęć z gospodarstwa domowego. Oparcie się w tej dziedzinie kształcenia

o internat byłoby możliwe tylko w ograniczonym zakresie. Kurs taki nie zadowala nas. Zajęcia gospodarstwa domowego, które byłyby przedmiotem samym w sobie, które miałyby własne urządzenia i własnego nauczyciela, mogłyby rozwinąć wszechstronną działalność: prowadzić dożywianie w ramach świetlicy szkolnej, prowadzić stołówkę i spełniać inne usługi społeczne. Przyszła nauczycielka, a tych liceum wypuszcza rocznie około 80% ogółu absolwentów, czy jako gospodyni w domu, czy jako opiekunka świetlicy szkolnej z dożywianiem, kierowniczka placówki wczasowej, nauczycielka w szkole przysposobienia rolniczego, członek organizacji kobiecej — musi przejść dobrą szkołę mającą ciąg co najmniej roczny. Organizowanie kursów w tej dziedzinie wynika tylko z konieczności.

Przytoczyłem kilka form i metod nauczania politechnicznego, wyjętych z naszych doświadczeń, ale tak dobranych, jakby one miały być ilustracją dla kształtowania się obecnie systemu kształcenia politechnicznego w liceach pedagogicznych. Przytoczone formy i metody są, naszym zdaniem, typowe dla zakładów kształcenia nauczycieli. Nie omówiłem szeregu innych form, jak wykorzystanie internatu i jego gospodarstwa dla organizowania samoobsługi i innych prac społecznie użytecznych, jak działki szkolnej, która jest dobrze prowadzona, zagadnienia produkcji w innych dziedzinach, jak w dziedzinie pomocy naukowych dla potrzeb jakiejś szkoły podopiecznej na wsi. Nie dotknąłem możliwości i celowości wprowadzenia do zakładów kształcenia nauczycieli jakiegoś nowego przedmiotu politechnicznego. W naszym pojęciu, nauczanie politechniczne w liceum pedagogicznym powinno stanowić realny system treści, form i metod powiązanych z całością wychowania, dających się ująć w ramy organizacyjne i służących dla potrzeb nauczyciela w jego przyszłej pracy na wsi czy w mieście.

Ogrom tych doświadczeń, nagromadzonych w ciągu ostatnich trzech lat, upoważnia nas do wysunięcia pewnych sugestii odnośnie do treści i form zarysowującego się systemu kształcenia politechnicznego w naszych zakładach.

Przede wszystkim w programie kształcenia politechnicznego należałoby uwzględnić specyfikę zakładów kształcenia nauczycieli idącą w kierunku nieprzeciążania młodzieży pracami produkcyjnymi czy usługowymi, nie mającymi związku z przygotowaniem do zawodu i życia.

Zarysowujące się zręby systemu nauczania politechnicznego w procesie kształcenia nauczycieli są właściwe i słuszne, wymagają jednak pewnego rozwinięcia pewnych partii programowych, jak np. poszerzenia programu zoologii w klasie II o tematy z zootechniki, oraz przegrupowania innych partii programowych.

Dla podkreślenia szczególnej roli i ważności zajęć z gospodarstwa domowego w przygotowaniu przyszłych nauczycieli należałoby ustanowić

w klasie I i II osobny przedmiot, pod nazwą gospodarstwo domowe, a następnie przygotować nauczycieli do prowadzenia tego przedmiotu.

W klasie III i IV wprowadzić osobny przedmiot, pod nazwą zajęcia świetlicowe, dla przygotowania nauczycieli do pracy oświatowo-kulturalnej tak w szkole, jak w środowisku dorosłych. Przedmiot ten obejmowałby sztukę teatralną, poligraficzną, obsługę aparatów i urządzeń dydaktycznych itp.

Przedmiot zajęcia praktyczne można byłoby pozostawić bez zmian, jednak należałoby wyeliminować zeń takie działy, jak gospodarstwo domowe, zajęcia teatralne, obsługę aparatury dydaktycznej, przeznaczając na nie 2 godziny tygodniowo, a jedną godzinę tygodniowo wyłączyć, poświęcając ją na nowe przedmioty, jak gospodarstwo domowe przez dwa pierwsze lata po jednej godzinie oraz zajęcia świetlicowe przez dwa następne lata również po jednej godzinie tygodniowo. W klasie piątej należałoby zwrócić uwagę na produkcję pomocy naukowych dla celów dydaktycznych i oświatowo-kulturalnych.

Obok masowego kształcenia politechnicznego realizowanego na przedmiotach politechnicznych oraz takich przedmiotach, jak matematyka, fizyka, chemia czy geografia w klasie I, należałoby organizować kółka techniczne czy zespoły produkcyjne w oparciu o dobrą bazę materialną i uwzględniając zainteresowania dorastającej młodzieży.

A. Tarczyński
Grudziądz

PRACOWNIA PEDAGOGICZNA STUDIUM NAUCZYCIELSKIEGO Nr 1 w BIAŁYMSTOKU

Pierwsi absolwenci naszego studium wykazali szereg braków w przygotowaniu metodycznym. Niekiedy w zetknięciu z pracą nauczycielską w szkole stawali bezradni wobec trudniejszych zadań dydaktycznych i wychowawczych.

Należało więc szukać możliwości poprawy sytuacji przede wszystkim na drodze lepszej organizacji nauczania przedmiotów pedagogicznych łącznie z metodyką nauczania początkowego.

Jak wykazują obliczenia, stosunek czasu przeznaczonego w planie nauczania i programach na zajęcia praktyczne do czasu poświęconego na zajęcia teoretyczne w zakresie przedmiotów pedagogicznych w pierwszych latach istnienia studium był dosyć niski. Uległ on zwiększeniu po wprowadzeniu do programów studiów metodyki nauczania początkowego, ale i nadal nie jest on wysoki. Zaszła więc konieczność najbardziej racjonalnego wykorzystania czasu przeznaczonego na nauczanie przedmiotów pedagogicznych w SN.

Zdobywana przez słuchacza wiedza teoretyczna musi ściśle się łączyć

z praktycznym jej zastosowaniem w przyszłej pracy zawodowej i środowisku społecznym. Aby przedmioty pedagogiczne mogły rzeczywiście służyć życiu, trzeba stosować takie sposoby przekazywania wiedzy, które pomagają powiązać ją z praktyką zawodową i społeczną nauczyciela oraz spowodują, że stanie się ona wiedzą „operatywną".

Problemy psychologiczno-pedagogiczne należy rozpatrywać w aspekcie prakseologicznym. Nauka nie może być werbalna i nie może być oderwana od praktyki i życia. Dlatego w studium nauczycielskim powinny być nie tylko sale wykładowe, ale i pracownie przedmiotowe, a między innymi pracownia pedagogiczna. Ze względu na specyfikę zakładów kształcenia nauczycieli pracownia pedagogiczna powinna być podstawowym warsztatem pracy wykładowców i słuchaczy oraz nauczycieli studiujących zaocznie.

Wychodząc z tych przesłanek, przystąpiliśmy w 1961 r. do zrealizowania projektu organizacji pracowni pedagogicznej w naszym zakładzie.

Skonkretyzowaliśmy zasadnicze zadania, którym ona ma służyć. Należy do nich:

1. Upoglądowianie zajęć teoretycznych w zakresie przedmiotów pedagogicznych;

2. Pogłębianie prowadzenia ćwiczeń z przedmiotów wymienionych w punkcie 1;

3. Stworzenie warunków do pracy samokształceniowej słuchaczy, a szczególnie członkom naukowego koła pedagogicznego;

4. Rozwijanie pomysłowości słuchaczy w zakresie projektowania i wykonywania pomocy naukowych;

5. Gromadzenie materiałów odnoszących się do pracy dydaktyczno-wychowawczej przodujących nauczycieli i szkół.

Wyżej wymienione zadania staramy się realizować przez następujące formy pracy:

- rozwijanie i pogłębianie u młodzieży zainteresowań zagadnieniami psychologiczno-pedagogicznymi i ich znaczeniem w praktyce szkolnej oraz w środowisku społecznym;
- wdrażanie młodzieży do planowej i systematycznej pracy w związku z przygotowaniem pomocy naukowych i konspektów do lekcji próbnych i praktycznych;
- kształtowanie umiejętności i nawyków samodzielnej pracy u młodzieży w zakresie metod nauczania i wychowania;
- systematyczne wdrażanie młodzieży do pracy samokształceniowej;
- zaznajamianie młodzieży z podstawami techniki pracy naukowo-badawczej;
- zapoznawanie młodzieży z prowadzeniem dokumentacji pracy nauczycieli i kierownika szkoły podstawowej;

- wdrażanie młodzieży do opracowywania bibliografii aktualnych i najważniejszych zagadnień pedagogicznych;
- zbieranie i opracowywanie materiałów z pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczycieli z terenu;
- systematyczne prace badawcze wykładowców nad doskonaleniem metod nauczania i wychowania;
- prowadzenie zajęć naukowego koła pedagogicznego w warunkach pracownianych;
- okresowe organizowanie problemowych wystaw pedagogicznych.

Nasza pracownia pedagogiczna jest czymś pośrednim między salą wykładową a pracownią.

W pracowni pedagogicznej odbywają się przede wszystkim takie wykłady, ćwiczenia i seminaria, które wymagają jej urządzeń i pomocy naukowych oraz umożliwiają indywidualną i zespołową pracę słuchaczy.

Po południu pracownia pedagogiczna staje się miejscem samodzielnej pracy słuchaczy, np. odbywa się tu przygotowywanie przez słuchaczy konspektów i pomocy naukowych do lekcji próbnych, przeprowadzanie obserwacji i eksperymentów psychologiczno-pedagogicznych oraz odbywanie zajęć naukowego koła pedagogicznego.

Poza tym w pracowni jest czynna czytelnia, którą obsługują członkowie naukowego koła pedagogicznego. Wymienione zadania oraz ogólne formy pracy w miarę rozwoju tej pracowni będą ulegać poszerzaniu.

Zgodnie z tymi ogólnymi założeniami został opracowany projekt pracowni przez wykładowców przedmiotów pedagogicznych pod osobistym kierunkiem dyrektora zakładu.

Oto schemat organizacyjny i plan naszej pracowni pedagogicznej.

Poza tym został opracowany wykaz potrzebnego sprzętu oraz urządzeń pracowni.

Ponieważ sprzęt będący w sprzedaży nie odpowiadał projektowi pracowni, zostały opracowane wzory mebli i makiety następującego sprzętu:

1. 20 stolików dwuosobowych i 40 taboretów pokrytych laminatem.
2. Katedra uniwersalna składana z elementów kolorowych, przystosowana do obudowy ściany przy urządzaniu wystaw szkolnych.
3. Szafki kryte i otwierane z góry, z bokami pokrytymi laminatem, do przechowywania obrazów, tablic, pomocy naukowych jednopłaszczyznowych itp.
4. Szafki biblioteczne o półkach szklanych i szafki ukryte w murze z szybami przesuwanymi.

Ponadto w pracowni ustawiono epidiaskop i rzutnik, zainstalowano zasłony oraz trzy tablice łącznie z urządzeniem do umieszczania map na wałkach. Jedna z tablic jest ruchoma i przez odpowiednie przesunięcie odsłania ekran.

Pod względem organizacyjno-dydaktycznym pracownia została podzielona na następujące działy:

1) biblioteczny;
2) pomocy naukowych;
3) pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły podstawowej;
4) pracy dydaktyczno-wychowawczej słuchaczy SN i ZSN.

Dział biblioteczny

W dziale tym gromadzimy najważniejsze książki i podręczniki z poszczególnych dyscyplin pedagogicznych oraz literaturę piękną o tematyce psychologiczno-pedagogicznej, czasopisma pedagogiczne i przedmiotowe, młodzieżowe i dziecięce, wydawnictwa i prasę dotyczącą pracy harcerskiej, ZMS i ZMW. Komplety programów nauczania dla szkoły podstawowej, komplety podręczników aktualnych w kl. I-IV, encyklopedie, słowniki wyrazów obcych i polskich, katalogi najnowszych wydawnictw pedagogicznych itp.

Dział pomocy naukowych

W tym dziale gromadzimy pomoce naukowe do nauczania psychologii i pedagogiki oraz do nauczania w kl. I—IV. Zgromadziliśmy pewne pomoce naukowe do nauczania psychologii i pedagogiki (np. tablice układu nerwowego, tablice układu gruczołów dokrewnych, tablice ilustrujące schemat powstania odruchu warunkowego, tablice złudzeń w procesach spostrzegania, model mózgu, model oka i ucha, testy dawniejsze i najnowsze), wytyczne do badań środowiska społecznego i poszczególnych procesów psychologicznych dziecka szkoły podstawowej, portrety wybitnych psychologów i pedagogów, teczki problemowe do zagadnień dydaktyczno-wychowawczych itp.

W grupie pomocy naukowych do nauczania w kl. I—IV gromadzimy pomoce z „Cezasu" oraz wykonane przez słuchaczy naszego zakładu.

Dział pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły podstawowej.

W tym dziale gromadzimy:

1. Przykładowe plany pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły podstawowej (plan pracy rady pedagogicznej, plan pracy wychowawcy klasowego, organizacji harcerskiej, kółek zainteresowań, biblioteki szkolnej).
2. Rozkłady materiału naukowego (roczne i okresowe) z poszczególnych przedmiotów w kl. I—IV.
3. Konspekty typowych lekcji opracowane przez nauczycieli szkoły ćwiczeń.
4. Przykładowo wypełnione dzienniki lekcyjne i arkusze ocen uczniów.
5. Właściwie ocenione prace pisemne uczniów szkoły podst.
6. Charakterystyczne rysunki, prace ręczne, wypracowania dzieci szkoły ćwiczeń, obrazujące ich rozwój umysłowy w poszczególnych okresach.

Dział pracy dydaktyczno-wychowawczej słuchaczy SN i ZSN

W dziale tym gromadzimy:

1. Przykładowe dzienniczki psychologiczno-pedagogiczne uczniów szkoły ćwiczeń, prowadzone przez słuchaczy.
2. Typowe konspekty lekcyjne słuchaczy prowadzących lekcje próbne oraz z praktyki terenowej.
3. Przykładowe zeszyty słuchaczy z hospitacji lekcji szkoły ćwiczeń i praktyki terenowej.
4. Referaty pisane przez słuchaczy, np. „Kształcenie politechniczne w Polsce", „Zbliżenie szkoły do życia", „Trudności dydaktyczno-wychowawcze szkoły", „Kształcenie naukowego poglądu na świat w procesie nauczania".
5. Dobre prace dyplomowe z zakresu psychologii i pedagogiki słuchaczy ZSN.

Nie należy sądzić, że wyposażenie opisanych działów pracowni jest stałe i nie ulega zmianom. Przeciwnie — zależnie od opracowywania poszczególnych zagadnień z przedmiotów pedagogicznych eksponuje się to, co w danej chwili jest niezbędne w pogłębieniu wiedzy teoretycznej. Organizacja naszej pracowni pozwala na doraźne wykorzystywanie pomocy naukowych, dokumentacji z pracy szkolnej przodujących nauczycieli szkół.

Powstaje pytanie, co osiągnęliśmy przez zorganizowanie pracowni pedagogicznej w naszym zakładzie.

Po pierwsze — pracownia pedagogiczna przyczyniła się do podniesienia rangi przedmiotów pedagogicznych i wpłynęła na zmianę stylu pracy wykładowców.

Po drugie — przyczyniła się ona do wykorzystania w znacznym stopniu zasady poglądowości w nauczaniu przedmiotów pedagogicznych.

Zajęcia w pracowni pobudzają i zmuszają wykładowców do gromadzenia materiałów, do starań o ich aktualizację i właściwe wykorzystanie w pracy ze słuchaczami.

Dzięki pracowni pedagogicznej wykładowcy dokładnie zorientowali się w stanie aktualnym posiadanych pomocy naukowych, które dotychczas znajdowały się w różnych szafach i pokoikach.

Zajęcia w pracowni bardziej wiążą słuchacza z przedmiotem, rozwijają zainteresowania zagadnieniami psychologiczno-pedagogicznymi oraz budzą zamiłowania do zawodu nauczycielskiego.

W pracowni słuchacze poznają lepiej pomoce naukowe i rozumieją konieczność stosowania ich w praktyce.

SCHEMAT ORGANIZACYJNY PRACOWNI

D Z I A Ł Y

Biblioteka podręczna	Pomoc do nauczania przedm. pedagogicznych	Organizacja pracy dyd.-wycho. w szkole podst.	Pomoce nauk. dla szkoły podstawowej	Twórczość uczniów szkół podstawowych	Twórczość słuchaczy Studium Naucz.
Psychologia Pedagogika Metodyka Podręczniki Lektura uczn. Wyd. pop. nauk. Wyd. ZHP Programy Instrukcje Książki i czasopisma	Psychologia Pedagogika Metodyka Higiena Tablice, modele, makiety, fotografie	Plany pracy Rozkłady m. n. Dokumentacja szk. Konspekty lekc. Wypełnione formularze, tablice, teczki i albumy problem.	Pomoce — — „Cezasu" Pomoce — — wyk. przez uczniów Tablice, makiety, modele, przyrządy	Przedmioty human. Przedmioty ścisłe Przedmioty politechniczne Zeszyty, rysunki, modele, makiety, urządzenia techniczne	Humanistyka Politechniz. Pomoce nauk. Praca progr. egzaminacyjna Prace w kołach, nowe pomysły Pom. nauk.

Dzięki pracowni młodzież wdraża się do bardziej aktywnego udziału w przygotowaniach do lekcji próbnych.

W warunkach pracownianych młodzież ma możność lepszego przeprowadzania obserwacji i eksperymentów psychologiczno-pedagogicznych uczniów szkoły ćwiczeń.

R. USCINOWICZ
Białystok

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

ZYGMUNT MYSŁAKOWSKI: KSZTAŁCENIE I DOŚWIADCZENIE
PZWS, ss. 250, Warszawa, 1961

1. Oto nowa oryginalna, poważna praca z zakresu pedagogiki, która, miejmy nadzieję, stanie się lekturą dla wszystkich studiujących nauki pedagogiczne lub uprawiających działalność oświatowo-wychowawczą. Nie jest to wprawdzie monografia, ale wspólny problem „kształcenie i doświadczenie" wiąże w sposób bardzo istotny szereg studiów i rozpraw pisanych w różnym czasie. W wyniku otrzymujemy zwartą całość.

Część pierwsza książki składa się z 5 rozdziałów, w których czytelnik znajdzie systematyczną analizę wykształcenia w rozwoju historycznym. Główny akcent położony jest na wykształceniu ogólnym. Rozdział C części pierwszej poświęcony jest kształceniu politechnicznemu.

Przede wszystkim zwróćmy uwagę na staranność w posługiwaniu się podstawowymi pojęciami. W warunkach chaosu pojęciowego, który stał się u nas wręcz dotkliwie odczuwalny, w warunkach nieprawdopodobnego pomieszania pojęć (np. „wychowawcza rola... wychowania technicznego", „nauczanie... wychowania technicznego", „wychowanie techniczne jako osobny przedmiot nauczania", „nauczanie politechniczne", „produkcyjne nauczanie" itd.) rzeczowe i poważne wywody Mysłakowskiego czyta się z pełną satysfakcją naukową. Wyjaśnienia dotyczące sfery i treści nauczania, sfery i treści wykształcenia ogólnego, sfery i treści wykształcenia politechnicznego wprowadzają ład i przyczynić się mogą do dalszego uporządkowania pojęć, jakimi posługują się i posługiwać będą nie tylko studenci i nauczyciele. Ale nie tylko o nich chodzi. W ostatecznym rachunku także i pewni autorzy, którzy dopiero co dostrzegli np. problematykę kształcenia politechnicznego oraz zagadnienia kształcenia nauczycieli z punktu widzenia nowych zadań szkoły, a także autorzy, którzy w 1961 r. „odkryli", że i pracy wytwórczej także trzeba... się uczyć, a więc, że praca za pomocą narzędzi i maszyn zakłada również konieczność oparcia się na pewnych zasadach dydaktycznych i metodach — również wiele mogą z książki Mysłakowskiego skorzystać. Chaos pojęciowy, o którym mowa, jest w ostatecznym rachunku odbiciem chaosu intelektualnego i po prostu braku kompetencji w bardzo istotnej dziedzinie współczesnej teorii kształcenia. Pomijamy tu kwestię kształcenia zawodowego ze względu na to, że nie stanowi ona w recenzowanej książce przedmiotu zainteresowań prof. Mysłakowskiego.

2. Od kwestii pojęciowych do merytorycznych przechodząc, należy zwrócić uwagę na pewien moment szczególny, związany z zagadnieniami kształcenia ogólnego. Mamy na myśli rozdział pt. „Ludzie wykształceni w opinii środowisk burżuazyjnych z końca XIX wieku". Autor przytacza przykładowo stanowisko Paulsena. Istotnie jest to klasyczny i wręcz pouczający przykład. W ostatecznym rachunku stanowi Paulsen jedno z ostatnich ogniw długiego łańcucha rozwojowego historii szkoły ogólnokształcącej i wykształcenia ogólnego, które zapoczątkował i sformułował Herbart, kontynuował Ziller, ostatecznie ukształtował Rein. Pedagog, historyk wychowania i polityk oświatowy z dużym więc pożytkiem, i to zupełnie praktycznego charakteru, przeczyta ten i kolejne rozdziały książki prof. Mysłakowskiego, wyjaśniające funkcję społeczną kształcenia oraz historyczne postacie wykształcenia ogólnego. Rozdziały te nie mają bowiem charakteru spekulatywnego czy oderwanego, „teoretyzującego" przeglądu jakiegoś mniej lub bardziej interesującego zjawiska pedagogicznego. Rzecz

w tym, że ostatecznie w naszych, powojennych warunkach ukształtowała się herbartowsko-reinowska koncepcja szkoły ogólnokształcącej, podstawowej i średniej. Istotą tej koncepcji była i jest po dziś dzień jeszcze „liniowość", „szufladkowość", albo, bez przenośni mówiąc — herbartowsko-reinowski encyklopedyzm. I cóż z tego, że działo się to w innych warunkach społecznych i politycznych, a ideologia, która przyświecała herbartowsko-reinowskiej szkole, nie jest przecież ideologią naszej szkoły. Właśnie herbartowsko-reinowska szkoła ogólnokształcąca z pogardą odnosiła się do pracy produkcyjnej i zajęć gospodarczych uczniów. Właśnie znamieniem herbartowsko-reinowskiej koncepcji kształcenia jest jej dwuwymiarowość: a) przedmioty ogólnokształcące cyklu matematyczno-przyrodniczego i b) przedmioty ogólnokształcące cyklu humanistycznego. Znamieniem zaś socjalistycznej szkoły ogólnokształcącej jest wprowadzenie trzeciego cyklu — politechnicznego.

Czy mieliśmy wykształcenie politechniczne w dotychczasowej naszej szkole? Czy kształciliśmy dotychczas nauczycieli z punktu widzenia socjalistycznej, trójukładowej dydaktyki? Odpowiedź na te pytania jest dziś w obliczu naszej reformy szkolnej dla wszystkich jasna. Dobrze się więc stało, że prof. Mysłakowski splótł w jedną całość części pierwszej swej książki zagadnienia wykształcenia ogólnego z zagadnieniami wykształcenia politechnicznego. To s p r z ę ż e n i e jest metodologicznie i merytorycznie bardziej wymowne aniżeli uwagi profesora na temat bazy i nadbudowy oraz klasowego charakteru wychowania. Należy oczekiwać, że w drugim wydaniu tej książki autor wprowadzi tu pewne korektury. P i e r w s z a z nich dotyczyć powinna wykształcenia ogólnego. Otóż nie wszystko tu jest kategorią nadbudowy. Np. klasyczne zasady nauczania nie są kategorią nadbudowy. Zasada poglądowości, systematyczności i logicznej kolejności były zasadami w okresie odrodzenia, były zasadami w systemie pedagogicznym Herbarta, Zillera, Reina, a więc przez cały XVIII—XIX i początek XX wieku i — wreszcie były i są zasadami w socjalistycznym systemie szkolnym. Dziś, po latach sporów i polemik na temat bazy i nadbudowy oraz klasowego charakteru wychowania i nauczania, tchną uwagi prof. Mysłakowskiego na ten temat pewną świeżością, niemniej fakt zostaje faktem, że w następnym wydaniu należy je zrewidować. D r u g a część korektury we wznowionym wydaniu książki Mysłakowskiego dotyczyć powinna zagadnień kształcenia politechnicznego. W ciągu ostatnich kilku lat zaszły w szkolnictwie państw socjalistycznych doniosłe zmiany, które naszą wiedzę o kształceniu politechnicznym wzbogaciły i posunęły ją daleko naprzód. Ostatecznie do szkoły ogólnokształcącej wprowadzono jeden i dwa dni zajęć politechnicznych. Doświadczenia radzieckie i NRD są tu szczególnie pouczające, a ich bogactwo i różnorodność stanowią punkt zwrotny nie tylko w dziejach szkolnictwa europejskiego, lecz także w dziejach teorii kształcenia politechnicznego. Naszym zdaniem, w niczym nie zmieniając rozdziału V pt. „Kształcenie politechniczne w ujęciu klasyków marksizmu", części pierwszej trzeba będzie dodać rozdział VI pt. „Realizacja postulatów kształcenia politechnicznego we współczesnej szkole socjalistycznej". Kto wie, czy w związku z tym autor nie będzie musiał zająć się pewnymi wybranymi zagadnieniami kształcenia zawodowego, skoro w niektórych typach szkół ogólnokształcących mamy i mieć będziemy do czynienia z kształceniem politechnicznym u k i e r u n k o w a n y m zawodowo.

3. Część druga książki prof. Mysłakowskiego nosi tytuł „Kształcenie i doświadczenie". Otwiera ją rozdział poświęcony wychowaniu oraz innym czynnikom, które kształtują człowieka. Stąd wynika konieczność rozpatrzenia kwestii stosunku wzajemnego między przystosowaniem a wychowaniem (rozdział VII). Nowatorsko napisany jest rozdział VIII pt. „Kształcenie uczniów i nauczycieli na tle nowych zadań szkoły". Naszym zdaniem rozdział X pt. „Zasada jedności w doborze treści kształcenia", zresztą bardzo dobry, mógłby znaleźć się w części pierwszej książki. Kolejne rozdziały części drugiej poświęcone są humanizmowi i socjalizmowi, jednostce, jej otoczeniu, a następnie analizie „sytuacji dydaktycznej". Czytając rozdział XIV

pt. „Rola doświadczenia w procesie wychowania", recenzent nie może nie dostrzec wyjątkowej wnikliwości i subtelności epistemologicznej w odkrywczych rozważaniach autora. Po rozdziale XV, poświęconym analizie ewolucji techniki wychowawczej i po dokonaniu przeglądu działań wychowawczych, autor zamyka swą książkę rozdziałem pt. „Uwagi do zagadnienia kształcenia naukowego poglądu na świat".

4. W przededniu nowej reformy szkolnej u nas, w okresie organizacyjnym i teoretycznym prac przygotowawczych do rekonstrukcji naszego systemu szkolnego, rola doświadczenia i problem naukowego poglądu na świat nabierają szczególnej aktualności, godne są więc uważnej lektury. Rzecz w tym, że przemiany, ku jakim idzie nasza szkoła i nasz nauczyciel — to przede wszystkim przemiany w kierunku zwiększenia terenu dotychczasowych doświadczeń uczniów szkół ogólnokształcących. Jakich doświadczeń? W laboratorium chemicznym szkoły? Oczywiście! W pracowni fizycznej szkoły? Owszem! Ale, po pierwsze, tych laboratoriów i pracowni nie mieliśmy zbyt wiele. Po wtóre, ostatecznie tego rodzaju doświadczenie zna i lansuje wszak szkoła herbartowsko-reinowska. Zresztą czy do tego i tylko do tego sprowadza się doświadczenie ucznia. A na czym w takim razie miałoby polegać doświadczenie ucznia w szkole socjalistycznej? Co w takim razie rozumieć przez pojęcie doświadczenia w procesie wychowania? Sprawy trudne i subtelne. Prof. Mysłakowski daje bardzo głęboką odpowiedź na te pytania. Głęboką i dodajmy: nowatorską. Ale czy wyczerpującą z punktu widzenia trynitarnego układu życia wewnętrznego szkoły? Co w takim razie rozumieć należy przez doświadczenie w procesie wychowania, w systemie szkolnym, który uwzględnia nie tylko przedmioty ogólnokształcące cyklu matematyczno-przyrodniczego i nie tylko przedmioty ogólnokształcące cyklu humanistyczno-artystycznego, lecz także przecież i cyklu trzeciego — politechnicznego. A ten cykl oznacza przecież zajęcia praktyczne, pracę wytwórczą, pracę za pomocą narzędzi prostych, maszyn i mechanizmów nie tylko w fabryce i kombinacie, ale także w polu i ogrodzie. W pracy mamy wszak do czynienia z całym kompleksem zagadnień dydaktyczno-wychowawczych, które niepomiernie rozszerzają sferę doświadczenia uczniów. Niewiele to i takie doświadczenie ma wspólnego z doświadczeniem w laboratorium i pracowni szkolnej. W pracy produkcyjnej uprzedmiotowiony jest bowiem czynnik przyrodniczy (przyrodnicze podstawy techniki), lecz także czynnik ludzki (humanistyczne podstawy stosunków produkcyjnych). Rozdziałem pt. „Rola doświadczenia w procesie wychowania" wszedł więc Zygmunt Mysłakowski na terra icognita naszych badań pedagogicznych, naszych rozważań dydaktycznych i filozoficznych. Jest to na pewno krok nowy i rzadki we współczesnej naszej pedagogice. A jednak, podobnie jak rozdział o kształceniu politechnicznym trzeba będzie w nowym wydaniu uzupełnić rozdziałem kolejnym na ten temat, tak i tu trzeba będzie uczynić krok następny. Literatura nasza w tym zakresie nie jest zbyt bogata, ale za to praktyka nagromadzona ostatnio przez socjalistyczną szkołę czeka na uogólnienie. Jedna z ostatnich książek Johna Deweya jest właśnie poświęcona zagadnieniom stosunku wzajemnego między doświadczeniem a wychowaniem. Jego „Experience and education", która ukazała się niedługo przed drugą wojną światową, jest u nas spośród jego książek książką najmniej znaną. Tak samo mało komu jest u nas znana książka Crossera, który chyba najcelniej i najkonkretniej poddał pragmatystyczną koncepcję tej (skądinąd poważnej) książki Deweya krytyce. Wydaje się rzeczą wręcz konieczną, aby w wznowionym wydaniu, uzupełniając rozdział XIV tej książki, Mysłakowski przeanalizował szczegółowo książkę Deweya o doświadczeniu i przeciwstawił jej marksistowską koncepcję doświadczenia młodzieży w socjalistycznej szkole i marksistowską koncepcję zbliżenia szkoły do życia w społeczeństwie socjalistycznym.

5. Na temat naukowego poglądu na świat pisano u nas niemało. Dużo tam było ogólników i komunałów o zabarwieniu „socjalistycznym". Na tym większą uwagę zasługuje ostatni rozdział omawianej przez nas książki. Rzecz w tym, że walcząc o naukowy światopogląd, akcentowało się dobór treści nauczania, odrzucało się

jedne i aprobowało drugie przedmioty szkolne. Argumentację przeplatało się takimi wyrażeniami, jak „materialistyczny", „ateistyczny", „marksistowski", „antyreligijny", „antydogmatyczny" itd., itd. Zapominało się i pomijało takie kwestie, że np. materializmu historycznego i dialektycznego uczyć można w sposób dogmatyczny. O dialektyce, o zasadniczych jej prawach, podobnie jak o nauce i o badaniu naukowym, o teorii poznania i marksistowskiej metodologii, wykładać można, jak wiemy, w sposób metafizyczny, schematyczny i wręcz dogmatyczny. Tak więc w samym sercu dialektyki, teorii poznania, teorii nauczania, teorii odbicia uprawiać można metafizykę i dogmatykę, a więc działalność, która jest zaprzeczeniem pracy naukowej, i, co gorsza, metody wiodącej do kształtowania naukowego światopoglądu ucznia. Na tym tle wypowiedzi Mysłakowskiego nabierają nowej aktualności. Ale znowu wracamy do pewnej kwestii związanej z rekonstrukcją socjalistycznej szkoły. Praca produkcyjna powinna uczniom uświadomić, że w ostatecznym rachunku technika jest niczym innym, tylko ukierunkowanym i zorganizowanym przez człowieka przyrodoznawstwem, ukierunkowanym i zorganizowanym z punktu widzenia konkretnie określonego wytworu. Uczeń więc powinien w nowej szkole umieć coraz częściej dostrzegać zjawiska przyrodnicze w technice oraz wpływ techniki, w której uprzedmiotowione jest wszak przyrodoznawstwo, na działalność, postawę i myślenie nowoczesnego człowieka. W takim razie musi pedagogika przekroczyć tradycjonalistycznie ukształtowany krąg tematów, który jakoby jest receptą na wszystkie dolegliwości związane z kształtowaniem naukowego światopoglądu człowieka. A najsłabszym momentem jest tutaj niestety wiara („materialistyczna" wiara), że o wszystkim decyduje ostatecznie dobór treści nauczania i kształcenia.

Taka refleksja rodzi się po przeczytaniu ostatniego rozdziału książki Mysłakowskiego.

Kształcenie i doświadczenie Mysłakowskiego rozejdzie się, miejmy nadzieję, bardzo szybko i będzie książką powszechnie czytaną. Zapewne jest to książka niełatwa. Wymaga od czytelnika pewnej kultury pedagogicznej i pewnego wykształcenia filozoficznego. Ale i przy spełnieniu obu tych warunków przeczytanie tej książki wymaga trudu i samodzielności sądu. A takich czytelników w Polsce mamy już wielu, coraz więcej.

J. SZANIAWSKI

STEFAN KACZMAREK: „KSZTAŁTOWANIE TWÓRCZEJ POSTAWY NAUCZYCIELA. STUDIUM Z BADAŃ NAD PRZYGOTOWANIEM DO ZAWODU NAUCZYCIELSKIEGO"

Wrocław 1960. Zakład Naukowy im. Ossolińskich — Wydawnictwo, ss. 174. Cena 29 zł

Stefan Kaczmarek omawia w swej książce rezultaty doświadczeń z badań nad procesem kształcenia pedagogicznego kandydatów przygotowujących się do zawodu nauczycielskiego poprzez studia na Uniwersytecie Wrocławskim, w wyższej szkole pedagogicznej oraz w liceum pedagogicznym.

W Uniwersytecie i w WSP autor prowadził badania przez okres 3 lat, obejmując nimi ok. 400 studentów rocznie. W liceum pedagogicznym (wówczas 4-letnim) dla celów eksperymentalnych kierował osobiście w ciągu 1 roku zespołem uczniów klasy III przy hospitowaniu i omawianiu hospitowanych zajęć. Autor zastrzega się ponadto, że jego badania na Uniwersytecie, chociaż objęły łącznie ok. 1200 studentów, dotyczyły tylko niektórych form pracy pedagogicznej, a mianowicie ćwiczeń przeznaczonych na hospitacje, omawiania tych hospitacji oraz organizowania i przeprowadzania ciągłej praktyki pedagogicznej.

Należy wyrazić żal, że omówienie metod badań autor ograniczył tylko do ich wymienienia. Były to: 1) obserwacje, 2 wywiady z nauczycielami opiekującymi się praktyką pedagogiczną ciągłą, z pracownikami dydaktycznymi kierującymi pracą hospitacyjną oraz ze studentami, 3) analizowanie konspektów i sprawozdań z zajęć oraz z praktyki ciągłej, omówień tych zajęć, spostrzeżeń oraz opinii nauczycieli i dyrektorów, 4) eksperymenty pedagogiczne prowadzone osobiście z uczniami liceum pedagogicznego oraz — w kilku przypadkach — pod kierownictwem pracowników dydaktycznych ze studentami wyższych uczelni. Zwłaszcza interesujące byłyby informacje o eksperymentach przeprowadzonych na dwu poziomach kształcenia pedagogicznego kandydatów na nauczycieli.

Punkt wyjściowy badań stanowi sformułowana przez autora teza o możliwości rozwijania u kandydatów trwałych tendencji doskonalenia procesu nauczania i wychowania. Każde udoskonalenie tego procesu, polegające na coraz pełniejszym wykorzystywaniu poznanych już przez naukę praw w codziennej pracy wychowawczej, jest, zdaniem autora, twórczością pedagogiczną.

Ponadto autor z całą siłą podkreśla, że przyjmuje jako założenie, iż kandydaci posiadają gruntowną wiedzę z zakresu dyscypliny naukowej, której odpowiednikiem jest ich przyszły przedmiot nauczania. O pełnym przygotowaniu do pracy wychowawczej z młodzieżą można jednak mówić dopiero przy uwzględnieniu jego drugiego, równorzędnego aspektu, jakim jest przyswojenie sobie przez kandydatów wiedzy pedagogicznej i psychologicznej.

Poszczególne rozdziały książki, od I do IV, poświęcone są omówieniu możliwości kształtowania twórczej postawy kandydata oraz warunków, jakim powinny odpowiadać rozpatrywane pod tym kątem widzenia hospitacje zajęć, analizowanie tych hospitacji, zbiorowe przygotowywanie zajęć prowadzonych przez studentów oraz ciągła praktyka pedagogiczna.

W rozdziale I autor dowodzi, że pełniejsze rozwijanie twórczego stosunku do pracy dydaktycznej rozpoczyna się od zetknięcia się studentów z praktyką hospitacyjną i występuje wyraźniej, gdy spełnione są następujące warunki: 1) kontakt z rzeczywistością wychowawczą gromadzi materiał empiryczny, który jest podstawą do tworzenia własnych przekonań o skuteczności zabiegów dydaktycznych i wychowawczych, 2) studenci hospitujący zajęcia kierowane przez nauczyciela są do tej czynności odpowiednio przygotowani, 3) kandydaci wiedzą, że po odbyciu obserwacji ściśle określonych zjawisk wychowawczych czeka ich konieczność wyrażenia swojego osobistego poglądu na zauważone zależności pomiędzy stosowanymi zasadami a zmianami wywołanymi u wychowanków, 4) kandydaci odbywają dużą ilość hospitacji zajęć prowadzonych przez różnych nauczycieli (s. 12).

W rozdziale II autor omawia wymagania, jakim powinny odpowiadać konferencje pohospitacyjne ze studentami. Pierwszym warunkiem kształtowania twórczego stosunku do pracy wychowawczej przez tę formę pracy dydaktycznej jest jak najpełniejsze przygotowanie się studentów do dyskusji, polegające na teoretycznym pogłębieniu i przeanalizowaniu przed hospitacją tych zagadnień, które mają być przedmiotem obserwacji. Konieczne jest także wcześniejsze poinformowanie studentów o temacie i celu hospitowanej lekcji. Następnym etapem jest postawienie studentom wymagań, aby w toku dyskusji podejmowali samodzielne próby wprowadzania do koncepcji metodycznego ujęcia tematu lekcji zmian ulepszających jej poszczególne elementy. Trzeci wreszcie etap — to postawienie zadania, aby studenci zgłaszali własne koncepcje odmiennego realizowania systemu czynności (np. zasady, metody) bądź zastosowanie kilku elementów w jednej lekcji: zadań, metod, struktury. Można również niekiedy wymagać przedłożenia pracownikowi naukowemu sprawozdania oraz wyrażenia własnej opinii o zaobserwowanej lekcji i przedstawienia własnych pomysłów w formie pisemnej. We wszystkich przypadkach projektowania własnych rozwiązań konieczne jest przedstawianie ich naukowego uzasadnienia.

W III rozdziale autor omawia znaczenie okresu przejściowego między hospitowa-

niem zajęć a samodzielnym prowadzeniem lekcji. Zadaniem tego okresu jest zbiorowe opracowywanie lekcji, które mają być prowadzone przez kandydatów. Przeprowadzone następnie dyskusje po zespołowej hospitacji tych lekcji uświadamiają studentom potrójną rolę nauczyciela: projektodawcy, wykonawcy projektu i stałego racjonalizatora własnych pomysłów.

Najwięcej miejsca, bo prawie połowę książki, poświęca autor problemowi ciągłej praktyki pedagogicznej. Dzięki poznaniu w toku tej praktyki całokształtu pracy nauczyciela studenci łatwiej dostrzegają związki i zależności między różnymi rodzajami czynności dydaktyczno-wychowawczych, uczą się też rozumieć celowość i skuteczność stosowanych zabiegów wychowawczych. Ważnym czynnikiem w kształtowaniu twórczej postawy jest także możność poznania różnych sposobów stosowania zasad i metod wychowania. Szczególną rolę autor przypisuje kontaktom kandydatów z wybitnymi nauczycielami, opiekunami praktykantów, jak również wpływom tych nauczycieli na kształtowanie się przekonań o społecznej funkcji zawodu nauczycielskiego. Własne zadowolenie praktykanta z osiąganych wyników praktyki jest ważnym elementem, sprzyjającym wytwarzaniu się pozytywnego nastawienia uczuciowego do zawodu.

Ten przedstawiony w ogólnych zarysach rejestr omówionych w książce zagadnień wskazuje, że kierownicy praktyki pedagogicznej i nauczyciele uczestniczący w przeprowadzaniu tej praktyki znajdą w książce S. Kaczmarka bogaty zasób materiału dla własnych przemyśleń lub dla konfrontacji z wynikami własnych doświadczeń. Wydaje się jednak, że nauczyciele widzieliby chętnie — oprócz cennych uogólnień i dezyderatów — większą liczbę rozwiązań trudnych konkretnych zagadnień, jakie nasuwa skomplikowana praca nad przygotowaniem do zawodu nauczycielskiego.

Czytelnicy zachęceni zasygnalizowanym przez autora szerokim zasięgiem badań, obejmujących dwa typy wyższej uczelni oraz zakład kształcenia nauczycieli na poziomie średnim, mogą oczekiwać, że autor podejmie próbę porównawczej analizy zagadnienia, w jakim stopniu ogólna dojrzałość umysłowa związana z wiekiem kandydatów wpływa na możliwość lepszego kształcenia pedagogicznego. To zagadnienie autor rozpatruje tylko pod kątem istnienia ogólnej możliwości kształtowania twórczej postawy w każdym typie zakładu.

Studiujący książkę S. Kaczmarka w obecnym okresie dyskusji oświatowych chciałby również znaleźć w jego książce materiał do odpowiedzi na pytania dotyczące występowania różnic w procesie kształtowania się stosunku do zawodu u studentów uniwersytetu i wyższej szkoły pedagogicznej w związku z odmiennym profilem kształcenia i odmiennych nieco zadaniach tych dwu wyższych uczelni. Nie można jednak wysuwać zarzutów w stosunku do autora, że nie podjął on analizy zebranego przed kilku laty materiału badawczego również pod tym kątem widzenia.

H. N.

BOGDAN NAWROCZYŃSKI: „O SZKOLNICTWIE FRANCUSKIM"
Warszawa 1961, PWN ss. 444

W drugiej połowie października otrzymałem od autora bardzo mile wyglądającą książkę niewielkich rozmiarów. Tytuł nie precyzuje treści książki, określa tylko, o czym autor będzie mówił. Dlaczego autor tak ujął tytuł książki? Niewątpliwie żyje w nas świadomość, że ulegaliśmy nieraz wpływom francuskim przy budowie naszego szkolnictwa. Konarski, Komisja Edukacji Narodowej, później w XIX w. czerpaliśmy pełnymi rękami z ideologii pedagogicznej i socjalnej Francji przez terytorialnie bliższe nam i niejednokrotnie narzucane nam teorie Pestalozziego, Herbarta,

Wundta. Po drugiej wojnie światowej przemożne okazały się polityczne, pedagogiczne i kulturalne idee radzieckie. Francja oddaliła się od nas, a nawet schowała w skali światowej na dalszy plan na skutek własnych trudności. Ale w świadomości każdego naukowca polskiego żyje przekonanie, że w każdej dziedzinie, a przede wszystkim w naukach humanistycznych, filozoficznych, kulturalnych tylko przez końcowe stadia we Francji nabywa się ostatecznej politury. Stąd z całą ciekawością bierzemy do rąk książkę Nawroczyńskiego.

Krótka przedmowa tłumaczy, że w okresie budowy własnego szkolnictwa koniecznie należy śledzić rozwój szkolnictwa w innych krajach, zwłaszcza że nowe myśli twórcze powstają wciąż w wielu państwach. Nawroczyński wymienia 7 takich dzieł od r. 1927. Szkoda, że przeoczył M. Ziemnowicz „Szkolnictwo w Stanach Zjednoczonych A. P." ss. 399 i M. Ziemnowicz „Nauczanie i wychowanie w Stanach Zjedn. A. P." ss. 142, obie prace wydane przez Książnicę-Atlas Lwów-Warszawa 1934. Obie prace przyjęte przychylnie przez krytykę i świat naukowy także w USA. Ale pominięcie to, może nawet dla autora tych prac nieprzyjemne, w niczym nie wpłynęło na istotę osiągnięć Nawroczyńskiego w tej pracy.

Książka obejmuje część ogólną z 4 rozdziałami i część szczegółową z 6 rozdziałami. Kończą książkę „Refleksje pro domo nostra", obejmujące nie tylko syntezę pracy, ale nadto wskazania dla naszych organizatorów szkolnictwa. Dodatek uzupełniają na 4 stronach dane statystyczne i organizacyjne, zdobyte przez autora już po wydrukowaniu.

Część pierwsza sięga do historii, określa, co należy rozumieć przez ustrój szkolny, zastanawia się, jaki typ życia społecznego i politycznego chcą urzeczywistniać współczesne ustroje szkolne, które wszędzie głoszą ideały demokracji, chociaż różnie pojęte. Czyni to „Deklaracja niepodległości St. Zj. A. P." (1776), Wielka rewolucja francuska w „Deklaracji Praw Człowieka" (26. VIII. 1789). Autor zatrzymuje się tylko nad „Projektem organizacji wychowania publicznego" Jana A. M. Condorceta z 20. IV. 1792, bo idee jego są do dnia dzisiejszego aktualne dla twórców szkolnictwa francuskiego. Na 12 zasad przez niego wysuniętych 9 już weszło w życie, 2 jeszcze ciągle są przedmiotem rozważań, a tylko jedna zasada, hierarchia władz, zarządzających szkolnictwem, została odrzucona. Autor przypomina, że we Francji szkolnictwo, także uniwersytety i kolegia, było przez wieki domeną kościoła, że od XVI w. uniwersytety raczej podlegały władzy królewskiej, choć korzystały z przywilejów kościoła. Filozofowie głoszą w XVIII w. hasło, że nauczanie jest funkcją państw, że ma być wspólne dla wszystkich obywateli i bezpłatne. Ustawa z 9. XII. 1905 r. dokonywa ostatecznego rozdziału kościoła i państwa, tworzy szkołę świecką, niezależną od wyznania.

Nawroczyński widzi trudność ujęcia systemu szkolnictwa francuskiego w chwili obecnej na skutek ciągłych zmian i reform, które Francja przeżywa zwłaszcza w XX w., i przyjmuje niemal za podstawę swych poglądów na to szkolnictwo cytowane przez siebie słowa Henriette Brunot-Gybal w „Encyclopedie Francaise" T. XV 1939 pod „Education et Instruction", którymi ona charakteryzuje współczesne szkolnictwo francuskie: „Najbardziej stałą cechą szkolnych instrukcji francuskich jest to, że one się wciąż znajdują w przededniu reformy". W całej pracy nawiązuje dlatego Nawroczyński do przeszłości instytucji, a charakteryzując stan aktualny, może najwięcej interesuje się, jaki przebieg będą miały projektowane reformy szkolnictwa, przewiduje ich przyszłość, zwłaszcza że w jego przekonaniu idee francuskie zarówno organizacji, jak i wychowania będą wywierały wpływ na inne szkolnictwa świata. Nawroczyński wierzy w geniusz Francji.

W rozdz. II wylicza i omawia raczej słowami samych autorów francuskich założenia ideologiczne, polityczne, ekonomiczne, socjalne szkolnictwa. Omawia zasadę I: zupełną centralizację szkolnictwa. Dopiero IV Republika (1944—1959) przechyla się ku decentralizacji w sprawach pedagogicznych i ewentualnie regionalnych. II zasada: publiczny charakter egzaminów, wydawania dyplomów, system konkursowych egzaminów przy ubieganiu się o różne stanowiska zwłaszcza przy awansowaniu sił

nauczycielskich i udzielaniu agregacji. III zasada: obowiązkowość i bezpłatność szkolnictwa publicznego, zasada prawie zupełnie przeprowadzona w V Republice. Od r. 1959 obowiązują opłaty tylko w szkołach artystycznych i na uniwersytecie, ale państwo przez stypendia bardzo pomaga. IV zasada: swoboda nauczania. Obok szkół państwowych istnieją, i to bez wielkich trudności, szkoły prywatne, utrzymywane przez jednostki, kongregacje religijne, syndykaty zawodowe. Państwo zatrzymało kontrolę, czy nauczanie prywatne nie wykracza przeciw konstytucji, moralności lub obowiązującym prawom. IV zasada: neutralność, tj. szkoła jest z dala od spraw religijnych i walk politycznych. Państwo zapewnia bezpieczeństwo i porządek prawny, jak tego domagał się Condorcet. VI zasada: wychowanie i samokształcenie pozaszkolne. Nawroczyński oddaje głos tak wybitnym organizatorom i reformatorom szkolnictwa francuskiego, jak Edgar Quinet, Jules Ferry (dłuższy fragment listu tego ministra z 1883 do nauczycieli szkół początkowych Francji; wspaniały dokument i co do argumentacji, i do życzliwego stosunku do podwładnych sobie nauczycieli), Jean Jaurès, Ferdinand Buisson (rola nauczyciela jako pioniera demokracji i głosiciela pokoju). Autor omawia teraz działalność IV Republiki i de Gaulle'a. Ideałem jest zapewnić każdemu dziecku efektywną możność korzystania z nauczania i uczestniczenia w życiu kulturalnym. Celem jest wytworzenie elity nie z urodzenia, lecz na skutek własnych zasług.

Rozdz. III charakteryzuje administrację szkolną. Całe życie szkolne jest zależne od ministra. W krótki, ale bardzo jasny sposób charakteryzuje autor władzę centralną, ciała doradcze, ośrodek dokumentacji pedagogicznej, władze okręgowe, departamentalne i miejscowe organizacje pozaszkolne i poszkolne. Wielkie znawstwo tego szkolnictwa, znajomość literatury przedmiotu czyni te rozdziały niemal doskonałym źródłem informacji.

Rozdział IV szkicuje ogólny ustrój współczesnego szkolnictwa. Mnóstwo faktów musi być uwzględnionych, jak przez zakusy burżuazji szkolnictwo z jednolitego systemu stało się na stopniu elementarnym szkołą dla pracującego ludu, a dla klas posiadających wprowadzono klasy X—VII i połączono z szkolnictwem II stopnia, aby nastąpił faktyczny rozdział posiadających od pracujących.

Autor przechodzi do części szczegółowej, w której zajmuje się organizacją szkolnictwa publicznego I stopnia, od przedszkola do szkół normalnych, jako zakładów kształcenia nauczycieli szkół I stopnia i wyższych. Omawia szkoły prywatne, podkreśla, że nie są krępowane ani co do programów, ani metod nauczania. Przedszkola oparte są na metodach Marii Montessori i Ovide Decroly'ego. Panuje w nich atmosfera porządku, spokoju, radości i serdecznego ciepła, aby przypominały dom rodzinny. Programy akcentują troskę o rozwój fizyczny, emocjonalny i umysłowy dziecka. Mimo niewielu słów wyraźny obraz pracy przedszkoli.

Szkoły elementarne obejmują okres życia od 6—16 r. ż. poprzez etapy siedmioletniej aż do dziesięcioletniej nauki (zarządz. 6. I. 59). Nawroczyński omawia te cykle nauki zawsze z myślą, że Polska, która znajdzie się wkrótce w sytuacji przedłużenia nauki podstawowej, powinna znaleźć we Francji wskazówkę, jak to robić należy. Podkreśla też nowość w tym szkolnictwie, obliczoną do przysposobienia dzieci do zawodu, cykl obserwacji dwuletniej (II — 13 r. ż.), który umożliwia trafniejsze wyzyskanie zdolności dzieci jako najważniejszego bogactwa narodowego.

Za przyczyny tych zmian podaje: zmiany demograficzne; Francja przestała być krajem wymierającym po drugiej wojnie światowej. Przyrost naturalny stał się dodatni i rośnie szybko. Druga przyczyna to konieczność kształcenia techników, inżynierów, badaczy, profesorów. Trzecia przyczyna to zmiany w produkcji przemysłowej we Francji na skutek mechanizacji i automatyzacji pracy. Potrzeba kwalifikowanych pracowników, techników, naukowców. Rozwój tego procesu znamy już z innych krajów.

Obowiązkowość, laickość, bezpłatność szkolnictwa jest dokładniej scharakteryzowana. Trzeba się poznać z tymi zagadnieniami ze względu na analogię u nas. Autor

omawia również programy szkół elementarnych. Odsyłam czytelników do samej książki.

Rozdział II części szczegółowej zajmuje się szkolnictwem II stopnia. Jest zasługą Nawroczyńskiego, że starał się określić ducha szkół licealnych i kolegiów i na podstawie tradycji, i w zestawieniu z duchem szkół elementarnych. Nie tylko własna znajomość szkolnictwa francuskiego wszystkich stopni, ale głębsze studia nad ujęciem istoty bezinteresownej, humanistycznej kultury francuskiej pozwolą mu ująć sens tego, co stanowi odrębny charakter II stopnia szkół. To nie bagaż wiadomości nawet użytecznych, lecz popieranie pełnego rozwoju zdolności każdego młodego człowieka, wszystkiego, co stanowi o doskonałości jednostki, więc inteligencji, charakteru, poczucia moralnego, smaku estetycznego. To właśnie, nie zaś treść tylko, jest sensem kształcenia humanistycznego. Po cyklu obserwacji (II — 13 r. ż.) programy są zróżnicowane, najwięcej w szkołach II stopnia. Dwa pierwsze lata mają dwa kierunki, klasyczny i nowoczesny, od 13 r. ż. trzy kierunki, a w 15 i 16 r. ż. aż siedem, w tym 2 eksperymentalne. Lata 17 i 18 to okres syntezy: filozofia, nauki eksperymentalne i matematyka stanowią podstawę.

Trochę zmiany wykazuje system egzaminów, gdyż od r. 1956/7 obowiązuje egzamin do kl. VI tylko kandydatów o przygotowaniu domowym lub prywatnym. Kandydaci ze szkół publicznych przyjmowani są na podstawie świadectw. Licea (tj. szkoły państwowe) i kolegia (tj. szk. komunalne) mają ten sam program i te same metody dydaktyczne i wychowawcze. Uczniowie wybierają sami między kierunkami klasycznym i nowożytnym w różnych sekcjach.

Część I bakalaureatu po klasie I. Część druga po klasie końcowej. A więc te lata nauki szkolnej to przygotowanie do egzaminu, wszystko inne schodzi na plan drugi. Po klasie końcowej bywają jeszcze jednoroczne lub dwuletnie kursy przygotowujące do grandes écoles. Słusznie podkreśla Nawroczyński moment „kucia" jako ujemny.

Następnie daje nam autor siatkę godzin i rozkład nauki w tych szkołach. Bardzo interesujący, wart szczególnego przestudiowania. Uderza, że tygodniowa liczba godzin nauki nie dochodzi do 30. Szczegóły w książce.

Więcej zainteresowania budzi ruch pedagogiczny we Francji. Rośnie on od czasu klęski i wyzwolenia z okupacji niemieckiej po r. 1940. Zaczęto eksperymentować i dążyć do przełamania starej rutyny, do wlania nowego życia w ustalone formy liceum. Od r. 1945 wzrosła liczba classes nouvelles et pilotes z 200 na 800 w roku 1948. Klasy mają uczniów najwyżej po 20. Nauka opiera się na indywidualizacji i budzeniu aktywności uczniów. Stanowią one laboratoria pedagogiczne, przy czym politechnizacja, wprowadzanie do technik życia przemysłowego, gospodarczego, rolniczego gra zasadniczą rolę.

Nowością są instytucje doradców pedagogicznych, którym powierza się rozpoczynających praktykę nauczycielską. Nauczyciel licealny musi mieć wykształcenie wyższe i stopień licencjata. Wyższym stopniem naukowym jest agregacja, przed stawiająca już wysoki poziom i podstawę do ewentualnego powołania na katedrę uniwersytecką.

Nie wspominaliśmy dotąd szkół zawodowych, nazywanych we Francji technicznymi (przemysłowe, handlowe, rolnicze), które rozwijają się szybko od końca I wojny światowej. Charakterystyczne dla Francji jest niezdecydowanie, czy przyznać tym szkołom poziom stopnia II, gdyż traktowane są ogólnie jako stopień I. Odgrywa w tem rolę tradycja pojmowania kultury jako bezinteresownego kształcenia. Bardzo liczne ośrodki poradnictwa zawodowego ułatwiają rodzicom i młodzieży wybór zawodu.

Szkolnictwo artystyczne, muzyczne, dramatyczne stanowi osobną kategorię szkół. Państwowych szkół tego rodzaju nie ma.

Rozdział IV części szczegółowej omawia szkolnictwo wyższe. Znowu nawiązuje autor do historii, krótko omawia powstanie i organizację uniwersytetów. Najcie-

kawszą wyższą szkołą, przynajmniej dla nas, jest istniejąca od 1948 r. „Szkoła administracji", która kształci wyższych urzędników państwowych. Przyjmuje kandydatów do 26 r. ż. po studiach wyższych oraz czynnych urzędników w wieku 26 do 30 lat z 5-letnią praktyką. Francja słynęła w świecie ze swej wzorowej administracji. To nie przypadek, lecz następstwo poważnych studiów.

Nawroczyński omawia także szereg szkół prywatnych, z kolei przechodzi do spraw wychowania, aby dojść do tematu, który mu szczególnie leży na sercu. Rozdział ten ma tytuł „Reformy" i zaczyna się od omówienia 2-tomowego dzieła „Universite Nouvelle par Les Compagnons" z r. 1918, podkreślającego konieczność demokratyzacji szkoły i przywrócenia jej charakteru jednolitości. Szczególniej jednak zajmuje się Nawroczyński projektem Komisji P. Langevin i H. Wallon (1944—47), który zawiera wiele myśli nowych zwłaszcza dla społeczeństwa francuskiego: zasada sprawiedliwości (równość i zróżnicowanie), dostęp do kultury nie przez selekcję — ta tworzy różnice — lecz przez podnoszenie poziomu, zasada kierowania na właściwą drogę każdego według zdolności i zainteresowania; zasada kultury ogólnej, która łączy ludzi. Komisja przedłuża obowiązkowe kształcenie do 18 r. ż.: od 6 obowiązkowa podstawowa nauka, od 11—15 r. okres orientacji, od 15 do 18 okres determinacji, obejmuje selekcję praktyczną, zawodową, teoretyczną, która prowadzi do studiów uniwersyteckich (kierunek humanistyczny, nowoczesny) nauk ścisłych, technicznych, bakalaureat.

Komisja proponuje wypłacanie wstępnych poborów młodzieży 3 cyklu szkół I stopnia (15—18 lat). Młodzież szkół II stopnia ma pobory zapewniające utrzymanie. To jest nie tylko zasada bezpłatności, lecz poniekąd rekompensacji za ubytek zarobku przez przesunięcie początku pracy zarobkowej.

W zakończeniu od s. 131 do 138 podaje autor syntezę swej pracy, wylicza w 15 punktach sprawy, które specjalnie zasługują na uwagę polskiego działacza i reformatora. Są tu powtórzone zasadnicze linie rozwoju i demokracji szkolnictwa.

Kończymy tę bardzo pożyteczną lekturę z uczuciem podziwu dla autora, że na tak ograniczonej przestrzeni zdołał podać tyle wiadomości. Książka ta może się stać doskonałym przewodnikiem dla wszystkich, którzy się interesują nie tylko francuskim szkolnictwem, ale myślą także o tym, jak Polska może wyjść z trudności organizacyjnych swego szkolnictwa. Jedna tylko uwaga. Autor z entuzjazmem omawia rezultaty, które Francja osiągnęła. Nie zajął się problemem nierówności uzdolnień wszystkich dzieci. Jest trudność pogodzenia tego faktu z demokracją. Nie omówił też autor trudności wynikających z faktu, że pewien odsetek uczniów nie chce się uczyć, przez co powstają załamania, powtarzanie klas. To problem ekonomiczny, pedagogiczny, moralny. Francja stara się zaradzić złu przez rozbudowę poradnictwa zawodowego. Poradnictwo opiera na naukowych przesłankach. Chce zbliżyć do zawodu, który mógłby dać młodym ludziom zadowolenie i szczęście osobiste. Ufajmy, że psychologia i nauki pedagogiczne potrafią i te trudności przynajmniej zmniejszyć.

M. ZIEMNOWICZ
Lublin

ŚWIATOPOGLĄD, LAICYZACJA, RELIGIA[1]

W książce pt. **Nauczyciel i religia** M. Kozakiewicz omawia interesujące wszystkich pedagogów zagadnienia związane z realizacją celów wychowawczych szkoły socja-

[1] Mikołaj Kozakiewicz: *Nauczyciel i religia.* Nasza Księgarnia 1961, ss. 196. Mikołaj Kozakiewicz: *Światopogląd 1000 nauczycieli* (sprawozdanie z badań ankietowych). Warszawa 1961. Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych. ss. 272.

listycznej, świeckością oświaty i wychowania, stosunkiem nauczycieli i szkoły do kleru, a także postawą światopoglądową i ideowo-moralną wychowawców młodego pokolenia. Treścią książki, jak stwierdza autor, nie jest ferowanie wyroków, lecz rzeczowe i spokojne przedstawienie, „jaki jest i jaki powinien być stosunek nauczyciela świeckiej, socjalistycznej szkoły do religii", podstawowym zaś jej celem „jest poddanie pod rozwagę zarówno nauczycielom, jak i władzom szkolnym propozycji najwłaściwszego ustosunkowania się do nauczyciela wierzącego w szkole socjalistycznej i ustosunkowania się nauczyciela wierzącego do obowiązków nauczyciela szkoły socjalistycznej, szczególnie w zakresie kształtowania naukowego poglądu na świat i socjalistycznej moralności".

Problem stosunku nauczyciela do religii jest rozpatrywany w aspekcie zawodowo-pedagogicznym, politycznym i moralnym.

Przedstawione w książce poglądy są refleksjami człowieka zainteresowanego prawidłowym rozwiązywaniem skomplikowanych zagadnień społeczno-politycznych, ideologicznych i wychowawczych zgodnie z potrzebami rozwoju społecznego. W zasadzie nie odbiegają one od poglądów wielu działaczy oświatowych i nauczycieli oraz od założeń polityki państwa.

Rozważania swe rozpoczyna M. Kozakiewicz od przedstawienia ujemnych skutków wychowania religijnego, teoretycznych podstaw świeckiego, socjalistycznego wychowania i stosunku pedagogiki, zwłaszcza socjalistycznej, do religii. W rozdziale pt. „Wychowanie a religia" zostały zasygnalizowane poglądy myślicieli i pedagogów na religię i wychowanie religijne oraz omówione sprzeczności między dążeniami współczesnych systemów wychowawczych a wszelką religią. Rozdział pt. „Religia a pedagogika socjalistyczna" nawiązuje do sformułowanej przez S. Staszica myśli o klasowym charakterze wychowania. „Różne krajowe rządy do osiągnięcia szczęśliwości różne sposoby pozwalają, boć niejednakiej w obywatelach użyteczności potrzebują. Dlatego w każdym państwie edukacja do rządu stosowaną być musi koniecznie". Przytoczone zostały również krytyczne wypowiedzi B. Russella na temat wychowania religijnego i burżuazyjnego. B. Russell szczególnie dobitnie wykazuje klasowy i wsteczny charakter pedagogiki kapitalistycznej. Nawiązując do sformułowań marksizmu-leninizmu i wypowiedzi pedagogów socjalistycznych M. Kozakiewicz przedstawia jaskrawe sprzeczności między teoretycznymi podstawami wychowania religijnego i socjalistycznego. Z wykazanych różnic w podstawach filozoficznych, społecznych i moralnych wynika nieuchronnie wniosek o wstecznym charakterze wychowania religijnego, o humanistycznych, zgodnych z postępem społecznym założeniach dydaktyczno-wychowawczych pedagogiki socjalistycznej, o społecznej konieczności realizacji ideałów wychowawczych socjalizmu.

O ile w dwóch pierwszych rozdziałach autor ogranicza się do zestawienia tez, twierdzeń i wniosków, to omawiając „naszą koncepcję świeckości szkoły", sprawy wychowania religijnego i wychowania socjalistycznego wiąże ściśle z życiem społecznym, z wzajemnymi stosunkami między zinstytucjonalizowaną religią i wychowaniem religijnym w postaci kościoła oraz zinstytucjonalizowanym marksizmem i pedagogiką socjalistyczną w postaci państwa socjalistycznego i jego szkoły.

Przy omawianiu problemu laicyzacji szczególnie dobitnie został podkreślony różny stosunek państwa do religii pojmowanej jako fakt jednostkowy, do użytkowania religii przez jednostkę oraz do religii zinstytucjonalizowanej w postaci kościoła, roszczącego sobie prawo i w naszym społeczeństwie do regulowania różnych przejawów życia społeczno-politycznego, w tym również spraw oświatowo-wychowawczych. Autor przypomina stanowisko W. Gomułki, który między innymi stwierdził: „Szkoła należy do państwa, a nie do kościoła — jest szkołą państwową. Oznacza to, że jedynym gospodarzem szkoły jest państwo. Z ramienia państwa funkcje gospodarza sprawuje w szkole nauczyciel, kierownik szkoły, a nie katecheta. Nauczyciel powinien być moralno-duchowym kierownikiem i przywódcą młodzieży szkolnej".

Autor nie podchodzi do zagadnienia laicyzacji statycznie, lecz pokazuje ją jako proces społeczny związany z dziejami cywilizacji ludzkiej i nieuchronny produkt rozwoju społeczeństw. M. Kozakiewicz dokonuje przeglądu procesów laicyzacyjnych od XII wieku do czasów najnowszych, podkreślając w szczególności rolę okresów odrodzenia i oświecenia, epoki rewolucji burżuazyjnych i współczesnych dziejów ludzkości. Przedstawiony został również aktualny stan laicyzacji życia oświatowego i agresywne poczynania kleru we Francji, w Belgii, w Holandii, w USA, we Włoszech i innych krajach, mające na celu odzyskanie decydującego wpływu na oświatę i całokształt życia społeczno-politycznego. Rozważania historyczne kończą się wnioskiem, że „najkonsekwentniejszymi bojownikami o świeckość szkoły są komuniści... oni bowiem nie tylko usuwają to wszystko, co krępuje umysł ludzki, nie tylko stwarzają miejsce dla prawdy, lecz także projektują i dają własną prawdę, a także w swoim modelu ustrojowym usuwają wszelką pożywkę dla nietolerancji i wstecznictwa". Charakteryzując sytuację w dziedzinie laicyzacji życia oświatowego w Polsce, M. Kozakiewicz wyróżnia dwie koncepcje polskiej szkoły świeckiej — antyreligijną i areligijną. Areligijny wariant świeckości szkoły jest w praktyce wcielany w życie i stanowi wytyczną działania laickiego ruchu społecznego w Polsce.

Autor wykazuje, że przyjęcie odpowiadającego naszym potrzebom społecznym wariantu świeckości szkoły stwarza przesłanki niezbędne do realizacji celów pedagogiki socjalistycznej. Znaczna część pracy omawia rolę nauczycieli w realizacji założeń wychowawczych szkoły socjalistycznej oraz zależności między postawą społeczno-polityczną i światopoglądem pedagogów a rezultatami wychowawczymi naszego szkolnictwa. Autor rozwija, komentuje i uzasadnia stwierdzenie tow. W. Gomułki, że „Nauczyciel — jego przygotowanie zawodowe i zasób wiedzy ogólnej, jego postawa moralna i polityczno-społeczna będzie zawsze czynnikiem decydującym o wartości szkoły i jej społecznym oddziaływaniu", konfrontując jego treść z rzeczywistością.

W oparciu o przeprowadzone badania wśród 1000 nauczycieli M. Kozakiewicz omawia między innymi zróżnicowanie światopoglądowe wśród nauczycieli, ich stosunek do religii i stopień zaangażowania w życiu religijnym, poglądy na zagadnienie laicyzacji, motywy postępowania itp. Wprawdzie przeprowadzone badania nie upoważnieją do wyciągania wniosków natury ogólniejszej, nie dają obrazu polskiego nauczycielstwa, lecz całokształt rozważań wydaje się być prawidłowy. Zróżnicowanie światopoglądowe nauczycieli nie przekreśla możliwości oddziaływania wychowawczego na dzieci i młodzież zgodnie z wymogami pedagogiki socjalistycznej. Warunkiem koniecznym jest jednak rozgraniczanie prywatnych poglądów od obowiązków pedagogicznych, od obowiązków nauczycieli jako funkcjonariuszy państwowych wypełniających uczciwie i zgodnie z wymaganiami przyjęte na siebie obowiązki. Postawy światopoglądowej nauczycieli autor nie traktuje jako czegoś stałego, niezmiennego, lecz jako nieustanny proces zmian w sposobie myślenia, poglądach zachodzących podczas społecznego działania. Uważa, że „od rozmiarów i skuteczności propagandy wiedzy naukowej, od skuteczności pracy ideologicznej i samokształceniowej wśród nauczycieli zależy, kiedy i w jakim stopniu różne typy racjonalizmu rodzącego się wśród nauczycieli będą przybliżać się do konsekwentnego materializmu, do marksizmu-leninizmu".

Końcowe rozdziały książki omawiają stosunki między szkołą a plebanią, między księdzem a nauczycielem, oraz drogi formowania się światopoglądu nauczycieli. Między innymi M. Kozakiewicz dochodzi do wniosku, że dobry nauczyciel szkoły socjalistycznej (niezależnie od tego, czy jest wierzący, czy nie) jest przez kler traktowany jako przeciwnik zagrażający głoszonym przez księży prawdom, oraz podejmuje próbę sprecyzowania treści i zasad pracy nad kształtowaniem światopoglądu nauczycieli.

Z pewnością wiele tez, myśli i wniosków zawartych w książce *Nauczyciel a religia* ma charakter dyskusyjny. Praktyka społeczna weryfikuje i weryfikować będzie w najbliższej przyszłości poglądy autora. Niezależnie od tego w/w pozycja wydawnicza zasługuje na uważne przeczytanie przez wszystkich nauczycieli, zarówno wierzących, jak i niewierzących, zwolenników laicyzacji i jej przeciwników, zdecydowanych marksistów i zwolenników innych poglądów filozoficzno-społecznych. Niezależnie bowiem od osobistych poglądów i przekonań naszym zasadniczym zadaniem jest możliwie najlepsze przygotowanie młodego pokolenia do aktywnego udziału w budownictwie socjalizmu.

W książce pt. *Nauczyciel i religia* autor posłużył się danymi z badań ankietowych przeprowadzonych wśród 1000 nauczycieli. Szczegółową analizę tych danych przeprowadza M. Kozakiewicz w książce pt. *Światopogląd 1000 nauczycieli.* Wydana przez PZWS pozycja wydawnicza przedstawia i komentuje wyniki ankiety. O ile pierwsza ma na celu popularyzację idei laickiego socjalistycznego wychowania i sformułowania płaszczyzny zgodnego współdziałania nauczycieli w realizacji założeń ideowo-programowych szkoły socjalistycznej, o tyle w drugiej autor stara się pokazać zróżnicowanie światopoglądowe nauczycieli, a tym samym wyciągnąć wnioski w sprawie możliwości zgodnej realizacji postulatów świeckiego wychowania w szkołach i placówkach oświatowych. Autor podkreśla, że „Praca niniejsza narodziła się ze zniecierpliwienia" na tle sprzecznych sądów o światopoglądzie nauczycieli i możliwości brania przez nich udziału w laicyzacji życia społecznego w ogóle, a oświatowego w szczególności, i „dlatego głównym celem zawartych w niej rozważań są praktyczne zadania związane z przyspieszeniem i właściwym kierowaniem zachodzącymi w naszym kraju procesami laicyzacyjnymi". Mimo tak słusznych intencji książka nie rozprasza wypowiadanych wątpliwości, zwłaszcza dotyczących światopoglądu nauczycieli. O tym, że książka nie rozprasza wątpliwości, zadecydował zasięg i jednostronność przeprowadzonych badań. Badania ankietowe przeprowadzone na kursach wakacyjnych (około 52% odpowiedzi) i wśród dobrowolnie zgłoszonych nauczycieli (około 17%), bez stosowania innych metod badawczych, nie stanowią należytych podstaw do uogólnień. Tematyka ankiety jest także specyficzna. Autor zdaje sobie sprawę z ograniczoności przeprowadzonych badań, dlatego też zastrzega się, że wnioski wyciągane na podstawie ankiet nie mogą być traktowane jako ogólne, lecz dotyczą jedynie 1000 nauczycieli, którzy wypełnili ankietę. Zakładając, że ankiety zostały wypełnione prawidłowo, dają one niedoskonały, ale z grubsza prawdziwy obraz zróżnicowania postawy światopoglądowej nauczycieli.

Objęcie materiału w książce *Światopogląd 1000 nauczycieli* odpowiada schematowi ankiety. Poszczególne problemy postawione w ankiecie M. Kozakiewicz omówił w XI rozdziałach, a XII poświęcił zestawieniu dopisków na kwestionariuszach. Między innymi w książce zostały omówione następujące zagadnienia: stosunek nauczycieli do religii rzymskokatolickiej, motywy skłaniające nauczycieli do uczestniczenia w życiu religijnym, wpływ religii na postępowane moralne nauczycieli, dynamika i kierunki ewolucji światopoglądowej nauczycieli, pogląd na miejsce katechety w szkole, stosunek nauczycieli do podstawowych zagadnień związanych ze świeckością szkoły, poglądy na przydatność zawodową nauczyciela wierzącego w socjalistycznej szkole świeckiej i inne.

W/w zagadnienia są rozpatrywane w różnych aspektach. Zestawienia statystyczne i omówienia uwzględniają stosunek do zasygnalizowanych zagadnień w zależności od miejsca zamieszkania nauczycieli (miasto i wieś), płci, wieku, wykształcenia i specjalności zawodowej. Poza tym autor uwzględnił dane liczbowe charakteryzujące stosunek do w/w zagadnień w zależności od postawy światopoglądowej nauczycieli i ich zaangażowania religijnego. Książka zawiera dużą ilość tabel z danymi liczbowymi i obszerne komentarze oraz próby wyjaśnienia zjawisk i wyciągania z nich wniosków. Podkreślić należy, że M. Kozakiewicz jest względnie ostrożny w wy-

jaśnianiu zjawisk i fomułowaniu wiosków, zwłaszcza natury ogólniejszej. Formułowane w oparciu o ankietę wnioski i hipotezy wydają się być prawidłowe. Nie przeprowadzono zresztą innych badań, których wyniki byłyby sprzeczne z wynikami badania ankietowego przeprowadzonego przez M. Kozakiewicza. Szereg wniosków znalazło potwierdzenie w praktyce życia społecznego. W okresie powszechnej laicyzacji szkół zdecydowana większość nauczycieli wypowiedziała się za wyprowadzeniem nauczania religii poza teren szkoły, a duża liczba wychowawców młodego pokolenia angażowała się i angażuje w walkę o świecki charakter oświaty i wychowania. Obserwuje się coraz szerszy udział nauczycieli w życiu społeczno-politycznym. Coraz więcej nauczycieli wstępuje w szeregi PZPR i innych stronnictw politycznych. Nie ma również sygnałów, aby nauczyciele angażowali się w działalność sprzeczną z charakterem szkoły socjalistycznej. Te i podobne fakty świadczą o tym, że ogólny optymistyczny wniosek o możliwości włączenia zdecydowanej większości nauczycieli w proces umacniania świeckiego, socjalistycznego charakteru szkoły i realizacji założeń pedagogiki socjalistycznej jest uzasadniony. Szereg hipotez i wniosków M. Kozakiewicza ma z pewnością charakter dyskusyjny.

Po to, aby je podbudować lub podważyć, konieczne jest przeprowadzenie szerszych badań różnymi metodami. Jednak nawet najlepiej przeprowadzone badania nie dadzą nam absolutnej pewności, że szersze uogólnienia będą prawdziwe. Światopogląd człowieka jest bowiem funkcją wielu zmiennych i trudno byłoby w badaniach uwzględnić wszystkie ważniejsze czynniki decydujące o zmianach i postawie światopoglądowej nauczycieli.

Poważną przeszkodą jest również złożoność pojęcia „światopoglądu". Indywidualne różnice w jego interpretowaniu oraz brak obiektywnego kryterium umożliwiającego ustalenia zależności między deklarowanym i rzeczywistym światopoglądem.

Przeprowadzone badania mogą jednak dać wiele cennych wskazówek umożliwiających korygowanie utartych sądów o nauczycielach, doskonaleniu pracy ideowo-politycznej i pedagogicznej z kadrą nauczycielską, korygowanie założeń polityki oświatowej itp.

Mimo że M. Kozakiewicz w swojej książce nie daje obiektywnego obrazu całego nauczycielstwa, to jednak zasługuje ona na uwagę. Stanowi próbę opracowania trudnego i złożonego zagadnienia, zmusza do głębszego przemyślenia problemu, do konfrontowania wyników badań ankietowych z rzeczywistością, do refleksyjnej oceny własnej postawy.

M. RATAJ

WŁADYSŁAW KOWALCZYK: SZKOLNICTWO POLSKIE W NIEMCZECH 1945—1948

Warszawa 1961, PZWS ss. 246

Książka ukazała się w ramach prac Sekcji Szkolnictwa na Obczyźnie, kierowanej przez Tadeusza Pasierbińskiego. Sekcja działała przy Komisji Dziejów Oświaty w latach 1939—1945, powstałej w roku 1947 przy ZGZNP. Jej przewodniczącym był Czesław Wycech.

Książka jest drugą z rzędu publikacją z zakresu dziejów szkolnictwa na obczyźnie podczas II wojny światowej. Jako pierwsza ukazała się praca pt. *Szkolnictwo polskie w ZSRR w latach 1943—1947* w opracowaniu Romana Polnego, pod redakcją Stanisława Skrzeszewskiego. Oczekują wydania dalsze opracowania z tego zakresu, mianowicie prace omawiające polskie szkolnictwo w Szwajcarii i na Węgrzech.

Autor przedmowy do omawianej książki, b. kierownik Centrali Polskiego Szkolnictwa w Niemczech, T. Pasierbiński, stwierdza, że publikacja stanowi „wyjątkową pozycję w naszym piśmiennictwie, gdyż omawia temat mało znany nie tylko w szerszym społeczeństwie, ale i wśród nauczycieli i działaczy oświatowych".

Treść książki zawarta jest w 10 rozdziałach. Obejmuje nadto załączniki (najważniejsze dokumenty omawianego szkolnictwa), bogatą i starannie uporządkowaną bibliografię oraz mapę sieci administracji szkolnej.

We wstępie do pracy informuje autor o liczbie importowanych Polaków do Niemiec przez okupanta, wśród których dzieci i młodzież (od 3—18 lat) wynosiła ponad 100 000 ($^1/_{10}$ ogólnej liczby Polaków w Niemczech w chwili zakończenia II wojny światowej). Autor wskazuje napotykane trudności w organizacji szkolnictwa. Zaznajamia również czytelnika z obfitą bazą źródłową, stanowiącą podstawę do opracowania tematu.

W I rozdziale („Wysiedleńcy polscy w Niemczech po II wojnie światowej") naświetla autor Niemcy jako jeden wielki obóz, skupiający około 9 milionów cudzoziemców różnych narodowości, i charakteryzuje bliżej obozy dla polskich wysiedleńców. Omawia ciężkie warunki bytowe i skład socjalny mieszkańców polskich obozów. Zbyt ogólnikowo charakteryzuje autor właściwości psychiczne wysiedleńców, które musiały być podobne do innych skupisk polskiej przymusowej emigracji w czasie II wojny światowej, np. na Węgrzech.

W rozdziale II („Stosunek władz okupacyjnych, instytucji i organizacji do wysiedleńców polskich") autor zwraca uwagę na ogólnie nieprzychylny stosunek tych władz do polskich wysiedleńców. Wynikało to z negatywnego ustosunkowania się do rzędu Polski Ludowej, a uznawania tylko rzędu emigracyjnego w Londynie. Autor wskazuje też na niejednolity stosunek władz okupacyjnych poszczególnych stref do polskiego szkolnictwa. Więcej miejsca poświęca organizacjom międzynarodowym, szczególnie UNRRA i polskim organizacjom w Niemczech, które przychodziły wszystkim polskim wysiedleńcom z daleko idącą pomocą.

Rolę nauczyciela wśród wysiedleńców polskich w Niemczech naświetla autor w rozdziale III. Akcentuje samorzutne włączanie się większości nauczycieli w organizację szkół, daje liczbowe zestawienie nauczycieli kwalifikowanych i niekwalifikowanych zatrudnionych w różnych typach szkół, informuje o stosowanej pragmatyce nauczycielskiej i warunkach pracy, o prowadzonych formach doskonalenia nauczycieli, o ich ofiarnej pracy kulturalno-oświatowej w obozach. Z tabeli (s. 49) dowiadujemy się, że polskie szkolnictwo w Niemczech cierpiało na brak nauczycieli, bo zatrudniało aż 43,6% sił niekwalifikowanych. Przeciwnie wyglądała sytuacja w polskim szkolnictwie na Węgrzech podczas II wojny światowej, gdzie liczba nauczycieli kwalifikowanych przerastała możliwości ich zatrudnienia.

W IV rozdziale charakteryzuje autor rozległy aparat administracji polskiego szkolnictwa w Niemczech — zakres działania i strukturę jego Centrali, obejmującej 8 okręgów i 57 obwodów szkolnych. Każdy obwód obejmował od 6—12 szkół powszechnych, nadto przedszkola, kursy dokształcające i zawodowe. Więcej miejsca poświęca autor nowemu, naczelnemu organowi administracji szkolnej pod nazwą „Wydział Konsularny Polskiej Misji Wojskowej przy Radzie Kontroli w Niemczech — Dział Oświaty i Kultury". Wydział ten funkcjonował od 1 grudnia 1946 r. Szkolnictwo polskie w Niemczech podlegało odtąd Ministerstwu Oświaty w Warszawie, a kierownik Centrali został mianowany — w dowód uznania jego zasług — delegatem tegoż ministerstwa do spraw polskiego szkolnictwa w Niemczech. Szkolnictwo polskie staje się odtąd przedmiotem silnych ataków kół związanych z polskim rządem emigracyjnym w Londynie.

W następnych rozdziałach omawia autor kolejno opiekę nad dzieckiem i szkoły powszechne (V), szkoły średnie ogólnokształcące (VI), szkoły zawodowe (VII) i studia wyższe polskiej młodzieży (VIII). Wskazuje, że w organizowanych sierocińcach i domach dziecka stworzono młodzieży znośne warunki materialne, umożliwiono jej

pobieranie nauki i zapewniono należytą opiekę moralną. Autor podkreśla, że zdolano objąć nauką wszystkie dzieci w wieku szkolnym, jednak w wielu przypadkach nauczanie to było „prowizoryczne i niesystematyczne" (s. 118). Podobnie, jak na Węgrzech, zerwano też w Niemczech z przedwojennym systemem, przewidującym trzystopniową szkołę powszechną (s. 108). W pracy wychowawczej z młodzieżą akcentowano przede wszystkim wdrażanie do pracy, repolonizację i krzewienie uczuć patriotycznych, co było podyktowane warunkami wysiedleńczymi.

Z publikacji dowiadujemy się, że organizacja polskich średnich szkół ogólnokształcących nie należała do łatwych. Część młodzieży przyjmowała propozycję włączania jej do pracy w szkołach jako „zamach na jej wolność". Szkoły średnie organizowano na wzór przedwojennych w Polsce z tym, że obok gimnazjów i liceów prowadzono jeszcze kursy gimnazjalne i licealne, gdy warunki lokalne nie pozwalały na uruchomienie szkoły. Za pomieszczenia dla szkół służyły koszary, baraki, a czasem i normalne budynki szkolne, w zależności od miejscowych warunków. W organizacji procesu nauki nauczyciele musieli wykazać w specyficznych warunkach wysiedleńczych dużo pomysłowości, dzięki której osiągali pomyślne wyniki.

W organizacji szkolnictwa zawodowego zauważamy bogactwo jego form. Obok kursów technicznych, kroju i szycia, ekonomiczno-handlowych, rolniczych, pedagogicznych, prowadzono szkoły przysposobienia zawodowego i rzemieślnicze, gimnazja i licea zawodowe. Szczególne miejsce zajmuje w tym szkolnictwie liceum pedagogiczne w Lubece, repatriowane w okresie likwidacji szkolnictwa do Lubomierza w woj. wrocławskim.

Rozdział VIII obejmuje naświetlenie studiów wyższych polskiej młodzieży wysiedleńczej. Dowiadujemy się, że dla polskich studentów w Niemczech uzyskano aż 2600 miejsc (łącznie z przyznanymi miejscami w szkołach wyższych w Belgii). Na skutek jednak ciężkich warunków życiowych młodzieży (warunki bytowe, poszukiwanie rodzin itp.) nie wykorzystano wszystkich przyznanych miejsc. Największym powodzeniem cieszyły się studia techniczne i medyczne, co odpowiadało wytycznym władz polskich, a prawdopodobnie i zainteresowanej młodzieży (łatwość opanowania słownika technicznego przy studiach w obcych językach, duża przydatność tych studiów nie tylko w kraju, ale i za granicą). Ciekawe są uwagi autora, dotyczące walki przeciwnych ugrupowań politycznych o losy polskich studentów wobec przeciwników emigracji stosowano nawet presję materialną.

Rozdział IX obejmuje charakterystykę szeroko prowadzonej akcji wydawniczej dla ogółu wysiedleńców, młodzieży szkolnej i nauczycieli w Niemczech, a także do pewnego czasu dla polskiej młodzieży w kraju.

W rozdziale X („Stosunek wysiedleńców do kraju") naświetla autor — między innymi — ciekawie rolę szkoły, nauczyciela i administracji szkolnej w przygotowywaniu repatriacji. W tym celu zwołano specjalny zjazd nauczycieli i przedstawicieli komitetów rodzicielskich w Hanowerze z udziałem delegacji nauczycieli z kraju pod przewodnictwem ministra oświaty Cz. Wycecha. Delegacja przyczyniła się w wysokiej mierze do wyprostowania błędnych pojęć o Polsce Ludowej.

W zakończeniu dokonuje autor podsumowania dorobku polskiego szkolnictwa w Niemczech, uwypuklając jego trzy zasadnicze funkcje: 1) objęcie nauką prawie 80 000 dzieci, młodzieży, a częściowo i dorosłych, 2) działalność szkoły w zakresie wychowania fizycznego i moralnego młodzieży i 3) praca szkoły i nauczyciela na rzecz repatriacji polskich wysiedleńców.

Podczas czytania publikacji odnosi się wrażenie, że jest ona wiernym odzwierciedleniem sytuacji szkolnictwa polskich wysiedleńców w Niemczech pod względem ilościowym. Autor był w tym szczęśliwym położeniu, że mógł zebrać bogaty materiał faktyczny z tego zakresu. Mówią o tym liczne dane liczbowe przytoczone w tekście i odrębnych tabelach. Praca zyskałaby jeszcze więcej na wartości, gdyby pogłębiono w niej niektórą problematygę, np. sprawę metod nauczania i wychowania młodzieży w specyficznych warunkach wysiedleńczych. Wskazane byłoby też

bardziej dogłębne naświetlenie sprzeczności występujących wśród nauczycieli w Niemczech. Wiadome jest bowiem skądinąd, że w „oflagach" ścierały się między sobą grupy nauczycieli, przynależne do ZNP względnie Stow. Chrześc. Nar. Naucz. Szkół Powsz. czy TNSW. W pracy jest tylko mowa o „kołach nauczycielskich", które prawdopodobnie skupiały wszystkich nauczycieli danych środowisk bez względu na przekonania polityczne. Na istniejące wśród nauczycieli przeciwieństwa wskazuje jeszcze i to, że pewna ich część nie tylko że nie powróciła do kraju, ale i nie włączyła się do pracy w polskim szkolnictwie.

K. STASIERSKI
Poznań

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

PRZEGLĄD POLSKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Dążenie do naukowego uzasadnienia czynności dydaktycznych jest zjawiskiem coraz częstszym. Przykładem są badania J. Barteckiego nad pracą w zespołach, K. Lecha nad łączeniem teorii z praktyką, Okonia nad procesem nauczania. W niniejszym przeglądzie zwrócę uwagę na zagadnienie łączenia teorii z praktyką, omówione przez kilku autorów w ostatnich numerach czasopism pedagogicznych.

NAUCZANIE I PRACA

Coraz częściej mówimy o łączeniu nauczania z pracą. Sprawa ta jest aktualna również w związku z przygotowywaniem nowych programów, chodzi bowiem o to, ażeby przedmioty nauczania i materiał programowy rozłożony był na poszczególne lata nauki szkolnej w taki sposób, że wiadomości z przedmiotów ogólnokształcących niezbędne do świadomego opanowania dyscyplin ogólnotechnicznych podawane były wcześniej, zanim uczniowie przystąpią do studiowania zagadnień ogólnotechnicznych, a te z kolei — żeby wyprzedzały nauczanie dyscyplin specjalistycznych. Założenie takie wysuwa M. N. Skatkin w artykule pt. *Łączenie nauczania z pracą*, ogłoszonym w numerze 2 „Wychowania". Autor ujmuje zagadnienie w sposób dialektyczny: związek nauczania z pracą widzi w tym, że zdobywana wiedza oświetla drogę praktyce, a proces wzbogaca wiedzę, pomagając w sposób świadomy opanować teorię.

Każdy przedmiot nauczania wiąże się z pracą w sposób specyficzny: przedmioty specjalistyczne mają bezpośredni związek z pracą, zdobyte na przykład wiadomości o maszynie tkackiej uczniowie stosują w pracy w fabryce; matematyka, fizyka, chemia i biologia wiążą się z pracą bezpośrednio (np. w pomiarach) lub pośrednio (praca na tokarce bez stałego uświadamiania sobie formuł sumowania się i rozkładu sił). Jasne więc, że nie każde hasło programowe musi być za wszelką cenę wiązane z pracą, jak nie każda operacja produkcyjna musi być wiązana z matematyką, fizyką, chemią czy biologią. Idzie więc, jak podkreśla Skatkin, nie o sztuczne powiązania, lecz o to, ażeby praktyka produkcyjna była wyprzedzana przez przedmioty stanowiące teoretyczną podbudowę. Uogólniając Skatkin tak formuluje zasadę łączenia nauczania z pracą: „Teoria oświetla drogę praktyce, nadaje pracy charakter czynności świadomych, a pracą wzbudza potrzebę wiedzy i wzbogaca wiadomości teoretyczne o treści zaczerpniętej z życia".

O nauczaniu produkcyjnym w radzieckiej szkole wiejskiej pisze w tym samym numerze „Wychowania" M. I. Szczerbakow. Nauczanie to jest realizowane w dwu etapach: w pierwszym uczniowie opanowują wiedzę ogólną z zakresu agro- i zootechniki oraz wiadomości i umiejętności produkcyjne, w drugim szkoła wykorzystuje lokalną produkcję rolną jako bazę do nauczania przez pracę i szkolenie w zakresie pracy produkcyjnej. Są to różnego rodzaju prace społecznie użyteczne w rolnictwie na polach siewnych, w farmach hodowlanych, w warsztatach kołchozowych lub rejonowych stacjach technicznych. Nauczanie takie przybliża szkołę do życia, stwarza warunki wszechstronnego rozwoju tej młodzieży, która będzie żyć w komunizmie.

Oba artykuły są przyczynkiem do rozumienia istoty systemu szkolnictwa w ZSRR i mogą być wskazówką przy rozważaniach nad związkiem nauczania z pracą w naszym reformowanym systemie szkolnym.

CZTERY POSTACIE ŁĄCZENIA TEORII Z PRAKTYKĄ

Artykuł N. A. Mienczyńskiej pt. *Psychologia stosowania wiedzy przez ucznia w jego praktyce szkolnej*, zamieszczony w numerze 2 „Psychologii Wychowawczej", stał się punktem wyjścia artykułu Konstantego Lecha (nr 4 tegoż czasopisma). Autor porównuje metody i wyniki własnych badań z badaniami Mienczyńskiej. W związku z twierdzeniem, że aktywność myślową uczniów pobudza najbardziej łączenie teorii z praktyką, autor wyróżnia: „1) Łączenie wiedzy i myślenia o charakterze konkretno-praktycznym z wiedzą i myśleniem o charakterze abstrakcyjno-teoretycznym; 2) łączenie wszelkiej posiadanej i zdobywanej wiedzy (praktycznej i teoretycznej) z jej bogatymi zastosowaniami w praktyce, zwłaszcza przy zdobywaniu wiedzy nowej; 3) łączenie poznawanych praw nauki z zasadami techniki; 4) łączenie wszelkiego poznania z działaniem ręki posługującej się narzędziami — z wyrabianiem przy tym nawyków i sprawności ruchowych". Autor wyjaśnia, że te cztery postacie wzajemnie się wiążą i przenikają, nie są więc jakimiś odrębnymi całościami.

W praktycznej działalności nauczyciela wyniki badań zarówno Mienczyńskiej, jak Lecha mają wielką wartość. Najbardziej pobudza aktywność ucznia, twierdzi Lech, łączenie teorii z praktyką. Proponowany przez niego system nauczania, oparty na łączeniu teorii z praktyką, jest próbą przezwyciężenia systemów szkoły tradycyjnej i szkoły aktywnej. Trzeba będzie wypracować formy łączenia teorii z praktyką dla różnych szczebli nauczania — innych w nauczaniu propedeutycznym, innych w nauczaniu systematycznym. Próby wiązania teorii z praktyką w postaci kształcenia politechnicznego świadczą o tym, jak trudno wyjść z zaczarowanego kręgu doświadczeń nauczania tradycyjnego.

Zwróciliśmy tu uwagę tylko na jedno zagadnienie z artykułu Lecha; jest ich oczywiście więcej, na przykład sprawa posługiwania się wiedzą z różnych poziomów abstrakcji i ogólności (najkorzystniejsze — z poziomów najwyższych). Interesujące jest twierdzenie końcowe. Na podstawie badań własnych, jak również badań Mienczyńskiej K. Lech stwierdza, że reforma systemu nauczania — to nie tylko wprowadzenie do szkoły ogólnokształcącej zagadnień technicznych; dopiero „samodzielne przechodzenie przez uczniów w czynnościach myślenia od obserwowanych przedmiotów i zjawisk do praw przyrody, a od nich do zasad techniki, oraz od tych praw i zasad do działania, do ich zastosowania w praktyce laboratoryjnej i produkcyjnej, zmienia działalność poznawczą uczniów, wprowadzając bogatą pracę myślową obok przeważającej dotąd pracy pamięciowej".

O EKSPERYMENTOWANIU

Na tle informacji o badaniach nad tak ważnym dla nauczyciela zagadnieniem zwrócimy uwagę na artykuł, który może nauczycielowi pomóc w organizowaniu samodzielnych badań i w pewnym stopniu zrozumieć ich mechanizm. Mam na myśli artykuł W. Okonia pt. *Cel i metody eksperymentowania* („Szkoła Zawodowa", nr 12/61). Autor ustala na wstępie terminologię. Jeśli cała szkoła jest objęta badaniem, mówimy o eksperymencie ogólnym, jeśli tylko jedna lub więcej stron pracy klasy (grupy wychowanków) — o eksperymencie cząstkowym (szczegółowym). Szkoła, w której prowadzi się eksperyment ogólny, może być uważana za eksperymentalną, jeśli zaś tylko eksperyment cząstkowy — eksperymentującą.

Prof. Okoń wymienia cztery główne zagadnienia, które mogą być przedmiotem eksperymentu: badania nad treścią nauczania szkolnego, metodami nauczania i wychowania, środkami dydaktycznymi i nad sposobami organizowania pracy uczniów. Dotychczasowe wyniki badań są u nas skromne i dotyczą przede wszystkim metod problemowo-zespołowych, potrzeby zaś są wielkie. W zrozumieniu tego zorganizowano w ub. roku specjalny kurs wakacyjny dla nauczycieli szkół eksperymentalnych.

Wysunięte tam dezyderaty wskazują najważniejsze dążenia i potrzeby. Jeden z dezyderatów dotyczy weryfikacji eksperymentu; zarówno klasy eksperymentalne, jak kontrolne nie powinny liczyć więcej niż 36 uczniów w klasach szkół podstawowych, a 32 w klasach szkół średnich. Jako przykład weryfikacji na trzech płaszczyznach autor wymienia badania Maxa Wasterlaina (Belgia) nad systemem „mi-temps". W wyniku eksperymentu stwierdzono z całą pewnością, że system ten daje lepsze wyniki nie tylko w zakresie nauczania w. f. i stanu zdrowia, lecz również w nauczaniu języka ojczystego, matematyki i innych przedmiotów. Jak wiadomo, system „mi-temps", polega na tym, że połowę czasu przewidzianego programem szkolnym przeznacza się na przedmioty intelektualne, a połowę na wychowanie fizyczne, zdrowie i rekreację.

*

Łatwo zauważyć, że nurtem zasadniczym w wymienionych artykułach jest dążenie do doskonalenia czynności nauczyciela; z jednej strony — zbliżenie do życia, z drugiej — oparcie nauczania na aktywności ucznia bądź przez łączenie teorii z praktyką, bądź przez nowe formy organizacyjne pracy. Na razie są to tylko rozważania teoretyczne i próby, podejmowane przez entuzjastów.

S. NOWACZYK
Toruń

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

KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI W KRAJACH ZACHODNICH

(Wybrane publikacje z lat 1948—1960)

TREŚĆ

1. Wyjaśnienia wstępne
2. Informacje dotyczące stanu ilościowego oraz uposażenia nauczycieli w różnych krajach
   a) Potrzeba nauczycieli
   b) Uposażenia nauczycieli
3. Rozważania na temat roli nauczycieli we współczesnym świecie
4. Kształcenie i doskonalenie nauczycieli
   a) Opracowania syntetyczne obejmujące informacje o stanie kształcenia i doskonalenia nauczycieli w wielu różnych krajach
   b) Prace obejmujące problematykę kształcenia i doskonalenia nauczycieli w poszczególnych krajach
      (1) Anglia
      (2) Francja
      (3) Italia
      (4) Kanada
      (5) Niemcy
      (6) Stany Zjednoczone
5. Badania w dziedzinie kształcenia nauczycieli
   a) Badania w krajach Europy i Ameryki
      (1) Anglia
      (2) Francja
      (3) Kanada
      (4) Stany Zjednoczone
   b) Doświadczenia i eksperymenty w krajach Afryki i Azji
      (1) India
      (2) Nowa Zelandia
      (3) Związek Południowej Afryki
6. Z historii kształcenia nauczycieli na Zachodzie
   (1) Anglia
   (2) Niemcy.

1. WYJAŚNIENIA WSTĘPNE

W latach 1959 i 1960 ogłoszone zostały na łamach „Ruchu Pedagogicznego" dwie informacje bibliograficzne na temat kształcenia nauczycieli. Jedna dotyczyła projektów reformy kształcenia nauczycieli w Polsce i ożywionej dyskusji w tej sprawie w polskich czasopismach pedagogicznych w latach 1956—1958 [1]. Druga dotyczyła dyskusji, rozwiniętej w latach 1957—1958 na łamach czasopism radzieckich, w sprawie zmiany systemu kształcenia nauczycieli w ZSRR wobec przygotowywanej tam wówczas reformy ustroju szkolnego [2].

Bibliografia, którą ogłaszamy w chwili obecnej, obejmuje przegląd wydawnictw samoistnych angielskich, francuskich, niemieckich i włoskich, opublikowanych w latach 1948—1960, a dotyczących kształcenia i doskonalenia nauczycieli w Anglii, Francji, Italii, Kanadzie, w Niemczech i w Stanach Zjednoczonych.

Obok prac informujących o stanie kształcenia i doskonalenia nauczycieli w wymienionych krajach, uwzględnia się w niej także prace, opublikowane w tym samym czasokresie, a dotyczące różnego rodzaju badań w zakresie kształcenia nauczycieli. Dane z tego zakresu odnoszą się nie tylko do krajów europejskich i kontynentu amerykańskiego, lecz także krajów Afryki i Azji.

Wydawnictwa zagraniczne, objęte niniejszą bibliografią, dobrane zostały spośród materiałów bibliograficznych zarejestrowanych przez Międzynarodowe Biuro Wychowania w Genewie. Materiały te gromadzone są w kartotekach zagranicznego piśmiennictwa pedagogicznego Zakładu Dokumentacji i Informacji Pedagogicznej Instytutu Pedagogiki.

Podobnie jak poprzednie bibliografie na temat kształcenia nauczycieli, bibliografia ta, opracowana w Zakładach Dokumentacji Instytutu Pedagogiki, ma charakter systematyczny, selekcyjny, adnotowany.

2. INFORMACJE DOTYCZĄCE STANU ILOŚCIOWEGO ORAZ UPOSAŻENIA NAUCZYCIELI W RÓŻNYCH KRAJACH

a) POTRZEBA NAUCZYCIELI

1. CONFÉDÉRATION MONDIALE DES ORGANISATIONS DE LA PROFESSION ENSEIGNANTE: Pénurie d'enseignants. Causes et remèdes. Washington 1957 W.C.O.T.P. ss. 64.

Sprawozdanie z zebrania delegatów Światowej Konfederacji Organizacji Nauczycielskich (WCOTP), jakie miało miejsce we Frankfurcie nad Menem w sierpniu

[1] Zob. Daniela Bardecka: *Kształcenie nauczycieli w Polsce* (Informacja bibliograficzna za okres 1956—1958). Ruch Pedagogiczny 1959 nr 1 s. 78—84, nr 3 s. 334—341; 1960 nr 1 s. 111—119.

[2] Zob. Wanda Dąbrowska: *Kształcenie nauczycieli w ZSRR* (Informacja bibliograficzna za okres 1957—1958). „Ruch Pedagogiczny" 1959 nr 2 s. 221—235.

1957 r. i które miało na celu zbadanie stanu liczbowego nauczycieli w poszczególnych krajach. Na treść broszury składa się: tekst ankiety rozesłanej do organizacji członkowskich przed zwołaniem zebrania, wstępne przemówienie, sprawozdania organizacji członkowskich i zespołów badawczych w związku z ankietą.

b) UPOSAŻENIE NAUCZYCIELI

2. HAMMER, Eugene L.: Teachers' Salaries. Washington (b.d.) World Organization of the Teaching Profession ss. 42.

Studium porównawcze na temat uposażeń oraz sytuacji materialnej nauczycieli w porównaniu z uposażeniami i sytuacją ekonomiczną przedstawicieli innych zawodów. Podstawę studium stanowią dane dostarczone przez 25 organizacji nauczycielskich zrzeszonych w Światowej Federacji oraz przez 22 organizacje nauczycielskie nie zrzeszone, w odpowiedzi na kwestionariusz rozesłany w 1951 r.

3. LA RÉTRIBUTION du personnel enseignant primaire. 2ème édition. D'après les données fournies par les Ministères de l'Instruction publique. Paris-Genève 1953 Unesco-Bureau International d'Education ss. 352.

Studium porównawcze, opracowane przez Międzynarodowe Biuro Wychowania w Genewie, na podstawie danych dostarczonych przez ministerstwa oświaty poszczególnych krajów, informujące o wysokości uposażeń nauczycieli szkół podstawowych, o wynagrodzeniach przyznawanych tym nauczycielom za prace dodatkowe w szkole, należnych im ubezpieczeniach i ogólnym ich położeniu materialnym. Publikacja obejmuje część ogólną, porównawczą, oraz część szczegółową, zawierającą dane nadesłane z 56 krajów, w odpowiedzi na ankietę.

4. LA RÉTRIBUTION du personnel enseignant secondaire. 2ème édition. Paris-Genève 1954 Unesco-Bureau International d' Education ss. 304.

Studium porównawcze na temat uposażeń, warunków pracy i ogólnej sytuacji materialnej nauczycieli szkół średnich w poszczególnych krajach świata. Podobnie jak poprzednie (poz. 3), zrealizowane zostało przez Międzynarodowe Biuro Wychowania w Genewie. Obejmuje część ogólną, porównawczą, oraz część szczegółową z danymi dotyczącymi uposażeń nauczycieli w 57 krajach, z których nadeszły odpowiedzi na ankietę.

5. THE YEARBOOK of Education 1953. London 1953 Evans Brothers, in association with the University of London, Institute of Education and Teachers College, Columbia University, New York ss. XII, 588, skorowidz.

Rocznik wychowania, wydany wspólnie przez Instytut Pedagogiczny Uniwersytetu Londyńskiego oraz Instytut Kształcenia Nauczycieli Uniwersytetu Kolumbia w Nowym Jorku. Obejmuje dane porównawcze dotyczące sytuacji materialnej nauczycieli w świecie. Obok sugestywnych statystyk odnośnie uposażeń nauczycielskich zawiera informacje dotyczące pochodzenia społecznego nauczycieli w poszczególnych krajach, obowiązującej ich pragmatyki, rzeczywistych warunków życia itp.

Zob. też: poz. 25, 30.

3. ROZWAŻANIA NA TEMAT ROLI NAUCZYCIELI WE WSPÓŁCZESNYM ŚWIECIE

6. La IIIe CONFÉRENCE mondiale des enseignants. Conakry, République de Guinée, 27 juillet — 2 août 1960. Prague (1961) Enseignants du Monde ss. 99.

Sprawozdanie z trzeciej Światowej Konferencji Nauczycieli, jaka odbyła się w Conakry w 1960 r. Obejmuje referaty na temat odpowiedzialności nauczycieli we współczesnym świecie, szkoły i kultury, szkoły i odprężenia międzynarodowego itp. oraz uchwalone rezolucje.

7. FERRE, André: L'instituteur. Paris 1954 Lą Table Ronde ss. 174.

O doniosłej roli nauczyciela w dzisiejszym społeczeństwie.

8. KEARNEY, Nolan C.: A teacher's professional guide. Englewood Cliffs, N. J. 1958 Prentice-Hall ss. 358.

O zadaniach zawodowych nauczycieli w oświetleniu historycznym, socjologicznym i etycznym.

9. RICH, R. W.: The Teacher in a Planned Society. London (1950) University of London Press ss. 120, skorowidz.

O doniosłej roli nauczyciela w dzisiejszym świecie, w którym „wychowanie jest narzędziem używanym świadomie w służbie polityki". Praca zawiera również krótki przegląd historyczny zmian zaszłych w dziedzinie technik wychowawczych.

10. SCHROTT, Andreas: Bilder aus einer Lebensschule. Wien 1954 Verlag für Jugend und Volk ss. 111.

Praca zawiera rozważania na temat misji nauczycielskiej, oparte na własnych doświadczeniach pedagogicznych autora w szkole wiejskiej. Autor precyzuje, jakie cechy charakteru i inteligencji powinny charakteryzować dobrego nauczyciela.

11. VAN DALEN, Deobold B., BRITTELL, Robert W.: Looking ahead to Teaching. Boston 1959 Allyn and Bacon ss. 403, fot., bibl., skorowidz.

Analiza zawodu nauczycielskiego. Zasady etyczne, którymi trzeba się kierować w nauczaniu, „wzbudzającym zainteresowania uczniów i podsycającym ich inteligencję".

4. KSZTAŁCENIE I DOSKONALENIE NAUCZYCIELI

a) OPRACOWANIA SYNTETYCZNE OBEJMUJĄCE INFORMACJE O STANIE KSZTAŁCENIA I DOSKONALENIA NAUCZYCIELI W WIELU RÓŻNYCH KRAJACH

12. LA FORMATION des maitres. Paris 1957 Institut Pédagogique National ss. 77.

Referaty i sprawozdanie z prac seminarium na temat kształcenia nauczycieli, zorganizowanym w 1955 r. w Sèvres i Aix-en-Provence we Francji.

13. LA FORMATION des maîtres ruraux. Paris 1953 Unesco ss. 167, bibliogr.

Publikacja obejmuje 4 prace na temat kształcenia nauczycieli szkół wiejskich: w Brazylii (napisana przez B. Lourenço Filho), w Wybrzeżu Złotym (przez L. A. Creedy), w Indii (przez E. A. Pires' a) oraz w Meksyku (przez J. Castillo).

14. LA FORMATION professionnelle des instituteurs. Hambourg 1954 Institut de l'Unesco pour l'Education ss. 82, powiel.

Sprawozdanie z prac Konferencji zorganizowanej przez Instytut Unesco do spraw Wychowania w Hamburgu na temat kształcenia nauczycieli szkół podstawowych. Publikacja obejmuje teksty podstawowych referatów wysuwających argumenty na rzecz uniwersyteckiego kształcenia, na rzecz kształcenia w seminariach nauczycielskich, a także przemawiających za dwojakim kształceniem nauczycieli szkół podstawowych: uniwersyteckim i średnim.

15. LA FORMATION professionnelle du personnel enseignant primaire. D'après les données fournies par les Ministères de l'Instruction publique. Première partie. Deuxième partie. Paris-Genève 1950—1953 Unesco-Bureau International d'Education ss. 275+ ss. 76.

Publikacja w dwóch tomach, opracowana przez Międzynarodowe Biuro Wychowania w Genewie, na podstawie danych dostarczonych przez ministerstwa oświaty poszczególnych krajów, na temat kształcenia nauczycieli szkół podstawowych. Tom pierwszy, wydany w 1950 r., omawia sprawę kształcenia nauczycieli szkół podstawowych w 51 krajach, tom drugi, wydany w 1953 r., obejmuje dane z 15 dalszych krajów i stanowi uzupełnienie tomu poprzedniego.

16. LA FORMATION du personnel enseignant secondaire. 2ème édition. Paris--Genève 1954 Unesco-Bureau International d'Education ss. 224.

Publikacja z zakresu pedagogiki porównawczej, zrealizowana przez Międzynarodowe Biuro Wychowania w Genewie, a dotycząca sprawy kształcenia i doskonalenia

nauczycieli szkół średnich w 58 krajach. Podobnie jak poprzednia publikacja informująca o kształceniu nauczycieli szkół podstawowych (poz. 15), oparta jest ona na odpowiednich materiałach uzyskanych z ministerstw oświaty. Jest to nowe, zaktualizowane wydanie podobnego studium, zrealizowanego przez Międzynarodowe Biuro Wychowania w Genewie w 1935 r.

17. HALMOS, Paul, ed.: Moral Issues in the Training of Teachers and Social Workers. Keele 1960 University College of North Staffordshire ss. 153. (The Sociological Review, monograph No. 3).

Sprawozdanie z trzeciej konferencji przedstawicieli różnych zawodów, jaka odbyła się w Keele dla rozpatrzenia zagadnień wychowania moralnego nauczycieli oraz różnych kategorii pracowników społecznych.

18. HAROUX, H.: La formation des éducateurs et la psychologie scientifique. Louvain 1957 Editions Nauwelaerst ss. 78. (Olympia, Publications de l'Institut d'éducation physique de l'Université catholique de Louvain).

Autor podkreśla doniosłość psychologii naukowej w kształceniu nauczycieli, nie wyłączając nauczycieli wychowania fizycznego. Od psychologii należy oczekiwać ważnych wskazań dla dokonania odnowy metod wychowania; zaznajomienie należyte z psychologią umożliwi nauczycielstwu zachowanie postawy naukowej przy rozwiązywaniu zagadnień praktycznych nauczania i wychowania.

19. JONCKHEERE, Tobie: Défense des sciences pédagogiques. Bruxelles 1958 Office de Publicité ss. 160.

O charakterze naukowym pedagogiki i najbliższych zadaniach tej nauki. Zbiór artykułów z tego zakresu, opublikowanych przez autora, wybitnego teoretyka i zasłużonego pedagoga belgijskiego, w okresie od 1904 do 1957 r.

20. MALE, George A.: Teacher Education in the Netherlands, Belgium, Luxembourg. Washington 1960 U. S. Department of Health, Education and Welfare, Office of Education ss. XIV, 190, tabl., bibliogr.

Studium porównawcze na temat kształcenia nauczycieli w krajach Beneluksu (Belgii, Holandii i Luksemburga). Praca obejmuje również charakterystykę ustrojów szkolnych wymienionych krajów.

21. PLANCKE, R. L., VERBIST, R.: Compte rendu et rapports sur l'enseignement universitaire des sciences pédagogiques en Europe occidentale. Premier congrès international de l'enseignement universitaire des sciences pédagogiques. Gand, Belgique 1954 ss. 246.

Zbiór referatów informacyjnych o programie i toku studiów pedagogicznych na uniwersytetach w Anglii, Francji, Hiszpanii, Holandii, Austrii, Italii, Niemiec, Portugalii i Szwajcarii, jakie zostały przedstawione przez przedstawicieli wymienionych krajów w 1953 r. na pierwszej międzynarodowej konferencji w Gandawie poświęconej zagadnieniu nauczania uniwersyteckiego pedagogiki. Teksty referatów zostały opublikowane w języku angielskim, francuskim i flamandzkim.

22. PRÉPARATION des professeurs chargés de la formation des maîtres primaires. Paris-Genève 1957 Unesco-Bureau International d'Education ss. 218.

Praca z zakresu pedagogiki porównawczej omawiająca sprawę kształcenia i doskonalenia nauczycieli przedmiotów pedagogicznych, zawodowych i ogólnych, mających kształcić w przyszłości nauczycieli szkół podstawowych. Publikacja zrealizowana przez Międzynarodowe Biuro Wychowania w Genewie, na podstawie materiałów uzyskanych z ministerstw oświaty 66 krajów.

23. RICHARDSON, C. A., BRÛLÉ, Hélène, SNYDER, Harold E.: La formation du personnel enseignant — Angleterre, France, Etats-Unis d'Amérique. Paris 1954 Unesco ss. 359, bibliogr.

O kształceniu nauczycieli w Anglii, Francji i Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej, posiadających należycie rozwinięte, choć znacznie różniące się między sobą, systemy szkolne. Studium porównawcze zrealizowane przez Unesco.

b) PRACE OBEJMUJĄCE PROBLEMATYKĘ KSZTAŁCENIA I DOSKONALENIA NAUCZYCIELI W POSZCZEGÓLNYCH KRAJACH

(1) Anglia

24. HANDBOOK on Training for Teaching. London 1954 Methuen, for the Association of Teachers in Colleges and Departments of Education ss. VIII, 408.

Szczegółowa charakterystyka systemu kształcenia nauczycieli w Anglii oraz poszczególnych typów zakładów kształcenia nauczycieli (seminariów dwuletnich, seminariów dla wychowawczyń przedszkoli, dla nauczycielek gospodarstwa domowego, dla nauczycieli kształcenia technicznego, dla nauczycieli rysunku, dla wychowawców fizycznych, jak również uniwersyteckich instytutów pedagogicznych).

25. HENSHALL, Albert E.: The Teacher's Pocket Book. London 1958 Evans Brothers ss. 154, tabl.

Zwięzłe informacje na temat przygotowania nauczycieli w Anglii, uposażeń, emerytur, warunków nominacji, awansu w tym zawodzie itp. Wydawnictwo zawiera wykaz użytecznych dla nauczycieli adresów.

26. MINISTRY OF EDUCATION: Challenge and Response — An Account of the Emergency Scheme for the Training of Teachers. London 1950 His Majesty's Stationery Office ss. 164, zał. 3.

Informacje brytyjskiego ministerstwa oświaty, w jaki sposób po zakończeniu drugiej wojny światowej, w latach 1945—1950, został przezwyciężony kryzys szkolnictwa angielskiego i przygotowana odpowiednia ilość nauczycieli szkół podstawowych i średnich.

27. READ, Katharine H.: The Nursery School. A Human Relationships Laboratory. 2nd edition. Philadelphia-London 1955 W. B. Saunders ss. 297 ilus., bibliogr.

Autorka, opierając się na swych bogatych doświadczeniach praktycznych zdobytych w wieloletniej pracy w przedszkolu, formułuje szczegółowe zasady kształcenia przyszłych wychowawczyń przedszkoli.

(2) Francja

28. LES CARRIÈRES de l'enseignement. Numéro spécial de la revue „Avenirs". Paris 1954 Bureau Universitaire de Statistique et de Documentation Scolaire et Professionnelle ss. 158 ilus., bibliogr.

Charakterystyka systemu szkolnictwa francuskiego i kształcenia zawodowego nauczycieli poszczególnych typów szkół objętych tym systemem.

29. LEIF, J., RUSTIN, G.: Morale professionnelle à l'usage des instituteurs et des institutrices. Programme des écoles normales. Paris 1950 Delagrave ss. 190.

Etyka zawodowa w programie seminariów nauczycielskich we Francji. Zbiór zasad i refleksji na temat zadań, odpowiedzialności, obowiązków, sumienia, moralności zawodowej nauczycieli i ich stosunku do kolegów, władz szkolnych, uczniów i rodziców.

30. L'INSTITUTEUR. Formation — Profession. Paris 1950 Bureau Universitaire de Statistique et de Documentation Scolaires et Professionnelles ss. 88.

Charakterystyka zawodu nauczyciela szkoły podstawowej, organizacji tego zawodu, kształcenia przygotowującego do pełnienia funkcji nauczyciela. Informacje dotyczące uposażeń nauczycielskich.

31. MIALARET, G.: Etude sur la formation des professeurs de mathématiques. Paris 1959 Centre National de la Recherche Scientifique ss. 77, tabl.

Krytyka praktykowanego sposobu rekrutacji oraz kształcenia nauczycieli matematyki we Francji. Opis doświadczenia, jakie przeprowadził autor z kandydatami na nauczycieli, których rzeczywisty rozwój i właściwa ocena faktycznych możliwości mogły nastąpić dopiero po ich zetknięciu się z praktyką.

32. RECRUTEMENT et formation des maîtres de l'enseignement du second degré.

Paris (b. d.) Service d'Edition et de Vente des Publications de l'Education Nationale ss. 118, wykr.

Zasady rekrutacji oraz kształcenia nauczycieli szkół średnich we Francji do 1952 r. i po 1952 r.

(3) Italia

33. BRECCIA, A. Ev.: Gli insegnanti bocciati. Pisa 1957—1958 Ed. Nistri-Lischi ss. 191.

Krytyka przygotowania zawodowego i ogólnego nauczycieli we Włoszech. Analiza przyczyn niezadowolającego stanu rzeczy.

34. L'INSEGNANTE e la scuola. Roma 1948 Edizioni „La Scuola e l'Uomo" ss. 48.

Zbiór artykułów omawiających różne aspekty kształcenia nauczycieli we Włoszech.

35. MODUGNO, Giovanni: La preparazione degli educatori. Brescia 1950 „La Scuola" ss. 128.

Zmiana metod dotychczasowego przygotowania nauczycieli we Włoszech koniecznym warunkiem realizacji ogólnej reformy szkolnej w tym kraju. Problemy kształcenia ogólnego i pedagogicznego oraz samokształcenia nauczycieli szkół podstawowych i średnich.

(4) Kanada

36. LAZERTE, M. E.: Teacher Education in Canada. Toronto (b.d) Gage ss. 80.

Rozwój metod i organizacji kształcenia nauczycieli w Kanadzie.

(5) Niemcy

37. HAMMELSBECK, Oskar, ed.: Ueberlieferung und Neubeginn. Probleme der Lehrerbildung und Bildung nach zehn Jahren des Aufbaues. Ratingen b. Düsseldorf 1957 A. Henn Verlag ss. 304, fot.

Praca zbiorowa, wydana z okazji 77 rocznicy prof. J. Antza, w której czołowi pedagogowie niemieccy rozpatrują w swych artykułach zagadnienia kształcenia nauczycieli na uniwersytetach, w akademiach pedagogicznych i w seminariach nauczycielskich, oraz ogólne zagadnienie kultury, tradycji i wychowania w Niemczech, po dziesięciu latach odbudowy kraju.

38. LEMBERG, Eugen, ed.: Lehrerfortbildung in Hessen. Bericht über die Tätigkeit des Hessischen Lehrerfortbildungswerkes von 1951—1955. Frankfurt am Main (b.d) Verlag Moritz Diesterweg ss. 124.

Sprawozdanie w sprawie organizacji, programu i metod doskonalenia nauczycieli w prowincji Hesse w Niemczech. Opis uzyskanych wyników pracy w okresie 1951—1955.

39. LIPPERT, Elisabeth: Lehrerbildung. Ein Programm. Wiesbaden 1952 Verlag der Hessischen Lesebuchstiftung ss. 208, skorowidz.

Uwagi na temat programu kształcenia nauczycieli, oparte na analizie historycznej zagadnienia. Konieczność uwzględniania danych demograficznych i ekonomicznych przy wypracowywaniu takiego programu.

40. RATGEBER für junge Lehrer. Unter Mitwirkung führender Schulmänner und Hochschullehrer herausgegeben von Willy Kuhn. Stuttgart 1954 Klett ss. 151.

Wskazania dla młodych nauczycieli dotyczące codziennej ich pracy dydaktycznej i wychowawczej, dalszego własnego kształcenia pedagogicznego, stosunku do uczniów, kolegów i władz szkolnych. Poradnik informujący o poziomie kształcenia pedagogicznego i wymaganiach stawianych nauczycielom.

41. REBLE, Albert: Lehrerbildung in Deutschland. Ratingen 1958 Aloys Henn Verlag ss. 332, bibliogr.

Publikacja informująca o stanie i problematyce kształcenia nauczycieli w Niemczech, podkreślająca konieczność ścisłej współpracy wyższych szkół pedagogicznych z uniwersytetami, postulująca uprawianie naukowej pedagogiki i dydaktyki oraz

zaprowadzanie ścisłego związku teorii z praktyką w procesie kształcenia nauczycieli. Ostatni rozdział książki omawia zmiany dokonane ostatnio w „radzieckiej strefie" (Niemieckiej Republice Demokratycznej) w dziedzinie kształcenia nauczycieli.

(6) Stany Zjednoczone

Kształcenie nauczycieli

42. BAGLEY, William C.: Die Lehrerbildung in den Vereinigten Staaten. Stuttgart (b.d.) Klett ss. 66, bibliogr.

Autor, profesor pedagogiki na Uniwersytecie Kolumbia, rozpatruje w tej broszurze aktualne problemy kształcenia i doskonalenia nauczycieli w Stanach Zjednoczonych, informując czytelnika równocześnie o osiągniętych wynikach w dziedzinie nauk o wychowaniu.

43. BOROWMAN, Merle L.: The Liberal and Technical in Teacher Education. A historical survey of American thought. New York 1956 Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University ss. 247. bibliogr., skorowidz.

O równowadze stworzonej w Stanach Zjednoczonych, w dziedzinie kształcenia nauczycieli, między wymaganiami wysuwanymi przez społeczeństwo zdobywania przez nauczycieli ogólnej kultury a potrzebą kształcenia jednostek zdolnych do wypełniania zadań specjalnych typu technicznego.

44. McCLOSKEY, Gordon, KATTERLE, Zeno B., OVIATT, Delmar T.: Introduction to Teaching in American Schools. Under the editorship of Willard B. Spalding. New York 1954 Harcourt, Brace and Company ss. 470, illus., bibliogr.

O zawodzie nauczycielskim i jego rodzajach w Stanach Zjednoczonych. Cele współczesnej szkoły amerykańskiej i wynikające z nich zadania nauczycieli. Krótkie informacje o rozwoju i organizacji szkolnictwa w Ameryce.

45. VAN DALEN, Deobold B., VAN DALEN, Marcella M.: The Health, Physical Education and Recreation Teacher. An introduction to the profession. Englewood Cliffs 1956 Prentice-Hall ss. 436, rys., bibliogr.

O zawodzie wychowawcy fizycznego, zadaniach wychowania fizycznego w szkole, dzisiejszej i przeszłej, o kształceniu nauczycieli wychowania fizycznego, ich uposażeniu, prawach i obowiązkach.

46. FESSENDEN, Seth A., JOHNSON, Roy Ivan, LARSON, P. Merville: The Teacher Speaks. New York 1954 Prentice-Hall ss. 360.

O znaczeniu wymowy i dykcji w nauczaniu. Wskazówki natury technicznej i dydaktycznej przeznaczone dla nauczycieli i kandydatów na nauczycieli.

47. HUGGETT, Albert, STINNETT, T. M.: Professional Problems of Teachers. New York 1956 The Macmillan Company ss. 468, fot., rys., statyst., bibliogr., skorowidz.

Szczegółowe informacje dotyczące doboru, kształcenia, praw i obowiązków oraz etyki zawodowej nauczycieli w Stanach Zjednoczonych.

48. NATIONAL COMMISSION ON TEACHER EDUCATION AND PROFESSIONAL STANDARS: Teacher Education — the Decade ahead. Report of the Dekalb Conference. Washington 1955 National Education Association ss. 363.

Teksty głównych referatów oraz uchwał Konferencji z 1955 r. odbytej w Dekalb, w stanie Illinois, poświęconej sprawie ustalenia sposobów przygotowania niezbędnej liczby nauczycieli w związku z gwałtownym wzrostem liczby uczniów w szkołach w latach 1955—1956.

49. RICHEY, Robert W.: Planning for Teaching — An Introduction to Education. New York — Toronto — London 1952 McGraw-Hill ss. 422, skorowidz, rys., bibliogr.

Szczegółowa analiza problematyki zawodu nauczycielskiego. Właściwości, jakie powinien posiadać kandydat na nauczyciela.

50. RUGG, Harold: The Teacher of Teachers. Frontiers of theory and practice in teacher education. New York 1952 Harper ss. X, 308, bibliogr., skorowidz.

Krytyka aktualnego systemu kształcenia nauczycieli w Stanach Zjednoczonych. Niedostateczne uwzględnianie, zarówno na wydziałach pedagogicznych uniwersytetów, jak tym mniej w zakładach kształcenia nauczycieli szkół pierwszego stopnia, nowych dyscyplin dostarczających socjologicznych i psychologicznych podstaw dla teorii nauczania i wychowania. Praktykowane metody nauczania nie przyczyniają się do rozwijania w kandydatach na nauczycieli samodzielności myślenia i działania. Zważywszy na postępującą w szybkim tempie automatyzację przemysłu amerykańskiego, autor postuluje radykalne zmiany w dotychczasowym systemie nauczania, a w szczególności w dotychczasowym systemie kształcenia nauczycieli.

51. SCHULTZ, Raymond E.: Student Teaching in the Secondary Schools — A guide to effective practice. New York 1959 Harcourt, Brace and Company ss. 402, rys., fot., bibliogr., skorowidz.

Przewodnik pedagogiczny i dydaktyczny dla nauczycieli szkół średnich. W uzupełnieniu zawiera zbiór przepisów z zakresu etyki zawodowej nauczyciela.

52. SNYDER, Raymond Albert, SCOTT, Harry Alexander: Professional Preparation in Health, Physical Education and Recreation. New York-Toronto-London 1954 McGraw-Hill ss. 422, bibliogr., skorowidz.

Publikacja omawiająca zagadnienie przygotowania zawodowego nauczycieli wychowania fizycznego, higienistek i instruktorów sportowych.

53. STRATEMEYER, Florence B., LINDSEY, Margaret: Working with Student Teachers. New York 1958 Columbia University. Teachers College ss. 502, skorowidz.

Praca rozpatrująca szczegółowo zagadnienie praktyki pedagogicznej kandydatów na nauczycieli. Stanowi przewodnik dla nauczycieli organizujących taką praktykę w szkołach i kierujących pracą studentów w tym zakresie.

54. ULICH, Robert: Professional Education as a Human Study. New York 1956 The Macmillan Company ss. 145.

Krytyka stanowiska progresywistów w pedagogice amerykańskiej, którego ujemne wpływy widoczne są, zdaniem autora, w niedostatecznej kulturze intelektualnej ogółu nauczycieli. Nawiązując do tradycji humanistycznych i ich znaczenia w kształceniu nauczycieli, autor postuluje zaprowadzenie pewnej równowagi humanistyczno-technicznej w programach zakładów kształcenia nauczycieli.

Doskonalenie nauczycieli

55. AHRENS, Maurice R.: La formation des maîtres en exercice aux Etats-Unis d'Amérique. Paris 1957 Unesco. Revue analytique de l'éducation, vol. IX no. 10.

Bibliografia adnotowana prac traktujących o doskonaleniu nauczycieli w Stanach Zjednoczonych.

56. KELLEY, Earl C.: The Workshop Way of Learning. New York 1951 Harper and Brothers ss. XVI, 170, skorowidz.

Opis pewnego rodzaju spółdzielni pracy pedagogicznej, otwartej na Uniwersytecie Wayne w stanie Michigan, w czwartki w godzinach od 16,30 do 21,00, w ciągu całego roku szkolnego, dla wszystkich nauczycieli pragnących wspólnymi siłami ulepszać własną pracę szkolną. Autor, kierujący od 10 lat doskonaleniem nauczycieli w swym mieście, opisuje w szczegółach zorganizowaną przez siebie pracę samokształcenia nauczycieli.

57. SHUMSKY, Abraham: The Action Research Way of Learning. An approach to in-service education. New York 1958 Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University ss. 210, bibliogr.

Publikacja omawiająca zagadnienie własnych badań pedagogicznych, podejmowanych przez nauczycieli w celu ulepszania pracy szkolnej. Autor przedstawia w swej książce to, co stanowiło przedmiot jego wykładu na kursie doskonalenia nauczycieli.

58. SPERS, Harold: Curriculum Planning through In-Service Programs. Englewood Cliffs 1957 Prentice-Hall ss. 350, rys., bibliogr., skorowidz.

Opis metody doskonalenia nauczycieli najbardziej rozpowszechnionej w Stanach Zjednoczonych, a polegającej głównie na opracowywaniu, analizie i ocenie różnego rodzaju programów pracy szkolnej. Autor wskazuje na ograniczenia tej metody.

5. BADANIA W DZIEDZINIE KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI

a) BADANIA W KRAJACH EUROPY I AMERYKI

(1) Anglia

59. FILM and Television in Education for Teaching. A report of a joint working party of the Association of Teachers in Colleges and Departments of Education and the British Film Institute. London 1959 British Film Institute ss. 66.

Wnioski zespołu pedagogów i specjalistów filmowców w sprawie potrzeby zastosowania filmu i telewizji w kształceniu nauczycieli. Praca stanowi rezultat przeprowadzonej ankiety na powyższy temat.

60. LAND, F. W.: Recruits to Teaching. Liverpool 1960 Liverpool University Press.

Analiza wyników pracy i kwalifikacji zdobytych przez 2000 studentów, którzy wstąpili w 1957 r. do angielskich kolegiów pedagogicznych. Autor wyraża nadzieję, że wynik badania może ułatwić poprawę systemu kształcenia nauczycieli.

61. MINISTRY OF EDUCATION: The Training of Teachers. Suggestions for a three-year training college course. London 1957 His Majesty's Stationery Office.

Wnioski ministerialnej komisji wizytatorów w sprawie potrzeby przedłużenia, począwszy od 1960 r., studiów pedagogicznych z dwóch lat do trzech lat. Trzeci rok, dodatkowy, winien realizować program typu akademickiego, dostarczając studentom uzupełniających kwalifikacji.

62. VERITY, T.E.A.: On Becoming a Teacher. London 1954 University of London Press ss. 120.

Wyniki ankiety, przeprowadzonej przez Brytyjską Radę Kościołów (*British Council of Churches*) dla dokonania analizy z chrześcijańskiego punktu widzenia zadań i obowiązków nauczycielskich.

(2) Francja

63. BERGER, Ida: Les maternelles. Etude sociologique sur les institutrices des écoles maternelles de la Seine. Préface de Charles Bettelheim. Paris 1959 Centre National de la Recherche Scientifique ss. 196, rys., bibliogr.

Wyniki ankiety socjologicznej zastosowanej do wychowawczyń przedszkoli Departamentu Sekwany we Francji. Praca obejmuje szczegóły dotyczące pochodzenia społecznego, sytuacji rodzinnej, postawy zawodowej przedszkolanek i wyjaśnia motywy wyboru przez nie tego zawodu.

(3) Kanada

64. BOWERS, Henry: Manual descriptive of the Aptitude Test for Elementary School Teachers-in-Training. Toronto et Vancouver 1948 Dent and Sons ss. 47.

Opis baterii testów przeznaczonych do przeprowadzania selekcji wśród nauczycieli szkół podstawowych i stosowania odpowiedniego poradnictwa.

65. BOWERS, Henry: Research in the Training of Teachers. Toronto 1952 Dent and the Macmillan Company of Canada ss. 168.

Zwięzłe sprawozdanie z badań przeprowadzonych w kanadyjskich zakładach kształcenia nauczycieli w celu ustalenia czynników decydujących o powodzeniu przyszłych nauczycieli. Zagadnienie celowości ustanowienia jednorodnych zespołów uczniowskich w zakładach kształcenia nauczycieli.

(4) Stany Zjednoczone

66. BORNHORST, Ben A. et alii: Some Promising Practices in Improving the Education of Teachers. — Some Promising Practices in Improving Elementary Schools. — Some Promising Practices in Improving School-Community Relations. 3 vol. A publication of the Cooperative Program in Elementary Education. (Athens), Georgia 1959 College of Education, University of Georgia ss. 154 + ss. 92 + ss. 91, rys., bibliogr.

Wymienione trzy publikacje poświęcone są wynikom wspólnych badań, podjętych przez trzy kolegia pedagogiczne w stanie Georgia, i mają za przedmiot: a) zagadnienie ulepszenia systemu kształcenia nauczycieli szkół podstawowych; b) sprawę eksperymentów prowadzonych w czterech wybranych szkołach podstawowych; c) zagadnienie metod prowadzących do ożywienia współpracy szkoły z rodzicami. Uzyskane wyniki badań w wymienionych zakresach poparte są licznymi przykładami ilustracyjnymi.

67. COOK, Lloyd Allen, ed.: Intergroup Relations in Teacher Education. College Study in Intergroup Relations. Vol. II. Washington 1951 American Council on Education ss. XVI, 272, bibliogr., skorowidz.

Wyniki badań Amerykańskiej Rady Wychowania (*American Council on Education*) nad przesądami rasowymi, klasowymi i religijnymi, na podstawie analizy konkretnych programów, zastosowanych w szkołach i na uniwersytetach w ciągu 4 lat, w celu wyeliminowania względnie osłabienia tych przesądów.

68. COX, Johnnye V.: Educating Thinking Teachers. A cooperative venture in the education of teachers. (Athens), Georgia 1959 Cooperative Program in Elementary Education, College of Education of the University of Georgia ss. 132, skorowidz.

Opis podjętego eksperymentu współpracy trzech kolegiów pedagogicznych w stanie Georgia w celu wypracowania wspólnymi siłami lepszych metod nauczania i wychowania w szkołach podstawowych oraz ulepszenia dotychczasowego systemu kształcenia nauczycieli tych szkół. Publikacja niniejsza informuje o organizacji współpracy wymienionych wyżej kolegiów i pierwszych pocieszających wynikach zapowiadających dalszy pomyślny rozwój eksperymentu. Poszczególne konkretne zagadnienia omówione są w trzech następnych publikacjach eksperymentalnego zespołu pedagogów (zob. poz. 66).

69. LINDSEY, Margaret, MAUTH, Leslie, GROTBERG, Edith: Improving Laboratory Experiences in Teacher Education. A cooperative action research study. New York 1959 Teachers College, Columbia University ss. X, 262, rys., skorowidz.

Szczegółowe sprawozdanie z badań podjętych przez trzy amerykańskie zakłady kształcenia nauczycieli w celu ulepszenia toku i metod tego kształcenia. Autorzy stoją na stanowisku, że wdrażanie kandydatów na nauczycieli do pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkole wymaga stałego badania postępów, jakich dokonują kandydaci w tym zakresie. Dla badania tych postępów służą odpowiednie testy i kwestionariusze, których opracowaniem zajęli się autorzy i z którymi zaznajamiają czytelnika w ogłoszonej publikacji.

70. LOVINGER, Warren C.: General Education in Teachers Colleges. Onconta 1948 State Teachers College ss. 119, tabl., bibliogr.

Autor przedstawia wyniki ankiety podjętej przez Amerykański Związek Kolegiów Nauczycielskich (*American Ascociation of Teachers Colleges*) w celu uchwycenia istoty wykształcenia ogólnego, podniesienia ważności kultury ogólnej w kształceniu nauczycieli oraz przeanalizowania z tego punktu widzenia programu studiów nauczycielskich.

71. MASON, Ward S.: The Beginning Teacher. Washington 1958 Departement of Health Education and Welfare.

Sprawozdanie z badań nad młodymi nauczycielami w Stanach Zjednoczonych, ich wykształceniem ogólnym i pedagogicznym, stosunkiem do zawodu nauczycielskiego, czasem poświęcanym pracy zawodowej, otrzymywanym uposażeniem w szkołach

podstawowych i średnich. Dane statystyczne o charakterze oficjalnym dotyczą zarówno mężczyzn, jak kobiet rozpoczynających pracę w zawodzie nauczycielskim.

72. NATIONAL EDUCATION ASSOCIATION OF THE UNITED STATES: Erziehungsforschung und ihre Bedeutung in der Unterrichtspraxis. Wien 1949 Verlag Neue Welt ss. 256.

Wyniki badań przeprowadzonych w Stanach Zjednoczonych przez związek nauczycielski, figurujący w tytule publikacji, na temat wybranych zagadnień kształcenia nauczycieli i ogólnej dydaktyki. Publikacja zawiera szczegółowe wskazówki w sprawie praktycznego zastosowania opisanych wyników.

73. SCHOOL and Community Laboratory Experiences in Teacher Education. By the Sub-Committee of the Standards and Survey Committee of the American Association of Teachers Colleges. New York 1948 American Association of Teachers Colleges ss. 340.

Zasady, na których się wspiera organizacja kształcenia nauczycieli, oraz doświadczenia zdobyte w tym zakresie w Stanach Zjednoczonych. Sprawozdanie na powyższy temat oraz wnioski podkomitetu specjalnego, mianowanego w 1945 r. przez Komitet Norm i Ankiet Amerykańskiego Związku Kolegiów Nauczycielskich (*Standards and Survey Committee of the American Association of Teachers Colleges*) dla zbadania problemu kształcenia nauczycieli.

b) DOŚWIADCZENIA I EKSPERYMENTY W KRAJACH AZJI I AFRYKI

(1) India

74. MENON, T. K. N., KOUL, G.: Experiments in Teacher Training. (Delhi) 1954 Ministry of Education, Government of India ss. 74.

Informacje dotyczące badań i eksperymentów pedagogicznych w Indii, uniwersyteckiego kształcenia nauczycieli oraz doświadczeń przeprowadzonych w zakładach kształcenia nauczycieli tego kraju.

(2) Nowa Zelandia

75. RECRUITMENT, Educatin and Training of Teachers. Wellington 1951 Department of Education ss. 190.

Sprawozdanie komitetu konsultacyjnego Ministerstwa Oświaty Nowej Zelandii w sprawie rekrutacji, doboru oraz kształcenia nauczycieli w tym kraju.

(3) Związek Południowej Afryki

76. POTCHEFSTROOM COLLEGE OF EDUCATION: Teacher Training. Rev. and translated ed. of „Onderwyseropleiding". Potchefstroom, Transvaal 1958 Pro Rege, Pers Beperk ss. 188, rys., bibliogr.

Opis pracy eksperymentalnej w zakresie kształcenia nauczycieli, prowadzonej przez koedukacyjne kolegium pedagogiczne typu internatowego w Potchefstroom w prowincji Transvaal.

6. Z HISTORII KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI NA ZACHODZIE

(1) Anglia

77. OGREN, Gustav: Trends in English Teachers Training from 1800. A survey and an investigation. Stockholm 1953 Esselte Aktiebolag ss. 213.

Zarys historyczny kształcenia nauczycieli w Anglii od 1800 r. Ewolucja programów tego kształcenia, teorii i praktyki nauczania.

78. TROPP, Asher: The School Teachers. The growth of the teaching profession

in England and Wales from 1800 to the present day. London etc. 1957 Heinemann ss. VIII, 286, rys., skorowidz.

Sytuacja społeczna zawodu nauczycielskiego w Anglii w ciągu ostatnich 150 lat. Polityka oświatowa i praktyka pedagogiczna w wymienionym okresie. Stopniowe wyzwalanie się nauczycielstwa spod kontroli państwa i jego obecna doniosła rola w przeprowadzaniu reformy oświatowej w kraju.

79. UNIVERSITY OF LONDON, INSTITUTE OF EDUCATION: Studies and Impressions 1902—1952. London 1952 Evans Brothers ss. 248.

Zbiór artykułów, opublikowanych z okazji obchodu pięćdziesiątej rocznicy Instytutu Pedagogicznego Uniwersytetu Londyńskiego, w których przedstawiona jest działalność tego Instytutu w dziedzinie kształcenia nauczycieli oraz badań pedagogicznych i psychologicznych za czasów kierownictwa sprawowanego przez John'a Adams'a, Percy Nunn'a, Fred Clarke'a i G. B. Jeffery'ego.

Zob. też: poz. 9, 26.

(2) Niemcy

80. DIESTERWEG, Adolph: Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer. Besorgt von Julius Scheveling. Paderborn 1958 Verlag Ferdinand Schöningh ss. 215, bibliogr., skorowidz.

Wskazówki dla nauczycieli i kandydatów na nauczycieli, sformułowane przez Diesterwega i dziesięciu współpracowników, przeniknięte duchem znakomitego pedagoga niemieckiego XIX wieku. Warunkiem należytego kształcenia uczniów, rozwijania ich samodzielności i krytycyzmu jest niezależność sądu i działania samego nauczyciela, znajomość zasad dydaktyki, metodologii i psychologii oraz umiejętność stosowania tej wiedzy w praktyce dydaktyczno-wychowawczej.

Zob. też: poz. 37—39.

F. KORNISZEWSKI

KRONIKA KRAJOWA

DZIESIĘCIOLECIE INSTYTUTU PEDAGOGIKI

Instytut Pedagogiki obchodził w końcu ubiegłego roku 10-lecie swojego istnienia. Rocznica ta stworzyła okoliczność nie tylko do podsumowania dorobku Instytutu, lecz była równocześnie zamknięciem jednego z etapów jego działalności. Przełomowość okresu, w jaki wchodzi Instytut, podkreślają także zmiany organizacyjne wprowadzone w związku z nadaniem Instytutowi nowego statutu. Dotychczasowy dorobek jak i perspektywy dalszej pracy przedstawione zostały na uroczystym zebraniu, które odbyło się 17 października 1961 r. Wzięli w nim udział prof. dr Tadeusz Kotarbiński — prezes PAN, Wacław Tułodziecki — minister Oświaty, wiceminister mgr inż. Michał Godlewski, przedstawiciel Wydziału Oświaty i Nauki KC PZPR — mgr Jan Bohdan, prezes Zarządu Głównego ZNP — doc. dr Józef Kwiatek, były długoletni dyrektor Instytutu — prof. dr Tadeusz Tomaszewski oraz liczni zaproszeni goście i dawni pracownicy Instytutu, utrzymujący z nim bliższe kontakty. Przemówienie okolicznościowe wygłosił minister Oświaty — Wacław Tułodziecki. Dziesięcioletnią działalność Instytutu omówił doc. dr Mieczysław Pęcherski. Perspektywy pracy naukowej Instytutu Pedagogiki przedstawił prof. dr Wincenty Okoń. Na miejscu zorganizowano wystawę prac Instytutu, na której zgromadzono ponad 200 pozycji druków zwartych. Były to pozycje z dydaktyki ogólnej, metodyk nauczania, kształcenia politechnicznego, defektologii, wychowania, kształcenia nauczycieli oraz wydane drukiem odczyty pedagogiczne. Wystawiono również i wydawnictwa periodyczne Instytutu, jak roczniki i biuletyny oraz prace bibliograficzne. Zaprezentowano także dorobek Sekcji Pomocy Naukowych i Sekcji Kształcenia Politechnicznego w zakresie nowych wzorów pomocy naukowych.

Podstawowe sprawy związane z dotychczasową działalnością Instytutu poruszone zostały w przemówieniu ministra Oświaty Wacława Tułodzieckiego oraz w referatach dyrektora Instytutu Pedagogiki prof. dra Wincentego Okonia i wicedyrektora doc. dra Mieczysława Pęcherskiego.

Minister Oświaty, oceniając dorobek Instytutu Pedagogiki, wskazał, że najważniejsze w nim to „suma doświadczeń, zgromadzonych przez Instytut na przestrzeni całego okresu dziesięcioletniej działalności, to wyniki poszukiwań i dociekań naukowych w związku z próbami rozwiązania konkretnych zagadnień, wynikających z codziennej praktyki pedagogicznej naszych szkół".

W działalności Instytutu trzeba szczególnie podkreślić jego zasługi w dziedzinie popularyzowania pedagogiki. Nie sposób nie wskazać na jedną z form tej pracy. Oto pracownicy Instytutu docierali z referatami i odczytami do najróżnorodniejszych środowisk nauczycielskich. Instytut Pedagogiki był inicjatorem odczytów pedagogicznych, które odegrały znaczną rolę w organizowaniu ruchu pedagogicznego wśród nauczycielstwa. Wyjątkową zasługę posiada Instytut w popularyzacji dorobku i osiągnięć pedagogiki radzieckiej. Trzeba uwzględnić tę okoliczność, że był to okres, w którym nie mieliśmy jeszcze w wielu dziedzinach własnych doświadczeń. Instytut starał się wypełnić te luki tłumaczeniami, komentarzami i opracowaniami autorów radzieckich. Nie można pominąć i dziedziny kontaktów zagranicznych Instytutu. Był on niejednokrotnie reprezentantem polskiej pedagogiki i polskiego szkolnictwa na zewnątrz oraz nawiązywał i podtrzymywał kontakty naukowe z różnymi krajami, a z Krajami socjalistycznymi w szczególności.

Działalność Instytutu była i jest niejednokrotnie przedmiotem krytyki ze strony różnych kół pedagogicznych jak i nauczycielskich. Lecz słuszna krytyka jest potrzebna — jak ocenił minister Tułodziecki — dla prawidłowego działania instytucji.

Nie przesłoniła ona ogólnego odczucia, że Instytut jest potrzebny i pomocny nauczycielowi w jego pracy dydaktycznej i wychowawczej. Jest nieodzowny dla pełnej realizacji zadań, stojących przed szkolnictwem. Minister Oświaty stwierdził, że Instytut Pedagogiki jako placówka naukowo-badawcza i badawczo-usługowa powinien brać jak najszerszy udział w pracach nad realizacją założeń reformy szkolnictwa zarówno w okresie przygotowywania reformy, jak i po jej wprowadzeniu. W szczególności będzie to kontynuowanie prac nad polepszeniem wyników nauczania i poprawieniem metod obecnej szkoły. Bardzo ważne i pilne są prace badawcze nad politechnizacją. Wymagają one szerszych i wnikliwszych badań. Problem oświaty dorosłych nie był dotychczas właściwie, tzn. odpowiednio do swojego znaczenia, widziany przez pracowników nauki. Życie postuluje pilne rozwiązanie szeregu zagadnień z dziedziny form i metod socjalistycznego wychowania młodzieży. Równolegle z tymi zagadnieniami musi być podjęta problematyka kształcenia nauczycieli i wyposażenia szkół w odpowiednio dostosowane do naszych potrzeb urządzenia i pomoce naukowe.

Nakreślone przez ministra Oświaty zadania sprowadzają się w działalności Instytutu Pedagogiki, ogólnie rzecz biorąc, do prowadzenia prac naukowych i usługowo-badawczych, zmierzających do ulepszania systemu socjalistycznego wychowania młodzieży, pełniejszego związania szkoły z życiem i praktyką budownictwa socjalistycznego. Tak też ujmuje zadania Instytutu Pedagogiki nowy statut, który stwarza podstawy działalności naukowo-pedagogicznej, odpowiadającej potrzebom szkoły, nauczyciela i administracji szkolnej. Statut ten był dla dyrektora Instytutu, prof. dra W. Okonia, punktem wyjścia przy planowaniu głównych kierunków działalności Instytutu w najbliższych latach. Zamierzone badania można podzielić na trzy grupy: eksperymentalne, socjograficzne i historyczno-porównawcze. W planach badań najszerzej reprezentowałaby się grupa badań eksperymentalnych, których tematyka, według referatu prof. Okonia, obejmowałaby: 1. problemy związane z procesem, metodami i organizacją nauczania i uczenia się podstawowych przedmiotów kształcenia ogólnego, politechnicznego i zawodowego, 2. zagadnienie niepowodzeń szkolnych, 3. łączenie nauki szkolnej z pracą produkcyjną, 4. problemy wychowania w szkole ogólnokształcącej, zawodowej oraz w przedszkolu, jak również wychowania pozaszkolnego, 5. pomoce naukowe, 6. kształcenie nauczycieli.

Badania eksperymentalne objęłyby również badanie wartości programów szkolnych w procesie wychowania. Badaniami socjograficznymi Instytut zamierzałby objąć: 1. stan przekonań światopoglądowych naszej młodzieży, 2. stosunek uczniów do pracy, 3. stosunek do własności, 4. stosunek do rodziców i starszych, 5. pracę organizacji młodzieżowych, jej rzeczywisty zasięg i wpływ na młodzież.

W zakresie nauczania szerokie badania terenowe powinny by uwzględnić: 1. powodzenia i niepowodzenia szkolne uczniów szkół ogólnokształcących i zawodowych, 2. badanie osiągnięć szkolnych, 3. problemy oświaty dla pracujących, Uniwersytetów Powszechnych i Uniwersytetów Ludowych.

Trzecią z kolei grupę badań stanowić będą badania historyczno-porównawcze. Będą to głównie studia z pedagogiki porównawczej, dotyczące według referatu prof. Okonia: 1. systemu nauczania i wychowania w różnych krajach, ze szczególnym uwzględnieniem ZSRR i krajów socjalistycznych, 2. reform ustroju szkolnego za granicą, 3. programów i podręczników szkolnych w różnych krajach, 4. instytucji wychowawczych, 5. dokumentacji w zakresie oświaty i pedagogiki, 6. rozwoju nauk pedagogicznych na świecie.

By uczynić zadość potrzebom nauczycieli, Instytut Pedagogiki zamierza zająć się opracowaniem metodyk nauczania (tymczasem przynajmniej dla podstawowych przedmiotów) i wychowania, podręczników pedagogicznych dla zakładów kształcenia nauczycieli oraz „Biblioteki Nauczyciela-Wychowawcy".

Wyszczególnione prace staną się podstawą planu działania Instytutu Pedagogiki w roku bieżącym i planu perspektywicznego.

Nauczycielstwo życzy Instytutowi Pedagogiki, jego dyrekcji i pracownikom dalszego rozwoju w nowym dziesięcioleciu i wypełnienia podjętych zadań.

RADA NAUKOWA INSTYTUTU PEDAGOGIKI

Organem doradczym i opiniodawczym Instytutu w zakresie zagadnień naukowo-badawczych jest Rada Naukowa. Rada Naukowa ma składać się z przewodniczącego i 24 członków, powołanych przez ministra Oświaty na okres 3 lat. W dniu 30 grudnia 1961 roku minister Oświaty powołał Radę Naukową Instytutu w następującym składzie:

1. Prof. dr Bohdan Suchodolski — przewodniczący, przew. Kom. Nauk. Ped. PAN.
2. Doc. dr Ludwik Bandura, prorektor WSP w Gdańsku,
3. Doc. dr Józef Barbag, dyr. Dep. Min. Oświaty,
4. Prof. dr Wincenty Danek, rektor WSP w Krakowie,
5. Prof. dr Edmund Dąbrowski, kier. Katedry Ped. SGPiS w Warszawie,
6. Mgr Henryk Garbowski, z-ca kier. Wydz. Ośw. i Nauki KC PZPR,
7. Prof. dr Jan Konopnicki, rektor WSWF we Wrocławiu,
8. Dr Krystyna Kuligowska, dyr. COM,
9. Doc. dr Józef Kwiatek, prezes ZNP,
10. Dr Maria Kwiatowska, kier. Zakładu Wychowania IP,
11. Doc. dr Konstanty Lech, kier. Katedry Pedagogiki UMCS w Lublinie,
12. Prof. dr Tadeusz Nowacki, kier. Zakładu Kształc. Zaw. i Politechn. IP,
13. Prof. dr Wincenty Okoń, dyr. IP,
14. Dr Tadeusz Parnowski, dyr. PZWS,
15. Doc. dr Tadeusz Pasierbiński, dziekan Wydz. Ped. UW,
16. Doc. dr Mieczysław Pęcherski, wicedyr. IP,
17. Mgr Jan Pierzan, dyr. Lic. Og. im. Władysława IV w Warszawie,
18. Prof. dr Wiktor Szczerba, dziekan Wydz. Ped. WAP,
19. Prof. dr Stefan Szuman, kier. Kat. Psych. Wydz. UJ,
20. Mgr Antoni Tatoń, doradca ministra Oświaty,
21. Prof. dr Tadeusz Tomaszewski, kier. Kat. Psych. UW,
22. Mgr Kazimierz Wojciechowski, kurator O.S.m.st.Warszawy,
23. Dr Wacław Wojtyński, dyr. Dep. Kszt. Naucz. Min. Oświaty,
24. Prof. dr Ryszard Wroczyński, kier. Kat. Ped. Społ. UW.

W. GRUZA

KRONIKA ZAGRANICZNA

GŁÓWNE TENDENCJE W SYSTEMACH KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI SZKÓŁ PODSTAWOWYCH ZA GRANICĄ

Pomimo zróżnicowania systemów kształcenia nauczycieli, wynikającego z odrębności warunków i potrzeb społeczeństw, wykazują one pewne cechy wspólne.

System kształcenia nauczycieli stara się na ogół odpowiadać zadaniom stojącym przed obowiązującym w danym kraju systemem szkolnym, uwarunkowanym z kolei stanem rozwoju gospodarczego i stosunkami ustrojowo-politycznymi. W krajach, które weszły w większym lub mniejszym stopniu na drogę przedłużenia obowiązku szkolnego i stopniowego upowszechnienia szkoły średniej, obserwujemy zjawisko zanikania zakładów kształcenia nauczycieli na poziomie średnim na korzyść szkół wyższych o charakterze zawodowym. Jeśli nawet utrzymują się one jeszcze z różnych powodów w niektórych krajach, jak we Francji, w NRD, ZSRR — to obsługują jedynie początkowy szczebel nauczania szkolnego. Postępujący nieustannie proces wydłużania się okresu nauki w obowiązkowej szkole ogólnokształcącej, spowodowany gwałtownym rozwojem życia (nauki, techniki, gospodarki), koncentruje uwagę władz oświatowych na odpowiednim przygotowaniu nauczycieli dla wydłużającego się coraz bardziej drugiego szczebla szkoły podstawowej, która ma wprowadzić młodzież do pracy i dalszej nauki równocześnie.

Poważnym problemem staje się dlatego przygotowanie nauczyciela, rozumiejącego głęboko wychowawczą funkcję szkoły współczesnej oraz znającego gruntownie naukową i metodyczną treść swojej specjalności. Kształcenie nauczycieli dla tak złożonych i trudnych zadań dydaktyczno-wychowawczych szkoły podstawowej odbywa się już dziś wszędzie, nie w średnich, a w wyższych uczelniach zawodowych o trzy-, cztero- lub nawet 5-letnim, jak w ZSRR, okresie studiów. Profil kształcenia specjalistycznego w tych uczelniach jest z reguły dwuprzedmiotowy. Zaciera się więc granica pod względem wykształcenia pomiędzy nauczycielem szkoły podstawowej i średniej.

Postulowana jest powszechnie potrzeba lepszego wykształcenia pedagogicznego. Ma ono łączyć studia teoretyczne, oparte na znajomości literatury pedagogicznej i psychologicznej, ze zdobywanym równolegle doświadczeniem na terenie szkoły i w środowisku. Ten ostatni element wykształcenia pedagogicznego wyraźnie podkreślają aktualnie przeprowadzane reformy studiów w zakładach kształcenia nauczycieli (zwłaszcza w krajach obozu socjalistycznego). Zmierzają one do zabezpieczenia możliwości dobrego, praktycznego przygotowania kandydatów do zawodu. Wyrażają się one w znacznym — w stosunku do stanu dotychczasowego — wydłużeniu okresu praktyki ciągłej oraz w tendencji do objęcia praktyką pedagogiczną wszystkich najważniejszych odcinków pracy dydaktycznej i wychowawczej nauczyciela w szkole i w środowisku.

Dla zilustrowania tych zasadniczych zbieżności, które występują w różnych systemach kształcenia nauczycieli szkół podstawowych, celowe będzie choćby zarysowe tylko przedstawienie tych systemów w niektórych krajach obozu socjalistycznego i kapitalistycznego. Z uwagi na to, iż znajomość tych spraw w odniesieniu do krajów kapitalistycznych jest mniej na ogół znana niż w odniesieniu do krajów socjalistycznych, dlatego informacja dotycząca krajów kapitalistycznych została świadomie nieco rozszerzona.

SYSTEMY KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI SZKÓŁ PODSTAWOWYCH W KRAJACH SOCJALISTYCZNYCH

Związek Radziecki[1]. System kształcenia nauczycieli-wychowawców w Związku Radzieckim reprezentują obecnie dwa typy zakładów: średnie szkoły pedagogiczne i szkoły wyższe. Zakładem, przygotowującym nauczycieli klas początkowych, jest średnia szkola pedagogiczna („pedagogiczeskoje uczyliszsze"). Jest to zakład czteroletni wsparty na podbudowie siedmioletniego kształcenia podstawowego. W dużych ośrodkach miejskich, gdzie możliwości rekrutacyjne na to pozwalają, organizuje się w „ped-uczyliszczach" również cykle kształceniowe dwuletnie oparte na klasie dziesiątej.

Z chwilą zrealizowania reformy szkolnej „ped-uczyliszcza" będą oparte na 8-letniej niepełnej szkole średniej.

Kształcenie nauczycieli szkół średnich (klasy V—XI) odbywa się w uczelniach wyższych. Są nimi: instytuty pedagogiczne i uniwersytety. Okres kształcenia w instytutach wynosi lat 5. Tylko wychowanie przedszkolne, nauczanie początkowe i wychowanie fizyczne są kierunkami czteroletnimi.

Na ogólną liczbę ponad 200 instytutów pedagogicznych w ponad 40 zostały już uruchomione wydziały nauczania początkowego. Instytuty pedagogiczne kształcą nauczycieli w oparciu o tzw. szeroki profil, tzn. przygotowują studentów do nauczania z reguły dwóch przedmiotów pokrewnych.

Czechosłowacja. Ostatnie zmiany w systemie kształcenia nauczycieli związane są z reformą szkoły ogólnokształcącej, której cykl obowiązkowy wynosi lat 9. Szkoła dziewięcioletnia ma być szkołą ogólnokształcącą, politechniczną. Przygotowanie nauczycieli do klas I—IX tej szkoły odbywa się w instytutach, opartych na pełnej szkole średniej, obecnie 11-letniej, w przyszłości 12-letniej. Od 1. IX. 1959 r. instytuty pedagogiczne zreorganizowano w ten sposób, iż w ciągu dwóch pierwszych lat odbywa się kształcenie wspólne zarówno kandydatów, którzy mają zamiar poświęcić się nauczaniu w kl. I—V, jak również tych, którzy pragną przygotować się do pracy w kl. VI—IX. Dopiero po wspólnym dwuletnim okresie nauki następuje zróżnicowanie jej na studium jednoroczne w odniesieniu do kandydatów na nauczycieli klas I—V oraz dwuletnie, obejmujące przyszłych nauczycieli klas od VI do IX. W zakres pierwszego studium wchodzą głównie zagadnienia metodyki i praktyki nauczania początkowego, w zakres studium dwuletniego natomiast specjalizacja w zakresie 3 przedmiotów występujących na tym poziomie szkoły dziewięcioletniej.

Realizację idei powiązania z życiem zabezpiecza się w instytutach w sposób dwojaki: przez wiązanie nauczania z pracą produkcyjną w zakresie uwarunkowanym zawodową funkcją uczelni oraz przez pogłębianie i rozszerzanie praktyki pedagogicznej. Uczestnictwo w pracy produkcyjnej ma przede wszystkim na oku cele wychowawcze, zdobycie umiejętności obsługiwania aparatów wykorzystywanych w procesie nauczania oraz naprawy, a także i ewent. wyrabiania nieskomplikowanych pomocy naukowych. Na praktykę pedagogiczną składają się: praktyka pionierska, bieżąca praktyka pedagogiczna w szkołach ćwiczeń oraz praktyka nauczycielska (ciągła), wynosząca 14 tygodni w ostatnim semestrze studiów. Część nieodłączną praktyki pedagogicznej stanowi przygotowanie do pracy kulturalno-oświatowej.

Węgry. Nauczycieli szkół podstawowych dla klas I—IV przygotowują 3-letnie szkoły pedagogiczne, oparte na szkole średniej; natomiast nauczycieli, którzy mają uczyć w klasach V—VIII szkoły podstawowej, przygotowują 4-letnie wyższe szkoły pedagogiczne. Nauczycieli dla klas IX—XI kształcą wydziały pedagogiczne uniwersytetów o 5-letnim okresie studiów.

[1] Obszerny artykuł W. Wojtyjskiego na ten temat „Ruch Pedagogiczny" opublikował w nrze 3/1961 r.

Wyższe szkoły pedagogiczne przygotowują do nauczania w zakresie dwóch przedmiotów głównych i jednego dodatkowego, np. język ojczysty, historia i dodatkowy przedmiot — wychowanie fizyczne; biologia, geografia i dodatkowo — rolnictwo; matematyka, fizyka i dodatkowo — rysunek; matematyka, chemia i dodatkowo — jeden z przedmiotów artystyczno-technicznych.

Niemiecka Republika Demokratyczna. Nauczycieli klas od I do IV (Grundschule) kształci się w 3-letnich instytucjach (Institut für Lehrerbildung). Do instytutów tych są przyjmowani absolwenci szkoły 8-letniej.

W związku z przedłużeniem okresu nauczania obowiązkowego do lat 10 do instytutów kształcenia nauczycieli przyjmowani będą absolwenci klasy dziesiątej.

Kandydatów na nauczycieli klas od V do X (Mittelschule) przygotowują 4-letnie instytuty pedagogiczne, oparte na szkole średniej ogólnokształcącej lub zawodowej. Obowiązuje tutaj równorzędne studium dwóch przedmiotów — matematyki i fizyki, biologii i chemii, fizyki i pracy ręcznej, biologii i wychowania fizycznego itp.

SYSTEMY KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI SZKÓŁ PODSTAWOWYCH W KRAJACH KAPITALISTYCZNYCH

Francja[2]. Francuski system kształcenia nauczycieli jest reprezentatywny również dla Belgii i Włoch. Kształcenie nauczycieli dla szkół podstawowych (kl. I—V) we Francji odbywa się w szkołach pedagogicznych (écoles normales d'instituteurs), do których wstępuje się po złożeniu egzaminu wstępnego z zakresu materiału objętego programem nauczania 5 klas szkoły podstawowej i 4 klas szkoły średniej (odpowiednik dawnej naszej małej matury).

Nauczyciela obowiązuje posiadanie świadectwa dojrzałości francuskiego baccalauréatu. Przygotowanie do świadectwa dojrzałości trwa 2—3 lata. Po zdobyciu tego stopnia wychowankowie écoles normales otrzymują z kolei przygotowanie teoretyczne i praktyczne do zawodu nauczycielskiego, które trwa rok lub dwa (po bakalauréacie).

Całość studiów w école normale d'instituteur rozciąga się zatem na 4 lata z możliwością następujących wariantów: 3-letnie kształcenie ogólne i roczne zawodowe bądź 2-letnie kształcenie ogólne i 2-letnie zawodowe, a ponadto kandydaci spoza école normale, posiadający świadectwo dojrzałości, mogą dostać się w drodze konkursu do klas przygotowania zawodowego. Studia pedagogiczne dla nich trwają wówczas w zasadzie dwa lata, lecz w ciągu drugiego roku pełnią oni zastępcze funkcje nauczycielskie w szkołach podstawowych pod kontrolą i kierunkiem personelu école normale.

Przygotowanie do zawodu w sensie ściślejszym obejmuje przedmioty teoretyczne i praktykę pedagogiczną. Praktyka pedagogiczna polega na stażach miesięcznych w każdym semestrze, odbywanych zasadniczo w klasach własnych szkół ćwiczeń.

Anglia[3]. Nauczycieli szkół początkowych (dla dzieci do lat 11) i dla infant schools (szkól dla dzieci w wieku 5—7 lat) przygotowują kolegia nauczycielskie.

Kolegia nauczycielskie przygotowują też nauczycieli dla modern schools (typ szkoły średniej wprowadzonej ustawą Butlera z roku 1944).

Czas nauki w kolegiach, dotychczas 2-letni, przedłużono w roku 1960 do lat trzech.

Kandydatami do kolegiów nauczycielskich są na ogół wychowankowie grammar schools (tradycyjny typ szkoły średniej). Selekcja następuje na podstawie egzaminu wstępnego.

[2] Wykorzystano artykuł doc. dra J. Nowakowskiego — Kształcenie nauczycieli we Francji — „Nowa Szkoła", nr 7/8, r. 1961.

[3] Wykorzystano artykuł prof. dra W. Okonia — Kształcenie nauczycieli w Anglii — „Kwartalnik Pedagogiczny" nr 3/21, r. 1961.

Program studiów w kolegiach nauczycielskich obejmuje:

1. Główne kursy przedmiotowe, stanowiące podstawową część akademickiego wykształcenia.
2. Kursy programowe, pozwalające na opanowanie treści i metod nauczania wybranych przedmiotów.
3. Kursy pedagogiczne.

Program dla kandydatów do nauczania w szkołach początkowych obejmuje jeden główny przedmiot, nieliczni mogą wybrać dwa przedmioty.

Praktyka nauczania obejmuje dwie fazy:

1. Krótki okres w szkole początkowej przed rozpoczęciem kursu pedagogicznego.
2. Systematyczna praktyka w szkole przez okres 12 tygodni.

Niemiecka Republika Federalna. Kształcenie nauczycieli szkół podstawowych w NRF odbywa się w zasadzie na poziomie wyższym, tzn., że do zakładów kształcenia przyjmowani są absolwenci szkół średnich. W poszczególnych krajach NRF istnieją 4 typy zakładów kształcenia nauczycieli, a mianowicie:

w Hamburgu 3-letni instytut pedagogiczny, będący składową częścią uniwersytetu,

w Nordrhein-Westfalen i Rheinland Pfalz — akademie pedagogiczne,

w Niedersachsen, Schleswig-Holstein, Bremen, Saarland i Berlinie Zachodnim — 6-semestralne wyższe szkoły pedagogiczne,

w Hessen, Baden-Württenberg, Bayern — 5—6-semestralne instytuty pedagogiczne, które mają być przekształcone w wyższe szkoły pedagogiczne.

Na terenie NRF istnieją 83 tego rodzaju uczelnie. Za najbardziej typowy dla NRF zakład należy uznać wyższą szkołę pedagogiczną (Pädagogische Hochschule). Program studiów obejmuje 4 zasadnicze grupy przedmiotów: 1) nauki podstawowe (pedagogika, psychologia, socjologia, filozofia, wychowanie polityczne, metodyki nauczania poszczególnych przedmiotów, zagadnienia religijne); 2) praktyka pedagogiczna i społeczna (hospitacje, praktyki tygodniowe, „praktikumy" o charakterze szkolnym i społecznym); 3) kształcenie artystyczne (muzyka, wychowanie fizyczne, wychowanie artystyczne, praca ręczna, szycie); 4) przedmioty wybrane (studenta obowiązuje studium jednego przedmiotu wybranego spośród następujących: język niemiecki, język angielski, język francuski, język hiszpański, historia, geografia, biologia, fizyka, matematyka, chemia, zagadnienia religijne, teoria sztuki, prace ręczne, muzyka, wychowanie fizyczne).

Na przygotowanie pedagogiczne przeznacza się 2/3, na przedmiot wybrany 1/3 czasu studiów.

Stany Zjednoczone Ameryki Północnej[4]. Młodzież amerykańska po szkole średniej (ok. 18 roku życia) studiuje przez cztery lata w kolegium lub na uniwersytecie i tam uzyskuje stopień bakalaureata. Studenci, pragnący uczyć w szkołach podstawowych (albo w przedszkolach), muszą studiować przez cztery lata w kolegium lub na uniwersytecie i uzyskać stopień bakalaureata; przerabiają oni jednocześnie kursy zawodowe i kursy o charakterze ogólnym z dziedziny przedmiotów humanistycznych i matematyczno-przyrodniczych. Pragnący uczyć w szkołach średnich studiują jeszcze przez jeden rok i uzyskują magisterium. Większość kandydatów na nauczycieli szkół podstawowych kształci się w państwowych kolegiach pedagogicznych.

Kształcenie nauczycieli szkół podstawowych różni się od kształcenia nauczycieli szkół średnich nieznacznie. I jedni, i drudzy otrzymują to samo wykształcenie ogólne oraz mogą ubiegać się o uzyskanie jednakowych tytułów.

Program wykształcenia ogólnego w kolegium obejmuje nauki przyrodnicze (fizyka,

[4] Wykorzystano artykuł: C. Washburne — Kształcenie nauczycieli w USA „Kwartalnik Pedagogiczny" nr 3, 1961.

chemia, biologia, nauka o ziemi), nauki społeczne (ekonomia, zagadnienia polityczne, socjologia, antropologia), humanistyczne (filozofia, historia, języki, literatura) oraz matematykę. Ponadto program przewiduje zajęcia z dziedziny sztuki oraz zagadnień praktycznych, jak np.: higieny, wychowania fizycznego, ćwiczenia mowy i gospodarstwa domowego.

Kształcenie pedagogiczne rozpoczyna się po upływie półtora roku poświęconego wyłącznie kształceniu ogólnemu i obejmuje cztery kursy o dość szerokim zakresie.

Pierwszy — zaznajamia studenta z osobowością dziecka poprzez indywidualne obserwacje i zwiedzanie instytucji o charakterze wychowawczym. Prócz tego studenci pogłębiają swoje doświadczenie, studiując obszerną lekturę i uczestnicząc w wykładach.

Drugi i trzeci kurs — odbywają się równocześnie na trzecim roku studiów i opierają się na doświadczeniach zdobytych w szkole i instytucjach. Przewidują one obszarną lekturę i dyskusje klasowe. (Nazwa jednego kursu: „Rozwój człowieka a proces kształcenia", a drugiego — „Oświata we współczesnym społeczeństwie").

Czwarty kurs — wypełniający czwarty rok studiów w kolegium — obejmuje praktyczne zajęcia w szkole.

*

Organizacja kształcenia nauczycieli w poszczególnych krajach jest przedmiotem krytyki. Opinia publiczna, naukowcy-pedagogowie, koła nauczycielskie domagają się ulepszenia organizacji i programów zakładów kształcenia nauczycieli. Znaczy to, że współczesne życie wyprzedza system edukacji młodego pokolenia, że system ten musi być bardziej elastyczny, by mógł nadążać za potrzebami życia. Powszechne jest odczucie, że szkoła nie przygotowuje do życia.

Deficyt kadry nauczycielskiej jest zjawiskiem znanym we wszystkich krajach. Znaczny przyrost naturalny ludności jak i wzrost atrakcyjności innych zawodów stwarzają duże zapotrzebowanie na nauczycieli nieomal we wszystkich krajach. Stąd daleko idąca pomoc finansowa państwa dla młodzieży poświęcającej się zawodowi nauczycielskiemu.

W. G.

ГОД IV (XXXVI) МАРТ — АПРЕЛЬ 1962 № 2

RUCH PEDAGOGICZNY

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИЗДАТЕЛЬСТВО
СОЮЗА ПОЛЬСКИХ УЧИТЕЛЕЙ

ВАЦЛАВ БОЙТЫНСКИ

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ И ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИЙ УЧИТЕЛЕЙ СЕМИЛЕТНИХ ШКОЛ В ПОЛЬШЕ В ГОДАХ 1961—1970

Руководствуясь постановлениями VII Пленума КЦ ПЗПР о реформе начального и среднего обучения, а также постановлениемот 15 июля 1961 г. о развитии системы образования и воспитания, автор посвящает статью проблемам, связанным с подготовкой учительских кадров для потребностей новой 8-летней школы в Польше. Представляет количественную потребность начального образования в период десятилетия 1961 — 1970 гг., рассматривает связанную с этим провлему обучения кадров для преподавания отдельных предметов в V — VIII классах, а также отношение к проблемам основной реформы учебных заведений для учителей в Польше. Автор считает, что эта реформа в нынешнем десятилетии не может быть осуществлена из-за острых трудностей в кадрах, однако судит, что обязательной является ее реализация после 1970 года, которой должны предшествовать экспериментальные опыты в ближайшие годы.

Больше всего внимания автор уделяет проблеме существующей 2-х летней учительской школы, ее программной концепции профилю обучения, отношением педагогического формирования к общему специалистическому.

В связи со школой дневной (стационар) автор также обсуждает проблему заочных школ на том же уровне и подчеркивает потребность их упорядочения и интенсификации. В таком аспекте рассматривает концепцию консультационных пунктов, ситуацию в области учебников и наглядных пособий для обучения, а также возможности продолжения обучения в высших педагогических учебных заведениях выпускниками педагогической школы.

В конце статьи автор затрагивает проблему подбора молодежи в первые классы педагогических лицеев и учительских школ, подтверждая происшедшее в последние время значительное улучшение в этой области.

Для того, чтобы обеспечить всем школам, которые в будущем перейдут на реализацию программы восьмилетнего обучения, высоко квалифицированные кадры учителей, автор предлагает, чтобы на обучение в заочные школы направлялись уже работающие учителя через инспектораты народного образования.

ЯДВИГА ВАЛЬЧИНА

ЗАМЕЧАНИЯ О ПРОГРАММЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРЕДМЕТОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ЛИЦЕЕ И ЕЕ РЕАЛИЗАЦИИ

Автор статьи анализирует концепцию подготовки молодежи к специальности учителя в связи с введением с 1. IX. 61 новых программ в педагогических лицеях. В начале статьи были выдвинуты основные предпосылки, которые предопределяют си-

стему и подбор содержания программы педагогических предметов и организацию процесса обучения. Первая предпосылка подчеркивает связь воспитательной работы с перспективами общественно-культурных задач Народной Польши; вторая говорит о целостном характере воспитательных явлений и действий; третья касается соединения теории с практикой; четвертая акцентирует проблему педагогического формирования индивидуального кандидата на учителя. Перечисленные предпосылки решили вопрос о продлении времени педагогического обучения с двух до трех лет и его трехступенчатой системе. Первая ступень вводного характера доставляет молодежи запасы фактов и опыта в в области воспитательной действительности; другая, намеченная как попытка теоретической систематизации, знакомит учащихся педагогического училища с научными успехами и достижениями педагогики и психологии; третья приучает их к самостоятельной деятельности в роли учителя, опираемой на добытых до этих пор знаниях и достижениях. Для каждой с вышеуказанных ступеней в программе подобрано соответствующее содержание, которое обеспечивает активность учащихся, научную правильность в познавании воспитательных явлений и понимание задач социалистической школы.

В связи с этим в плане обучения в III классе выступает психология развития с элементами общей психологии, а также история воспитания, понимаемая как история школы и работы учителя. В IV классе воспитательная психология и систематический очерк курса педагогики, охватывающий теорию воспитания и теорию процесса обучения. В V классе методика дидактическо-воспитательной работы в семилетнейшколе, а также педагогика и психология, потрактованные вместе, как один предмет в двух частях. Первая часть касается главны этанов развития педагогической и психологической мысли, вторая—выбранных проблемов из практик и теории воспитания.

Правильная организация процесса обучения педагогических предметов требует разнородных контактов молодежи с воспитательской действительностью и умения глубокого интеллектуального анализа накопленных знаний. И поэтому новая программа отчетливо акцентирует проблему формирования педагогического мышления и действия, которые в специальности учителя в значительной мере свидетельствуют об успехах в работе.

ЮЗЕФ КОЗЛОВСКИ

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА — ЕЕ ОБ'ЕМ И ФУНКЦИЯ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ К СПЕЦИАЛЬНОСТИ (ИЗЛОЖЕНИЕ)

Задания педагогической практики весьма многообразны. Практические занятия ориентируют кандидата, пригоден ли он к педагогической специальности, формируют надлежащие мотивы работы с детьми и, что является самым важным, дают ему определенную педагогическую опытность, необходимую для начала теоретического образования. Главное задание, однако, полегает на подготовке кандидатов на учителей, способных к работе в школе и среди населения.

Процесс подготовки специалистов автор определяет как снабжение кандидата схемой предугадывания педагогического действия, умение пользования этой схемой в действии, в особенности при планировании занятий, их реализации и контроля, а также дальнейшего совершенствования. Схема предугадывания должна быть достаточно развернута, должна быть эластичной и пригодной в различных педагогических ситуациях.

Основной проблемой так именно понимаемой педагогической практики является сочетание теории с практикой. Существуют различные способы связывания теории с практикой; автор высказывается о параллельном способе сочетания теории с прак-

тикой. Он полегает на постепенном и систематическом переходе от действительности к теории (наблюдение фактов — познавание воспитателной действительности и формирование схемы предугадывания педагогического поведения, а также на цереходе от теории к практике (практические занятия, подкрепленные теоретическими положениями — пробный урок) или на пользовании схемой предугадывания в действии и контролировании ее эффективности.

Педагогическая практика охватывает различные формы занятий. Одни из служат познавательным целям, например: посещение воспитательных учреждений, активное наблюдение в роли помощника учителя, а также слушание показательных уроков. Другие же формы служат вырабатыванию педагогических способностей, например: упражнения, пробные уроки и более продолжительная практика в школе.

Однако в связи с трудностями, с которыми приходится встречаться кандидату при обладевании педагогического мастерства, необходимо практические занятия соответственно поделить на ступени, а именно:

I. Педагогическая активность в роли помощника учителя, так называемая ассистентская практика.

II. Подражание, опирающееся на образцы и примеры педагогической работы, так называемое слушание показательных занятий и пробных уроков.

III. Самостоятельная и творческая работа, опирающаяся на познании и овладении схемы предугадывания — более длительная практика в школе,

Такая система проведения практики должна соответствующим образом подготовить кандидатов к самостоятельвой и ответственной работе в школе.

СОДЕРЖАНИЕ

СТАТЬИ

В. ВОЙТЫНЬСКИ — Проблемы формирования и повышения квалификаций учителей семилетних школ в Польше в годах 1961—1970 1
Я. ВАЛЬЧИНА — Замечания о программе педагогических предметов в педагогическом лицее и ее реализация 16
Ю. КОЗЛОВСКИ — Педагогическая практика — ее об'ем и функция в процессе подготовки к специальности 30

ДИСКУССИИ И ОБСУЖДЕНИЯ

В. ВОЙТЫНЬСКИ — Исторические концепции обучения учителей семилетних школ на высшем уровне 45
М. МАСЯШЕК — Учительский институт (программная организационная концепции 51

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОПЫТЫ И ЭКСПЕРИМЕНТЫ

А. ТАРЧИНЬСКИ — Проблема обучения учителей в педагогическом лицее в свете задач политехнического обучения 62
Р. УСЬЦИНОВИЧ — Педагогическая лаборатория в учительской школе Н I в Белостоке 73

РЕЦЕНЗИИ И ЗАМЕТКИ О КНИГАХ

Н. ШАНЯВСКИ — Зыгмунт Мыслаковски: Обучение и опытность 79
Х. Н. — Стефан Качмарек: формирование творческой позиции учителя . . . 82
М. ЗЕМОВИЧ — Б. Наврочиньски: О французском народном образовании . . 84
М. РАТАЙ — Мировоззрение, светское воспитание, религия 88
К. СТАСЕРСКИ — В. Ковальчик: Польское народное образование в Германии 1945 — 1948 92

ОБЗОР ЖУРНАЛОВ

С. НОВАЧИК — Обзор педагогических журналов 96

БИБЛИОГРАФИЯ

Ф. КОРНИШЕВСКИ — Обучение учителей в западных странах (избранные публикации за 1948 — 1960 гг. 99

ХРОНИКА СОБЫТИЙ В ПОЛЬШЕ

В. ГРУЗА — Десятилетие Института Педагогики 112

ЗАРУБЕЖНАЯ ХРОНИКА

В. Г. — Главные тенденции в системах обучения учителей неполных средних школ за границей 115

Изложение на русском языке 120
Изложение на английском языке 124

FOURTH YEAR (36TH) MARCH – APRIL 1962 Nr 2

RUCH PEDAGOGICZNY
PEDAGOGICAL MOVEMENT

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

WACŁAW WOJTYŃSKI

PROBLEMS OF EDUCATION AND THE INCREASEMENT OF TEACHERS' QUALIFICATIONS IN ELEMENTARY SCHOOL IN POLAND IN THE PERIOD 1961—1970

According to the resolutions of the VII Plenum of the Central Committee of the Polish United Workers Party, concerned with the reforms of elementary and secondary schools and according to the legislative act of July 15-th 1961 regarding the development of the education system — the author consecrates article to the problems connected with the teachers' training to prepare them to the demands of the 8 class of elementary school in Poland. He presents the quantative demands of the elementary schools in the years 1961—1970. Besides that he considers these above problems of preparation of the staff in connection with the subjects teached in V—VIII class, and gives his opinion about the principal reforms of the institutions training teachers in Poland. He states that in years 1961—1970 this reform can't be carried out due to the great difficulties concerning the staff.

Though he considers that it's necessary to carry it out after the year 1970 — and the work should be proceeded by experiments during the next years.

The greatest attention gives the author the problems of the existing 2-years teachers studies, the program conceptions, the profil of studies and the relations of the pedagogical education with the general and specialist education.

In connection with the daily studies (stationary) the author discusses the problems of part time study on this level and considers the necessity of their skilfulness and intensification. In this aspect he characterizes more clearly the conception of the consulation points, the situation as far as the manuals and auxiliary materials in studies are concerned, as well as the possibility of continuing studies by the graduate students of the teachers studies in the high pedagogical schools.

At the end of the article, the author raises up the problem of proper selection of youth to the first classes of the teachers training schools and pedagogical studies, stating that as far as this problem is concerned there has been an improvement during the last years. As regards the part time studies he postulates that the candidates should be directed by the education inspections in order to assure higher level of teachers' qualifications for all schools, which will realize in future the 8-classes program.

JADWIGA WALCZYNA

COMMENTS ON THE PEDAGOGIC SUBJECTS PROGRAMME IN THE PEDAGOGICAL COLLEGES (LYCEUMS) AND ITS REALIZATION

The author of this article analyses, in connection to the new programme in the pedagogical colleges introduced on the 1st IX. 1961, the conception of youth preparation to the teachers profession.

In the preface the main postulates, which determine the system and selection of contents of the programme of the pedagogic subjects and the process of teaching, have been defined. The first postulate underlines the connection between the education work, perspectives and social-cultural and economic tasks in Poland; second tells us about the whole character of symptoms and educational action; third concerns the joining of the theory with practise; fourth — stresses the question of shaping of the candidate for teacher personality. The above mentioned postulates have decided to lenghten the period of pedagogical training from two to three years, as well as about its three graduated system. The first grade has an introducing character and gives the youth the store of facts and experience concerning the educational reality; second outlines as a trial of a theoretic systematization makes the pupils of the pedagogic colleges acquainted with the acquisition and achievements in pedagogy and psychology; third one acquaintes them to the independent action as a teacher basing upon the gained experience and knowledge.

The programme to each grade is prepared in such way that it assures the activity of pupils, scientific correction in recognizing the education symptoms and understanding of socialist school duties.

In connection to this there is introduced in the III class plans of education, the psychology development with elements of the general psychology and the history of education — understood as history of school and teachers' work. In IV class — educational psychology and systhematic outline of pedagogy course including the theory of education and teaching. In V class — methods of didactic-educational work in primary schools as well as the pedagogy and psychology treated as a one subject in two parts. The first one concerns the main stages of the pedagogical and psychological idea development; second deals with problems chosen from the theory and practise of education.

The proper organization of the teaching process of the pedagogy subjects demands various contacts of youth with the reality of education and the capacity of a penetrating intellectual analysis of the gained experience. And it is due to the above that the new programme clearly underlines the problems of framing of thinking and pedagogical action which in the teachers profession decides, in a great mean, about the result and successes in the work.

JÓZEF KOZŁOWSKI

PEDAGOGIC TRAINING — ITS SHAPE AND FUNCTION IN THE PROCESS OF PREPARATION TO THE PROFESSION

The tasks of the pedagogic training are various. Practical occupations make the candidate acquainted with his usefulness in teacher's profession, forms proper motives of work with children and, what is most important, gives him some pedagogic experience indispensable to take up the theoretic studies.

Nevertheless the main task is to prepare the candidate to work in school and society. Author defines the process of professional training as an candidate equipment in anticipative scheme of pedagogic activity, the capacity of using it in action particularly in planning of occupations, its realization, control and improvement. The anticipative scheme should be developed to the satisfactory stage so to be elastic and useful in various pedagogic situations.

The fundamental problem of so understood pedagogic training is joining of theory with practice. There are various ways of realizing the above problem, but the author considers the parallelly joining of theory with practice as a proper one. It depends on a graduate and systematic passing from the reality to theory (observation of facts — educational activity and shaping of anticipative scheme of pedagogic action) and them from theory to practice (practical occupations based upon the theory — trial lessons) that is on using the anticipative scheme in action and control of the effects.

Pedagogic training has various forms of occupations. Some of them serve the acquaintance aims, e.g. visiting educational institutes, active observation as a teachers assistant as well as (hospitacje) lesson show. Other forms help to develop the pedagogic capacities e.g. trial lessons and longer school practice.

Considering the difficulties the candidate meets while getting acquainted with the pedagogic craft, the occupations should be properly graduated:

I. Pedagogic activity as the teachers' assistant — so called assistant trial.

II. Imitation based upon the patterns and examples of pedagogic work — so called trial lessons and (hospitacje) of occupations.

III. Independent and creative work based upon the anticipative scheme previously acquainted by the candidate — longer school practice.

The above system should properly prepare the candidate to an independent and responsible work at school.

CONTENTS

The articles

W. WOJTYŃSKI — Problems of education and the increasement of teachers'-qualifications in elementary school in Poland in the period 1961—1970 1
J. WALCZYNA — Comments on the pedagogic subjects programme in the pedagogical calleges (lyceums) and its realization 16
J. KOZŁOWSKI — Pedagogic training, its sphere and function in the process of preparation to the profession 30

Discussions and polemics

W. WOJTYŃSKI — Historical conceptions of education of teachers of elementary school — on higher level 45
M. MACIASZEK — Teachers' Institute (conception of program and organization) 51

Experiences, trials and pedagogical experiments

A. TARCZYŃSKI — Problems of teachers education in the teachers training schools in the light of polytechnic education 62
R. UŚCINOWICZ — Pedagogical Work Room in the Teachers Study Nr. in Bialystok 73

The review of books

I. SZANIAWSKI — Zygmunt Mysłakowski: Education and experiences . . 79
H. N. — Stefan Kaczmarek: Shaping of the creative posture of the teacher 82
H. ZIEMOWICZ — B. Nawroczyński: About the French schools 84
M. RATAJ — View of the world, laici'zation and religion 88
K. STASIERSKI — W. Kowalczyk: Polish schools in Germany 1945—1948 . . 92

The review of periodicals

S. NOWACZYK — The review of the pedagogical periodicals 96

Bibliographies

F. KORNISZEWSKI — Teachers' education in countries of West Europe (chosen publications from the years 1948—1960) 99

Home chronicle

W. GRUZA — The 10 years anniversary of the Pedagogical Institute . . . 112

Foreign chronicle

G. — The main tendencies in the system of education of the elementary school teachers abroad 115
Summaries in Russian language 120
Summaries in English language 124

INSTYTUT WYDAWNICZY „NASZA KSIĘGARNIA" WARSZAWA 1962

Nakład 4.500 + 25 egz. Ark. wyd. 11. Ark. druk. 8. Papier druk. sat., kl. V 70 g 70×100/16. Oddano do składania w marcu 1962. Podpisano do druku w czerwcu 1962. Druk ukończono w czerwcu 1962.

Toruńskie Zakłady Graficzne - Nr zam. 491 - W-11

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY

W. WOJTYŃSKI — Problemy kształcenia i podnoszenia kwalifikacji nauczycieli szkół podstawowych w Polsce w latach 1961—1970 1
J. WALCZYNA — Uwagi w sprawie programu przedmiotów pedagogicznych w liceum pedagogicznym i jego realizacji 18
J. KOZŁOWSKI — Praktyka pedagogiczna, jej zakres i funkcja w procesie przygotowania do zawodu 30

DYSKUSJE I POLEMIKI

W. WOJTYŃSKI — Historyczne koncepcje kształcenia nauczycieli szkół powszechnych na wyższym poziomie 45
M. MACIASZEK — Instytut nauczycielski (koncepcja programowa i organizacyjna) 51

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

A. TARCZYŃSKI — Problem kształcenia nauczycieli w liceum pedagogicznym w świetle zadań nauczania politechnicznego 62

R. UŚCINOWICZ — Pracownia pedagogiczna studium nauczycielskiego Nr 1 w Białymstoku 73

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

J. SZANIAWSKI — Zygmunt Mysłakowski: Kształcenie i doświadczenie . . 79
H. N. — Stefan Kaczmarek: Kształtowanie twórczej postawy nauczyciela . . 82
M. ZIEMNOWICZ — Bogdan Nawroczyński: O szkolnictwie francuskim . . 84
M. RATAJ — Światopogląd, laicyzacja, religia 88
K. STASIERSKI — Władysław Kowalczyk: Szkolnictwo polskie w Niemczech 1945—1948 92

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

S. NOWACZYK — Przegląd polskich czasopism pedagogicznych 96

BIBLIOGRAFIA

F. KORNISZEWSKI — Kształcenie nauczycieli w krajach zachodnich (wybrane publikacje z lat 1948—1960) 99

KRONIKA KRAJOWA

W. GRUZA — Dziesięciolecie Instytutu Pedagogiki 112

KRONIKA ZAGRANICZNA

W. G. — Główne tendencje w systemach kształcenia nauczycieli szkół podstawowych za granicą 115
Streszczenia w języku rosyjskim 120
Streszczenia w języku angielskim 124

CENA ZŁ 8.—

RUCH PEDAGOGICZNY

3

ROK IV (XXXVI) MAJ — CZERWIEC 1962

WARSZAWA · NASZA KSIĘGARNIA

REDAKTOR
Józef Kwiatek

SEKRETARZ REDAKCJI
Walerian Gruza

CZŁONKOWIE KOMITETU REDAKCYJNEGO
Feliks Korniszewski, Miron Krawczyk, Zygmunt Mysłakowski, Ignacy Szaniawski, Wacław Wojtyński
Sekretarz organizacyjny: *Franciszek Kazubiński*

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 „Ruchu" 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:	rocznie	zł 48
	półrocznie	zł 24
	Cena pojedynczego numeru	zł 8

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.

Reklamacje w sprawach prenumeraty i nabywania czasopisma należy zgłaszać w punktach, w których dokonano zakupu lub zamówiono prenumeratę.

INSTYTUT WYDAWNICZY „NASZA KSIĘGARNIA" WARSZAWA 1962

Nakład 4745 egz. Ark. wyd. 11,2. Ark. druk. 10. Papier druk. sat. kl. V 70 g 70×100/16. Oddano do składania w maju 1962 roku. Podpisano do druku w sierpniu 1962 roku. Druk ukończono w sierpniu 1962 roku.

Toruńskie Zakłady Graficzne — Nr zam. 1010 — W-13

ROK IV (XXXVI) MAJ – CZERWIEC 1962 Nr 3

RUCH PEDAGOGICZNY

DWUMIESIĘCZNIK

ORGAN WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO
ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

ARTYKUŁY

JÓZEF KWIATEK

MATERIALISTYCZNA KONCEPCJA CZŁOWIEKA A IDEAŁY WYCHOWAWCZE XXII ZJAZDU KPZR

FILOZOFICZNE KONCEPCJE CZŁOWIEKA I ICH WPŁYW NA KSZTAŁTOWANIE SIĘ IDEAŁU WYCHOWANIA I WZORU OSOBOWOŚCI

„Teorie wychowania, formułowane przez myśl pedagogiczną, nie były nigdy tworem autonomicznym. Były one wyrazem ogólniejszych poglądów filozoficznych na człowieka, na jego naturę i jego zadanie w życiu. Zmiany, jakie zachodziły w zakresie poglądu na świat i życie, powodowały także przekształcenie w zakresie szczegółowych zapatrywań pedagogów. Podstawowe dla pedagogiki znaczenie miały koncepcje człowieka próbujące dać odpowiedź na pytanie: Kim jest człowiek?" [1]

Przykładem wpływu filozoficznej koncepcji człowieka na teorię i praktykę pedagogiczną może być choćby koncepcja zawarta w chrześcijańskiej „teorii" stworzenia człowieka i w „teorii" grzechu pierworodnego [2]. Pedagogiczne konsekwencje tych „nauk" były ogromne i — niestety — społecznie szkodliwe [3]. W chrześcijańskim wychowaniu one decydowały (i decydują w dużym stopniu jeszcze dziś) zarówno o treściach wycho-

[1] B. Suchodolski — *Materialistyczne koncepcje człowieka.* — *Zarys pedagogiki* t. II 1959 s. 8.

[2] E. Gilson — *Chrystianizm a filozofia.* Inst. Wyd. „Pax" 1959 r. Rozdz. I. Natura a filozofia s. 7—24. Autor wyraźnie stwierdza, że na skutek grzechu pierworodnego natura ludzka została zmieniona, stała się naturą chorą, zbliżoną do zwierzęcej; „do naprawienia natury potrzebna jest łaska boska". Przez grzech pierworodny „rozum stał się okaleczały, niezdolny do ogarnięcia w pełni nawet tego, co znajduje się poniżej niego". Jedynym lekarstwem na „oczyszczenie rozumu jest wiara". (jw. s. 21 i nast.).

[3] Zob. na ten temat: Z. Poniatowski: *Neopozytywistyczna praca o stosunku religii i nauki* („Euhemer" 1962 nr 1/26 s. 68).

wania, jak i o metodach pracy dydaktyczno-wychowawczej. Wysuwanie na pierwszy plan w programach nauczania przedmiotów religijnych (dogmatyka, etyka, apologetyka, historia biblijna itd.) oraz scholastyczno-werbalna, odwołująca się głównie do pamięci, metoda nauczania, a w pracy wychowawczej — asceza, pokuta oraz kary chłosty — oto konsekwencje pedagogiczne tej koncepcji człowieka, która stwierdzała, że tenże człowiek stworzony jest na obraz i podobieństwo doskonałego Boga, który to Bóg przyćmił rozum ludzki, a wolę jego uczynił skłonną do złego (nie zmieniając pierwotnego sensu istnienia człowieka: tak żyć, by posiąść szczęście w niebie, a nie tu, na ziemi).

Historia myśli ludzkiej, historia filozofii, pozostawiła nam w spadku trudną do zliczenia wielość różnych filozoficznych koncepcji człowieka, według których starano się „modulować" historycznie żyjących, konkretnych ludzi.

W niniejszej rozprawce zajmiemy się tylko niektórymi spośród tych koncepcji, a mianowicie tymi, które aktualnie wywierają wpływ na kształtowanie się ideałów, treści i metod pracy dydaktyczno-wychowawczej.

„Przegląd" (pobieżny) rozpoczniemy od tych teorii człowieka, które zawierają najwięcej elementów nienaukowych, metafizycznych, których społeczne konsekwencje należy dziś uznać za reakcyjne, szkodzące postępowi społecznemu, utrudniające człowiekowi wypełnianie jego „ludzkiej misji historycznej" [4].

Każda z filozoficznych koncepcji człowieka próbuje formułować własny wzór osobowo-społeczny, ideał człowieka. Ten idealny wzór w ciągu ostatnich dziesiątków lat w naukach pedagogicznych coraz częściej jest nazywany osobowością (niem. Persönlichkeit, ang. personality, ros. licznost') [5]. Sam termin „osobowość" niewiele jeszcze wyjaśnia czytelnikowi, ponie-

[4] Od wieków już ujmuje się człowieka ze stanowiska ideałów, które powinien w swym życiu realizować, dostosowując się do wymogów środowiska społecznego. Ten idealny wzór człowieka ostatnio raczej nazywany jest przez pedagogów wzorem osobowym (zob. na ten temat: B. Suchodolski — *O pedagogikę na miarę naszych czasów*. Książka i Wiedza 1958 r. s. 174 i nast.).

[5] Trzeba zgodzić się ze stwierdzeniem A. Kłoskowskiej, że „personalizm bynajmniej nie łączy się z wszelkiego rodzaju badaniami posługującymi się pojęciem osobowości" (A. Kłoskowska — *Koncepcje typu osobowości antropologii kulturalnej* — „Archiwum Hist. Filozofii i Myśli Społecznej" s. 87). Szczegółowe rozważania na temat pojęcia osobowości znajdzie czytelnik m. in. w następujących pracach — Ernest Linde — *Pëdagogische Streitfragen der Gegenwart*, 1922 r. — D. C. Mc Clelland — *Personality. N. York* 1958 r. — L. P. Thorpe i A. M. Schmuller — *Personality — An Interdisciplinary Approach*. N. York 1958 r. — S. L. Rubinsztein — *Byt i świadomość* — Książka i Wiedza 1961 r. Próbę zdefiniowania osobowości oraz omówienia jej istotnych cech znaleźć też można w książce E. B. Hurlock: *Rozwój dziecka* — rozdz. XVI — „Osobowość" s. 664—716. PWN 1960. J. Reutt w pracy pt. *Badanie osobowości metodą TAT Murraya* (PWN 1960 r. s. 7—72) poddał szczegółowej analizie różne definicje pojęcia osobowości i omówił wieloznaczność wyrazu „osobowość" (znaczenie „życiowe" i „naukowe"). W swej analizie pojęcia „osobowość" autor poprzestał na omówieniu różnych definicji i poglądów dotyczących tego zagadnienia, nie dokonując krytycznej oceny tak niejednokrotnie różnych w tej sprawie stanowisk.

waż niemal każdy psycholog, pedagog, socjolog czy etnolog zajmujący się zagadnieniem osobowości formułował własną teorię w tym zakresie i pod używane w nauce terminy podstawiał inną treść [6]. Niektórzy z przedstawicieli burżuazyjnej nauki o wychowaniu mieszali pojęcie osobowości z pojęciem indywidualności, względnie dostrzegali tylko formalne różnice między tymi pojęciami [7].

Nie wdaję się na tym miejscu w szczegółową analizę i krytykę różnych pojęć osobowości ani nie staram się wykazać wszystkich różnic między pojęciami „osobowość" i „indywidualność". Jako punkt wyjściowy dla dalszych rozważań przyjmuję lakoniczne, opisowe określenie S. L. Rubinszteina, który stwierdza, że: „człowiek jest indywidualnością ze względu na swe szczególne, jednostkowe, niepowtarzalne właściwości; człowiek jest osobowością, ponieważ świadomie określa swój stosunek do otoczenia. Człowiek jest osobowością, ponieważ posiada swoje określone oblicze. Człowiek jest osobowością w stopniu maksymalnym wówczas, gdy znajdujemy w nim minimum neutralności, obojętności, indyferentyzmu, a maksimum „partyjności" w stosunku do wszystkiego, co społecznie doniosłe. Dlatego dla człowieka jako osobowości świadomość posiada tak fundamentalne znaczenie, i to nie tylko jako wiedza, lecz i jako stosunek. Bez świadomości, bez zdolności do świadomego zajęcia określonej pozycji, nie ma osobowości [8]. Niezależnie od zasadniczych nieraz różnic w ujmowaniu przez teoretyków pojęcia osobowości — w ostatnich latach coraz bardziej zwycięża pogląd, że termin ten nie może oznaczać sumy cech ani nawet sumy zachowań się jednostki, obejmujących całkowitą jej biografię, ale osobowość to swoiście zwarta jedność psychofizycznej i plastycznej natury ludzkiej [9]. Jedność ta wyraża się m. in. w zintegrowanym

[6] Próbę krytyki współczesnych teorii osobowości — ujętej ze stanowiska metodologii marksistowskiej — znajdzie czytelnik w książce S. L. Rubinszteina — *Byt i świadomość* oraz w książce St. Kowalskiego — *Zagadnienia osobowości w świetle psychologii marksistowskiej*. Wrocław 1956 r.

[7] Sprawę tę omawia szczegółowiej St. Kowalski w cyt. wyżej pracy (rozdz. VI. *Osobowość i indywidualność* s. 193—200).

[8] S. L. Rubinsztein — *Byt i świadomość* s. 421. St. Kowalski, mimo że również stoi na stanowisku metodologii marksistowskiej — inaczej określa indywidualność, doszukując się w niej nie tylko tego, co szczególne, jednostkowe i niepowtarzalne, ale chciałby wiązać indywidualność z określonym typem, do którego daną jednostkę „z różnych względów i w danej chwili chcemy zaliczyć" (jw. s. 199—200). W tych dwu różnych sformułowaniach zawarte są różne punkty widzenia na to, co należy nazywać indywidualnością. Problem typologii w badaniach nad osobowością i indywidualnością jest problemem dyskusyjnym. Niektórzy wprost odrzucają możliwość wszelkich prób naukowego typologizowania w tej dziedzinie badań (zob. G. W. Allport — *Personality* — N. Y. 1947 s. 47 i nast.). St. Kowalski, analizując „procesy kształtowania się i przekształcania osobowości" (rozdz. VII s. 201 i nast.), podkreśla z naciskiem, że do kształtowania osobowości nie wystarczy sama wiedza o świecie; potrzebna jest społeczna aktywność jednostki zgodna z jej przekonaniami (s. 206).

[9] S. L. Rubinsztein — *Byt i świadomość* s. 415. *Dictionary of Education*. N. Y. 1945 s. 293/4. A. Kłoskowska — *Koncepcje typu osobowości...* s. 91 i nast. St. Kowalski — *Zagadnienie osobowości...* s. 210 i nast. D. C. Mc Clelland — *Personality*. N. York 1958 r. s. 98 i nast.

i celowym zachowaniu się i działaniu, zmierzającym do zaspokojenia dążeń i „ludzkich" potrzeb jednostki [10]. Pełne i należyte zrozumienie zachowania się jednostki możemy więc osiągnąć jedynie poprzez badanie człowieka jako swoistej całości harmonijnie działającej. Teoria osobowości musi też spełniać jakąś integracyjną funkcję wiązania w całości osiągnięć takich nauk, jak np. psychologia, socjologia, pedagogika, etnologia, psychopatologia, anatomia, fizjologia i in., tłumaczących postępowanie człowieka [11].

PERSONALISTYCZNA KONCEPCJA OSOBOWOŚCI

Najbardziej metafizyczną, a w związku z tym najmniej opartą na empirycznych badaniach koncepcją człowieka jest koncepcja zwana skrótowo personalistyczną [12]. Osobowość przez większość przedstawicieli tego kierunku rozpatrywana była ze stanowiska religijno-metafizycznego [13]. Zwolennicy tych koncepcji mniej lub więcej wyraźnie nawiązywali (i nawiązują) do opartego na teorii stworzenia człowieka i teorii grzechu pierworodnego chrześcijańskiego pojęcia człowieka. Odrzucają oni rygorystyczny empiryzm „realiów" i stwierdzają jasno, że „naszym celem bezpośrednim jest posuwać się naprzód w historii i tworzyć historię, choć w perspektywie wieczności cały ten trud ludzki ponad nim ma swój najwyższy cel" [14]. Tym najwyższym celem ma być praca w służbie wiecznych wartości, które pojmowano bądź jako wartości czysto religijne, bądź jako trwałe wartości kultury" [15].

Nie wszystkie personalistyczne koncepcje człowieka wyrastają na tle chrześcijańskiej filozofii i nie wszystkie też w pozaświatowym życiu ukazują sens istnienia jednostki ludzkiej. Jeżeli jednak niektóre z nich ukazywały nam człowieka jako całość biopsychiczną uwikłaną w kon-

[10] Na temat „ludzkich potrzeb" człowieka zob. art. M. Fritzhanda *Ideał człowieka w młodzieńczej twórczości Marksa*. Euhemer — *Przegląd Religioznawczy*. (Zeszyty Filozoficzne nr 2. 1961 s. 137 i nast.). Na temat całościowego, funkcjonalnego pojmowania natury ludzkiej zob.: B. Malinowski — *Szkice w teorii kultury* — Książka i Wiedza 1958 r. s. 33—40. A. Kłoskowska i I. Lutyński — *Z zagadnień teorii i metodologii współczesnych badań nad społeczeństwami pierwotnymi*. Przegl. Nauk. Hist. i Społ. t. I 1950 s. 281 i nast.

[11] C. S. Hall and G. Lindzey — *Theories of Personality*. N. York 1957 s. 6. D. C. Mc Clelland — *Personality* s. 89—98. R. Benedict — *Patterns of Culture* — N. York. Rozdz. VII i VIII.

[12] „Personalizm to jedna z doktryn współczesnej filozofii burżuazyjnej, idealistyczna i fideistyczna. Według personalizmu świat jest zbiorem »osobowości« rządzonych nie przez obiektywne prawidłowości, ale przez finalistyczne potrzeby »osobowości«, a w ostatniej instancji — przez Boga". (Zob. *Słownik wyrazów obcych*). Ten kierunek filozofii wychowania omówił szczegółowiej L. Chmaj w książce pt. *Kierunki i prądy pedagogiki współczesnej*. Nasza Księgarnia 1938 r. s. 133 i nast.

[13] Współczesnym przedstawicielem personalizmu chrześcijańskiego był m. in. zmarły w 1950 r. Emmanuel Mounier. Zbiór prac tego autora wydał w j. polskim w 1960 r. Społ. Inst. Wyd. „Znak" pod wspólnym tytułem *Co to jest personalizm?*

[14] jw. s. 248.

[15] B. Suchodolski — *Wychowanie dla przyszłości*. PWN 1959 s. 46.

kretne życie społeczne i podlegającą jego wpływom, to jednak teorie te swoiście rozumiały społeczne uwarunkowanie człowieka, a mianowicie jako uczestniczenie w ustawicznej przygodzie o nieprzewidzianych możliwościach, która ułatwia przejście przez konkretne życie w pochodzie do pozaziemskiego celu [16]. „Prawdziwa bowiem osobowość — jak pisze L. Chmaj — nie zatraca się ani nie rozdrabnia na wrażeniach świata zewnętrznego, ale będąc zwartą, jednolitą całością, w zupełnej swobodzie zewnętrznej kształtuje swój stosunek do niego i w oparciu o wyższe wartości (podkreśl. moje J. Kw.) buduje swoje życie duchowe" [17]. Pod tą dość ogólnikową terminologią kryją się stwierdzenia mówiące o niezależności jednostki ludzkiej od środowiska i o „wyższych", pozaziemskich wartościach, w służbie których ta jednostka winna żyć i pracować. Nieliczni tylko teoretycy personalizmu pedagogicznego z trudem uwalniają się w swoich rozważaniach od metafizycznego pojęcia duszy ludzkiej. Niektórzy zaś wprost utożsamiają duszę z osobowością [18]. Większość przedstawicieli tego kierunku stara się przekonać nas, że to właśnie dusza jako wartość metafizyczna odgrywa zasadniczą rolę w procesie swobodnego i niczym nie krępowanego samookreślania się (wyznaczania sobie celów życiowych, miejsca w społeczeństwie i ustalania sensu istnienia) jednostki [19]. Od tego w zasadzie punktu widzenia nie mógł się oderwać nawet E. Mounier, który swój idealistyczny pogląd na świat chciał pogodzić z postępową postawą społeczną człowieka XX wieku [20]. Nie można absolutnie zgodzić się z jego stwierdzeniem, że „jako materialistyczną określamy filozofię, która, słusznie kładąc nacisk na humanizm pracy i funkcji wytwórczej, uważa równocześnie za złudne inne, niemniej istotne wymiary człowieka, w szczególności jego życie wewnętrzne i transcendencję" [21]. Z tego dowolnie przyjętego stanowiska wynika konsekwentnie następna, mająca większe znaczenie praktyczne, dowolność w określeniu stosunku personalizmu do humanizmu i zasadnicze pomieszanie pojęć w tej sprawie. Mounier głosi, że „personalizm nie przeciwstawia się racjonalizmowi czy komunizmowi. Wszystko zależy od tego, o jakim personalizmie, socjalizmie czy komunizmie mówimy" [22].

Aż trudno uwierzyć w to, że taką tezę głosi poważny myśliciel i postępowy człowiek. Przecież dziś już uczeń szkoły średniej wie, że komunizm jest tylko jeden i jedna może być jego naukowa teoria; a charakterystykę różnych „socjalizmów" opracowali już przed 114 laty K. Marks i F. Engels w Manifeście komunistycznym. Jedno tylko w stwierdzeniu Mouniera

[16] B. Suchodolski — *Wychowanie dla przyszłości* s. 45—46. L. Chmaj — *Kierunki i prądy* s. 680—701.
[17] L. Chmaj — *Kierunki i prądy pedagogiki współczesnej* s. 134.
[18] E. Gilson — *Duch filozofii średniowiecznej* — Inst. Wyd. „Pax" 1959 r. s. 205.
[19] L. Chmaj — s. 172 i nast.
[20] zob. E. Mounier — *Co to jest personalizm?* s. 161—252.
[21] jw. s. 166.
[22] jw. s. 193.

nie podlega dyskusji, mianowicie to — że trzeba ustalić, jaki personalizm ma się na myśli, gdy się widzi możliwość pełnego pogodzenia go z naukowym socjalizmem. Pewne jest i to, że mounierowskiego personalizmu z materializmem historycznym związać nie można, mimo społecznej deklaracji, iż „personalizm rzeczywiście uważa, że struktury kapitalizmu stają dzisiaj na drodze ruchu dążącego do wyzwolenia człowieka i że winny zostać zburzone na korzyść socjalistycznej organizacji produkcji i konsumpcji" [23]. Według przekonań tego filozofa — życie społeczne odgrywa ogromną rolę w kształtowaniu się osobowości (zwanej przez M. „osobą") człowieka, jednak „ono nie tworzy osoby ani nie zmienia jej natury". „Natura ta bowiem stanowi »rzeczywistość« odrębną ontycznie, podatną na wpływy społeczne, ale nie wyczerpującą się nimi, nawet gdy reprezentuje typ społeczny" [24].

Nie wolno nam przechodzić do porządku nad tą społeczną deklaracją Mouniera, która jest zwalczana m. in. przez wielu polskich intelektualistów reprezentujących katolicki personalizm [25]. Mounier, mimo że wychowany był w atmosferze burżuazyjnej myśli politycznej, rozumiał, iż przodującą siłą społeczną w XX w. jest klasa robotnicza, tak jak rozumiał, że w dzisiejszych czasach wartości „personalne" człowieka muszą służyć przede wszystkim jego doczesnym potrzebom i muszą ułatwiać współpracę ludzi w ramach zorganizowanych społeczeństw. „Personalizm — pisał on — ...każe nam dzisiaj ujarzmiać i zwalczać wszystkie mistyfikacje, które lęk przed przemianami społecznymi mógłby próbować ukryć pod jego etykietą; musi włączyć się zdecydowanie w walkę o tę demokrację ludową, dla której szuka dziś dróg Europa" [26].

Jeżeli zaś chodzi o ludzkie wartości w człowieku, o jego osobowość, to bezwzględnie trzeba przyznać rację J. Kuczyńskiemu, który stwierdza, że „świat nowoczesnego kapitalizmu niszczy ludzką osobowość", że w tym świecie człowiek ulega depersonalizacji, zatracając ludzkie potrzeby

[23] jw. s. 250—251.

[24] Ks. J. Pastuszka — *Psychologia ogólna*. Tow. Nauk. KUL Lublin 1961 r. s. 416.

[25] S. Wilkanowicz — *Powrót z krainy filozofów*. „Znak" nr 2/80 1961 r. oraz S. Wilkanowicz — *Z problematyki współistnienia* (o Emmanuelu Mounier) „Znak" nr 2/44 1958 r.

Nawet postępowy ruch katolicki w Polsce, zgrupowany wokół miesięcznika „Więź", nie idzie tak daleko, jak Mounier w swoich koncepcjach dotyczących zarówno osobowości ludzkiej, jak i społecznego programu działania człowieka. Jeżeli Mounier wyraźnie podkreśla historyczny charakter osobowości i stawia przed człowiekiem konkretne zadania „na miarę" epoki rewolucji socjalistycznych, to koncepcja intelektualistów „Więzi" jest ujęta w ogólnikowe sformułowania i wolna całkiem od „piętna naszych czasów". W koncepcji tej „afirmacja jednostki ludzkiej jako wartości nadrzędnej" jest szczególnie mocno akcentowana przy określaniu społecznego programu działania Zespołu. (Zob. dla porównania: A. Krasiński — *25-lecie „Esprit"*. „Więź" nr 1. 1958 r. s. 78—84 oraz w tym samym numerze „Rozdroża i wartości" s. 5—113).

Dopiero w dwa lata później Zespół wyraźniej opowie się po stronie „nurtu Mounierowskiego" w pojmowaniu społecznej roli człowieka XX w. (*O prąd społecznego zaangażowania*. „Więź" nr 2/22 — 1960 r. s. 11 i nast.).

[26] E. Mounier... s. 251.

i ludzkie cechy [27]. Coraz większa koncentracja środków produkcji i rosnący wyzysk mas pracujących zaostrza coraz bardziej proces alienacji człowieka i depersonalizuje życie społeczne [28].

Personalistyczna koncepcja człowieka jest koncepcją utopijną, metafizyczną. Trudno zgodzić się z tezą J. Martaina — czołowego przedstawiciela personalizmu katolickiego — że „osoba jest niezależna od społeczeństwa", bo ma swoje własne, niezależne od społeczeństwa cele: doskonalenie swego wewnętrznego życia duchowego i — po śmierci — zbawienie wieczne. Wolna wola uniezależnia człowieka w jego działaniu zarówno od społeczeństwa, jak i od przyrody. Człowiek jest obowiązany słuchać jedynie wewnętrznego głosu swego sumienia, które wskazuje mu nieomylnie drogę do osiągnięcia szczęścia wiekuistego.

Teza o moralnej niezależności człowieka w stosunku do swej klasy, narodu, społeczeństwa zwalnia nas w zasadzie od rozpatrywania czynów ludzkich „w świetle społecznego obowiązku i społecznej odpowiedzialności" [29]. Trudno też zgodzić się na podporządkowanie zadań szkoły czy innych instytucji wychowujących celom wychowania religijno-moralnego, które ma prowadzić do urzeczywistnienia przeznaczenia nadprzyrodzonego [30]. Od tego bowiem stanowiska droga prowadzi już prosto do całkowicie średniowiecznego, choć świeżo wypowiedzianego z żalem stwierdzenia, że „nie ma chrześcijańskiej nauki", ale... „czyż nie powinna istnieć taka nauka, choćby dlatego, by utrzymać wiedzę we właściwym jej porządku, porządku kontemplacji, i nie pozwolić jej zagubić się w dziedzinie zastosowań praktycznych, gdzie traci ona swą właściwą istotę, nie przynosząc żadnej korzyści ani religii, ani rozumowi" [31].

Na mistyce jest też oparta koncepcja osobowości reprezentowana przez polskich psychologów stojących na stanowisku filozofii idealistycznej. Przekonują oni, że jakkolwiek „osoba jest bytem złożonym z duszy i ciała", to jednak zespoły tych dwu różnych czynników współistnieją i współdziałają w żywym osobniku nie na zasadach równości i wzajemnego uwarunkowania, ale „dusza jest przyczyną czynności życiowych w człowieku, zarówno biologicznych, jak i psychicznych, duchowych", przy czym „rola ciała zaznacza się najsilniej w czynnościach zmysłowych człowieka" [32]. W myśl tego poglądu „jedynie ciało ujawnia pewną indywidualność", natomiast duch, stworzony na obraz i podobieństwo boże, tych cech różnicujących wyraźnie jedną osobowość ludzką od drugiej nie posiada.

[27] J. Kuczyński — *Chrześcijaństwo i sens życia*. Wiedza Powszechna, W-wa 1962 r. s. 322 i nast.
[28] A. Krasiński — *25-lecie „Esprit"*. „Więź" nr 1. 1958 r. s. 78 i nast.
[29] J. Kossak — *U podstaw egzystencjalistycznej koncepcji człowieka*. Książka i Wiedza 1961 r. s. 29.
[30] L. Chmaj — *Kierunki i prądy pedagogiki współczesnej* s. 680 i nast.
[31] E. Gilson — *Chrystianizm a filozofia*. Inst. Wyd. „Pax" 1959 r. s. 22.
[32] Ks. J. Pastuszka — *Psychologia ogólna*. Tow. Nauk. KUL. Lublin 1961 r. s. 413.

Metafizyczny charakter tej koncepcji przejawia się również w tym, że zaprzecza ona wszelkiemu społeczno-historycznemu uwarunkowaniu osobowości ludzkiej, stwierdzając, że „człowiek posiada wartość w sobie, niezależnie od środowiska, w jakim przebywa, i czynników, jakie nań działają" [33]. Stwierdzenie to jest konsekwencją ogólnych założeń filozofii religijnej, według której istota człowieka jest od wieków taka sama, niezmienna. Zadaniem wszelkich zabiegów pedagogicznych — zdaniem przedstawicieli tej koncepcji — jest urzeczywistnianie tej „prawdziwej istoty ludzkiej" w każdej poszczególnej jednostce, żyjącej w konkretnych warunkach społeczno-historycznych [34].

EGZYSTENCJALISTYCZNA KONCEPCJA CZŁOWIEKA

Można się zgodzić ze stanowiskiem E. Mouniera, że w pewnym sensie odpowiednikiem personalizmu jest egzystencjalistyczna koncepcja człowieka [35]. Zwolennicy obu tych koncepcji (niezależnie od zasadniczych różnic) uczą, że człowiek „jest światem dla siebie", że jakkolwiek byłby on zwrócony do świata zewnętrznego — zawsze los jego jest tragiczny, zawsze stanowi „zamkniętą w sobie" tajemnicę [36].

Egzystencjalizm może „występować" w postaci laickiej względnie w „religijnym wydaniu" [37]. Zawsze jednak głosi on, że świat albo jest dla człowieka zbędny, albo też jest absurdem, nieraz wytworem ludzkich urojeń (solipsyzm i pesymizm). Ta metafizyczna negacja świata powoduje, że człowiek na tym świecie czuje się samotny w swych uczuciach i jakby zagubiony. W konsekwencji egzystencjaliści deprecjonują wszelkie utrwalone przez historię formy życia zorganizowanego, społecznie uwarunkowanego [38].

Ujmując zagadnienie ze stanowiska pedagogicznego trzeba stwierdzić, że zasługą tego kierunku filozoficznego jest ukazanie konfliktowości sytuacji moralnych, co ułatwiło walkę z metafizyczno-religijną tezą o absolutnej moralności i — w pewnym sensie — „zmusiło" przedstawicieli filo-

[33] jw. str. 414.

[34] Szczegółowsze rozważania na ten temat znajdzie czytelnik w pracy B. Suchodolskiego pt. *Materialistyczna koncepcja człowieka (Zarys Pedagogiki.* T. I. PWN W-wa 1959 r. s. 8 i nast.).

[35] E. Mounier — *Co to jest personalizm?* s. 239—244.

[36] jw. s. 239—240. „Egzystencjalizm usiłuje ukazać bezsens życia, brak jakichkolwiek podstaw do wyboru dróg postępowania, bankructwo moralności, nieuchronną samotność człowieka itp. Krzewi on niewiarę w postęp i przeświadczenie o bezużyteczności walki, stoi na gruncie indeterminizmu" (*Sł. Wyr. Obcych.* PIW 1954).

[37] zob. J. Kossak — *U podstaw egzystencjalistycznej koncepcji człowieka.* Książka i Wiedza 1961 r. s. 74 i nast. B. Suchodolski — *O pedagogikę na miarę naszych czasów.* Książka i Wiedza 1958 r. str. 304—310. Szczegółowy „wykład" egzystencjalizmu chrześcijańskiego znajdzie czytelnik w książce E. L. Mascalla pt. *Istnienie i analogia.* Inst. Wyd. „Pax" 1961 r. Autor książki referuje skrajnie religijną i metafizyczną koncepcję egzystencjalizmu, pomija całkowicie milczeniem inne idealistyczno-religijne koncepcje egzystencjalistyczne, takie jak np. Kierkegaarda.

[38] E. Mounier... s. 240—241.

zofii marksistowskiej do zajęcia się jednostką ludzką i jej życiowymi problemami [39].

„Historyczna śmiałość egzystencjalizmu polegała głównie na pokazaniu dramatycznego napięcia między ideałami a konkretnym życiem człowieka, i to zwłaszcza wówczas, gdy wyznaje on te ideały" [40]. Problem jest bardzo istotny dla praktyki wychowawczej naszych czasów. Chodzi o to, aby zbadać, „jak głęboko w konkretne życie poszczególnych ludzi sięgają nasze ideały" [41], w jakim stopniu ogarniają one całe życie człowieka i jaki jest mechanizm tego „ogarniania".

Również naszych teoretyków i praktyków wychowania muszą interesować takie zagadnienia, jak np., jakimi motywami kieruje się konkretna jednostka ludzka dokonując po wielekroć dziennie „wyboru" w sytuacjach konfliktowych, na jakie przy tym naraża się ryzyko i dlaczego, wreszcie — co my, wychowawcy, winniśmy robić, by naszemu wychowankowi ułatwiać trafny w danych warunkach wybór. Interesująca i bardzo ważna z punktu widzenia teorii jak i praktyki jest teza, że wychowanie moralne, jeżeli ma być skuteczne, nie może ograniczać się wyłącznie do oddziaływania na świadomość i rolę wychowanka, ale musi uwzględniać konkretne sytuacje, w jakich bytuje jednostka wespół z innymi ludźmi.

To stanowisko prowadzi niektórych egzystencjalistów do zbliżonej do marksizmu filozofii społecznego zaangażowania się. Zaangażowanie to winno opierać się na uznanych zasadach moralnych, które żądają od jednostki, by była zdolna „oddać życie za zbiorowość". Koncepcja życia społecznie zaangażowanego, a politycznie zorientowanego po stronie postępu i demokratyzacji jest głównym powodem tego, że światowa reakcja potępia egzystencjalizm jako filozofię i jako ruch społeczny [42].

[39] Cenną pozycją w naszej literaturze filozoficznej omawiającej to zagadnienie jest praca A. Schaffa pt. *Marksizm a egzystencjalizm* (Książka i Wiedza 1961 r.). Autor — jak to wynika już z tytułu książki — omawia podstawowe założenia egzystencjalizmu i przeprowadza ich krytykę ze stanowiska filozofii i metodologii marksistowskiej. Jasność i przystępność wykładu podnosi walor pracy i powoduje to, że może ona być „strawną" lekturą dla każdego inteligentnego czytelnika. Na fałszywych przesłankach opartą próbę swoiście pojętej „krytyki" egzystencjalizmu znajdzie czytelnik w opracowaniu jednego z przedstawicieli tego kierunku: J. P. Sartre'a (zob. N. N. Greene — *Jean Paul Sartre — The Existentialist Ethic. — The Univ. of Michigan Press 1960*). W cytowanej wyżej pracy A. Schaff demaskuje nienaukowy charakter tej rzekomo z pozycji marksistowskich podjętej krytyki. Genezę tego kierunku filozoficznego i jego różne odmiany omówił J. Kossak w pracy pt. *U podstaw egzystencjalistycznej koncepcji człowieka*. Książka i Wiedza 1961 r. Dla nauczycieli-praktyków najbardziej cenną jest głęboka krytyka egzystencjalistycznej teorii wychowania dokonana przez B. Suchodolskiego w dziele pt. *O pedagogikę na miarę naszych czasów* (Książka i Wiedza 1958 r.) w rozdz. pt. „Egzystencjalizm i jego teoria wychowawcza (s. 283—337). Autor zwraca uwagę na kapitalne zagadnienie, że „przezwyciężenie egzystencjalizmu nie jest sprawą socjalistycznej dyskusji, lecz sprawą usuwania źródeł, z których się rodzi ten swoisty styl przeżywania życia i refleksji o życiu" (s. 330).

[40] B. Suchodolski: *O pedagogikę na miarę naszych czasów* s. 181 i nast.

[41] jw. s. 180 i C. S. Hall — G. *Lindzey. Theories...* s. 57/58.

[42] jw. s. 187—191 oraz C. S. Hall — G. Lindzey: *Theories of Personality* s. 76—113 jak również: E. Markinówna: *Psychologia indywidualna A. Adlera i jej znaczenie*

FREUDOWSKA TEORIA CZŁOWIEKA

Duży wpływ zarówno na kształtowanie się współczesnych koncepcji człowieka, jak i na teorię i praktykę wychowania na Zachodzie (zwłaszcza w Stanach Zjednoczonych) wywiera od dłuższego już czasu freudowska teoria człowieka i kultury [43]. Teoria ta odrzuca filozofię i pedagogikę ideałów [44], a stara się zrozumieć człowieka, czym on jest w swym konkretnym istnieniu poprzez analizę jego życia w oparciu o badania jego konkretnej egzystencji [45].

Podstawowe założenia psychoanalizy Freuda dadzą się sprowadzić do następujących tez:

1. Życie psychiczne człowieka nie polega na mechanicznym łączeniu poszczególnych elementów, ale stanowi całość, na którą składają się procesy zarówno uświadamiane sobie przez jednostkę, jak i nieświadome; większość zjawisk psychicznych ma charakter nieświadomy.

2. Siłą napędową podświadomości są popędy (głównie popędy miłości i śmierci), które „zeszły do podświadomości" tłumione i wypierane przez kulturę społeczeństwa; w podświadomości występują one najczęściej w kompleksach.

3. Kompleksy niekiedy znajdują zaspokojenie w marzeniach sennych lub w marzeniach na jawie; większe nasilenie popędów powoduje nerwice, które rodzą się wtedy, gdy świadomość ukształtowana pod wpływem kultury nie dopuszcza niektórych popędów do głosu.

4. Siłą popędu seksualnego jest „libido", które daje o sobie znać już w wieku dziecięcym i w pierwszej fazie jest natury autoerotycznej (narcyzm), a dopiero później (pod wpływem kontaktu dziecka z innymi dziećmi) przybiera charakter heteroerotyczny.

5. Niejednokrotnie libido „wyrzeka się własnych celów", skierowując się ku celom, które mają mniej seksualny charakter; proces ten nazywamy uwznioślenieм (sublimacją) [46].

pedagogiczne. Nasza Księgarnia Warszawa 1935, jak również artykuł B. Suchodolskiego pt. *Alternatywy psychoanalitycznej teorii kultury*. „Myśl Filozoficzna" nr 3/29 1957 r. s. 76 i nast. — *Uczniowie Freuda i mistyka miłości*.

[43] B. Suchodolski — *O pedagogikę na miarę naszych czasów* s. 328 i nast.

[44] jw. s. 328.

[45] J. Brzękowski — *Koncept zaangażowania — drogi i bezdroża sartryzmu*. „Kultura". Paryż. nr 7/129 — 8/130 — 1958 r. s. 44 i nast.

[46] Na ten fakt zwracają uwagę C. S. Hall and G. Lindzey w książce pt. *Psychoanalitic Theory and Its Applications in the Social Sciences*. Handbook of Social Psychology Vol. I. Ed. by G. Lindzey 1954 s. 170 i nast. Podkreśla ten fakt również B. Suchodolski w pracy pt. *O pedagogikę na miarę naszych czasów* s. 176 i nast. Gruntowne opracowanie tej teorii znajdzie czytelnik w dziele B. Suchodolskiego pt. *O pedagogikę na miarę naszych czasów* — Książka i Wiedza 1958. s. 174—237. Autor omówił nie tylko genezę tej teorii, której nazwa pochodzi od jej twórcy, wiedeńskiego psychologa Zygmunta Freuda, ale przedstawił również jej historyczny rozwój i aktualnie najważniejsze założenia tej nauki. Krytyczne ze stanowiska filozofii materialistycznej omówienie psychoanalizy zwalnia mnie od szczegółowego referowania założeń tej teorii. Skoncentruję się głównie na konsekwencjach peda-

Człowiek według Freuda w ciągu całego swego życia działa pod wpływem popędów miłości i śmierci, a świadomość jego wypełniona jest błędami i urojeniami. Między popędami miłości i śmierci, popędami erotycznymi i popędami agresji, między wolą kolektywnego tworzenia a wolą niszczenia w człowieku trwa ustawiczna walka. Kultura — zdaniem Freuda — jest produktem tych konfliktów, działających w psychice jednostki. Kulturę stanowią zarówno najwyższe wartości, w imię których jednostka ponosi dobrowolnie ofiary (poświęca się), jak i zespół instytucji i urządzeń, służących człowiekowi w jego walce o byt; należy do niej też świat iluzji, w którym szukamy spełnienia naszych życzeń; ale kultura to również wszystko, co przyczynia się do okiełznania naszych popędów, które nie znajdują zaspokojenia w świecie fikcyjnych iluzji ani też poprzez sublimację [47]. Według Freuda nawet „nauka jest jedynie pewnego rodzaju mitologią tworzoną przez człowieka" [48]. Metafizyczna koncepcja człowieka, odrzucająca sens ludzkiego poznania i „dostrzegająca" w rozdartej wewnętrznie psychice jedynie podświadome popędy, kompleksy i złudzenia, stała się wkrótce przedmiotem ostrej krytyki, podejmowanej nawet przez uczniów Freuda, na tle której wyrosły różne odłamy szkoły Freuda [49].

Jeden z kontynuatorów myśli Freuda, E. Fromm, tak charakteryzuje naukę swego mistrza: „Freud — pisze on — przyjmował tradycjonalne przekonanie o istnieniu zasadniczej przeciwności między człowiekiem a społeczeństwem, jak również tradycjonalne przekonanie o tym, iż natura ludzka jest zła. Człowiek, wedle Freuda, jest zasadniczo aspołeczną istotą. Społeczeństwo musi go dopiero w pewien sposób okiełznać" [50]. Zdaniem Fromma człowiek jest związany ze społeczeństwem, które — z jednej strony — przez swą kulturę hamuje jego popędy, z drugiej jednak —

gogicznych, jakie wynikają z psychoanalizy zarówno dla teorii, jak i praktyki wychowania. Szczegółową analizę freudyzmu zawiera książka C. S. Hall i G. Lindzey: *Theories Personality* (rozdz. II „Freud's Psychoanalitic Theory" s. 29—75). Omawiana praca zasługuje na uwagę z tego względu, że jej autor ukazuje również, jak pod wpływem empirycznych badań oraz naukowej krytyki dokonywał się rozwój psychoanalizy. Na końcu rozdziału znajdzie czytelnik obszerny wykaz literatury przedmiotu. J. Szczepański w pracy pt. *Psychoanaliza i socjologia* omawia m. in. „współczesne koncepcje socjologiczne psychoanalizy" (*Kultura i Społeczeństwo* t. II nr 2 1958 r. s. 22—35. Przykładem popularnego opracowania freudyzmu może być ciekawa książka W. Jedlickiego pt. *Co sądzić o freudyzmie i psychoanalizie* (Wiedza Powszechna 1961). „Zródłową" lekturę stanowi m. in. książka Z. Freuda pt. *Wstęp do psychoanalizy* Książka i Wiedza 1957 — z przedmową L. Korzeniowskiego. Przedmowa ta jest jasnym wykładem podstawowych założeń psychoanalizy.

[47] B. Suchodolski — *Zarys pedagogiki* t. II s. 8 i nast. B. Suchodolski — *Krytyka idealistyczno-metafizycznego pojmowania człowieka (U podstaw materialistycznej teorii wychowania* PWN 1957 s. 217—246).

[48] B. Suchodolski — *O pedagogikę na miarę naszych czasów* s. 176 i nast. oraz tegoż autora — *U podstaw materialistycznej teorii wychowania* — („Myśl Filozoficzna" nr 3/17. 1957 r. s. 3—43).

[49] L. Chmaj — *Kierunki i prądy pedagogiki współczesnej* s. 277 i nast.; *C. S. Hall and G. Lindzey Theories...* s. 58 i nast.

[50] E. Fromm — *The Fear of Freedom*. London 1942 s. 7 i nast.

kształtuje jego psychikę w sensie społecznie pozytywnym [51]. „Natura człowieka — pisze Fromm — jego namiętności i lęki są wytworem kultury... człowiek jest dziełem historii" [52].

Tenże autor, w odróżnieniu od Freuda, wyjaśnia, że charakter człowieka kształtuje się nie w zależności od tego, czy i w jakim stopniu jego popędy będą zaspokojone, ale u człowieka jako istoty społecznej „popędy i potrzeby kierujące człowieka ku innym ludziom, a więc miłość, nienawiść, czułość, współżycie, są podstawowymi zjawiskami psychiki", a nie „wtórnymi następstwami zaspokojonych lub nie zaspokojonych popędów instyktowych jednostki" [53].

Zainteresowanie się człowiekiem konkretnym, ujmowanie go nie w aspekcie pedagogiki ideałów, ale w aspekcie „pedagogiki życia" [54], zwrócenie uwagi na zagadnienie podświadomości jak i na rolę okresu dziecięctwa w kształtowaniu się osobowości człowieka — oto pozycje, które niewątpliwie należy zapisać po stronie osiągnięć freudyzmu. Teoria ta jednak nie jest wolna od zasadniczych błędów i wypaczeń. Zarzuca się słusznie Freudowi, że stoi on zdecydowanie na gruncie biologizmu, lekceważąc całkowicie niemal rolę czynników społeczno-historycznych w kształtowaniu psychiki człowieka [55].

Freud przekonywał, że człowiek jest wyobcowany z otaczającego go świata, że istnieje — na skutek kultury — rozdarcie między człowiekiem a światem. Wewnętrzną integrację można odzyskać nie przez zmianę (przebudowę) świata — jak głoszą marksiści — ale przez „porzucenie" go, porzucenie kultury, która jest przyczyną wewnętrznego dramatu człowieka. Jego charakter kształtuje się pod wpływem zaspokajania czy też hamowania popędów (w które człowiek jest przez naturę obdarzony), a nie pod wpływem życia społecznego [56]. „Człowiek cywilizowany — pisze jeden z burżuazyjnych zwolenników tej teorii — stał się niewolnikiem życia zdyscyplinowanego, które sobie stworzył, i nie zna już żadnej innej radości, jak radość zdejmowania na krótkie okresy swych kajdan. Ale nawet ta radość zatruta bywa znudzeniem. Życie człowieka cywilizowanego jest nieustającą pracą. Przyjemności, którymi chcieliśmy je ozdobić, są albo zmęczeniem, albo wynaturzeniem, albo przesadną komplikacją życia; oceniając je ściśle ze stanowiska zasady zaspokajania, są one błędnym rozwiązaniem... To co nazywamy postępem, jest rzeką, która podmywa własne brzegi" [57].

Psychoanalityczna koncepcja człowieka nawiązuje do religijnych teorii

[51] B. Suchodolski — *O pedagogikę...* s. 192.
[52] Cyt. wg B. Suchodolskiego s. 192.
[53] Fromm s. 247/8.
[54] B. Suchodolski — *O pedagogikę na miarę naszych czasów* s. 338—383.
[55] F. Znaniecki — *Social Actions.* Poznań 1936 s. 17—33.
[56] B. Suchodolski — *O pedagogikę na miarę naszych czasów* s. 192 i nast.
[57] Ch. Nicolle — *La Nature.* Paris 1934 s. 47—48. Cyt. wg B. Suchodolskiego — *O pedagogikę...* s. 207.

stwierdzających, że na skutek grzechu pierworodnego człowiek jest „z natury" niedoskonały, targany wewnętrznymi popędami i skłonnościami. To „wewnętrzne piekło" można przekształcić w „niebo" nie poprzez przebudowę warunków, w których człowiek żyje, ale dokonać tego można jedynie w gabinecie lekarza — psychoanalityka, poprzez wewnętrzną terapię. Tu, wewnątrz człowieka, rozstrzygają się losy dobra i zła. Losy świata zależą od wewnętrznego, indywidualnego odradzania się ludzi, a nie od tego, czy i w jaki sposób ludzie ci będą walczyli o stwarzanie zewnętrznych, społecznych warunków dla rozwoju dobra społecznego [58].

Tymczasem wewnętrzne konflikty ludzkie możemy zrozumieć tylko wtedy, gdy świat społeczny pojmiemy jako wytwór działalności ludzkiej. Nasze wewnętrzne tragedie rodzą się i rozwiązują w procesie pełnego i aktywnego uczestniczenia w przetwarzaniu otaczającego nas świata. Tej prawdy freudyści nie mogli zrozumieć. Sam Freud nie interesował się bliżej praktyczno-pedagogicznymi konsekwencjami swej teorii. Natomiast jego uczniowie: O. Pfister, C. Jung i A. Adler, próbowali wiązać psychoanalizę z teorią wychowania. Oskar Pfister [59], łącząc zasady psychoanalizy z pedagogiką, szukał sposobów odkrywania świata wewnętrznych konfliktów człowieka, które narastają głównie w dzieciństwie. W gromadzeniu i tłumaczeniu swobodnych skojarzeń widział możliwość wykrywania wewnętrznych pobudek i motywów ludzkiego działania. Pfister nie dopatruje się w popędzie seksualnym głównego motoru życia człowieka, ale wszelkie akty popędowe stara się analizować na tle wszystkich funkcji życiowych człowieka.

Również Junga [60] interesowało zagadnienie wpływu podświadomości na kształtowanie się podstaw życiowych człowieka. Zgodnie z tezą o decydującej roli dzieciństwa w procesie kształtowania się charakteru człowieka — Jung zajął się wpływem rodziny (głównie ojca) na losy dziecka (człowieka). Analizując różne czynniki, środki i metody wychowawcze, Jung dochodzi do wniosku, że najważniejsze i najskuteczniejsze jest wychowanie indywidualne; „ono to właśnie powinno uwalniać jednostkę od nacisku wzorów i od nacisku wychowania społecznego", a przygotować człowieka wewnętrznie do życia i śmierci [61]. Spośród uczniów Freuda najwięcej uwagi sprawom wychowawczym poświęcił Alfred Adler [62].

Przedmiotem jego zainteresowań były głównie dzieci trudne. Swoje rozważania teoretyczne wiązał on ściśle z praktycznymi wskazówkami kierowanymi do rodziców i wychowawców [63]. Jest to też niewątpliwą za-

[58] B. Suchodolski — *O pedagogikę na miarę naszych czasów* s. 205 i nast.
[59] Zob. szczegóły: L. Chmaj — *Kierunki i prądy...* s. 285—291.
[60] C. G. Jung — *The Intergration of Personality.* N. York Farrow and Rinechart 1939.
[61] B. Suchodolski — *O pedagogikę na miarę naszych czasów* s. 228.
[62] E. Markinówna — *Psychologia indywidualna A. Adlera i jej znaczenie pedagogiczne.* Nasza Księgarnia. Warszawa 1935 r.
[63] A. Adler — *Psychologia indywidualna w wychowaniu* (przeł. M. Kreczowska) Kraków 1934 r.

sługą Adlera, że swoje zainteresowania pedagogiczne skierował na najwcześniejsze lata życia człowieka i na problemy opieki nad dzieckiem (gdy tymczasem Junga interesowały głównie metafizyczne przeżycia ludzi dorosłych, którzy starają się wyzwolić z „nacisku społecznych obowiązków", jakie życie nakłada na człowieka [64]). Błędem teoretycznych uogólnień Adlera było to, że pomijał on rolę społecznej aktywności dziecka w procesie kształtowania jego postaw życiowych.

Według psychoanalitycznej teorii kultury rozwój człowieka polega na rozwoju jego wewnętrznych sił, które decydują zarówno o losach życiowych jednostki, jak i o jej życiowej postawie. Zewnętrzny świat społeczny historycznie ukształtowany stanowi przeszkodę w rozwoju jednostki.

Oceniając łącznie wszystkie psychoanalityczne teorie pedagogiczne [65], trzeba stwierdzić, że pedagogika ta po raz pierwszy zwróciła uwagę na świat wewnętrznych konfliktów, które narastają już w czasie dzieciństwa; ukazując ten świat, zwróciła uwagę wychowawcom na konieczność szczególnego zainteresowania się życiem człowieka w dzieciństwie. Zamiast jednak widzieć problematykę wychowania w jej społecznych aspektach — zwracała uwagę wyłącznie niemal na terapię wewnętrzną (wewnętrzne wyzwolenie). Głównym problemem wychowania winno być wiązanie jednostki ze światem, przygotowanie jej do społecznej działalności, w procesie której zmieniamy świat. Zadaniem człowieka bowiem jest aktywne uczestniczenie w historycznym procesie walki o ideały, a nie życie „życiem wewnętrznym", wyobcowanym społecznie. W tym rozumieniu — głównym problemem wychowawczym jest pozyskiwanie człowieka do aktywnego budowania nowego życia. Tego problemu nie widzi pedagogika psychoanalityczna [66]. Materialistyczna „koncepcja człowieka jako istoty stwarzającej siebie przez zobiektywizowaną działalność jest koncepcją z gruntu przeciwstawną psychoanalitycznym teoriom" [67].

MATERIALISTYCZNA KONCEPCJA CZŁOWIEKA I JEJ ZNACZENIE PEDAGOGICZNE

(Osobowość w ujęciu filozofii materialistycznej)

Podstawowa teza materializmu historycznego mówi o społecznym uwarunkowaniu świadomości ludzkiej. Konkretnie na ten temat K. Marks pisał, że: „W społecznym wytwarzaniu swego życia ludzie wchodzą w określone, konieczne, niezależne od ich woli stosunki — w stosunki

[64] B. Suchodolski — *O pedagogikę na miarę naszych czasów* s. 229.

[65] Naukową krytykę freudyzmu i jego odmiany reprezentowanej przez K. G. Junga znajdzie czytelnik w art. J. S. Prokopinka pt. *Karol Gustaw Jung jako psycholog religii* („Euhemer" — 1962 nr 1/26 s. 57—59).

[66] Krytykę psychoanalitycznej teorii pedagogicznej znajdzie czytelnik w książce B. Suchodolskiego: *O pedagogikę na miarę naszych czasów* s. 228 i nast.

[67] B. Suchodolski — *Alternatywy psychoanalitycznej teorii kultury*. „Myśl Filozoficzna" nr 3/29 s. 105.

produkcji, które odpowiadają określonemu szczeblowi rozwoju ich materialnych sił wytwórczych. Całokształt tych stosunków produkcji tworzy ekonomiczną strukturę społeczeństwa, realną podstawę, na której wznosi się nadbudowa prawna i polityczna i której odpowiadają określone formy świadomości społeczeństwa. Sposób produkcji życia materialnego warunkuje społeczny, polityczny i duchowy proces życia w ogólności. Nie świadomość ludzi określa ich byt, lecz przeciwnie, ich byt społeczny określa ich świadomość"[68]. (podkreśl. moje J. K.).

W innym miejscu mówi Marks, że „istota człowieka to nie abstrakcja tkwiąca w poszczególnej jednostce. Jest ona w swej rzeczywistości całokształtem stosunków społecznych"[69].

Istotnie człowiek od urodzenia do śmierci jest „istotą społeczną" i społecznym tworem.

Rodząc się zastaje w określonym czasie i środowisku określone stosunki społeczne, instytucje, poziom techniki produkcyjnej, sytuację ekonomiczną swej rodziny, ustrój społeczny, kulturę, zwyczaje i obyczaje, język jako środek porozumiewania się itp. Wszystkie te czynniki kształtują naszą osobowość od urodzenia do śmierci. W społeczeństwach klasowych na kształtowanie się świadomości jednostki poważny wpływ ma jej pochodzenie klasowe[70], interes klasowy bowiem oddziałuje nawet na sposób poznania naukowego, a więc i na kształtowanie się świadomości społecznej[71]. Na tym społecznym tle rodzą się ideologie klas społecznych, owe „fałszywe świadomości"[72]. Ideologia klasy robotniczej ma wyższość naukową nad innymi, gdyż „interes klas rewolucyjnych sprzyja adekwatności poznania i pobudza jego rozwój"[73].

A więc tylko w kontekście społecznym i historycznym można badać świadomość poszczególnej jednostki. Na tej podstawie nauka nasza próbuje rozwiązać problemy osobowego życia jednostki. Problematyka osobowości człowieka i warunków, w jakich ona może osiągać swój pełny i wszechstronny rozwój, żywo interesowała Marksa, Engelsa jak i Leni-

[68] K. Marks — *Przyczynek do krytyki ekonomii politycznej.* Przedmowa. *Dzieła wybrane* t. I. 1949 s. 338. Ten sam problem omawia F. Engels w przedmowie do 3 wydania Marksa *Osiemnasty brumaire'a Ludwika Bonaparte.* K. Marks i F. Engels — *Dzieła wybrane.* t. I. Warszawa 1949 r. s. 228.

Mówiąc o bycie społecznym, mamy na myśli nie warunki życia poszczególnych jednostek, ale pewien całokształt stosunków społeczno-ekonomicznych łączących ludzi. Stwierdzając, że „byt określa świadomość, rozumiemy przez to nie świadomość jednostki, ale pewien sposób myślenia, oceny świata i jego zjawisk, określone zespoły treści intelektualnych, emocjonalnych itp., które są historycznie i klasowo zdeterminowane i w całości tworzą warunki życia określonych klas społecznych. (Szczegółowiej na ten temat patrz: K. Martel: *Marksistowski materializm a filozoficzna koncepcja człowieka społecznego* Książka i Wiedza 1958 r. s. 23 oraz 35 i nast.).

[69] Cyt. wg A. Schaffa — *Marksizm a egzystencjalizm* s. 26.

[70] A. Schaff — *Ideologia w ujęciu Mannheima.* Książka i Wiedza 1958 r. s. 5 i nast.

[71] jw. s. 9.

[72] jw. s. 14 i nast.

[73] jw. s. 9 oraz s. 16 i nast.

na [74]. Lata po śmierci Lenina, lata kultu jednostki i związanych z nim wypaczeń w nauce i życiu społecznym, nie sprzyjały zainteresowaniom koncentrującym się wokół jednostki ludzkiej i jej psychospołecznego rozwoju [75]. Dopiero po XX Zjeździe KPZR rozpoczął się żywy ruch w tej dziedzinie. Intensyfikacja badań nad problemem osobowości człowieka oznacza równocześnie podjęcie walki z fałszywymi nienaukowymi interpretacjami „istoty człowieka i jego losów".

Wyrazem ożywienia są m. in. kongresy poświęcone zagadnieniom kształtowania osobowości człowieka jak i liczne już dziś na ten temat naukowe publikacje [76]. Poprzednio badania nad osobowością prowadzone w krajach kapitalistycznych oceniane były jako wyraz skrajnego indywidualizmu i reakcyjnych tendencji społecznych [77]. Dopiero w ostatnich latach psychologowie radzieccy, oceniwszy krytycznie stan własnych badań nad osobowością, stwierdzają, że problem ten jest bardzo ważny zarówno ze stanowiska teoretycznego, jak i ze względu na praktyczne potrzeby budownictwa komunistycznego w kraju [78].

Twórczość naukowa Marksa, Engelsa i Lenina z jednej strony, a praktyka budownictwa komunistycznego z drugiej strony — oto główne źródła inspiracji naukowej w badaniach nad osobowością człowieka ZSRR.

„Wszystko w imię człowieka, wszystko dla dobra człowieka" — ta naczelna idea społeczna komunizmu każe uczonym ZSRR poszukiwać praktycznych rozwiązań m. in. poprzez badania nad osobowością tego człowieka [79].

„Istotę człowieka pojmował Marks nie jako abstrakcję tkwiącą w poszczególnej jednostce, ale jako całokształt stosunków społecznych" [80]. Jednak Marks — jak słusznie na to zwraca uwagę M. Fritzhand — nie poj-

[74] B. Suchodolski — *Walka o materialistyczną teorię osobowości (O pedagogikę na miarę naszych czasów* s. 284—327). A. Schaff — *Marksizm a egzystencjalizm*... s. 21—40 oraz s. 128—140. R. Garandy — *Marksizm a osobowość*. Książka i Wiedza 1950 r. s. 18 i nast. K. Martel — *Marksistowski materializm a filozoficzna koncepcja człowieka społecznego*. Książka i Wiedza 1958 r. M. Fritzhand — *Człowiek — humanizm — moralność*. Książka i Wiedza 1961 r. M. Fritzhand — *Myśl etyczna młodego Marksa*. Książka i Wiedza 1961 r. rozdz. II i III (str. 47—166). R. Schlesinger: *Marks — His Time and Ours*. London 1951 r. chap. IV. V. and VI. G. S. Counts — *The Challenge of Soviet Education* (Mc Graw — Hill Book. Comp.) N. York 1957 r. *Über die Entwicklung sozialistischer Persönlichkeiten* (Protokoll der Ethik — Konferenz des Instituts für Philosophie. Jena vom. 19. 12. 1958) Berlin — 1960.

[75] O szkodliwych skutkach kultu jednostki w dziedzinie życia partyjnego, politycznego, gospodarczego i społeczno-kulturalnego mówił N. S. Chruszczow na XXII Zjeździe KPZR (zob. *XXII Zjazd Komunistycznej Partii Związku Radzieckiego*. Książka i Wiedza 1961 r. s. 387 i nast.).

[76] Jedna z takich sesji naukowych odbyła się w Leningradzie w 1956 r. (zob. *Sowieszczenije po psichołogii licznosti*. „Woprosy psichołogii" 1956 r. nr 4).

[77] Patrz na ten temat: N. S. Mansurow — *Osnownyje czerty sowriemiennoj rieakcjonnoj psichołogii* („Sowietskaja piedagogika" 1954 r. s. 3).

[78] W. I. Kołbanowski — *O licznosti kak priedmietie psichołogiczeskoj nauki* („Woprosy psichołogii" 1956 r. s. 3).

[79] Zob. — *XXII Zjazd KPZR*... s. 110 i nast.

[80] K. Marks i F. Engels — *Dzieła wybrane* t. 2 W-wa 1949 r. s. 384.

mował „natury ludzkiej" wyłącznie jako wytworu warunków historycznych, ale w naturze tej widział właściwe tylko gatunkowi ludzkiemu cechy, które posiadają wartość i trwałość nieprzemijającą [81].

Z tego wynika wskazówka metodologiczna, nakazująca w badaniach nad psychiką ludzką ujmować tę psychikę w kontekście konkretnych warunków społeczno-historycznych. Znaczy to, że uczeni radzieccy aktualnie winni podjąć badania nie nad psychiką człowieka w ogóle, ale badania te muszą dotyczyć człowieka radzieckiego, budowniczego ustroju komunistycznego, z tym zastrzeżeniem, że cech psychicznych człowieka radzieckiego nie należy przeciwstawiać ogólnej psychologii człowieka. „W psychologii każdego człowieka istnieją bowiem... ogólnoludzkie cechy, lecz nie ma takiego człowieka, którego psychologia sprowadzałaby się do takich ogólnoludzkich cech czy właściwości" [82]. Do ogólnoludzkich, „gatunkowych" cech człowieka należy przede wszystkim jego samowiedza, świadomość siebie i świadomość tego, że może on samego siebie uczynić przedmiotem swej świadomości. „Człowiek jest bezpośrednio istotą przyrodniczą", ale zarazem jest on „ludzką istotą przyrodniczą, to znaczy istotą istniejącą dla samej siebie; jest tedy istotą gatunkową" [83]. Sposób życia zwierzęcia jest wynikiem jego wrodzonych instynktów, natomiast zachowanie się, tryb życia i działalność człowieka są zdeterminowane nie tylko cechami fizycznymi, ale mają one również „swoiście ludzkie podłoże". Mimo podobieństw człowiek różni się od zwierząt m. in. tym, że całą przyrodę (w tym i samego siebie) czyni on przedmiotem swej praktycznej i teoretycznej działalności. Zwierzę w swej „działalności" dąży jedynie do zaspokojenia swoich potrzeb, natomiast człowiek zdolny jest do działania i produkowania dla każdego gatunku. Działalność ta jest więc działalnością uniwersalną, świadomą i całkowicie wolną (jako wyraz własnej woli). Dzięki tej działalności, specyficznie ludzkiej pracy, człowiek zmienia otaczający go świat; świat ten staje się jego tworem, a człowiek staje się Człowiekiem.

Elementem „istoty człowieka" są również jego ludzkie potrzeby. Do tych potrzeb w każdej formacji społeczno-ekonomicznej należy potrzeba świadomej, dobrowolnej, twórczej, dającej radość i satysfakcję życiową pracy oraz potrzeba współżycia i współdziałania z innymi ludźmi w celu „kształtowania z nimi wspólnego świata ludzkiego" [84].

Tak pojęta praca to również element „istoty człowieka". Praca bowiem jest nie tylko środkiem do życia, ale i bardzo istotnym czynnikiem „uczłowieczającym", zarówno jednostkę, jak i cały ród ludzki.

[81] M. Fritzhand — *Człowiek — humanizm — moralność* s. 77. Pod terminem „istota człowieka" będziemy więc rozumieli trwałe, „gatunkowe" właściwości ludzi.
[82] S. L. Rubinsztejn — *Bytie i soznanije*. Moskwa 1957 r. s. 238 (cyt. wg M. Fritzhanda *Człowiek*... s. 78).
[83] K. Marks i F. Engels — *Dzieła* t. I s. 626 i 628 (cyt. wg M. Fritzhanda s. 82).
[84] M. Fritzhand — *Człowiek — humanizm — moralność* s. 103.

Ale człowiek to istota społeczna. Dla zaspokojenia swych potrzeb biologicznych jak i potrzeb stałego „uczłowieczania" — współdziała on z innymi, produkuje społecznie różnorodne dobra i wartości. Praca ludzka może być pojęta tylko jako praca zespołowa — społeczna. I taka praca „tworzy" człowieka, kształtując jego świadomość [85], ona „zrodziła" język jako środek porozumiewania się, ją też znajdujemy u podstaw wszelkiej ludzkiej kultury. Tak pojęta społeczna praca sprawia, że „istota człowieka... jest w swojej rzeczywistości całokształtem stosunków społecznych" [86] i tak pojęta społeczność jest elementem tej „istoty" [87]. Jednak „ludzie... stają się tym, czym są jako ludzie, tylko dzięki tworzonemu przez siebie światu, któremu zawdzięczają nawet szereg swych właściwości biologicznych" [88]. Swoiście ludzki świat kultury jest „dziełem" społecznej, ludzkiej pracy. I tenże świat jest elementem „istoty człowieka". Tak pojęta „istota człowieka" może być realizowana tylko przez jednostkę w pełni wolną od alienacji [89].

Lenin nawiązuje do podstawowych koncepcji Marksa dotyczących „istoty człowieka" i rozwija je. Ze stanowiska filozoficznego interesował go specjalny problem stosunku człowieka do otaczającego go świata rzeczy i zjawisk. Wychodząc z założenia, że poznawanie obiektywnych praw rozwoju społecznego dokonuje się w procesie wykrywania czynników warunkujących ludzkie dążenia jak i ich motywy oraz ideały życiowe — Lenin podejmował „poszukiwania" nad wykrywaniem obiektywnych praw historii poprzez analizę motywów działania i wartościowania historycznie żyjących i działających ludzi [90].

Leninowi chodziło o naukowe określenie miejsca ludzkiej świadomości, woli i zorganizowanego działania w dokonywaniu się postępu społecznego. Należy zgodzić się ze stwierdzeniem, że Marks używał niejednokrotnie terminów „istota człowieka" i „osobowość" „w sensie ideału moralnego i społecznego, który może być realizowany jedynie na gruncie nowych, socjalistycznych stosunków produkcji, poprzez zniesienie wyalienowanych stosunków społecznych" [91]. Wkraczamy tu w dziedzinę aksjologii, która była tak bliska klasykom naukowej filozofii marksizmu-leninizmu.

Wartościowanie wszelkich ludzkich poczynań (nie wyłączając koncepcji filozoficznych) wynika z podstawowego założenia filozofii marksistowskiej,

[85] Na temat świadomości ludzkiej jako tworu życia społecznego czytaj m. in. K. Martel: *Marksistowski materializm*... s. 35 i nast.

[86] K. Marks i F. Engels — *Dzieła* t. II s. 384.

[87] Szczegółowiej na ten temat patrz: M. Fritzhand — *Człowiek*... s. 91 i nast.

[88] jw. s. 96.

[89] Bliżej na temat alienacji patrz m. in.: B. Suchodolski — *O pedagogikę*... s. 448 i nast. M. Fritzhand — *Człowiek*... s. 119 i nast. M. Fritzhand — *Myśl etyczna młodego Marksa* — Książka i Wiedza 1961 r. s. 47 i nast. B. Baczko — *Wokół problemów alienacji* — „Studia Filozoficzne" nr 6/15 z 1959 r. J. Kwiatek — *Lenin a wychowanie* — „Ruch Pedagogiczny" nr 5. 1960 r.

[90] Bliżej na ten temat patrz: Cz. Nowiński — *Filozofia zaangażowania* — *Kultura i Społeczeństwo* t. IV nr 1—2 1960 r.

[91] B. Baczko — *Wokół problemów alienacji* .. s. 32.

która stwierdza, że dawniej „filozofowie rozmaicie tylko interpretowali świat; idzie jednak o to, aby go zmienić" [92]. Każdy z klasyków marksizmu był nie tylko człowiekiem nauki, ale i człowiekiem czynu, rewolucjonistą, i dlatego też wszelką działalność, wszelką twórczość ludzką oceniali oni z punktu widzenia interesów człowieka, z punktu widzenia warunków społecznych umożliwiających rozwój jego „ludzkiej istoty" [93]. A sprzyjające warunki dla tego rozwoju — jak uczy historia — nie rodziły się same, trzeba je kształtować w procesie świadomej, zorganizowanej i wytężonej walki rewolucyjnej. Do tej walki klasycy marksizmu chcieli przygotować człowieka w procesie systematycznej pracy wychowawczej, zgodnej z historycznie ukształtowanym społecznym ideałem wychowawczym. Już w *Tezach o Feuerbachu* Marks pisał: „Materialistyczna nauka, głosząca, że ludzie są wytworami warunków i wychowania, że więc ludzie, którzy się zmienili, są wytworami innych warunków i zmienionego wychowania, zapomina, że warunki są zmieniane właśnie przez ludzi i że sam wychowawca musi zostać wychowany" [94]. Oto dlaczego klasycy marksizmu jak i współcześni filozofowie, psychologowie i pedagogowie w ZSRR i w państwach obozu socjalizmu tyle uwagi poświęcają sprawom kształtowania osobowości człowieka — komunisty, sprawom ideału wychowawczego [95].

Odkładając do innej pracy teoretyczne rozważania na ten bardzo interesujący temat, omówię tu tylko

NIEKTÓRE PROBLEMY KSZTAŁTOWANIA OSOBOWOŚCI CZŁOWIEKA W ŚWIETLE MATERIAŁÓW XXII ZJAZDU KPZR

Słusznie stwierdza M. Fritzhand [96], że „żadna ideologia nie ogranicza się tylko do twierdzeń teoretycznych — każda zawiera również określone

[92] K. Marks i F. Engels — *Dzieła* t. II s. 385.

[93] Naczelna idea, że: „wszystko w imię człowieka, wszystko dla człowieka", była i jest przewodnią myślą działalności KPZR i całego społeczeństwa radzieckiego (zob. *XXII Zjazd KPZR* — referaty i uchwały.) Książka i Wiedza 1961 r.

[94] K. Marks — F. Engels — *Dzieła t.* II s. 383.

[95] Szczegóły na ten temat patrz, M. Fritzhand — *Myśl etyczna młodego Marksa.* M. Fritzhand — *Człowiek — humanizm — moralność.* M. Fritzhand — *Wzór osobowy człowieka* „Euhemer" nr 2. 1961 s. 132 i nast.). B. Suchodolski — *Zagadnienia ideału wychowawczego (U podstaw materialistycznej teorii)* s. 320 i nast. B. Suchodolski — *Podstawowe problemy wychowania moralnego w dobie współczesnej (O pedagogikę na miarę...)* s. 645 i nast. S. L. Rubinsztejn — *Byt i świadomość* — rozdz. IV s. 344 i nast. F. F. Kuryljow: *Kommunismus und allseitige Entwicklung der Persönlichkeit.* („Pädagogik" nr 1. 1962. Deutsches Pädag. Zentralinstitut Berlin). N. K. Gonczarow: *Rieszenija XXII Sjezda KPZR i zadaczi piedagogiczeskoj nauki* („Sowietskaja piedagogika" 1961 r. nr 11). F. Gonobolin — *Osobowość nauczyciela radzieckiego.* PZWS 1953. *XXII Sjezd KPZR i zadaczi sowietskoj filosofii* („Woprosy filosofii" 1961 r. nr 11). *Über die Entwicklung sozialistischer Persönlichkeiten* (Protokoll der Ethik — Konferenz — Veb Deutscher Verlag der Wissenschaften — Berlin 1960 r.). *XXII Zjazd Komunistycznej Partii Związku Radzieckiego* (Książka i Wiedza 1961).

[96] M. Fritzhand — *Ideały komunizmu w świetle nowego programu KPZR* (Książka i Wiedza 1962).

ideały, stawia przed działalnością ludzką takie lub inne cele propagowane jako godne pożądania i realizacji". Naukowa ideologia marksizmu-leninizmu również zawiera w sobie określone ideały i wskazuje cele dla działalności praktycznej [97].

Taki charakter miał pierwszy dokument naukowego socjalizmu: *Manifest komunistyczny*, taki też mają uchwały podjęte na XXII Zjeździe KPZR. Na tym Zjeździe stwierdzono, w oparciu o naukową analizę społeczeństwa radzieckiego, że „w toku przechodzenia do komunizmu postępuje naprzód, wraz z potężnym rozwojem sił wytwórczych, proces stopniowego przerastania socjalistycznych stosunków społecznych w komunistyczne. Kształtowanie się gospodarki komunistycznej, rozwijanie stosunków społecznych, kształtowanie nowego człowieka — to procesy ze sobą powiązane [98]. Oto dialektyka rozwoju; rozwój sił wytwórczych jest warunkiem zmiany stosunków gospdarczo-społecznych i warunkiem kształtowania się nowego człowieka (jego świadomości); ale równocześnie, co było podkreślone w obradach XXII Zjazdu i co z siłą akcentowali klasycy marksizmu: człowiek należycie uświadomiony przekształca i doskonali siły produkcji, zmienia ustrój, a zmieniając świat obiektywny — zmienia i siebie. Człowiek jest więc z jednej strony tworem, z drugiej twórcą, jest „produktem" końcowym, ale równocześnie i główną przyczyną sprawczą postępu społecznego [99].

Żadna z teorii osobowości nie jest tak silnie „osadzona" w konkretnych społeczno-historycznych warunkach bytowania człowieka, jak teoria marksistowska. Na tym polega jej wyższość nad teoriami w mniejszym czy większym stopniu wyspekulowanymi, na tym polega jej naukowy charakter. Człowiek i jego świat — oto główny kontekst rozważań uczonych radzieckich nad osobowością.

W wyniku przyjęcia tego jedynie słusznego stanowiska stwierdza S. L. Rubinsztejn, że „człowiek jest osobowością w stopniu maksymalnym wówczas, gdy znajdziemy w nim minimum neutralności, obojętności, indyferentyzmu, a maksimum „partyjności" w stosunku do wszystkiego, co społecznie doniosłe" [100]. Z takim stanowiskiem wiąże się konsekwentnie akcentowanie roli świadomości jako podstawowego czynnika osobowości

[97] Na tym m. in. polega partyjność naszej nauki (zob. na ten temat: *Podstawy marksizmu-leninizmu* rozdz. IV s. 163 i nast. Książka i Wiedza 1960).

[98] *XXII Zjazd Kom. Partii Zw. Radz.*, s. 263.

[99] A. Schaff — *Wolność a konieczność historyczna* (*Marksizm a egzystencjalizm* s. 95 i nast.). A. Gusiew — *Kojarzenie interesów materialnych z moralnymi bodźcami do pracy w epoce budowy komunizmu* (*Na drodze do komunizmu*. Książka i Wiedza 1961 r. s. 157—179). B. Suchodolski: *Pedagogika rewolucyjnej praktyki* (*U podstaw materialist. teorii...* s. 357 i nast.). M. Fritzhand — *Myśl etyczna...* s. 167 i nast. M. Fritzhand — *Człowiek — humanizm...* s. 157 i nast. M. Fritzhand — *Wzór osobowy człowieka* (*Ideał człowieka w młodzieńczej twórczości Marksa* — „Euhemer" nr 2. 1961 r. s. 142 i nast.). K. Martel — *Marksistowski materializm...* s. 35 i nast. St. Kowalski — *Procesy kształtowania się i przekształcania osobowości* (*Zagadnienie osobowości...* s. 201 i nast.).

[100] S. L. Rubinsztejn: *Byt i świadomość* s. 421.

budowniczego socjalizmu. Bez świadomości nie ma bowiem celowego i zgodnego z prawami rozwoju społecznego działania. Oddziaływanie na świadomość jako decydujący czynnik w procesie świadomego wychowania budowniczych komunizmu akcentowane było w wystąpieniach na XXII Zjeździe KPZR; znalazło też swoje odzwierciedlenie w końcowych uchwałach [101]. Przewodnią myśl uchwał w interesującej nas sprawie da się ująć następująco: Istotnym czynnikiem w procesie budownictwa komunistycznego jest — obok stworzenia odpowiedniej bazy materialnej — podnoszenie na coraz wyższy poziom świadomości socjalistycznej ludzi ZSRR; rozwój świadomości dokonuje się zarówno poprzez celową i planową pracę wychowawczą, jak i w procesie przekształcającej świat społecznej działalności człowieka; wyższy poziom świadomości społecznej stwarza nowe możliwości dalszego przekształcenia przyrody i społeczeństwa, możliwości organizowania nowych stosunków międzyludzkich.

Oddziaływająca na świadomość człowieka „praca ideologiczna nie jest celem samym w sobie, lecz najważniejszym środkiem rozwiązywania podstawowych zadań budownictwa komunistycznego. Dlatego też wielka aktywność, efektywność — oto istota żądań w dziedzinie pracy ideowo-wychowawczej w warunkach współczesnych" [102].

Interesujące jest właśnie to, że w uchwałach XXII Zjazdu problem kształtowania osobowości został ściśle związany z problemem ogólnonarodowego, demokratycznego, a więc bezklasowego społeczeństwa radzieckiego, które stanowi „nową, historyczną wspólnotę ludzi różnych narodowości, mających wspólne charakterystyczne cechy" [103], jak i z problemem kształtowania komunistycznych stosunków społecznych [104].

Nowy program KPZR zadaje kłam wszelkim burżuazyjnym teoriom, które bądź to stwierdzają, że w marksizmie nie chodzi o szczęście człowieka i jego swobodny, wszechstronny rozwój, ale o maksymalny rozwój sił wytwórczych, bądź też, że komunizm jest ruchem społecznym i nie głosi żadnej moralności [105]. Historia uczy, że ideały komunizmu przyciągały i przyciągają masy pracujące całego świata głównie dzięki temu, że one wskazują realną drogę spełnienia tych wszystkich pragnień i marzeń ludzkości, które zawierają się w postulatach takich, jak wolność, sprawiedliwość społeczna czy szczęście człowieka.

Uchwalony na XXII Zjeździe program KPZR jest świadectwem tego, że ideały komunizmu są ideałami jak najbardziej etycznymi, humanistycznymi, a system moralności komunistycznej swymi wartościami przewyższa wszystkie znane dotąd systemy etyczne. W komunizmie — jak o tym

[101] *XXII Zjazd KPZR* s. 158—178, 278—287, 486—492, 560—564, 620—637, 642—649, 677—678.
[102] jw. s. 160.
[103] jw. s. 185.
[104] jw. s. 242.
[105] R. Schlesinger — *Marx — His Time and Ours*. London 1951 r. s. 408 i nast.

zapewnia Program KPZR — zapanuje „moralność komunistyczna — moralność najsprawiedliwsza i najszlachetniejsza, wyrażająca interesy i ideały ludu pracującego na całym świecie" [106]. Do systemu moralności komunistycznej należą zarówno normy „nowe", wyrosłe na tle nowych, socjalistycznych i komunistycznych stosunków społecznych, jak i „podstawowe, ogólnoludzkie normy moralne", wypracowane przez masy ludowe w ciągu tysiącleci w walce z uciskiem społecznym i występkami w dziedzinie etyki" [107]. Te ogólnoludzkie normy moralne — jak o tym mówi Program — mogą być w pełni wcielone w życie tylko w warunkach komunizmu [108].

Wypracowany na XXII Zjeździe KPZR system moralności komunistycznej jak i *kodeks moralny budowniczego komunizmu* [109] mają zabezpieczyć warunki dla pełnego, wszechstronnego rozwoju indywidualności i osobowości człowieka, dla narastania nowych, humanistycznych stosunków między ludźmi, jak i dla postępu społecznego. Program w zagadnieniach ideału wychowania i społeczno-historycznych zadań człowieka radzieckiego w pełni nawiązuje do marksistowskiego ideału człowieka i jego ludzkich potrzeb [110].

Spośród wszystkich potrzeb człowieka na pierwszy plan wysuwa się potrzeba harmonijnego współżycia i współpracy z innymi oraz potrzeba pracy. Współżycie między ludźmi wolnymi, wszechstronnie rozwiniętymi, wysoko uświadomionymi układać się będzie na zasadach przyjaźni i wzajemnej życzliwości [111]. Warunkiem zaistnienia takich stosunków jest między innymi dostatek dóbr materialnych. Dobra te narastają w procesie pracy. „Komunizm i praca są nierozłączne" [112]. Twierdzenie, że w komunizmie człowiek będzie całkowicie wolny od pracy, polega na nieporozumieniu. Zasadniczej zmianie ulegną tylko motywy, dla których człowiek będzie pracował. Praca w komunizmie przestanie być pracą wyalienowaną, przestanie być jedynie źródłem zdobywania środków do życia, a stanie się pracą w pełni świadomą, wynikającą z wewnętrznej potrzeby tworzenia i z poczucia obowiązku społecznego, pracą dobrowolną, twórczą; praca będzie jakby powołaniem społecznym i naczelną potrzebą życiową każdego człowieka. Wychowanie takiego człowieka „stanowi istotę i rdzeń całego wychowania komunistycznego" [113].

Wysunięcie pracy na czoło wszystkich zadań wychowawczych w procesie kształtowania osobowości człowieka komunizmu wynika również z doniosłej roli, jaką spełnia wszelka społecznie użyteczna praca w kształ-

[106] *XXII Zjazd Kom. Partii Zw. Radz.* s. 623.
[107] jw. s. 623.
[108] Zob.: *Na drodze do komunizmu.* (Wybór art.) s. 115 i nast.
[109] *XXII Zjazd Kom. Partii Zw. Radz.* s. 623/4.
[110] M. Fritzhand — *Ideały komunizmu...* s. 28.
[111] *XXII Zjazd Kom. Partii Zw. Radz.* s. 117.
[112] jw. s. 161.
[113] jw. s. 161.

towaniu się osobowości działającej jednostki. „Wychowanie ludzi — jak pisze B. Suchodolski — jest wielkim procesem samostwarzania się człowieka w toku jego dziejowej pracy wytwórczej" [114]. Dotykamy tu bardzo istotnego, z punktu widzenia praktyki wychowawczej, problemu zaangażowania społecznego człowieka. Problem ten — jak to już wyżej starałem się wykazać — mętnie i najczęściej fałszywie jest interpretowany przez przedstawicieli personalizmu w pedagogice. Mimo metafizycznego charakteru założeń filozoficznych personalizmu niektórzy przedstawiciele tego kierunku szczerze przyznają, że materialistyczna koncepcja „osoby ludzkiej" wraz ze swą pedagogiką rewolucyjnego zaangażowania jest najtrafniejszą reakcją na dekadencję i anarchię filozofii personalistycznej [115].

„Rosja i Wschód — pisze E. Mounier — na temat stosunku człowieka do wolności przemawiają do nas językiem nowym, dla naszych uszu niekiedy dziwnie brzmiącym. Ale choć ten język nas razi, może jednak przyczynić się do uwolnienia nas z niewidzialnej niewoli naszych ciasnych, egoistycznych, jałowych pojęć wolności" [116]. Walka z tymi „jałowymi pojęciami" jak i z wszelkimi innymi „przeżytkami kapitalizmu w świadomości ludzi, zapoczątkowana przez... rewolucję, zmiana narosłych w ciągu wieków nawyków i upodobań milionów ludzi" [117] — to bardzo ważne zadanie wychowawcze i potrzeba społeczeństwa radzieckiego.

Do przeżytków obciążających świadomość ludzi radzieckich należą przesądy religijne, zabobony i różne inne na metafizyce oparte przeświadczenia. Podnoszenie poziomu pracy ideologiczno-wychowawczej w szkole, „utrwalanie światopoglądu komunistycznego, głębokiego przekonania o słuszności ideałów komunizmu" [118], a równocześnie uczenie młodzieży prawdy o życiu, uczenie rozumienia praw rządzących rozwojem przyrody i społeczeństw — oto najbardziej skuteczne środki walki z przeżytkami, środki przyswajania sobie przez młodzież twórczego marksizmu-leninizmu, który „jest nieprzejednany wobec zastoju myśli, hołdowania formułkom, które nie odpowiadają realnemu stanowi rzeczy, obiektywnej sytuacji. Nic (bowiem) nie jest tak sprzeczne z istotą i twórczym duchem rewolucyjnej nauki, jak próba kurczowego trzymania się tez, których bezpodstawności dowiodło samo życie" [119].

Realizacja tych założeń postuluje nie tylko pełne zbliżenie szkoły do życia czy uczenie samodzielności myślenia, ale i ostateczne zerwanie

[114] B. Suchodolski — *U podstaw materialistycznej teorii wychowania* s. 59. Szczegółowiej to zagadnienie omawia autor na s. 349—360 cyt. dzieła jak i w książce: *Wychowanie dla przyszłości* s. 343 i nast. Na wychowawczą rolę pracy produkcyjnej zwraca uwagę również „Ustawa o zaciśnieniu więzi szkoły z życiem i o dalszym rozwoju historii szkolnictwa w ZSRR" (dodatek do „Głosu Naucz." nr 4 z dn. 29. V. 1959 r.).

[115] E. Mounier — *Co to jest personalizm* s. 206 i nast.

[116] E. Mounier — *Co to jest personalizm* s. 220.

[117] *XXII Zjazd Kom. Partii Zw. Radz.* s. 161.

[118] jw. s. 279.

[119] jw. s. 166.

z werbalizmem, formalizmem i schematyzmem, które wszechwładnie panowały w szkole burżuazyjnej. Trzeba też stale rozwijać rewolucyjną teorię naukowego socjalizmu, która toruje drogę rewolucyjnej praktyce i przyspiesza postęp społeczny. Przed pedagogami staje konkretne zadanie dalszego rozwijania — w ścisłym powiązaniu z praktyką — socjalistycznej, na zasadach marksizmu-leninizmu opartej, teorii wychowania, a w szczególności wykrywania praw rządzących rozwojem naukowego poglądu na świat i świadomości człowieka komunizmu, wypracowanie zasad i metod wychowania w duchu komunistycznej moralności, wyrabiania zamiłowania do pracy, uczenia współżycia społecznego itp.

Centralnym zagadnieniem, którym winni zająć się teoretycy wychowania, jest zagadnienie wszechstronnego rozwoju jednostki w warunkach komunizmu oraz kształtowanie osobowości człowieka żyjącego w społeczeństwie bezklasowym [120]. Szerzej rzecz ujmując Partia ZSRR postawiła przed nauką zadania skuteczniejszego włączania się do pracy nad budową społeczeństwa komunistycznego [121]. Stale jeszcze na głębokie opracowanie teoretyczne czeka „makarenkowski" problem wychowania kolektywnego w ZSRR. Trzeba pokazać, czym w wychowaniu komunistycznym jest kolektyw, jaką rolę odgrywa on w zorganizowanym społeczeństwie dorosłych, czym różni się kolektyw w pojęciu socjologii ZSRR od grupy społecznej ujmowanej ze stanowiska idealistycznej socjologii burżuazyjnej [122]. Zbiorowych badań i zbiorowego wysiłku naukowego wymaga teoretyczne opracowanie zagadnień związanych zarówno z nowymi formami współżycia ludzi radzieckich, jak i zagadnienia wychowywania w pełni świadomych i odpowiedzialnych obywateli, którzy w procesie dalszej demokratyzacji życia, decentralizacji zarządzania i zamierania tradycyjnych funkcji państwa będą w swe ręce przejmowali „władzę", w coraz większym stopniu bezpośrednio zarządzając sprawami społecznymi [123]. Nauki pedagogiczne ZSRR stają przed bardzo istotnym ze stanowiska teoretycznego i praktycznego problemem przechodzenia społeczeństwa radzieckiego na wyższy etap rozwoju, w związku z czym inne czynniki będą kształtowały osobowość człowieka radzieckiego i inną (w dużej mierze) treść musi przybrać termin osobowość [124]. Osobnych badań wymagają takie sprawy, jak: rola przedmiotów ogólnokształcących w szkołach zawodowych, związek teorii z praktyką w procesie nauczania

[120] Zob. *XXII Sjezd KPZR i zadaczi sowietskoj filosofii* („Woprosy filosofii" nr 11. 1961 r. s. 12 i nast.). N. K. Gonczarow — *Rieszenija XXII sjezda KPZR i zadaczi piedagogiczeskoj nauki* („Sowietskaja piedagogika" nr 11. 1961 r. s. 21—40). *XXII Zjazd Kom. Partii Zw. Radz.* s. 633.

[121] jw. s. 286.

[122] Szczegółowiej — zob.: A. Lewin: *Makarenko — konfrontacje pedagogiczne.* PZWS. 1960 r. s. 3—28 i s. 189—223.

[123] *XXII Zjazd...* s. 561 i nast. 646—647.

[124] A. K. Kuryljew — *Kommunismus und allseitige Entwicklung der Persönlichkeit.* („Pädagogik" nr 1. 1962 r. s. 10 i nast.). (*Über die Entwicklung...* s. 96).

różnych przedmiotów na różnych poziomach, wychowawcza i kształcąca rola pracy, kształcenie politechniczne, wychowanie estetyczne i fizyczne, społeczno-wychowawcza funkcja szkół-internatów, osobowość nauczyciela-wychowawcy w ZSRR itp.

Te i inne sprawy interesujące praktyka-wychowawcę mają duży wpływ na kształtowanie się osobowości wychowanka, który w warunkach społeczeństwa komunistycznego musi odznaczać się nie tylko wielostronną i rzetelną wiedzą o świecie, nie tylko musi być przygotowany do pracy, ale i do życia kulturalnego i twórczego. Systematyczne ograniczanie czasu pracy produkcyjnej nasuwa nową konieczność, konieczność przygotowania wychowanka do kulturalnego i pożytecznego spędzania wolnego czasu. Stoją tu do rozwiązania takie problemy, jak:

a) jakie nowe treści wprowadzić do programów nauczania w szkołach ogólnokształcących, a przede wszystkim — zawodowych, aby one przyczyniały się do rozwijania wielorakich zainteresowań i zamiłowań wychowanka;
b) rola wychowania estetycznego, wychowania przez sztukę, w przygotowaniu człowieka do kulturalnego spędzania wolnego czasu;
c) jakie cechy moralne musi posiadać człowiek przyszłości, by twórczo, z pożytkiem dla siebie i dla społeczeństwa, mógł spędzać będący całkowicie „w jego dyspozycji", wolny od pracy czas [125].

Na pytanie stawiane w XIX w. przez społeczników i polityków — czym będzie człowiek przyszłości w warunkach nowoczesnego postępu technicznego: czy przykutym do maszyny jako jej dodatek człowiekiem-robotem, czy też pracownikiem-twórcą, od którego wiedzy, inteligencji, bystrości umysłu i twórczego stosunku do pracy zależą jej wyniki — dała odpowiedź praktyka budownictwa socjalistycznego i komunistycznego w ZSRR, odpowiedź jednoznacznie pozytywną w stosunku do drugiego członu alternatywy.

Nauki społeczne w ZSRR muszą odpowiedzieć nie tylko na pytanie — w jaki sposób takiego nowoczesnego człowieka pracy wychowywać, ale społeczeństwo radzieckie oczekuje jeszcze odpowiedzi na drugie, niemniej ważne pytanie — jak wychować człowieka dla wolnego czasu, by cała jego działalność, w czasie której sam dysponuje, służyła kształtowaniu wysoce moralnej, o rozległych horyzontach umysłowych osobowości człowieka-komunisty.

Mówiąc o problemach kształtowania osobowości człowieka w świetle ideałów wychowawczych XXII Zjazdu KPZR, trzeba jeszcze choć po-

[125] B. Suchodolski — *Współczesne problemy wychowania estetycznego.* (Aktualne zagadnienia oświaty i wychowania. Nasza Księgarnia 1959 r. s. 183/4), jw. — *Wychowanie przez sztukę,* (*O pedagogikę na miarę naszych czasów*). Wyd. II. Książka i Wiedza 1959 r. s. 645—650). A. Lapin — *Od pracy socjalistycznej do komunistycznej.* (*Na drodze do komunizmu* s. 134/145). D. T. Czesnokow — *Program KPZR a niektóre zagadnienia teorii marksistowsko-leninowskiej.* („Zeszyty teoretyczno-polityczne" nr 2/93 luty 62 r. s. 16).

bieżnie omówić problem zacierania się różnic między pracą fizyczną a pracą umysłową w warunkach wysokiej techniki i powszechnego, wysokiego wykształcenia członków społeczeństwa komunistycznego [126].

Uczeni radzieccy, którzy stają przed zagadnieniem realizacji tego postulatu już w najbliższej przyszłości, wykazują — rzecz zrozumiała — szczególnie dużo zainteresowania dla tej sprawy. Stwierdzają oni zgodnie, że zacieranie różnic między pracą fizyczną a pracą umysłową może się dokonywać jedynie na bazie wysokiej i stale doskonalonej techniki. Technika ta wymaga wysoko wykwalifikowanych kadr inżynieryjno-technicznych o rozległej i rzetelnej wiedzy ogólnej o świecie [127]. Wydaje się, że szczególnie doniosłą rolę musi tu odegrać wiedza o społeczeństwie, poszerzająca horyzonty myślowe człowieka i doskonaląca go pod względem kulturalnym. Czynniki warunkujące pozytywne rozwiązanie problemu „leżą" bowiem nie tylko w technice i w technicznym czy politechnicznym wykształceniu każdego człowieka, ale nie mniejsze znaczenie mają tu czynniki natury politycznej i psychologicznej (zwłaszcza z dziedziny psychologii społecznej). Nie trzeba tu uzasadniać prawdy, że intensywna i planowa praca nad likwidacją różnic między pracą fizyczną i pracą umysłową może dawać rezultaty dopiero po zlikwidowaniu antagonistycznych klas w społeczeństwie jak i po zlikwidowaniu zasadniczych różnic między miastem a wsią (w pojęciu środowisk społecznych).

Czynniki natury psychicznej muszą być na czas i w należytej ostrości widziane przez wychowawców, jeżeli w całej tej trudnej i długookresowej pracy mają odegrać konstruktywną rolę. Przywrócenie pracy fizycznej należnego jej miejsca w systemie wartościowania działalności człowieka jest podstawowym warunkiem pełnej mobilizacji i aktywizacji czynników psychicznych w pracy nad wychowaniem nowego człowieka. Walka z fideistyczno-burżuazyjnymi przesądami w tej dziedzinie musi torować drogę pozytywnej działalności wychowawczej [128]. Ścisłe związanie szkoły z życiem, włączenie w dydaktyczno-wychowawczy proces szkoły i organizacji młodzieżowych społecznie użytecznej pracy fizycznej — to dalsze etapy w planowej pracy nad wychowaniem społeczeństwa komunistycznego. Stały wzrost roli nauki w codziennym życiu człowieka radzieckiego musi iść w ślad za pracą wychowawczą szkoły [129]. Jedynie likwidacja różnic między pracą fizyczną i pracą umysłową jak i różnic w społecznym stosunku do obu tych, dziś jeszcze u nas różnych, kategorii pracy stworzy

[126] E. L. Maniewicz — *O likwidacyi razliczij mieżdu umstwiennym i fiziczeskim trudom w pieriod razwiernutogo stroitielstwa kommunizma* („Woprosy filosofii" 1961 r. nr 9 s. 15—28). A. N. Maslin, G. W. Osipow: *Sojedinienije umstwiennogo i fiziczeskogo trudaodna iz ważniejszych zadacz stroitielstwa kommunizma* („Woprosy filosofii" 1961 r. nr 12 s. 12—23). M. G. Szurwakow — *XXII Sjezd KPZR i niekotoryje woprosy etiki.* („Woprosy filosofii". 1962 r. nr 2 s. 9 i nast.).

[127] E. L. Maniewicz: *O likwidacyi...* s. 17.

[128] A. Lapin — *Od pracy socjalistycznej do komunistycznej.* (*Na drodze do komunizmu...* s. 115—139). St. Kowalski — *Zagadnienie osobowości...* s. 204 i nast.

[129] A. N. Maslin — *G. W. Osipow...* s. 3 i nast.

warunki nie tylko dla wszechstronnego rozwoju człowieka, ale i pełne warunki dla rozwoju indywidualnych uzdolnień i zainteresowań poszczególnych jednostek, a to ma ogromne znaczenie praktyczne dla pracy nad kształtowaniem osobowości ludzkiej. Idealny wzór takiej osobowości zawarty jest w uchwalonym na XXII Zjeździe Programie KPZR, który równocześnie zawiera „Kodeks moralny budowniczego komunizmu" jako wzór „Moralności najsprawiedliwszej i najszlachetniejszej, wyrażającej interesy i ideały ludu pracującego na całym świecie" [130].

[130] *XXII Zjazd...* s. 623/4.

OD „SYSTEMU PRZYSTOSOWANIA" DO SYSTEMU AKTYWNEJ SZKOŁY SOCJALISTYCZNEJ

Wiele miejsca i uwagi poświęca teoria wychowania sprawie tzw. „szkoły biernej" i „szkoły aktywnej", tj. problematyce przezwyciężenia werbalizmu w procesie nauczania i organizacji życia szkolnego. Na tym tle mamy wiele cennych osiągnięć. Trzeba jednak stwierdzić, że zbyt mało dyskutujemy o innego rodzaju problematyce, tzn. o problematyce związania szkoły polskiej z budownictwem nowej epoki.

Postaram się w tym artykule pokazać, że badając zagadnienie „szkoły aktywnej" w świetle tworzenia podwalin państwa socjalistycznego, napotkamy całkowicie nowe rozumienie pojęcia „szkoły aktywnej". Sądzę, że tego rodzaju rozważania pozwolą głębiej spojrzeć na niektóre dyskutowane projekty organizacji wychowania w związku z reformą szkoły polskiej.

1. U PODSTAW SZKOŁY BIERNEJ, SZKOŁY PRZYSTOSOWANIA

Każdy pedagog, badacz problemów wychowawczych, zauważa ciekawe zjawisko. Życie posuwa się naprzód, rodzą się nowe zadania i nowe warunki ich realizacji, a tymczasem na skutek skostnienia pewnych tradycjonalnych systemów, metod i środków wychowania szkoła nasza pozostaje w tyle za biegiem życia. Co więcej, kraj buduje z powodzeniem od szeregu lat socjalizm, a tymczasem jakże często pokutują jeszcze w praktyce szkoły przestarzałe burżuazyjne teorie wychowania.

W naszych rozważaniach ograniczymy się jedynie do tych założeń pedagogicznych, które stanowić będą punkt wyjścia dla zrozumienia roli i miejsca w systemie wychowania zasady rewolucyjnej praktyki [1].

Splot i złożoność toczącej się walki klasowej w łonie społeczeństwa burżuazyjnego doprowadził do ukształtowania się i funkcjonowania we współczesnym nam okresie trzech zasadniczych nurtów koncepcji wychowania.

P i e r w s z y — to nurt pedagogiki naturalistyczno-liberalnej wywodzący się z założeń „s w o b o d y w w y c h o w a n i u" i „z g o d n o ś c i z n a t u r ą", mający swe źródła w starych tradycjach walki z więzami ustroju feudalnego i głoszący w swoim czasie poszanowanie godności ludzkiej w wychowaniu. Do dziś można spotkać zwolenników tego ruchu, choć już w nowych warunkach historyczno-społecznych trzeba kształtować program wychowania „wolnego człowieka" w związku z walką z ustrojem burżuazyjnym.

[1] Niezmiernie interesujące naświetlenie tego problemu daje prof. B. Suchodolski w swojej pracy: *U podstaw materialistycznej teorii wychowania*. Warszawa 1957. Podstawowe myśli czerpię z tej pracy.

Idee swobodnego wychowania, kształtowane i rozwijane przez pedagogów Renesansu: J. H. Komeńskiego, J. J. Rousseau aż do L. Tołstoja, w swej treści uderzały w werbalne, autorytatywne wychowanie. Hasła zaś „zgodności z naturą" wysuwały konieczność wychowania w wolności „zgodnie z przyrodzonymi właściwościami umysłu i serca ludzkiego", to znaczy tak, jak ujmowano ten problem w czasach rewolucji francuskiej. „Rewolucja ta — uczył Condorcet — nie jest jedynie zmianą rządu, lecz przekształceniem poglądu i woli, obala ona nie tron despotyczny, lecz panowanie biedy i dobrowolnej niewoli..."

Istotnie można było obserwować zjawiska charakteryzujące funkcję wychowawczą rewolucji, które widoczne były między innymi w żywiołowo powstających kółkach i klubach, w niezliczonych „Sociétés littéraires", „Sociétés de pensée", „Bureaux d'esprit public" itp. Tworzą się „towarzystwa akcji patriotycznej" („Sociétés d'action patriote"), gdzie dyskusje wychodzą już poza granice rozstrząsań teoretycznych, usiłując w oparciu o konkretne czyny podejmować działalność społeczno-reformatorską, wypływającą, jak podkreślano, „z zamiłowania dobra powszechnego", ze „zdrowego rozsądku". Nauczanie, propaganda i czyn społeczny uznane zostały za trzy kardynalne cnoty obywatelskie i na tej podstawie poszukiwano praktycznych rozwiązań w zakresie wychowania społecznego.

Idee głoszone przez wymienionych pedagogów i próby ich realizacji w okresie rewolucji francuskiej tworzyły poważne podwaliny postępu w dziedzinie wychowania.

W nowych warunkach społecznych akcentuje się konieczność wychowania człowieka zdolnego przystosować się do życia społecznego, które ponoć miało powstać „zgodnie z potrzebami natury ludzkiej" i „zgodnie z rozumem". Wysuwa się więc cel wychowania: zdolność przystosowania się. Znany np. psycholog i pedagog burżuazyjny E. Claparéde podkreślał, iż zadaniem szkoły jest wykształcić zdolność do przystosowania, „a właściwie wielorakie umiejętności przystosowania" [2].

Próby zaś rozwijania programu wychowania „wolnego człowieka" w istocie swej prowadzą do stania na uboczu budownictwa społeczeństwa socjalistycznego, na uboczu więc historycznych przeobrażeń naszej epoki. „Wolność — pisze B. Suchodolski — z hasła oznaczającego przed stuleciem konkretny społeczny program »stanu trzeciego« przekształca się w hasło indywidualnego ocalenia, w hasło obrony wewnętrznego życia przed naporem obcej rzeczywistości.

W nawiązaniu do romantycznych wyobrażeń o jednostce, w nawiązaniu do stirnerowskiej filozofii indywidualizmu kształtowała się ta »pedago-

[2] E. Claparéde: *Psychologia dziecka i pedagogika eksperymentalna*. Warszawa 1936 s. 213.

gika wolności« zamykająca człowieka coraz bardziej w kręgu jego własnych, nerwowo samoistnych konfliktów wewnętrznych i perypetii prywatnego, indywidualnego rozwoju" [3].

Toteż przeprowadzona przez Marksa ze stanowiska rewolucyjnej praktyki krytyka mieszczańskiego poglądu na świat odsłania w pełni ahistoryczność podstaw pedagogiki liberalnej, pedagogiki „swobody w wychowaniu". Pedagogika ta bowiem, dzięki swojemu ahistoryzmowi i indywidualizmowi, służy raczej sprawie obrony społecznej kapitalizmu, szczególnie jego zasada indywidualnej, konkurencyjnej walki o byt, lub też usuwa człowieka na ubocze procesów społecznych, związanych z budową socjalizmu.

D r u g i zasadniczy kierunek współczesnej myśli pedagogiki burżuazyjnej charakteryzuje dążenie do wypracowania zasad kształtowania osobowości ludzkiej zgodnie z tzw. potrzebami społeczeństwa. Ten nurt w teorii wychowania, w przeciwstawieniu do pedagogiki liberalnej, pedagogiki indywidualizmu, ujmuje wychowanie jako proces kształtowania jednostki przez grupę społeczną, ustalając dokładnie jego formy i funkcje. W praktyce pedagogika ta zmierza do ustalenia norm moralno-kulturalnych oraz zespołu umiejętności zawodowych, zgodnie z wymaganiami i potrzebami „społeczeństwa". Przy czym socjologia burżuazyjna nie określa konkretnie społeczeństwa [4], a w związku z tym pojęcie tych potrzeb oraz ich zasięg i strukturę określa klasa panująca, tj. burżuazja.

Ogólnie rzecz biorąc, kierunek socjologiczny w wychowaniu oddalił się od pierwotnych racjonalistycznych ujęć stosunku jednostki do grupy, od racjonalistycznych koncepcji wychowania społecznego, formułowanego zwłaszcza w okresie rewolucji francuskiej.

Trzeba pamiętać, że przedstawiciele epoki rewolucji burżuazyjnej zawsze silnie podkreślali funkcję wychowawczą społeczeństwa. Jednakże całkowicie odmiennie ujmuje to współczesna socjologia burżuazyjna.

Na przykład Karol Fourier dowodził, że ustrój feudalny zniekształca normalne poglądy dziecka, jak „łobuzerską żywość", szczerość, ciekawość itp. i kształtuje za to cechy niezbędne dla utrzymania się „na powierzchni życia", jak pokorę, ostrożność, chytrość, nieufność i służalczość. Tego rodzaju wychowanie, jak zresztą każde wychowanie, jest funkcją danego ustroju społecznego. Współczesny Fourierowi Robert Owen, pogłębiając te poglądy i dopatrując się, podobnie jak Fourier, źródeł kształtowania charakterów ludzkich w ustroju społecznym, zwraca jeszcze uwagę na rolę najbliższego środowiska dziecka jako odbicia ustroju społecznego. Zmienić więc charakter można jedynie drogą tworzenia odpowiednio idealnego społeczeństwa.

[3] B. Suchodolski: *U podstaw materialistycznej teorii wychowania*. Warszawa 1957 s. 334.
[4] J. Szczepański: *Socjologia*. Warszawa 1961, s. 497 i nast.

Nie wdając się w krytykę tych koncepcji, które doprowadziły autorów do utopii, trzeba jednak stwierdzić, że współczesna socjologia, nawiązując do koncepcji wychowania społecznego wieku XVIII, całkowicie straciła z oczu zasadniczy punkt wyjścia, tj. konieczność budowy nowego społeczeństwa, nowego środowiska dla wychowania nowego człowieka. Odwrotnie, głosi się postulat wrastania jednostki w społeczeństwo, w grupę społeczną. F. Znaniecki pisze: „Mówiąc, że osobnik w kręgu społecznym odgrywa społecznie wyznaczoną »rolę osobistą«, rozumiemy przez to, że krąg, i on sam, ujmuje i kształtuje jego osobę według pewnego uznanego typu czy wzoru osobowego, który to wzór jest narzucony mu i przyjęty przez niego jako indywidualna rola w danym kręgu. Znaczy to, że w każdym kręgu jest on taką właśnie osobą, za jaką go ma dany krąg — i on sam siebie w tym kręgu i jego postępowanie oraz postępowanie innych względem niego stosuje się do tego, jak w przekonaniu kręgu i jego własnym taka osoba postępować powinna i jak inni względem niej postępować powinni" [5].

Tendencje więc pedagogiki socjologicznej są wyraźne. Ujmuje ona proces wychowania jako „wprowadzenie" wychowanka w życie społeczne, w środowisko społeczno-kulturalne, przy założeniu swoistej stabilności tegoż środowiska. Socjologia burżuazyjna określa w zasadzie środowisko jako niezmienne i zmusza do stabilnego ujęcia pewnych typów środowiska, jak np. środowisko wiejskie, miejskie, małomiasteczkowe, inteligenckie itp.

Marksizm dowodnie wykazuje, że każde ze wzmiankowanych środowisk jest w swej istocie czymś odmiennym, zależnie od dokonujących się przemian historyczno-społecznych. Środowisko np. wiejskie było całkowicie odmienne w warunkach pracy pańszczyźnianej i w warunkach po uwłaszczeniu chłopów, lecz środowisko to jest rewolucyjnie nowe w warunkach spółdzielczej organizacji pracy.

Teorie socjologiczne, operujące pojęciem przystosowania się człowieka do istniejącego środowiska, do grupy społecznej, są sprzeczne z marksistowską zasadą rewolucyjnej praktyki, zasadą, którą potwierdza praktyka budownictwa socjalistycznego, pokazująca, iż nie tylko środowisko stwarza człowieka, ale przede wszystkim człowiek, stwarzając lub zmieniając środowisko, stwarza siebie jako indywidualność. Toteż wszystkie sprzeczności tkwiące od samego zarania w burżuazyjnej koncepcji „społeczeństwa" oraz walka społeczeństwa kapitalistycznego o stabilność wyciskają zdecydowane piętno na socjologicznej koncepcji wychowania i są nie do przyjęcia w tworzeniu systemu wychowania społecznego w ramach budowy socjalizmu.

Trzeci prąd współczesnych koncepcji wychowania, odgrywający szczególną rolę w Polsce w okresie międzywojennym, operuje podstawo-

[5] F. Znaniecki: *Ludzie teraźniejsi a cywilizacja przyszłości.* Warszawa 1935, s. 109.

wymi pojęciami jak kultura i osobowość. Kierunek ten stoi na stanowisku, jak to wyraża S. Hessen w *Podstawach pedagogiki*, że osobowość jest określoną kulturą jednostki. Proces wychowania sprowadza się do „wprowadzenia" wychowanka w świat kultury, której ideały są najwyższym celem wychowania.

Jak wyglądają te wyższe ideały w ujęciu pedagogiki kultury?

„Współczesne nasze pojmowanie «piramidy kultury» — pisze S. Hessen — sprowadza się w istocie do znanego platońskiego podziału obywateli na trzy podstawowe klasy: filozofów, obrońców i warstwę gospodarczą" [6]. W ramach tej „piramidy" kultury ludzkiej odbywa się, jak pisze prof. B. Nawroczyński, „...urabianie nowych pokoleń na istniejącej kulturze do czynnego i twórczego w niej udziału" [7].

Jednocześnie pedagogowie kultury zwracają uwagę na to, że proces wychowania odbywa się pod wpływem „atrakcyjności odwiecznych wartości", które swoim urokiem oddziaływają na człowieka, „apelują do niego, realizują nas" (używam dosłownych określeń — W. Sz.). Oczywiście, trzeba te wartości odkryć, trzeba je ukazać ludzkości. Trzeba sięgnąć do ich istoty.

Powstaje tu problem kryterium sprawdzalności wartości tych idei i ich hierarchii. Okazuje się, że kontrola odkrywania tych wartości kulturowych i ich hierarchizacji sprowadza się, jak pisze B. Nawroczyński, do intuicji. „Zapewne — mówi B. Nawroczyński — ktoś powie: Ale to nie jest metoda »naukowa«. I cóż stąd — odpowiem — skoro ta metoda daje wyniki?" [8]

„Wyniki te jednak polegają na tym, że poszczególni myśliciele tego kierunku albo uważają, że sami sięgają najbliżej tych odwiecznych idei i dlatego mają prawo przemawiać do »maluczkich«, do przedstawicieli »warstwy gospodarczej«, albo też odkrywają i uznają takiego człowieka, który siłą własnej »intuicji« i woli wskazuje nawet filozofom »odwieczne wartości duchowe«". Toteż J. Chałasiński, krytykując pedagogikę kultury, pisze, że idąc w tym kierunku, „łatwo dochodzi się do »teorii«, według której najwyższym, najdoskonalszym ucieleśnieniem ducha jest państwo, a ucieleśnieniem państwa — jego wódz, »führer«, »duce«" [9].

Oparty na tym podłożu proces wychowania również sprowadza się do zasady przystosowania wychowanka do istniejących, jakoby odwiecznych dóbr kultury, do zasady autorytatywnego kierowania nim, do zasady odrzucającej rewolucyjną działalność w tworzeniu nowych wartości kulturalnych.

Niezmiernie subtelnie pokazuje K. Marks klasowe korzenie filozofii kultury, a z nią pedagogiki kultury i osobowości. Podważenie bowiem

[6] S. Hessen: *Podstawy pedagogiki*. Warszawa 1935, s. 15.
[7] B. Nawroczyński: *Współczesne poglądy pedagogiki*. Warszawa 1947, s. 35.
[8] B. Nawroczyński: *Życie duchowe*. Warszawa-Kraków 1947, s. 31.
[9] J. Chałasiński: *Społeczeństwo i Wychowanie*. Warszawa 1948, s. 361.

przez K. Marksa heglowskiej teorii kultury i ducha obiektywnego, krytyczne rozprawienie się z koncepcją rozwojowych faz idei oraz naświetlenie warunków historyczno-społecznych konkretnego ludzkiego działania w ramach rewolucyjnej praktyki, pozwala wyciągnąć wniosek natury praktycznej i odpowiedzieć sobie na pytanie: Komu służy t a t e o r i a?

Myśl K. Marksa — co do stworzenia kryterium w ocenie praktyki pedagogicznej wyrastającej na gruncie realizacji określonych teorii — pogłębił Lenin.

Pogłębiając myśl K. Marksa, Lenin sformułował niezmiernie ważną dla praktyki pedagogicznej z a s a d ę z w i ą z a n i a s z k o ł y z p o l i t y k ą. Zasada ta ma ogromne znaczenie w rozwiązywaniu konkretnych problemów teoretycznych i praktycznych.

Gdzie znajduje wyraz ta zasada?

P o p i e r w s z e — w systemie powszechnej oświaty. Zasada związania szkoły z polityką nasuwa pytanie, komu służy szkoła, czyje głównie dzieci mają do tej szkoły dostęp, jaki zakres wykształcenia tam uzyskują. W czyich rękach znajduje się kierownictwo oświaty i czyją politykę to kierownictwo reprezentuje.

P o d r u g i e — w odniesieniu do wychowania, wykształcenia i nauczania zasada związku szkoły z polityką znajduje wyraz w określeniu tego, czego się uczy i jak wychowuje się w szkole młode pokolenie, jaką ideologię i światopogląd kształtuje się w świadomości uczniów. Z a s a d a w i ę c z w i ą z k u s z k o ł y z p o l i t y k ą k i e r u n k u j e n i e j a k o z a s a d ę r e w o l u c y j n e g o d z i a ł a n i a.

W tym świetle spojrzenie na omówione wyżej nurty pedagogiki burżuazyjnej, co więcej — zetknięcie się tych nurtów z nową myślą wychowawczą, opartą na zasadzie rewolucyjnego działania, odsłania charakterystyczne rysy klasowego charakteru każdego prądu pedagogiki burżuazyjnej i pozwala w sposób naukowy budować zręby nowej teorii wychowania, teorii aktywności społecznej, ucznia, aktywności opartej na zasadzie rewolucyjnej praktyki.

2. NIEKTÓRE ZAŁOŻENIA SYSTEMU SZKOŁY AKTYWNOSCI REWOLUCYJNEJ

Od czasów rewolucji francuskiej coraz silniej i wyraźniej uświadamiany staje się konflikt interesów klasowych warstw robotniczej i chłopskiej z interesami burżuazji. I od czasów rewolucji francuskiej obserwujemy w dziejach wychowania coraz wyraźniejsze wyodrębnianie się nowego prądu w teorii wychowania. Prąd nowy kształtuje się z całą jaskrawością w koncepcjach tych klas społecznych, które podjęły organizowanie walki z burżuazją o przebudowę społeczną. Znajduje to wyraz w pierwszych oświatowych organizacjach robotniczych w Anglii, w działalności i pismach R. Owena, w wielu pracach socjalistów utopijnych.

Ogólny kierunek myśli pedagogicznej, tak jak kierunek społeczno-poli-

tyczny, został nacechowany narastającą walką klasową i formującą się ideologią klasy robotniczej.

Rosnąca siła klasy robotniczej, zdecydowanie występująca przeciwko stabilizującym się stosunkom kapitalistycznym, budowanym na tzw. „porządku naturalnym", stworzyła przesłanki do sformułowania przez Marksa i Engelsa zasady rewolucyjnej praktyki, rewolucyjnego działania społecznego, działania stwarzającego nowego człowieka. Zasada ta pozwala z jednej strony rozprawiać się z koncepcjami pedagogiki burżuazyjnej, a zarazem tworzyć przesłanki do sformułowania teorii pedagogiki socjalistycznej.

Na czym budują Marks i Engels naukowe przesłanki systemu szkoły aktywności rewolucyjnej, szkoły socjalistycznej?

„Działalność Marksa i Engelsa — słusznie podkreśla B. Suchodolski — przekształcająca socjalizm utopijny w socjalizm naukowy, jest równocześnie działalnością przezwyciężającą i tę humanitarno-utopijną pedagogikę, działalnością, która pozwala sprawy człowieka i wychowania ująć w kategoriach naukowej analizy rozwoju społecznego i w kategoriach rewolucyjnej praktyki. Ujawnianie rzeczywistych źródeł wzrostu i zwycięstwa klasy mieszczańskiej, odsłonięcia czynników dalszego rozwoju gospodarki kapitalistycznej i jej nieuchronnych sprzeczności, ustalenie praw rządzących społecznym rozwojem i sprowadzenie do granic historycznej fazy całego »świata mieszczańskiego« traktowanego niesłusznie jako naturalna i rozumna, trwała forma społecznego istnienia — wszystko to kwestionowało trwałość pedagogicznych teorii mieszczańskich, kwestionowało ich rzekomo bezinteresowną, ogólnoludzką treść. Budowanie klasowej świadomości proletariatu i wyznaczenie mu dziejowych zadań rewolucyjnych, wyposażenie go w materialistyczną filozofię dialektyczną pozwalającą analizować i przekształcać rzeczywistość, a zarazem przezwyciężać fetysze idealistycznych koncepcji burżuazji, wiązanie go więzami nowej solidarności, tworzonej w walce i pracy — wszystko to ukazywało bliskie i dalsze perspektywy nowego wychowania, wychowania socjalistycznego" [10].

Rozwijając zaś w szczegółach zasadę „rewolucyjnej praktyki", pedagogika socjalistyczna, drogą zdecydowanej krytyki przeszłości i konsekwentnej praktyki w naturalnych warunkach historyczno-społecznych, wiąże postępową myśl przeszłości z perspektywą nowych zadań wyrastających na gruncie teraźniejszości.

W czym konkretnie wyraża się ta tendencja? Jak już powiedzieliśmy, cała współczesna burżuazyjna myśl pedagogiczna, rozpatrywana z punktu widzenia praktyki, ma charakter na wskroś p r z y s t o s o w a w c z y, adaptacyjny. Zasadniczy spór, jaki toczyli i toczą między sobą przedstawiciele pedagogiki burżuazyjnej w różnych krajach, sprowadza się do

[10] B. Suchodolski. Op. cit. s. 337.

pytania: Czy człowiek może być wychowany zgodnie z potrzebami życia dzięki oddziaływaniu na jego świadomość, czy też zamierzone cele wychowania człowieka można osiągnąć dzięki oddziaływaniu na warunki otaczające wychowanka. Zawsze jednak traktuje się cele wychowania jako konieczność przystosowania człowieka do otaczających go warunków życia.

Marksistowska koncepcja wychowania odrzuca tę alternatywę. Marksizm wychodzi z założenia, że człowiek nie kształtuje się wyłącznie pod wpływem urabiania w nim świadomości lub jedynie pod wpływem istniejących warunków środowiskowych. Nie jest także do przyjęcia przez marksizm teoria dwóch czynników, tj. pewnych kombinacji czynnika świadomości z czynnikami środowiska — teoria konwergencji.

Marksizm podkreśla, że istotnym czynnikiem kształtującym ludzi jest ich własna działalność społeczna, dzięki której dokonywa się zarówno nieustanne przekształcanie środowiska, jak i przekształcanie własnej świadomości. Proces ten odbywa się dzięki temu, że człowiek, tworząc nowe społeczne, ekonomiczne, polityczne lub kulturalne wartości, tworząc je jako członek określonej historycznie społeczności, odnajduje siebie jako niezastąpioną indywidualność, nie wyrastającą jednak ponad ogół, lecz tworzącą indywidualną wartość o tyle, o ile czyn tej jednostki stanowi element składowy ogólnego dzieła, ogólnego dobra społecznego. Stąd też przekształcenie świadomości ludzkiej może być rozumiane jedynie jako „praktyka rewolucyjna" przekształcająca warunki bytu człowieka, przezwyciężająca konkretnymi aktami działań społecznych warunki ograniczające pełnię czynu ludzkiego.

Patrząc z tego punktu widzenia na przeszłość, poddając ją ostrej krytyce, odsłaniamy wiele przesłanek myśli postępowych, ułatwiających nam wyjaśnienie mechanizmów teorii wychowania, mechanizmów stanowiących ważne ogniwa szkoły socjalistycznej.

Analiza zatem burżuazyjnych koncepcji wychowania, wyrosłych na gruzach rewolucji francuskiej, krytyka zdecydowanie odsłaniająca mechanizm wprzęgania ich w służbę klasy panującej, tym samym chroni i ocala w nich wszystko to, co było i jest w nich wartościowe, choć niemożliwe jako skonkretyzowany program wychowawczy w okresie wyzysku klasowego.

Wysuwane i rozwinięte w historii myśli ludzkiej postępowe zasady, jak zasady wolności i wspólnoty, zasady wychowania człowieka i obywatela, zasada związku wychowania z pracą, zasada wszechstronnego rozwoju osobowości i wiele innych — są to do dziś słuszne i nieodzowne dla teorii i praktyki wychowawczej założenia pedagogiczne. Toteż wszystkie te postępowe zasady nie są przez krytykę marksistowską ani zaprzeczone, ani odrzucone. Wręcz przeciwnie, krytyka wykazuje jedynie, ile

jest niezgodności z nowym biegiem historii w konkretnych sformułowaniach tych zasad. Krytyka wreszcie pokazuje, jakie są rzeczywiste, historyczne warunki gwarantujące realizację tych zasad, jak dalece służąc ustrojowi burżuazyjnemu weszły te zasady na manowce filozofii burżuazyjnej. Ważne jest nasze podkreślenie, że te zasady, stojąc na gruncie służby burżuazji, zostały ukierunkowane przez na wskroś reakcyjną myśl — zasadę przystosowania i adaptacji.

W powyższym więc sensie nowa pedagogika rewolucyjnej praktyki jest dalszym etapem walki o pełny program wyzwolenia człowieka.

W tym też sensie nawiązujemy do przeszłości, poszukując tam pewnych doświadczeń rewolucyjnych, lecz jednocześnie konkretyzując teoretyczne i praktyczne ujęcie nowej szkoły, opieramy się w wychowaniu społecznym na konkretnym społeczeństwie, tj. socjalistycznym społeczeństwie, jakie buduje nasz naród z perspektywą realną — komunizmu. Toteż nowa pedagogika okresu socjalizmu rodzi się w nawiązaniu do postępowych idei przeszłości, konkretyzowanych i rozwijanych w oparciu o nową zasadę — praktyki rewolucyjnej.

Tą drogą konkretyzacji zasady praktyki rewolucyjnej idzie szkoła radziecka, która na przestrzeni już blisko pół wieku wszelkie swoje poczynania teoretyczne i ich konkretyzację w praktyce zawsze weryfikuje w oparciu o tę zasadę. Idąc konsekwentnie tą drogą, buduje się ostatnio typ szkoły, który ma stworzyć w całej rozciągłości zasady szkoły aktywnej.

„Ustawa o zacieśnieniu więzi z życiem i o dalszym rozwoju systemu szkolnictwa w ZSRR" [11] z dnia 24. XII. 1958 r. nawiązuje do osiągnięć narodów radzieckich w budownictwie komunizmu oraz, podsumowując wyniki wychowawcze dotychczasowego systemu, wskazuje na konieczność wyeksponowania pracy produkcyjnej i działalności społecznej w szkole.

Przytaczając motywy, które zadecydowały o reformie szkolnictwa, ustawa wyraźnie wskazuje, że w społeczeństwie socjalistycznym treść i zasięg kultury kształtują się na innym podłożu niż w społeczeństwie kapitalistycznym. W społeczeństwie socjalistycznym, w którym stopniowo, lecz zdecydowanie znikają istotne różnice między pracą fizyczną i umysłową, a praca fizyczna coraz ściślej łączy się z umysłową, przyspiesza się tempo rozwoju wszystkich dziedzin działalności szerokich mas, stwarzając nieograniczone możliwości wszechstronnego rozwoju osobowości. Co więcej, dzięki socjalistycznym stosunkom społecznym wszystkie te osiągnięcia stają się własnością narodu. Stwierdzając tego rodzaju fakty, ustawodawcy wskazują także na kierunki rozwoju, które wyraźnie zarysowały się w procesie budownictwa komunistycznego. Opierając się na

[11] *Zakon ob ukrieplenii swiazi szkoły z żyzniju, o dalniejszem razwitii sistiemy narodnego obrazowanija w SSSR.* „Sowietskaja Piedagogika" 1959, nr 2.

zasadzie rewolucyjnej praktyki, formułuje się cel szkolnictwa ogólnokształcącego następująco: „Głównym zadaniem radzieckiej szkoły jest przygotowanie uczniów do życia, do pracy społecznie użytecznej, dalsze podnoszenie poziomu wykształcenia ogólnego i politechnicznego, przygotowanie ludzi wykształconych, znających dobrze podstawy nauk, wychowanie w drodze głębokiego szacunku dla zasad społeczeństwa socjalistycznego, w duchu ideałów komunizmu. Przewodnią myślą nauczania i wychowania w szkole powinna być ścisła więź nauczania z praktyką komunistycznego budownictwa". (Podkreślenia moje — W. Sz.)

Cel ten realizuje nowa szkoła, szkoła życia, drogą aktywizacji ucznia na każdym odcinku zadań. Stąd ta szkoła ulega przeobrażeniu nie tylko w swojej strukturze i treści, lecz także w nazwie. Szkoła radziecka, zgodnie z ustawą, nosi obecnie nazwę: ogólnokształcąca politechniczna szkoła pracy.

Praca dydaktyczno-wychowawcza w tej szkole — jak czytamy w „Ustawie" — jest nastawiona na łączenie pracy poznawczej w zakresie podstaw nauk z kształceniem politechnicznym i wychowaniem do pracy, z szerokim wprowadzeniem uczniów w dostępne dla ich wieku formy pracy społecznie użytecznej.

Aby jeszcze bardziej pogłębić i ukierunkować zasadę rewolucyjnej praktyki w organizacji systemu wychowania, XXII Zjazd KPZR dokładnie skonkretyzował podstawowe kierunki organizacji aktywności ucznia nowej szkoły [12].

Analizując zadania Partii w dziedzinie wychowania, wskazuje się w uchwałach Zjazdu na to, że praca ideologiczna staje się coraz potężniejszym czynnikiem w walce o zwycięstwo komunizmu. Im wyższa jest świadomość członków społeczeństwa, tym pełniej i szerzej rozwija się ich twórcza aktywność w tworzeniu materialno-technicznej bazy komunizmu, w rozwijaniu komunistycznych form pracy i nowych stosunków między ludźmi.

„Partia uważa, że główną rzeczą pracy ideologicznej na współczesnym etapie jest — wychowanie wszystkich ludzi pracy w duchu wysokiej ideowości i oddania komunizmowi, w duchu komunistycznego stosunku do pracy i gospodarki społecznej, całkowite przezwyciężenie przeżytków, poglądów i obyczajów burżuazyjnych, wszechstronny, harmonijny rozwój jednostki, stworzenie prawdziwego bogactwa kultury duchowej. Szczególną wagę Partia przywiązuje do wychowania dorastającego pokolenia". (Podkreślenia moje — W. Sz.)

Problem wychowania dorastającego pokolenia, jak widzieliśmy w założeniach „Ustawy" oraz jak wynika z uchwał XXII Zjazdu, rozwiązuje się

[12] *XXII Zjazd Komunistycznej Partii Związku Radzieckiego Referaty i uchwały.* Książka i Wiedza 1961, s. 620 i następne.

w oparciu o praktykę rewolucji w ZSRR. Wyciąga się bowiem wnioski, jak dalece nowy człowiek kształtuje się w procesie czynnego udziału w budownictwie nowego ustroju — komunizmu. Jak dalece ten człowiek, człowiek budujący komunizm, tworzy i rozwija zasady komunistyczne w codziennym życiu gospodarczym, społecznym i kulturalnym, jest problemem praktyki rewolucyjnej. Ujawnia się to między innymi we wspólnie, planowo organizowanej pracy członków społeczeństwa, w ich codziennym udziale w zarządzaniu sprawami państwowymi i społecznymi, w rozwijaniu komunistycznych stosunków koleżeńskiej współpracy i wzajemnego wspierania. Tego rodzaju formy życia powinny tworzyć podłoże treści i form aktywności dzieci i młodzieży, tego rodzaju zasady społecznego działania powinny tworzyć kanwę dla kierunkowania pracą wychowawczą szkoły socjalistycznej. Stąd w uchwałach XXII Zjazdu, podkreślając rolę i znaczenie praktyki budownictwa socjalistycznego w rozwoju nowej szkoły, wyraźnie konkretyzuje się podstawowe zasady doboru treści kształcenia i wychowania w tej szkole, treści, które określają istotę wychowania społecznego w nowej szkole aktywności rewolucyjnej.

W uchwałach Partii wysunięto na czoło następujące zadania w dziedzinie wychowania aktywisty budownictwa nowego ustroju:

a) Kształtowanie światopoglądu naukowego. Wskazuje się tu, że w warunkach socjalizmu i budowy społeczeństwa komunistycznego pierwszorzędnego znaczenia nabiera kształtowanie naukowego światopoglądu wszystkich ludzi pracy w radzieckim społeczeństwie na gruncie marksizmu-leninizmu, stanowiącego jednolity i harmonijny system poglądów filozoficznych, ekonomicznych i społeczno-politycznych. Przy czym podkreśla się, że w postępowaniu każdego człowieka, w działalności każdego zespołu i organizacji idee komunistyczne powinny łączyć się organicznie z czynami komunistycznymi.

Podkreśla się wyraźnie, że kierunkującym zadaniem wychowania komunistycznego musi być kształtowanie światopoglądu.

b) Wychowanie w duchu umiłowania pracy. Analizując źródła procesów wychowawczych, znamy rolę pracy jako istotnego czynnika wychowania. Szczególna zaś jest rola pracy w budownictwie społeczeństwa komunistycznego. W uchwałach XXII Zjazdu mówi się, że „W centrum pracy wychowawczej Partia stawia wyrobienie komunistycznego stosunku do pracy u wszystkich członków społeczeństwa".

Wszelka praca na rzecz społeczeństwa, zarówno fizyczna, jak i umysłowa, jest zaszczytem i obowiązkiem społecznym. Niezmiernie zdecydowanie i jasno precyzują uchwały stosunek społeczeństwa do ludzi uchylających się od tego obowiązku. „Człowiek, który by otrzymywał od

społeczeństwa jakiekolwiek dobra nie biorąc udziału w pracy, byłby darmozjadem i żyłby kosztem innych". W związku z tak ujętym zadaniem wychowania, w duchu umiłowania pracy, należy tak organizować działalność ludzi, aby praca według zdolności stała się przyzwyczajeniem, pierwszą potrzebą życiową wszystkich członków społeczeństwa komunistycznego.

c) Trzecią grupą zadań, niezmiernie bogatych w treść, stanowią zadania zmierzające do określenia treści wychowania moralno-społecznego.

W tym zespole zadań na szczególną uwagę zasługują dwa problemy, których rozwiązanie w praktyce pedagogicznej wymaga subtelności i wnikliwości.

Jeden z tych problemów dotyczy swego rodzaju samowychowania obywateli społeczeństwa komunistycznego. W uchwałach mówi się, że „w procesie przechodzenia do komunizmu coraz bardziej wzrasta rola zasad moralnych w życiu społeczeństwa, rozszerza się sfera działania czynnika moralnego i odpowiednio maleje znaczenie administracyjnego regulowania stosunków wzajemnych między ludźmi. Partia będzie popierać wszystkie formy świadomej samodyscypliny obywateli (podkreślenia moje — W. Sz.), prowadzące do utrwalenia i rozwoju podstawowych zasad współżycia komunistycznego".

Celem stworzenia realnej płaszczyzny samowychowania obywateli, opracowano ściśle określony „kodeks moralny budowniczego komunizmu" [13].

Drugi problem wiąże się dokładnie ze sprawą określenia roli i miejsca w procesie wychowania uczuć i czynów patriotycznych obywateli społeczeństwa komunistycznego. W związku z tym wskazuje się z jednej strony na niebezpieczeństwo zasklepiania się w ramach własnego społeczeństwa, jak też na niebezpieczne zagubienia się w abstrakcjonistycznym ujmowaniu ojczyzny. Stąd zdecydowana walka z jednej strony z nacjonalizmem i rasizmem, a z drugiej z kosmopolityzmem.

Gdy stoimy na stanowisku Lenina, że ojczyzna to przede wszystkim warunki ekonomiczne, polityczne, społeczne i kulturalne, w których żyje i rozwija się naród, sprawą patriotyzmu staje się każdy konkretny czyn przyczyniający się do doskonalenia i budowy tego rodzaju warunków. Jednocześnie uchwały wskazują na to, że umiłowanie ojczyzny socjalistycznej, twórcza praca dla niej w oderwaniu od walki o wyzwolenie ludzi pracy wszystkich krajów również może doprowadzić do swoistego typu nacjonalizmu. Dlatego „pogłębiając miłość narodu radzieckiego do swej ojczyzny — czytamy w uchwałach — partia wychodzi z zało-

[13] Op. cit. s. 623—624.

żenia, że z chwilą powstania światowego systemu socjalizmu patriotyzm obywateli społeczeństwa socjalistycznego wyrazi się w oddaniu i wierności swej ojczyźnie i całej wspólnocie krajów socjalistycznych. Patriotyzm socjalistyczny i internacjonalizm socjalistyczny organicznie obejmuje solidarność proletariacką z klasą robotniczą i masami pracującymi wszystkich krajów".

Przy rozwiązywaniu wysuniętych wyżej dwóch problemów pedagogicznych podkreśla się w uchwałach w sposób zdecydowany i niedwuznaczny aktywną, rewolucyjną walkę niejako na dwa fronty.

Z jednej strony front walki wewnętrznej człowieka, w przezwyciężaniu wszelkiego rodzaju przeżytków kapitalistycznych w świadomości i postępowaniu ludzi, z drugiej strony front walki zewnętrznej, polegający na demaskowaniu ideologii burżuazyjnej i propagandzie wyższości socjalizmu i komunizmu nad systemem kapitalistycznym.

Jednocześnie zaznacza się, że „partia traktuje walkę z przejawami ideologii i moralności burżuazyjnej, z pozostałościami psychiki posiadacza, z przesądami i zabobonami jako część składową pracy nad wychowaniem komunistycznym" [14].

Przy czym mówi się, że szczególną rolę musi odegrać w walce z przeżytkami siła opinii społecznej, dobry przykład w codziennym wypełnianiu obowiązków społecznych.

d) Czwarta grupa zadań obejmuje znany cel wychowania komunistycznego — wszechstronny i harmonijny rozwój osobowości, cel, który w swojej treści obejmuje problemy całkowicie nowe i po nowemu postawione, niż to często spotykaliśmy w dotychczasowych podręcznikowych i niepodręcznikowych ujęciach pedagogiki radzieckiej i pedagogiki krajów obozu socjalistycznego.

Gdy rozwijamy ten problem wszechstronnego rozwoju osobowości, wyłaniają się tu trzy grupy charakterystycznych zadań, które wiążą się ściśle z poprzednio omówionymi i ukierunkowanymi przez światopogląd naukowy.

Po pierwsze — dzięki kształtowaniu się i utrwalaniu socjalistycznych stosunków każdy członek społeczeństwa uzyskuje jednakowe możliwości twórczej pracy i nauki. Każdy członek społeczeństwa ma jednakowe możliwości twórczej działalności w dziedzinie kultury i sztuki oraz jednakowe możliwości korzystania z dóbr kultury i sztuki. Stąd wyrasta do wielkiej rangi społecznego wychowania, wychowania przez sztukę.

Po drugie — wychowanie nowego człowieka, działacza i twórcy nowego ustroju, wymaga także fizycznego wychowania człowieka. Rolę wycho-

[14] Op. cit. s. 625.

wania fizycznego podkreślają uchwały między innymi w zdaniu: „Kultura fizyczna i sport wejdą na trwałe do codziennego życia".

Po trzecie — nowym elementem i postawionym rewolucyjnie jest zadanie przygotowania obywateli do spędzania wolnego czasu.

Obserwujemy charakterystyczne zjawisko związane ściśle z budownictwem socjalizmu — narastanie czasu wolnego obywateli. W miarę skracania się czasu zużywanego na produkcję materialną, na ściśle określone funkcje społeczne związane z codzienną pracą umysłową i fizyczną przy planowanej budowie i rozbudowie socjalizmu, narasta czas pozostający całkowicie do dyspozycji obywateli. Tego rodzaju zjawisko stwarza dodatkowe, wielkie możliwości rozwoju uzdolnień i talentów w dziedzinie produkcji, nauki, techniki, literatury i sztuki. W związku z tym staje przed pedagogiką socjalistyczną z całą siłą problem (podnoszony często, szczególnie w pracach B. Suchodolskiego) przygotowania obywateli do korzystania z wolnego czasu. Uchwały XXII Zjazdu wyraźnie określają treść tego rodzaju zadania. „Czas wolny od pracy ludzie poświęcać będą coraz bardziej działalności społecznej, życiu kulturalnemu, rozwojowi umysłowemu i fizycznemu oraz twórczości naukowo-technicznej i artystycznej".

A zatem patrząc w świetle XXII Zjazdu KPZR na kierunek i zakres aktywizacji obywateli, jako podstawę wychowania w nowej szkole, dostrzeżemy charakterystyczne zjawisko. W miarę pogłębiania się budownictwa socjalizmu, w miarę przechodzenia od socjalizmu do komunizmu, w miarę skracania się czasu zużywanego na produkcję dóbr materialnych i kulturalnych, w miarę zmniejszania się znaczenia administracyjnego regulowania stosunków wzajemnych między ludźmi — rosnąć będzie stale funkcja czasu wolnego, a z tym rola zasad moralnych w codziennych życiu społeczeństwa i wolnego obywatela jako jednostki.

A zatem postulując nowe ujęcia „szkoły aktywnej", budując na tym podłożu system szkoły polskiej, musimy wyciągnąć daleko idące wnioski z praktyki budownictwa socjalistycznego i w tym sensie XXII Zjazd KPZR, jako uogólnienie blisko półwiekowego doświadczenia, dostarcza dla teorii i praktyki wychowania bogaty materiał.

FAZY ROZWOJOWE DZIECKA Z PUNKTU WIDZENIA HIGIENY PSYCHICZNEJ

Dziecko rozwija się fizycznie i psychicznie. Fakt niezaprzeczalny. Pojawiają się nowe funkcje, nowe właściwości. W pewnym okresie życia dziecko potrafi zrobić to, czego nie potrafiło przedtem, i zachować się tak, jak nie mogło dawniej.

Jak się odbywa ten rozwój? Czy można w nim ustalić pewne prawidłowości? Czy nowe nabytki pojawiają się zawsze w tej samej kolejności? Czy rozwój psychiczny odbywa się równolegle z fizycznym? Czy poszczególne funkcje i właściwości rozwijają się równorzędnie, czy też mają swoje własne cykle rozwojowe? Czy rozwój ten odbywa się w sposób ciągły bez zatrzymywań i skoków, czy też, przeciwnie, z zahamowaniami, z wybuchami, kryzysami?

Wykrycie takich prawidłowości ułatwiłoby wielce wychowanie.

Zagadnieniu temu było poświęcone specjalne sympozjum psychologów języka francuskiego w Genewie w 1955 r.

Znaleziono 20 najpoważniejszych teorii tyczących się faz rozwojowych dziecka i wykazano ogromną niezgodność psychologów w ustalaniu tych faz.

Stwierdzono tylko, że rozwój psychiczny, aczkolwiek uwarunkowany rozwojem fizycznym, głównie rozwojem mózgu i układu nerwowego, nie odbywa się równolegle z rozwojem fizycznym. Rozwój fizyczny jest mniej więcej ciągły z niewielkimi zwolnieniami i przyspieszeniami tempa. Rozwój psychiczny nie jest ciągły, ma przerwy, zahamowania, następnie skoki, nieraz o charakterze przełomu.

Nie należy jednak rozumieć, że składa się on z oddzielnych odcinków nie wiążących się ze sobą, z których jedne się kończą, a drugie się zaczynają. Rozwój psychiczny jest narastaniem nowego na poprzednie. Poprzednie staje się częścią składową nowego i zostaje razem z nowym przeorganizowane na nową strukturę. I to się odbywa w sposób nie jednolity, ale raczej w skokach, często w wybuchach o charakterze kryzysów.

Stwierdzono przy tym, że nie można ustalić faz rozwojowych odnoszących się do całej psychiki, ujętej globalnie, bo różne właściwości i funkcje psychiczne rozwijają się nierównorzędnie ze sobą. Dziecko zaawansowane pod jednym względem, np. pod względem intelektualnym, może być na niższym poziomie pod względem motorycznym czy afektywnym, społecznym.

Mówi się więc dzisiaj osobno o fazach rozwoju sensomotorycznego, umyslowego, afektywnego, społecznego, a nawet o fazach rozwoju mowy, spostrzegania itp. Ustala się różne prawidłowości, różne etapy w rozwoju poszczególnych funkcji i właściwości.

Pedagogów i wychowawców interesuje jednak całościowy globalny rozwój psychiczny dziecka.

Dr Osterrieth, sprawozdawca z owego sympozjum, o którym wspomniałem, usiłował z wielce różnorodnych podziałów na okresy rozwoju dziecka ustalić pewne najczęściej się powtarzające etapy. Ustalił ich pięć: 1) od urodzenia do 15—18 miesiąca życia, 2) od tego czasu do 3 lat, 3) od 3 lat do 5, 6 lat, 4) od 6 lat do 9, 5) od 9 lat do 13. Jest to podział sztucznie zestawiony z wielu różnych podziałów.

Najlepiej jest przebadany i ujęty w okresy rozwój intelektualny dziecka dzięki badaniom Piageta i jego współpracowników.

W badaniach rozwoju afektywnego dziecka zasłużyli się także psychoanalitycy, ujmując go jednak jednostronnie z punktu widzenia przejawiania i kształtowania się instynktu seksualnego. Dostarczają nam jednak wiele wartościowych spostrzeżeń o uczuciowości dziecka.

W Polsce w związku z rozwojem dziecka mamy piękne prace prof. S. Szumana.

Ze względu na niezgodność w ustalaniu etapów rozwojowych i na brak własnych badań w tej dziedzinie, rozpatrzę cztery okresy życia dziecka wg podziału, które uwzględnia praktyka życiowa, a więc: 1) od urodzenia do 2,5—3 lat, 2) od 3 do 6—7 lat, czyli okres przedszkolny, 3) od 7 lat do rozpoczęcia dojrzewania płciowego, czyli pierwszy okres szkolny, 4) okres dojrzewania.

Rozpatrzę niektóre tylko właściwości psychiki dziecka najłatwiej ulegające zagrożeniu. Spojrzę więc na nie z punktu widzenia higieny psychicznej.

O k r e s I, od urodzenia dziecka do 2,5—3 lat charakteryzuje się wybitną emotywością u dziecka i silnym związaniem z matką.

Vallon mówi, że przyjście dziecka na świat jest połączone z cierpieniem. Jest to cierpienie oczekiwania na zaspokojenie swoich potrzeb albo z braku zaspokajania tych potrzeb.

W łonie matki potrzeby dziecka były zaspokajane automatycznie. Po przyjściu na świat sytuacja się zmienia. Ponieważ matka zaspokaja te potrzeby, między dzieckiem a matką wytwarza się cały system sygnałów wzajemnego rozumienia się, przez gesty, mimikę o charakterze afektywnym. W okresie kiedy przedmioty jeszcze zupełnie nie istnieją dla dziecka, ten stosunek uczuciowy z matką jest podstawowym przeżyciem swojej egzystencji przez dziecko. Wytwarza się symbioza uczuciowa między matką a dzieckiem podobnie, jak przed urodzeniem była symbioza ograniczona.

W chaosie nie zorganizowanych doznań, jakich dostarcza niemowlęciu świat — matka i jej czułość przedstawia coś stałego, uporządkowanego, pewnego, bezpiecznego i dlatego jej obecność staje się bardzo droga dla dziecka. Matka staje się podstawą uczuciowego bezpieczeństwa dla dziecka.

Na skutek tego dziecko jest tak silnie związane uczuciowo z matką, że

przerwanie nagłe i na dłużej niż 3 miesiące, wywołuje depresję u dziecka i regresję w rozwoju. Jeśli ten okres trwa dłużej, to po 6 miesiącach mniej więcej regresja w rozwoju staje się nieodwracalna.

Pierwszym ważnym zadaniem dziecka jest przyzwyczajenie się do elementarnych czynności, opanowanie i regulowanie potrzeb fizjologicznych.

Z końcem I-go i z początkiem II-go roku życia następuje zwrot ku rzeczom. Wg Vallona intensywnie ujawnia się odruch orientacyjny, badawczy. Dziecko odpowiada na wrażenia, których doznaje, manipulując przedmiotami, doświadczając. Dziecko winno być postawione w warunki, które dostarczają mu wiele bodźców do rozwoju. Winno mieć zabawki i wiele okazji do bawienia się. Im więcej dziecko się bawi, tym lepiej pracuje w przyszłości, mówi Hildegard Hezzer.

Bodźce powinny przychodzić we właściwym czasie, który odpowiada dojrzałości organu, do którego się zwracają. Wymagania przedwczesne mogą być szkodliwe, bo wywołują szoki emocjonalne. Zaniedbanie zaś właściwego czasu może umożliwić rozwój funkcji. Osterrieth daje przykład dziewczynki, która do 6 miesięcy rozwijała się doskonale. Potem z przyczyn, których nie podaje, została odcięta od wszelkich kontaktów społecznych do 6 lat. Dziecko to już nigdy nie nauczyło się mówić.

Dziecko zaczyna mówić w kontakcie z matką. Dla niej tylko mówi i przez nią też jest rozumiane. Słowa, które matka do niego mówi, mają dla niego znaczenie afektywne, zanim zaczną oznaczać jakieś przedmioty.

Jeśli dziecko jest pozbawione kontaktu słownego z matką, jest pozbawione najwartościowszych bodźców do rozwoju mowy, a tym samym i rozwoju myślenia. Dzieci wychowane w zakładach mówią później i ich słownik jest ubogi. Jeśli dziecko przenosi się nagle z rodziny do zakładu, przestaje czynić postępy, a nieraz cofa się w rozwoju mowy.

Życie psychiczne małego dziecka jest przeżywaniem różnych wzruszeń: przyjemności, przykrości, gniewu, lęku. Lęk zwłaszcza jest najbardziej zagrażającym przeżyciem od pierwszych chwil życia dziecka. Człowiek z natury swojej ujawnia niepokój, lęk wobec sytuacji nieznanych. Dla dziecka cała rzeczywistość jest nie znana. Głównie w 2 i 3 roku życia rozwija się lęk, kiedy dziecko umie już wyobrażać sobie, a nie umie odróżnić rzeczywistości od wyobraźni.

Nie należy siłą przezwyciężać lęków dzieci ani wyszydzaniem. Lęki stłumione powodują moczenie, ssanie palca, okrucieństwo wobec słabszych.[1]

Stąd wniosek: w wychowaniu nie należy nigdy pomagać sobie straszeniem dzieci, wywoływaniem lęku. Tymczasem najczęściej stosowanym środkiem wychowawczym jest właśnie groźba, wywołująca lęk.

Pierwsze lata życia dziecka są więc okresem szoków emocjonalnych, odbijających się później na ich życiu jako dorosłych.

[1] Według psychoanalityków dzieci, które przez pierwsze lata swego życia przeżywały częste lęki, stają się cynikami, hipokrytami, podżegaczami.

Okres II — od 2,5—3 lat do 6—7 lat, zaczyna się przełomem, kryzysem, spowodowanym pierwszym obudzeniem się w dziecku poczucia swego „ja". Jest to początek tworzenia się osobowości dziecka. Dziecko zaczyna przeżywać swoje „ja", wyodrębniać je ze świata otaczającego. Zaczyna przeciwstawiać siebie innym. Zaczyna używać słów „ja", „moje". Jest to połączone z objawami uporu, przeciwstawiania się wszystkim, robienia na przekór poleceniom. Przyjmuje postawę obronną, jakby jego jedyną troską było zachowanie swojej autonomii dopiero co wykrytej. Towarzyszy temu rozdrażnienie, często ataki złości. Dziecko jest kapryśne, na przemian czułe i agresywne, chce czegoś i nie chce równocześnie.

Podobnie jak w pierwszym okresie przy poznawaniu rzeczy otaczających dziecko powtarza wciąż te same ruchy, których się nauczyło, bo w ten sposób ćwiczy nowe funkcje (reaction circulaire Piageta), tak i teraz ciągle zaznacza swoje nowo odkryte „ja", swoją zdolność do świadomego chcenia, przeciwstawiając się chęciom starszych.

Trzeba zdawać sobie sprawę, że jest to początek formowania się jego osobowości. Nie należy więc siłą przełamywać uporu, jak to najczęściej robią starsi, wykorzystując swoją przewagę moralną i fizyczną. Nie należy wydawać poleceń tonem rozkazującym. Należy odwrócić uwagę dziecka na coś innego, zająć je czymś odpowiadającym jego zainteresowaniom. Z chwilą gdy dziecko zostaje pochłonięte jakąś czynnością, upór znika.

Samoafirmacja i wykazanie się w sposób pozytywny eliminują potrzebę zaznaczania swego „ja" w sposób negatywny.

W związku z tą nową postawą dziecko chce wszystko robić samo. Niezmiernie cenny objaw, nie wykorzystany najczęściej przez starszych, którzy nie pozwalają na to, bo dziecko robi źle, a nie mają czasu na pokazywanie i dopilnowanie, by zrobiło dobrze. Często starsi wtrącają się nawet w zabawy dzieci, korygując je na swój sposób. Nie rozumiejąc dziecka, nie akceptują jego natury i jego praw rozwojowych.

Dalszą konsekwencją odkrycia swojego „ja" jest uwrażliwienie dziecka na sądy otoczenia o nim. Dziecko chce uznania, pochwały, chce czarować swoje otoczenie. Stąd początki konfliktów. Dziecko chce uznania, chce być chwalone, a jednocześnie nie chce rezygnować z różnych nie aprobowanych przez otoczenie zachceń.

Oczywista, że dobre w pojęciu dziecka jest to, co starsi każą, złe to, co zabraniają. Ażeby postępować dobrze, zyskać uznanie, trzeba postępować zgodnie z ich poleceniami. Otóż pole do konfliktów.

Osobowość dziecka kształtuje się w świetle sądów otoczenia o nim i w zależności od tych sądów. Dziecko staje się takie, jaki obraz rodzice tworzą sobie o nim i wyrażają go. Jeśli mówią mu od rana do nocy, że jest niegrzeczne, niezdarne, nieusłuchane, leniwe itp. — to w podobny sposób ono się zachowuje. Jeśli, przeciwnie, sugeruje mu się obraz pozytywny, to takim się ono staje.

O ile w pierwszej fazie swego rozwoju jest ono związane z matką, to w obecnej fazie jest związane z całą rodziną, jest mocno wrośnięte w rodzinę. Wytwarza silne powiązania uczuciowe z ojcem, z rodzeństwem. Stąd duże znaczenie „konstelacji" rodzinnej, w jakiej się dziecko znajduje. Adler wykazał, że i sytuacja każdego dziecka w rodzinie jest inna. Inna jest jedynaka, inna najstarszego dziecka, inna drugiego z kolei, najmłodszego. Z konstelacją rodzinną jest związana tzw. frustracja rodzinna. Dziecko przeżywa frustrację we wszystkich okresach swego życia, bo zawsze się zdarza, że różne jego potrzeby, jego zachcenia nie są zaspokajane. Rozumiemy, że nie sama frustracja jest groźna dla rozwoju psychicznego dziecka, ale sposób, w jaki ją przeżywa i w jaki kompensuje. Szczególnie groźne formy przyjmuje frustracja na tle rodzinnym, czy to realnymi przyczynami spowodowana, czy też wyobrażanymi sobie przez dziecko.

W okresie zaczątków formowania się osobowości dziecka i jego wyczulenia na sądy otoczenia o sobie — ono całą swoją osobowością i z wielkim nasileniem angażuje się w sytuacje, które je poniżają, obrażają albo, przeciwnie, które mu schlebiają.

Niezmiernie delikatna i odpowiedzialna jest rola rodziców, aby obronić dziecko od poczucia mniejszej wartości w stosunku do innych dzieci, aż do poczucia „kopciuszka", poczucia zaniedbania przez starszych.

Dziecko szuka różnych sposobów kompensowania swego poczucia mniejszej wartości. Zdarza się, że na drodze pozytywnej, ale znacznie częściej na negatywnej, reaguje agresją, wzmożoną opozycją albo izolowaniem się, regresją.

Również zahamowaniem w rozwoju grozi nadmierne rozpieszczanie dziecka, bo wykorzystuje ono swoją słabość dziecięcą, aby jak najdłużej zostać dzieckiem. Nie dąży do rozwoju i nie rozwija się.

Pierwszy okres życia dziecka nazwałam okresem emotywności, nieustannych przeżyć wzruszeniowych, ale bez ciągłości, bo nie ma jeszcze ośrodka osobowości, który stanowi coś stałego, ciągłego w psychice. W drugim okresie to coś stałego krystalizuje się, emotywność zamienia się w uczuciowość, w uświadomione przeżycia uczuciowe, w powiązania uczuciowe z otoczeniem. Jest to okres budzenia się osobowości, a w związku z tym okres rozpoczynających się konfliktów.

Okres III — od 6 lub 7 lat do rozpoczęcia dojrzewania płciowego. Uspokajają się wg nich „wymagania instynktowne", jak również słabnie cokolwiek uwrażliwienie na opinię starszych.

Dziecko jakby wychodzi poza siebie, zwraca się ku światu zewnętrznemu. Zainteresowanie rzeczywistością ujawnia dziecko już na początku drugiego roku życia, ale na poziomie prymitywnym.

Teraz zwrot ku rzeczywistości, zainteresowanie światem zewnętrznym jest przygotowane zmianami, jakie zaszły przez ten czas w psychice dziecka. Dziecko przezwycięża egocentryzm, to jest ujmowanie wszyst-

kiego z własnego punktu widzenia, przezwycięża synkretyzm, czyli globalne, nie zróżnicowane ujmowanie rzeczywistości, kiedy miesza jeszcze rzeczywistość ze swoimi wyobrażeniami. Już zdecydowanie odróżnia siebie i swoje przeżycia od otoczenia. Jednocześnie z tym ujawnia ogromne zainteresowanie światem zewnętrznym. Jest już zdolne myśleć logicznie, wykrywać związki przyczynowe, ale tylko na płaszczyźnie konkretnej. Myślenie na płaszczyźnie często słownej, myślenie formalne pojawi się dopiero od 11 roku życia.

Dziecko jest więc gotowe do rozpoczęcia nauki szkolnej, oczywista odpowiednio mu podanej.

Z przezwyciężeniem egocentryzmu dziecko staje się zdolne do współpracy, do współżycia w szerszym gronie, bo już umie patrzeć z punktu widzenia drugiej osoby, umie kontaktować z innymi dziećmi nie tylko w formie monologu we dwoje, ale wzajemnej wymiany myśli.

Dziecko jest więc zdolne przekroczyć ramy swego środowiska rodzinnego i wejść w szersze środowisko społeczne, jakim jest szkoła.

To wymaga jednak dużej zdolności przystosowania do całkiem nowych warunków życia. Zdolność przystosowania zaś polega na wielu cechach umysłu i charakteru, które trzeba mieć już w pewnym stopniu rozwinięte.

Przede wszystkim wymaga inteligencji. Przecież inteligencję określamy jako zdolność przystosowania się do nowych warunków, zdolność dawania sobie rady w nowych sytuacjach.

Po drugie, dziecko musi wykazać pewną równowagę afektywną przez przezwyciężenie stanów niepewności, lękliwości, nieśmiałości. Dojrzałość intelektualna nie zawsze idzie w parze z dojrzałością afektywno-społeczną.

Badania dojrzałości intelektualnej do rozpoczęcia obowiązku szkolnego są szeroko stosowane. Wszystkie wykazują duże różnice pod tym względem między dziećmi wstępującymi do szkoły. Różnice od 3 do 10 lat.

Badania dojrzałości afektywno-społecznej nie są stosowane, bo nie mamy odpowiednich metod badań. Jednak obserwacja stwierdza wielkie różnice między dziećmi i pod tym względem.

Stajemy wobec zagadnienia bardzo dobrze nam znanego, z którego jednak, jak dotąd, nie wyciągamy żadnych konsekwencji: zagadnienia wielkiej różnorodności dzieci pod względem rozwoju umysłowego i rozwoju afektywno-społecznego w chwili wstępowania do szkoły.

Dla każdej czynności, dla ćwiczenia każdej funkcji jest odpowiedni wiek i przedwczesne forsowanie psychiki jest nie tylko bezskuteczne, ale i szkodliwe. Stąd niebezpieczeństwo frustracji szkolnej. Frustracji, która prowadzi do zahamowania rozwoju, a nawet i regresji, albo do szukania kompensaty na drodze agresywnych wykroczeń.

Frustracja dłużej trwająca wywołuje w psychice zmiany nieodwracalne. Na terenie zaś szkoły frustracja, gdy się raz ustali, to zazwyczaj trwa do końca.

Stąd konieczność czuwania nad prawidłowym przystosowaniem się dziecka do szkoły. Jest to tzw. adjustement novement. U nas nazwaliśmy to zagadnieniem opieki nad dziećmi pierwszego roku nauczania.

Zwrócić należy uwagę na bardzo ważny fakt, że dzieci w tym wieku wykazują wielką aktywność, energię, inicjatywę, dążenie do ciągłego przewyższania samych siebie pod różnymi względami, dążenie do samodzielnego dochodzenia do wiedzy. Nie trzeba wykazywać, że szkoła nie wykorzystuje zbyt często tych cennych właściwości psychiki dziecka. Nie odwołuje się do jego samodzielnej aktywności, lecz wymaga biernego przyswajania w formie słownej, nie przystosowanej do umysłu dziecka na tym etapie rozwoju.

Okres IV — dojrzewanie. Dojrzewanie psychiczne znacznie przekracza w czasie okres dojrzewania płciowego.

Dojrzewanie płciowe trwa wg badaczy amerykańskich od $12^1/_2$ do $15^1/_2$ lat. Z tym, że u dziewcząt zachodzi wcześnie, od $12^1/_2$ do $14^1/_2$, a u chłopców od 14 do $15^1/_2$.

Wg badaczy radzieckich okres dojrzewania płciowego trwa od 11—12 lat do 14—15 lat.

Nie tylko dojrzewanie psychiczne nie kończy się z osiągnięciem dojrzałości płciowej, ale i rozwój fizyczny trwa jeszcze około 3 lat. Dojrzewanie psychiczne trwa od 20—21 roku życia, obejmuje więc i wiek młodzieńczy.

Niezaprzeczalne jest, że uaktywnienie gruczołów płciowych, które działają na wszystkie organy łącznie z tkanką mózgową — ma wielki wpływ nie tylko na organizm cielesny, ale i na psychikę. Jednak głębokie zmiany psychiczne, które w tym czasie zachodzą, nie są uwarunkowane jedynie dojrzewaniem płciowym, jak to dawniej przypuszczano, bo zachodzą wciąż jeszcze przez kilka lat po osiągnięciu kompletnej dojrzałości płciowej przez osobnika. Są więc one uwarunkowane jeszcze innymi przyczynami. Dawny pogląd, panujący od Stanley Halla, że w dojrzewaniu psychicznym i fizycznym liczą się jedynie przyczyny biologiczne, został całkowicie przezwyciężony nie tylko w psychologii radzieckiej, ale i zachodniej.

Gwałtowne i głębokie zmiany, jakie zachodzą w tym czasie w psychice młodzieży, są w znacznym stopniu spowodowane warunkami społeczno-ekonomicznymi środowiska, a w tym przede wszystkim warunkami wychowawczymi. Młodzież ludów prymitywnych nie przechodzi kryzysu dojrzewania. Również w cywilizacjach starożytnych nie znano tego zjawiska.

Mówiąc o zmianach psychicznych w okresie dojrzewania, trzeba brać pod uwagę zaznaczony na początku charakter zmian rozwojowych, które nie polegają na tym, że stare się kończy, a nowe zaczyna od początku, ale stare wchodzi w skład nowych struktur, które powstają jako rezultat skomplikowania i przeorganizowania psychiki.

Dezyntegracja dotychczasowych struktur psychicznych jest konieczna

dla wytworzenia się nowych struktur na wyższym poziomie rozwojowym. Takiej dezyntegracji towarzyszą mniej lub więcej głębokie wstrząsy psychiczne, które mogą przy ujemnych warunkach przejść w dezyntegrację patologiczną.

Przeorganizowywanie się struktur psychicznych w okresie dojrzewania odbywa się na wyjątkowo dużą skalę w porównaniu z innymi okresami rozwojowymi. Powodem tego są zmiany cielesne zachodzące w organizmie oraz zmiany społeczne, wobec których staje osobnik w okresie, kiedy przestaje być dzieckiem, a jeszcze nie jest dorosłym.

Zmiany fizyczne ujawniają się na zewnątrz we wzroście i budowie cielesnej. Zaskakują otoczenie, a bardziej jeszcze samego osobnika dojrzewającego. Poszczególne części ciała nie rosną równomiernie. Jednostka staje się niezgrabna, niepewna swoich ruchów. Chłopiec czy dziewczyna nie umieją zachować się w tej nowej fizycznej sytuacji, tracą pewność siebie, stają się nieśmiali, zahamowani.

Jednocześnie z tym działanie hormonów na tkankę mózgową silnie ją pobudza. Następuje intensywna aktywność intelektualna, usprawniona ujawnieniem się w tym czasie zdolności do myślenia formalnego (logiczno-matematycznego). Występuje silnie zainteresowanie zarówno własnymi przeżyciami, jak i zagadnieniami filozoficznymi, społecznymi, moralnymi, religijnymi.

Intensywnie rozwija się osobowość, co ujawnia się poczuciem swej niezależności i dążeniem do wyzwolenia się spod kurateli starszych.

I tu zachodzi najbardziej dramatyczny splot warunków w sytuacji młodzieży dojrzewającej. Rzuca się do rozwiązywania różnych problemów, które ją pasjonują, a brak jej wiedzy i doświadczenia, aby mogła sama je rozwiązać. Staje wobec nowych żądań społecznych, do których nie jest przystosowana. Te nowe żądania społeczne to konieczność zdobycia sobie nowej roli męskiej czy żeńskiej w swoim otoczeniu, to konieczność wytworzenia nowych i bardziej dojrzałych stosunków z towarzyszami obu płci, to konieczność odpowiedniego ustosunkowania się do starszych, od których chce się uniezależnić, to konieczność myślenia o wyborze zawodu i przygotowania zawodowego. Przy tym absorbują i niepokoją ją zagadnienia seksualne.

Młodzież nie umie się sama z tym wszystkim uporać. Po zadeklarowaniu zaś swojej niezależności uważa za ubliżające iść po radę do starszych. A potrzebuje bardzo tej rady. Popełnia błędy, które potęgują jej niepewność.

W walce o niezależność występuje gwałtownie przeciwko opiekuńczej władzy starszych, a jednocześnie, gdy nie daje sobie rady w swojej samodzielności, odczuwa potrzebę zależnej pewności, jaką miała w okresie dzieciństwa.

Dojrzewająca jednostka staje się w gruncie rzeczy niepewna siebie,

wylękniona, ale maskuje to często gburowatością, agresją, pozorną pewnością siebie.

Jednocześnie staje się niezmiernie urażliwa, boi się niezrozumienia, wyśmiania.

Można powiedzieć, że jednostka dojrzewająca ulega ciągłej frustracji, co kompensuje nadmiernym żądaniem niezależności, lekceważeniem autorytetów i ustalonych wartości.

W swej wewnętrznej niepewności i zalęknieniu jednostka szuka oparcia wśród odpowiednich sobie rówieśników. Stąd wielka rola w życiu dojrzewającej młodzieży organizacji młodzieżowych, klubów, a niekiedy i gangów, gdzie znajduje ona oparcie, którego tak bardzo potrzebuje.

W poczuciu swej wielkiej niepewności szuka uznania w otoczeniu. Rezygnując z uznania dorosłych, szuka tego uznania w swoim zespole. Ponieważ zespoły takie mają często charakter antyspołeczny, stąd łatwość zejścia na drogę przestępczości. Stąd doniosła rola organizacji młodzieżowych.

Charakterystyczną cechą wieku dojrzewania jest wzmożona emocjonalność, a w związku z tym chwiejność emocjonalna, zmienność nastrojów. Młodzież dojrzewająca łatwo przechodzi od wesołości do smutku, od poszukiwania towarzystwa do odosabniania się, od nadmiernej wiary w swoje możliwości do zupełnego zwątpienia w siebie, od gorączkowej aktywności do apatii. To jest czuła i delikatna, to znowu szorstka, impertynencka. W jednej chwili kocha i nienawidzi. Okres ambiwalencji uczuć.

Nieraz występują kryzysy o charakterze katastroficznym, jak poczucie rozpaczy, beznadziejności, jak objawy okrucieństwa, manii niszczenia, skłonności do przestępstw.

Zaznaczyłam już, że te zaostrzone objawy są skutkiem warunków społeczno-ekonomicznych, w jakich się młodzież znajduje. Nie są koniecznym akompaniamentem wieku dojrzewania. Toteż warunki społeczno-polityczne determinują w stopniu decydującym przebieg procesów okresu dojrzewania młodzieży.

Dużo poza tym zależy od warunków wychowawczych, w jakich się młodzież znajduje przed okresem dojrzewania. Jeśli wytworzy w sobie poczucie własnej godności chociażby w minimalnym stopniu, co zapoczątkowuje się w pierwszym okresie szkolnym — to łatwiej jej kompensować nieustanne przeżywanie frustracji na drodze pozytywnej.

Niezmiernie delikatna i trudna jest rola rodziców, a następnie nauczycieli i wychowawców młodzieży dojrzewającej. Nie mogą łatwo pogodzić się z niezależnością tych, którzy jeszcze do niedawna całkiem ulegali ich woli. Reagując gniewem czy krytyką zaogniają i potęgują dążenie do uniezależnienia się.

Zrozumienie zmian, jakie zachodzą w psychice młodzieży w okresie dojrzewania, i niebezpieczeństw, jakie jej w związku z tym zagrażają, ułatwi rozumnym rodzicom i wychowawcom odpowiednie postępowanie

z młodzieżą. Przy tym zgodnie z teorią dezintegracji pozytywnej nie należy do tych objawów o charakterze neurotycznym (wzmożona pobudliwość czy chwiejność emocjonalna) podchodzić jak do objawów zdecydowanie chorobowych. Odpowiednio potraktowane, mogą usprawnić jednostkę do osiągnięcia wyższego poziomu rozwojowego.

Wniosek z powyższego jasny: opieka psychologiczna jest konieczna nie tylko nad dziećmi z zaburzeniami nerwowymi, ale i nad dziećmi normalnymi, ażeby zapobiegać spaczeniom ich rozwoju — podobnie jak już istnieje opieka lekarska nad dziećmi zdrowymi.

Znajomość psychiki dziecka już na tyle posunęła się naprzód, że można i trzeba szerzyć ją wśród rodziców i wychowawców, zarówno w formie porad w specjalnych poradniach dla dzieci normalnych, jak i w formie popularnych publikacji.

LUDWIK BANDURA
Gdańsk

NIEKTÓRE BŁĘDY UCZNIÓW W ZAKRESIE PRZYSWAJANIA POJĘĆ

W nauczaniu nie ograniczamy się do konkretnego poznawania rzeczywistości przez dzieci, ale już od najmłodszych klas zmierzamy do uogólnienia spostrzeżeń. Jedną z form uogólniania to kształtowanie pojęć. Wiedza, którą uczeń wynosi ze szkoły, zawiera się w pojęciach, które są odbiciem ogólnych i istotnych cech rzeczy i zjawisk. Elisabeth B. Hurlock podaje, że dziecko wstępujące do szkoły opanowało kilkaset pojęć, kiedy zaś ją opuszcza, ma ich już przyswojonych kilka tysięcy. Psychologii i metodyce kształtowania pojęć poświęcono u nas w ostatnich latach wiele prac, których treści nie ma potrzeby na tym miejscu powtarzać.

Droga od spostrzeżeń do pojęć nie jest dla dziecka łatwa, dlatego też często popełnia błędy. Z zespołem nauczycieli w czasie hospitowania lekcji w różnych klasach szkół podstawowych zebrałem błędy tego rodzaju popełniane na lekcjach, których analiza rzuca nieco światła na przyczyny ich powstawania. Wśród zebranych błędów można było wyróżnić różne ich rodzaje.

1. Jednym z rodzajów spotykanych błędów jest uogólnienie na podstawie nieistotnych cech rzeczy lub zjawisk. Na hospitowanej przez nas lekcji biologii w klasie VI jedno z dzieci odpowiedziało, że rak nie ma głowy. Wychodziło ono z założenia, że głowa opiera się na szyi i można nią poruszać, tymczasem rak ma głowę zrośniętą z tułowiem. Bezpośrednie doświadczenia dziecka w zetknięciu z ludźmi i zwierzętami domowymi doprowadziły je do uogólnienia na podstawie nieistotnej cechy. Podobny rodzaj błędu popełnia uczeń w klasie VII mówiąc: — „Elektromagnes jest to magnes, który bez elektryczności nie działa".

Daleko trudniej jest dzieciom uogólniać różne zjawiska w zakresie przedmiotów humanistycznych. Cechy zjawisk omawiane na lekcjach tych przedmiotów najczęściej nie są dostępne bezpośredniej obserwacji dziecka, dlatego też trudniej o uogólnienie i szczególnie łatwo o błędy, np.:

„Partia to taki jakby rząd, który stara się, by wszystkim było jak najlepiej" (klasa V).

„Demokracja jest to ustrój, w którym nie ma niewolnictwa, tylko panuje pokój i dobrobyt. W Ameryce nie ma demokracji, bo dąży ona do wojny" (klasa VI).

„Feudalizm był to ustrój, w którym panował głód i nędza" (klasa VII).

„Manufaktury były to fabryki, które zaczęły się rozwijać we wczesnym kapitalizmie. Wyrabiano tam materiały. Był tam bardzo prymitywny sposób pracy" (klasa VII).

Błędy uogólnienia na podstawie cech nieistotnych wynikają, jak to słusznie podkreśla Edda Flesznerowa [1], z ograniczonych możliwości po-

[1] Edda Flesznerowa: *Analiza psychologiczna pewnych trudności w stosowaniu pojęć przez uczniów.* „Psychologia Wychowawcza" 1958 s. 243.

glądowego zaznajomienia z różnymi wariacjami zmiennej cechy, co stwarza sytuację, która utrudnia dzieciom procesy abstrahowania. W zakresie zjawisk społecznych ograniczone doświadczenia życiowe dziecka również stwarzają trudności w uchwyceniu istotnych cech, stąd szczególnie łatwo o błędy, zwłaszcza wtedy, kiedy nauczyciel nie usiłuje poprzez słowo uzupełnić materiału obserwacyjnego i w ten sposób ukazywać zasadniczych cech zjawiska.

2. Innym błędem popełnianym przez dzieci to dosłowne rozumienie terminów w ich potocznym, a nie naukowym znaczeniu. Prowadzi to do błędnego używania takich terminów matematycznych, jak „prosta", „krzywa", „okrąg", „pierwiastek"; w chemii takich terminów, jak „sole", „kwasy"; w geografii: „skały" itp.

Podobnie różne terminy nauk humanistycznych są potocznie używane w znaczeniu przenośnym. Dzieci to przenośne znaczenie przenoszą na teren przedmiotów szkolnych, np. pańszczyzna jest pojmowana jako robota uciążliwa, niemiła, a nie jako forma wyzysku w okresie feudalizmu, pojęcie „sojuszu" zacieśnione zostaje do współpracy miasta ze wsią.

3. Często spotykamy błędy jako wynik zbyt pośpiesznych uogólnień. Pospolity jest np. błąd na lekcjach geografii, kiedy dziecko mówi, że plan w podziałce 1 : 100 jest sto razy mniejszy od rzeczywistości. Na błąd ten łatwo można dzieciom zwrócić uwagę, kiedy w Małym Atlasie Romera pokazać im mapę Polski w podziałce 1 : 6 000 000 i zapytać, czy na przestrzeni powiększonej 6 milionów razy mogłoby się pomieścić 30 milionów mieszkańców.

4. Jeśli w toku nauczania nie była przestrzegana droga od spostrzeżeń do uogólnień, dziecko przyswaja sobie wprawdzie nowe nazwy, nie rozumie jednak ich znaczenia, co prowadzi do wielu błędów. Przyswojone przez dzieci w wyniku werbalnego nauczania terminy i zwroty językowe są puste, dziecko używa ich w niewłaściwym znaczeniu. Na przyswojenie takich pustych nazw wskazują odpowiedzi, które usłyszeliśmy w klasie VI na lekcjach geografii:

„Tę dolinę nazywamy Krainą Wielkich Dolin".

„Szaruga jesienna jest między latem a jesienią".

„Pory roku powstają na skutek zmiany klimatu".

„Na podhalach pasą się owce".

Odpowiedzi te wykazują, że w klasie tej zaniedbana była praca nad kształtowaniem pojęć. Winklewski, badając wyniki nauczania geografii w klasach V—XI w szkołach gdańskich, na podstawie 286 odpowiedzi uczniów na pytanie: „Wyjaśnij przyczyny występowania pór roku", stwierdził w poszczególnych klasach jedynie od 11% do 24% poprawnych odpowiedzi. Większość odpowiedzi wykazywała brak zrozumienia zasadniczych pojęć, stąd brak zrozumienia materiału, jak to zdradza np. taka wypowiedź: „Jak słońce jest bliżej ziemi, to jest lato; jak ziemia się oddala, to zima". Terminy używane przez uczniów nie są oparte na odpo-

wiadających im wyobrażeniach. Uczniowie nie rozumieją też niektórych pojęć geograficznych, bo nie przyswoili sobie zasadniczych pojęć geometrycznych, takich, jak „płaszczyzna", „kąt", „kierunek pionowy i poziomy" [2].

5. Z błędnymi pojęciami uczniów spotykamy się też wtedy, kiedy uczą się definicji i wzorów na pamięć w sposób mechaniczny, bez zrozumienia, kiedy więc odpowiednie pojęcia nie zostały w sposób metodyczny na podstawie danych obserwacji i doświadczeń opracowane w toku nauczania przez wyodrębnienie istotnych cech przedmiotu lub zjawiska. Na lekcjach chemii spotykamy się często z faktami wyuczenia się wzorów na pamięć bez ich zrozumienia, skutkiem czego dzieci popełniają błędy w zapisach. W pewnej szkole podstawowej w Gdańsku stwierdziliśmy w zeszytach uczniowskich jedynie 12% poprawnych zapisów. Najwięcej błędów było w zakresie wzorów tlenków i cząsteczek soli. Przy zapisywaniu wzorów uczniowie pomijają często indeksy, zapisują np. KO zamiast K_2O. Błędy te, jako przejaw werbalizmu, związane są z zaniedbaniem zajęć laboratoryjnych, powstają one nieraz na skutek niedostatecznego zaopatrzenia szkoły w pomoce naukowe, a także skutkiem słabego powiązania wiadomości lekcyjnych z życiem. Wskazują one też na zaniedbywanie wyciągania wniosków z przeprowadzonych doświadczeń, na brak położenia nacisku na prawidłowe odczytywanie wzorów, skutkiem czego nie kształtują się umiejętności stosowania symboliki chemicznej.

Bywa jednak i tak, że wiele błędów w zakresie rozumienia pojęć ma swoje źródło w braku rozeznania nauczyciela w zasobie pojęciowym uczniów. Jest tak zazwyczaj u młodych nauczycieli, którym brak jeszcze doświadczenia zawodowego. Nie kształtują oni niektórych pojęć, ponieważ wydaje im się, że na skutek powszechnego użycia winny być znane dzieciom. Ze zjawiskiem tym można się spotkać szczególnie na lekcjach historii. Oto kilka charakterystycznych przykładów:

W roku nauczania historii, którego osią koncentryczną jest walka klas, nauczyciel dość często używał wyrazu „reakcja" w znaczeniu wstecznego ruchu społecznego. Nie wyjaśnił tego wyrazu, bo wydawało mu się, że ze względu na jego powszechne użycie jest przez dzieci właściwie rozumiany. Wreszcie jedno z dzieci zapytane o znaczenie wyrazu odpowiedziało:

„Ktoś jest dobry lub zły. Jak jest zły, to reakcja jest czarna, chce nam przeszkodzić w robocie". Przy bliższym badaniu okazało się, że 3/4 dzieci klasy V nie rozumiało tego wyrazu.

Niepodległość pojmują niektórzy uczniowie tej klasy w ten sposób: „Jakieś państwo jest podbite, trzymane w niewoli, musi pracować dla tamtego. To państwo pobite ma niepodległość".

[2] Jan Winklewski: *Badania wyników nauczania geografii.* „Geografia w Szkole" 1951 nr 4.

Okazuje się nawet, że takie pojęcia, jak „wojna" i „bitwa", nie są należycie rozumiane. Na lekcji języka polskiego w klasie VII pewien uczeń tak się wypowiedział: „W czytance tej autor opisuje drugą wojnę światową". Tymczasem autor opisał zaledwie jeden drobny epizod, który miał miejsce w czasie ostatniej wojny.

Nie potrzeba dodawać, jak taki brak rozumienia zasadniczych pojęć prowadzi do fałszywego, nieadekwatnego z rzeczywistością rozumienia materiału nauczania. Kiedy dziecko usiłuje konkretyzować przyswojone uogólnienia, popełnia błędy powtarzając słowa, których znaczenia nie rozumie. Dziecko opiera się na swoim aktualnym doświadczeniu, które nie wiąże się z danym pojęciem. Radlińska podaje przykład chłopca warszawskiego, który czytał o zjazdach książąt mazowieckich. Nie rozumiał jednak wyrazu „zjazd" i zdziwiony zapytał, jak to było możliwe, by tyle ludzi pomieściło się na tak krótkiej ulicy, jaką był Nowy Zjazd [3].

6. Innym błędem, dość często spotykanym, jest ujmowanie pojęć w niewłaściwym zakresie. Dzieci pojmują je albo w zakresie zbyt wąskim, albo za szerokim, np.: „Powstanie to bunt chłopów przeciw panom ciemiężycielom, którzy im zabierali ziemię i nakładali podatki. Mogą też być powstania robotników. Były powstania niewolników. Oni z bronią napadali na majątki panów i zabijali ich".

Odpowiedź ta świadczy o tym, że dziecko zacieśnia zakres pojęcia powstania do walk o poprawę sytuacji ekonomicznej i o wyzwolenie społeczne, nie wie jeszcze, że mogą istnieć powstania mające na celu wyzwolenie narodowe albo jedno i drugie.

Monarchę pojmuje uczeń klasy VI tak: „Monarcha to jest człowiek, który sprawuje władzę nad państwem. Cyrankiewicz nie jest monarchą. Monarcha sprawuje władzę absolutną, tzn. jak on wyda rozkaz, to nikt nie może się przeciwstawić, wszyscy muszą go słuchać". Albo: „Patrycjatem miejskim nazywamy małą grupkę ludzi bogatych, posiadających środki produkcji" (klasa VI).

W tym przypadku dziecko pojmuje „patrycjat" w zakresie zbyt szerokim. Pojęcie przyswojone nie jest należycie odróżnicowane, w jego zakresie może się również pomieścić bogata burżuazja okresu kapitalistycznego.

Bywa też, że dzieci mieszają zakresy pojęcia podrzędnego i pojęcia nadrzędnego, jak o tym świadczy następująca odpowiedź ucznia klasy VII: „Metale to żelazo".

Błędy w ujmowaniu pojęć w niewłaściwym zakresie są związane z małą liczbą doświadczeń życiowych dzieci, z ograniczoną wiedzą oraz z niewystarczającą pracą nauczyciela nad zróżnicowaniem pojęć. Skutkiem tego pojęcia przyswojone przez uczniów nie są wyraźne, tzn. nie umieją oni odróżnić cechy istotnej jednej klasy przedmiotów lub zja-

[3] Helena Radlińska: *Książka wśród ludzi*. Warszawa 1946. Sp. „Światowid" s. 59.

wisk od innej klasy do niej zbliżonej. Aby tych błędów uniknąć, konieczne jest w pracy dydaktycznej porównywanie przedmiotów i zjawisk podobnych lub zbliżonych do siebie i wskazywanie na różnice ich cech istotnych.

7. Brak wyraźnego zróżnicowania pojęć prowadzi uczniów do innego błędu — mieszają oni poszczególne pojęcia, zwłaszcza wtedy kiedy są one zbliżone do siebie swą treścią. Oto kilka przykładów często spotykanego mieszania pojęć baśń i bajka, powieść i nowela, pańszczyzna, niewola i poddaństwo, wojna i bitwa: „Kazimierz Jagiellończyk stoczył 13-letnią bitwę z Krzyżakami", „wojna pod Grunwaldem", feudalizm i kapitalizm, pogoda i klimat, prawy i lewy brzeg rzeki, jon i atom, anoda i katoda, iloraz i iloczyn, odjemna i odjemnik, figura geometryczna i bryła, glista i tasiemiec itp.

Błędy tego typu występują wtedy, kiedy przy kształtowaniu tych pojęć nauczyciel nie zwrócił w sposób wystarczający uwagi na podkreślenie cech różniących wymienione pojęcia. Przy kształtowaniu pojęć przeciwstawnych nie wystarcza ograniczyć się do wykazania różnic między istotnymi cechami pojęć. Mienczinskaja zauważyła, że u dzieci radzieckich przy określaniu pojęć przeciwstawnych, np. „bojar" i „smerda", występuje tzw. zasada polaryzacji, polegająca na tym, że przeciwstawnym pojęciom dzieci przypisują nie tylko kontrastowe cechy istotne, ale i wszystkie pozostałe [4].

Szczególnie łatwo o błędy mieszania pojęć pokrewnych i zbliżonych do siebie treścią. Nowaczyk zauważył, że w nauczaniu historii przy omawianiu podobnych zdarzeń dzieci łatwo przenoszą szczegóły z jednego faktu na fakt inny, mówią np., że „Władysław Łokietek był nazwany królem chłopków", że „herb to chorągiew" [5].

Odpowiednikiem mieszania pojęć są popełniane przez uczniów błędy leksykalne i frazeologiczne na lekcjach języka polskiego. Dzieci w wypracowaniach i ustnych wypowiedziach używają niewłaściwych wyrazów i zwrotów językowych, ponieważ nie rozumieją ich znaczenia w sposób wyraźny i mieszają je ze sobą. Dziecko używa np. przymiotnika „ziemiański" zamiast „wiejski", bo mu się ten przymiotnik wydaje piękniejszy, bardziej wyszukany, a nie zdaje sobie sprawy ze zmiany znaczenia. Uczeń klasy VII np. pisze w wypracowaniu: „Treść ballady Mickiewicza jest ziemiańska". Dzieci mieszają też wyrazy o wspólnych elementach językowych, np. narząd z narzędziem, obrząd z obrządkiem, konfederację z federacją.

Z mieszaniem pojęć związane są też błędy nieścisłego wyrażania się uczniów. Na lekcji fizyki w klasie VII wynotowaliśmy takie błędy: „do wody z siarczanem miedzi" zamiast „do roztworu wodnego siarczanu mie-

[4] „Izwiestija Akad. Piedagog. Nauk RSFSR". Tom 61.
[5] Stanisław Nowaczyk: *Błędy uczniów w historii*. „Praca Szkolna" 1933/34 s. 156—160.

dzi"; „sole, kwasy, zasady mogą być elektrolitami" zamiast „roztwory wodne soli, kwasów zasad..." Błędy te nie zawsze wskazują na brak odróżnienia jednego określenia od drugiego, ale są nieraz rezultatem pośpiechu w odpowiadaniu, chęci uprzedzenia kolegów w udzieleniu odpowiedzi, braku kontroli własnego myślenia, braku przywiązywania wagi do ścisłego wyrażania się zarówno przez ucznia, jak i nauczyciela.

Błędy mieszania pojęć mają też nieraz swoje źródło w płytkiej i wulgarnej aktualizacji materiału nauczania. Aktualizacja jest zazwyczaj wstępem do lekcji, a nie jej zasadniczą częścią, dlatego też poświęca jej nauczyciel niewiele czasu. Podczas aktualizacji nauczyciel, nawiązując do już wytworzonego pojęcia, zależnie od aktualnych potrzeb i zadań, zwraca często uwagę tylko na pewne zewnętrzne i drugorzędne cechy pojęcia, nie ma zaś często czasu, by przy tej okazji utrwalić jego cechy istotne, nie przewiduje też tego w celach lekcji.

A ponieważ aktualizacja porusza zwykle stronę emocjonalną uczniów, tym samym podkreśla silnie tę aktualnie potrzebną cechę drugorzędną. Z czasem następuje w świadomości ucznia przesunięcie, przestaje on wiązać pojęcie z istotnymi dla niego cechami, lecz podkłada inne.

Mieszanie pojęć przez uczniów jest zawsze rezultatem przerabiania materiału w przyśpieszonym tempie i nieutrwalania już ukształtowanych pojęć. Nauczyciel nie może na jednej lekcji wprowadzać zbyt wiele nowych, nie znanych dzieciom pojęć, nie może przystąpić do opracowywania nowych pojęć, dopóki już przyswojone nie zostały należycie utrwalone. Nowo przyswojone pojęcia działają hamująco na poprzednio przyswojone. Jeśli te dawne nie zostały wystarczająco utrwalone, nowe działają hamująco, szczególnie wtedy — na co już zwracałem uwagę — gdy są one treścią zbliżone do siebie. Dzieciom łatwo mieszają się pojęcia, gdy w chwili ich opracowywania cecha istotna została wymieniona zbyt ogólnikowo lub gdy ograniczono się do wyliczenia cech, nie dokonując ich hierarchizacji. Obok właściwego zróżnicowania pojęć podobnych potrzebne jest w toku nauczania stosowanie ich w najrozmaitszych połączeniach, ponieważ wynik utrwalenia ich zależny jest nie od ilości powtórzeń, ale od wariacji różnych ćwiczeń wyraźnie skierowanych na jeden cel — poprawne stosowanie przyswojonych pojęć w różnych sytuacjach.

Kiedy pojęcia nie są wystarczająco zróżnicowane, dziecko ma trudności w rozpoznawaniu właściwego znaczenia wyrazów, a to prowadzi do dalszych błędów. Zauważyliśmy np. na lekcjach języka polskiego błędy w pisowni przeczenia „nie" w połączeniu z przymiotnikiem, rzeczownikiem i czasownikiem. Dziecko pisze „nie pogoda", „niespał", chociaż zna odpowiednie prawidło ortograficzne i potrafi je wymienić. Błąd w tym przypadku nie jest związany z nieznajomością prawidła lub brakiem umiejętności jego stosowania, ale z tym, że dziecko nie umie wyraźnie odróżnić wymienionych części mowy.

Na lekcjach historii błędem tego typu jest brak umiejscowienia faktów

w czasie. Dzieci wymieniają niewłaściwy wiek budowy Ołtarza Mariackiego w Krakowie, ponieważ stulecia są dla nich tylko odcinkami czasu, brak im jednak wyróżnicowanych pojęć poszczególnych wieków. Nie umieją one podać istotnych cech pewnych okresów historycznych przypadających na określony wiek, stąd nie dostrzegają związków między cechami faktów a zasadniczymi cechami okresu czy wieku, z czym związana jest zła orientacja w dłuższych odcinkach czasu, z jakimi spotykają się na lekcjach historii.

8. Proces kształtowania pojęć nie ogranicza się tylko do abstrahowania, tj. do wyodrębnienia spośród szeregu cech konkretnych przedmiotów jego cechy istotnej. Idzie jeszcze o uchwycenie stosunków między pojęciami. Wiadomo, że mogą one pozostawać do siebie w stosunku podrzędnym i nadrzędnym, mogą się pokrywać i krzyżować. Przyswojone pojęcia muszą być usystematyzowane. Pojęcia utrwalają się nie tylko przez stosowanie ich w różnorakich ćwiczeniach, ale też przez ujęcie ich w zwartą strukturę. Zajmuje się tym nauczyciel wtedy, kiedy ogarnia większą ilość materiału już przerobionego, kiedy powtarzając go z uczniami, stara się powiązać w pewne struktury logiczne. Zaniedbanie tych czynności prowadzi do błędów, np. uczeń klasy VI, zapytany na lekcji biologii o budowę układu pokarmowego raka, jednym tchem wymienia otwór gębowy, jelito, odbyt, a obok tego części układu nerwowego i krwionośnego. Uczeń popełnia błąd w porządkowaniu pojęć, gdy brak mu odpowiednich pojęć rodzajowych, gdy ma trudności w wyszukaniu właściwej nazwy, gdy nie kontroluje własnych myśli, gdy wzajemnie hamują się pojęcia podobne. Odpowiedzi są chaotyczne, gdy nie liczą się z treścią pytania. Szczególnie łatwo prowadzi do tego niebezpieczeństwa metoda erotematyczna, kiedy ogranicza się do drobiazgowych pytań i odpowiedzi. Uczeń nastawia się na drobne elementy treści, nie ujmuje natomiast całości, gubi zatem hierarchię pojęć i zależność cech. Jego myślenie jest czujniejsze wtedy, gdy w odpowiedzi ogarnia większe całości.

9. Przy stosowaniu poznanych pojęć w praktyce spotykamy się również z błędami uczniów. Oto przykład lekcji historii w klasie V wykazujący, że wytworzone pojęcie nie jest na tyle operatywne, by dzieci potrafiły je stosować.

Nauczyciel: — Jakie rzemiosła uprawiali Grecy?
Uczeń: — Garnki wyrabiali.
— Zajmowali się garncarstwem. Czym jeszcze?
— Zajmowali się wyrobem broni.
— To było kowalstwo.

Przykład powyższy jest stwierdzeniem, że przyswojone terminy są zrozumiałe ze względu na swoje znaczenie, dzieci wiedzą, o co nauczycielowi idzie. Terminy nie weszły jednak do czynnego słownika dzieci, stąd brak umiejętności stosowania ich w odpowiedziach.

Podobnie na lekcji geografii w klasie VI uczeń mówi o „obracaniu się

kuli ziemskiej" zamiast o „obrotach ziemi". Brak operatywności przyswojonych terminów może prowadzić do błędów. Na pytanie, od czego zależą pory roku, uczeń odpowiada, że „powstają od ruchu ziemi". W wypowiedziach ustnych oraz w wypracowaniach uderza nierzadko ubóstwo wyrazowe związane z tym, że różne nowo poznane wyrazy nie weszły do czynnego słownika uczniów. Umiejętności stosowania nowych wyrazów i pojęć naukowych nie mogą się rozwinąć, jeśli proces nauczania urywa się na ich wprowadzeniu, a w dalszej kolejności nie uwzględnia ćwiczeń w używaniu nowego słownictwa w różnych nowych powiązaniach. Błądzi też nauczyciel, jeśli w odpowiedziach uczniów zadowala się poprawną treścią, a nie usiłuje dzieci skłonić do używania ze zrozumieniem nowych terminów. Przesadne akcentowanie, by dziecko mówiło „swoimi słowami" może niekiedy działać hamująco na wprowadzenie nowych terminów do czynnego słownika dzieci.

Obok ćwiczeń utrwalających oraz ćwiczeń w stosowaniu nowych pojęć duże znaczenie dla wytworzenia operatywności w ich stosowaniu mają powtórki. Pozwalają one stosować pojęcia w licznych połączeniach, zwłaszcza wtedy, kiedy nauczyciel nie traktuje powtórki jako mechaniczne i nudne odtwarzanie przerobionego materiału w tej samej kolejności i w tym samym zakresie, jak to było opracowane na lekcjach, ale kiedy stawia uczniom nowe zadania, których rozwiązanie wymaga zastosowania zdobytych wiadomości i pojęć.

W nauczaniu matematyki spotykamy się z tym, że uczniowie poprawnie wykonują wszystkie działania, popełniają jednak błędy, kiedy mają stosować poznane uprzednio pojęcia. W pewnej klasie VII uczniowie nie dali sobie rady z prostym zadaniem, które wymagało, by od pewnej sumy liczb odjąć różnicę dwóch wskazanych liczb. Uczniowie popełniali błędy, bo nie bardzo rozumieli, co to jest suma, a co różnica. Słabo przyswojone pojęcia utrudniły stosowanie ich w zadaniu.

W zakresie formowania się pojęć u uczniów występują zatem takie błędy: uogólnienie na podstawie nieistotnej cechy, dosłowne rozumienie terminu w jego potocznym znaczeniu i przeniesienie tego znaczenia na teren nauki, zbyt pośpieszne uogólnianie, pojmowanie pojęcia w niewłaściwym zakresie, pomieszanie pojęć, błędy w systematyzowaniu pojęć, błędy w ich stosowaniu. Wymienione rodzaje zapewne nie wyczerpują wszystkich przypadków, jednak one najczęściej w nauczaniu występują i dlatego zasługują na uwagę nauczyciela.

Błędy te są w przeważającej mierze rezultatem wadliwej pracy dydaktycznej nauczyciela. Aby nie dopuścić do ich powstawania, konieczne jest, by nauczyciel, przygotowując się do lekcji, zastanawiał się nad każdym nowym terminem i nad sposobem doprowadzenia uczniów do jego zrozumienia.

Nie można też przystąpić do opracowania nowego materiału bez uprzedniego sprawdzenia, czy wszystkie pojęcia potrzebne do jego opracowania,

a przyswojone już na poprzednich lekcjach, są przez dzieci prawidłowo pojmowane i rozumiane.

Trudniej przyswajalne są te pojęcia, które występują pojedynczo i nie są hierarchicznie powiązane z innymi. Trudniejsze do zrozumienia są też pojęcia o większym stopniu ogólności, a więc te, dla których opracowania nie mogły być podstawą wyobrażenia jako ślady poglądowego nauczania i własnych przeżyć dzieci, ale były nimi pojęcia inne. Uświadomienie sobie tych trudności pomoże w właściwym dozowaniu tempa pracy, zwróci też uwagę na konieczność pracy nad systematyzacją pojęć. Nie pomagają tej pracy różne nowe metody nauczania ignorujące zasadę systematyczności, np. stosowane w niektórych szkołach Niemieckiej Republiki Federalnej nauczanie egzemplaryczne. Zostało ono wprowadzone celem odciążenia uczniów od nadmiaru materiału programowego, zrywa więc z opracowaniem powiązanej całości i ogranicza się do przerobienia wybranych „wysp" z całości materiału [6].

Aczkolwiek intencja tego kroku była słuszna, to jednak wybrana droga jest niebezpieczna, bo rozbija całość materiału na mozajkę izolowanych faktów, utrudnia tym samym powiązanie ich w logiczną strukturę, a równocześnie łatwiejsze ich utrwalenie.

Przyswojone pojęcia nie są tworami statycznymi. Należy je utrzymywać w stanie gotowości. Będą się wtedy w miarę przyswajania nowego materiału wzbogacały w treść, ale i pogłębiały przez wytwarzanie nowych związków. W ten sposób pojęcia nie tylko się utrwalają, ale równocześnie pomagają w przyswajaniu pojęć nowych. Tego rodzaju dynamizacja pojęć może iść nie tylko w kierunku pionowym, jak to jest w toku nauczania jednego przedmiotu, ale przy uwzględnieniu przez programy jednej zasadniczej osi koncentrycznej (w naszych programach podstawy naukowe materialistycznego światopoglądu) i zasady korelacji może iść wszerz, w kierunku poziomym — na teren pozostałych przedmiotów nauczania. Taka dynamizacja pojęć w kierunku pionowym i poziomym pozwoli łatwiej uchwycić ogólne zasady, co zgodnie z prawem Judda [7] ułatwi transfer, tzn. przenoszenie wprawy w myśleniu uogólniającym z jednego przedmiotu na przedmiot drugi.

[6] Hans Scheuerl: Die exemplarische Lehre. Tübingen 1958 Niemeyer-Verlag.

[7] Prawo Judda, czyli prawo generalizacji głosi, że wprawa uzyskana w jednej dziedzinie przenosi się łatwo na dziedzinę drugą, kiedy uczący się uchwyci jakąś ogólną zasadę, która może być stosowana we wszystkich wymienionych dziedzinach.

JAN SZELEJEWSKI
Poznań

O KSZTAŁCENIU MUZYCZNEJ WRAŻLIWOŚCI

Jeżeli uznamy za prawdę, że muzyka wychowuje i może przyczynić się do kształtowania światopoglądu człowieka, to warto zastanowić się nad tym, w jaki sposób doprowadzić go do korzystania z dorobku kulturalnego w tej dziedzinie sztuki.

S. Kisielewski podzielił słuchaczy muzyki na pięć typów zasadniczych, wskazując na stopień zdolności i umiejętności korzystania z niej [1].

Typ I — to słuchacz doskonały, posiadający dostateczne kwalifikacje, aby bez reszty zdać sobie sprawę z systemu organizacji dźwięku (rytm, wysokość, harmonia współbrzmień, melodia, barwa, instrumentacja, akustyka, dynamika, polifonia, forma) zawartego w utworze, i umiejący przetransponować tę swoją świadomość na język emocji czysto muzycznej, emocji estetycznej.

Typ II — to słuchacz również obdarzony dostatecznym aparatem percepcyjnym, kojarzący jednak percypowaną doskonałość organizacyjną ze swoimi przeżyciami wewnętrznymi, sztukujący niejako emocję muzyczną za pomocą swojej, indywidualnej emocji psychicznej.

Typ III — to słuchacz nie zdolny objąć całokształtu elementów konstrukcyjnych utworu, lecz który — czując ten swój mankament — świadomie uzupełnia luki materiałem zaczerpniętym ze swego wnętrza.

Typ IV — to słuchacz, który z utworu muzycznego jest w stanie pochwycić bardzo niewiele, lecz posiada silną pobudliwość wewnętrzną, oczekującą tylko jakiegokolwiek impulsu z zewnątrz, aby wysublimować się i wcielić w doznanie psychiczne, przy braku doświadczenia uznawane za przeżycie estetyczne związane z muzyką.

Typ V — to słuchacz czysto umysłowy, którego w utworze muzycznym pobudzić mogą tylko poszczególne elementy działające jako impuls bądź bezpośredni (rytm, łatwo uchwytna melodia, oryginalna barwa instrumentalna), bądź też skojarzenia dźwiękowo-naśladowcze czy pojęciowe, tzn. „uczuciowo-naśladowcze".

Przypomnienie tej typologii winno nam ułatwić widzenie naszej problematyki, zdawanie sobie sprawy z tego, gdzie początek, a gdzie koniec naszej pracy dydaktycznej.

Poddając analizie kształtowanie muzycznej wrażliwości człowieka, należy odpowiedzieć na kilka zasadniczych pytań interesujących dydaktyków.

Czy każdy człowiek jest muzykalny? Czy na każdego człowieka działa dźwięk w określony sposób? Czy każdy człowiek słyszy i rozumie dźwięki? Jeżeli postawimy człowiekowi skromne w tym zakresie wymagania, odpowiedź jest nietrudna... Zakładamy, że człowiek słyszy i rozumie wy-

[1] S. Kisielewski: Z *muzyką przez lata*. Warszawa 1957.

cie wichru, szmer fal, huczące morze, grzmoty, śpiew ptaków, odgłosy zwierząt itp. To, co słyszalne, działa na jego psychikę. Słuchacz wyróżnia bez większego trudu wysokość i siłę dźwięków, ich uporządkowanie lub chaos, ich barwę i „falowanie" dynamiczne.

Orientacja w „muzyce natury" w zasadzie umożliwia rozumienie „muzyki", która często stylizuje głosy natury.

Niemal każdy człowiek śpiewa, sam nie wiedząc czemu, z wewnętrznej potrzeby. Ona również skłania kompozytora do twórczości, którą z kolei winien zrozumieć słuchacz.

Istota muzykalności związana jest ściśle z aktywną postawą człowieka. Poznając świat przysłuchuje się, nasłuchuje, bada tony — dźwięki, interesuje się nimi.

Człowiek, „wsłuchując" się w odgłosy świata rzeczywistego, obserwuje tony i ich rozwój, ich zamieranie. Poddaje się ich czarowi, ożywiając się pod ich wpływem. Bywa też i tak, że w toku „przysłuchiwania się", przestaje słuchać, słyszeć, bawi się swymi myślami, snuje obrazy fantastyczne i na falach melodii gubi się w oddalonej ślepej uliczce... Zdaje się, jakby przy słuchaniu odgłosów natury czy muzyki rozbiła się nad jego głową *„bania"* idei, stających do apelu i przeglądu. Tak słucha odgłosów natury romantyk. Mówimy wtedy o tzw. aktywno-syntetycznym słuchaniu muzyki. Chociaż u romantyka ważniejsza jest owa pasywna kontemplacja (zagubienie się, zapomnienie, zatracenie), wiodąca nawet do postaw somnambulicznych.

Mówiąc o dążeniu do powszechnego umuzykalnienia ludzi, wskazuje się na to, że w każdym człowieku istnieje poczucie rytmu. Ono właśnie ułatwia reagowanie na bodźce słuchowe. Rytm w połączeniu z dźwiękiem bawi i ożywia człowieka. Wybija on sobie takt nogą, porusza korpusem lub głową, pokrzykuje itp. On to — nasłuchując — podnosi zwykle jak najwyżej głowę lub skłania ją w stronę dochodzących dźwięków.

Wrażliwość czysto muzyczna stoi w prostym stosunku do tzw. naiwnego słuchania, które stanowi pierwszy etap umuzykalnienia. Do tzw. naiwnego słuchania zalicza się:

1) przysłuchiwanie się i badanie np. wszystkich odgłosów towarzyszących nam w życiu (ulica, las, pole, wieś);
2) porównywanie wielu głosów z życia miast i wsi (przyrody);
3) przysłuchiwanie się widowiskom teatralnym „z zamkniętymi oczami" i skoncentrowanie się na doznaniach słuchowych;
4) wsłuchiwanie się często w pozornie otaczającą nas ciszę.

Zakłada się, że tego rodzaju stosunek do świata dźwięków świadczy o muzykalności człowieka. Jego aktywność w tym zakresie sprawia, że dojdzie często samodzielnie do „słyszenia" muzyki złożonej, do jej zrozumienia i odczucia.

Badanie tak pojętej muzykalności wydaje się dość proste. Przyjmujemy, że człowiek muzykalny umie wyróżnić elementy muzyki (rytm,

ton, interwał, harmonia, dynamika, melodia, forma), powtórzyć utwór muzyczny (zaśpiewać, zagrać), poddać go przeróbkom (improwizacja, fantazja), odczuć i przeżyć, wydać pewien sąd.

Gdybyśmy usiłowali ułożyć program umuzykalniania dzieci i młodzieży, to wskazać musielibyśmy raz jeszcze na kształtowanie ich prawidłowego stosunku do „głosów natury", na znaczenie aktywnej postawy człowieka w życiu i aktywne słuchanie. Umuzykalnienie dzieci wiąże się z ich zabawami, tańcami, zajęciami improwizowanymi i planowanymi, spontanicznymi i kierowanymi. Cała problematyka umuzykalnienia musi być związana ściśle z piosenką dziecięcą, w którą dziecko wsłuchuje się w kołysce i śpiewa ją w okresie przedszkolnym i szkolnym. Piosenka i pieśń przenikająca całokształt poczynań dydaktycznych umożliwi osiągnięcie i zrealizowanie tak ważnego celu wychowania, jakim jest umuzykalnienie.

Dom i szkoła zadecyduje o tym, czy człowiek będzie śpiewał i czy będzie zdolny do korzystania z tej dziedziny kultury.

Właściwie praca pedagogiczna nad umuzykalnieniem człowieka zależna jest od znajomości stosunku dzieci i młodzieży do muzyki.

Zagadnieniem tym zajęła się u nas m. in. Z. Lissa. Według jej badań stosunek ten kształtuje się następująco.

Niemowlę w kołysce charakterystycznie reaguje na dźwięki muzyczne. Wsłuchuje się w kołysankę nuconą przez matkę. Uspokaja się i zasypia pod wpływem tej pieśni.

Dość wcześnie towarzyszą owemu słuchaniu kołysanek rytmiczne ruchy dziecka, rozpoznającego daną melodię. Gdy dziecko zaczyna nieudolnie powtarzać melodię (śpiewać razem z matką), stara się rytmicznie stukać czy klaskać. Dziecko nie troszczy się jeszcze o zgodność dźwięków wydawanych przez siebie z dźwiękami śpiewającej matki. Tworzy własne dźwięki, nie interesując się dynamiką czy innymi problemami czysto muzycznymi.

Jak kołysanki uspokajają niemowlęta i małe dzieci, tak muzyka pełna dysonansów (kakofonia) wprawia je w stan podniecenia i niepokoju. One nawet lubią tego rodzaju muzykę. Widoczne to jest wtedy, gdy podniecone dzieci nie śpiewają, lecz krzyczą, „śpiewają" możliwie najgłośniej.

Wiadomo, że matka chroni dzieci przed tego rodzaju muzykowaniem. Stara się raczej głosem pieścić dzieci, jej zawodzenie i pocieszanie nie jest zawsze czystym śpiewaniem, lecz „mową śpiewną".

Z obserwacji wynika, że „muzyka matki" sprawia dziecku przyjemność. Ono żąda powtórzeń, próbuje swych możliwości. Około 2 roku życia zaczyna dokonywać wyboru pieśni, dając poznać, które z nich lubi szczególnie. Do 3 roku życia melodia ważniejszą jest od tekstu, który przecież nie zawsze musi być już dla niego zrozumiałym. Dopiero około 5 roku życia dziecko przywiązuje większą wagę do tekstu pieśni. Woli jej stałe formy. Nie lubi zmiennych improwizacji, zmian dokonywanych dowolnie

przez dorosłych. Nauka śpiewu u najmłodszych rozpoczyna się więc od słuchania, a potem „lalowania", przy czym typowe jest zniekształcanie zarówno melodii jak i tekstu.

Dość wcześnie dziecko chce nie tylko reprodukować, ale i tworzyć własne pieśni. Jego zabawom towarzyszy improwizowane nauczanie. Każda czynność pobudza je do śpiewu.

Z. Lissa wyróżnia trzy fazy produkcji muzycznej. Pierwsza — to wyabstrahowanie, wydzielenie z mowy zawartych w niej pierwiastków rytmiczno-melodyjnych i ich usamodzielnienie. Druga faza — to tworzenie już w ramach pewnych norm. W trzeciej fazie dziecko usiłuje w swej twórczości muzycznej nawiązać do twórczości dorosłych [2].

W pierwszej fazie twórczości muzycznej dziecka cechuje ją: a) chwiejność intonacji, b) brak stałych wielkości interwałowych, c) dominowanie interwału tercji małej, d) opadający kierunek motywów, e) brak rytmu muzycznego, f) zupełna ataktyczność, g) zależność rytmiki i melodyki od mowy.

Nauka śpiewu w przedszkolu i szkole sprawia, że w dziecku rodzi się analityczny stosunek do wszelkich swych poczynań. Dzięki temu w drugiej fazie jego twórczości muzycznej 1) intonacja jest czystsza i pewniejsza, 2) typ durowy wszechwładny, 3) melodyka mniej zależna od melodyki mowy (element muzyczny uzyskuje przewagę), 4) rytmika melodii usamodzielnia się, 5) naśladownictwo starszych widoczniejsze.

Wreszcie w trzeciej fazie swej twórczości muzycznej dziecko korzysta ze znajomości praw rządzących muzyką. Tworzy melodie dłuższe, ustala formę jednolitą. Stara się w swych utworach muzycznych odzwierciedlić własne stany psychiczne.

W okresie dojrzewania płciowego i dorastania społecznego ma większe zrozumienie dla harmonii, umie wczuwać się w muzykę, szuka w niej tego wszystkiego, co mogłoby mu dać ukojenie w okresie gwałtownych i spotęgowanych niepokojów. Młodzież w 13—17 roku życia lubi owe tęsknoty, późne pieśni wieczorne, dumki, marzenia itp., te utwory, w których znajduje się interesująca ją problematyka [3].

Smutne i rzewne tonacje molowe, pełne miękkości i niepewności, są mu milsze od wołających do czynu młodzieżowego i buntowniczego tonacji durowych.

Krótki tekst wyjęty z słynnej powieści R. Rollanda może nam zilustrować dodatkowo powyższą problematykę:

Krzysztof: „Obdzierał z uroku największych twórców i bez miłosierdzia podpatrywał ich śmieszności. Nic w jego oczach nie znajdowało pobłażania: ani rozlewna melancholia, wytworna fantazja, prawomyślna nicość Mendelssohna, ani szkiełka i błyskotki, oschłość serca i czułostkowość

[2] Z. Lissa — *Twórczość muzyczna dziecka w świetle psychologii i pedagogii* — Warszawa 1933.

[3] A. Busemann — *„Pägagogische Jugendkunde* — *Frankfurt* a/Sk. 1931.

mózgu Webera, ani Liszt, ten szlachetny patriota i jeździec cyrkowy, neoklasyk i komiwojażer, mieszanina w jednakich dawkach szlachetności rzeczywistej i fałszywej, pogodnego idealizmu i odpychających cech wirtuoza, ani Schubert, zatopiony w swej czułostkowości, jakby w przezroczystej, letniej kąpieli. Krzysztof nie szczędził nawet postaci bohaterskich wieków, półbogów, proroków, ojców kościoła. Nawet wielki Sebastian, mąż sławny dwóch lub trzech stuleci, mąż, który znosił w sobie przeszłość i przyszłość — Bach — nawet on nie był zupełnie wolny od kłamstwa, modnych fraszek i szkolnego gadulstwa. Człowiek ten, który oglądał Boga, wydawał się niekiedy Krzysztofowi w religijności swej płaski, słodkawy, jezuicki, rokokowy. Wśród kantat jego znajdowały się pieśni mające wyrażać pobożną tęsknotę (rozmowę duszy mizdrzącej się do Jezusa). Krzysztof czuł do nich odrazę... Raził go w klasykach brak swobody... Był niemniej surowy dla romantyków... Odczytując dzieła Wagnera, Krzysztof zgrzytał zębami. Krytykował wszelkiego rodzaju kłamstwa w muzyce: fałszywy idealizm, fałszywy chrystianizm, fałszywy gotyk, fałszywe legendy, fałszywą boskość, fałszywe człowieczeństwo.

Krzysztof przeżywał okres ślepej reakcji przeciwko bożyszczom dzieciństwa. Miał żal do siebie i do nich, że wierzył w nie z tak namiętnym oddaniem" [4].

Oceniając sztukę i mówiąc o jej roli, powiedział te znamienne słowa: „Jeśli istnieją granice w sztuce, to są nimi nie tyle różnice rasowe, ile klasowe. Nie wiem, czy istnieje osobna sztuka francuska i osobna niemiecka, lecz istnieje sztuka tych, co są bogaci, i tych, którzy nimi nie są" (str. 194 t. III).

Krzysztof nie chciał słyszeć o muzyce, która byłaby jedynie monologiem, słowem dla samego siebie, nawet uczoną konstrukcją, przeznaczoną dla fachowców. Pragnął, aby była obcowaniem z ludźmi. Tylko ta sztuka jest żywotna, która jednoczy się z innymi... Co prawda, istnieją wielcy artyści wyrażający tylko siebie. Ale najwięksi są ci, których serce bije dla wszystkich... Unikajmy jak ognia tej gwary artystycznej, która jest tylko narzeczem kasty... Trzeba mieć odwagę mówić jak człowiek, nie jak artysta (t. III — str. 294).

Zanim uda nam się „ukształtować", wychować słuchacza doskonałego, staramy się o to, aby poddać go wpływom tzw. muzyki programowej. Zadaniem tejże jest ilustrowanie jakichś zjawisk realnych (pozamuzycznych), przeważnie ze względów dydaktycznych.

Można by tu m. in. wskazać np. na rolę ilustracji muzycznej w filmie, która jest typową muzyką programową [5].

Z. Lissa wymienia kilka zasadniczych funkcji muzyki w filmie:

1. Muzyka podkreśla ruchy osób czy przedmiotów danych wzrokowo, np. skoki narciarzy, ruch koła rozpędowego itp.

[4] R. Rolland — *Jak Krzysztof* — Warszawa 1953 t. I str. 23—26.
[5] Z. Lissa — *Muzyka i film* — Lwów 1937.

2. Muzyka reprezentuje niewidzialne części przestrzeni filmowej, np. odgłosy, dźwięki, szmery dochodzące z izaginatywnej przestrzeni.

3. Muzyka stylizuje pewne dźwięki — tony, głosy, szmery — np. trele słowicze, wycie wichru, dudnienie pociągu itp.

4. Muzyka wzmacnia przy pomocy dźwięków tragizm słów lub komizm sytuacji.

5. Muzyka staje w centrum zainteresowania odbiorcy w swej naturalnej postaci. Milknie wtedy słowo, a nawet obraz wzrokowy, np. w muzyce tanecznej, koncertowej, uroczystościach pogrzebowych itp.

6. We wszystkich nieomal wypadkach muzyka towarzysząca obrazowi pomaga odbiorcy „otworzyć się" uczuciowo.

7. Jedną z funkcji muzyki filmowej — to pełnienie przez nią roli czynnika jednoczącego całą bardzo zmienną sferę wzrokową przy jednoczesnym rozszerzaniu kręgu kojarzeń odbiorcy filmowego.

Dopiero po takim przygotowaniu, tj. po długoletnim słuchaniu muzyki programowej, możemy spodziewać się, że nasz wychowanek będzie zdolny do rozumienia i rozkoszowania się samą organizacją dźwięku, muzyka będzie dla niego sztuką monistyczną („czystą formą"), nie zawierającą żadnej pozamuzycznej treści.

Ustalając wnioski pedagogiczne w związku z kształceniem muzycznej wrażliwości, należałoby powiedzieć, że najważniejszym problemem dydaktycznym jest przyzwyczajenie do aktywnego słuchania muzyki. Będzie ono możliwe wtedy, gdy nauczanie śpiewu i uprawianie muzyki połączy się ze wzbogacaniem wiedzy z zakresu muzykologii. Zadanie to zrealizować w szkole może jedynie muzyk-pedagog, rozumiejący należycie założenia i podstawy ideowe szkoły socjalistycznej, który organizując wychowanie muzyczne zwiąże je integralnie z wychowaniem człowieka wszechstronnie rozwiniętego.

LEKTURA ZAGADNIENIA

B. WÓJCIKÓWNA — Szkice muzykologiczne — Warszawa 1923
Z. LISSA — Uwagi o metodzie marksistowskiej w muzykologii — Kraków 1950
K. SZYMANOWSKI — Wychowawcze znaczenie kultury muzycznej — Warszawa 1948
W. TATARKIEWICZ — Skupienie i marzenie — Kraków 1951
Z. MYCIELSKI — Ucieczki z pięciolinii — Warszawa 1957
Z. MYCIELSKI — Notatki o muzyce i muzykach — Warszawa 1961
J. EKIERT — Wirtuozi — Warszawa 1957

W ODPOWIEDZI PANU DROWI SEKRECIE

W numerze 2/1961 „Ruchu Pedagogicznego" ukazała się recenzja mojej pracy pt. „Zaburzenia równowagi procesów nerwowych u dzieci" (PWN, Warszawa 1960) pióra dra M. Sekrety. Jestem wdzięczny recenzentowi za zainteresowanie pracą i wyrażenie poparcia dla moich poczynań, jak również za sformułowanie uwag krytycznych. Niemniej jednak muszę zwrócić uwagę na kilka spraw zasadniczych.

Recenzent dezorientuje czytelnika szeregiem błędnych informacji dotyczących konstrukcji mojej pracy, problemów, których ona dotyczy, oraz źródeł sądów w niej sformułowanych.

Ze zdziwieniem dowiedziałem się z recenzji, że za swoje pierwsze osiągnięcie uważam wyjaśnienie „istoty patomechanizmów zaburzeń psychicznych" (recenzent posługuje się cudzysłowem, chociaż ja tego określenia nie używam). Na tejże 81 s. „Ruchu Pedagogicznego" przeczytałem, że za swoje pierwsze osiągnięcie uważam „wyjaśnienie istoty patomechanizmów czynnościowych zaburzeń układu nerwowego u dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym". Tymczasem w części badawczej swojej pracy zajmuję się tylko ściśle określoną kategorią zaburzeń czynnościowych u dzieci: zaburzeniami równowagi procesów nerwowych. Podkreślam przy tym w pracy wielokrotnie (m. in. ss. 41—42, 71—72), że zaburzenia te należy odróżnić od innych zaburzeń czynnościowych, jak histerii, psychastenii, zaburzeń tonusu kory, nerwic narządowych.

Dalej informuje recenzent czytelnika, że owemu wyjaśnieniu istoty patomechanizmów poświęciłem część I książki (s. 81 „Ruchu Pedagogicznego"). Natomiast część I mojej pracy ma charakter wprowadzający, poświęcona jest przeglądowi literatury i nie omawiam w niej własnych badań.

Recenzent pisze wyraźnie: „A zatem sprawa pierwsza i pierwsze osiągnięcie autora: wyjaśnienie istoty patomechanizmów czynnościowych zaburzeń układu nerwowego u dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym. Sprawie tej poświęcono trzy pierwsze rozdziały, zebrane razem jako część I książki" (s. 81 „Ruchu Pedagogicznego"). Skonfrontujmy tę informację z tekstem pracy. Rozdział 1 zatytułowany: Czynnościowe zaburzenia układu nerwowego (ss. 11—22) poświęcony jest sprawom terminologii i przeglądowi ogólnych koncepcji teoretycznych, nie zawiera natomiast żadnych informacji o dzieciach. Rozdział 2 (ss. 23—35), którego treść określa tytuł: *Nerwice w świetle teorii Pawłowa,* również nie zawiera żadnych informacji o zaburzeniach występujących u dzieci. Zaburzenia te omawiane są tylko w rozdziale 3 (ss. 36—42).

Pisząc we wstępie do swej pracy o badaniach mających na celu wyjaśnienie istoty patomechanizmów opisywanych zaburzeń, wymieniam zarówno obserwację kliniczną, jak i badania laboratoryjne (s. 9 mojej pracy). Dane uzyskane w drodze stosowania tych metod zawarte są w II części pracy, w dwu najobszerniejszych rozdziałach zatytułowanych: Objawy zaburzeń równowagi procesów nerwowych u dzieci i ich interpretacja patofizjologiczna (rozdział 5) oraz: Terapia pedagogiczna (rozdział 7). Tak więc ogólna informacja recenzenta o układzie mojej pracy i treści jej I części jest nieprawdziwa.

Sprawa nie jest błaha, bo wiąże się z zarzutem, jakobym usiłował wyjaśniać istotę patomechanizmów zaburzeń poprzez zestawienie poglądów różnych autorów w sposób przypadkowy. Wyjaśniłem już wyżej, że zagadnieniu istoty patomechanizmów najczęściej spotykanych postaci nerwowości dziecięcej poświęcona jest nie pierwsza, ale druga część pracy opierająca się na własnych badaniach empirycznych, a nie na zestawieniu cudzych poglądów. W ogóle niezrozumiałe jest dla mnie, jak można: „ustalać" — jak pisze recenzent — istotę jakichś zaburzeń poprzez zestawianie czyichś poglądów. Na to trzeba badań empirycznych. Zestawienie cudzych poglądów może — co najwyżej — zorientować w rozległości problematyki i rozbieżnościach istniejących między poszczególnymi autorami.

Zarzut przypadkowego wyboru autorów omawianych popiera recenzent następującą listą nazwisk: Morgan, Lewin, Choroszko, Brun, Dubois, Janet, Freud, Adler, Dąbrowski, Bleuler, Frostig, Jus, Chłopicki. Wprowadza przy tym w błąd czytelnika, że zestawiłem poglądy właśnie tych autorów (s. 81. „Ruchu Pedagogicznego"). Lista to istotnie zadziwiająca, są w niej między innymi nazwiska autorów, których poglądów nie omawiam, a jednocześnie brak jest niektórych nazwisk właśnie w pracy uwzględnionych. Próbowałem dociec, w jaki sposób uzyskał recenzent ową listę. Okazuje się, że zestawił ją z odnośników 1 rozdziału. Sposób to może wygodny (nie potrzeba czytać tekstu), ale ogromnie ryzykowny. A recenzent nie miał szczęścia. Na Morgana powołuję się tylko mówiąc o źródłach frustracji, na Lewina — wspominając różne rodzaje konfliktów motywacyjnych, absolutnie nie przedstawiając poglądów tych autorów na zagadnienie zaburzeń czynnościowych. Na Bruna powołuję się jedynie w historycznej informacji o Cullénie. Poglądów Dąbrowskiego w tym rozdziale w ogóle nie omawiam. Do książki Jusa odsyłam czytelnika w związku z marginesową uwagą o podziale schorzeń na organiczne i czynnościowe. Chłopickiego wspominam tylko w związku z informacją o tendencji ujednolicenia terminologii. Omawiam natomiast krótko poglądy Dubois, Janeta, Freuda, Adlera, Junga, Kraepelina, Bleulera, a wybór tych nazwisk absolutnie nie jest przypadkowy.

Zgodnie z prawdą pisze recenzent, że rozdział 2 mojej pracy poświęcony został przedstawieniu poglądów Pawłowa. Natomiast wbrew temu, co pisze recenzent, nie ma w tym rozdziale wniosku o istocie nerwowości

dziecięcej, i to chociażby z tych względów, że Pawłow nie zajmował się tym zagadnieniem. Przytoczone w cudzysłowie przez autora recenzji zdanie dotyczące najczęściej spotykanych postaci nerwowości dziecięcej pochodzi z końcowej części rozdziału 3 i — jak to zostało w pracy wyraźnie powiedziane — twierdzenie w nim zawarte opiera się na moich badaniach, które zostały omówione w II części pracy (s. 41).

Recenzent informuje dalej czytelnika, że wniosek dotyczący istoty najczęściej spotykanych postaci nerwowości dziecięcej został sformułowany na podstawie klasyfikacji nerwic dokonanej przez Pawłowa (s. 82 „Ruchu Pedagogicznego"). Jest to już trzecia z kolei wersja dotycząca źródła moich wyjaśnień (na s. 81 mówi recenzent o danych z obserwacji klinicznej, a nieco niżej na tejże stronie o zestawieniu poglądów różnych autorów). W klasyfikacji Pawłowa absolutnie nie ma przesłanek, które by do takiego wniosku uprawniały. W ogóle nie rozumiem, jak można by na podstawie klasyfikacji zaburzeń osób dorosłych formułować sądy o istocie jakichś innych zaburzeń występujących u dzieci. To byłby bardzo gruby błąd metodologiczny. Można natomiast w oparciu o materiały empiryczne porównywać zaburzenia badane u dzieci ze znanymi i sklasyfikowanymi zaburzeniami osób dorosłych. Napisałem w pracy, że najczęściej spotykane postacie nerwowości dziecięcej są — spośród zaburzeń nerwicowych opisanych przez Pawłowa — najbardziej pokrewne stanom neurastenii. Starałem się również wskazać na istotne różnice (m. in. ss. 41 i 99 mojej pracy). To wszystko było możliwe jedynie na podstawie badań empirycznych, zreferowanych obszernie w II części pracy.

Recenzent ma pretensje, że omawiam w rozdziale 3 poglądy „niektórych autorów polskich" (s. 82 „Ruchu Pedagogicznego"). Rozdział ten ocenia jako niepotrzebny, a przecież jest to jedyny rozdział części I, dotyczący zaburzeń występujących u dzieci. Słuszniejszy wydawałby się zarzut, że rozdział ten został zbyt mało rozbudowany. Nie wiem, dlaczego podkreśla recenzent narodowość autorów omawianych. Popełnia przy tym błędy: Simson nie jest autorką polską. Jej praca drukowana w języku polskim została przetłumaczona z języka rosyjskiego.

Recenzent wykazuje podejrzliwość w stosunku do rozkładu wyników w zakresie poziomu inteligencji badanych dzieci, przedstawionemu we wstępie drugiej części pracy (charakterystyka i wstępna analiza materiału). To, że akurat takie same liczby dzieci ujawniły nieco wyższy i nieco niższy od normalnego poziom inteligencji, jest w grupie 200 osób badanych na pewno sprawą przypadku. Nie wiem absolutnie, czy nawet w bardzo licznej grupie dzieci uzyskałoby się właśnie taki rozkład. Nie próbowałem obliczać korelacji zaburzeń z poziomem inteligencji. Żadnych uogólnień w tym zakresie nie wyprowadzałem i wobec tego zagadnienia to nie ma dla pracy istotnego znaczenia. Dane te zostały zamieszczone jedynie w celu poinformowania czytelnika o składzie grupy osób badanych.

Brak szczegółowych informacji dotyczących przeprowadzenia badań

inteligencji jest o tyle usprawiedliwiony, że ich wyniki nie są w pracy przedmiotem analizy.

Recenzent niepokoi się ponadto, że nie we wszystkich przypadkach przeprowadzone były badania testem Bineta-Termana. Istotnie, ale jest wiele metod pozwalających na ocenę poziomu inteligencji u dzieci. Iloraz inteligencji nie jest jedynym porównywalnym wskaźnikiem. Recenzent przeprowadza ironiczne porównania między badaniem poziomu rozwoju umysłowego dzieci różnymi metodami a pomiarem właściwości fizycznych ciał w różnych jednostkach. Porównania te miały zapewne ośmieszyć mnie w oczach czytelnika. Recenzent pisze np., rzucając gromy, że nie wolno dodawać kilometrów do mil i wiorst. Niewątpliwie, nie wiem tylko, kogo trzeba o tym przekonywać i kto właśnie w ten sposób postępuje?

Pisząc o przyczynach zaburzeń przeze mnie opisywanych konkluduje recenzent, że „Nie wchodząc zatem w szczegóły owych liczb orientacyjnych, wystarczy napomknąć, że przyczyny zaburzeń nerwowych bywają różne, bardziej organiczne (choroby rodziców, niepomyślne ciąże i zaburzenia porodowe matek), więcej psychiczne (przeżycia urazowe dzieci) bądź społeczne (niekorzystne środowisko)" (s. 83 „Ruchu Pedagogicznego"). Nie wiem, dlaczego uważa recenzent, że taka informacja wystarcza. Chyba tylko dlatego, by móc stwierdzić, że o tym wszystkim od dawna wiadomo (s. 83 „Ruchu Pedagogicznego"). Natomiast w pracy znajduje się szereg danych szczegółowych dotyczących głównie czynników środowiskowych badanych dzieci, których bliższe wyjaśnienie może mieć istotny wpływ na skuteczność zapobiegania powstawaniu zaburzeń nerwowych u dzieci (s. 58—64 mojej pracy).

W związku z analizą objawów opisywanych zaburzeń zarzuca mi recenzent, że twierdzenie, iż uzyskane wyniki badań laboratoryjnych zgodne są z wynikami obserwacji oraz badań z zastosowaniem eksperymentu naturalnego, nie zostało poparte żadnymi dowodami (s. 83 „Ruchu Pedagogicznego"). Tymczasem są w pracy obszerne charakterystyki zachowania dzieci nadpobudliwych i zahamowanych (s. 65—72 mojej pracy). Jest wiele informacji dotyczących poszczególnych dzieci badanych (s. 125—142 mojej pracy). Wiele objawów opisanych wskazuje na patologiczną przewagę określonego rodzaju procesów nerwowych — o tym samym świadczą wyniki badań odruchowo-warunkowych. Zgodność wyników badań laboratoryjnych z innymi danymi przedstawionymi w pracy jest bardzo wyraźna, żeby jednak ją dostrzec, trzeb poświęcić trochę uwagi opisowi objawów i ich charakterystycznych zespołów.

Tę sprawę recenzent pomija. Wspomina tylko w podsumowaniu, że i objawy stwierdziłem takie, jakie znalazłem u Pawłowa (s. 85 „Ruchu Pedagogicznego"). A przecież Pawłow zagadnieniem nerwowości dziecięcej nie zajmował się wcale.

Recenzent zarzuca mi, że nie podałem informacji dotyczących losów jednego dziecka z grupy 21 dzieci uczęszczających w ciągu dłuższego cza-

su do świetlicy. Powołuje się przy tym na s. 123 mojej pracy. Informacja, na której rzekomy brak wskazuje recenzent, znajduje się właśnie na s. 123. O tym, że żadne z dzieci nie zostało pominięte, można przekonać się łatwo, wykonując proste działanie: 10 + 9 + 1 + 1 = 21 (dane zaczerpnięte ze ss. 123 i 124 mojej pracy).

Recenzent kończy swoje uwagi niespodziewanym chyba dla bezstronnego czytelnika apelem o udzielenie mi poparcia. Ponoć na nie zasługuję (s. 85 „Ruchu Pedagogicznego"). Przykro mi, że nie mogę odwzajemnić się w tym względzie autorowi recenzji.

Funkcja recenzenta jest ogromnie odpowiedzialna. Zobowiązuje ona do rzetelności, polegającej zarówno na podawaniu zgodnych z prawdą informacji o pracy, jak również na powściągliwości w wypowiedziach na temat spraw mało recenzentowi znanych. Wydaje się, że autor omawianej recenzji nie uświadomił sobie tych dwu podstawowych obowiązków. Podaje dane niezgodne z tekstem książki, zamieszcza informacje sprzeczne, formułuje sądy, świadczące o nieznajomości omawianych zagadnień.

Z. WŁODARSKI

W ODPOWIEDZI PANU DROWI WŁODARSKIEMU

Korzystam z uprzejmości Redakcji i podaję garść uwag, jakie nasunęły mi się przy czytaniu repliki Autora książki pt. „Zaburzenia równowagi procesów nerwowych u dzieci" PWN, 1960 na recenzję tej książki mojego pióra, zamieszczoną w nrze 2/1961 „Ruchu Pedagogicznego". Ze względu na szczupły wymiar użyczonego mi na ten cel miejsca pominąć muszę wszystko, co mniej ważne. Pomijam więc to, co Autor repliki na początku nazwał „dezorientacją czytelnika w kwestii konstrukcji książki, jej problemów oraz źródeł sformułowanych w niej sądów. Pomijam też osobiste aluzje Autora repliki, widniejące na końcu.

Lojalnie przyznaję, że w rozrachunku wyników terapii pedagogicznej nie zauważyłem zawartej na str. 124 (protokół 17) książki wzmianki, która powinna była, moim zdaniem, znaleźć się na str. 133, obok wzmianek o innych dzieciach tej grupy. Nie rozumiem natomiast, po co w książce „o zaburzeniach nerwowych procesów równowagi" znalazła się wzmianka (protokół 21) o dziecku, u którego nie stwierdzono żadnych takich zaburzeń, a jedynie „trudności wychowawcze z powodu niezdyscyplinowania i drobnych kradzieży".

Z ubolewaniem za to wyznaję, że na trzy spośród mych głównych zarzutów, na dwa odpowiedział Autor nieprzekonywająco, a trzeci z nich pominął milczeniem.

Autor objął badaniem grupę 200 dzieci; na wstępie, różnymi drogami (testy Bineta, eksperyment naturalny, eksperyment laboratoryjny), ustalał poziom ich umysłowego rozwoju i znalazł, że dokładnie 3/4 dzieci odpowiadało normie, a po 1/8 dzieci było powyżej lub poniżej normy. Co do tego wyraziłem moją nieufność, ze względu na taki idealnie symetryczny rozkład poziomów, przy tak małej stosunkowo liczbie badanych. Autor w replice oświadcza, że to „na pewno sprawa przypadku". Nie wierzę w ten przypadek. Uwierzyłbym, gdyby liczba badanych wynosiła, powiedzmy, 20 000. Wtedy uznałbym to za przejawy „prawa wielkich liczb".

W związku z tym prosiłem Autora o wskazanie, jak wyglądał ów wspólny mianownik, który pozwolił na zsumowanie różnych wskaźników różnych badań różnymi metodami. W replice wypowiada Autor, że „iloraz inteligencji nie jest jedynym porównywalnym wskaźnikiem". Ponownie pytam, jakie to były owe inne wskaźniki, jak je przeliczono, by je móc dodać do ilorazów testu Bineta. Autor pyta w replice: „kto dodaje bez przeliczenia kilometry do mil i wiorst". Moim zdaniem, właśnie Autor.

Badaniem objętych było 200 dzieci, z których 10, tj. 5%, poddano nadto badaniu eksperymentalnemu metodą Iwanowa — Smoleńskiego, z czego wynikło, że jedne z tych dzieci (nie wiadomo ile) ujawniły przewagę procesów pobudzania, a inne (też niewiadomo ile) wykazały przewagę procesów hamowania (str. 98 książki). Ponownie więc pytam: a jak było u reszty, tj. u 95% badanych? Jakie były ich zaburzenia? Jaka była czę-

stotliwość pobudzeń i zahamowań? Na to nie mam odpowiedzi ani w książce, ani w replice. Szkoda!

W zakończeniu swej repliki słusznie Autor zauważa, że „funkcja recenzenta jest ogromnie odpowiedzialna" i że „zobowiązuje do rzetelności, jak i powściągliwości". Wiem o tym i zawsze starałem się, chyba z powodzeniem, wymogom tym sprostać, o czym wymownie świadczy około 30 opublikowanych przeze mnie w różnych czasach i w różnych czasopismach recenzji, z czego 12 w samym „Ruchu Pedagogicznym". Niemniej wszakże odpowiedzialna jest i funkcja autora i też zobowiązuje do rzetelności i powściągliwości. A z tym u naszego Autora nie zawsze było, jak należy. Medice, cura te ipsum!

M. SEKRETA

STRUKTURA PROGRAMÓW PRZEDMIOTÓW PEDAGOGICZNYCH W ZAKŁADACH KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI SZKÓŁ PODSTAWOWYCH

Kształcenie nauczycieli dla szkół podstawowych zarówno w Polsce z lat 1918—1939, jak też w Polsce Ludowej odbywa się w dwóch typach szkół: w średnich zakładach kształcenia nauczycieli i w zakładach „półwyższych". W latach od 1918—1937 były czynne seminaria nauczycielskie, w których nauka trwała pięć lat, a do których przyjmowano uczniów z ukończoną siódmą klasą szkoły powszechnej; w roku 1937 zostały otwarte licea pedagogiczne trzyletnie, do których mieli prawo wstępu absolwenci czteroletnich gimnazjów, opartych pod względem organizacyjnym na szóstej klasie szkoły powszechnej. Od roku 1928 istniały także pedagogia, dwuletnie zakłady kształcenia nauczycieli, do których przyjmowano kandydatów po egzaminie dojrzałości. W Polsce Ludowej już w roku 1945 uruchomiono licea pedagogiczne, w zasadzie czteroletnie, oparte na siedmioletniej szkole podstawowej; w roku 1957 w liceach tych przedłużono naukę do lat pięciu. W roku 1954 zostały otwarte studia nauczycielskie — odpowiadające dawnym pedagogiom, a więc dwuletnie i przyjmujące słuchaczy po egzaminie dojrzałości. Równolegle do tych zakładów istniały w różnych czasach kursy, które miały w szybszym tempie przygotować zastępcze siły nauczycielskie; najpoważniejsze miejsce wśród nich zajmowały PKN-y, roczne Państwowe Kursy Nauczycielskie, kształcące kandydatów na nauczycieli po maturze.

We wszystkich tych zakładach występowały i występują przedmioty pedagogiczne.

Przedmiotom tym przypisuje się różnorodne cele. Można wśród nich wyróżnić, biorąc ogólnie, cele ogólnokształcące i zawodowe. Ale można też te cele ujmować bardziej szczegółowo.

Otóż studiowanie przedmiotów pedagogicznych ma dać poznanie psychiki ludzkiej, w szczególności psychiki dzieci i młodzieży, ma rozbudzić zainteresowanie samym procesem poznawania, dążenia do pogłębienia metod poznawania psychiki; to bardzo ważne, niezbędne dla przyszłego nauczyciela, któremu często przedmiot nauki przesłania ucznia, widzenie czystej teorii, wewnętrznej logiki danej dziedziny wiedzy pozwala zapominać o sposobie zapoznania z nią uczniów, o jej wpływie kształcącym oraz o dydaktycznym układzie materiału.

Studiowanie przedmiotów pedagogicznych ma dać poznanie dziejów wychowania, historii szkolnictwa i różnych systemów wychowawczych, przegląd narastania i kształtowania się myśli pedagogicznej w poszczególnych epokach.

Ma także dać wprowadzenie, prymitywną zaprawę do praktyki pedagogicznej nauczycielskiej, a kandydata do zawodu nauczycielskiego uczynić zdolnym do organizowania i kierowania procesami dydaktyczno-wychowawczymi w szkole, a w pewnym stopniu i w środowisku.

Studiowanie przedmiotów pedagogicznych ma dać wreszcie zrozumienie celów i zadań form organizacyjnych i systemu oświatowego w społeczeństwie socjalistycznym, ma pozwolić na lepsze poznanie zadań społeczeństwa i roli jednostki w życiu społecznym.

A poprzez realizację tych celów ma poznawanie przedmiotów pedagogicznych wykształcić kandydatów na nauczycieli o zdecydowanym światopoglądzie, o rozlicznych i dużych wartościach charakteru i umysłu, przekonanych o poważnych zadaniach stanu i zawodu nauczycielskiego, oddanych sprawie wychowania młodego pokolenia na przyszłych budowniczych socjalizmu.

Oczywiście rozwój osobowości przyszłego nauczyciela nie dokonuje się tylko poprzez przedmioty pedagogiczne, odpowiedzialność bowiem za ten rozwój — i to w większym stopniu — ze względu na liczbę, czas oddziaływania i różnorodne środki pozostające do ich dyspozycji — ponoszą wszystkie przedmioty ogólnokształcące, ale rola przedmiotów pedagogicznych jest tutaj jednak specyficzna, gdyż przedmioty te niejako wyznaczają linię krystalizacyjną wszystkich wpływów, modulują zarys osobowości.

Żaden przedmiot ogólnokształcący nie może zresztą także pozostawać bez wpływu na przygotowanie zawodowe kandydatów do zawodu nauczycielskiego, każdy też nauczyciel pracujący w zakładzie kształcenia nauczycieli musi pamiętać o tym przy realizacji programu swej specjalności, że kształci kandydatów do zawodu nauczycielskiego, że nie pracuje w szkole ogólnokształcącej.

Tak określone cele nauczania przedmiotów pedagogicznych wyznaczają listę tych przedmiotów, pozwalają też snuć rozważania na temat wymiaru czasu, jaki na nie przeznaczyć należy, oraz kolejność ich występowania w programie danej uczelni.

Lista przedmiotów pedagogicznych obejmuje psychologię. Rozważania na temat, czy to ma być psychologia ogólna, czy pedagogiczna albo rozwojowa, kończą się zazwyczaj wyborem psychologii pedagogicznej, z dodatkiem, że powinna ona stosunkowo szeroko uwzględniać psychologię rozwojową, a oprzeć się na psychologii ogólnej i biologii.

Do listy przedmiotów pedagogicznych wchodzi historia wychowania. Trudno nam rezygnować z poznania dziejów wychowania i różnych systemów oświatowych, trudno nie zapoznać kandydatów na nauczycieli z wielkimi reformami szkolnymi i z wybitnymi jednostkami działającymi na tym polu.

Do listy przedmiotów pedagogicznych należy pedagogika — teoria nauczania i wychowania, w coraz większym też stopniu teoria „dobrej roboty pedagogicznej". Pedagogika niejednokrotnie nawiązuje do socjologii i do filozofii, elementy tych nauk są dla jej głębszego ujęcia niezbędne, wchodzą właściwie w jej zakres. Pedagogika też opiera się na prakseologii i to bowiem leży w jej istocie jako nauki, która stanowi „praktyczną teorię".

Listę przedmiotów pedagogicznych zamyka metodyka przedmiotów i zajęć występujących w szkole podstawowej, którą dopełnia praktyka pedagogiczna.

Przedmioty pedagogiczne były w różny sposób rozmieszczane w zakładach kształcenia nauczycieli.

W pięcioletnim seminarium nauczycielskim występowały w dwóch ostatnich latach nauki (przejściowo tylko w trzech latach), a układ ich przedstawiał się w sposób następujący:

Kurs IV

I półrocze		II półrocze	
Psychologia Nauka o dziecku	6 godz. tyg.	Psychologia Nauka o dziecku	3 godz. tyg.
		Historia wychowania	3 godz. tyg.
Metodyka elementarnego nauczania Praktyka pedagogiczna	6 godz. tyg.		

Kurs V

Historia wychowania	5 godz. tyg.	Pedagogika	5 godz. tyg.

(Uwaga: skończyć w grudniu)

Praktyka pedagogiczna 6 godz. tyg. [1]

Najczęściej występowała więc w programie seminarium psychologia. Uczono jej w ciągu całego roku. Równocześnie z nią zjawiła się metodyka nauczania elementarnego i miała duży wymiar godzin w ciągu dwóch lat. Później, bo od półrocza, na kursie IV wprowadzono historię wychowania; kończyła się ona w pierwszym półroczu na V kursie. Najpóźniej, bo w drugim półroczu V roku nauczania, występowała pedagogika; stanowiła ona zamknięcie całego cyklu nauk pedagogicznych.

W trzyletnim liceum pedagogicznym, opartym na programie czteroletniego gimnazjum ogólnokształcącego, wprowadzonym w roku 1937, przedmioty pedagogiczne występowały w ciągu trzech lat w następującym wymiarze godzin:

Przedmiot	Klasa			Razem godzin
	I	II	III	
Psychologia	3	—	2	5
Nauczanie i wychowanie w szkole powszechnej	—	6	6	12
Pedagogika i historia wychowania	—	—	6	6
Życie dziecka w środowisku i zagadnienia życia współczesnego	3	3	3	9
Razem	6	9	17	32

[1] *Program nauki w państwowych seminariach nauczycielskich*, rok 1926.

Poza tym w klasie trzeciej zawieszano trzy razy w ciągu roku naukę na przeciąg co najmniej tygodnia, za każdym razem dla odbycia praktyki terenowej (w niższych klasach szkoły stopnia III, w wyższych klasach szkoły stopnia III i w szkole stopnia I).

Ustopniowanie nauk przebiegało w następujący sposób: w klasie I występowała psychologia i związane z nią „Życie dziecka w środowisku", w klasie II kandydaci na nauczycieli mieli się zapoznać z pracą dydaktyczną, w klasie III obok podejmowania prób pracy własnej mieli opanować teorię pedagogiczną: pedagogikę wraz z historią wychowania; w tej też klasie miało się dokonać ugruntowanie oraz rozszerzenie wiadomości z psychologii.

Szczególną rolę odgrywał w tak pomyślanej strukturze przedmiotów pedagogicznych przedmiot zwany „Życie dziecka w środowisku i zagadnienia życia współczesnego". Przewidziano na ten przedmiot dużą ilość godzin, bo trzy w każdej klasie, i przewidziano także w zajęciach pozalekcyjnych dalsze dwie godziny. Uczyniono go ośrodkiem przedmiotów pedagogicznych. Jego celem „jest obudzenie czynnego zainteresowania kandydatów na nauczycieli sprawami wychowawczymi przez dostarczenie im możności najobfitszego i najbardziej różnorodnego zasobu przeżyć wychowawczych. Cel ten może być osiągnięty w sposób najbardziej skuteczny tylko przez możliwie najszersze wyrabianie czynnego stosunku młodzieży do poznawanej rzeczywistości. Jest to konieczne ze względów psychologiczno-dydaktycznych, a w wyższym jeszcze stopniu ze względów wychowawczych. Gdyby młodzież w ciągu trzech lat studiów stawiać wyłącznie w roli biernego widza w stosunku do społeczno-wychowawczej rzeczywistości, zmniejszyłoby to w kandydatach na wychowawców chęć czynu i osłabiałoby poczucie odpowiedzialności [2]. I dalej: „Wprowadzenie młodzieży w dziedzinę rozważań nad zagadnieniami społecznymi i gospodarczymi drogą poznawania lokalnej rzeczywistości, której składniki są połączone wielokrotnymi więzami, dać winno w przeżyciach umysłowych realną podstawę późniejszym, z konieczności bardziej abstrakcyjnym, teoretycznym rozważaniom pewnych zjawisk wyjętych z żywej całości. Wprowadzi to w całe późniejsze życie umysłowe młodzieży element realizmu, zmniejszy niebezpieczeństwo abstrakcyjnego doktrynerstwa.

Badanie lokalnej rzeczywistości winno wypełnić treścią wyobrażeniową ogólne terminy i pojęcia z zakresu nauk społecznych i ekonomicznych oraz ustalić ich znaczenie [3].

Struktura programów przedmiotów pedagogicznych w liceach pedagogicznych uruchomionych po roku 1945 przypominała programy seminariów nauczycielskich, treść ich natomiast uległa znacznym przekształce-

[2] *Program nauki w państwowym liceum pedagogicznym*, str. 137.
[3] Tamże, str. 145.

niom zarówno ze względu na najnowsze zdobycze naukowe, jak też składniki ideowo-wychowawcze.

Od koncepcji tej odbiegło natomiast zupełnie ujęcie przedmiotów pedagogicznych w programie nauczania wprowadzonym do liceów pedagogicznych w roku szk. 1961/62. (Program ten był zastosowany tytułem próby w kilkunastu liceach pedagogicznych w ciągu dwóch lat poprzedzających wprowadzenie go do wszystkich szkół średnich zakładów kształcenia nauczycieli). Przedmioty pedagogiczne uzyskały tutaj taką strukturę i taki wymiar godzin:

Przedmiot	klasa			Razem godzin
	III	IV	V	
Przedmioty pedagogiczne	3	7/5	4	13
Metodyka nauczania początkowego	—	0/2	2	3
	3	7	6	16

Poza tym program przewiduje w klasie piątej zawieszenie nauki na przeciąg trzech tygodni dla odbycia praktyki w szkołach podstawowych (nie w szkole ćwiczeń).

W ujęciu tym uderzają pewne oryginalne cechy.

Nauczanie przedmiotów pedagogicznych występuje w trzech klasach, wyodrębnia się też w nich trzy stopnie. „Pierwszy stopień przypada na klasę III i ma charakter wprowadzający. Materiał nauczania w tej klasie obejmuje psychologię rozwojową z elementami psychologii ogólnej oraz historię wychowania, ujętą jako historię szkoły i form pracy wychowawczo-dydaktycznej. Organizowana równocześnie praktyka pedagogiczna, polegająca na obserwacji pracy wychowawczej w szkole, ma umożliwić uczniom zdobycie wstępnego zasobu doświadczeń pedagogicznych"...

„Drugi stopień przypadający na klasę czwartą obejmuje psychologię wychowawczą oraz zarys systematycznego kursu pedagogiki. Praktyka pedagogiczna w klasie czwartej w porównaniu z klasą trzecią zawiera nowe elementy, wprowadza bowiem ćwiczenia wdrażające uczniów do korzystania z metod badania psychiki dzieci, pracy szkoły i życia społecznego środowiska"...

„Trzeci stopień, przypadający na klasę piątą, polega na dalszym poszerzeniu wiedzy w zakresie pedagogiki i psychologii oraz na wiązaniu tych dyscyplin przy rozpatrywaniu konkretnych spraw praktyki szkolnej. W tej klasie na plan pierwszy wysuwa się operowanie zdobytą wiedzą w samodzielnym działaniu. Systematycznie prowadzona praktyka wzbogaca doświadczenia uczniów, pozwala sprawdzać poznaną teorię i dokonywać szerszych uogólnień i porównań.

Głównym przedmiotem w klasie V staje się metodyka pracy w szkole podstawowej...

Równolegle z nauczaniem metodyki prowadzi się w klasie V nauczanie pedagogiki i psychologii traktowania łącznie" [4].

Przedmioty pedagogiczne są ściśle ze sobą zespolone, zatracają tak dalece swą odrębność, że nawet wszystkie noszą wspólną nazwę; szczególnie silnie jest powiązana praktyka z teorią, które się mają nazwzajem jak najbardziej przenikać.

Wprowadza się ćwiczenia pod nazwą: „Dziecko w domu, w szkole i środowisku". Stosuje się je na lekcjach oraz w czasie pozalekcyjnym. One mają dostarczać materiału do rozważań zarówno natury psychologicznej, jak też pedagogicznej.

Struktura programów przedmiotów pedagogicznych przedstawiała się w średnich zakładach kształcenia nauczycieli w sposób bardzo różnorodny; zachodziły między nimi głębokie, zasadnicze różnice.

Zakłady kształcenia nauczycieli, oparte na szkołach ogólnokształcących, zakłady „półwyższe" różnic takich nie wykazują. Co prawda, było ich mniej, ich doświadczenia są więc znacznie uboższe, a poza tym pozostawiono w nich dużą swobodę w doborze materiału samym wykładowcom, ograniczając się do podawania stosunkowo ogólnych wytycznych.

Program pedagogium przewidywał taką siatkę godzin na nauki pedagogiczne [5]:

Przedmioty	Rok I		Rok II		Razem godzin
	Sem. I	Sem. II	Sem. I	Sem. II	
Psychologia pedagogiczna	4	2	2	2	5
Historia wychowania	—	3	2	2	3 i 1/2
Pedagogika ogólna	—	—	4	4	4
Metodyka elementarnego nauczania i praktyka pedagogiczna	6	6	6	6	12
Razem	10	11	14	14	24 i 1/2

W programie tym uderza bardzo duży wymiar godzin na przedmioty pedagogiczne, na przedmioty im pokrewne: wstęp do filozofii i higienę, oraz na przedmioty artystyczno-techniczne i ćwiczenia cielesne; w rezultacie na tzw. „przedmiot naukowy" pozostawało tylko 6 godzin w każdym semestrze.

Przedmioty pedagogiczne były wyraźnie od siebie oddzielone, każdy tworzył zamkniętą w sobie całość, co oczywiście nie wykluczało wzajemnego nawiązania, korelacji.

Program pedagogium nie przewidywał natomiast określonego okresu czasu na praktykę w szkołach powszechnych, zachęcał tylko do jej prowadzenia.

[4] *Program nauczania w liceum pedagogicznym i w liceum pedagogicznym dla wychowawczyń przedszkoli* wydany na podstawie zarządzenia Ministra Oświaty z dnia 12 czerwca 1961 r. (nr KN 1 — 1335/61).

[5] H. Rowid. *Nowa organizacja studiów nauczycielskich w Polsce i zagranicą*, str. 121.

W studium nauczycielskim, które pod względem organizacyjnym odpowiada pedagogium, gdyż tak jak tamta uczelnia przyjmuje kandydatów po liceum ogólnokształcącym (co prawda pedagogium przyjmowało kandydatów po 12-letnim okresie nauki, a studium — po 11-letnim okresie nauki), przedmioty pedagogiczne zostały zupełnie inaczej potraktowane.

W studium nauczycielskim znajdujemy taką siatkę godzin [6]:

Przedmioty	Rok I		Rok II		Razem godzin
	Sem. I	Sem. II	Sem. I	Sem. II	
Psychologia	2	2	2	—	3
Pedagogika z historią wychowania	2	2	2	2	4
Metodyka nauczania początkowego	—	2	3	3	4
Metodyka nauczania przedmiotu specjalizacji	—	—	3	4	3 1/2
Razem	4	6	10	11	14 1/2

Dodatkowo przeznacza się na praktykę pedagogiczną w II roku studiów 5 tygodni. Odbywają ją słuchacze dwa razy w ciągu roku, a to w pierwszym semestrze w ciągu 1 tygodnia, a w drugim semestrze — w ciągu pozostałych 4 tygodni.

W programie studium nauczycielskiego występuje psychologia w ciągu trzech pierwszych semestrów; jest to psychologia ogólna oraz rozwojowa. Pedagogika wraz z historią wychowania występuje w ciągu obydwóch lat studiów. Na pierwszym roku obejmuje w zasadzie dydaktykę, która stanowi przygotowanie dla metodyki zarówno nauczania początkowego, jak też przedmiotu kierunkowego.

Wymiar godzin na przedmioty pedagogiczne jest wybitnie szczupły; poważnym wymiarem godzin dysponuje tylko praktyka pedagogiczna.

Większość godzin przydzielona jest w tych uczelniach na przedmioty stanowiące specjalność danego kierunku; przedmiotów tych nagromadzono bardzo dużo, tak że w rezultacie, o ile w pedagogium liczba wszystkich przedmiotów nie przekraczała 10, to w studium sięga 20.

Przegląd struktury programów przedmiotów pedagogicznych jest bardzo pouczający.

Wskazuje, jaką ilość godzin przeznaczono w programach poszczególnych szkół na te przedmioty,

wskazuje, jakie przedmioty wykazują szczególnie tendencje zniżkowe, a jakie zwyżkowe,

wskazuje, jak ujmowano związki między poszczególnymi czy wszystkimi przedmiotami pedagogicznymi, jakich sposobów używano do ich mocnego zespolenia,

[6] Ministerstwo Oświaty: *Materiały programowe dla Studiów Nauczycielskich. Kierunek: Fizyka* PZWS 1960 (tak samo wszystkie inne kierunki).

pozwala wreszcie śledzić, w jaki sposób próbowano wpłynąć na poprawne wyniki poprzez ulepszenie organizacji pracy.

Na przedmioty pedagogiczne przydzielano w różnych szkołach różne ilości godzin, jak to ukazują przytoczone plany. W sumie przeznaczano na przedmioty pedagogiczne:

w seminarium nauczycielskim	23 godziny tygodniowo
w liceum pedagogicznym w roku 1937	32 godziny tygodniowo (i 3 tyg. praktyki pedag.)
w pedagogium	24½ godz. tygodniowo.

Tak było w zakładach kształcenia nauczycieli czynnych w latach 1918—1939. W zakładach kształcenia nauczycieli czynnych w Polsce Ludowej przydział godzin na przedmioty pedagogiczne przedstawia się inaczej.

W liceum pedagogicznym w roku 1961/62	16 godzin tygodniowo (i 3 tyg. praktyki pedag.)
w studium nauczycielskim	14½ godz. tygodniowo (i 5 tyg. praktyki pedag.)

W zakładach kształcenia nauczycieli w Polsce Ludowej występuje więc bardzo znaczne zmniejszenie ilości godzin przeznaczonych na przedmioty pedagogiczne, dochodzi do 50%.

Może się to tłumaczyć słabym przygotowaniem kandydatów do zakładów kształcenia nauczycieli, jakie wynieśli ze szkół ogólnokształcących, ale mimo wszystko trudno przyjąć, żeby to przygotowanie było aż tak słabe w porównaniu z przygotowaniem młodzieży wstępującej do zakładów kształcenia nauczycieli w latach 1918—1939, aby trzeba było na ich korzyść w tak dużym stopniu ograniczyć przedmioty pedagogiczne.

Można w tym widzieć troskę o jak najlepsze przygotowanie rzeczowe kandydatów na nauczycieli, mających uczyć w klasach najstarszych szkół podstawowych, realizujących trudne programy, ale przecież znowu nie tak wiele trudniejsze od programów obowiązujących w szkołach stopnia III, wprowadzonych po reformie szkolnej w roku 1932.

Można wreszcie w tym zjawisku widzieć odwrócenie się od przedmiotów pedagogicznych w wyniku rozczarowania, że nie stanowią dość skutecznego przygotowania do pracy dydaktyczno-wychowawczej, do praktyki, ale doświadczenia szkoły polskiej z lat 1918—1939 w żadnym wypadku tego nie potwierdzają. Żanna Kormanowa w krytycznej ocenie stwierdza: „mieliśmy poszczególne świetne szkoły, mieliśmy światłych utalentowanych pedagogów. Wychowaliśmy kadry niezłych specjalistów nauczycieli. Stworzyliśmy pokaźną biblioteczkę dzieł pedagogicznych oryginalnych i przekładów. Wydawaliśmy wiele czasopism pedagogicznych, których się ani w kraju, ani zagranicą wstydzić nie musimy, w Warszawie, Krakowie, Poznaniu, Katowicach" [7]. A przecież te „niezłe kadry nauczycielskie",

[7] Żanna Kormanowa *Szkolnictwo polskie w latach 1918—1939* „Nowa Szkoła", rok 1945, zeszyt 1—2.

a jak się to porównawczo w latach wojny w przeróżnych sytuacjach nasuwało, nawet: dobre kadry nauczycieli — zostały wychowane w polskich zakładach kształcenia nauczycieli, w zakładach, w których przedmioty pedagogiczne miały przyznany znaczny wymiar godzin.

Co prawda, w latach ostatnich zakłady kształcenia nauczycieli dysponują stosunkowo dużą ilością czasu na praktykę pedagogiczną, tzw. ciągłą, na praktykę poza szkołą ćwiczeń; w założeniu swoim jednak praktyka ta ma swoiste zadania i nie zdoła zastąpić teorii pedagogicznej, np. historii wychowania, na którą w studiach nauczycielskich w ogóle nie ma żadnego przydziału godzin, gdyż po prostu włączono ją do pedagogiki, zachowując dla tego przedmiotu nie zmieniony wymiar godzin. W każdym razie praktyka pedagogiczna jest tym przedmiotem, który w programach powojennych zakładów kształcenia nauczycieli nie tylko nic nie stracił, ale nawet zyskał. Najwięcej natomiast utraciła historia wychowania, bo omal zniknęła z programu studiów nauczycielskich. W każdym razie nie istnieje żadna dostatecznie przekonywająca przyczyna, która by w pełni uzasadniała tak znaczną redukcję godzin przeznaczonych na przedmioty pedagogiczne.

Przedmioty pedagogiczne występują w omawianych programach w różnym ustopniowaniu i różnorodnym powiązaniu.

W koncepcji, która się najczęściej powtarza, zastosowano autonomiczne potraktowanie poszczególnych przedmiotów. Każdy przedmiot występuje tu oddzielnie, stanowi zwartą, zamkniętą w sobie całość. Taki układ przedmiotów pedagogicznych znajdujemy w programach seminariów nauczycielskich, w pedagogium, w liceach pedagogicznych z lat 1945—1960 i w studiach nauczycielskich. Jest to jasna, przejrzysta budowa programów, doceniająca w pełni prawo każdego przedmiotu do wywierania szczególnego wpływu kształcącego także poprzez własną, wewnętrzną, logiczną strukturę. Układ ten ułatwia niewątpliwie realizację programu i pozwala na dokładną, uchwytną kontrolę, jaką w szkole stanowi badanie wyników nauczania.

W liceach pedagogicznych wprowadzonych w roku 1937 występuje także autonomiczne potraktowanie wszystkich przedmiotów pedagogicznych, ale z pewną oryginalną nowością: zastosowano tu mianowicie przedmiot stanowiący więź łączącą, noszący nazwę „Życie dziecka w środowisku i zagadnienia życia współczesnego". Przedmiot ten dość ściśle zespala psychologię, pedagogikę z historią wychowania oraz nauczania i wychowania w szkole powszechnej. Ujęcie to umożliwia zachowanie związków korelacyjnych wszystkich przedmiotów pedagogicznych i stwarza platformę do zdobycia materiału faktograficznego, materiału do rozważań i do oświetleń z różnych punktów widzenia oraz do uogólnień. Koncepcja ta niesie jednak za sobą także poważne utrudnienia w realizacji: wymaga bowiem dużego doświadczenia pedagogicznego i społecznego od nauczyciela prowadzącego przedmiot „Życie dziecka w środo-

wisku", wymaga utrzymania stałego kontaktu z różnymi szkołami i instytucjami istniejącymi w środowisku, wymaga znacznych zdolności organizacyjnych i pochłania niemało czasu zarówno wykładowcy, jak też uczniów.

Odmienną koncepcję reprezentują przedmioty pedagogiczne w programie liceum pedagogicznego z roku 1961/62. Zostały one tutaj ściśle zespolone, zatraciły nawet odrębne nazwy; nastąpiło tutaj całkowite „zintegrowanie" tych przedmiotów. Takie potraktowanie ma zapobiec „poszufladkowaniu" wiedzy pedagogicznej, ma doprowadzić kandydatów na nauczycieli do wszechstronnego opanowania materiału i ma go uczynić jak najbardziej przydatnym w stosowaniu w praktyce.

Ujęcie to jednak zawiera poważne niebezpieczeństwo: nie zapewnia poznania zwartego systemu wiedzy z określonej dziedziny ani jej opanowania, co w rezultacie może prowadzić do powierzchowności, do rozprawiania o wszystkim, czego się w gruncie rzeczy dobrze nie poznało, nie chroni też przed zagubieniem pewnych partii materiału.

Najprostsza i najłatwiejsza do zastosowania, a przy tym najbardziej w jakiś sposób zapewniająca możliwość wyczerpania określonego materiału, jest koncepcja autonomicznego potraktowania poszczególnych przedmiotów pedagogicznych. Koncepcje pozostałe wartości takich nie przedstawiają w równie wysokim stopniu.

Nie można zaprzeczyć, że przygotowanie do zawodu młodych nauczycieli budzi różnorodne zastrzeżenia (co prawda, podobne, choć nie takie same zastrzeżenia istniały zawsze). Z różnych stron dochodzą głosy stwierdzające, że młodzi nauczyciele nie znają dobrze psychiki uczniów, że nie umieją poznawać, a w każdym razie nie starają się poznać psychiki swych uczniów, że nie wykazują dostatecznego zainteresowania sprawami wychowawczymi, wymagającymi szczególnej wnikliwości, taktu i ofiarności w pracy, że nieudolnie opracowują plany dydaktyczne i wychowawcze, że nie umieją stosować teorii w praktyce. Wykładowcy przedmiotów pedagogicznych stwierdzają jeszcze sami dodatkowo, że ich wychowankowie za mało znają teorię pedagogiczną, zbyt powierzchownie i w zbyt szczupłym zakresie.

Ten stan nie może budzić zadowolenia. A skoro w dodatku przyjmiemy, że studiowanie przedmiotów pedagogicznych nie powinno służyć ciasnemu praktycyzmowi (krytyka stwierdza, że mu wystarczająco nie służy, ale że ma wpływać na kandydatów do zawodu nauczycielskiego wybitnie kształcąco, ma ich doprowadzić do poznania głównych zdobyczy tych nauk, ma ich zapoznać z metodami w nich stosowanymi, aby w przyszłości zarówno z wiedzy tej, jak i z metod umieli w konkretnych przypadkach korzystać dla rozwiązywania aktualnie napotykanych trudności), to widzimy, że trzeba szukać środków przeciwdziałania dostrzeżonym brakom, dróg skuteczniejszego kształcenia.

Dróg tych może być zapewne wiele, ale w danym wypadku chodzi tylko o niektóre natury organizacyjnej.

Przede wszystkim należałoby poprawić sytuację na odcinku ilości godzin przeznaczonych na przedmioty pedagogiczne i jednak — chociaż to trudne i niepopularne, zmienić ją nieco na lepsze. W studiach nauczycielskich trzeba koniecznie przywrócić dwie godziny w ciągu jednego semestru na historię wychowania. Absolwent zakładu kształcenia nauczycieli nie może być pozbawiony bardzo ułamkowo, bardzo skrótowo podanej wiedzy o historii szkolnictwa i systemów oświatowych, choćby dlatego, że nie zrozumie dobrze czasów współczesnych, nie odczuje dokonujących się przemian. Dalej przy nauce psychologii i pedagogiki trzeba uznać za obowiązujący przydział jednej godziny zajęć tygodniowo na ćwiczenia, przy zachowaniu drugiej godziny na wykłady, i to w grupach nie większych jak dwadzieścia osób, ćwiczenia bowiem prowadzone w grupach liczniejszych nie mają wartości.

Trzeba zachować autonomiczny układ przedmiotów pedagogicznych. Połączenie tych — w zasadzie bliskich sobie przedmiotów — ale jednak mających swoiste dziedziny badań, metod i dorobku naukowego nie może dać wyników dobrych. W dodatku rozwój przedmiotów pedagogicznych, konieczność śledzenia ich postępów będzie w coraz większym stopniu wymagał od wykładowców specjalizowania się w obranym kierunku (do takiej specjalizacji przygotowują też studia uniwersyteckie, gdzie się osobno kształci psychologów, a osobno pedagogów), z zasady więc inny wykładowca będzie się zajmował pedagogiką, inny psychologią, a może także inny — metodyką nauczania początkowego. Zupełnie wystarczy tutaj przestrzeganie zasady korelacji oraz wytworzenie pewnej syntezy przy pedagogice. Można się również obejść bez przedmiotu scalającego, chociaż intencje, jakie przyświecały przy jego wprowadzeniu, trzeba uznać za niewątpliwie wartościowe. Ale nawiązując do tych intencji trzeba by na każdym kierunku powierzać jednemu wykładowcy rolę o p i e k u n a p e d a g o g i c z n e g o (oczywiście przy pozostawieniu opiekuna grupy w dotychczasowym charakterze).

Stanowisko opiekuna pedagogicznego na każdym kierunku pociągałoby za sobą wypełnianie szeregu obowiązków.

Opiekun pedagogiczny poznawałby szczególnie dokładnie słuchaczy danego kierunku przede wszystkim od strony ich uzdolnień i przygotowania pedagogicznego. W związku z tym utrzymywałby żywy kontakt ze wszystkimi wykładowcami danego kierunku, a w pierwszym rzędzie z wykładowcami pozostałych przedmiotów pedagogicznych, aby uzyskać od nich jak najpełniejsze dane o każdym słuchaczu.

Opiekun pedagogiczny kierowałby praktyką asystencką słuchaczy danego kierunku.

Opiekun pedagogiczny przeprowadzałby wycieczki pedagogiczne, które słuchacze każdego kierunku powinni odbyć. Na I roku studiów mogłyby

to być przede wszystkim wycieczki do szkoły o klasach łączonych i do pracowni psychotechnicznej. Na II roku studiów mogłyby to być wycieczki do uniwersytetu ludowego, a w braku tego — do uniwersytetu powszechnego, do szkoły specjalnej, do szkoły zawodowej, do wydziału oświaty i kultury itp.

Opiekun pedagogiczny wreszcie mógłby współdziałać przy opiece nad pracami dyplomowymi słuchaczy, z których część powinna mieć nachylenie pedagogiczne.

Te środki powinny by wystarczyć w dziedzinie organizacyjnej w istniejących obecnie zakładach kształcenia nauczycieli, borykających się z przeładowaniem programów. Oczywiście ich skuteczność musi wzmóc coraz umiejętniejsza praca nauczycieli przedmiotów pedagogicznych i wszystkich innych przedmiotów, służących przecież także kształceniu nauczycieli. W przyszłych zakładach kształcenia nauczycieli, opartych na szkole ogólnokształcącej dwunastoletniej, przedmioty pedagogiczne zażądają niewątpliwie zwiększenia wymiaru godzin, gdyż tego będzie wymagać kultura pedagogiczna nauczyciela.

J. KULPA
Kraków

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

PRZYCZYNY NIEPOWODZEŃ UCZNIÓW W NAUCE I ICH REAKCJE NA OCENY NIEDOSTATECZNE

W okresie gdy zdążamy do podniesienia sprawności szkoły, zmniejszenia drugoroczności i odsiewu na wszystkich szczeblach nauczania, problem niepowodzeń ucznia w nauce żywo interesuje nauczyciela oraz pracownika aparatu oświaty.

Chcąc dotrzeć do przyczyn tych niepowodzeń, zorganizowałam w ubiegłym roku szkolnym wśród młodzieży liceów pedagogicznych badania [1], które miały ukazać nie tylko przyczyny uzyskanych ocen niedostatecznych, lecz również reakcje młodzieży na negatywne stopnie.

W tym celu zastosowałam ankietę, której treść zawarta została w trzech pytaniach:

1. Podam przyczyny ocen niedostatecznych za ostatni okres szkolny.
2. Omówię dokładnie, jakie towarzyszyły temu przyczyny natury osobistej.
3. W jaki sposób reaguję na niepowodzenia w nauce szkolnej.

Ankieta objęła 270 uczniów (dziewczęta i chłopcy) z klas I, III i V. Podjęcie badań na trzech poziomach miało na celu uchwycenie różnic w sposobie ujmowania tych spraw przez młodzież starszą i młodszą.

Obok badań ankietowych zastosowałam wywiad z wychowawcami klas na temat: „Co wiem jako wychowawca klasy o swoich uczniach niedostatecznych" po to, by móc skonfrontować wypowiedzi uczniów z informacjami wychowawców.

Prowadzenie w liceach pedagogicznych badań dotyczących przyczyn i reakcji młodzieży na niepowodzenia w nauce szkolnej ma tę dobrą stronę, że młodzież obznajmiona z zasadami pedagogiki może bardziej wnikliwie i wszechstronnie spojrzeć na zagadnienie niż młodzież innych typów szkół. Dotyczy to w pierwszym rzędzie uczniów klas V.

Niemniej jednak badania na terenie liceów pedagogicznych mają swoją specyfikę, która wynika z charakteru szkoły, doboru młodzieży oraz organizacji i warunków życia uczniów i dlatego wyniki badań nie mogą być w całej rozciągłości rozszerzone na szkoły innych typów. Dlatego też traktujemy je jako skromny przyczynek wniesiony do zagadnienia natury ogólnej.

Przejdźmy jednak do wyników badań. Wypowiadając się na temat przyczyn niepowodzeń w nauce, młodzież wymienia przede wszystkim przyczyny natury obiektywnej, spowodowane nieprawidłowościami pracy

[1] W zbieraniu materiałów uczestniczył zmarły kol. W. Rajczykowski.

w szkole i internacie, warunkami domowymi i ewentualnym dojazdem do szkoły. Przyczyny te traktuje przeważnie — choć nie zawsze — w powiązaniu z własną postawą i stosunkiem do pracy. Znikomy procent wypowiedzi świadczy o przejmowaniu na siebie pełnej winy i odpowiedzialności za noty niedostateczne.

Młodzież klas I skłonna jest widzieć przyczynę niepowodzeń w zmianie szkoły, której poziom i wymagania są niewspółmierne z wymaganiami szkoły podstawowej. Stosunkowo nieliczne są utyskiwania uczniów na braki wyniesione ze szkoły podstawowej w zakresie materiału rzeczowego. Dotyczą one sporadycznie takich przedmiotów, jak śpiew, gramatyka języka polskiego, fizyka.

W kilkunastu przypadkach uczniowie kl. I wykazują, że tęsknota za domem rodzinnym, zmiana warunków życia wpływają ujemnie na proces aklimatyzacji w nowej szkole.

Do często wymienianych przyczyn niepowodzeń w nauce (około 15% uczniów) zalicza młodzież zwłaszcza klas młodszych niezrozumienie lekcji i związane z tym trudności uczenia się.

Jedna z uczennic kl. V stawia pod adresem nauczycieli zarzut tej treści: „Przyczyną ocen niedostatecznych w naszej klasie są złe metody niektórych nauczycieli, którzy w sposób niezrozumiały podają treść nauczania i przyczyniają się do tego, że młodzież nie interesuje się przedmiotem i nie lubi go. Stąd płynie zniechęcenie i zaniedbywanie się w nauce".

Niezrozumienie lekcji wypływa m. in. z braku zdolności. Około 8% młodzieży stwierdza, że jest „mało zdolna", że „kuje i nic nie rozumie", chyba że przyjdzie jej z pomocą zorganizowany przez szkołę system samopomocy uczniowskiej. Dotyczy to głównie matematyki, gdyż w ankietach przeważają wypowiedzi: „jestem tępa w matematyce".

Z wypowiedzi uczniów wynika, że na naukę własną poświęcają znacznie więcej czasu, niż przewiduje na ten cel regulamin internatu, i że dzieje się to nieraz kosztem własnego zdrowia. Około 30% przebadanych uskarża się w sposób wyraźny na brak czasu, by móc solidnie przygotować się do lekcji, na nierównomierny układ przedmiotów trudnych w podziale godzin, na przeciążenie pracą domową oraz różnorodnymi zajęciami pozalekcyjnymi, które absorbują zbyt dużo czasu, np. kółka zainteresowań, treningi, próby, przygotowywanie się do lekcji próbnych itp.

Bolączki uczniów są bardzo różnorodne i wskazują raczej na pewne anomalia w pracy niektórych nauczycieli (na szczęście nielicznych), którzy — jak mówi młodzież — widzą tylko swój przedmiot, nie licząc się z możliwościami ucznia. Raz więc będzie to historia, innym razem fizyka, łacina, biologia czy inne.

Znamiennym jest fakt, że młodzież słabsza nie nadążająca za klasą lub zrażona niepowodzeniami w nauce uczy się przedmiotu na pamięć, bez zrozumienia, co pociąga za sobą obniżenie jej rozwoju umysłowego. Zdolniejsi oczywiście tego systemu nie stosują. Pocieszające są wypowiedzi

uczniów, którzy sami dostrzegają niebezpieczeństwa uczenia się na pamięć, wskazują, że szkoła odzwyczaja ich od bezmyślnego wkuwania i że przestawienie się na metodę rozumową daje uczniowi daleko większe korzyści.

Dość ostro krytykuje młodzież sposób odpytywania uczniów przez niektórych nauczycieli oraz brak obiektywności w stawianiu ocen. Kilkunastu uczniów stwierdza, że jedna niedostateczna odpowiedź zdecydowała o postawieniu tej oceny na okres lub że byli pytani raz z całości materiału przed klasyfikacją, w atmosferze ogólnego zdenerwowania. Kilku uczniów dostrzega nieprawidłowości w sposobie oceniania, z tym, że przy stawianiu końcowej oceny nie wzięto pod uwagę dwóch poprzednich pozytywnych ocen, zanotowanych w dzienniku. Jeden z uczniów przypuszcza, że po dwóch zanotowanych odpowiedziach na dostatecznie, wpisano bez przepytania ucznia trzecią ocenę, niedostateczną, by mieć podstawę do postawienia dwójki na okres.

Bardziej wrażliwi stwierdzają, że częstsze odpytywanie ośmiela ich, rzadkie wywołuje strach lub zalęknięcie się, w skutek czego odpowiedź traci na wartości.

W obiektywność ocen wątpi 25% młodzieży. Około 15 uczniów uważa, że ocena nd padła za jedno słowo, że nauczyciel nie pozwolił zastanowić się lub nie chciał wniknąć w przyczynę, dlaczego uczeń nie jest do lekcji przygotowany. W wypowiedziach młodzież wylicza m. in. takie powody „oberwania" dwójki jak: nie oprawiony zeszyt, spóźnienie się z oddaniem konspektu z powodu nieobecności nauczyciela, nieprzeczytanie zadanej lektury z braku odpowiedniej ilości egzemplarzy w szkole, krótki wzrok lub zdenerwowanie przy próbach strzelania na lekcjach PW itp.

Główne źródło nieprawidłowości ocen widzi młodzież w subiektywnym podejściu nauczyciela do ucznia. Oto co mówi na ten temat uczennica na ogół dobra:

„Jestem uczennicą dobrą, na trzeci okres groziła mi dwójka, ale profesor dał mi z łaski dostatecznie".

Przypatrzmy się, jakie zajmują stanowisko w tej sprawie uczniowie przeciętni:

„Utarło się u nas, że uczniowie średni, którzy odpowiadają na dobrze, otrzymują tylko trójczynę. To zniechęca nas do nauki, bo po co się uczyć, jak i tak lepiej nie będzie".

Z kolei wypowiedzi uczniów słabszych:

„Profesorowie łagodniej pytają dobrych uczniów".

„Jest faktem, że profesor ma swoich wybranych i traktuje ich łagodniej niż resztę klasy".

„Nauczyciel przedmiotu x kieruje się ocenami z innych przedmiotów i łatwo doczynia ocenę nd, gdy widzi inną dwójkę w dzienniku".

Nie tylko utarta opinia o uczniu rzutuje na ich ocenę. Zdarza się, że nauczyciel uprzedza się do ucznia i wyraża to słowem:

„Będę cię pytał, ale z góry wiem, że otrzymasz notę niedostateczną" lub: „Ja cię nie będę pytać, bo i tak nic nie umiesz".

Są również sygnały — na szczęście wyjątkowe — że sprawy zachowania się uczniów w szkole wpływają na ocenę z przedmiotu nauczania. Np. jedna z dziewczynek pisze:

„W internacie nastręczałam trudności i to odbijało się na moich ocenach, gdyż profesorowie myśleli, że się nic nie uczę".

„Nauczycielka dała mi ocenę nd z przedmiotu za to, że nie wyfroterowałam podłogi w internacie, i jeszcze się odgrażała: ja sobie użyję na lekcji".

Wiele wypowiedzi wskazuje na to, że ocena ucznia zależy od tzw. (w żargonie uczniowskim) humoru nauczyciela. Młodzież nie wnika w to, co jest powodem tych nastrojów, stwierdza tylko fakty.

„Gdy patrzymy, jak P. wchodzi do klasy, to wiemy, że dzisiaj będzie krwawy bój".

„Patrzy na mnie groźnym wzrokiem i wszystko, czego się nauczyłam, ulatuje w dal".

„Tracę głowę, peszę się i zapominam".

„Zbyt energicznie — pisze uczennica kl. I — pyta nasz pan dyrektor, tak że nim zdążę otworzyć usta, to już dostaję dwóję".

„Gdy profesorka zacznie odpytywać zadane ćwiczenia (skrzypce) i złości się przy tym, to ręka mi drga i dźwięk jest nieczysty".

Lęk przed groźnym profesorem powoduje zniechęcenie do przedmiotu, utratę wiary we własne siły, antypatię do profesora i do nauki w ogóle.

Zastanawiająca jest jedna charakterystyczna wypowiedź ucznia kl. III:

„Gdy na lekcji jest pani dyrektorka, to nauczyciel jest taki, jaki powinien być, gdy wyjdzie z klasy, sypią się gromy na uczennice".

Wypowiedź ta ujawnia fakt, że bywają nauczyciele, którzy nie potrafią zachować jednolitego oblicza wobec klasy i pytają inaczej przy dyrektorze szkoły, a inaczej, gdy są sami z młodzieżą.

Niektórzy nauczyciele stawiają chętnie oceny niedostateczne i widzą w nich jedyny środek mobilizujący uczniów do nauki, nie wnikając w skutki tych „pedagogicznych" zabiegów, zwłaszcza na jednostki ambitne i wrażliwe.

„Są nauczyciele, którym radość sprawia dać kilka ocen niedostatecznych".

„Jest u nas jedna pani, która gdy stawia dwójki, przyjemnie się uśmiecha".

„»A dam jej dwójkę, to będzie się uczyła lepiej, bo ją stać na to« — cytuje słowa profesora uczennica i od siebie dodaje: Tak, będzie się uczyła, ale profesor nie zrozumie, że dla jednych to jest bodziec, a dla drugich zgryzota wewnętrzna, która odbiera nam piękną młodość i uśmiech na ustach".

Zdarzają się tu i ówdzie epitety i docinki kierowane pod adresem tzw. „dwójarzy", które działają wręcz demobilizująco na ucznia:

„Jak ci się nie podoba, możesz odejść ze szkoły".

„Nadajesz się na krawcową".

„Z taką fryzurą prawie do szkoły filmowej, a nie do liceum pedagogicznego".

„Ty się nic nie uczysz, to sobie rozłożysz studia w tej klasie na dwa lata".

Autorytet grozy i zastraszenia przynosi wręcz odwrotne skutki. Młodzież denerwuje się na lekcji, krytycznie patrzy na nauczyciela, uczy się, bo się boi, ale myśli sobie:

„Chciałabym jako nauczycielka inaczej postępować, niż pan x postępuje".

„Gdy zdobędę zawód, będę mogła wykazać, że jestem trochę więcej warta, niż mówią moje postępy z tego przedmiotu".

Uczniowie opisując swe przeżycia na tle negatywnych ocen, mimo woli zestawiają je z osiągnięciami z zakresu innych przedmiotów, nieraz trudniejszych, oraz sposobem podejścia innych nauczycieli, którzy mogą służyć jako wzór i przykład życzliwości i sprawiedliwości.

„Są przedmioty, których poziom jest wysoki, wymagania duże, lecz nie odczuwa się na nich żadnego zdenerwowania. Można na nich myśleć, wypowiadamy się śmiało, a noty są takie, na jakie zasługujemy" (uczeń kl. V).

„Uczę się przedmiotu więcej, gdy nauczyciel dobrze i interesująco wykłada, gdy widzimy w nim przyjaciela i prawdziwego pedagoga" (uczeń kl. V).

Do przyczyn obiektywnych utrudniających postępy w nauce zalicza młodzież brak podręczników, np. do pedagogiki i języków obcych, względnie niewystarczającą ich ilość oraz rozbieżności pomiędzy zakresem wiedzy, której wymaga nauczyciel, a treścią podręcznika. Np. w historii:

„Materiał z podręcznika nie pokrywał się z wykładem profesora, a wykład trudno było zapamiętać dokładnie, zapomniało się kilku drobnych szczegółów i już ocena nd".

Około 10% uczniów widzi przyczynę własnych niepowodzeń w warunkach domowych. Zaznaczyć należy, że młodzież liceów pedagogicznych rekrutuje się przeważnie ze środowisk biednych, robotniczo-chłopskich. Ogólnie stwierdza się, że daleko lepsze warunki pracy są w internacie. Podkreślając dodatnie strony życia internatowego, jak stała kontrola i opieka, uregulowany system samopomocy koleżeńskiej, młodzież ukazuje w swych wypowiedziach równocześnie braki wspólnego życia, które do pewnego stopnia utrudniają solidne przygotowanie się do lekcji. Uczniom młodszym przeszkadza zbyt duża ilość kolegów zgromadzonych w jednej sali. Narzekają, że nie mogą się skupić, że „cichy szept" im przeszkadza,

a nauczyciel „nie jest w stanie przypilnować nas, bo ma pod opieką całe piętro".

„Mogę siedzieć — mówi uczeń klasy I — pół godziny nad otwartą książką i nic z tego nie wiem".

Stopniowo jednak wdrażają się w organizację życia internatu, przyzwyczajają i tworzą jak najbardziej dogodne dla siebie warunki w postaci odizolowanych „kącików pracy".

Uczą się w grupach lub pojedynczo, dobierając taką formę pracy, jaka aktualnie najbardziej im odpowiada.

Obok dodatnich dostrzega również młodzież ujemne strony uczenia się w grupie, czego dowodem wypowiedź, powtarzająca się kilkakrotnie:

„Uczyłam się w grupie mocniejszych, zdawało mi się, że umiem, wstydziłam się powtórzyć, a tymczasem to one umiały, a ja nie".

Tego rodzaju doświadczenia wpływają na dokonywanie zmian w zakresie organizacji uczenia się.

Kilku uczniów klasy I stwierdza, że nie wiedzą jeszcze, jak zorganizować sobie pracę własną, by jak najlepiej przygotować się do lekcji, nie wiedzą, jak uczyć się, jak przeprowadzić samokontrolę pracy itp. Wypowiedzi tej treści znikają w klasach starszych, co świadczy o zdobywaniu metody uczenia się w czasie pobytu w szkole.

Dwóch uczniów wskazuje na to, że wyjazdy z internatu do domu wytrącają ich z normalnego trybu nauki.

„Trzy dni mam przez to straty: w piątek nie chce mi się uczyć, bo myślę o domu, w sobotę żyję pod wrażeniem wyjazdu, w poniedziałek na lekcjach jestem wymęczona podróżą i nie przygotowana, a po południu, w nauce własnej, to samo".

Ujemny wpływ na oceny wywierają dojazdy do szkoły. Młodzież dojeżdżająca względnie dochodząca — a jest jej spora ilość — wraca późno do domu, uczy się wieczorami, wstaje o świcie i zmęczona przychodzi do szkoły. Rezultat taki, że obrywa dwójki. Pobyt na stancji, u krewnych lub w domu rodzinnym nie poprawia sytuacji ucznia. Młodzież albo angażowana jest do pracy w domu, co pochłania jej znaczną ilość czasu, albo nie posiada należytej kontroli i przestaje się uczyć.

Również atmosfera domu rodzinnego wywiera niekiedy ujemny wpływ na postępy uczniów w nauce. Kilkanaście wypowiedzi świadczy o tym, że choroba matki lub ojca, śmierć najbliższych osób, niezgodne współżycie rodziców, pijaństwo, ojczym lub macocha, złe warunki materialne domu, wszystko to wpływa ujemnie na wyniki nauczania.

„Stosunki między rodzicami są coraz gorsze".

„Myślę, skąd wziąć nowy płaszcz czy buty".

„Co zrobię, gdy nie dostanę pieniędzy na internat" itp.

Większa część młodzieży wiąże przyczyny natury obiektywnej, które wpływają na niepowodzenia w nauce, z niedociągnięciami natury osobistej. Spośród nich na plan pierwszy wysuwa brak systematyczności i dokład-

ności w nauce, lenistwo i słabą wolę. Przytaczają przykłady nieuwagi na lekcji, powierzchownego przygotowania się do lekcji lub powtórki, niedbalstwo w zakresie wykonywanych prac pisemnych i inne.

Na ogół jednak — jak z ankiet wynika — troska o jak najszybsze zdobycie zawodu, ustalenie pozycji społecznej, uniezależnienie się finansowe od domu, chęć przyjścia z pomocą rodzicom mobilizuje uczniów liceów pedagogicznych do nauki.

Znikomy tylko procent młodzieży (około 3%) ma odwagę całkowicie lekceważyć obowiązki szkolne. Częściej natomiast zdarzają się przypadki chwilowego opuszczenia się w nauce z własnej winy.

„Interesuje mnie więcej film, teatr, radio, piosenka niż nauka szkolna".

„Chcę poznać świat od tej przyjemniejszej, zabawowej strony".

„Czytam książki pasjonujące".

„Więcej interesują mnie spacery z chłopcem niż szkoła". — Oto sporadycznie podawane przyczyny oberwanych dwójek.

Kilka dziewcząt w klasie V wspomina o zawodzie sercowym, który wywołał zniechęcenie do życia, a tym samym do szkoły. Uczennice prowadzące korespondencję z chłopcami uważają, że im to nie tylko nie przeszkadza, ale nawet mobilizuje do nauki.

W rejestr przyczyn osobistych wliczają uczniowie przebyte choroby, które wywołują luki w materiale nauczania, częste przebywanie u dentysty i wynikające stąd złe samopoczucie.

Jak reaguje młodzież na niepowodzenia w nauce? Na wstępie charakterystyczna wypowiedź:

„Gdy dwóję dostanę dlatego, że nie wiem jakiegoś szczegółu lub nie myślę tak jak uczący, albo nota ta jest skutkiem złego humoru profesora, zniechęcam się do pracy, zaniedbuję ten przedmiot, zaczynam go nienawidzieć i na noty niedostateczne z tego przedmiotu przestaję reagować pozytywnie".

Młodzież rozróżnia reakcje w zależności od tego, czy ocena jest zasłużona, czy też nie, przy czym przez pojęcie oceny zasłużonej rozumie stan subiektywny, tj. poczucie, że się uczyła i umiała zadany materiał, a mimo to nie uzyskała noty pożytywnej.

Większość uczniów stwierdza, że nota niezasłużona zniechęca ich do nauki tego przedmiotu. Uczniowie młodsi częściej reagują płaczem, lamentem, lecz wcześniej na ogół przychodzą do równowagi. Uczniowie starsi wstydzą się płakać, natomiast głębiej i dłużej przeżywają niepowodzenie, a nawet popadają w stan depresji. Oto wypowiedzi uczniów:

„Nie mogę zmusić się do nauki, nie mogę uczyć się ani spać".

„Jestem kompletnie załamana".

Gdy nota niedostateczna utrzymuje się, mimo prób poprawy, przez czas dłuższy, tracą wiarę w swoje siły, pojawia się u nich coś w rodzaju kompleksu niższości, występuje obojętność, apatia, a nawet niechęć do życia. Stan załamania, zwłaszcza uczniów starszych, pogłębia lęk przed

utratą stypendium, który łączy się z obawą niedokończenia szkoły względnie wymówkami rodziców:

„Po otrzymaniu dwójki — pisze uczennica klasy III — bałam się wrócić do domu, krążyłam koło domu, wreszcie zdecydowałam się wejść. Przykro mi było".

„Myślę czasem o wystąpieniu ze szkoły".

Na ocenę niedostateczną zasłużoną lub nie reaguje młodzież różnie, w zależności od typu osobowości, jaki reprezentuje. Mniej przejmują się oceną nd uczniowie lekkomyślni (których jest zresztą niewielu), bardziej uczniowie ambitni, którzy czynią wszelkie wysiłki, by ocenę poprawić, a mimo to się nie udaje.

„Myślę sobie przecież, że ja jestem jeszcze na tyle silna i mam swoją ambicję, żeby się nie dać pochłonąć niepowodzeniu".

Uczniowie ambitni, lecz słabi więcej uczą się zagrożonego przedmiotu, ale stan psychiczny niezadowolenia z siebie bardzo im przeszkadza i rzutuje na niepowodzenia z innych przedmiotów.

„Zauważyłam, że gdy dostanę jakąś dwójkę, to wnet potem obrywam gorszą ocenę z innego przedmiotu".

Załamanie trwa dłużej lub krócej w zależności od usposobienia ucznia. Po jakimś czasie następuje regeneracja i napływ nowych sił do pracy.

Gdy ocena nd jest zasłużona w pojęciu ucznia, wywołuje wstyd, niezadowolenie z siebie i natychmiastową dążność do poprawy. Większość uczniów w tym wypadku stwierdza, że nota niedostateczna moblizuje ich do pracy. Jeden z nich pisze nawet:

„Gdy nie nauczę się, a profesor znienacka mnie wyrwie, wówczas nie mam pretensji do nikogo jak tylko do siebie, a czasem nawet nie uczę się dotąd, aż dostanę dwójkę, i wówczas nabieram sił i ochoty do nauki".

Końcowe sformułowanie tej wypowiedzi jest jedyne w materiale ankietowym i świadczy o odosobnionych przypadkach wyczekiwania na notę nd jako bodźca do dalszej nauki.

Uczniowie domagają się od nauczycieli, by głębiej wnikali w przyczyny, które wywierają wpływ na załamanie się ucznia w nauce i w krytycznych przypadkach przychodzili mu z pomocą w postaci zachęty, ciepłego słowa itp. Że tak faktycznie jest, świadczy przytoczona poniżej wypowiedź ucznia klasy III:

„Dopiero szczera, serdeczna rozmowa z jedną panią profesorką sprawiła, że wraca ochota do pracy".

Informacje wychowawców o uczniach niedostatecznych wskazują na to, że niektórzy z nich lepiej znają swoich uczniów, inni natomiast bardzo powierzchownie. Jest rzeczą charakterystyczną, że za niepowodzenia w nauce obwiniają przede wszystkim ucznia — „nie uczy się", „jest leniwy", „opieszały w nauce", „ucieka z lekcji", „zaniedbuje swoje obowiązki", „mało zdolny", „pilny, lecz tępy", „brak mu samodzielności", „niesystematyczny w pracy" itp. — nie wnikając głębiej w przyczyny,

dlaczego uczeń jest leniwy, dlaczego nie rozwija się pod wpływem szkoły. Obok ucznia widzą jeszcze trudności innego rodzaju, jak np.: warunki domowe, dojazd do szkoły, przeciążenie zajęciami pozalekcyjnymi i pracą społeczną.

Powyższe dane pokrywają się na ogół z wypowiedziami zawartymi w kilku ankietach:

„Tak niestety jest, że profesor nie poznawszy do głębi przyczyn oceny niedostatecznej rzuca fałszywy sąd pod adresem ucznia, że jest nierobem".

*

O czym mówi nam konfrontacja materiałów ankietowych z informacjami wychowawców? Zestawienie relacji uczniów i wychowawców wyraźnie wskazuje na to, że o ile uczniowie skłonni są przyczyny obiektywne wiązać z własnymi brakami i niedociągnięciami, o tyle nauczyciele-wychowawcy za niepowodzenia w nauce obwiniają przede wszystkim ucznia i dom oraz zajęcia dodatkowe nie związane bezpośrednio z lekcją. Nie próbują natomiast samokrytycznie spojrzeć na własną pracę oraz popełniane błędy w procesie nauczania, za mało interesują się uczniem.

Z przeprowadzonych badań ankietowych nie wynika wcale, że szkoły objęte nimi źle pracują. W porównaniu z innymi typami szkół w liceach pedagogicznych ilość ocen niedostatecznych jest stosunkowo niewielka. Należy nadto liczyć się z tym, że świeżo przeżyte niepowodzenia mogły nacechować wypowiedzi uczniów pewną dozą rozgoryczenia i subiektywizmu. Niemniej jednak zebrany materiał rzuca światło na mroczne zakamarki życia szkoły, które warto wziąć pod uwagę w pracy nad poprawą wyników nauczania celem obmyślenia i zastosowania odpowiednich środków zaradczych.

J. FILIPEK
Kraków

Każdy nauczyciel, nawet nie pracujący naukowo, nie mający zamiaru w przyszłości publikować swoich doświadczeń pedagogicznych, lecz doskonalący się metodycznie, powinien ostatecznie być świadomy, do czego dąży, czego ma się spodziewać po tej czy innej pracy. W związku z tym powinien postawić problem badawczy.

Przy organizowaniu aktywnego nauczania interesowałam się zagadnieniami:

1. Co należałoby zrobić, aby każdy uczeń w klasie był zainteresowany i aktywny podczas lekcji i poza nią?
2. O ile owa aktywność intelektualna stałaby się czynnikiem wpływającym na skuteczność nauczania?
3. W jakim stopniu przyczyniłaby się ona do kształtowania postawy wychowawczej ucznia?

Pokusiłam się zbadać, czy praca w zespołach roboczych ma wpływ na aktywizację intelektualną i na trwałość wiedzy ucznia, jak również na jego postawę.

Zanim zostały zorganizowane zespoły robocze w klasie wybranej na doświadczalną, pouczyłam uczniów, na czym ma polegać istota zespołów i jaka jest ich rola w nowej organizacji pracy na języku polskim.

Starałam się o to, by uczniowie zrozumieli, że zespół jest to grupa jednostek posiadająca wspólny cel i odpowiednią organizację dla osiągnięcia owego celu, a więc wspólne kierownictwo, podział pracy między poszczególnymi członkami, dyscyplinę, poczucie solidarności i wzajemnej odpowiedzialności wszystkich członków za realizację wytkniętych celów. Wszystko to tworzy między członkami zespołu wspólną więź. Już sam nawet cel powstania zespołów, którym jest wykonywanie wspólnej pracy przez dłuższy okres czasu, wytwarza pewną łączność jego członków. Z czasem łączność ta w toku pokonywania wspólnych trudów przeradzać się będzie w spoistą jedność całości zespołów, a więzy integracyjne staną się coraz silniejsze, bo wypływać będą z poczucia jednostek, z uświadomienia przynależności do zespołu. Współpraca, współdziałanie i współodpowiedzialność scementują ostatecznie tę więź i wówczas najbardziej uwypukli się istota zespołów od strony dydaktycznej — wyzwalanie energii tkwiącej w uczniach.

Żeby zespół był w pełni tego słowa zespołem, wystąpić w nim powinny: uspołecznienie procesu nauczania; swobodna wymiana myśli w atmosferze pełnej wzajemności, które

— ułatwiają obiektywne myślenie;
— upowszechnienie aktywności wśród wszystkich uczniów;
— uczuciowe zaangażowanie jako niezbędny element procesu poznawczego;
— ukierunkowanie myślenia ucznia przez starannie sformułowany problem.

Pod względem organizacyjnym dobór członków zespołu nie jest w pełni samorzutny, ale też nie narzucony przez nauczyciela. W doborze tym odgrywa rolę wzgląd przede wszystkim intelektualny, jak również nieobojętny zdaje się być aspekt społeczny. Trzeba więc tak dobierać członków, żeby każdy zespół był obrazem klasy, jej miniaturą, czyli żeby w skład każdego zespołu wchodził uczeń dobry, zły i średni. Niezbędnym również czynnikiem byłoby przemieszanie zespołów pod względem społecznym, tak żeby uczniowie nie dobierali się dzielnicami (czy też: wieś — miasto), albo wg zawodu rodziców (inteligencja — robotnicy). Staramy się przeto, aby zespoły powstały na zasadzie pełnej demokratyzacji.

Liczebność ich nie jest regułą. Zazwyczaj są 3—5-osobowe, lecz praktyka wykazuje, iż najlepiej organizują pracę zespoły 4-osobowe. Bardzo liczne zespoły nie stwarzają możliwości pełnej aktywizacji wszystkich jej członków, jak również utrudniają ściślejsze zespolenie.

Istotna natomiast jest ich równoważność, którą poniekąd zakłada już sam sposób organizowania zespołów (o czym wyżej), gdyż stwarza możliwości współzawodnictwa międzyzespołowego, czynnika emocjonalnego, bardzo pożądanego w nauczaniu.

Dla lepszego funkcjonowania zespołów każdy zespół ma swego przewodniczącego, zespołowego, który jest jego reprezentantem w sensie organizacyjnym, nie dydaktycznym. Zespołowy bowiem nie musi być uczniem najlepszym, może być średnim, lecz za to powinien reprezentować sobą dobrego organizatora, człowieka uspołecznionego, koleżeńskiego, pełnego inicjatywy, żeby umiał pokierować pracą swoich członków.

Z przewodniczących zespołów i gospodarza klasy dobrze jest zorganizować radę zespołowych celem utrzymania ścisłego kontaktu z całością klasy, udzielania zespołom poprzez jej reprezentantów jak najdalej idącej pomocy w pełnieniu nowych obowiązków czy to w formie instruktażu, czy porady, słów zachęty lub krytyki. Na tych zebraniach przewodniczący zespołów chętnie poddają krytyce pracę własnego zespołu, podsumowują dotychczasowe osiągnięcia i braki utrudniające w dalszym ciągu zdobywanie lepszych wyników nauczania i wychowania. Chętnie wypowiadają się nie tylko sami przewodniczący, lecz również inni członkowie zespołów, którzy mogą być udział w takich posiedzeniach. Uczniowie sami szukają środków poprawy stylu pracy i, co się z tym wiąże, dążą do osiągnięcia dobrych wyników we wspólnym zdobywaniu wiedzy. Samokrytyczne wypowiedzi uczniów słabszych sygnalizują nauczycielowi — kierownikowi wszystkich zespołów, na co należy zwrócić uwagę we wspólnej pracy, jakie przeszkody trzeba jeszcze pokonywać przy nowej organizacji lekcji i niezależnie od niej — w zdobywaniu wykształcenia przez poszczególne jednostki. I to jest bardzo ważne, gdyż mimo zespołów nie możemy stracić z oczu jednostki. Otwarte zebrania rad zespołowych są właśnie urządzane pod kątem wyjścia naprzeciw uczniów słabych, co w dalszym efekcie wpłynie na usprawnienie pracy zespołu jako całości.

Uczniowie również muszą przed rozpoczęciem pracy w zespołach orientować się najpierw teoretycznie, jaka jest rola zespołów roboczych w nowej organizacji lekcji, jakiego rodzaju będzie to praca, żeby umieć nią pokierować (przewodniczący zespołów) i w nią się włączyć (członkowie zespołów); zamiast tradycyjnego sposobu ujmowania materiału nauczania i tradycyjnego układu: nauczyciel — klasa — uczeń wystąpi problemowe jego ujmowanie i rozwiązywanie zbiorowe. W miejsce tradycyjnej dyskusji czy też pogadanki między nauczycielem a uczniem, z którego nauczyciel często za pomocą szczegółowych pytań wyciągał wiadomości potrzebne mu dla nawiązania do lekcji lub do dyskusji względnie do klasyfikacji ucznia — wyłonią się zespoły dyskutujące, naradzające się między sobą i podające w rezultacie nauczycielowi materiał naukowy przez siebie przemyślany w wykończonej formie. Żeby ów materiał lekcyjny umieli uczniowie korzystnie i bez przykrości przyswoić, nauczyciel postawi przed nimi za każdym razem, gdy zajdzie tego potrzeba, jakiś problem do rozwiązania. Jeden z członków zespołu po przygotowaniu się do odpowiedzi całej gromady będzie reprezentował swój zespół i w jego imieniu zreferuje przepracowane zbiorowo postawione zagadnienia. Rzecz w tym, by przemyśleć i omówić je tak, żeby referujący członek zespołu umiał wywiązać się ze swego zadania i otrzymał ocenę, na jaką zasłużył, ale odpowiadającą trudowi i wartości przepracowanych narad.

Przewodniczący zespołów muszą w tym celu swoim zapałem, pracowitością i wiedzą pociągnąć najsłabszych, małomównych i opieszałych do systematycznego wysiłku, ażeby nie zaprzepaszczali zachodu całego zespołu dla zdobycia wiadomości i dobrego miejsca we współzawodnictwie lichymi odpowiedziami.

Członek zespołu odpowiadający w imieniu trzech czy czterech osób, czyli zespołu, będzie oceniony indywidualnie, lecz każda jego nota, dobra czy zła, według umowy nauczyciela z zespołami, przyniesie zespołowi określoną ilość dodatnich lub ujemnych punktów. Punktacja ma służyć jako nieustanny bodziec do wzmożenia aktywizacji na lekcji i poza nią, ma przyczynić się do zaistnienia współzawodnictwa międzyzespołowego.

Nadto odpowiedź referowana przez członka jednego z zespołów stanie się przedmiotem dyskusji międzyzespołowej, w której rozstrzygnie się i ustali ostateczna forma rozwiązania i w której dokona się recenzja usłyszanego referatu.

W celu łatwiejszego porozumiewania się ze sobą i wzajemnego zżywania członkowie zespołów będą siedzieć wspólnie przy dwóch zsuniętych stolikach, tworząc kilka czteroosobowych zespołów. Stoliki stać muszą ukośnie po przekątnej, żeby uczniowie nie musieli być odwróceni tyłem do okna i do tablicy.

Zadaniem nauczyciela jest dojrzenie problemu w każdej partii materiału i interesujące sformułowanie go z uwzględnieniem stopnia trudności, zanim nastąpi podanie go do przepracowania w zespołach na lekcji.

Nauczyciel przebywając stale wśród zespołów będzie nimi kierował, przyuczał do samodzielnej pracy, naprowadzając tylko w miarę potrzeby, korygując błędy rozumowania, jak też błędy językowe, kierując tokiem lekcji i uczniowskim mozołem. Mając dostęp do każdego ucznia i okazję częstego słyszenia go podczas narady, będzie mógł bezpośrednio poznać jego wartość intelektualną, położyć nacisk na uzupełnienie zauważonych braków i pomóc mu rozwinąć się według jego możliwości. Ta jego nieustanna bliskość i kontrola same przez się staną się czynnikiem pobudzającym do pracy dla uczniów mniej ambitnych i słabszych.

Prócz tego, jak i wspomnianego już współzawodnictwa, sama organizacja pracy powinna stać się najpotężniejszym bodźcem do aktywizacji myślenia, gdyż uczenie się młodzieży nabierze charakteru doświadczenia społecznego, najbardziej wartościowego w procesie nauczania. Podział klasy na zespoły robocze stworzy jej możność kontaktów społecznych, a rozwiązywanie wspólnych zadań — zdobycie doświadczenia intelektualnego. Nadto zespoły wdrożą się do współpracy i współdziałania, a co za tym idzie — i do współodpowiedzialności — co jest założeniem dzisiejszej szkoły.

Po teoretycznym wprowadzeniu uczniów w sedno zagadnień należało z kolei obmyśleć środki realizacji wiodące do celu, czyli do wykazania słuszności lub niesłuszności postawionej wyżej hipotezy roboczej. Miały nimi być:

a. Nauka w zespołach roboczych na języku polskim w kl. IXa Liceum Ogólnokształcącego w Łapach (woj. białostockie) przez okres 6 miesięcy, tj. od połowy września 1959 r. do połowy marca 1960 r.

b. Zorganizowanie rady zespołowych w klasie badanej i ścisła z nią współpraca poprzez regularne zebrania i dorywczy instruktaż w miarę potrzeby.

c. Ze strony nauczyciela podwójne przygotowywanie się do lekcji prowadzonych odmiennym sposobem w dwu równoległych klasach tegoż liceum. Chodziło w tym wypadku o to, by świadomie różnicować metodę nauczania, by unikać zbliżonych form, gdyż wówczas klasa tradycyjna stałaby się półeksperymentalna, co z kolei utrudniłoby zbadanie postawionego problemu badawczego (brak klasy kontrolnej dla porównania wyników eksperymentu).

Środki realizacji powinny zapewnić zebranie odpowiedniego materiału do zestawień i wniosków. Pod warunkiem jednak — że obmyślimy należycie metody badań.

Metody badań wybrałam następujące:

1. Eksperyment naturalny — polegający na wywoływaniu określonych warunków w sytuacji naturalnej dla procesu nauczania — tzn. na lekcji — przez okres 8 miesięcy w 1959/60 r. szk. i przez cały rok szkolny 1960/61 w tej samej klasie w wymienionej szkole.

2. Obserwacja procesu pedagogicznego w czasie lekcji.

3. Praktyczne zajęcia kontrolne z uczniami, tj.:

a. badania wstępne w postaci testów wiadomości, na krótko przed rozpoczęciem eksperymentu,
b. badania etapowe (w sumie cztery) w odstępach mniej więcej miesięcznych,
c. badania końcowe po upływie 6 miesięcy nauczania w zespołach.

4. Ankiety uczniowskie na temat pracy w zespołach — w sumie trzy, rozpisywane regularnie co drugi miesiąc, w 1959/60 i sześć w 1960/61 r.

5. Rozmowy i wywiady wychowawcze z uczniami.

6. Protokoły i sprawozdania z lekcji, nagrania magnetofonowe narad i referatów poszczególnych zespołów.

7. Punktacja współzawodnictwa międzyzespołowego i zestawienie jego wyników.

8. Statystyczne ujęcie wyników eksperymentu, badań wstępnych, etapowych i końcowych.

Po przemyśleniu problemu badawczego, środków realizacji i metod badań przystąpiłam do przeprowadzenia eksperymentu naturalnego. Spośród dwu równoległych klas wymienionego liceum trzeba było uczynić wybór. Jedną z klas, mianowicie, pozostawić jako kontrolną z dotychczasowym systemem nauczania, drugą zaś przestawić na inne tory realizacji materiału programowego, to znaczy przeprowadzić w niej eksperyment z pracą zespołów. Ponieważ jednak poziomy ich były nierówne, postanowiłam, aby eksperyment pedagogiczny został przeprowadzony w klasie słabszej celem wyeliminowania dodatkowego czynnika w ewentualnym uzyskiwaniu w klasie eksperymentalnej lepszych wyników nauczania.

Dla przekonania się w sposób istotny o poziomach klas, co do których miało się już wyrobioną opinię z ub. roku szkolnego, a która w nowym roku mogła okazać się błędna wobec możliwości rozwoju młodzieży przez okres wakacji — przeprowadzone zostały badania wstępne w postaci sprawdzianu wiadomości z materiału poprzedniej klasy.

Po przeanalizowaniu wyników badań od strony jakości przyswojonego materiału przez klasy i poszczególnych uczniów, po stwierdzeniu, która z klas wypadła zdecydowanie gorzej — uczyniłam wybór. Ponieważ klasa IXa otrzymała 25% ocen nd, gdy w klasie IXb było ich tylko 12%, wobec tego kl. IXa została przeznaczona na klasę eksperymentalną.

Należało teraz przystąpić do praktycznego zorganizowania zespołów roboczych.

Bardzo uważnie i starannie, z dużym nakładem czasu i wśród ożywionej dyskusji zostali dobrani uczniowie do poszczególnych 4-osobowych zespołów, których stworzyło się dziewięć.

W krótkim czasie nastręczyła się sposobność rozpoczęcia wspólnej pracy, kiedy to po lekcji tradycyjnej na temat okresu średniowiecza (ogólne naświetlenie epoki) zespoły otrzymały zadanie domowe w postaci pytań problemowych:

1. Przypomnijcie sobie w zespołach i zanotujcie na podstawie lektury

z ub. roku (*Krzyżacy* — Sienkiewicza), jakimi cechami charakteryzują się rycerze średniowieczni.

2. Przeczytajcie fragment *Pieśni o Rolandzie* z *Wypisów* dla kl. IX i odpowiedzcie, w jakim stopniu w naszych oczach Roland zasługuje na miano rycerza w porównaniu do rycerzy Sienkiewicza.

3. Wywnioskujcie, jakie są w ogóle ideały i światopogląd ludzi średniowiecznych i czym są uwarunkowane.

Pracę domową uczniowie wykonali indywidualnie poza szkołą, na lekcji zaś otrzymali zaraz po jej rozpoczęciu 10 minut czasu na uzgodnienie odpowiedzi i dostateczne porozumienie się, zanim nastąpi referowanie wniosków przez kogoś wezwanego.

Ze względu na nowość tego rodzaju zajęcia i wynikające z tego, jak się dało uchwycić, opory psychiczne młodzieży, zgodziłam się wyjątkowo na odpowiedź ucznia — ochotnika, który zreferował punkt 1 na ocenę dostateczną. Członkowie innych zespołów uzupełnili jego odpowiedź, ponieważ była ona niewyczerpująca, ja zaś, pamiętając nie tylko o kontrolnej funkcji oceny szkolnej przy wystawianiu mu stopnia, poinstruowałam, jaka ma być odpowiedź reprezentanta zespołu, tym bardziej ochotniczo zgłaszającego się do podsumowania jego wniosków, i wskazałam na braki w referowaniu.

Po zredagowaniu przez poszczególne zespoły zwięzłej notatki w zeszycie przedmiotowym następne zagadnienia opracowane były w podobny sposób, z tą tylko różnicą, że wnioski zespołu zbierała wezwana przeze mnie dobra uczennica z innego zespołu. W ten sposób miałam możność bezpośrednio po swoim instruktażu ukazać odpowiedź pełną i rzeczową. Oceniając ją zaś słusznie na ocenę dobrą, jednocześnie uczyniłam z oceny bodziec, który popchnął zespoły do współzawodnictwa, zespół ten bowiem wg zbiorowej poprzedniej umowy otrzymał 5 punktów. Rozradowane twarze i roześmiane oczy zespołu owej uczennicy, a także niecierpliwa i zazdrosna mimo aprobaty postawa innych nie wymagały komentarza. Były to pierwsze punkty i osiągnięcia wychowawcze w klasie. Współzawodnictwo chwyciło, a później intensywnie rozwinęło się dając bardzo dobre rezultaty. Nie można jednakowoż uzależniać wyników pracy zespołów jedynie i tylko od tego czynnika. Współzawodnictwo nie może być przecież narzucone odgórnie. Jeśli więc samorzutnie nie wystąpi, a mimo to styl i korzyści wspólnej pracy będą dla uczniów wystarczająco atrakcyjne (np. w klasach najwyższych) — trzeba na tym bez żadnego niepokoju poprzestać.

Nie ma natomiast żadnej wątpliwości co do tego, że pracy w zespole trzeba się uczyć. Musiałam nauczyć tego swoje zespoły. Jednostka musiała podciągać się do wymagań całej grupy zespolonej we wspólnym trudzie. Zespół uczył ją właśnie myśleć na poziomie rówieśników. Z jednej strony kształcił on przodownictwo, a z drugiej uczył przystosowania. Coraz zręczniej i sprężyściej odbywały się narady zespołów, a także referowanie

owoców ich myślenia. Coraz korzystniejsze we wspólnym wysiłku okazywały się rady zespołowych pomagające w pracy nauczycielowi.

Już po 3 miesiącach doświadczeń doszłam z zespołami do tego, że mogłam iść równolegle z materiałem klasy kontrolnej bez specjalnych zabiegów i trudności, a po 6 miesiącach nieco szybciej nawet bez uszczuplania i spłycania materiału. Znaczyło to, że i ja, i zespoły usprawniamy coraz bardziej swoją pracę i że stopniowo doskonalimy się w niej, popełniając coraz mniej błędów w realizacji problemowego nauczania i uczenia się w zespołach. Samo problemowe nauczanie nauczyciel z pewnością już zna praktycznie i mógł je stosować w zajęciach dydaktycznych z całą klasą, lecz w tym wypadku musi nauczyć się zastosować je w odniesieniu do zespołów. Nauczyciel także powinien wiedzieć, że praca w zespole nie musi odbywać się ani na każdej lekcji, ani na całej lekcji, lecz wtedy, gdy zaistnieje tego potrzeba. W miarę zżywania się zespołów i opanowywania techniki narad wyniknie ona coraz częściej, gdyż uczniowie lubią ten styl pracy i dużo z niego wynoszą. Nauczyciel jednak sam będzie orientował się najlepiej w konkretnej klasie, jakie środki ma w danej chwili zastosować, żeby utrzymywać zainteresowanie i nie nużyć klasy monotonią zabiegów dydaktycznych. Pamiętać musi ponadto, że problemowe nauczanie w zespołach odbywać się ma w dotychczasowym systemie klasowo-lekcyjnym z honorowaniem wszystkich znanych nauczycielowi zasad i metod nauczania. Ten styl pracy bowiem jest tylko inną organizacją lekcji. Nauka w zespołach nie jest wobec tego celem samym w sobie, lecz tylko środkiem do celu. Cel stanowi jednostka i postęp jej wiedzy, postęp w samodzielności i wnikliwości myślenia. Toteż poprzez zespoły kładłam nacisk na zaprawianie do samokształcenia i na budzenie pragnienia wiedzy u każdego ucznia.

Największą trudność sprawiało zawsze obmyślenie pytań problemowych, tak żeby były komunikatywne i żeby faktycznie zawierały problem. Wówczas spełnią one swoje zadanie, gdy „wywołają postawę badawczą podmiotu i będą prowadzić do wzbogacenia posiadanej wiedzy przez pokonanie trudności" [1] — w tym wypadku o charakterze teoretycznym.

Podawanie pytań problemowych może być stosowane w różnoraki sposób. Gdy będą one wymagały powtórzenia czy syntezy większej partii materiału — można polecić je do opracowania w domu, a następnie zebrać w zespołach na lekcji. Gdy będą dotyczyły bieżących lekcji w oparciu np. o pewną lekturę — dać je do przemyślenia na miejscu w klasie.

Instrukcja dla zespołów nie musi, rzecz oczywista, zawierać samych tylko pytań problemowych. W zależności od typu lekcji, mając na uwadze, że problemowe nauczanie w zespołach ma nie tylko aktywizować na lekcji i uczyć myślenia, lecz również dawać umiejętności i sprawności, mobilizować wiedzę, potrzebną do rozwiązywania problemu, ułatwiać zdo-

[1] W. Kupisiewicz: *O efektywności nauczania problemowego* W-wa, PWN 1960 r.

bywanie pewnego zasobu wiadomości — dajemy nieraz instrukcję o charakterze ćwiczebnym w celu utrwalenia pewnych umiejętności np. na lekcji gramatyki. Sprawozdanie z wykonania poleceń i ich ocena obowiązuje również jak na innych lekcjach.

W roku eksperymentu w ten sposób uzyskałam odpowiedź na problemowe pytanie postawione raczej sobie samej, czy wszelkiego typu lekcje języka polskiego można prowadzić z zastosowaniem pracy zespołów. Okazało się, że ta organizacja nauczania ma zastosowanie na różnego rodzaju lekcjach, niezależnie od metody i treści nauczania. Tak więc sprawdziłam jej przydatność i walory na lekcjach o literaturze, o języku i pisowni, na lekcjach typu powtórzeniowego, jak również poświęconych współczesnemu życiu literackiemu, lekturze uzupełniającej, a nawet poprawie pracy klasowej.

Wszystkie organizowane w ten sposób lekcje pociągały za sobą w konsekwencji zmianę roli nauczyciela, do której z początku trudno mi było przywyknąć. Z osoby dotąd centralnej nauczyciel schodzi niejako na ubocze, staje się doradcą, pośrednikiem, pomocnikiem i organizatorem nowej organizacji pracy. Obawy jednak o niepożądane następstwa natury wychowawczej okazały się płonne, gdyż narady zespołów sprawiły nawet przyjemność przeświadczeniem, że odbywają się właśnie na tematy naukowe i że w każdej chwili jestem w stanie regulować natężenie głosu dyskutujących.

Innym obawom i zastrzeżeniom, które mają zazwyczaj nauczyciele, zanim zaczną realizować problemowe nauczanie w zespołach, trzeba było przeciwdziałać nieraz w wielkim trudzie, tym bardziej że sam nauczyciel borykał się z nowością własnej metody. Musiałam więc nie dozwalać na pasożytowanie uczniów niedbałych w pierwszej fazie istnienia zespołów, zanim ruszyło ambitne i szlachetne współzawodnictwo. Pilnowałam, by nie wytworzyła się hegemonia najbardziej aktywnych uczniów w zespole kosztem uczniów cichych i nieśmiałych. Starałam się wytrzebić zbędne już w zespole, lecz jeszcze nawykowo rozpowszechnione wśród młodzieży podpowiadanie i ściąganie. Tak regulowałam współżycie zespołów, żeby ich istnienie stało się czynnikiem wiążącym klasę jako całość, a nie rozbijającym jej zżycie. Ale jeśli ktoś efektywność problemowego nauczania w zespołach chciałby widzieć tylko poprzez podwojone zabiegi dydaktyczno-wychowawcze samego nauczyciela, nie dostrzegłby niewątpliwie sedna sprawy. Czyż nauczyciele pracujący tradycyjną metodą wolni są od tego rodzaju spraw, jak walka z pasożytowaniem w klasie, z aktywnością wybranych tylko jednostek, z podpowiadaniem i ściąganiem, z objawami braku należytej spójni wśród uczniów? Nie wynikają więc one z nowej organizacji lekcji i nie obciążają dodatkowo nauczającego. Nie ilościowo wobec tego, ale jakościowo zmienia się wysiłek pedagoga, którego efekty zresztą kompensują brak wprawy i bezbłędnego prowadzenia pracy w ze-

społach, co wymaga i trudu, i czasu, zanim pracę tę można będzie uznać za zupełnie właściwą i w pełni wydajną.

Eksperyment sprawdzony badaniami wstępnymi, etapowymi i końcowymi w Liceum Ogólnokształcącym w Łapach prowadzony w ciągu 2 lat nauczania, a następnie popularyzowany jeszcze dotąd w innych szkołach okręgu białostockiego przez trzeci rok z rzędu dowodzi słuszności postawionego problemu badawczego i daje twierdzącą odpowiedź, iż problemowe nauczanie w zespołach ma wpływ na aktywizację intelektualną i na trwałość wiedzy ucznia, jak również na jego postawę wychowawczą. Kształci wiele pięknych cech, jak: uczynność, stanowczość, zdrową ambicję, wyrozumienie, solidarność i systematyczność w pracy oraz umiejętność współdziałania i współodpowiedzialności.

Eksperyment ten daje również odpowiedź na zagadnienie postawione przez Jana Barteckiego, czy aktywizacja procesu nauczania poprzez zespoły uczniowskie da się zastosować w innych przedmiotach szkolnych nie należących do grupy ścisłych. I odpowiedź ta jest w pełni twierdząca, sprawdzona doświadczeniami pedagogicznymi przeprowadzonymi wg teoretycznych założeń i praktycznych wskazówek samego Autora.

Z. JOPOWICZ

[2] Jan Bartecki: *Aktywizacja procesu nauczania poprzez zespoły uczniowskie* PWN, 1958 s. 178.

Z DOŚWIADCZEŃ NAD REALIZACJĄ PROGRAMU NAUCZANIA PEDAGOGIKI W ZAOCZNYM STUDIUM NAUCZYCIELSKIM

Na przełomie lat 1957/58 w prasie pedagogicznej toczyła się dyskusja nad zagadnieniem założeń programowych nauczania pedagogiki w liceach pedagogicznych. Istota polemiki dotyczyła zasady, na jakiej powinien być oparty układ treści przedmiotów pedagogicznych w programie nauczania pedagogiki w zakładach kształcenia nauczycieli. Zasadzie systematycznego układu treści przedmiotów pedagogicznych przeciwstawiono zasadę układu całościowego, opracowującego wybraną problematykę pedagogiczną równocześnie z różnych stron.

Wynikiem powyższej dyskusji była decyzja Ministerstwa Oświaty dopuszczająca możność wyboru pomiędzy dwoma wariantami programowymi przy nauczaniu pedagogiki w zakładach kształcenia nauczycieli:

a) pierwszym wariantem — opracowanym przez Komisję Programową Przedmiotów Pedagogicznych Ministerstwa Oświaty w układzie systematycznym,
b) drugim wariantem — opracowanym przez zespół pracowników Katedry Pedagogiki Uniwersytetu Warszawskiego w układzie całościowym, przejawiającym tendencje do całościowego traktowania zagadnień wychowania łącznie z nauczaniem.

SYTUACJA PROGRAMOWA W STUDIUM NAUCZYCIELSKIM

W okresie, w którym toczyła się dyskusja nad programem przedmiotów pedagogicznych w liceach pedagogicznych w studiach nauczycielskich, program nauczania przedmiotów pedagogicznych kształtował się w ogólnych ramach nakreślonych instrukcją programową Ministerstwa Oświaty. Instrukcja programowa na r. szk. 1959/60, scalająca wytyczne programowe dla potrzeb studiów nauczycielskich, dopuszczała również przy realizacji programów przedmiotów pedagogicznych obydwa warianty programów obowiązujących w liceach pedagogicznych. Nie ulega jednak wątpliwości, że założenia programowe przy nauczaniu pedagogiki w liceach pedagogicznych nie dadzą się w całej rozciągłości przenieść na grunt nauczania powyższego przedmiotu w studiach nauczycielskich. Wymaga tego postulat dostosowania programu do możliwości słuchacza studium oraz postulat uwzględniający konkretne potrzeby pracy zawodowej nauczyciela, ważny szczególnie w zaocznych studiach nauczycielskich.

Specyficzna sytuacja programowa zaistniała w studium nauczycielskim organizowanym dla potrzeb szkolnictwa zawodowego. W powyższym artykule chcę podzielić się uwagami na temat realizacji programu nauczania pedagogiki w Zaocznym Studium Nauczycielskim dla nauczycieli szkół odzieżowych w Warszawie, które rozpoczęło swą działalność w r. szk. 1959/60.

Pierwszy plan nauczania 3-letniego Zaocznego Studium Nauczycielskie-

go dla nauczycieli szkół odzieżowych z r. szk. 1959/60 w grupie przedmiotów pedagogicznych pominął całkowicie wybrane zagadnienia z filozofii, które występują w planie nauczania studium nauczycielskiego dla szkolnictwa podstawowego. Postawił nauczyciela przedmiotów pedagogicznych wobec słuchacza pozbawionego wiadomości z zakresu logiki, ontologii, teorii poznania, etyki, filozofii społecznej. Nauczyciel, którego po ukończeniu studium powinna cechować systematyczna praca nad kształtowaniem logicznego myślenia ucznia, sam w czasie trwania swoich studiów został odsunięty od logiki jako niezbędnego składnika zawodowego przygotowania nauczyciela. W jaki sposób, jaką metodą miał nauczyciel pedagogiki, nauki wymagającej solidnej podbudowy filozoficznej, ułatwić słuchaczowi studium nauczycielskiego zrozumienie zagadnień: kształtowania się celów wychowania, systemów wychowawczych, naukowego poglądu na świat?

Drugim podstawowym niedopatrzeniem pierwszego planu nauczania na wyżej omawianym studium nauczycielskim był brak również podbudowy socjologicznej przedmiotów pedagogicznych.

Obydwa te czynniki oraz pominięcie w programie studiów wybranych zagadnień z filozofii i socjologii stwarzały słuchaczowi studium nauczycielskiego, najczęściej absolwentowi technikum odzieżowego, poważne trudności w zrozumieniu podstaw procesu wychowawczego. Krytyka i wnioski wysunięte przez Radę Studium odnośnie zmian w planie nauczania uzyskały aprobatę Ministerstwa Oświaty i w następnym roku szkolnym wprowadzono do planu studiów wybrane zagadnienia z filozofii i aktualne zagadnienia społeczno-polityczne w powiązaniu z elementami nauk socjologicznych.

Zagadnienie miejsca historii wychowania przy nauczaniu pedagogiki zostało rozstrzygnięte przez plan nauczania ustalony zarządzeniem Ministerstwa Oświaty. Jeśli plan studiów w studium nauczycielskim ogólnokształcącym wprowadza historię wychowania na zakończenie kursu pedagogiki, to plan nauczania 3-letniego Zaocznego Studium Nauczycielskiego dla nauczycieli szkół odzieżowych przyjął stanowisko zajęte przez autorów drugiego wariantu programu przedmiotów pedagogicznych. Dwuletnia praktyka potwierdziła słuszność tego stanowiska. Słuchacze studium przy braku podbudowy filozoficznej mieli ułatwione zrozumienie współczesnych problemów pedagogicznych po uprzednim zapoznaniu się z ich rozwojem historycznym.

Nauka historii wychowania, poprzedzająca pedagogikę, spełniła jednocześnie drugie zadanie: ułatwiła słuchaczom studium, absolwentom technikum odzieżowego, zapoznanie się z pojęciami i terminologią związaną z procesem wychowania. I aczkolwiek słusznie zwraca uwagę prof. Sośnicki, że istnieje krótsza droga do osiągnięcia powyższych celów poprzez „bezpośrednie wprowadzenie do naszych współczesnych problemów pe-

dagogicznych niż wprowadzanie okrężną drogą przez przeszłość" [1], to jednak w tym konkretnym przypadku praktyka wskazuje, że historyczne wyjaśnienie współczesnych systemów wychowania ułatwia czynnemu nauczycielowi, najczęściej rozpoczynającemu pracę w szkole zawodowej bez przygotowania pedagogicznego, pełniejsze zrozumienie niezbyt łatwej teorii nauczania i wychowania.

UKŁAD TREŚCI PROGRAMOWEJ PRZY NAUCZANIU PEDAGOGIKI W ZAOCZNYM STUDIUM NAUCZYCIELSKIM

Realizacja programu nauczania pedagogiki w zaocznym studium nauczycielskim wymagała od nauczyciela tego przedmiotu podjęcia wstępnej decyzji odnośnie wyboru jednego z dwóch zalecanych przez Ministerstwo Oświaty wariantów programowych. Wiek i doświadczenie zawodowe słuchaczy studium, nauczycieli czynnych w szkołach zawodowych, przemawiało za zastosowaniem wariantu pierwszego opartego o układ systematyczny materiału. Wariant drugi programu przedmiotów pedagogicznych przyciągał uwagę nauczyciela pedagogiki swoim podejściem do „współczesności i teraźniejszości" [2], ścisłym powiązaniem problemów pracy wychowawczej z zadaniami rozwoju społecznego, gospodarczego i kulturalnego kraju. Powyższe względy, jak również i swoboda pozostawiona nauczycielowi przy realizacji programu pedagogiki w studium nauczycielskim zadecydowały o wprowadzeniu do układu programowego pewnych zmian.

Układ programowy materiału z pedagogiki, który realizowałem w Zaocznym Studium Nauczycielskim dla nauczycieli szkół odzieżowych, oparłem o podstawową zasadę pedagogiki socjalistycznej, uznającą jedność nauczania i wychowania; zasadę, o którą oparta jest konstrukcja obydwóch wariantów programowych nauczania pedagogiki, zarówno układu całościowego, jak i układu systematycznego. Wykazała to wyraźnie dyskusja tocząca się w swoim czasie pomiędzy zwolennikami tych dwóch stanowisk. Na ujemne strony oddzielania od siebie teorii nauczania od teorii wychowania przy konstruowaniu programu przedmiotów pedagogicznych zwraca uwagę zarówno prof. B. Suchodolski [3], jak i prof. K. Sośnicki ze względu na to, że proces wychowawczy stanowi jednolitą całość. Uzasadnione stanowisko reprezentuje prof. Sośnicki, gdy zwraca uwagę, że różne strony jednolitego a zarazem złożonego procesu wychowawczego (wychowanie umysłowe, moralne, etyczne, fizyczne) wymagają dla do-

[1] *Zagadnienia założeń programu nauczania pedagogiki w liceach pedagogicznych*, K. Sośnicki. „Ruch Pedagogiczny" nr 1 z 1961 r.
[2] *Zagadnienia założeń programu nauczania pedagogiki w liceach pedagogicznych*, K. Sośnicki. „Ruch Pedagogiczny" nr 1 z 1961 r.
[3] *Założenia i treść programowa przedmiotów pedagogicznych*. (Oprac. B. Suchodolski, W. Okoń, W. Szczerba, J. Walczyna, L. Wołoszynowa, St. Wołoszyn) „Kwartalnik Pedagogiczny", nr 2 z 1958 r.

kładniejszego ich poznania wyodrębnienia [4]. Za uzasadnione należy uznać i to jego zastrzeżenie, że przy nauczaniu pedagogiki „problemy dydaktyczne nie mogą być pomniejszane na rzecz problemów wychowawczych [4], z jednoczesnym odwróceniem tego żądania, aby problemy wychowawcze nie były pomniejszane na rzecz problemów dydaktycznych. W realizowanym przez siebie programie nauczania pedagogiki na zaocznym studium nauczycielskim trzymałem się zasadniczo koncepcji układu systematycznego; wprowadzając do niego pewne zmiany dążyłem jednak do całościowego traktowania zagadnień wychowania.

Do pedagogiki ogólnej, którą rozpocząłem systematyczny kurs nauczania tego przedmiotu, włączyłem zagadnienia: form wychowania w ich historycznym rozwoju, różnych form działalności ludzkiej ze względu na ich znaczenie wychowawcze, zagadnienie charakteru i roli wychowania jako procesu społecznego. Kurs pedagogiki ogólnej zakończyłem tematem wprowadzającym w zagadnienia współczesnej polityki oświatowej reprezentowanej przez socjalistyczny i kapitalistyczny system oświatowy. W toku realizacji programu okazało się bardzo wyraźnie, że dla słuchaczy zaocznego studium nauczycielskiego niezbyt jasne są zagadnienia dotyczące podłoża polityczno-społecznego wychowania burżuazyjnego i przyczyn odmiennego rozwiązywania tych samych problemów wychowawczych przez pedagogikę burżuazyjną i socjalistyczną. Wychodziłem z założenia, że tak ułożony program ogólnej teorii działalności wychowawczej będzie stanowił należyte przygotowanie do kursu systematycznego z pedagogiki szczegółowej.

W systematycznym kursie pedagogiki szczegółowej starałem się zamknąć cztery działy teorii wychowania: wychowanie umysłowe, moralne, estetyczne i fizyczne. Punktem wyjściowym w układzie materiału programowego z pedagogiki szczegółowej było zagadnienie celów wychowania w Polsce Ludowej. Z nich wynikały w dalszej kolejności szczegółowe zadania dla poszczególnych stron procesu wychowawczego. Poszczególne działy teorii wychowania potraktowałem jako zamknięte i wyodrębnione całości celem głębszego wniknięcia w ich istotę i treść, podkreślając zawsze przy ich opracowywaniu, że stanowią one jedynie różne strony wzajemnie przenikającego się jednolitego procesu społecznego, jakim jest wychowanie. Każdy z działów teorii wychowania starałem się opracować od strony: głównych zadań wynikających z celów wychowania, treści i charakterystyki danego procesu wychowawczego, zasad i metod oraz organizacyjnych form występujących w praktycznej działalności wychowawczej zmierzającej w ostatecznym celu do ukształtowania wszechstronnie rozwiniętej osobowości człowieka. Praktyka potwierdziła, że taki układ materiału programowego wprowadza logiczną przejrzystość i uła-

[4] Uwagi o *Zarysie pedagogiki* z r. 1958/59, K. Sośnicki. „Ruch Pedagogiczny", nr 3 z 1959 r.

twia uczącemu się jednoczesne ogarnięcie całości problematyki wychowawczej oraz zrozumienie jej zróżnicowania i wzajemnego powiązania różnych stron procesu wychowawczego. Problematykę kursu pedagogiki szczegółowej zamierzam zakończyć opracowaniem wybranych zagadnień, dotyczących roli nauczyciela w procesie wychowania i jego osobowości, roli istytucji wychowawczych i ich wzajemnego stosunku w procesie wychowania oraz zagadnieniem wychowania seksualnego młodzieży.

PODRĘCZNIK PEDAGOGIKI

Realizacja programu nauczania pedagogiki w zaocznym studium nauczycielskim wiąże się ściśle z poważną trudnością: brakiem odpowiedniego do tego przedmiotu podręcznika. Podręcznika, który spełniałby funkcję przygotowującą do korzystania z obszernej literatury pedagogicznej, nie zawsze dostępnej dla słuchacza. *Zarys pedagogiki* [5] jest podręcznikiem za trudnym dla tego typu studium nauczycielskiego, którego słuchacze nie posiadają należytego przygotowania w zakresie nauk filozoficznych i socjologii.

O istnieniu zapotrzebowania wśród nauczycieli przedmiotów pedagogicznych na „systematyczne, przystępne opracowania typu podręcznikowego teorii wychowania i teorii nauczania, ogólnej i szczegółowej" pisano już w „Ruchu Pedagogicznym" [6].

Niech mi będzie wolno w tym miejscu przypomnieć Redakcji „Ruchu Pedagogicznego" zobowiązanie, które przy wznowieniu czasopisma podjęła wobec swoich czytelników w 1959 r.

...„Trzecią grupę problemów, tradycyjnie bliskich »Ruchowi Pedagogicznemu«, powinny stanowić, zdaniem naszym, sprawy systemu kształcenia i samokształcenia nauczycieli... 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" [7].

O realizację tych zobowiązań proszą zarówno słuchacze studiów nauczycielskich, jak i w ich imieniu nauczyciele przedmiotów pedagogicznych. Zapewniamy Redakcję „Ruchu Pedagogicznego", jeżeli w każdym numerze tego czasopisma będzie można ujrzeć choć jeden artykuł w przystępny sposób omawiający problematykę teorii wychowania i nauczania, ułatwiający realizację programu nauczania pedagogiki w zakładach kształcenia nauczycieli w obecnej sytuacji, kiedy odczuwa się brak odpowiedniego

[5] *Zarys pedagogiki* — tom I i II. Praca zbiorowa pod redakcją B. Suchodolskiego PWN. Warszawa 1958/59.

[6] *Biblioteka pedagogiczna nauczyciela — wychowawcy.* F. Korniszewski. „Ruch Pedagogiczny", nr 4 z 1961 r.

[7] „Ruch Pedagogiczny", nr 1 z 1959 r. *Od redakcji* (str. 3).

podręcznika w tej dziedzinie, to zbędnym stanie się ogłaszanie premii dla prenumeratorów „Ruchu Pedagogicznego", wtedy „Ruch Pedagogiczny" znajdzie się „w ręku każdego dokształcającego się nauczyciela". Mogą to być artykuły wchodzące w skład treści poszczególnego numeru czasopisma albo, żeby nie obniżać poziomu czasopisma, w formie wkładki lub dodatku specjalnego. Za ten „dodatek specjalny" jako premię dla czytelników na pewno spotka Redakcję wdzięczność ze strony zainteresowanych osób, a „Ruch Pedagogiczny" jako czasopismo związkowe spełni poważną przysługę koleżeńską w procesie masowego dokształcania się i doskonalenia zawodowego nauczycieli.

C. OSTROWSKI

twia uczącemu się jednoczesne ogarnięcie całości problematyki wychowawczej oraz zrozumienie jej zróżnicowania i wzajemnego powiązania różnych stron procesu wychowawczego. Problematykę kursu pedagogiki szczegółowej zamierzam zakończyć opracowaniem wybranych zagadnień, dotyczących roli nauczyciela w procesie wychowania i jego osobowości, roli istytucji wychowawczych i ich wzajemnego stosunku w procesie wychowania oraz zagadnieniem wychowania seksualnego młodzieży.

PODRĘCZNIK PEDAGOGIKI

Realizacja programu nauczania pedagogiki w zaocznym studium nauczycielskim wiąże się ściśle z poważną trudnością: brakiem odpowiedniego do tego przedmiotu podręcznika. Podręcznika, który spełniałby funkcję przygotowującą do korzystania z obszernej literatury pedagogicznej, nie zawsze dostępnej dla słuchacza. *Zarys pedagogiki* [5] jest podręcznikiem za trudnym dla tego typu studium nauczycielskiego, którego słuchacze nie posiadają należytego przygotowania w zakresie nauk filozoficznych i socjologii.

O istnieniu zapotrzebowania wśród nauczycieli przedmiotów pedagogicznych na „systematyczne, przystępne opracowania typu podręcznikowego teorii wychowania i teorii nauczania, ogólnej i szczegółowej" pisano już w „Ruchu Pedagogicznym" [6].

Niech mi będzie wolno w tym miejscu przypomnieć Redakcji „Ruchu Pedagogicznego" zobowiązanie, które przy wznowieniu czasopisma podjęła wobec swoich czytelników w 1959 r.

...„Trzecią grupę problemów, tradycyjnie bliskich »Ruchowi Pedagogicznemu«, powinny stanowić, zdaniem naszym, sprawy systemu kształcenia i samokształcenia nauczycieli... 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" [7].

O realizację tych zobowiązań proszą zarówno słuchacze studiów nauczycielskich, jak i w ich imieniu nauczyciele przedmiotów pedagogicznych. Zapewniamy Redakcję „Ruchu Pedagogicznego", jeżeli w każdym numerze tego czasopisma będzie można ujrzeć choć jeden artykuł w przystępny sposób omawiający problematykę teorii wychowania i nauczania, ułatwiający realizację programu nauczania pedagogiki w zakładach kształcenia nauczycieli w obecnej sytuacji, kiedy odczuwa się brak odpowiedniego

[5] *Zarys pedagogiki* — tom I i II. Praca zbiorowa pod redakcją B. Suchodolskiego PWN. Warszawa 1958/59.

[6] *Biblioteka pedagogiczna nauczyciela — wychowawcy.* F. Korniszewski. „Ruch Pedagogiczny", nr 4 z 1961 r.

[7] „Ruch Pedagogiczny", nr 1 z 1959 r. *Od redakcji* (str. 3).

podręcznika w tej dziedzinie, to zbędnym stanie się ogłaszanie premii dla prenumeratorów „Ruchu Pedagogicznego", wtedy „Ruch Pedagogiczny" znajdzie się „w ręku każdego dokształcającego się nauczyciela". Mogą to być artykuły wchodzące w skład treści poszczególnego numeru czasopisma albo, żeby nie obniżać poziomu czasopisma, w formie wkładki lub dodatku specjalnego. Za ten „dodatek specjalny" jako premię dla czytelników na pewno spotka Redakcję wdzięczność ze strony zainteresowanych osób, a „Ruch Pedagogiczny" jako czasopismo związkowe spełni poważną przysługę koleżeńską w procesie masowego dokształcania się i doskonalenia zawodowego nauczycieli.

C. OSTROWSKI

TADEUSZ PARNOWSKI — CZYTELNICTWO DZIECI I MŁODZIEŻY W OBLICZU PRZEMIAN

Warszawa 1961, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, str. 106

Dr Tadeusz Parnowski jest polonistą i doświadczonym wieloletnim pedagogiem, a przy tym od dawna zajmuje się działalnością na terenie wydawniczym. Omawiana książka jest odbiciem szerokich zainteresowań autora. Wydają się one subtelnie zróżnicowane: w książce chwilami dominuje troska o praktyczny wychowawczy pożytek wydawanej literatury, znacznie jednak częściej bierze górę pasja badacza-naukowca, poszukiwanie nurtów i prawidłowości w złożonych procesach tworzenia i upowszechniania kultury. Już w pierwszym zdaniu swej książki autor stwierdza, że „powstała z namysłu nad sytuacją czytelnictwa i badań nad nim w dobie współczesnej" (str. 9). Tak formułuje swój temat pedagog-wydawca; ale w następnym już zdaniu włącza się historyk literatury podkreślając, iż „zrozumienie tej sytuacji może być właściwe jedynie wówczas, gdy towarzyszy mu zastanowienie się nad historycznymi aspektami omawianego tu procesu" (tamże). Problemy i pytania stawiane są jasno, dociekliwie, z pełnym odczuciem trudności w odnalezieniu rozwiązań i odpowiedzi. Autor wydaje się szczególnie zainteresowany problemami związanymi z sytuacją kultury w świecie współczesnym. Daje temu wyraz choćby w zdaniu: „Zamiarem niniejszej pracy jest spowodowanie, w miarę możliwości, zwrotu w badaniach czytelnictwa, skierowanie ich ku teraźniejszości i przyszłości" (str. 11).

Punktem wyjścia Parnowskiego jest przekonanie, z pewnością słuszne, że książka, „ciągle jeszcze czołowy przejaw życia kulturalnego, zasadnicza siła powodująca ferment intelektualny, stanowiąca często zaczyn na nowe życie, zyskała sobie u nas rangę dotychczas nie widzianą" (str. 9).

Książka Parnowskiego składa się z czterech rozdziałów, o dość odrębnej od siebie tematyce. I tak w rozdziale pierwszym zatytułowanym: „Kierunki rozwojowe literatury dla dzieci i młodzieży oraz kształtowanie się problemów badawczych" dominuje punkt widzenia historyka literatury, w sprawny sposób operującego metodologią marksistowską. Parnowski ciekawie wykazuje, jak ogólna problematyka nadbudowy ideologicznej, właściwa różnym epokom kulturowym, załamuje się w literaturze dla dzieci i młodzieży odmiennie niż w literaturze dla dorosłych. Zmierzając do określenia ogólnych cech najbardziej typowych dla literatury dziecięcej i młodzieżowej Parnowski silnie akcentuje jej charakter klasowy i historyczny oraz ścisłe powiązanie, z jednej strony z przekształcającą się myślą pedagogiczną, z drugiej zaś — ze zmieniającymi się gustami literackimi. Tak ogólnie sformułowany wniosek poparty został dobrze dobranymi przykładami, zaczerpniętymi z różnych okresów historycznych. W rozważaniach na temat literatury dla dzieci i młodzieży jako przejawu tendencji klasowych przypomniana została rola książki w ujęciu filozofii Oświecenia, ideologia robinsonowska, popularne u niektórych autorów tendencje solidaryzmu i filantropizmu, wreszcie nurt postępowy przypadający na okres rozwoju ruchu robotniczego i ostrej walki klasowej.

Szczególnie, w naszym przekonaniu, ciekawie ukazana została przez Parnowskiego problematyka historyczna w polskiej literaturze dla dzieci i młodzieży na tle zagadnienia patriotyzmu i wychowania patriotycznego. Z dużą dozą słuszności autor stwierdza, iż „literaturę polską cechuje w ogóle większe niż w wielu innych na-

silenie służby narodowej" (str. 22), a literatura dziecięca i młodzieżowa miała stać się „źródłem wiedzy o historii narodu, podnietą patriotycznych uczuć, przysposobieniem obywatelskim do wydajnego życia w danej epoce" (str. 23). Wielokrotnie też wyrażała próby stworzenia zarysu historii Polski. Parnowski przypomina szereg utworów poświęconych tym zagadnieniom, przy czym bliżej analizuje twórczość Walerego Przyborowskiego, która miała podwójne oblicze. Ten poczytny autor, rzecznik polityki ugodowej, w swych książkach głosił jednak hasła narodowego patriotyzmu.

Z kolei rozważa Parnowski tendencje pedagogiczne w literaturze dla dzieci i młodzieży, sięgające swymi tradycjami aż do pedagogiki Komeńskiego, a w Polsce tak wyraźne w twórczości pisarzy pozytywizmu. Wszystkie te refleksje prowadzą Parnowskiego do wniosku na temat zmienności w ujmowaniu istoty i roli literatury dla dzieci i młodzieży. W ten więc sposób rozważania historyczne pozwalają autorowi na przejście do zagadnień aktualnych ujętych w rozdziale drugim, pt. „Książka w zmieniającym się świecie".

Ten rozdział, najobszerniejszy w całej pracy, rozpoczyna prezentacja materiałów zaczerpniętych z krajów zachodnich a sygnalizujących często „kryzys" książki, spadek jej jakości, zalew literaturą brukową. Głos fachowego wydawcy lapidarnie i autorytatywnie ocenia sytuację w naszym kraju. Jednym z bardziej interesujących sformułowań w książce Parnowskiego jest diagnoza polskiej sytuacji w dziedzinie życia kulturalnego. Parnowski pisze: „Gdy... na Zachodzie relacjonowane wyżej przewarstwienia kulturowe są w dużym stopniu spowodowane istną rewolucją w zakresie nauki i techniki, u nas rozwijają się równocześnie dwie rewolucje: jedna — właśnie techniczna, ale przede wszystkim — rewolucja w dziedzinie stosunków społecznych i produkcyjnych, w kulturze i życiu społecznym. (...) Z dwóch rewolucji — jedna wytycza kierunek, druga daje możliwości realizacyjne" (str. 39). W ten sposób Parnowski uzasadnia żywotność czytelnictwa w naszym życiu kulturalnym, jakkolwiek dostrzega i analizuje pewne trudności (dysproporcje między cywilizacją a kulturą, poczytność marnych książek itp.). Następnie stara się poddać analizie „czas historyczny", czas, w którym żyjemy, i pokazuje rolę książki na tle innych środków współczesnej komunikacji kulturowej, a także zmieniającą się rolę słowa drukowanego w ogóle, bardzo często związaną z jego deprecjacją. Zastanawia się wreszcie nad obrazem współczesnego młodego czytelnika i jego oczekiwaniami skierowanymi pod adresem książki. Parnowski przypomina w tym punkcie różne badania postaw i zainteresowań współczesnej młodzieży podejmowane przez socjologów, a w szczególności badania przeprowadzone przez Zakład Literatury i Czytelnictwa Uniwersytetu Warszawskiego (publikowane w tomie pt. „Dziecko i młodzież w świetle zainteresowań czytelniczych", Warszawa 1960, „Nasza Księgarnia"). Obraz naszej młodzieży skonfrontowany został przez Parnowskiego przykładowo z analogicznymi obrazami młodzieży innych krajów (Niemcy, Francja), przy czym autor stwierdza, iż zróżnicowanie oblicza młodzieży nie pozwala na wskazanie jednolitych zainteresowań i upodobań.

Ostatni zespół refleksji zawartych w rozdziale drugim dotyczy istniejących w Polsce wydawnictw dla dzieci i młodzieży, jakości i tematyki wydawanych książek. Uznając, że w czasach obecnych percepcja książki jest procesem szczególnie skomplikowanym (str. 60), Parnowski podkreśla, że badanie czytelnictwa jest w tym samym stopniu trudne, co bardzo potrzebne.

Rozdział trzeci omawianej książki nosi tytuł: „Problem oddziaływania przez książkę i podstawowe założenia badawcze tego procesu" i ukazuje — na tle analizy czytania — problematykę badań czytelnictwa, czyli śledzenie roli i funkcji czytelnictwa książek w kulturze współczesnej. Zastanawiając się nad „drogą" książki od

twórcy do czytelnika Parnowski przytacza różne na ten temat teorie i poglądy, dochodzi do wniosku, że oddziaływanie książki jest procesem całościowym, procesem — w odniesieniu do odbiorcy — psychicznym i pedagogicznym, uwarunkowanym złożonymi sytuacjami społecznymi. Wymienia główne problemy tematyczne związane z badaniem czytelnictwa w naszych warunkach społecznych (wychowanie uczuć i postaw społecznych poprzez książkę, wpływ książki na osobowość młodego człowieka, książka w procesach poznawczych, czytelnictwo na tle gospodarowania czasem wolnym itp.). Rejestruje „aktywa i pasywa" metodologii badań czytelnictwa (teoria Mikuckiej, Hofmanna i Rubakina, Radlińskiej), po czym podejmuje próbę klasyfikacji istniejących metod.

Czwarty i ostatni, najkrótszy zresztą, rozdział książki Parnowskiego zatytułowany jest „Badania czytelnictwa wczoraj i dziś" i pokazuje z jednej strony tendencję „odgórną", normatywną, z drugiej zaś „oddolną" związaną z potrzebami psychiki dziecka. Rozróżnia badania rejestrujące (co czytają) i dociekające (dlaczego?), deklarując się za kierunkiem trzecim, który: „chce nie tylko obserwować, nie tylko analizować proces czytelnictwa, ale badać skuteczność oddziaływania książki" (str. 90), i akcentuje pedagogiczny aspekt procesu czytelniczego. Może nie całkiem słusznie z punktu widzenia konstrukcji książki — znalazły się w omawianym rozdziale po raz wtóry (bo analizowano je w rozdziale poprzednim) różne teorie badań czytelnictwa. W rozdziale czwartym są one zresztą potraktowane obszerniej niż w rozdziale trzecim, co trochę komplikuje śledzenie toku myśli autora.

Książkę Parnowskiego zamyka krótka refleksja o charakterze aktualnym, „czas teraźniejszy i czas przyszły", wskazania najnowszych kierunków zainteresowań badawczych: sprawa percepcji ilustracji w książkach dla dzieci i młodzieży, badania historyczno-literackie, sprawa pedagogicznego oddziaływania książki związanego z kształtowaniem postawy moralnej, problem literatury współczesnej, zagadnienie lektur szkolnych i in.

Książka Parnowskiego jest interesująca i potrzebna. Szczególnie ciekawy wydaje się rozdział drugi obrazujący sytuację książki i czytelnictwa w kulturze współczesnej. Rozdział pierwszy oparty na bogactwie materiału bibliograficznego uderza syntetycznym ujęciem, swoistym „wypunktowaniem" spraw najbardziej istotnych. Rozdziały trzeci i czwarty w zasadzie mogłyby stanowić tylko jeden, ich rozdzielenie wydaje się więc nie całkiem jasne.

Jakkolwiek Parnowski operuje szeroką i bogatą bibliografią (nie tylko w zakresie historii literatury, ale także i w zakresie zagadnień kultury współczesnej, roli książki, badań czytelnictwa itp), można by zaproponować jej uzupełnienie o materiały z krajów romańskich. Mam na myśli cenną książkę francuską: Paul Hazard *Les livres, les enfants et les hommes*, Paryż 1949, będącą analizą historyczną i problemową zagadnienia, a także miesięcznik włoski „Schedario", wydawany przez Centro Didattico Nazionale di Studi e Decumentazione we Florencji (notabene w numerze 46 z roku 1960 w dokumentacji międzynarodowego kongresu stowarzyszenia International Board on Books for Young People znalazła się wzmianka o polskich pracach w zakresie badań czytelnictwa, a także i nazwisko dra Parnowskiego). W książce Parnowskiego w paru miejscach nie zostały przetłumaczone na język polski cytaty z języków obcych (np. str. 35, 53, 60).

Książka Parnowskiego napisana została żywo, ciekawie, z pasją. Styl autora jest bogaty, chwilami nawet tak piękny jak w przytoczonym fragmencie: „Rola książki w dziejach naszego narodu nie ograniczała się bowiem do funkcji przekazu kulturowego. Już w Oświeceniu edukacja narodowa stanowiła broń z arsenału walki o wolność narodu, a skrzętność biskupa Załuskiego była tyleż czynem oświatowym

co politycznym. Romantyzm, do istniejącego już utożsamienia polskich ksiąg, z dążeniami do niepodległości, dodał przyrodzoną sobie egzaltację, dzięki której »książki zbójeckie« stanowiły »niebo i tortury« młodości tego pokolenia. Pozytywizm dojrzał w książce nie tylko »arkę przymierza«, ale zaczyn na lepsze, narodowe jutro, dostrzegł w niej siłę produkcyjną. Cóż dopiero, gdy błysnęła ona ekstraktem rycerskich cnót przodków w Trylogii. Przełom XIX i XX wieku raz jeszcze zaakcentował wieszczą rolę literatury (St. Wyspiański, S. Żeromski)" (str. 42).

J. WOJNAR

AL. J. MAJDA — WYCHOWANIE SEKSUALNE DZIECI I MŁODZIEŻY PORADNIK DLA NAUCZYCIELI, WYCHOWAWCÓW I RODZICÓW

Warszawa 1961 PZWS. str. 216

Słusznie autor powiada w przedmowie, że „w całym społeczeństwie dojrzała myśl o włączeniu wychowania seksualnego do programu szkoły" i że w tej dziedzinie brak nam jeszcze własnych doświadczeń, musimy zatem oprzeć się na doświadczeniu innych krajów, zwłaszcza Anglii, Ameryki i Szwecji, które mają poza sobą kilkudziesięcioletnią już praktykę oraz przemyślane koncepcje programowe i metodyczne w tym zakresie. Z nich więc skorzystał dr Majda, a zrobił to tak umiejętnie, że książka stanowi jednolitą całość, dzięki zarówno spoistej strukturze, jak — i to może przede wszystkim — konsekwentnej postawie autora, który, jakkolwiek jest doktorem medycyny, nie pedagogiem, ma trafne wyczucie pedagogiczne, znajomość psychiki młodzieży i dobrą orientację w warunkach i wymogach pracy szkolnej. Jest to połączenie cech równie rzadkie, jak cenne, a jeśli do niego dodamy język nie tylko potoczysty, ale posiadający i walor literacki — nie dziw, że otrzymujemy w sumie książkę, która może się okazać istotnie pomocna nauczycielom-wychowawcom. Szczęśliwie też została ona zatwierdzona przez Min. Oświaty do nauczycielskiego działu bibliotek szkolnych.

Poleca książkę czytelnikowi słowo wstępne prof. dra M. Kacprzaka, rektora Akademii Medycznej, a zarazem przewodniczącego Towarzystwa Świadomego Macierzyństwa. „Stoimy twardo na stanowisku — powiada on — że życie seksualne, będące wyrazem praw natury, nie może być sprowadzone ani do zaspokojenia elementarnego popędu fizjologicznego, ani do brudnego erotyzmu degradującego godność ludzką. Życiu seksualnemu człowiek nadał najwyższe wartości humanistyczne i tak musi być ono rozumiane i odczute przez każdego. I w takiej atmosferze powinniśmy wychowywać nasze dzieci i naszą młodzież".

Jest to myśl przewodnia całej książki.

Zawiera ona sześć rozdziałów:

I. Uwagi ogólne.
II. Program wychowania seksualnego młodzieży po ukończonym okresie dojrzewania płciowego (wiek 17—20 lat)
III. Zagadnienia płci w wieku pokwitania (14—16 lat)
IV. Zagadnienia płci w wieku poprzedzającym pokwitanie (11—13 lat)
V. Zagadnienia płci w wieku przedszkolnym (4—6 lat) i w okresie nauczania początkowego (7—10 lat)
VI. Postępowanie szkoły w wypadkach stwierdzenia wśród uczniów praktyk seksualnych i związanych z tym konfliktów.

Na luźnych kartkach dodano tablice obrazujące w sposób schematyczny narządy płciowe mężczyzny i kobiety, drogę plemników do jaja oraz stadia rozwoju jaja zapłodnionego.

W uwagach ogólnych dr Majda stwierdza, że elementy wychowania seksualnego winny być zaczerpnięte z biologii, medycyny, psychologii, socjologii i etyki, ostrzegając przed niebezpieczeństwem, jakie stanowiłoby oddzielenie funkcji oświatowej od wychowawczej. Społeczno-moralny punkt widzenia jest tu na każdym kroku niezbędny jako uzupełnienie równie koniecznej wiedzy. „Pierwszą myślą nauczyciela, który omawia zagadnienia seksualne — powiada autor — musi być wpojenie młodzieży szacunku dla tego kręgu spraw". Dlatego niezmiernie ważne są w wychowaniu seksualnym czynniki takie jak sam sposób mówienia nauczyciela, atmosfera zaufania, naturalność i prostota, zerwanie z pruderią — co jednak w żadnym razie nie oznacza odrzucenia wstydliwości, cennej choćby przez to, że chroni młodzież przed zbyt wczesnymi i brutalnymi przeżyciami. Autor wielokrotnie powtarza postulat bezwzględnej wstrzemięźliwości uważając go za jedynie słuszny „na gruncie n a s z e g o życia, n a s z y c h obyczajów i kultury" (podkreśl. aut.). Warto by podjąć dyskusję na temat zarówno domniemanej statyczności owych czynników (one są przecież na pewno zmienne i ulegają gwałtownym, częściowo nieodwracalnym zmianom w naszych oczach), jak wychowawczego waloru postulatu, który w swojej absolutnej postaci jest z góry skazany na bezustanne łamanie go, a w dodatku bodaj sprzecznego ze światową tendencją liberalizacji w dziedzinie seksualnej. Zgoda przy tym, że trzeba by od razu podnieść i kwestię granic liberalizmu, rzecz więc wymaga poważnej dyskusji, nie bez udziału samej młodzieży, zwłaszcza starszej (ale jeszcze szkolnej).

Najwyraźniejszą, najbardziej przekonywającą granicę stawiają wymogi współczesnego, kulturalnego małżeństwa i rodziny. Autor omawia z różnych punktów widzenia postulat planowania rodziny, cytując wypowiedź pewnego protestanckiego duchownego: „Kontrolowanie metodami naukowymi siły, która popycha człowieka do rozpędu, nie jest niczym gorszym, niż świadome kierowanie jakąkolwiek inną z sił natury, które istnieją z woli Boga we wszechświecie, lub uzbrajanie się przeciwko tej sile".

Kto i kiedy powinien prowadzić wychowanie seksualne? Autor opowiada się stanowczo za nauczycielami, korzystającymi z konsultacji lekarza. Zdaje sobie przy tym sprawę z tego, że sprawa jest nielatwa, muszą to być bowiem nauczyciele o dużych kwalifikacjach pedagogicznych i dużym doświadczeniu życiowym, a przy tym umiejący mówić zrozumiale i naturalnie o trudnych tematach. Toteż „sprawa programu omawiania zagadnień seksualnych dla szkół pedagogicznych wydaje się w bieżącej chwili sprawą pierwszoplanową". Raz jeszcze okazuje się, że kluczem do wszystkiego, co ma być w szkole zmienione na lepsze, jest przygotowanie przyszłych nauczycieli. Wprawdzie bowiem nauczyciel — wychowawca klasy — ani musi, ani może wykonywać sam wszystkich punktów programu, do niego jednak należy koordynacja wszelkich poczynań wychowawczych, a ponadto on właśnie ma do rozporządzenia godziny wychowawcze, które dają najwięcej możliwości prowadzenia z młodzieżą przyjacielskiej rozmowy na tematy wymagające wzajemnego zaufania i zrozumienia.

Refleksje dotyczące metodyki zajęć wychowawcy w omawianym zakresie oraz jego współpracy z rodzicami, wreszcie informacje o wychowaniu seksualnym w Anglii dopełniają treści rozdziału pierwszego. Warto jeszcze przytoczyć pochodzące stamtąd ostrzeżenie przed jakąkolwiek amatorszczyzną w tej dziedzinie oraz stwierdzenie: „każde dziecko ma prawo do wiedzy, której posiadanie nie daje wprawdzie żadnej gwarancji właściwego prowadzenia się, ale która może pomóc wielu młodym ludziom postępować w sposób właściwy".

Zwolennicy wprowadzenia u nas wychowania seksualnego do szkoły także nie spodziewają się żadnych „cudów wychowawczych", mają jednak przekonanie, że wiedza plus refleksja plus ocena moralna, podane umiejętnie, wywrą dodatni wpływ wychowawczy.

Następne cztery rozdziały książki dra Majdy zawierają projekty programów, wskazówki metodyczne oraz lekcje przykładowe dla dzieci i młodzieży w wieku od lat 20 do 5. Odwrócona — w stosunku do naturalnego porządku okresów rozwojowych — kolejność omawianych faz wychowania seksualnego zdaje się w pełni uzasadniona: kreśląc zarys — dość zresztą szczegółowy — programu przeznaczonego dla młodzieży najstarszej, autor dał jednocześnie jakby szkicowy obraz tego, do czego należy stopniowo doprowadzić, przygotowując tę młodzież poprzez ciąg klas poprzednich. Ów zstępujący układ tematyki pozwala zatem uchwycić od razu całość struktury, w której ramach znajdzie potem swoje miejsce każdy punkt programu dla dzieci młodszych. Nie wiadomo tylko, czemu autor nie przeprowadził tego układu konsekwentnie aż do końca, bowiem w rozdziale V najpierw podaje „Zakres tematyczny i wskazówki metodyczne dotyczące omawiania spraw płci z dziećmi w wieku przedszkolnym", a później to samo — tylko z dziećmi w okresie nauczania początkowego. Trochę to dziwi.

W rozdziale II znajdujemy nie tylko spis tematów dla młodzieży najstarszej, ale i zwięzłe rzeczowe omówienie każdego z nich — tak, że ta partia książki może w pewnym stopniu spełnić rolę podręcznika. Przypominamy, że pisał go lekarz, więc jakkolwiek znajdujemy tu rozdziałek pt. „Moralne i społeczne aspekty płci. Małżeństwo", to przecież nie wystarcza on pedagogowi, dla którego właśnie te aspekty sprawy są najważniejsze, zaś informacje o charakterze przyrodniczym pełnią wobec nich rolę służebną. Są składnikiem wychowania seksualnego niezbędnym i podstawowym — ale w tym sensie, że elementarnym i wyjściowym dla szerszych rozważań natury humanistycznej. Takie uzupełnienie jest zadaniem trudnym, bodaj ponad siły przeciętnego wychowawcy, musi być zatem również napisane, i to przez pedagoga posiadającego wiedzę psychologiczną i socjologiczną. Trzeba na to jeszcze poczekać, tymczasem należy poczytać naszemu autorowi za zasługę, że sam dostrzega i przy każdej sposobności bardzo mocno podkreśla humanistyczny walor życia płciowego dla jednostki i dla społeczeństwa.

Rozdziały III, IV i V podają, wedle wspólnego schematu, zakresy tematyczne, wskazówki metodyczne oraz lekcje przykładowe. Autor nie traktuje ich jako wzoru do naśladowania, pragnie tylko przez przykłady i osobiste refleksje dopomóc wychowawcy do znalezienia własnej drogi, co może się udać wyłącznie w oparciu o poznanie „swojej" młodzieży, jej przeżyć i konfliktów, jej potrzeb i pytań, z którymi zwróci się sama, jeżeli postawa nauczyciela będzie przyjacielska, obudzi zaufanie. Można by wprawdzie autorowi wytknąć rozmaite szczegółowe potknięcia albo momenty, które czytelnikowi wydają się potknięciem — ale nie warto tego robić. PZWS przygotowuje 2 wydanie *Poradnika*, gdzie autor z pewnością uwzględni te uwagi recenzentów, które nie dotyczą spraw zasadniczych.

Bo sprawy zasadnicze są przez dra Majdę postawione w sposób właściwy. Uwydatnia się to zwłaszcza w rozdziale ostatnim, który ma charakter praktyczny. Autor mówi w nim, jak, jego zdaniem, winien się zachować nauczyciel, jak winna postąpić szkoła w stosunku do rozmaitych wykroczeń młodzieży w dziedzinie seksualnej — od „brzydkich słów do ciąży i choroby wenerycznej". Wybór rozsądnego postępowania, zabezpieczającego w wystarczającym stopniu interesy ogółu, a nie niszczącego osób, które znalazły się w konflikcie z powszechnie przyjętą obyczajnością, wymaga dużego doświadczenia i mądrości życiowej, a także dużej dozy zwykłej, ludzkiej dobroci, która jest nieocenionym doradcą w niejednej trudnej sprawie. Bodaj że nic już nie trzeba dodawać do tego ogólnego zalecenia.

Na zakończenie niniejszej recenzji podamy jeszcze postulaty, na których autor pragnąłby oprzeć wychowanie seksualne w szkole. Sam je sformułował w „Przedmowie" w następujący sposób:

1. Wychowanie seksualne powinno być w szkole przedmiotem obowiązkowym obejmującym wszystkich uczniów.

2. Główny ciężar przedmiotu nie spoczywa wyłącznie na tzw. „uświadomieniu seksualnym". Z programem nauczania w szkole podstaw seksuologii winien być związany określony program wychowawczy.

3. Omawianie zagadnień seksualnych z młodzieżą powinno mieć charakter wszechstronny. Obok biologicznego i medycznego musi być zawsze uwzględniony w niemniej szerokim zakresie moralno-etyczny i społeczny punkt widzenia.

4. Prowadzenie najważniejszych wykładów oraz odpowiedzialność za realizację całego programu wychowania seksualnego należy powierzać najbardziej doświadczonym pedagogom, cieszącym się autorytetem, z uwagi na konieczność umiejętnego, taktownego i indywidualnego podejścia do ucznia.

5. W sprawie „wychowania seksualnego" szkoła powinna być w bliskim kontakcie z domem ucznia.

I pomyśleć tylko, że przeczytawszy to wszystko (a na pewno też i „Słowo wstępne" dra M. Kacprzaka) ks. St. Kluza w „Katechecie", najspokojniej powiada, że w książce „postawiono zagadnienia płci poza dziedzinę wartościowania moralnego i antropologicznego sensu"... że „poza tym osobliwym obiektywizmem kryje się po prostu sympatia dla stanowiska negatywnego", że w ogóle autora cechuje „negatywne odniesienie się do zasad powściągliwości seksualnej"! Czy to niezrozumienie? O, nie, ks. Kluza jest, jak widać z całości cytowanej przez „Tygodnik Powszechny" bezkrytycznie recenzji umieszczonej w bratnim organie, inteligentnym pedagogiem. Jest to więc zła wola z jego strony, zabieg, mający nauczyciela ostrzec zasadniczo przed *Poradnikiem*.

„Wychowanie ma na celu wychować człowieka do prawdziwej, pełnej miłości" — mówi ks. Kluza.

Bardzo słusznie. Tylko że to samo twierdzi zarówno dr Kacprzak, jak dr Majda, taka sama jest opinia wszystkich rozumnych pedagogów. Nikt nie ma monopolu na ten pogląd. Ani na wychowanie seksualne, które musi nareszcie wejść w kontekst całości wychowania przez szkołę socjalistyczną.

H. KOWALEWSKA

C. BURLEIGH WELLINGTON AND JEAN WELLINGTON — TEACHING FOR CRITICAL THINKING.

New York — Toronto — London. Mc Graw-Hill 1960. 364 str.

Szybkie zmiany zachodzące we współczesnym świecie, coraz większy udział nauki w rozpatrywaniu różnych szczegółowych i praktycznych zagadnień współczesnego życia sprawiły, że nie można się już dziś opierać na przyswojonych umiejętnościach i przyzwyczajeniach. W związku z tym naczelnym problemem współczesnej dydaktyki stało się zagadnienie kształcenia samodzielnego i krytycznego myślenia. Badania w tej dziedzinie prowadzi się nie tylko w Polsce zresztą. Jest im poświęcona również wyżej wymieniona książka autorów amerykańskich.

Myślenie w nauczaniu szkolnym najlepiej rozwija rozwiązywanie problemów. Autorzy amerykańscy różnie pojmują punkt wyjścia problemu. Dla Deweya jest nim subiektywne odczucie trudności; trzeba odczuwać potrzebę rozwiązywania problemu. Dla Thorndike'a punktem wyjścia są zainteresowania. Wellingtonowie przyjmują znów stanowisko Buzelskiego, dla którego niepokój intelektualny jest punktem wyjścia postawienia problemu.

Proces krytycznego myślenia przebiega poprzez następujące ogniwa, zwane przez autorów krokami: 1) przeżycie niepokoju, 2) sprecyzowanie problemu, 3) próby jego rozwiązania, 4) ustalenie hipotezy, 5) ocena uzyskanego wyniku w świetle nowych i dalszych zamierzonych prób. Nauczyciel stosując metodę problemową musi

wywołać u uczniów stan niepokoju intelektualnego, który — jeśli nie ma wyładować się w wysiłkach samoobronnych — nie może przekroczyć pewnego progu określonego przez ich rozwój umysłowy. Eksperyment przeprowadzony w Los Angelos, którym objętych było 1415 uczniów, wykazał wyższość tej metody nauczania nad pozostałymi.

Nauczyciel, stawiając problem, musi go powiązać z potrzebami rozwojowymi młodzieży, wykazać zaufanie do młodzieży, nie może zapału jej gasić zbyt autorytatywnym postępowaniem. Uczniowie chętnie zbierają się do rozwiązywania problemu, jeśli dostrzegają, że jest on powiązany z ich dążeniami życiowymi. Metoda ta wymaga jednak przygotowania. Młodzież musi się przedtem nauczyć słuchać nauczyciela i wnikać w sens jego wykładu. Metoda problemowa nie wypiera metod podających, ale jest ich uzupełnieniem. Nie będzie mogła rozwinąć się rzeczowa dyskusja, potrzebna przy rozwiązywaniu problemów, jeśli uczniowie nie nauczyli się uprzednio wyłuskiwać istotnego sensu z cudzych wypowiedzi ani oceny własnych poglądów i dokonywania ich korektur. Diagnoza błędów i praca nad nimi ma duże znaczenie w kierowaniu samodzielnym myśleniem uczniów.

Autorzy przystępują następnie do omówienia różnych metod nauczania i omówienia ich roli w nauczaniu problemowym. Szczególną uwagę zwracają na wykorzystanie środków audio-wizualnych, które ich zdaniem mogą spełniać ważną rolę w sprecyzowaniu problemu. Dzięki nim problem nabiera konkretności i pozwala stawiać realne hipotezy robocze. Środki audio-wizualne nie mogą zastąpić nauczyciela i ograniczyć do roli podającego treści nauczania.

Na uwagę zasługuje to, że autorzy nie eliminują wykładu z nauczania, ale przyznają mu wielką rolę kształcącą. Wykład jest potrzebny do wywołania niepokoju, do przekazania informacji potrzebnych do rozwiązania problemu, jeśli uczeń nie może ich zdobyć inną drogą, ale i do zebrania i oceny osiągniętych wyników.

Autorzy omawiają zagadnienie krytycznego myślenia uczniów nie tylko w odniesieniu do procesu nauczania, ale również przy rozwiązywaniu spraw wychowawczych. Trudności wychowawcze mogą być rozwiązane, gdy nauczyciel w swobodnej rozmowie z uczniem sprawiającym trudności postawi mu problem, zmuszający go do zastanowienia się nad przyczynami trudności wychowawczych i szukania dróg ich przezwyciężenia. Jeśli wychowanie moralne zmierza do wytworzenia u uczniów umiejętności dokonania własnego wyboru, to nie jest to możliwe bez postawienia problemów dotyczących zachowania ludzi, szczególnie zachowania własnego. Jeśli uczeń w wyniku takich rozważań dochodzi do przeświadczenia o własnej winie, to zostają stworzone warunki jego poprawy. Zmusza to jednak również nauczyciela do zrewidowania własnego postępowania, jeśli w nim tkwią przyczyny trudności wychowawczych ucznia. Zbyt wiele nakazów i zakazów nie wzmacnia dyscypliny. Musi ona wypływać z świadomego zastanowienia się uczniów nad własnym postępowaniem.

Kształcenie krytycznego myślenia z kolei wymaga zaprawiania uczniów do samooceny. Kształtuje się ona przez porównywanie własnych osiągnięć i śledzenie własnej pracy.

W końcu autorzy zwracają uwagę na wartości osobowe nauczyciela. Musi on mieć zaufanie do ucznia, zastanawiać się nad własnymi metodami i doskonalić je, korzystać z cudzego doświadczenia pedagogicznego, wykazywać gotowość przyjścia uczniowi z pomocą, musi znać świat, brać udział w życiu społecznym i kulturalnym, znać problemy współczesnego świata, dokształcać się nie tylko w zakresie swojej specjalności i nie tylko z książek. Nauczyciel o ciasnych horyzontach i doświadczeniu ma mniej szans do kształcenia myślenia uczniów. Błędem młodych nauczycieli jest brak umiejętności dostrzegania związku między procesem nauczania i wychowania a warunkującymi je zjawiskami społecznymi.

L. BANDURA

PRZEGLĄD CZASOPISM POLSKICH

Zagadnienia wychowawcze są coraz częściej przedmiotem rozważań na łamach czasopism. Zwrócimy tu uwagę na artykuły w „Wychowaniu Fizycznym i Higienie Szkolnej", „Oświacie Dorosłych", „Wychowaniu", „Nowej Szkole". W okresie intensywnych przygotowań do realizacji reformy szkolnej ważną rzeczą jest wiedzieć, jakie koncepcje co do treści i metod wychowania omawiają autorzy artykułów.

„POCIĄGAJĄCE WIZJE PRZYSZŁOŚCI"

Pociągającą wizją przyszłości nazywają R. Wroczyński i M. Demel („Wychowanie Fizyczne i Higiena Szkolna" nr 1/62) tendencję do przesycenia całej pracy szkoły elementami wychowania fizycznego. Wychodzą z założenia, że w związku z przeprowadzoną reformą szkolną musimy widzieć jaśniej niż dotychczas rolę wychowania fizycznego w szkole i w środowisku. Postulaty swe ujmują w kilka punktów. Pierwsze — to sprawa nauczyciela. Do roku 1965 kadra nauczycieli wychowania fizycznego z wykształceniem fachowym wzrośnie o 7,5 tysiąca. Zapewni to, twierdzą, fachową obsadę we wszystkich szkołach średnich i w 55% szkół podstawowych. Podkreślają, że techniczno-sportowe przygotowanie tych nauczycieli powinno być ściślej niż dotychczas powiązane z rozszerzeniem wiedzy pedagogicznej, z kształceniem umiejętności planowego działania ogólnowychowawczego. Nie może to być łowca talentów w wybranych dziedzinach sportowych, lecz wychowawca, rozumiejący potrzeby rozwijającego się młodego organizmu.

Sprawa inna — to trudności z urządzeniami sportowymi. Braków nie da się szybko wyrównać, nie stanowi to jednak przeszkody w rozwoju wychowania fizycznego w szkole. Nie rezygnując z rozbudowy urządzeń można wykorzystywać wolny teren. Autorzy przypominają, że prof. Z. Gilewicz, zmarły niedawno wybitny teorytyk wychowania fizycznego, zaliczał wolny teren do pierwszorzędnych czynników wychowania fizycznego. Wyzwala on w człowieku reakcje ruchowe w wyższym stopniu aniżeli teren standartowy, jak sale gimnastyczne czy basen o typowej strukturze i wymiarach.

W dobie rozwoju nauki i techniki wzrasta funkcja kompensacyjna wychowania fizycznego. Wysiłek intelektualny młodzieży musi być zrównoważony przez zwiększenie działań motorycznych. Trzeba również, wobec przewidywanego w przyszłości skrócenia czasu pracy człowieka, ukształtować nawyki reakcyjne, by go przygotować do umiejętnego spędzenia wolnego czasu.

Ogólny kierunek rozwojowy wychowania fizycznego autorzy widzą w organizowaniu trzech współśrodkowych kręgów: krąg najwęższy — wychowanie fizyczne jako przedmiot szkolny, krąg pośredni — całość problematyki wychowania fizycznego w szkole, krąg najszerszy — formy pozaszkolne, kolonie, obozy. Taka struktura wychowania fizycznego nie oznacza rezygnacji z godzin lekcyjnych. Autorzy postulują: w klasach I—II pół godziny wychowania fizycznego codziennie, w klasach III i IV — 3 godziny tygodniowo oraz obowiązkowe ćwiczenia śródlekcyjne i wycieczki, w klasach V—VIII — 3 godziny tygodniowo lub 2 godziny z obowiązkowym przysposobieniem sportowym po południu.

Warto tu przypomnieć o eksperymentach w Vanves zwanych „Le Mi-temps pedagogique et sportif" (pół czasu szkolnego na wychowanie fizyczne i sport, a pół — na inne przedmioty nauczania), o czym w numerze 1 „Nowej Szkoły" pisze Maria

Żakowa. Wyniki eksperymentów są interesujące z wielu punktów widzenia, m. in. również jako wskazówka o roli wychowania fizycznego w szkole.

„W SZKOLE NAWET KLAMKA WYCHOWUJE"

W czasopiśmie „Oświata Dorosłych" (nr 1/62) Józef Kuczyński omawia sprawę wychowania estetycznego w szkole. Punktem wyjścia rozważań jest niewątpliwie słuszne twierdzenie, że nasza szkoła jest nastawiona głównie na kształcenie umysłu i oddziałuje na uczniów informacją naukową, pojęciem, prawdą abstrakcyjną, bardzo natomiast rzadko elementami piękna, obrazem, prawdą artystyczną. Tymczasem w kształceniu umysłowym potrzebna jest człowiekowi również wiedza obrazowa, która angażuje głównie stronę emocjonalną człowieka — co przekonywająco wyjaśnił już prof. Suchodolski w *Wychowaniu dla przyszłości*. Autor przypomniał także zdanie M. Guyau, że również w wychowaniu moralnym wielkie znaczenie mają głębokie przeżycia estetyczne.

Analizując zadania wychowania, autor wyróżnia cztery ich grupy: 1) rozwijanie u wychowanka zdolności spostrzegania piękna, 2) rozbudzenie i pogłębienie wśród wychowanków upodobań do obcowania z pięknem, 3) rozwijanie u wychowanków zdolności i zamiłowań do reprodukowania i tworzenia piękna w różnych dziedzinach sztuki, 4) rozwijanie i utrwalanie wśród uczniów nawyków kulturalnego zachowania się w różnych sytuacjach życiowych.

Środki, które służą wychowaniu estetycznemu, są bardzo bogate i nie trzeba wielkiego trudu, by je znaleźć. Otaczająca nas przyroda, literatura, sztuki plastyczne, muzyka, architektura, kino, teatr i wiele innych. Zresztą wszystko, z czym się codziennie spotykamy, może mieć znaczenie w wychowaniu estetycznym. W powiedzeniu, że „w szkole nawet klamka wychowuje", mieści się w formie przenośnej głęboka treść pedagogiczna; „klamką" tą jest zarówno klamka, jak ławka, ściana, tablica, okno, dekoracje klasy, ubrania uczniów itd. Wszystko oddziałuje i wychowuje, jeśli jest estetycznie przygotowane i rozmieszczone.

Autor wspomina również o czytelnictwie. Tysiące ludzi nie dostrzega w książce wartości artystycznej, chwyta jedynie fabułę. Badając czytelnictwo chłopów w 40 wsiach pow. łowickiego (1955—1957) autor stwierdził, że najbardziej poczytne w tym środowisku były książki Rodziewiczówny i Kraszewskiego. Wychowanie estetyczne — zauważa — może zmienić te upodobania i przyspieszyć proces wprowadzenia chłopa w nurt życia współczesnego.

Autor nie zajmuje stanowiska wobec postulatu „wychowania przez sztukę", wykraczającego — jak twierdzi prof. Suchodolski w *Wychowaniu dla przyszłości* (s. 189) „poza tradycyjny, wąski zakres tzw. wychowania estetycznego". Byłoby rzeczą interesującą wyjaśnić sprawę stosunku wychowania estetycznego do wychowania przez sztukę; czy istotnie zachodzą tu różnice, czy też może jedynie akcent na sztukę jest elementem różniącym?

„UDOSKONALENIE WYCHOWANIA"

Zagadnienia związane z historią wychowania pojawiają się rzadko na łamach pism pedagogicznych. Prawo wyłączności ma jakby „Przegląd Historyczno-Oświatowy". Czy słusznie? Chyba nie, gdyż zagadnień jest tak dużo, że każde pismo może znaleźć specyficzny dla siebie temat. Przykładem może być artykuł prof. Łukasza Kurdybachy pt. *Stosunek kościoła anglikańskiego do systemu Lancastra*, zamieszczony w numerze 5 „Wychowania".

Charakteryzując stosunki w Anglii na początku wieku XIX, autor przypomina, że sędzia pokoju z Lincoln oświadczył w roku 1807: „Pisanie i czytanie może spowodować niebezpieczne skutki, bo może przynieść niechęć do pracy". W takiej atmosfe-

rze rozpoczął swą działalność Józef Lancaster, autor głośnego w dziejach wychowania systemu organizacji pracy szkolnej. W młodości zerwał z kościołem anglikańskim. W roku 1798 założył własną szkołę, jednak nie miał dość pieniędzy na utrzymanie szerszego grona nauczycieli. Wpadł na pomysł posługiwania się zdolniejszymi uczniami, zwanymi monitorami. Wprawdzie system taki był już stosowany w Anglii w wieku XVI i zaniechany, jednak Lancaster o tym nie wiedział. Pomysł potraktował jako doniosły wynalazek i opisał go w rozprawie pt. *Udoskonalenie wychowania* (1803). Ogłaszał w niej, że w szkole jego pomysłu będzie można pod opieką jednego nauczyciela uczyć jednocześnie 1000 dzieci czytania, pisania, rachowania.

Projektem zainteresował się dwór królewski i umożliwił otwarcie kilku szkół. Poparcia udzieliło również w Izbie Gmin liberalne skrzydło wigów. Projekt Samuela Whitbreada o dwuletnich szkołach parafialnych prowadzonych systemem Lancastra został uchwalony wbrew opozycji konserwatystów. W Izbie Lordów najsilniej zwalczali projekt Whitbreada biskupi anglikańscy. Projekt został odrzucony, jednak szkoły Lancastra rozwijały się w dalszym ciągu. Gdy się okazało, że przyjmowano do nich dzieci bez względu na wyznania, rozpoczęły się ataki, organizowane głównie przez kościół anglikański. Lancaster nie taił, iż w jego szkołach panują świeckie zasady wychowania. Pisał jasno i odważnie: „Wychowanie nie może być podporządkowane propagandzie zasad poszczególnych wyznań religijnych". Walcząc z nim nie przebierano w środkach. Zakładano na przykład szkoły, prowadzone systemem Lancastra, jednak w zasadach kościoła anglikańskiego, a kierowane przez Bella (kanonik, opat Westminsteru). Mimo tego szkoły Lancastra rozwijały się i cieszyły się poparciem szerokich kół społeczeństwa. Walka wyczerpała jednak Lancastra i zniechęciła. Wyjechał z Anglii do Afryki, potem do Stanów Zjednoczonych, w których metoda jego cieszyła się powodzeniem.

W Polsce system Lancastra ma również swoją historię. W roku 1819 ukazała się praca Józefa Lipińskiego pod przydługim tytułem: *Wykład sposobu wzajemnego uczenia zwanego metodą Lancastra dla dokładnego objaśnienia chcących ten sposób zaprowadzić, a mianowicie dla nauczycieli do prowadzenia szkoły według tego urządzenia sposobiących się*. Metoda cieszyła się powodzeniem, była stosowana w Warszawie, Lublinie, Janowie, Puławach i wielu innych miejscowościach.

*

Poza niniejszym przeglądem jest kwartalnik „Kultura i Społeczeństwo", warto jednak zwrócić uwagę na artykuł Antoniny Kłoskowskiej *Murzyni w oczach polskich dzieci*, zamieszczony w numerze 1 tomu VI, gdyż autorka omawia na tle wyników badań ważne zagadnienie wychowawcze, mianowicie sposoby zwalczania uprzedzeń etniczych i kształtowanie postaw pozytywnych.

S. NOWACZYK

Z RADZIECKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

XXII ZJAZD KPZR I OŚWIATA RADZIECKA

Ostatnie numery (10, 11 i 12 z 1961 r.) „Sovetskoj Pedagogiki" oraz „Školy i proizvodstva" poświęcają dużo uwagi problematyce nauczania i wychowania dzieci i młodzieży oraz potrzebom badań nad rozwojem oświaty w perspektywie postanowień XXII Zjazdu KPZR.

O podstawowych zadaniach nauk pedagogicznych po XXII Zjeździe KPZR pisze N. K. Gonczarow [1], wiceprezydent Akademii Nauk Pedagogicznych RSFRR.

„Nasza szkoła — mówi autor — powinna przygotować wszechstronnie wykształconych ludzi, dobrze znających podstawy nauki, orientujących się w całokształcie społecznej produkcji, umiejących twórczo uczestniczyć w naukowym i technicznym postępie oraz w podnoszeniu wydajności pracy, co jest podstawowym i decydującym warunkiem zwycięstwa komunizmu".

Realizacja tych założeń wymaga przede wszystkim rewizji programów nauczania, a szczególnie treści przedmiotów matematyczno-przyrodniczych. Z programów nauczania — zdaniem autora — należy usunąć przestarzały materiał, a na to miejsce wprowadzić najnowsze zdobycze naukowe, odkrycia i wynalazki, mające zasadnicze znaczenie dla kształtowania naukowego poglądu na świat i poznania podstaw współczesnej produkcji.

Zadania, jakie przed radzieckim szkolnictwem postawił XXII Zjazd KPZR, wymagają prowadzenia szeroko zakrojonych badań naukowych. N. K. Gonczarow podaje długą listę problemów wymagających teoretycznych i eksperymentalnych dociekań. Wśród wielu na pierwszym miejscu rozwój systemu oświaty ludowej. Program KPZR — uchwalony na XXII Zjeździe — zakłada wprowadzenie do 1970 r. obowiązkowej jedenastoletniej średniej szkoły ogólnokształcącej. Ale już dziś trzeba odpowiedzieć na pytanie: jakie mają być perspektywy szkoły po roku 1970? Czy należy skrócić naukę w szkole do 5 dni w tygodniu, tak jak pracę w zakładach produkcyjnych? Co zrobić z wolnym dniem od nauki? Czy przedłużyć obowiązkową naukę do lat dwunastu, a jeżeli tak, to czy wprowadzić zerową, czy XII klasę? Wiąże się z tym potrzeba naukowego opracowania organizacji obowiązkowego średniego wykształcenia (prognoza demograficzna dzieci, ustalenie sieci szkół itp.).

Wprowadzenie obowiązkowej szkoły średniej — stwierdza autor — wymagać będzie rozwiązania takich problemów, jak koncentracja materiału nauczania, stosunek kursu propedeutycznego (klasy I—IV) do kursu systematycznego (klasy V—XI), stosunek między ogólnym, politechnicznym i zawodowym wykształceniem, związek nauczania z pracą produkcyjną (w których klasach rozpocząć pracę produkcyjną, jakimi środkami i metodami), system przygotowania zawodowego w szkole ogólnokształcącej.

W związku z postulatem wprowadzenia obowiązku ukończenia 8 klas szkoły średniej przez młodzież pracującą koniecznym jest opracowanie systemu oświaty dorosłych.

Do ważnych zadań badawczych zalicza autor badania nad wychowaniem ideologicznym, moralnym, estetycznym i fizycznym dzieci i młodzieży.

Autor postuluje konieczność podjęcia badań nad dzieckiem, a w szczególności takich problemów, jak prawa rozwoju psychofizjologicznego dziecka, sprawdzanie eksperymentalne tez i hipotez psychologii wychowania, rozwój indywidualnych skłonności i zdolności dziecka, specyfika pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkołach-internatach i szkołach-półinternatach, metodyka wychowania, teoria gier i zabaw i ich rola w różnych okresach rozwoju dziecka, kojarzenie rodzinnego i społecznego wychowania dzieci.

Szczególną uwagę zwraca N. K. Gonczarow na doskonalenie starych i poszukiwanie nowych metod nauczania, ponieważ są one — zdaniem autora — najbardziej zachowawczym ogniwem w pracy szkół radzieckich (stabilność metod nauczania wpływa hamująco na proces dydaktyczno-wychowawczy, na samodzielność myślenia i działania uczniów i wychowawców). „Nauczyć uczenia się — to jedno z podstawowych zadań metodyki nauczania" — konkluduje N. K. Gonczarow.

[1] *Rešenija XXII Siezda KPSS i zadači pedagogičeskoj nauki.* „Sov. Ped." nr 11/1961.

Problem zawodowego przygotowania młodzieży w średnich szkołach ogólnokształcących poruszony jest w artykule wstępnym [2] 10 numeru „Školy i proizvodstva". Rozwój współczesnych nauk inżynieryjno-technicznych charakteryzuje się z jednej strony daleko posuniętą integracją, z drugiej — dyferencjacją. Procesowi integracji nauk towarzyszy powstawanie specjalności zawodowych związanych z mechanizacją i automatyzacją wielu procesów produkcyjnych. Z drugiej strony proces dyferencjacji nauk technicznych i produkcji powoduje powstawanie szeregu bardzo wąskich specjalności zawodowych. Procesy te należy niewątpliwie wziąć pod uwagę — stwierdza autor — przy przygotowaniu zawodowym w szkołach średnich ogólnokształcących, które powinny przygotować zawodowo uczniów w obrębie dwu typów specjalności: uniwersalnych zawodów dających możliwość zatrudnienia w wielu gałęziach produkcji oraz specjalistycznych dla obsługi urządzeń i oprzyrządowania w warunkach wielkoseryjnych i masowej produkcji. Biorąc to wszystko pod uwagę, należy liczyć się z konkretnymi potrzebami i możliwościami kształcenia zawodowego w określonych miejscowych warunkach.

Autor zwraca uwagę na aspekt wychowawczy pracy produkcyjnej — wychowanie przez pracę. Ważny jest udział uczniów w pracy, psychiczne przygotowanie do pracy, kształtowanie nawyków pracy, a nie materialne efekty produkcji. W procesie nauki zawodu kształtować należy komunistyczne zasady moralne, uczyć samodzielności i twórczego stosunku do specjalności. Ważną rolę odgrywa również wdrażanie uczniów do właściwej organizacji pracy. Celowi temu służyć winien szczegółowo opracowany instruktaż czynności ucznia i całej grupy zarówno w bezpośredniej pracy produkcyjnej, jak też w zajęciach laboratoryjnych z przedmiotów zawodowych i ogólnokształcących. Przeprowadzanie doświadczeń w gabinetach przedmiotowych i sporządzanie notatek z pomiarów winny zmierzać do tego, aby uczeń poznawał prawidłowości techniczne oraz umiejętnie kojarzył i wykorzystywał w praktyce teoretyczne wiadomości z fizyki, chemii i matematyki.

Zadania budownictwa komunizmu w ZSRR i rolę szkoły radzieckiej w tym budownictwie omawiają N. I. Bołdyrew [3], I. A. Peczernikow [4] oraz szereg innych autorów.

NOWE FORMY NAUCZANIA I WYCHOWANIA

Praca pedagogów radzieckich idąca w kierunku poszukiwań nowych form nauczania i wychowania przyniosła powstanie szkół-internatów i półinternatów oraz miasteczek oświatowych (kompleks instytucji oświatowych: żłobki, przedszkola i szkoły-internaty). Otworzyło to przed oświatą radziecką nowe drogi i perspektywy w nauczaniu i wychowaniu dzieci i młodzieży.

O pięcioletnim dorobku szkół-internatów i powstaniu pierwszych miasteczek oświatowych pisze M. N. Kołmakowa [5]. Obecnie w szkołach-internatach kształci się i wychowuje 500 tys. dzieci i młodzieży, do końca bieżącej siedmiolatki ilość tej młodzieży wzrośnie do 2,5 miliona. Powstają również pierwsze miasteczka oświatowe: jedno z nich zostało zorganizowane w Safonowie k/Smoleńska, gdzie wychowuje się i uczy 900 dzieci i młodzieży; drugie w osadzie „Łoczob" w Tadżykistanie.

W pierwszych latach swej pracy szkoły-internaty miały poważne trudności: młodzież, która przyszła zaniedbana z domów rodzinnych, uczyła się źle, nie chciała

[2] *XXII Siezd KPSS i zadači školy* — „Škola i proizvodstvo" nr 10/1961.
[3] *Stroitelstvo komunizma i zadači nravstvennogo wospitanija mołodogo pokolenija.* „Sov. Ped." nr 10/1961.
[4] *Wospitanije kommunističeskogo otnošenija k trudu w processe proizvodstvennogo obučenija.* „Sov. Ped." nr 11/1961.
[5] *Piat'let raboty škol-internatow* — „Sov. Ped". nr 10/1961.

podporządkować się rygorom życia w szkole-internacie. Stopniowo jednak braki te zostały usunięte, a trudności pokonane.

Obecnie szkoły-internaty poszukują najwłaściwszej organizacji i form pracy z młodzieżą. Szkoła-internat nr 15 w Moskwie wprowadziła nowy podział dnia dla uczniów klas początkowych: rano odrabianie lekcji, po południu zajęcia lekcyjne, a późnym wieczorem zajęcia fizyczne, śpiew, rysunki. System ten przejęło szereg szkół-internatów. Ma on jednak swoje minusy — co podkreśla autorka — skraca wolny czas wychowanków i niewspółmiernie rozciąga zajęcia. Stąd też trwają poszukiwania nad taką organizacją procesu nauczania w klasach I—IV, aby uczniowie nie mieli pracy domowej. Służy temu praca wychowawcy, który uzupełnia pracę nauczyciela poprzez zabawę, gry, wycieczki, wyświetlanie filmów. Opracowuje się też eksperymentalny program współpracy nauczyciela z wychowawcą. Przedmiotem eksperymentowania jest też proces nauczania i wychowania w klasach V—VIII i IX—XI. Ostrej krytyce poddaje autorka metodę odrabiania lekcji przez młodzież pod ścisłym nadzorem wychowawcy. Metoda ta bowiem wyrabia nawyk pracy jedynie pod kontrolą. Szkoły-internaty stopniowo zarzucają tę metodę i przechodzą na samodzielne odrabianie lekcji przez młodzież. We wszystkich szkołach-internatach stosuje się metodę samodzielności pracy ucznia w prowadzeniu doświadczeń, posługiwaniu się podręcznikiem, encyklopedią, słownikiem. Podwojona ilość godzin lekcyjnych dla młodzieży starszej z języka rosyjskiego i matematyki usuwa zupełnie konieczność odrabiania lekcji „w domu". Szereg szkół-internatów wprowadziło nauczanie obcych języków od klas początkowych: począwszy od II klasy dzieci uczą się takich języków, jak chiński, angielski, hindu i urdu. Wprowadza się też nauczanie szeregu przedmiotów w języku obcym.

W szkołach-internatach stosuje się szeroko zasadę samoobsługi w codziennym życiu: wychowankowie dbają o czystość zakładu, pomagają w stołówce itp. Wykonują też szereg prac społecznie użytecznych (zbiórka makulatury, ziół, opieka nad przedszkolami) poza zakładem. W ramach przygotowania do zawodu pracując w fabrykach i kołchozach tworzą uczniowskie brygady produkcyjne. Rośnie samodzielność młodzieży i jej rola samowychowawcza. „Nauczyć dzieci wychowywać samych siebie — mówi W. A. Nomirowskaja[6] — jest trudniej niż wychowywać je bezpośrednio". Autorka jest wychowawcą w szkole-internacie na Ukrainie i dzieli się swymi doświadczeniami w zakresie samowychowania młodzieży. Początkowo zaznajamiano wychowanków z zasadami współżycia w internacie, utrzymywania osobistej i społecznej higieny, wyłoniono aktyw, włączono go do pracy. Przeprowadzenie wyborów samorządu odgrywać winno — zdaniem autorki — poważną rolę wychowawczo-polityczną. Następnym etapem jest włączenie wychowanków do współorganizowania zajęć w szkole-internacie i uczynienie jej współodpowiedzialną i za tę pracę. Jak uczynić wychowanie celem wychowanków, a nie tylko wychowawców, jak nauczyć dzieci i młodzież analizować i oceniać własne postępowanie, kształtować wolę i charakter? Jak przy umiejętnym i taktownym kierownictwie wychowawcy inspirować młodzież, aby samodzielnie opracowała program samowychowania, określiła jego cele i środki oraz formy i metody realizacji? To podstawowe i najtrudniejsze problemy samowychowania, wymagające badań i eksperymentowania.

M. KARPIESIUK

[6] *O samovospitanii učaščichsia* — „Sov. Ped." nr 12/1961.

PRZYGOTOWANIE UCZNIÓW DO ŻYCIA SPOŁECZNEGO. WSPÓŁPRACA SZKOŁY I NAUCZYCIELI ZE ŚRODOWISKIEM. WYBÓR PRAC W JĘZYKU POLSKIM OPUBLIKOWANYCH W LATACH 1945—1961

WYJAŚNIENIA WSTĘPNE

Bibliografia niniejsza opracowana na podstawie materiałów Zakładu Dokumentacji i Informacji Pedagogicznej Instytutu Pedagogiki obejmuje prace o charakterze ogólnym, które mogą mieć zastosowanie w szkołach różnego typu, oraz niewielką ilość pozycji odnoszących się do wychowania w wieku przedszkolnym. Bibliografia składa się z następujących rozdziałów:

Bibliografia.

I. Opracowanie ogólne.

II. Klasa szkolna. Samorząd uczniowski.

III. Spółdzielnie uczniowskie.

IV. Szkolne Kasy Oszczędności.

V. Współpraca szkoły z rodziną oraz organizacjami społecznymi i instytucjami.

VI. Praca społeczna, polityczna, gospodarcza i kulturalno-oświatowa nauczycieli w środowisku.

BIBLIOGRAFIA

1. BARDECKA DANIELA: Wychowanie moralno-społeczne. Wybór prac opublikowanych w latach: 1945—1960. Ruch Pedagog. 1961 nr 1 s. 82—91.

2. ISTOTA, kierunki i znaczenia działalności społeczno-oświatowej nauczyciela w środowisku.

Bibliografia prac opublikowanych w latach: 1913, 1947, 1951—1958, oprac. przez Pedag. Bibl. Wojew. w Toruniu. Konferen. Rejon. 1959 nr 5 s. 63—64.

3. KAMIŃSKI ALEKSANDER: Samorząd szkolny w polskiej literaturze pedagogicznej 1960 roku. Ruch Pedagog. 1961 nr 1 s. 57—65.

4. KORNISZEWSKI FELIKS: Kolektyw, jego istota i znaczenie. Teoria i praktyka wychowania w kolektywie. (Wykaz prac autorów radzieckich i polskich) opublikowanych w latach 1946—1952. Nowa Szk. 1952 nr 3 s. 317—323.

5. LEWIN ALEKSANDER: Makarenko i o Makarence. (Bibliografia za lata 1946—1960). Ruch Pedagog. 1961 nr 5 s. 114—125.

6. PELCOWA MARIA: Praca wychowawcy klasowego. Bibliografia prac w języku polskim i rosyjskim z okresu 1946—1951. Nowa Szk. 1952 nr 5 s. 613—615.

7. PRACA Komitetów Rodzicielskich. Bibliografia prac z okresu: 1951—1959. Nowa Szk. 1960 nr 3 s. 45.

8. PRACA szkoły nad pedagogizacją rodziców. Bibliografia prac opublikowanych w latach 1954—1958, oprac. przez Pedag. Bibl. Wojew. w Toruniu. Konferen. Rejon. 1959 nr 5 s. 62.

9. ROLA środowiska w wychowaniu dzieci i młodzieży. Bibliografia prac opublikowanych w latach 1928—1958, oprac. przez Pedag. Bibl. Wojew. w Toruniu. Konfer. Rejon. 1960 nr 1(8) s. 87.

10. SAMORZĄD uczniowski (Bibliografia selekcyjna za rok szkolny 1958/59). Nowa Szk. 1960 nr 3 s. 45.

10a. ŚRODOWISKO wychowawcze. (Wprowadzenie do piśmiennictwa). Opracowanie zbiorowe. Chowanna 1958 z. 9/10 s. 439—466.

11. WYCZLIŃSKA ANNA: Wychowanie dzieci trudnych i przestępczych. Wybór prac w języku polskim opublikowanych w latach: 1945—1960. Ruch Pedagog. 1961 nr 2 s. 103—111; nr 3 s. 104—117.

I. OPRACOWANIA OGÓLNE
1945—1955

12. KRUPSKAJA NADIEŻDA: Wybór pism pedagogicznych. Wstępem poprzedził i oprac. M. Szulkin. Warszawa 1951 PZWS ss. 162, 1 nlb.

W treści: Wychowanie społeczne (w szkole) (s. 66—72).

13. LEWIN ALEKSANDER: Aktualna problematyka badań nad kolektywem. Studia Pedagog. T. 1: Wrocław 1954 Oss. s. 8—24.

14. LEWIN ALEKSANDER: O istocie zespołu dziecięcego. Nowa Szk. 1952 nr 3 s. 232—246.

Treść: Prawdziwe oblicze pedagogiki burżuazyjnej. Kolektywistyczny charakter pedagogiki socjalistycznej.

15. LEWIN ALEKSANDER: Ogólne założenia teorii wychowania kolektywnego. Życie Szk. 1954 nr 11 s. 565—569.

16. LEWIN ALEKSANDER: (1). Podstawowe problemy organizacji kolektywu szkolnego. Głos Naucz. 1953 nr 35 s. 3: (2). Wzmóc siłę oddziaływania kolektywu pedagogicznego. Tamże nr 40 s. 2,3.

Omówienie założeń oraz wyników wizytacji kilku szkół podstawowych w miastach i na wsi, przeprowadzonych przez grupę pracowników Instytutu Pedagogiki w r. 1953.

17. LEWIN ALEKSANDER: Problemy wychowania kolektywnego. Refleksje pedagogiczne na tle doświadczeń Polskiego Domu Dziecka i szkoły na Uralu. Warszawa PZWS Wyd. 1 : 1953 ss. 324. Wyd. 2 : 1955 ss. 313, 2 nlb.

18. LEWIN ALEKSANDER: Proces tworzenia kolektywu szkolnego. Życie Szk. 1955 nr 1 s. 4—9.

19. MILLERÓWNA ROMANA: Organizacja i znaczenie pracy zbiorowej na lekcji jako czynnika wychowawczego. Praca Szk. 1946/7 nr 9/10 s. 386—393.

20. PASIERBIŃSKI TADEUSZ: Szkoła jako czynnik wychowania polityczno-społecznego. Praca Szk. 1947/8 nr 5 s. 1—6.

21. PASIERBIŃSKI TADEUSZ: Założenia ideowe pracy wychowawczej w szkole. Oświata Rolnicza 1947 nr 5/6 s. 129—133; nr 7/8 s. 193—199; nr 9 s. 257—264; nr 10 s. 321—336; nr 11 s. 385—396; nr 12 s. 449—455.

Treść: Szkoła a naród; Oblicze ideowe Polski; Młodzież polska po wojnie; Zadania szkoły; Nauczyciel; Uspołecznienie szkoły; O kulturę życia codziennego; Patriotyzm; Mity i obciążenia; Zagadnienie pracy; „Słowo" w pracy wychowawczej; Współpraca szkoły i domu: O wzór wychowania; Zakończenie.

22. PIETER JÓZEF: Ideał wychowawczy nowej szkoły — człowiek uspołeczniony. Nowa Szk. 1945 nr 4/5 s. 1—17.

23. PIETER JÓZEF: Technika i organizacja wychowania uspołeczniającego. Nowa Szk. 1947/48 nr 7/8 (33/34). s. 8—26.

24. PIETER JÓZEF: Wychowanie ludzi uspołecznionych. Nowa Szk. 1945 nr 7 s. 17—28; nr 8 s. 8—20.

25. SIELEPIN-HADAM MARIA: Kształtowanie uczuć aspołecznych u dziecka w wieku przedszkolnym. Studia pedag. T. 1: Wrocław 1954 Oss. s. 222—245.

Sprawozdanie z badań przeprowadzonych głównie metodą eksperymentu naturalnego na terenie świetlicy oraz domów rodzinnych dzieci.

26. WYCECH CZESŁAW: Podstawowe zagadnienia pracy społeczno-wychowawczej szkół. Warszawa 1946 PZWS s. 27.

Rec.: Czajkowski St.: Rola szkoły i nauczyciela w świetle „Podstawowych zagadnień pracy społeczno-wychowawczej szkół" ministra Wycecha. Praca Szk. 1946/7 nr 1/2 s. 68—72.

27. ZABOROWSKI ZBIGNIEW: Pozycja wychowanka w kolektywie. Nowa Szk. 1955 nr 4 s. 373—384.

Uwagi ogólne oraz opis doświadczeń pracy w Domu Dziecka w Izdebnie.

28. ŻUKIEWICZ ZOFIA: Wychowanie społeczne w wieku przedszkolnym. Praca Szk. 1947/8 nr 5 s. 9—12; nr 6 s. 25—29.

1956—1960

29. CZARNIEWICZ MARIA: Różnoraka treść społecznej aktywności dziecka w wieku szkolnym. Wychow. 1960 nr 6(31) s. 14—18.

30. KELLER JÓZEF: Społeczny charakter moralności. Wychow. 1959 nr 3(16) s. 35—41.

31. KĘDRYNA SZYMON: Problemy wychowania socjalistycznego w świetle wypowiedzi kierowników szkół. Chowanna 1960 z. 9/10 s. 495—527.

Sprawozdanie z badań ankietowych przeprowadzonych przez Kom. Wojew. PZPR w Katowicach. Pytania ankiety dotyczyły zagadnień: 1) realizacji socjalistycznego wychowania młodzieży w codziennej pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły, 2) więzi szkoły z domem rodzicielskim uczniów, 3) miejsca i roli organizacji młodzieżowych w szkole, 4) dorobku w dziedzinie wychowania patriotycznego, 5) zgodności metod, programów i atmosfery szkoły z wymogami nowoczesnej, socjalistycznej szkoły.

32. KĘDRYNA SZYMON: Trudności wychowawcze dzisiejszego okresu. Chowanna 1957 z. 7/8 s. 365—394.

Treść: Wstęp. Trudności wychowawcze wynikające z szybkiego rozwoju współczesnej nauki i techniki. Przyczyny socjologiczne trudności wychowania. Przyczyny ideologiczne trudności wychowania. Niewystarczalność wychowania szkolnego. Zakończenie. Literatura i przypisy.

33. KOLEKTYW i praca w twórczości A. Makarenki. Materiały z sesji zorganizowanej przez Instytut Polsko-Radziecki i Instytut Pedagogiki w marcu 1960 roku w Warszawie. Warszawa 1960 Instytut Polsko-Radziecki ss. 120.

34. KOWALSKI STANISŁAW: Kolektyw makarenkowski a grupa społeczna. Ref. Ruch prawn. ekon. socjol. 1960 z. 3 s. 193—212.

35. KRAWCZYK MIRON: Zasady wychowania moralnego. Wstęp Z. Mysłakowski. Warszawa PZWS 1958 ss. 119. Wyd. 2 zmien. i rozsz.: 1960 ss. 216.

Rec.: Czerniewski W. Kwart. Pedag. 1960 nr 1/15 s. 294—295; Dom Dziecka 1959 nr 9/33 s. 64; Gniewek K. Głos Naucz. 1959 nr 40 s. 5; Kien H.: Próba sformułowania zasad wychowania moralnego. Życie Szk. 1959 nr 4(154). s. 66—68; Makowski. K. Szkoła Zawod. 1961 nr 7/8 (208/209) s. 73—74; Pacek J. Ośw. Dorosłych 1961 nr 1, s. 57—58; Tenże. Głos Naucz. 1961 nr 4 s. 6; S. R. Klasy Łącz. 1959 nr 4(40) s. 254—255; Szanter S.: Nowe książki o starym wychowaniu. Kult. i Życie 1959 nr 9 s. 32—33; Ziemnowicz M. Ruch Pedagog. 1959 nr 1 s. 73—75.

Zob. również tegoż autora: Problem zasad wychowania w pedagogice socjalistycznej. Materiały dyskusyjne (na prawach rękopisu). Dodatek do Biuletynu „Konferencje Rejonowe". Warszawa 1958 NK ss. 91, 1 nlb.

36. KULCZYCKI JERZY: Podstawy kultury społecznej a rola nauczycielstwa. Głos. Naucz. 1957 nr 16 s. 2; nr 17. 4; nr 18 s. 2.

37. KULCZYŃSKI STANISŁAW: Zagadnienie wychowania i problem młodzieży. Kwart. Pedag. 1959 nr 2(12) s. 3—19.

Rozważania na temat warunków niezbędnych do przeprowadzenia reformy wychowania w Polsce.

38. KWILECKI ANDRZEJ: Rola społeczna nauczyciela na Ziemiach zachodnich w świetle pamiętników nauczycieli-osadników. Poznań 1960 Instytut Zachodni ss. 124.

Rec. Cierniak H. Do wyboru kilka posad. Odra 1960 nr 26 s. 1,7; Czerniewski W. Kwart. Pedagog. 1961 nr 2(20) s. 329—330; ... K. Nauczyciel na Ziemiach Zachodnich. Wychow. 1961 nr 2 s. 36—37; Kozakiewicz M. Kult i Społ. 1960 nr 3 s. 243—247; Zeglikowski J.: Z pamiętników nauczycieli. Głos Naucz. 1960 nr 27/28 s. 8.

39. LEWIN ALEKSANDER: Makarenko — konfrontacje pedagogiczne. Warszawa 1960 PZWS ss. 268.

Rec.: Bernaś T. Szkoła Zawod. 1961 nr 5(206) s. 60—61; Brona L. Nowe Książki 1961 nr 5(531) s. 306—307; Garbiński S. Ruch Pedagog. 1961 nr 2 s. 85—87.

40. LEWIN ALEKSANDER: Teoria wychowania w kolektywie jako podstawa metodyki wychowania. (Na prawach rękopisu). Warszawa TSS 1960 ss. 77, powiel.

41. MYSŁAKOWSKI ZYGMUNT: Istota pracy zespołowej. Wychow. 1960 nr 14(39) s. 10—14.

42. O PRACY wychowawczej w szkole. Materiały konferencji naukowo-praktycznej nauczycieli szkół warszawskich. (Na prawach rękopisu). Warszawa 1956 Instytut Pedagogiki — Pracownia Makarenkowska ss. 163, powiel.

43. PARNOWSKI TADEUSZ: Badanie czytelnictwa dzieci i młodzieży a zbliżenie szkoły do życia. Nowa Szk. 1960 nr 11 s. 8—12.

44. PIETER JÓZEF: Poznawanie środowiska wychowawczego. Wyd. 1: Katowice 1958 Śląsk Inst. Nauk. ss. 278. Wyd. 2: Kraków — Wrocław 1960 Oss. ss. 217, 1 nlb.

Rec.: Bandura L. Nowa Szk. 1961 nr 9 s. 43—44; Brona L. Nowe Książki 1961 nr 5 s. 305—306; Dubiel H. Chowanna 1958 z. 9/10 s. 532—542 obszerne streszczenie; Janiszowska I. Ruch Pedagog. 1961 nr 3 s. 88—90; Kalabińska M. Metoda poznawania środowiska. Ośw. Dorosłych 1961 nr 3(26) s. 185—186; Maciaszek M. Probl. opiek.-wychow. 1961 nr 2(50) s. 57—58.

45. SESJA naukowa pt. Szkoła i nauczyciel na Ziemiach Zachodnich. Poznań 21—23. IV. 1960. Tezy referatów B.m. (1960 Zakład Prod. Skryptów Politechniki Poznańskiej) ss. 23, powiel.

Zob. również sprawozdania z sesji: Szajek S. Ruch Pedagog. 1960 nr 4 s. 107—110; Szwengrub L. M. Kult. i Społ. 1960 nr 1/2 s. 304—306.

46. SŁANIA MARIAN: Środowisko wychowawcze Górnośląskiego Okręgu Przemysłowego w 1958 r. Chowanna 1958 nr 9/10 s. 467—506.

Sprawozdanie z badań przeprowadzonych metodami opisywanymi w pracy J. Pietera (Poznawanie środowiska wychowawczego) na terenie szkół ogólnokształcących w miastach, osiedlach robotniczych i gromadach wiejskich.

47. Spór o kolektyw. Dyskusja na łamach czasopisma „Wychowanie": LEWIN ALEKSANDER: Spór o kolektyw. 1959 nr 11(24) s. 11—15; TENŻE: Jeszcze raz o pojęciu „kolektyw" 1960 nr 3(28) s. 14—19; ZABOROWSKI ZBIGNIEW: Audiatur et altera pars. Nr 4 (29) s. 2—5; CZAJKOWSKI KAZIMIERZ: Bronię jednoznaczności pojęć. Nr 9/10 (34—35). s. 14—18, KAMIŃSKI ALEKSANDER Teoria i praktyka Nr 11/12 (36/37) s. 33—35, KUROŃ JACEK: Pedagogikę trzeba przewietrzyć. Nr 11/12 (36)37 s. 35—37; JAMIŃSKI ANATOL: A jednak klasa szkolna kolektywem podstawowym. Nr 13 (38) s. 37—40; MILLER ROMANA: Potrzeba badań empirycznych. Nr 14(38) s. 22—25; GALANT JÓZEF: Uwagi praktyka. Nr 16(41) s. 9—13; SZULC ZYGMUNT: Od pojęć do praktyki wychowawczej. Nr 17/42 s. 20—23; WNIOSKI z dyskusji. Nr 20(45) s. 7—11.

48. TOWARZYSTWO Szkoły Świeckiej. I Krajowy Zjazd Delegatów (23—25 maja 1958). Materiały (dokumenty, rezolucje, wnioski). Warszawa 1959 „Wspólna Sprawa" ss. 183, 1 nlb.

Na zjeździe wiele miejsca poświęcono współpracy TSS ze szkołą i rodzicami. Celem Zjazdu było podsumowanie dotychczasowej pracy TSS, uchwalenie deklaracji ideowej oraz statutu.

49. WROCZYŃSKI RYSZARD: O pojmowaniu środowiska i jego konsekwencji dla wychowania. Kwart. Pedag. 1960 nr 4/18 s. 33—34.

50. WROCZYŃSKI RYSZARD: Szkoła i środowisko. Kwart. Pedag. 1960 nr 1/15 s. 3—19.

Problem wzajemnych wpływów szkoły i środowiska.

51. ZABOROWSKI ZBIGNIEW: O teorii wychowania zespołowego dyskusyjnie. Ruch Pedagog. 1960 nr 2 s. 36—48.

52. ZABOROWSKI ZBIGNIEW: O wychowaniu społecznym. Wychow. 1959 nr 6/7 s. 30—32.

Treść: Wychowanie społeczne i moralne; Zadania na dziś; Zespół i jednostka; Samorząd uczniowski.

53. ZYLBERTALOWA HALINA: Organizacja kolektywu pedagogicznego. Pod red. A. Lewina. Warszawa 1958 PZWS ss. 97. 2 nlb.

54. KRZYSZTOSZEK ZOFIA, KRZYSZTOSZEK STEFAN: Zadania wychowawcze szkoły. Warszawa 1961 „Wiedza Powszechna" ss. 164, 3 nlb.

Obrazki z życia dzieci i młodzieży, dotyczące problemów wychowania społecznego.

55. LEWIN ALEKSANDER:. W poszukiwaniu naukowej metodyki wychowania społecznego. Nowa Szk. 1960 nr 11 s. 2—7; 2. O metodyce wychowania — bardziej szczegółowo. Tamże 1961 nr 4 s. 20—25.

56. MARCIN GIZA: Grono nauczycielskie jako składnik środowiska szkolnego. Chowanna: 1961 z. 1 s. 1—15.

Z zagadnień powstawania i działalności kolektywu pedagogicznego.

57. PROBLEMY współczesnego wychowania. T. 3: zagadnienia wychowania moralnego. Wstęp i red. W Szczerba. Warszawa 1961 PZWS ss. 358, 2 nlb.

Zbiór artykułów autorów polskich oraz tłumaczeń.

58. RACHALSKA WANDA: Współdziałanie rad pedagogicznych i ognisk ZNP w wytwarzaniu systemu wychowawczego szkoły. Konferen. rejon. 1961 nr 4(16) s. 41—46, bibliogr.

M. in. omówienie zagadnień kolektywu pedagogicznego.

59. RACZEK KAZIMIERZ: Szkoła a środowisko społeczne. Chowanna 1961 z. 1 s. 45—62.

Treść: Aktualność zagadnienia: Pojęcie środowiska;

Poglądy na stosunek szkoły i środowiska; Metdy poznawania środowiska; Szkoła a typowe pozaszkolne środowiska wychowawcze; Szkoła jako kulturalno-oświatowa placówka środowiskowa; Warunki pomyślnej roli szkoły w środowisku; Walory nauczyciela — pracownika społecznego w środowisku. Bibliografia w wyborze.

60. RUDNIAŃSKI STEFAN: Idea wychowania społecznego w dziejach myśli pedagogicznej. Szkice z historii wychowania. Wyd. 2: Warszawa NK 1949 ss. 174, 1 nlb; Wyd. 3: Warszawa 1950 NK ss. 119, 1 nlb. Wyd. 4; Warszawa 1961 K i W ss. 184.

61. SUCHODOLSKI BOGDAN: O program świeckiego wychowania moralnego. Warszawa 1961 NK ss. 120.

Rec.: Kowal Cz. Wczoraj i dziś świeckiego wychowania moralnego. Wychow. 1961 nr 16/62 s. 41—42.

62. SUCHODOLSKI BOGDAN: 1. Podstawowe warunki świeckiego wychowania moralnego. Wychow. 1961 nr 7(53) s. 3—8; 2. Elementy programu wychowania. Tamże nr 8(54) s. 5—7.

Fragmenty podstawowego referatu wygłoszonego na zorganizowanej przez TSS w maju 1961 konferencji poświęconej problemom wychowania moralnego.

63. TOMASZEWSKI TADEUSZ: Siły i zamiary. Podsumowanie zorganizowanej przez TSS konferencji na temat wychowania moralnego. Wychow. 1961 nr 12(58) s. 8—11.

64. WOŹNICKA ZOFIA: Kształtowanie osobowości dziecka a wychowanie w zespole (przedszkolnym). Wychow. w Przedszk. 1961 nr 5(143) s. 146—152.

65. ZEMANEK ZOFIA: Współczesność a wychowanie. Nowe Drogi 1961 nr 4(143) s. 89—96.

M. in. omówienie problemu lepszego przygotowania zawodowego młodzieży w Polsce, obejmującego również zdolność społecznego współdziałania.

II. KLASA SZKOLNA. SAMORZĄD UCZNIOWSKI

1945—1955

66. BOHUCKI JAN: Samorząd uczniowski. Katowice 1947 Wydawn. J. Nawrockiego ss. 175.

Przedstawienie problematyki samorządu uczniowskiego na podstawie literatury zagadnienia oraz własnych doświadczeń autora.

67. STRADOMSKI KAZIMIERZ: Samorząd uczniowski jako czynnik wychowania w szkole otwartej. Przew. Wychow. Spółdz. w Szk. 1947/8 nr 1/2 s. 4—6.

68. SZYBKA CZESŁAW: O właściwą drogę do samorządu uczniowskiego. Biuletyn RTPD 1947 nr 4/5 s. 10—13; nr 6 s. 10—12.

Omówienie wartości wychowawczej samorządu uczniowskiego i analiza przyczyn jego niepowodzeń na podstawie literatury zagadnienia oraz rozmów z nauczycielami.

69. WYTYCZEK L. O podstawach i formach życia i pracy samorządu. Dzieci i Wychowawca 1949 nr 1—3 s. 69—76.

Z doświadczeń Zakładu Wychowawczo-Naukowego w Krzeszowicach.

1956—1960

70. BARANKIEWICZ HALINA: Aktyw przewodnikiem klasy. Wychow. 1959 nr 4 s. 27—29.

Z doświadczeń pracy w szkole podstawowej.

71. BARANKIEWICZ HALINA: Obywatele z piątej klasy. Problem aktywu klasowego. Wychow. 1959 nr 3(16) s. 48—50.

72. BUDZISZ FELIKS: Samorząd szkolny — sprawa nadal zaniedbana. Wychow. 1960 nr 19 (44) s. 40, 45.

73. CHRZANOWSKI PAWEŁ, ZABOROWSKI ZBIGNIEW: Zagadnienie stosunków społecznych w klasie. Kwart. Pedagog. 1959 nr 3 (13) s. 81—111.

Sformułowanie problematyki oraz opis eksperymentu w czwartej klasie szkoły podstawowej.

74. DZIĘCKO w zespole. Praca zbiorowa pod red. A. Lewina. Warszawa 1960 PZWS ss. 219, 1 nlb.

Praca oparta na badaniach w szkole podstawowej oraz w liceach pedagogicznych.

Rec. Brona L. Wczoraj i dzisiaj w naszej pedagogice. Nowe Książki 1960 nr 10 s. 619—620; Czerniewski W. Kwart. Pedagog. 1961 nr 2/20 s. 319—322; Zaborowski Z.: Teoria wychowania zespołowego na nowej drodze. Kwart. Pedagog. 1961 nr 2/20 s. 296—308.

75. GURYCKA A., KRENNOWA M., RADWIŁOWICZ R., SZAMIŃSKA A.: Poznawanie ucznia a oddziaływanie pedagogiczne. Warszawa 1957 PZWS ss. 144.

W treści: s. 95—142: Poznawanie uczniów a niektóre problemy wychowania w kolektywie klasowym.

76. HORAK ROMAN: Samorząd uczniowski wyrosły z potrzeb życia. Głos Naucz. 1958 nr 17 s. 3.

Z doświadczeń w zakresie powiązania działalności samorządu z działalnością spółdzielni uczniowskich oraz współpracy samorządu uczniowskiego z rodzicami i miejscowymi zakładami pracy.

77. KAMIŃSKI ALEKSANDER: Pochwała samorządu uczniowskiego. Nowa Szk. 1959 nr 1 s. 6—10.

O przyczynach upadku i odradzania się samorządów uczniowskich oraz ich podstawach teoretycznych.

78. KAMIŃSKI ALEKSANDER: Różne formy samorządnej działalności młodzieży. Głos Naucz. 1957 nr 15 s. 1—2.

79. KAMIŃSKI ALEKSANDER: Samorząd uczniowski. Głos Naucz. 1957 nr 14 s. 1, 4.

Treść: Rys historyczny. Samorząd uczniowski — częścią pedagogiki. Czym jest samorząd uczniowski. Jak to robić?

80. KAMIŃSKI ALEKSANDER: Trzy nieporozumienia dotyczące samorządu w szkołach i placówkach wychowawczo-opiekuńczych. Dom Dziecka 1960 nr 4/40 s. 14—18.

81. NEWERLY IGOR: Testamenty. (Rzecz o dziejach samorządu uczniowskiego) w Polsce, Europie Zachodniej, Stanach Zjednoczonych A. P. i Związku Radzieckim w okresie międzywojennym. Nowa Szk. 1960 nr 9 s. 15—22.

82. PELCOWA M., BARANKIEWICZ H., ŁUBNIEWSKI W.: Organizacja pracy wychowawczej (na przykładzie klas I, V, VII). Pod red. A. Lewina, Warszawa 1957 PZWS ss. 147.

Praca oparta na badaniach zorganizowanych w toku nauki szkolnej i dotyczących zagadnień wychowania w kolektywie.

Rec.: Czerniewski W. Kwart Pedag. (1961 nr 2(20) s. 319—322; Zaborowski Z. Kwart. Pedagog. 1961 nr 2/20) s. 296—308.

83. RACHALSKA WANDA: Zastój jest równoznaczny ze śmiercią. (Problem aktywu w samorządzie szkolnym). Wychow. 1959 nr 6/7 19/20 s. 27/29.

84. SAMORZĄD UCZNIOWSKI. Głos Naucz. 1959 nr 25, 30. Dodatki.

85. SAMORZĄD uczniowski w Polsce w latach 1918—1939. Cz. 1: Z doświadczeń nauczycieli. Praca zbior. pod red. HELENY KASPEROWICZOWEJ. Cz. 2: TAUBENSZLAG RUDOLF: Samorząd uczniowski jako czynnik wychowania społecznego. Warszawa 1960 NK ss. 295, 2 nlb + 184, 2 nlb.

86. SZCZAWIŃSKA MARIA: Współudział dzieci w pracy wychowawczej. Warszawa 1959 PZWS ss. 83, 1 nlb.

Z doświadczeń autorki nad zastosowaniem systemu Janusza Korczaka w pracy szkolnej w okresie międzywojennym i powojennym.

Rec.: E. F.: Nowa Szk. 1959 nr 12 s. 44; Rachalska W. Wychow. 1960 nr 20/45 s. 42.

87. SZULC ZYGMUNT: Wychowanie w kolektywie a system klasowo-lekcyjny. Kwart. Pedag. 1959 nr 3/13 s. 113—139.

88. ZABOROWSKI ZBIGNIEW: Grupy na wpół formalne w klasie. Ruch Pedagog. 1960 nr 6 s. 53—65.

Opis eksperymentu przeprowadzonego w kl. III i IV liceum pedagogicznego.

89. ZABOROWSKI ZBIGNIEW: Problem aktywu w wychowaniu zespołowym. Głos Naucz. 1959 nr 14 s. 4, 6.

Polem.: ONUFROWICZ JADWIGA: Przeciw obniżeniu znaczenia aktywu. Tamże nr 19 s. 5.

90. ZABOROWSKI ZBIGNIEW: Problemy wychowania społecznego w szkole. Warszawa 1960 PZWS ss. 172, 3 nlb.

Rec.: Denek K. Szkoła zawod. 1960 nr 12 s. 54—55; Kotłowski K. Nowa Szk. 1961 nr 9 s. 40—41; Rachalska W.: Wychowanie społeczne w szkole. Wychow. 1961 nr 10 s. 42—43.

91. ZIĘBA A.: Praca samorządu uczniowskiego (na podstawie doświadczeń III Liceum Ogólnokształcącego we Wrocławiu). Ruch Pedagog. 1960 nr 2 s. 49—55.

1961

92. DENEK KAZIMIERZ: Aby samorząd szkolny spełnił swoją rolę. Szkoła Zawod. 1961 nr 3/204 s. 14—15.

Analiza podstawowych przyczyn niedostatecznego funkcjonowania samorządu uczniowskiego. Wnioski.

93. GALANT JÓZEF: Klasa dyżurująca. Nowa Szk. 1961 nr 12 s. 32—33.

O kolejnym powierzaniu poszczególnym klasom szkolnym określonych zadań w ramach samorządu ogólnoszkolnego i internatowego.

94. MUSZYŃSKI HELIODOR: Stosunek zespołu do wychowawcy i jego znaczenie w procesie wychowania moralnego. Ruch Pedagog. 1961 nr 4 s. 30—43.

III. SPÓŁDZIELNIE UCZNIOWSKIE
1945—1955

95. BONIUK JAN: Współczesne metody wychowania spółdzielczego. Przew. Wychow. spółdz. w Szk. 1946/7 nr 5 s. 3—5.

96. BONIUK JAN: Wytyczne wychowania spółdzielczego. (Referat wygłoszony na pierwszym posiedzeniu Rady Wychowania Spółdzielczego dnia 5 lipca 1946 r. przez...) Przew. Wychow. spółdz. w Szk. 1946/7 nr 1 s. 1—4.

97. DĄBROWSKI FRANCISZEK: Spółdzielnie uczniowskie w Polsce. Zarys historyczny: 1905—1946. Praca Szk. 1946/7 nr 1/2 s. 4—7.

98. DĄBROWSKI FR., HOSZOWSKA WŁ., KASPERSKI WITOLD: Aktualne zagadnienia wychowania spółdzielczego w Polsce. Warszawa 1947 Wydz. Pedag. przy ZG ZNP ss. 63, 1 nlb.

99. FIJAŁEK ADAM: Jaki powinien być zakres działalności spółdzielni uczniowskiej. (Artykuł dyskusyjny). Przew. Wychow. spółdz. w Szk. 1946/7 nr 7 s. 1—3.

100. FORMY i organizacja spółdzielni uczniowskich w różnych typach szkół Dz. Urz. Kurat. Okr. Szk. Pomorsk. 1945 nr 6 s. 141—142.

101. HOSZOWSKA WŁADYSŁAWA: Szkoła polska a ruch spółdzielczy. Praca Szk. 1946/7 nr 1/2 s. 7—18.

102. INSTRUKCJA z dnia 17 stycznia 1946 o działalności powiatowych instruktorów spółdzielni uczniowskich i wychowania spółdzielczego w szkołach ogólnokształcących, zawodowych w szkolnictwie dla dorosłych. Dz. Urz. Min. Ośw. 1946 nr 1 poz. 12 s. 14—15.

103. KAMIEŃ JAN: Spółdzielnia a samorząd Przew. Wych. Spółdz. w Szk. 1947/8 nr 9 s. 10—12.

104. KASPERSKI WITOLD: Chcemy współpracować. O potrzebie współpracy między spółdzielczym samorządem uczniowskim i międzyszkolnymi organizacjami młodzieżowymi na terenie poszczególnych szkół. Przew. Wychow. Spółdz. w Szk. 1946/7 nr 5 s. 1—2.

105. KASPERSKI WITOLD: Formy spółdzielczego samorządu uczniowskiego w szkołach różnego typu. Przew. Wychow. Spółdz. w Szk. 1946/7 nr 6 s. 6—10.

106. KASPERSKI WITOLD: Planowanie w spółdzielni uczniów. Przew. Wychow. Spółdz. w Szk. 1947/8 nr 8 s. 1—7.

107. KASPERSKI WITOLD: Rola spółdzielni uczniowskiej w wychowaniu młodzieży szkolnej. Przew. Wychow. Spółdz. w Szk. 1946/7 nr 8 s. 1—3.

108. KASPERSKI WITOLD: Ruch spółdzielczy a spółdzielczy samorząd uczniowski. Przew. Wychow. Spółdz. w Szk. 1946/7 nr 2 s. 2—3; nr 3/4 s. 1—3.

109. KASPERSKI WITOLD: Organizacja wewnętrzna spółdzielczego samorządu uczniowskiego. Przew. Wychow. Spółdz. w Szk. 1946/7 nr 7 s. 4—8.

110. KOZUŃ BRONISŁAW: O spółdzielczą organizację życia internatowego. Przew. Wychow. Spółdz. w Szk. 1947/8 nr 10 s. 11—12.

111. MALEWSKI ST.: Współdziałanie spółdzielni uczniowskich i księgarskich. Przew. Wychow. Spółdz. w Szk. 1947/8 nr 1/2 s. 11—12.

112. MARSZAŁEK LEON: Spółdzielczość na wyższych uczelniach w nowej strukturze ruchu spółdzielczego. Przew. Wychow. Spółdz. w Szk. 1947/8 nr 9 s. 2—6.

113. OCHĘDALSKI H.: Spółdzielnia uczniowska a rada pedagogiczna szkoły. Przew. Wychow. Spółdz. w Szk. 1947/8 nr 1/2 s. 14—15.

114. ORGANIZACJA współpracy między Zw. Rewizyjnym spółdzielni R. P., Związkiem Nauczycielstwa Polskiego, Min. Oświaty i Min. Rolnictwa w dziedzinie wychowania i kształcenia spółdzielczego młodzieży szkolnej. Przew. Wychow. Spółdz. w Szk. 1946/7 nr 1 s. 14.

115. PAWŁOWSKI LUDWIK: Wychowanie społeczno-gospodarcze. Głos Naucz. 1946 nr 13 s. 202—204.

Uzasadnienie potrzeby wprowadzenia elementów wychowania spółdzielczego do szkół ogólnokształcących.

116. PYRKO Z.: Szkoła spółdzielcza w pracy nad wychowaniem człowieka uspołecznionego. Przew. Wychow. Spółdz. w Szk. 1946/7 nr 6 s. 2—5.

117. SPÓŁDZIELNIE internatowe. Przew. Wychow. Spółdz. w Szk. 1947/8 nr 10 s. 2—5.

118. STATUT spółdzielni uczniowskiej przy gimnazjach i liceach. Łódź 1946 Zw. Rewiz. Spółdz. R. P., ss. 12.

119. WYCHOWANIE społeczne młodzieży przez szkolne organizacje spółdzielcze. Głos Naucz. 1945 nr 5 s. 151—154.

120. WYTYCZNE prac organizacyjnych i wychowawczych powiatowych instruktorów spółdzielni uczniowskich i wychowania spółdzielczego. Przew. Wychow. Spółdz. w Szk. 1946/7 nr 2 s. 12—13.

121. WYTYCZNE. Zakres działalności spółdzielczego samorządu uczniowskiego w szkołach powszechnych i niższych (terenowych) zawodowych. Przew. Wychow. Spółdz. w Szk. 1946/7 nr 2 s. 11.

122. ZALESKA K.: Nauczanie w zespole spółdzielczości uczniowskiej. Przew. Wychow. Spółdz. w Szk. 1947/8 nr 7 s. 10—12; nr 8 s. 12—13.

123. ZAŁOŻENIA ideowe spółdzielni uczniowskich. Jak organizować spółdzielnie uczniowskie. Regulamin. Dz. Urz. Kur. Okr. Szk. Pomorsk. 1946 nr 12 s. 309—317.

1956—1960

124. BOŻEK J.: Rzeczywistość spółdzielni uczniowskich. Uwagi o stanie aktualnym. Głos Naucz. 1958 nr 10 s. 4.

125. DZIEŃ SPÓŁDZIELCZOŚCI w szkołach. Głos Naucz. 1958 nr 41 Dodatek.

126. DZIEŃ Spółdzielczości w szkołach. Głos Naucz. 1960 nr 21 s. 1.

127. GODECKI STANISŁAW: Odrodzenie spółdzielni uczniowskiej Prz. spółdz. 1958 nr 5 s. 31—41.

128. GODECKI STANISŁAW: Spółdzielczość uczniowska. Szkoła Zawod. 1958 nr 9(174) s. 17—19:

129. HOSZOWSKA WŁADYSŁAWA: Spółdzielczość jako cel i metoda pracy wychowawczej. Głos Naucz. 1957 nr 22 s. 1; nr 23 s. 3.

130. KOMUNIKAT w sprawie spółdzielni uczniowskich. Dz. Urz. Min. Ośw. 1957 nr 3 s. 44—45.

131. KOMUNIKAT w sprawie spółdzielni uczniowskich. Zał.: Ramowy regulamin Powiatowej Komisji Spółdzielni Uczniowskich. Ramowy regulamin Wojewódzkiej Komisji Spółdzielni Uczniowskich. Uchwała Prezydium Naczelnej Rady Spółdzielczej z dnia 20 lutego 1958 r. w sprawie utworzenia funduszu rozwoju spółdzielczości uczniowskiej. Regulamin funduszu rozwoju spółdzielczości uczniowskiej. Dz. Urz. Min. Ośw. 1958 nr 5 poz. 57 s. 57—59.

132. OKÓLNIK nr 20 z dnia 25 maja 1958 r. w sprawie spółdzielni uczniowskich. Dz. Urz. Min. Ośw. 1958 nr 8 poz. 107 s. 110—111.

133. PO KRAJOWEJ Naradzie Nauczycieli-Spółdzielców (Rezolucja). Głos Naucz. 1960 nr 20 s. 2.

134. STATUT Spółdzielni uczniowskiej. Wzór dla szkół licealnych. Warszawa 1958 „Wspólna Sprawa" ss. 14.

135. SPÓŁDZIELCZOŚĆ uczniowska. Wybrane zagadnienia. Warszawa 1959 Zakład Wydawn. Spółdzielczych ss. 56.

1961

136. GODECKI STANISŁAW: Międzynarodowy Dzień Spółdzielczości w szkole. Głos Naucz. 1961 nr 21 s. 5.

137. GODECKI STANISŁAW: Zadania powiatowego instruktora spółdzielni uczniowskiej. Głos Naucz. 1961 nr 37 s. 3.

138. NAUCZYCIEL najbliższym współpracownikiem ruchu spółdzielczego w Polsce Ludowej. Krajowa narada nauczycieli spółdzielców. Kom. red.: A. Kotliński, F. Dziarnowski, J. Szymański. Warszawa 1961 Państw. Wydawn. Roln. i Leśne ss. 80, 4 nlb.

IV. SZKOLNE KASY OSZCZĘDNOŚCI
1945—1955

139. KOPERSKA JANINA: Wszystko się przyda. Uwagi o rocznym planie pracy szkolnych kas oszczędności. Życie Szk. 1952 nr 2 s. 80—84.

140. OKÓLNIK nr 43 z dnia 27. X. 1952 r. w spr. współzawodnictwa międzyszkolnego w zakresie pracy szkolnych kas oszczędności. Załącznik: Regulamin współzawodnictwa... Dz. Urz. Min. Ośw. 1952 nr 19 poz. 156 s. 244—246.

141. OKÓLNIK nr 5 z dnia 14. II. 1955 r. w spr. współzawodnictwa międzyszkolnego w zakresie pracy szkolnych kas oszczędności. Załącznik: Wytyczne w sprawie... Dz. Urz. Min. Ośw. 1955 nr 3 s. 22—23.

141a. REGULAMIN Szkolnych Kas Oszczędności w oparciu o K.K.O. Warszawa 1948 Gosp. Zrzesz. Samorz. Teryt. ss. 11.

141b. REGULAMIN Szkolnych Kas Oszczędności opartych o PKO. Toruń 1947 druk. „Wiedza" ss. 16. Warszawa 1950 druk. Państw. Warsz. Zakł. Graf. ss. 16.

142. KOMUNIKAT w sprawie pogłębiania zainteresowania szkół ideą oszczędzania. Dz. Urz. Min. Ośw. 1958 nr 11 poz. 176 s. 207.

143. KOMUNIKAT w sprawie współpracy szkół ze spółdzielniami oszczędnościowo-pożyczkowymi. Dz. Urz. Min. Ośw. 1959 nr 12 poz. 159 s. 236—237.

144. O SZKOLNYCH Kasach Oszczędności mówią: Dyrektor PKO (E. WALASZCZYK) i kierownik Szkoły (L. BIESZCZAD). Głos Naucz. 1959 nr 41 s. 4.

145. OSIEDADZ WŁADYSŁAW: W każdej szkole SKO. Głos Naucz. 1959 nr 50 s. 3.

146. STOLARCZYKOWA Z.: Duszniki po raz trzeci. Głos Naucz. 1960 nr 4 s. 6.
Artykuł kierownika Wydz. Wkładów Oszczędnościowych Centrali PKO o trzecim zjeździe nauczycieli-opiekunów SKO w Dusznikach.

147. ZIELIŃSKA ALICJA: Gospodaruj oszczędnie. Materiał instrukcyjny dla szkolnych kas oszczędności. Warszawa 1956 Państw. Wytw. Papierów Wartośc. ss. 15.

148. OSZCZĘDNOŚĆ — środek wychowania społecznego. Głos Naucz. 1960 nr 21 s. 4.

1961

149. JAKUBOWSKI FRANCISZEK: Kilka uwag o SKO. Szkoła Zawod. 1960 nr 9(198) s. 54.
Polem.: WOJTYSIAK ROMAN E. D.: W sprawie SKO. Tamże 1961 nr 2(203) s. 57—58.

150. KOMUNIKAT w sprawie konkursu pn. „Szlakiem Sztafety Oszczędnych". Zał. Regulamin konkursu. Dz. Urz. Min. Ośw. 1961 nr 10 poz. 130 s. 280.

151. REGULAMIN szkolnych kas oszczędności wraz z zasadami prowadzenia rachunkowości tych kas. Warszawa 1954 i 1958 (Druk. RSW „Prasa") ss. 15, 1 nlb. Działdowo Druk. Dział. Zakł. Przem. Teren. ss. 15, 1 nlb.

152. ZIELIŃSKA ALICJA: Z działalności SKO. Głos Naucz. 1961 nr 27 s. 4.

V. WSPÓŁPRACA SZKOŁY Z RODZINĄ ORAZ ORGANIZACJAMI SPOŁECZNYMI I INSTYTUCJAMI
1945—1955

153. CHMIELEŃSKA IRENA: Szukamy najlepszych Komitetów Opiekuńczych. Szkoła i Dom 1953 nr 5 s. 17—20.
Przykładowe omówienie pracy trzech najlepszych Komitetów Opiekuńczych z terenu Warszawa-Praga.

154. CZERWIŃSKI FRANCISZEK: O współpracy domu ze szkołą. Warszawa 1952 Wiedza Powszechna ss. 90, 1 nlb.

155. DEREJCZYK WACŁAW: Z doświadczeń na odcinku współpracy szkoły z domem. W: Jak osiągamy dobre wyniki nauczania i wychowania. Wybór odczytów pedagogicznych z roku szk. 1950/51. Wyd. 2 popr. Warszawa 1953 PZWS s. 47—68.

156. GAWRON WŁ.: Komisja Oświaty i Kultury Woj. RN w Poznaniu pomaga w pracy komitetom rodzicielskim. Rada nar. 1953 nr 5 s. 15—17.

157. GODECKI STANISŁAW: Współpraca władz szkolnych z ośrodkami życia społecznego, zawodowego i gospodarczego. Nowa Szk. 1946 nr 10—12 s. 51—58.

158. JAEGERMANOWA HELENA: Formy współpracy z rodzicami. Wychow. w Przedszk. 1951/52 nr 10 s. 772—778.

159. KĄKOL KAZIMIERZ: Co daje szkole i nauczycielowi współpraca z branżowymi związkami zawodowymi. Głos Naucz. 1952 nr 31 s. 4.

160. POKORA WOJCIECH: Włączyć związki zawodowe do skuteczniejszej walki o kadry produkcyjne. Szkoła Zawod. 1952 nr 23/53 s. 695—697.

161. POD OPIEKĄ komisji oświaty i kultury rad narodowych. Zakres i formy współpracy rad narodowych z komitetami rodzicielskimi. Szkoła i Dom 1952 nr 4 s. 3—5.

Zob. również Tamże nr 6 s. 22—24.

162. RAPACKI ADAM: Wspólne zadania (naukowców i nauczycieli). Głos Naucz. 1954 nr 1 s. 2.

163. SOKOŁOWSKI J.: Podsumowanie konkursu („Wspomnienia i dokumenty współpracy domu ze szkołą w latach 1945—1954") Szkoła i Dom 1954 nr 9 s. 4—9.

164. SUCHODOLSKI BOGDAN: O udział nauczycieli w pracach naukowych (Katedry Pedagogiki UW). Życie Szk. 1955 nr 7/8 s. 341—345.

165. SZUREK JAN: Mocniej powiązać szkoły z klasą robotniczą. O powstaniu i rozwoju szkolnych komitetów opiekuńczych. Szkoła i Dom R. 6: 1954 nr 4 s. 3—5.

166. TRACZOWA IRENA: Nowy regulamin komitetów rodzicielskich (wprowadzony Zarz. Min. Oświaty z dn. 7. X. 1954. Wychow. w Przedszk. 1954 nr 12 s. 624—627.

Omówienie regulaminu z punktu widzenia pracy przedszkola.

167. UCHWAŁA CRZZ o komitetach opiekuńczych. Głos Naucz. 1954 nr 5 s. 4.

168. WOŁOSZYNOWA LIDIA: Jak organizować współpracę rodziny i szkoły w zakresie wychowania. Życie Szk. 1951 nr 8 s. 452—459.

Zob. również tejże autorki: Szkoła i rodzina. W: Elementy nauk pedagogicznych. Warszawa 1955 PWN s. 384—405.

169. WYNIKI VII konkursu („Wspomnienia i dokumenty współpracy domu ze szkołą w latach 1944—1954"). Fragmenty niektórych prac konkursowych. Szkoła i Dom 1954 nr 7/8 s. 13—53.

1956—1960

170. CHMIELEWSKA ANNA: O pogłębieniu współpracy szkoły i domu. Z materiałów konkursu pt.: „Chcemy dobrze wychować dzieci". Szkoła i Dom 1956 nr 3(79) s. 4—5.

171. DEKLARACJA o współpracy Związku Nauczycielstwa Polskiego, Związku Młodzieży Socjalistycznej, Związku Młodzieży Wiejskiej. Głos Naucz. 1960 nr 38 s. 1.

Celem deklaracji jest m. in. zbliżenie szkoły do życia.

172. DENEK KAZIMIERZ: W jaki sposób trafić do rodziców. Szkoła Zawod. 1960 nr 7/8 196(197) s. 8—9.

O formach pedagogizacji rodziców przez szkołę.

173. DEWITZ W.: Kierownicza rola szkoły. Głos Naucz. 1960 nr 24 s. 5.

Zagadnienie konieczności przejęcia przez szkołę zasadniczej roli w wychowaniu dzieci i kierowania wychowaniem domowym na drodze pedagogizacji rodziców.

174. DOBRANIECKI ST.: Współpraca domu ze szkołą. Głos Naucz. 1958 nr 28/29 s. 4.

175. INSTRUKCJA Komitetu Wykonawczego CRZZ o powoływaniu i pracy zakładowych komitetów opiekuńczych nad szkołami. Warszawa 1960 CRZZ ss. 8.

Omówienie Instrukcji: Zakładowe Komitety Opiekuńcze nad szkołami. Nowa Szk. 1960 nr 12 s. 40.

176. JANISZEWSKA IRENA: Brak zainteresowania nauką przyczyną niepowodzeń szkolnych ucznia. Rodzina i Szkoła 1960 nr 5/129 s. 5.

O roli rodziny w rozwijaniu zainteresowania uczniów nauką szkolną przez uświadamianie przydatności życiowej wiadomości szkolnych i ich zastosowania w życiu rodzinnym.

177. KAMIŃSKA STANISŁAWA: Działacz społeczny w szkole. O zasadniczych kierunkach pracy komitetów rodzicielskich. Wychow. 1960 nr 16/41 s. 2—4.

178. KASPEROWICZOWA HELENA: O kierowaniu szkołą. Warszawa 1960 NK ss. 150, 2 nlb.

W treści: Współpraca szkoły z opieką domową uczniów (s. 114—126).

179. MAKSARA HENRYK: Wychowanie do życia rodzinnego. Nowa Szk. 1958 nr 9 s. 39—40.

180. ONUFROWICZ JADWIGA: Rodzice, dziecko i ja. Z doświadczeń współpracy szkoły z domem. Szkoła i Dom 1957 nr 11(99) s. 6—7, 15: nr 12(100) s. 10—11; 1958 nr 1(101) s. 6; nr 2(202) s. 6; nr 7/9 (107/108) s. 20.

181. PROBLEMY pedagogiczne i społeczne pracy szkoły w środowisku wiejskim. Studia pedag. T. 8; Wrocław 1960 Oss. ss. 198.

Rec. Bińczycka J.: Szkoła na wsi. Wychow. 1961 nr 6 s. 41—42; Czerniewski W.: Kwart. Pedag. 1961 nr 1(19) s. 216—219; D. T.: Problemy społeczno-oświatowe na wsi. Ośw. Dorosłych 1961 nr 5 s. 310—311.

182. STANOSZEK EMIL: Badamy warunki domowe naszych uczniów. Szkoła Zawod. 1958 nr 7(172) s. 7—8.

O potrzebie zreorganizowania pedagogizacji rodziców oraz wprowadzenia ankiet i arkuszy obserwacyjnych w sprawie warunków rozwoju uczniów w rodzinie.

183. TUŁODZIECKI STANISŁAW: Czym powinny zajmować się komitety rodzicielskie. Tryb. Ludu 1957 nr 254 s. 4.

184. (w.m.): Z działalności TKWP. Głos Naucz. 1960 nr 23 s. 6.

Przegląd 4-letniej działalności Tow. Krzewienia Wiedzy Praktycznej. Apel o nawiązanie szerszej współpracy nauczycieli z TKWP.

185. WOLF TADEUSZ: Lepiej czy gorzej? Nowa Szk. 1959 nr 4 s. 32—33.

Zagadnienie nowego regulaminu komitetów rodzicielskich w świetle doświadczeń „przed i po październikowych".

186. ZAKRZEWSKA ZOFIA: Harcerstwo sojusznikiem szkoły i nauczyciela. Głos Naucz. 1960 nr 1, s. 1, 5.

187. ZARZ. MIN. OŚW. z dnia 30 maja 1960 r. w sprawie organizacji i działalności komitetów rodzicielskich w szkołach i przedszkolach. Zał.: Regulamin Komitetu Rodzicielskiego. Dz. Urz. Min. Ośw. 1960 nr 8 poz. 132 s. 186—188.

188. BARBAG JÓZEF: O nowe treści. O zadaniach zakładów pracy i ich organizacji partyjnych w zakresie realizacji reformy szkolnej. Rozm. przepr. Z. S. Życie Partii, 1961 nr 1 s. 31—33.

189. CHMIELIŃSKA ANIELA: Motywy korzystania z usług uniwersytetów dla rodziców. Ośw. Dorosłych 1961 nr 2 s. 89—93.

Analiza wyników ankiety przeprowadzonej przez TWP wśród słuchaczy UdR w woj. warszawskim.

190. DZIARNOWSKA EUGENIA: Szefostwa zdały egzamin. Głos Naucz. 1962 nr 26 s. 5.

O wynikach akcji opieki zakładów pracy nad szkołami w r. szk. 1960/61.

191. CZERWIŃSKI FRANCISZEK: Pedagogiczna strona działalności partyjnej w szkole. Ruch Pedag. 1961 nr 6 s. 55—59.

192. FIJAŁKOWSKI WŁ.: Wychowanie do ojcostwa. Rodzina i Szk. 1961 nr 7(143) s. 6; nr 8(144) s. 7.

193. GERUS SEWERYN: Komitety Opiekuńcze współuczestnikami reformy nauczania. Prz. związk. 1961 nr 2 s. 15—16.

194. JAKUBOWSKI JAN ZYGMUNT: O jedność stanu nauczycielskiego. Głos w dyskusji nad referatem Biura Politycznego na VII Plenum KC PZPR. Życie Szk. Wyższej 1961 nr 4 s. 42—45.

Problem wzajemnego przenikania się teorii i praktyki pedagogicznej poprzez zbliżenie pracowników instytutów naukowych, katedr uniwersyteckich oraz nauczycieli szkół podstawowych i średnich.

195. JAROSZYŃSKI MAURYCY: Naukowcy i nauczyciele. Głos w dyskusji w związku z Uchwałą VII Plenum KC PZPR o reformie szkolnej na temat konieczności zacieśnienia więzi między naukowcami i nauczycielami. Tryb. Ludu 1961 nr 63 s. 4.

196. KORCZAK KAZIMIERZ: Jak wzmacniamy więź szkoły z domem. Nowe Drogi 1961 nr 4(143) s. 107—111.

Z doświadczeń dyrektora szkoły podstawowej i liceum ogólnokształcącego w Bytomiu.

197. KOZAKIEWICZ MIKOŁAJ: O rozdźwięku między teorią i praktyką w naszej oświacie. (Z aktualnych zagadnień oświatowych). Kwart. Pedag. 1961 nr 3(21) s. 159—164.

Zagadnienie stosunku administracji szkolnej do teoretyków i naukowców.

198. KWIATEK JÓZEF: Zacieśnijmy współpracę z całym ruchem zawodowym. Fragmenty przemówienia Prezesa ZG ZNP na XIII Plenum CRZZ. Głos Naucz. 1961 nr 30 s. 4.

199. MAZIARZ CZESŁAW: Niektóre problemy pracy społeczno-oświatowej ZNP w świetle uchwał VII Plenum KC PZPR. Konfer. Rejon. 1961 nr 4(16) s. 10—14.

O konieczności łączenia pedagogizacji rodziców z akcją dokształcania rodziców w różnych formach oświaty pozaszkolnej w zakresie ogólnym i zawodowym, nawiązania ścisłych kontaktów z zakładami pracy oraz utrzymywania kontaktów z absolwentami szkół podstawowych.

200. NOWACKI TADEUSZ: O roli środowiska w wychowaniu. Probl. opiek.-wychow. 1961 nr 2(50) s. 9—15.

Pojęcie środowiska domowego i szkolnego oraz zagadnienie zgodności, sprzeczności i mijania się oddziaływań tych środowisk.

201. SUSUŁOWSKA MARIA: Problematyka uniwersytetów dla rodziców. Kult. i Życie 1961 nr 3 s. 12—14.

202. TAŃSKI JAN: Nie uświadamiać, ale wychowywać do miłości rodziny, do życia. Szkoła Zawod. 1961 nr 4(205) s. 5—6.

Omówienie treści referatu H. Kowalewskiej dla nauczycieli-wychowawców szkół zawodowych.

203. ZADANIA związków zawodowych w dziedzinie kształcenia i doskonalenia kadr w gospodarce uspołecznionej. Dokumenty XIII Plenum CRZZ, Warszawa 7—8 lipca 1961. Warszawa 1961 Wydawn. Związkowe ss. 124, 3 nlb.

Zob. również: Głos Naucz. 1961 nr 29 s. 3: Uchwała XIII Plenum CRZZ o zadaniach kształcenia, dokształcania i doskonalenia kwalifikacji kadr w gospodarce uspołecznionej.

VI. PRACA SPOŁECZNA, POLITYCZNA, GOSPODARCZA I KULTURALNO-OŚWIATOWA NAUCZYCIELI W ŚRODOWISKU 1945—1955

204. CUBER JAN: Udział nauczyciela w socjalistycznej przebudowie wsi polskiej. Życie Szk. 1954 nr 12 s. 621—627.

O zadaniach pracy nauczyciela przed założeniem spółdzielni produkcyjnej i po jej założeniu.

205. DOWJAT TADEUSZ: Badania nad działalnością nauczycieli w dziedzinie propagowania i umacniania spółdzielczości produkcyjnej. W: Studia pedagog. T. 1. Wrocław 1954 Oss. s. 25—46.

Sprawozdanie z badań przeprowadzonych przez Katedrę Pedagogiki UW w r. 1951.

206. GRABOWSKI J.: Szkoła i nauczyciel w służbie życia gospodarczego. Głos Naucz. 1946 nr 14 s. 227—230.

207. JAŻDŻYŃSKI WIESŁAW: Nauczyciele na wsi. Warszawa 1955 Iskry ss. 114, 2 nlb.

Zbiór reportaży o życiu i pracy społeczno-oświatowej nauczycieli wiejskich.

208. MAJ KAZIMIERZ: Nauczycielstwo a polityka. Głos Naucz. 1945 nr 3 s. 75—76.

209. MAJ KAZIMIERZ: Nauczycielstwo a reforma rolna. Głos Naucz. 1947 nr 10 s. 145—147.

210. NAUCZYCIELE przyczynili się w wielkiej mierze do likwidacji analfabetyzmu. Wywiad z Pełnomocnikiem Rządu do Walki z Analfabetyzmem. Głos Naucz. 1952 nr 5 s. 2.

211. NAUCZYCIEL w walce o socjalistyczną przebudowę wsi polskiej. (Z przodujących doświadczeń pedagogicznych). Red. A. Lewin i W. Wojtyński. Warszawa 1954 PZWS ss. 213, 2 nlb.

Zbiór artykułów dotyczących pracy szkolnej i pozalekcyjnej z młodzieżą oraz pracy z dorosłymi.

Rec.: Dowjat T.: Twórcze spojrzenie na pracę szkoły wiejskiej. Nowa Szk. 1954 nr 5 s. 538—543; Grzelak W.: Biblioteczka przewodnika. Drużyna 1954 nr 7/8 s. 31; Kwiatek J.: Rola nauczyciela w przebudowie wsi. Życie Szk. 1954 nr 11 s. 606—608.

212. PLEŚNIARSKI BOLESŁAW: Szkoła wpływa na założenia i pracę spółdzielni produkcyjnej. Życie Szk. 1953 nr 9 s. 471—477.

213. PODKOWINA SYLWIA: Nauczyciele — główny trzon armii prelegentów Towarzystwa Wiedzy Powszechnej. Głos Naucz. 1953 nr 26 s. 1.

214. RADLIŃSKA HELENA: Badania regionalne dziejów pracy społeczno-oświatowej. Warszawa 1948 NK ss. 103, 1 nlb.

1956—1960

215. BABINICZ WALDEMAR: Nie ma sił stać na uboczu. Nowa Szk. 1958 nr 5 s. 35—37. Zagadnienie trudności w pracy społeczno-politycznej młodych nauczycieli na wsi.

216. BRATKOWSKA ANNA, Turski Ryszard: Anatomia sporu. O roli nauczycielstwa wiejskiego w upowszechnieniu wartości kulturalnych. Prz. Kult. 1959 nr 24(354) s. 3.

217. BRZOZOWSKI St.: „Trzeba się wsi nauczyć". Sprawozdanie z Ogólnopolskiej narady działaczy społeczno-oświatowych ZNP. Głos Naucz. 1958 nr 17 s. 2.

218. CHRZCZONOWICZ DANUTA: Na wsi i w miasteczku. Udział nauczycieli w życiu gospodarczym środowiska w świetle konkursu ZNP: „Nasze ognisko dobrze pracuje". Głos Naucz. 1960 nr 47 s. 2.

219. GÓRAL STANISŁAW: Nauczycielstwo a upowszechnienie kultury. Na marginesie narady kulturalno-oświatowej w Rawie Mazowieckiej. Orka 1960 nr 47 s. 1, 9.

220. HEROK FERDYNAND: Nauczyciel — działacz społeczny. Nowe Drogi 1960 nr 5(132) s. 74—82.

Treść: Społeczny charakter szkolnej pracy nauczyciela. Praca z rodzicami. Bezpośrednia działalność społeczna nauczyciela. Przygotowanie do pracy społecznej. Klimat pracy społecznej nauczyciela.

221. MAJ KAZIMIERZ: Rola nauczycieli i ZNP w rozwoju rolnictwa. Głos Naucz. 1959 nr 47 s. 5.

222. O TWÓRCZY udział nauczycieli w szerzeniu oświaty technicznej. Wnioski z obrad IV Plenum KC PZPR. Głos Naucz. 1960 nr 5 s. 1.

223. PRACA społeczno-oświatowa (nauczycieli). Głos naucz. Dodatki: 1958 nr 44, 49; 1959 nr 3, 10, 15.

224. SCHAYER WACŁAW: Szkoła i nauczyciel w życiu kulturalnym wsi. Skrót ref. (Na Krajowej Naradzie Działaczy Oświatowo-Kulturalnych ZSL). Orka 1959 nr 20 s. 3, 7.

225. STOLARCZYK STEFAN: Nowe zadania szkoły na wsi w zakresie upowszechniania oświaty i kultury. Głos Naucz. 1960 nr. 1 s. 1, 2.

226. SZCZĘPAŃSKI JAN, Woskowski Jan: Nauczyciele na Ziemiach Zachodnich. Nowa Szk. 1960 nr 7/8 s. 7—13.

Podsumowanie niektórych wyników badań nad pozycją społeczną nauczycieli szkół podstawowych, przeprowadzonych przez Zakład Badań Socjologicznych PAN. M. in. omówienie roli nauczyciela w procesie integracji kulturalnej Ziem Zachodnich.

227. TUŁODZIECKI WACŁAW: Nauczyciel motorem każdego działania na wsi. Fragment referatu min. Oświaty... (na Krajowej naradzie Nauczycieli Wiejskich). Głos Naucz. 1959 nr 47 s. 6.

228. WOJEŃSKI T.: Do walki z zacofaniem wsi. Głos Naucz. 1959 nr 46 s. 1, 3.

Fragment przemówienia prezesa ZNP na Krajowej Naradzie Nauczycieli Pracujących na wsi.

229. WROCZYŃSKI RYSZARD: Nauczyciel i środowisko. Głos Naucz. 1958 nr 18 s. 1, 4.

O potrzebie powiązania pracy szkolnej nauczyciela z działalnością społeczno-oświatową w środowisku.

1961

230. GALIŃSKI TADEUSZ: Szkoły ośrodkami życia kulturalnego na wsi. Rozmowa przedstawiciela „Orki" z min. Kultury i Sztuki na temat tzw. eksperymentu węgrowskiego. Orka 1961 nr 2 s. 1.

231. HULEK PIOTR: Kierownik (dyrektor) szkoły jako jeden z elementów środowiska szkolnego. Chowanna 1961 z. 1. s. 16—44, bibliogr.

M. in. omówienie zagadnienia pracy dyrektora szkoły w środowisku pozaszkolnym (s. 39—43).

232. KWIATEK JÓZEF: Nauczyciele we Froncie Jedności Narodu. (Fragmenty przemówienia Prezesa ZGZNP na plenarnej sesji Ogólnopolskiego Komitetu FJN). Głos Naucz. 1961 nr 11 s. 1.

233. KWIATEK JÓZEF: Nauczycielom — posłom i radnym pod rozwagę. Głos Naucz. 1961 nr 18 s. 1, 5.

234. MAZIARZ CZESŁAW: Każda szkoła ogniskiem życia kulturalnego w środowisku. (O tzw. eksperymencie węgrowskim). Ośw. Dorosłych 1961 nr 1(24) s. 31—32.

Zob. również: Grochowska Z.: Realizacja eksperymentu... Tamże nr 4(27) s. 227—229.

235. PUTO MIECZYSŁAW: Prace naukowo-badawcze nauczycieli dla uczczenia Tysiąclecia. (Omówienie akcji organizowanej przez ZNP od r. 1958). Ośw. Dorosłych 1961 nr 4 s. 216—218.

236. RADLIŃSKA HELENA: Pedagogika społeczna. Wstęp: R. Wroczyński, A. Kamiński. Oprac. tekstu i komentarz: W. Wyrobkowa — Delawska. Wrocław 1961. Oss. ss. 415.

W treści: Postawa wychowawcy wobec środowiska społecznego (s. 21—70).

237. WALCZAK MARIAN: Nauczyciele w radach narodowych. Głos Naucz. 1961 nr 5 s. 1, 7.

Uwagi ogólne oraz dane o pracy nauczycieli — radnych okręgu poznańskiego.

238. WYRZYKOWSKI STANISŁAW: Rolnicza oświata pozaszkolna a nauczyciele szkół podstawowych. Głos Naucz. 1961 nr 19 s. 3.

A. WYCZLIŃSKA

JUBILEUSZ PROF. DRA B. NAWROCZYŃSKIEGO

W dniu 10 kwietnia 1962 roku odbyło się na Uniwersytecie Warszawskim uroczyste posiedzenie Rady Wydziału Pedagogicznego, zwołane z okazji osiemdziesiątej rocznicy urodzin prof. dra B. Nawroczyńskiego.

Ważniejsze fakty z życia i działalności naukowej oraz oświatowej Jubilata przedstawił zebranym prof. dr Stefan Wołoszyn.

Prof. B. Nawroczyński urodził się 9 kwietnia 1882 roku w kolonii Reden (Dąbrowa Górnicza), w powiecie będzińskim. W latach 1901—1914 studiuje nauki prawne, filozoficzne, pedagogiczne i polonistykę na różnych uniwersytetach: warszawskim, berlińskim, lipskim, dorpackim i lwowskim. Doktorat filozofii uzyskuje w roku 1914 we Lwowie.

W latach 1909—1917 był nauczycielem literatury polskiej i propedeutyki filozofii w różnych prywatnych szkołach średnich w Warszawie. W roku 1916 redaguje miesięcznik „Wychowanie w Domu i Szkole", a następnie w latach 1917—1919 przekształcony z poprzedniego „Przegląd Pedagogiczny". B. Nawroczyński jest również aktywnym działaczem powstałego w grudniu 1905 roku Stowarzyszenia Nauczycielstwa Polskiego, które u progu niepodległości łączy się z Towarzystwem Nauczycieli Szkół Wyższych w Towarzystwo Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych.

Znacznie jednak donioślejsze niż te prace i niż jego działalność w Wydziale Oświecenia m.st. Warszawy i w Ministerstwie WRiOP było to, co prof. Nawroczyński zdołał uczynić dla rozwoju polskiej nauki pedagogicznej. Od r. ak. 1926/27 obejmuje kierownictwo katedry pedagogiki na Uniwersytecie Warszawskim, prowadząc już przedtem tę pracę przez rok jeden w Poznaniu oraz wcześniej jeszcze wykłady z dydaktyki ogólnej w Państwowym Instytucie Pedagogicznym w Warszawie.

W roku 1921 ukazuje się rozprawa prof. B. Nawroczyńskiego pt. *Higiena sposobów i organizacji nauczania*, w dwa lata później druga jego praca pt. *Uczeń i klasa*, w roku 1929 *Swoboda i przymus w wychowaniu*, w roku 1930 zaś najbardziej reprezentatywne pod względem naukowym i zaprezentowanych w nim poglądów dzieło pt. *Zasady nauczania*, na którym wiedzę swą i kulturę pedagogiczną zdobyło i zdobywa poniekąd dziś jeszcze setki i tysiące nauczycieli.

Po drugiej wojnie światowej prof. Nawroczyński wiele wysiłku poświęcił odbudowie i podniesieniu z gruzów Uniwersytetu Warszawskiego. Na nim też piastuje w początkach godność prorektora i dziekana wydziału humanistycznego. Przeniesiony w roku 1948 w stan spoczynku w dziesięć lat później wraca ponownie do czynnej pracy uniwersyteckiej, obejmując Katedrę Teorii i Organizacji Szkoły. W ostatnich latach przed odejściem na emeryturę prof. B. Nawroczyński podejmuje oraz inicjuje szereg prac badawczych z zakresu pedagogiki porównawczej (np. ogłasza pracę *O szkolnictwie francuskim*, Warszawa 1961, PWN, pod jego kierunkiem powstają monografie o szkolnictwie radzieckim, o reformach szkolnych i systemu oświatowego w Czechosłowacji i in.).

Dorobek naukowy prof. B. Nawroczyńskiego jest obszerny i niełatwy do krytycznej analizy i oceny. Budził on w swoim czasie niemało zastrzeżeń i wątpliwości wśród działaczy pedagogicznej lewicy związkowej. Dotyczyły one przede wszystkim poglądów zawartych w dwóch dziełach: *Uczeń i klasa* i *Zasady nauczania*. Nie budziły jednakże w nim wątpliwości, a przeciwnie rodziły uznanie i szacunek wielkie walory oszczędnego, nader ścisłego języka naukowego, dyscyplina myślenia i rozumowania, precyzja słowa. Pod tym względem sędziwy Autor *Zasad nauczania* pozostanie zapewne długo jeszcze przykładem dla innych, jak pisać należy, aby słowo powodowało właściwy skutek.

W. W.

NARADA W SPRAWIE PROGRAMU I ROLI STUDIÓW NAUCZYCIELSKICH W SYSTEMIE KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI

W dniach 24 i 25 marca 1962 r. Zarząd Główny Związku Nauczycielstwa Polskiego zorganizował naradę absolwentów studiów nauczycielskich z ostatnich trzech lat. Celem tej konferencji było przedyskutowanie, w jakiej mierze studium nauczycielskie przygotowuje absolwenta do zadań, które stawiają przed nim szkoła i życie. W naradzie uczestniczyli: Prezes Zarządu Głównego ZNP docent doktor Józef Kwiatek, w-prezesi Stanisław Kwiatkowski i Władysław Ozga, dyrektor departamentu Ministerstwa Oświaty dr Wacław Wojtyński, pracownicy Wydziału Pedagogicznego ZG ZNP oraz 69 absolwentów SN ze wszystkich województw kraju.

Dyskusja, w której wypowiedziało się 35 absolwentów SN, skoncentrowała się głównie dokoła następujących zagadnień: atmosfery pracy w SN, oceny programu nauczania, oceny praktyki pedagogicznej, przygotowania do pracy w środowisku, pomocy młodemu nauczycielowi ze strony kierownictwa szkoły, rady pedagogicznej, ośrodka metodycznego i nadzoru pedagogicznego, wreszcie perspektyw życiowych absolwentów.

W świetle wypowiedzi absolwentów atmosfera panująca w studiach nauczycielskich jest bardzo dobra. Natomiast w stosunku do systemu nauczania w SN padło wiele uwag krytycznych. W szczególności dyskutanci stwierdzili, że według ich oceny programy SN opracowane są wyłącznie pod kątem przygotowania absolwentów do nauczania określonych przedmiotów, a w bardzo nikłym stopniu przygotowują ich do przyszłych zadań wychowawczych i jeszcze w mniejszym stopniu do pracy oświatowej i kulturalnej w środowisku.

Program SN jest przeładowany. Za balast absolwenci uważają szereg przedmiotów drobnych, traktowanych pobieżnie, nie powiązanych z wybranym kierunkiem specjalizacji. Dwadzieścia cztery przedmioty nauczania w ciągu dwóch lat jeden z dyskutantów porównał do „wielosmakowego lizaka". Wskazywano zatem zgodnie na potrzebę usunięcia z programu studiów drobnych przedmiotów, aby uzyskany na tej drodze czas przeznaczyć na metodyki przedmiotowe i metodykę nauczania początkowego. Postulowano także opracowanie metodyki wychowania w szkole podstawowej i wprowadzenia jej do programu SN.

Wielu spośród absolwentów SN domagało się wprowadzenia do programu socjologii z uwzględnieniem socjologii wsi i nasycenia go treścią ideowo-polityczną.

Postulowano zmianę systemu kształcenia nauczycieli w taki sposób, aby był on zdolny ukształtować nowy typ nauczyciela-społecznika, który by chciał i umiał organizować społeczność uczniowską i życie kulturalne swego środowiska.

W wielu wypowiedziach niejednokrotnie powtarzany był postulat dwukierunkowości studiów na SN, celem zabezpieczenia absolwentom SN zatrudnienia zgodnie z wyuczoną specjalnością. Aby wniosek ten urealnić, dyskutanci stawiali go łącznie z wnioskiem o przedłużenie czasokresu studiów do lat trzech. Wskazywano też na inne przyczyny, które postulat ten uzasadniają. Jedną z nich jest potrzeba zreorganizowania praktyki pedagogicznej i przeznaczenia na nią większej ilości czasu. W tej mierze przedstawiono konkretne projekty. Żądano zaniechania stosowanej dotąd praktyki oparcia szkolenia praktycznego nauczycieli wyłącznie o szkołę ćwiczeń. Lekcje praktyczne powinny odbywać się nie tylko w szkole ćwiczeń, nawet nie tylko w dobrze wyposażonych szkołach miejskich, ale w równej liczbie i w szkołach wiejskich ze szczególnym uwzględnieniem szkół pracujących w trudnych warunkach. Wysunięto nadto projekt przeznaczenia jednego dnia w tygodniu w ciągu całego okresu studiów na pracę w wybranej przez studenta szkole według opracowanego planu. Stworzyłoby to możliwość organizowania pod kierunkiem doświadczonego pedagoga narad, na których studenci dzieliliby się zebranymi w różnych szkołach doświadczeniami. Ten ostatni postulat szczególnie mocno stawiali absol-

wenci kierunku rolnego, pracujący w SPR. Dla tej grupy absolwentów największą trudność w pracy zawodowej stwarza środowisko. Wymaga ono od nauczyciela SPR, aby w równej mierze posiadł wiedzę agronomiczną, prawniczą i medyczną; od każdego zaś nauczyciela, aby był społecznikiem, który równie dobrze umiałby organizować i pracować z organizacjami młodzieżowymi, jak i kołem gospodyń. Środowisko, szczególnie wiejskie, stawia młodemu nauczycielowi duże wymagania, a w niewielkiej mierze świadczy na rzecz nauczyciela. Przykładem takiej nierówności świadczeń są choćby sprawy mieszkań nauczycielskich. Znane są wypadki, wspomniano o tym na naradzie, kiedy nauczyciel z własnych poborów dopłaca nierzadko kilkakrotnie więcej za wynajęcie mieszkania, niż wynosi specjalny czynsz opłacany przez Prezydium Rady Narodowej.

W tych trudnych warunkach pracy młodzi nauczyciele nie zawsze znajdują pomoc ze strony starszych, bardziej doświadczonych kolegów i przełożonych.

Mówili niektórzy dyskutanci o niewłaściwym ustosunkowaniu się do nich części starszych kolegów, kierowników szkół i inspektorów szkolnych. Przytaczano przykłady drobiazgowej i nieżyczliwej krytyki ich pracy, publicznego podkreślania ich niedoświadczenia itp.

Rozliczne trudności w początkach pracy szkolnej i środowisku tylko nielicznych zniechęcają i załamują. Opinia o nich wśród kolegów jest jednoznaczna. Uważa się ich za element przypadkowy, który musi odpaść przy zetknięciu się z rzeczywistymi warunkami pracy nauczyciela. Lwia część absolwentów nie zniechęca się, przeciwności hartują ich, chcą uczyć i wychowywać. Aby praca ich dawała jak najlepsze wyniki, nie chcą poprzestać na tym, co zdobyli w SN, chcą się uczyć dalej, chcą zdobywać coraz wyższe kwalifikacje. Na tej drodze także napotykają rozliczne trudności. Główną trudność stanowi tu brak drożności między uczelnią, którą ukończyli, a wyższymi uczelniami typu akademickiego.

Omówienia i wyjaśnienia szeregu problemów poruszonych w toku dyskusji dokonał dyrektor departamentu Ministerstwa Oświaty, dr W. Wojtyński.

Dr Wojtyński poinformował uczestników narady o planowanych przez Ministerstwo Oświaty zmianach w organizacji i programach SN. Istniejące od 7 lat SN staną się w przyszłości główną uczelnią kształcącą nauczycieli szkół powszechnych. Ich liczba w latach 1964—70 wyniesie 56.

SN będą zróżnicowane pod względem programowym. Stacjonarne będą przystosowane do potrzeb kształcenia absolwentów liceów ogólnokształcących, zaoczne zaś nastawione będą na kształcenie nauczycieli czynnych. W przyszłości jedne i drugie SN będą trzyletnie. Wielokrotnie powtórzony w dyskusji postulat o wprowadzenie drugiego przedmiotu kierunkowego do programu SN będzie uwzględniony, z tym że ilość godzin przeznaczonych na ten przedmiot będzie zmniejszona. Planuje się także — znowu w sposób zbieżny z życzeniami absolwentów — zmniejszenie liczby godzin w wymiarze tygodniowym z 36 do 28 i na ostatnim semestrze do 24 godzin. Tą drogą Ministerstwo Oświaty zamierza stworzyć słuchaczom SN właściwy klimat do ukierunkowanej samodzielnej pracy. Wysuwany wielokrotnie w dyskusji postulat wyeliminowania z programu studiów nauczycielskich pracy dyplomowej według opinii dr Wojtyńskiego w pełni nie może być uwzględniony. Ministerstwo Oświaty przychyla się raczej do postulatu innego ukierunkowania pracy dyplomowej niż jej zniesienie. Żywo interesujący słuchaczy i absolwentów SN problem drożności studiów nauczycielskich jest także przedmiotem troski Ministerstwa Oświaty. Największą trudnością, jaka staje na drodze z SN do WSP, jest odmienność programów obu uczelni. Ministerstwo Oświaty powołało grupy specjalistów przedmiotowych do ujednolicenia programów. W wyniku ich pracy w roku szkolnym 1962/63 zorganizowane będą przy niektórych WSP na określonych kierunkach 4-letnie studia dla absolwentów SN. (Dyr. Wojtyński podał do wiadomości, w których WSP i jakie kierunki). Dla uspokojenia tych nielicznych spośród dyskutantów, którzy krytycznie

wypowiadali się o atmosferze wychowawczej w SN, dyr. Wojtyński poinformował, że Ministerstwo Oświaty wysłało do wszystkich SN instrukcje, jak należy traktować studenta SN. Na zakończenie dyr. Wojtyński podał do wiadomości uczestników narady, że ze strony Ministerstwa Oświaty czynione są starania o zrównanie studentów SN w prawach stypendialnych ze studentami pierwszych dwóch lat wyższych uczelni.

Reasumpcji dwudniowych obrad dokonał prezes ZG ZNP, który ocenił naradę jako bardzo pożyteczną. Rezultaty tej konferencji — oświadczył prezes J. Kwiatek — nie pozostaną bez wpływu na zarządzenia władz oświatowych w sprawach studiów nauczycielskich. Z uznaniem dla postawy uczestników narady prezes podkreślił fakt skoncentrowania się dyskusji wokół sprawy polepszenia programu SN i stylu pracy w szkole podstawowej.

J. J.

OD KONCEPCJI DO DZIAŁANIA
(Z prac Głównej Komisji Pedagogicznej)

W poprzednich numerach „Ruchu Pedagogicznego" informowaliśmy o powołaniu (nr 4 z 1961 r.), składzie i planach pracy Głównej Komisji Pedagogicznej (nr 6 z 1961 r.).

Wstępne plany pracy stanowią podstawę do podjęcia działalności lub są niekiedy tłem do dyskusji w poszczególnych zespołach, gdzie są ustalone konkretne tematy.

W okresie od połowy października 1961 r. do lutego 1962 r. większość komisji ustalało składy osobowe, precyzowało tematykę, rozpoczynało pracę.

Odbyło się szereg rozmów z wieloma osobami, dotyczących ich udziału w pracy, tematyki i form działania, zebrań i posiedzeń roboczych. Opracowywano materiały pomocnicze.

Prace badawcze w terenie prowadzą komisje: Eksperymentów Pedagogicznych, Sytuacji Dziecka w Rodzinie, Społecznej Funkcji Szkoły, Oświaty Rolniczej. Są zaawansowane organizacyjnie i problemowo komisje: Czytelnictwa, Kultury Technicznej, Wychowania Społecznego, Programowa, Kształcenia i Doskonalenia Nauczycieli.

Organizując pracę Komisje tworzą sekcje lub zespoły, które zajmują się opracowywaniem określonych tematów, np.: Komisja Programowa zamierza pracować w pięciu następujących zespołach:

1. Zbliżenia szkoły do życia.
2. Przedmiotów matematyczno-przyrodniczych.
3. Przedmiotów humanistycznych.
4. Przysposobienia zawodowego w szkole ogólnokształcącej.
5. Orientacji szkolnej i przedmiotów zawodowych.

Komisja Kultury Technicznej posiada zespoły:

1. Pracy ręcznej i produkcyjnej.
2. Kultury technicznej i przedmiotów matematyczno-przyrodniczych w świetle kształcenia politechnicznego.
3. Pozalekcyjnych form rozwijania kultury technicznej.

W Komisji Oświaty Rolniczej prace skupiają się w trzech zespołach:

1. Szkół przysposobienia rolniczego.
2. Techników rolniczych.
3. Pozaszkolnej oświaty rolniczej.

W ramach zespołów badawczych pracują zespoły problemowe, pozostające w kontakcie z Sekcją Szkolnictwa Rolniczego przy ZG ZNP i jej ogniwami organizacyjnymi w oparciu o udział szerokiego grona terenowych pracowników oświaty rolniczej.

FORMY PRACY

Prace idą w dwu głównych kierunkach:

1. Badań terenowych
2. Opracowań o charakterze kameralnym.

Badania terenowe wymagają opracowania instrukcji, kwestionariuszy, wytycznych do prowadzenia wywiadów, eksperymentów, testów wiadomości, opracowań technik badawczych itp.

Dla tych celów zachodzi potrzeba odbywania konferencji o charakterze koncepcyjnym, a następnie przeprowadzania seminariów instruktażowych dla uczestników badań.

Dalsze fazy poczynań to przeprowadzanie badań, opracowania zbiorcze i statystyczne oraz opracowania merytoryczne wyników. Badania oparte na istniejących materiałach o charakterze dokumentacyjnym wymagają zebrania, analizy i opracowania.

Dla uzyskania poglądu i zajęcia stanowiska zachodzi potrzeba organizowania narad i dyskusji.

W wyniku tego następuje konkretyzacja planów, form działania oraz przygotowania i wykonania elementów pomocniczych.

Jako przykład roboczej interpretacji planu pracy może posłużyć niżej przytoczony zarys badań Komisji Społecznej Funkcji Szkoły.

BADANIA FUNKCJI SZKOŁY I NAUCZYCIELA W ŚRODOWISKU ZAŁOŻENIA I ORGANIZACJA BADAŃ

Badania ukażą promieniowanie na środowisko szkoły i nauczyciela poprzez formy i metody działania w obrębie zajęć szkolnych (pozalekcyjnych), a także pozaszkolnych.

Ukażą wpływ tej działalności na:

a) podnoszenie poziomu potrzeb w zakresie warunków życia zapewniających poprawny rozwój dziecka,
b) kształtowanie potrzeb kulturalnych i sposobów ich zaspokajania,
c) upowszechnianie oświaty (ogólnej i zawodowej),
d) aktywizację społeczną środowiska (dzieci, młodzież, dorośli).

Badania obejmą szkoły w środowiskach o zmieniającej się strukturze społeczno-gospodarczej w związku z uprzemysłowieniem terenu oraz jako kontrolne szkoły w środowiskach o tradycyjnych formach gospodarki.

Terenem badań będzie w mieście Płocku 10 szkół podstawowych oraz szkoły podstawowe dla pracujących i szkoły podstawowe w wybranych gromadach powiatu płockiego, w których:

a) ze względu na proces uprzemysłowienia — należy sądzić — wystąpią interesujące zmiany (16 szkół podstawowych),
b) oraz szkoły we wsiach, w których występują formy gospodarki tradycyjnej (5 szkół).

Po okresie 2—3 lat badania zostaną powtórzone na tym samym terenie i uwzględnią działalność tych samych szkół na tle zmieniających się warunków w środowisku.

Nauczyciele, zbierając materiały w wytypowanych środowiskach, pracować będą w oparciu o kwestionariusz uzupełniony instrukcją.

Organizatorzy i kierownicy badań przewidują stały i bezpośredni kontakt z pracownikami Katedry Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Warszawskiego. Konsultacje ustne i pisemne oraz rozmowy indywidualne na miejscu badań będą formą pomocy dla zbierających materiały.

Kwestionariusz obejmie następujące części:

I część — Środowisko, w którym znajdują się szkoły.
II „ — Tradycje, stan i potrzeby kulturalno-oświatowe.
III „ — Szkoły i zespół nauczycielski.
IV „ — Działanie szkoły i nauczyciela oraz ich rola w środowisku.

INSTRUKCJA DLA PROWADZĄCYCH BADANIA

Część I opracowana będzie w oparciu o istniejącą dokumentację (sprawozdawczość, spis ludności, badania oraz uzupełniające materiały zebrane drogą wywiadów). Pracy tej nie wykonuje nauczyciel. Dla przypomnienia załączono całość (z częścią I) kwestionariusza.

Natomiast dla opracowania części II, III i IV nauczyciele gromadzić będą materiały charakteryzujące warunki pracy szkoły oraz nauczycieli. Punkt ciężkości spoczywa na wiernym przedstawieniu spraw i sytuacji, z uwzględnieniem wszystkich dziedzin życia środowiska, w którym działają szkoła oraz nauczyciele.

W razie wystąpienia trudności należy w sprawie wątpliwych kwestii zwrócić się do kierownictwa badań o wyjaśnienie, a tymczasem opracowywać dalsze partie materiału.

J. MAZUR

ROZWÓJ I ZACHOWANIE SIĘ DZIECKA
(O kursie w Międzynarodowym Ośrodku Dziecka w Paryżu w styczniu i lutym 1962 r.)

I. CHARAKTER KURSU I OŚRODKA

Kurs ten, organizowany rokrocznie, a już czwarty z rzędu, przeznaczony był — jak głosi jego program — dla personelu nauczającego, odpowiedzialnego w poszczególnych krajach za kształcenie bądź podnoszenie kwalifikacji nauczycieli szkolnictwa podstawowego, a więc przede wszystkim dla inspektorów szkolnych oraz dyrektorów bądź wykładowców zakładów kształcenia nauczycieli.

Celem jego było sprecyzowanie pewnych myśli przewodnich, dotyczących rozwoju fizycznego i psychicznego dziecka w okresie przedszkolnym i szkolnym przy uwzględnieniu oddziaływań środowiska rodzinnego i społecznego szerszego, a także opieki i higieny szkolnej. Chodziło zatem o jak najbardziej całościowe, syntetyczne spojrzenie na dziecko — ucznia w bogatym kontekście wielorakich uwarunkowań jego rozwoju i zachowania się.

Nie było to zadanie łatwe, jeśli wziąć pod uwagę, że organizatorami kursu byli wyłącznie lekarze, cały bowiem Ośrodek (subsydiowany przez rząd francuski i ONZ)[1] — mimo ambicji społeczno-pedagogicznych — posiada głównie, także od strony kadrowej, charakter pediatryczny i organizuje działalność badawczo-szkoleniową, nastawioną przede wszystkim na personel lekarski a dotyczącą walki z chorobami dziecięcymi, zwłaszcza zakaźnymi. Jest to poniekąd taki francuski odpowiednik zasadniczych agend naszego Instytutu Matki i Dziecka, z którym zresztą pozostaje w ścisłym kontakcie. Ośrodek zatrudnia prawie wyłącznie Francuzów, a charakter międzynarodowy zawdzięcza swoim akcjom w niektórych krajach afrykańskich i azjatyckich znajdujących się „na drodze rozwoju" (to grzeczniej niż: zacofanych), jak również przeróżnym kursom pediatryczno-epidemiologicznym, przeznaczonym dla lekarzy i tzw. opiekunów społecznych, zapraszanych z różnych krajów na zasadach stypendium.

II. TEMATYKA I WYKŁADOWCY. OCENA GŁÓWNYCH TENDENCJI. ORGANIZACJA ZAJĘĆ

Oto główne linie tematyczne kursu
— Zagadnienia wstępne;
— rozwój dziecka w okresie przedszkolnym;
— rozwój i zachowanie się uczniów i młodzieży dorastającej;
— wpływ środowiska;
— opieka nad uczniem;
— organizacje międzynarodowe w służbie dziecka.

Wykładowcami byli przede wszystkim lekarze (w tym sporo pracowników samego Ośrodka), nadto zaś po kilku socjologów, psychologów i pedagogów. Przeważali bezwzględnie Francuzi, ale znalazło się też kilku Belgów i Holendrów oraz jeden Anglik i jedna Hinduska. Z nazwisk znanych w Polsce wymienić należy: prof. Pia-

[1] Powstał przed kilkunastu laty, m. in. z inicjatywy Polaka, dra Rajchmana, przedwojennego dyrektora Instytutu Higieny w Warszawie, pierwszego przewodniczącego, a obecnie wiceprzewodniczącego Rady Nadzorczej Ośrodka (w skrócie: CIE)

geta, prof. Zazzo, prof. Mialareta, dra Walla oraz panią Hattinguais (dyr. Międzynarodowego Ośrodka Studiów Pedagogicznych w Sévres).

Ogólna wymowa treści kursu była postępowa. Za postępową należy uznać już samą ideę przewodnią kursu: zbliżenie wzajemne lekarzy i pedagogów po to, aby uzyskać szerszy, wielostronny i całościowy, a zatem prawdziwszy obraz dziecka. Nadto zaś przez szereg zasadniczych wykładów przewijała się słuszna myśl o wielkiej i niezależnej od świadomego działania społeczeństwa roli czynnika społecznego, wpływających ujemnie lub dodatnio na rozwój fizyczny i psychiczny dzieci, a także na wyniki ich nauczania: iloraz inteligencji nie jest wielkością całkowicie stałą dla danej jednostki. Co więcej, jak wykazują liczne, zwłaszcza najnowsze badania, dzieci różnych ras i narodowości są równie zdolne, a jeśli nie osiągają podobnych wyników, to winę za ten stan rzeczy ponoszą nie one, lecz nie sprzyjające warunki społeczne. Tezę tę wyrażał najbardziej explicite sam dyrektor generalny Ośrodka dr Berthet, a także ekonomistka, Hinduska, pani Paul-Pont, którzy podkreślali ponadto, że po II wojnie światowej zrozumiano, iż aby pomóc w dziedzinie oświaty (podobnie zresztą jak i w dziedzinie zdrowia) narodom „znajdującym się na drodze rozwoju", nie wystarczy pomagać elicie, trzeba dotrzeć do wszystkich dzieci, to zaś osiągnie się jedynie wtedy, gdy wykształci się odpowiednie krajowe kadry oświatowe, czyli gdy się będzie pomagać tak, aby w pewnej chwili pomoc z zewnątrz stała się zbędna. Inną, wprawdzie znacznie słabszą, ale przecie wyczuwalną nutą niektórych zebrań było zbliżanie się do konkluzji (oczywista, nie wypowiadanej), że ustrój socjalistyczny daje większe możliwości opiekuńczo-wychowawcze aniżeli ustrój kapitalistyczny. W tym związku niektórzy prelegenci wyrażali się ciepło o Polsce, podnosząc na przykład takie fakty, jak o wiele niższa (niż we Francji) liczba przeciętna dzieci przypadająca na jednego lekarza szkolnego czy wysoki poziom naszego szkolnictwa specjalnego. Podkreślano także takie fakty, znamienne dla stosunków socjalistycznych, jak drugie (po Izraelu) miejsce ZSRR pod względem stosunku ilościowego lekarzy do ogółu ludności czy podniesienie rangi społecznej zawodu nauczycielskiego we wszystkich państwach naszego obozu.

Zajęcia właściwe odbywały się wedle schematu: zwarty wykład wprowadzający do zagadnienia pytania słuchaczy, przy okazji których sygnalizowali oni zarazem własne stanowisko wobec poszczególnych tez referatu i obszerne odpowiedzi prelegenta. Inną, o wiele rzadziej stosowaną formą zajęć była praca w grupach (nad kilkoma aspektami jakiegoś wybranego zespołu zagadnień społeczno-wychowawczych), podsumowywana później na zebraniu plenarnym. Trzecią wreszcie formę pracy na kursie stanowiły różne liczne wizyty terenowe, poprzedzane zazwyczaj prelekcją wprowadzającą.

III. WIZYTY I HOSPITACJE

Wizyt było dużo. Zwiedziliśmy zarówno szereg francuskich instytucji centralnych, zajmujących się kształceniem bądź doskonaleniem kadr, jak również sporo szkół różnego typu. Jeśli pominąć — jako instytucję międzynarodową — wspaniałą, wybiegającą w przyszłość siedzibę UNESCO, wśród pierwszych trzeba wymienić:

— Institut Pédagogique National (odpowiednik naszego COM), ale bardzo rozbudowany[2], utrzymujący rozległe kontakty z nauczycielstwem z całej Francji, oraz jego agendę:

— Centre International d'Etudes Pédagogiques w Sévres, gdzie usłyszeliśmy prelekcję o racjonalnej gospodarce czasem i pracy domowej ucznia, której warunkiem jest kształtowanie w nim samodzielności. Rzecz jednak charakterystyczna,

[2] Mieści się w nim między innymi Muzeum Zabawek, którego dyrektorka nie wiedziała jednak, że analogiczne, jeszcze bogatsze muzeum znajduje się pod Moskwą.

iż ani główna referentka (p. dyr. Hattinguais), ani nikt z jej asystentów nie powiedział nic konkretnego (mimo mojej prośby) o stosowanych przez ten Ośrodek metodach badawczych, chociaż jest to właśnie jedna z niewielu francuskich pedagogicznych placówek naukowo-badawczych, obudowana w dodatku całym zespołem znakomicie wyposażonych szkół eksperymentalnych w Sévres i siecią eksperymentalnych szkół terenowych. Jak później zdołałem się przekonać, całkowicie dominującą metodą badań psychopedagogicznych są we Francji ankiety.

— Centre National de Pédagogie Spéciale w Beaumont sur Cise oraz
— Centre National d'Education Sanitaire et Sociale (w Le Vesinet), w których to ośrodkach, prezentujących się równie okazale, a będących ogólnokrajowymi placówkami kształcenia (na ogół krótkoterminowego i dosyć elementarnego) odpowiednich kadr pedagogicznych, akcentowano parokrotnie słuszną tezę, iż tylko w przypadkach cięższych należy wyłączać dziecko pod jakimś względem odbiegające od normy ze środowiska dzieci normalnych.
— W Centre National d'Education de Plein Air stwierdziliśmy doskonałą pracę z dziećmi słabowitymi (niezaraźliwymi gruźlikami, dziećmi po Heine-Medina itp.), którym Ośrodek Szkół „Na Wolnym Powietrzu" zapewnia rzeczywiście idealne warunki rekonwalescencji i jednoczesnej nauki.

Skoro mowa o szkołach „na wolnym powietrzu", relację o samych zwiedzanych szkołach wypadnie rozpocząć od wzmianki o odpowiadającym im ruchu, nastawionym na dzieci zdrowe fizycznie — „Clesses de mi-temps (pèdagogique et sportif)". Polega on na tym, że w szkołach tych (których liczba wzrasta z każdym rokiem) przeznacza się zasadniczo więcej czasu niż w szkołach tradycyjnych na możliwie urozmaicone wychowanie fizyczne. Stąd ich nazwa (pół czasu na wychowanie fizyczne i sport a pół na pozostałe przedmioty nauczania). Jest to ciekawy i godny bliższego poznania, choć z pewnością jednostronnie przesadny, ruch nie tyle pedagogiczny, co pedagogiczno-organizatorski, którego twórca i propagator, lekarz szkolny z Vanves dr M. Fourestier twierdzi, że za lat 10 tężyzna młodych Francuzów, wychowanków ruchu, da o sobie znać na Igrzyskach Olimpijskich. Najbardziej masowym objawem wspomnianego ruchu są tzw. klasy śniegu (wyświetlono nam odpowiedni film): na jeden zimowy miesiąc cała klasa wyjeżdża wraz z nauczycielami w góry, aby tam jednocześnie uczyć się i uprawiać sporty.

Innym pedagogiczno-organizatorskim ruchem, z jakim nas zapoznano, są tzw. restauracje dla dzieci, szczególnie rozbudowane w Montgeron pod Paryżem, gdzie działa „apostoł" tego ruchu, p. R. Poumier, będący jednocześnie radcą ministerialnym do spraw żywienia dzieci. Spożyliśmy w jego towarzystwie wystawne, wielodaniowe i bardzo estetycznie podane śniadanie (a właściwie — obiad), podobne, jakie dostają w tym zespole szkół za niewielką opłatą wszyscy uczniowie w czasie typowej dla francuskich warunków dwugodzinnej przerwy śniadaniowej. Pan Poumier przywiązuje wielką wagę do strony wychowawczej takiego posiłku, spożywanego bez pośpiechu w pięknej jadalni przy małych 6-osobowych stołach w towarzystwie (stale tych samych w danym roku) współbiesiadników i nauczycieli i przeplatanego swobodną rozmową. Rzecz jednak znamienna, że dzieci są tu tylko konsumentami, obsługiwanymi całkowicie przez osoby dorosłe.

Przedszkola (écoles maternelles) i szkoły podstawowe (écoles primaires), oglądane przez nas w Paryżu i w podparyskim rolniczym departamencie Oise dziwią (zwłaszcza w porównaniu z wymienionymi poprzednio wspaniałymi centralnymi ośrodkami specjalistycznymi) swoim niemal ubóstwem, mimo iż i tutaj zastać można w klasach dużo, a nawet gdzieniegdzie zbyt dużo (jak na uwagę dziecka) różnorodnych pomocy wizualnych. Mimo że wszędzie ławki wyparte zostały przez zgrabne stoliki, najczęściej jednoosobowe, szkoły mieszczą się przeważnie w starych, a często i ciasnych budynkach, pozbawionych zazwyczaj (jeśli idzie o miasto) zaplecza w postaci boisk i ogródków, z na poły otwartymi ubikacjami w podwórku. W okręgu Beauvais

widzieliśmy szkółkę, zajmującą jedną izbę w dwuizbowym budyneczku merostwa. Uczył w niej jeden nauczyciel, pracując jednocześnie z dziećmi na 4 różnych poziomach nauczania i poświęcając oczywiście wiele czasu na sporządzanie odpowiednich codziennych rozkładów zajęć. Jak oświadczali koledzy francuscy, są jeszcze na wsi tu i ówdzie klasy uczące się w wagonach kolejowych.

Polska nazwa „przedszkole" nie oddaje zupełnie charakteru instytucji, jaką jest l'école maternelle. Są to po prostu nasze klasy pierwsze i drugie, z tą różnicą, że czytania i pisania uczą się tutaj (zresztą z powodzeniem) już 5-letnie maluchy [3]. W wielu takich „przedszkolach" na szczególnie wysokim poziomie znajduje się dziecięca twórczość plastyczna, uzewnętrzniająca się w pięknych, nierzadko zbiorowych, ale — mimo ładu w temacie i technice — bardzo swobodnych, niezwykle śmiałych, barwnych kompozycjach rysunkowych, ilustrujących na przykład powstanie ognia czy narodziny człowieka. Powstają one w wyniku dyskusji między dziećmi przy udziale nauczyciela, który uprzednio poprzez pogadankę (podobno nie sugerującą) wprowadza do danego tematu.

Mówiąc o szkolnictwie francuskim stopnia podstawowego nie sposób nie podkreślić trzech faktów. Po pierwsze, że jest ono tradycyjne, że nauczyciele stosują głównie metody werbalne (przyznają to sami Francuzi). Rzecz znamienna, iż w ciągu sześciu tygodni nie pokazano nam przebiegu choćby jednej całej jednostki lekcyjnej ani też nie wprowadzono do szkoły, w której nauka odbywałaby się w jakiś inny, nieco pionierski sposób [4]. A przecież w zasadzie każdy nauczyciel ma prawo wyboru metody nauczania. Druga cecha charakterystyczna — to zastanawiający centralizm tego szkolnictwa, którego namacalnym dowodem była dominująca rola, jaką w każdej zwiedzanej instytucji szkolnej odgrywała wobec nas zwiedzających osoba z nadzoru pedagogicznego. To ona oprowadzała gości po danym zakładzie, a nie jego faktyczny kierownik. Wreszcie, po trzecie, nie sposób nie wspomnieć, że Francja przeżywa obecnie tzw. „eksplozję szkolną" (tytuł jednej z broszur, poświęconych reformie szkolnej), polegającą na wprowadzeniu — w myśl znanego projektu Langevina-Wallona — w skali masowej ogniwa pośredniego, pomostu, mającego połączyć dwa, dotąd wzajemnie odseparowane tory kształcenia: masową szkołę podstawową i elitarną szkołę średnią. Ogniwem tym są dwie klasy tzw. cyklu obserwacyjnego, dostępne dla wszystkich dzieci normalnych, kończących szkołę podstawową. Wyniki, osiągane w tych klasach, decydują (bez egzaminu) o dalszej karierze ucznia. Wszyscy nasi rozmówcy oceniali to posunięcie jako istotny krok na drodze faktycznej demokratyzacji szkoły.

Odpowiednikiem tego procesu reformy jest w dziedzinie kształcenia nauczycieli wprowadzenie egzaminu maturalnego do średnich szkół pedagogicznych (écoles normales), dzięki czemu ich absolwenci, przeznaczeni dla szkolnictwa podstawowego, mogą obecnie podejmować studia wyższe, dawniej dla nich niedostępne. Widziałem jedną z dwóch takich szkół kadrowych istniejących w Paryżu — męską, przy ul. Molitor (bowiem koedukacja to we Francji zjawisko rzadkie). Wyświetlano nam również dobry film (pt. „Eleves-maitres"), ukazujący przyszłych nauczycieli w trakcie różnorodnych zajęć, zaprawiających do dobrego wykonywania złożonego zawodu nauczyciela-wychowawcy. W szkołach tych zwraca się wiele uwagi i poświęca sporo czasu na praktyczne wdrożenie uczniów do pracy pedagogicznej. Jednocześnie ude-

[3] Czy przedwcześnie — to sprawa dyskusyjna. Na moje pytanie, jaki jest wiek optymalny dla nauki czytania i pisania, prof. Piaget odpowiedział wymijająco, że to zależy, co się rozumie przez wiek optymalny, stwierdzając, iż w każdym razie nie należy nauki tej rozpoczynać zbyt wcześnie, zanim dziecko dobrze nie opanuje wszystkich ruchów; wyjątek stanowić może — jego zdaniem — nauka języków w warunkach bilingwizmu otoczenia, dziecko zdolne jest bowiem już bardzo wcześnie przyswoić sobie dwa języki.

[4] Choć wiadomo, że we Francji szczególnie popularna jest praca pod kierunkiem.

rza jednak fakt, że szkoły tego typu — jako nieliczne — nie pokrywają w pełni zapotrzebowania na nauczycieli szkolnictwa podstawowego, jak również to, że nie zamierza się nawet w przyszłości nauczycieli tych kształcić na poziomie wyższym. Taka już jest tradycja szkoły francuskiej — odparł na moje odnośne pytanie dyrektor zwiedzanej „szkoły normalnej". Inna sprawa, że samo życie zadaje kłam takiemu stanowisku, bowiem tenże dyrektor w innym momencie poinformował, że innowacją jego szkoły jest klasa pomaturalna.

IV. WNIOSKI OGÓLNE Z KURSU I O KURSIE

Oto kilka najogólniejszych postulatów (nie nowych, ale wciąż aktualnych), zgłoszonych na zakończenie kursu przez jego słuchaczy, pod adresem programów nauczania w szkołach podstawowych.

Programy szkolne powinno się układać nie tylko z materialnego (naukowo-logicznego) punktu widzenia, ale także ze stanowiska potrzeb i możliwości samych dzieci.

Programy te muszą być zbudowane na bazie naukowej, a nie na podstawie przesądów.

Obok wskazówek treściowych mają zawierać również sugestie dotyczące metod nauczania.

Powinny być stosunkowo elastyczne i dawać prawo do eksperymentowania nie tylko dziecku, ale przynajmniej w pewnym zakresie i nauczycielowi.

Programy szkolne nie mogą troszczyć się tylko o rozwój umysłowy dzieci, ale muszą dbać także o ich rozwój fizyczny. Stąd należy wzmóc badania nad rozkładem pracy dziecka, a w „higienie szkolnej" przenieść akcent z patologii na normę.

W programach należy dać wyraz temu, iż chodzi o to, aby dziecko nie tylko coś wiedziało, ale i umiało coś zrobić...

Odnośnie programów i sposobów kształcenia i doskonalenia nauczycieli sformułowano następujące dyrektywy:

Trzeba wprowadzić do tych programów więcej elementów dotyczących informacji o specyficznych dla szkoły kontaktach międzyludzkich, a także postarać o odpowiednią praktykę dla przyszłych nauczycieli.

Należy nasilić wzajemne przenikanie teorii i praktyki pedagogicznej, między innymi pożądane jest wprowadzenie obowiązku uczestnictwa przyszłych nauczycieli w uczniowskich obozach wakacyjnych.

Wprowadzić elementy informujące o kontaktach między nauczycielem z jednej strony a lekarzem, opiekunem społecznym, psychologiem oraz rodzicami z drugiej.

W programach kształcenia nauczycieli powinno się przewidzieć — oprócz kursów poszczególnych dyscyplin — pewien kurs syntetyczny, zawierający odpowiednio powiązane elementy fizjologii, psychologii, socjologii itp., dzięki któremu nauczyciel mógłby zdobyć całościowe spojrzenie na dziecko.

Programy te muszą także uwzględniać pewne elementy wprowadzające do metodyki badań pedagogicznych, między innymi po to, aby nauczyć nauczyciela rozumieć wzajemne postawy nauczyciel — dziecko.

Podobnie jak to ma miejsce w krajach demokracji ludowej (sic!), należy również w innych krajach stworzyć system masowego doskonalenia się czynnych nauczycieli.

Nauczyciele muszą pozostawać w żywym kontakcie z kulturą światową. W tym celu trzeba dążyć między innymi do intensyfikacji turystyki i wymiany międzynarodowej wśród nauczycieli. Doskonałym świadectwem owocności tego rodzaju spotkań był właśnie nasz kurs...

Oceniając w ten sposób kurs jako całość, uznając jego pożyteczność i wyrażając wielkie uznanie dla jego francuskich organizatorów (którzy zapewnili ponadto słuchaczom kursu doskonałe warunki zewnętrzne), uczestnicy kursu wyrazili jednocześnie szereg uwag krytycznych odnośnie koncepcji programowej i metod pracy

odbytego kursu — po to, aby pomóc Ośrodkowi w uczynieniu podobnych spotkań w przyszłości jeszcze pożyteczniejszymi. W szczególności stwierdzono, iż:

— mimo generalnej intencji uzyskania całościowego obrazu dziecka rozwijającego się pod wpływem wielorakich, wzajemnie przenikających czynników, do takiego ujęcia na kursie nie doszło; mieliśmy tylko szereg specjalistycznych, jakkolwiek na ogół interesujących, ale wzajemnie nie powiązanych spojrzeń cząstkowych.

W sumie jednak kurs był ze wszech miar pożyteczny w swojej ogólnej wymowie, postępowy i dał sporo okazji do różnorodnych refleksji i korzystnych konfrontacji.

R. RADWIŁOWICZ

ГОД IV (XXXVI) МАЙ — ИЮНЬ 1962 № 3

RUCH PEDAGOGICZNY

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИЗДАТЕЛЬСТВО
СОЮЗА ПОЛЬСКИХ УЧИТЕЛЕЙ

ЮЗЕФ КВЯТЕК

МАТЕРИАЛИСТИЧЕСКИЕ КОНЦЕПЦИИ ЧЕЛОВЕКА И ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ИДЕАЛЫ XXII СЪЕЗДА КПСС

Составной частью каждой философской системы является свойственная этой системе концепция человека. Каждая из этих исторически сформированных концепций оказывала влияние на теорию и практику воспитания.

Каждая философская концепция человека пытается создать собственный общественно-личный образец идеала человека. Этот идеальный образец в течение последних десятилетий в педагогических науках все чаще называют „личностью".

Наиболее метафизической концепцией человека является концепция, сокращенно называемая персоналистической.

Экзистенциалистическая концепция человека гласит, что мир либо является абсурдом, либо ненужный человеку, который в этом мире чувствует себя совершенно одиноким, и даже лишним. В отношении к общественному миру человек является абсолютно свободным. Заслугой этой философской концепции является указание конфликтности моральных ситуаций, что заставляет нас между прочим заняться человеческой „личностью" и ее жизненными проблемами.

Фрейдовская теория человека (психоанализ) старается понять человека, чем он является в своем конкретном существовании.

В отличие от вышеупомянутых, материалистические концепции человека твердо констатируют, что „личность" био-психической человеческой индивидуальности формируется под преобладающим влиянием общественно-исторических факторов (а не обусловлена гл. образом биологически). Факторами, которые влияют на формирование человеческой психики являются: общественно-полезный труд, организованное общество, планомерная и целеустремленная воспитательная деятельность, формирующая сознание человека и оказывающая большое влияние на его поведение (моральность). Человека формирует окружающий его мир, а тот, в свою очередь, подвергается переменам под влиянием целеустремленной человеческой деятельности.

Сотворенная Марксом, Энгельсом и Лениным научная материалистическая концепция человека нашла свою конкретизацию и практическое применение в идеалах и целях воспитания, начертанных XXII съездом КПСС.

ВИКТОР ЩЕРБА

ОТ „СИСТЕМЫ ПРИСПОСОБЛЕНИЯ" К СИСТЕМЕ АКТИВНОЙ СОЦИАЛИСТИЧЕСКОЙ ШКОЛЫ (ИЗЛОЖЕНИЕ)

Много места и внимания уделяет теория воспитания делу так называемой „школы пассивной" и „школы активной", т. е. проблематике преодоления многословия в процессе обучения и организации школы. В этой области мы имеем много

цепных достижений. Необходимо однако подчеркнуть, что довольно мало мы дискутируем над проблематикой иного характера, так наз. проблематикой соединения польской школы с процессами и явлениями строительства новой эпохи.

Во главе дискуссии и конкретных решений стоит вопрос такого рода: жизнь движется вперед, рождаются новые задачи и новые условия их реализации, а тем временем в результате закостенения определенных традиционных систем, методов и средств воспитания наша школа остается в тылу, не поспевает за жизненным темпом. Выражается это, если говорить о практике, главным образом в неудовлетворительном преодолении методов, средств и способов буржуазных теорий, опирающихся на принципах, которые автор статьи называет „системой приспособления".

Противясь теориям этого типа, автор показывает, что существенным фактором, формирующим человеческую личность, является конкретная, собственная общественная деятельность индивидуальности, благодаря которой неустанно ведется преобразование среды, а также и преобразование собственного сознания. Отсюда преобразование человеческой сознательности может пониматься единственно как „революционная практика", преобразующая условия быта человека, преодолевающего конкретными общественными действиями условия, ограничивающие исполнение человеческого действия.

На вышеизложенных закономерностях развития личности автор представляет основание социалистической школы.

М. ГЖИВАК-КАЧИНЬСКА

ФАЗЫ РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ПСИХИЧЕСКОЙ ГИГИЕНЫ

Физическое и психическое развитие ребенка является несомненным фактом. Однако, при установлении этапов этого развития среди психологов существует разногласие. Автор рассматривает некоторые особенности психики ребенка с точки зрения психической гигиены, разделяя их на 4 периода:

I — от рождения до 2,5 — 3 лет, II — от 3 до 6 — 7 лет, III — от 7 лет до начала полового созревания, IV — период созревания. Такое разделение подтверждает жизненная практика.

Первый период характеризует беспрестанность волнующих переживаний, но без последовательности. Первые годы жизни ребенка являются, таким образом, периодом эмоциональных шоков, отражающихся позднее на жизни взрослых людей.

Второй период начинается переломом, кризисом, возникшим в результате первого пробуждения у ребенка чувства своего „я". Это — начало формирования личности ребенка, а в связи с этим — период начинающихся конфликтов.

Третий период, от 6 — 7 лет до начала полового созревания, является по мнению психоаналитиков периодом затаения. Ребенок как бы отходит от себя, обращается к внешнему миру. Дети в этом возрасте проявляют большую активность, энергию, инициативу, стремление к превышению самих себя в разнообразных отношениях, стремление к самостоятельному приобретанию знаний.

Четвертый период — это дозревание. Дозревающий ребенок подлегает постоянной фрустрации, что компенсируется чрезмерным требованием независимости, пренебрежением к авторитетам и установленным ценностям.

Целость размышлений приводит к заключению, что понимание изменений, происходящих в психике молодежи в различных периодах ее развития, и опасностей, которые в связи с этим ей грозят, облегчит разумным родителям и воспитателям соответственное отношение к молодежи.

ЛЮДВИК БАНДУРА

НЕКОТОРЫЕ ОШИБКИ УЧЕНИКОВ В ПЕРИОД УСВАИВАНИЯ ПОНЯТИЙ

Дорога ребенка от наблюдений до обобщений очень трудна, отсюда легко ошибиться. Встречаются ошибки обобществления на основе несущественных качеств у наблюдаемых вещей или явлений. Причиной указанных ошибок может быть как ограниченная опытность ребенка, так и ограниченные возможности наглядного ознакомления его с различными вариантами переменных свойств. Иной ошибкой, встречающейся у детей, является дословное понимание терминов в их поточном значении и применение несоответствующего значения к данному названию. Некоторые ошибки являются результатом вербального и механического присваивания определения, и тогда отсутствует понимание. Когда учитель не ориентируется в запасах понятий учеников, случается, что он вводит эти запасы на уроке без предшествующей их обработки. Другой ошибкой, совершаемой детьми, является схватывание понятий в несоответствующих областях. Отсутствие выразительной дифференциации понятий на уроках приводит к смешиванию их у учеников. С явлением Раисбурга связано смешивание понятий близких по значению. Кроме того, у учеников обнаружены ошибки в упорядочении понятий. Прохождение программы обучения в быстром темпе способствует мешанию понятий у учеников. К этому легко приводит метод задавания наводящих вопросов, когда учитель ограничивается до детальных вопросов, а не охватывает целого. Отсутствие учитывания упражнений приводит к ошибкам в применении усвоенных понятий.

Дети труднее присваивают оторванные понятия, нежели те, которые иерархически связаны друг с другом. По мере овладевания новыми знаниями уже усвоенные понятия обогащаются новым содержанием и углубляются путем образования новых связей.

ЯН ШЕЛЕЕВСКИ

О ФОРМИРОВАНИИ МУЗЫКАЛЬНОЙ ВПЕЧАТЛИТЕЛЬНОСТИ

Предположим, что музыка воспитывает...

Проблема умузыкальнения детей — это дидактическая работа, ведущая к тому, чтобы дети были способны к такому слушанию музыки, которое характеризует типичных меломанов.

Начальная стадия развития музыкальной впечатлительности — это вырабатывание способности слушания „музыки природы". Забота о том, чтобы ребенок занял активную позицию в распознавании голосов природы и отголосков повседневной жизни. Его активность в этой сфере будет способствовать тому, что он легче придет к „слышению" и чувствованию музыки сложной (серьезной).

Дидактическая работа над умузыкальнением детей должна быть связана с их играми, танцами, работой, учебой. Песенка, которую дети поют в предшкольном и школьном периоде, имеет решающее влияние на результаты в этой области.

Стремясь правильно организовать дидактический процесс, следует опереть его на знакомстве с отношением детей и молодежи к музыке вообще, а учителей обязует знакомство с теоретическими исследованиями музыкального творчества детей, которыми между иными занялась З. Лисса („Музыкальное творчество ребенка в свете психологии педагогики" — Варшава 1933). Дополнительно с этой самой проблематикой можно ознакомиться в романе Р. Роллана — „Жан Кристоф".

Одним из этапов умузыкальнения является слушание программной музыки, использование для этой цели музыки из кинофильмов, которая соединяет непостоянную сферу зрительных впечатлений и расширяет ассоциацию кинозрителя.

Только дидактические усилия могут привести к тому, чтобы воспитанник научился наслаждаться самой организацией звука, а тогда музыка станет для него монистическим искусством, неимеющим в себе никакого иного содержания кроме музыкального.

Необходимо постоянно учить его активному слушанию музыки. Наука пения-игра на каком-либо инструменте, знание в области музыковедения — вот что может иметь решающее влияние на достижение цели, реализацией которой должен заняться педагог-музыкант, организующий музыкальное воспитание в связи с мероприятиями, ведущими к воспитанию всесторонне развитого человека.

СОДЕРЖАНИЕ

СТАТЬИ

Ю. КВЯТЕК — Материалистические концепции человека и воспитательные идеалы XXII съезда партии 1
В. ЩЕРБА — От „системы приспособления" к системе активной социалистической школы 28
М. ГЖИВАК-КАЧИНЬСКА — Фазы развития ребенка с точки зрения психической гигиены 42
Л. БАНДУРА — Некоторые ошибки учеников в период усваивания понятий 52
Я. ШЕЛЕВСКИ — О формировании музыкальной впечатлительности 61

ДИСКУССИ И ОБСУЖДЕНИЯ

З. ВЛОДАРСКИ — В ответ д-ру М. Секрете 67
М. СЕКРЕТА — В ответ д-ру З. Влодарскому 72
Ю. КУЛЬПА — Структура программы педагогических предметов в учебных заведениях подготовки учителей для начальных школ 74

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОПЫТЫ И ЭКСПЕРИМЕНТЫ

Я. ФИЛИПЕК — Причины неуспеваемости учеников в обучении и их реакция на неудовлетворительные оценки 86
З. ЁПОВИЧ — Проблематическое обучение в коллективах 95
В. ОСТРОВСКИ — Из опытов по реализации программы обучения педагогики в заочном учительском студиуме для учителей школ изготовления одежды 104

РЕЦЕНЗИИ И ЗАМЕТКИ О КНИГАХ

И. ВОЙНАР — Т. Парновски: Чтение детей и молодежи 110
Х. КОВАЛЕВСКА — Ал. И. Майда: Сексуальное воспитание детей и молодежи 113
Л. БАНДУРА — Ц. Бурлейд Веллингтон: „Teashing for Critical Thinking" . . 116

ОБЗОР ЖУРНАЛОВ

С. НОВАЧИК — Обзор польских журналов 118
М. КАРПЕСЮК — Из советских педагогических журналов 120

БИБЛИОГРАФИЯ

А. ВЫЧЛИНЬСКА — Подготовка учеников к общественной жизни. Сотрудничество школы и учителей с населением 124

ХРОНИКА СОБЫТИЙ В ПОЛЬШЕ

Х. В. — Юбилей проф. д-ра Б. Наврочиньского 139
Ю. Ю. — Со съезда выпускников учительских студиумов в Варшаве 140
Я. МАЗУР — С работ Главной Педагогической Комиссии 142

ЗАРУБЕЖНАЯ ХРОНИКА

Р. РАДВИЛОВИЧ — Развитие и поведение ребенка (о курсе в Международном Центре Ребенка в Париже) 145

Изложение на русском языке 151
Изложение на английском языке 156

FOURTH YEAR (36TH) MARCH – APRIL 1962 Nr 3

RUCH PEDAGOGICZNY
PEDAGOGICAL MOVEMENT

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

JÓZEF KWIATEK

MATERIALISTIC CONCEPTION OF MAN AND EDUCATIONAL IDEALS OF THE XXII CONGRESS OF THE COMMUNISTIC PARTY OF THE SOVIET UNION

Constituent part of each particular philosophical system is its individual conception of man. Each of this conceptions, framed by the history, had influenced the theory of educational practice.

Each of those philosophical conceptions tries to create its own social-personal model of man's ideal. During the last years this ideal model is frequently called — in pedagogic science — individuality.

The most methaphysical conception of man is the conception, shortly called, personalistic.

Existencialistic conception of man proclaims that the world is either absurd or is absolutely needless for man who feels in it lonesome and even superflous. In connection with the society individual is completly independent. The merit of this conception is that it shows the situation of moral conflicts and forces us to take great care of the individual and his life problems.

Freud's theory of man (psychoanalysis) tries to understand whom the man is in his very being.

In discern to the above — the materialistic conception clearly states that the bio-psychical individuality of human is shaped by the great influence of social--historical factors (it's not mainly biological). Factors that influence the framing of man's psychic are: socialy useful work, organized society, planned educational activity that shapes the individual's consciousness and has a great influence on its actions (morality). Man is framed by the surrounding world, on the other hand the world undergoes transformations due to the aimful activity of human.

The materialistic conception of man, created by Marks, Engels and Lenin has concrete and practical application in the ideals and educational aims traced by the XXII Congress of the Communistic Party of the Soviet Union.

WIKTOR SZCZERBA

FROM THE „SYSTEM OF ADOPTION" TO THE SYSTEM OF ACTIVE SOCIALISTIC SCHOOL

In the theory of education there is a great attention sacrificed to the question of so-called „passive school" and „active school", that is to the question of

overcoming the verbalizm in the process of teaching and school organization. On this field we have many valuable achievements. Nevertheless, we must state that another important problems are discussed too little. Mainly the problem of joining of the Polish school with processes and phenomenons of new epoch which is being built.

As a main point of those discussions there is the following problem: on one hand life goes on, new tasks arise and new conditions of realization — on the other — due to some obsolete traditional systems, methods and means of education — our school is still out of current life.

This can be seen, very clearly, when we consider the practice — mainly in unsatisfactory way of overcoming of methods, means and ways of bourgeosies'-theories, which base upon what the author calls, „system of adoption". Author, opposing this theories states that the real factor framing the personality is a concrete, individual social action of person thanks to which the society as well as his own consciousness is constantly transformating. Therefore the transformation of human's consciousness can be understood only as a revolutionary practice which transformates the humans' life, overcoming with concrete social actions the conditions that limit the possibilities of men activity.

According to the author the socialistic school should be based on the proper development of an individual.

M. GRZYWAK-KACZYŃSKA

STAGES OF CHILD'S DEVELOPMENT IN THE LIGHT OF PSYCHICAL HYGIENE

Child's physical and psychical development is with no doubt a real fact. Nevertheless, there is a discordance among the psychologists as far as the stages of development are concerned. Author analyses some peculiarities of child's psychic considering the psychical hygiene point of view according to the following stages: I — from birth to 2,5—3 years of age; II — 3—6,7; III — from 7 to the beginning of sexual maturity; IV — period of maturity. Such division is confirmed by life's experiences.

First stage is characterized by constant emotions but without continuity, so the first years of life are full of emotional shocks, which later on have a great influence on the adult's life.

Second stage begins with the crisis caused by the fact that child begins to realize his own „I". This is the beginning of his personality and the period of all sort of conflicts begins.

Third stage — from 6 to 7 years of age — beginning of the sexual maturity. According to the psychoanalitics it is a period of concealment. Child seems to „go out" of himself and turns to the exterior world. During this period a great activity, energy, initiative are shown by children, they try to overcome themselves and gain knowledge on their own.

Fourth period — maturity. Individual that passes through this stage is succumbed to constant frustrations, which compense the excessive task of getting independent, disregards to the authorities and established values.

The above consideration leads to the motion — that the proper understanding of those changes to which the youth psychic is complied during all those stages of development and all dangers that might occur — will help all wise parents and teachers to treat the youth in proper way.

LUDWIK BANDURA

SOME ERRORS IN PUPILS' APPROPRIATION OF NOTION

Child's way leading from observation to generalization is difficult, therefore it is very easy for errors to occur. Among them we meet errors in generalization based upon unimportant marks of things or phenomenons observed. Child's limited experience as well as the limited possibilities of objective introduction of various kinds of marks mutability might cause the above mentioned errors. Other errors perpetrated by children are; expressions understood literaly (in their very common meaning) — as well as using denomination under unproper meaning. Some of those errors occur as a result of verbal and mechanical appropriation of definition — thus lack of understanding.

Sometimes when the teacher is not well acquainted with the level of his pupils' knowledge, he introduces them during the lesson without previous elaboration. Another error perpetrated by children is assimilation of notions in a wrong frame. Lack of distinct differentia of notions during the lesson leads to confusion of notions. With the Rauschburg's phenomenon the confusion of notions — which are synonymous — is bound. Too quick passing through the teaching material facilitates the confusion of notions.

Beside the above — there has been observed errors in the arrangement of notions by pupils. Such errors are easily caused by the authomatical method of teaching — when the teacher confines himself to punctilious questions only — without involving the whole problem.

Lack of exercises leads to errors in application (using) of the appropriated notions. It is more difficult for children to appropriate notions which appear abstract to them, than those which are hierarchically connected. Gradually as the new problems of knowledge are conquered the notions already appropriated are enriched by new conceptions and are deepening any creation of new connections.

JAN SZALEWSKI

ABOUT FRAMING THE MUSICAL IMPRESSIVENESS

From the very foundation we accept and agree with the fact that music educates. Childrens' musical education is a problem of didactic work and its main aim is to have children acquainted with music to such a level so that they can listen it in a way the typical melomans do. The first stage of the music impressiveness development is to obtain the knowledge of listening — „music of nature". We must take care to have the child acquainted with the voices of nature and common life. His active work will cause that afterwards he will be able to „listen" and feel the compound music more easily.

Didactic work on childrens' musical education must be connected with their games, dances, work and study. Childish songs sang while being in kindergarten and school have decisive influence on the later results. In order to have the didactic process properly organized it should be based upon the knowledge of childrens' and youth' relation to music in general, teachers are obliged to be acquainted with the theoretical researches on the music created by children (discussed by Z. Lissa in „Child's creation of music in the light of psychology of pedagogy" — Warsaw-1933). The same problem can be seen in the R. Rolland „Jan Krzysztof" novel.

One of the stages of this education is listening of the music programme — the film music can be used — as it joins the mutability sphere of visual impressions and widens the receivers' possibilities of association.

Only long years of didactic work and efforts can cause that our pupil will be able to enjoy the very organization of music and that for his music will become a monistic art without any aside conceptions.

He must be constantly tought how to listen music actively. Lessons of singing-playing on instruments — knowledge of musicology — this are the ways to reach the aim — the realization of which should be carried out by a musician-pedagogue who would be able to organize the musical education in connection with the trials to bring up a man universally educated.

CONTENTS

The articles

J. KWIATEK — Materialistic conception of man and educational ideals of the XXII Congress of the Communistic Party of the Soviet Union . . . 1
W. SZCZERBA — From the „system of adoption" to the system of active socialistic school. 28
M. GRZYWAK-KACZYŃSKA — Stages of child's development in the light of psychical hygiene 42
L. BANDURA — Some errors in pupils' appropriation of notions 52
J. SZALEWSKI — About framing the musical impressiveness 61

Discussions and polemics

Z. WŁODARSKI — In reply to Mr. Dr. M. Sekreta 67
M. SEKRETA — In reply to Mr. Dr. Z. Włodarski 72
J. KULPA — Structure of pedagogic subjects programme in institutes for grammar school teachers. 74

Pedagogic experiences, trials and experiments

J. FILIPEK — Reasons of pupils failures and their reaction on bad notes (unsatisfactory) 86
Z. JOPOWICZ — Problems of teaching in ensembles. 95
C. OSTROWSKI — From the experience on the pedagogic education in the part time studies for teachers who are to teach in clothing schools. . . 104

The reviews and summaries of books

I. WOJNAR — T. Parnowski: Childrens' and youth reading 110
H. KOWALEWSKA — Al. J. Majda: Sexual education of youth and children 113
L. BANDURA — C. Burleigh Welington: Teaching for Critical Thinking . . 116

The reviews of periodicals

S. NOWACZYK — The review of Polish periodicals 118
M. KARPIESIUK — From the Soviet Union pedagogic periodicals 120

Bibliography

A. WYCZLIŃSKA — Preparation of pupils to the social life. Cooperation of school, and teachers with the society 124

Home Chronicle

W. W. — The anniversary of Prof. Dr. B. Nawroczyński 139
J. J. — From the Congress of students graduated on the Teachers Studies in Warszawa. 140
J. MAZUR — From the works of the Main Pedagogic Commission 142

Foreign chronicle

R. RADWIŁOWICZ — Development and behaviour of child (About the Course in the International Child's Centre in Paris) 145
Summaries in Russian language 151
Summaries in English language 156

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY

J. *KWIATEK* — Materialistyczna koncepcja człowieka i ideały wychowawcze XXII Zjazdu KPZR 1
W. *SZCZERBA* — Od „systemu przystosowania" do systemu aktywnej szkoły socjalistycznej 28
M. *GRZYWAK-KACZYŃSKA* — Fazy rozwojowe dziecka z punktu widzenia higieny psychicznej 42
L. *BANDURA* — Niektóre błędy uczniów w zakresie przyswajania pojęć . . 52
J. *SZELEJEWSKI* — O kształceniu muzycznej wrażliwości 61

DYSKUSJE I POLEMIKI

Z. *WŁODARSKI* — W odpowiedzi Panu Drowi M. Sekrecie 67
M. *SEKRETA* — W odpowiedzi Panu Drowi Z. Włodarskiemu 72
J. *KULPA* — Struktura programów przedmiotów pedagogicznych w zakładach kształcenia nauczycieli szkół podstawowych 74

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

J. *FILIPEK* — Przyczyny niepowodzeń uczniów w nauce i ich reakcje na oceny niedostateczne 86
Z. *JOPOWICZ* — Problemowe nauczanie w zespołach 95
C. *OSTROWSKI* — Z doświadczeń nad realizacją programu nauczania pedagogiki w zaocznym studium nauczycielskim 104

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

J. *WOJNAR* — T. Parnowski: Czytelnictwo dzieci i młodzieży 110
H. *KOWALEWSKA* — Al. J. Majda: Wychowanie seksualne dzieci i młodzieży 113
L. *BANDURA* — C. Burleigh Wellington: Teashing for Critical Thinking . . 116

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

S. *NOWACZYK* — Przegląd czasopism polskich 118
M. *KARPIESIUK* — Z radzieckich czasopism pedagogicznych 120

BIBLIOGRAFIA

A. *WYCZLIŃSKA* — Przygotowanie uczniów do życia społecznego. Współpraca szkoły i nauczycieli ze środowiskiem 124

KRONIKA KRAJOWA

H. W. — Jubileusz prof. dra B. Nawroczyńskiego 139
J. J. — Narada w sprawie programu i roli studiów nauczycielskich w systemie kształcenia nauczycieli 140
J. *MAZUR* — Od koncepcji do działania z prac Głównej Komisji Pedagogicznej 142

KRONIKA ZAGRANICZNA

R. *RADWIŁOWICZ* — Rozwój i zachowanie się dziecka (O kursie w Międzynarodowym Ośrodku Dziecka w Paryżu) 145
Streszczenia w języku rosyjskim 151
Streszczenia w języku angielskim 156

CENA ZŁ 8.—

RUCH PEDAGOGICZNY

4

ROK IV (XXXVI) LIPIEC – SIERPIEŃ 1962

WARSZAWA · NASZA KSIĘGARNIA

REDAKTOR
Józef Kwiatek

SEKRETARZ REDAKCJI
Walerian Gruza

CZŁONKOWIE KOMITETU REDAKCYJNEGO
Feliks Korniszewski, Miron Krawczyk, Ignacy Szaniawski, Wacław Wojtyński
Sekretarz organizacyjny: *Franciszek Kazubiński*

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 „Ruchu" 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:	rocznie	zł 48
	półrocznie	zł 24
	Cena pojedynczego numeru	zł 8

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.
Reklamacje w sprawach prenumeraty i nabywania czasopisma należy zgłaszać w punktach, w których dokonano zakupu lub zamówiono prenumeratę.

ROK IV (XXXVI) LIPIEC – SIERPIEŃ 1962 Nr 4

RUCH PEDAGOGICZNY

DWUMIESIĘCZNIK

ORGAN WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO
ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

ARTYKUŁY

IGNACY SZANIAWSKI

TRÓJJEDYNY UKŁAD WSPÓŁCZESNEJ DYDAKTYKI

1. Treść i odpowiedni układ przedmiotów nauczania, których realizacja w systemie szkolnym daje w rezultacie to, co nazywamy wykształceniem politechnicznym, zawiera w sobie olbrzymiej wartości walory wychowawcze. Przedmioty cyklu politechnicznego uczą pracować zespołowo (bo narzuca to proces produkcyjny i jego naukowe podstawy). Uczą nowoczesnych, np. kompleksowych metod wytwarzania, a przez to umożliwiają powstanie w umysłach uczniów nowych wyobrażeń i pojęć o stosunkach między człowiekiem a techniką. Uczą celowego, skutecznego i odpowiedzialnego działania. Kształtują poczucie solidarności i potrzebę rzetelności — nie drogą apelu i moralizatorstwa, lecz surowego przestrzegania naukowych i organizacyjnych podstaw procesu produkcyjnego. Gdy nad realizacją zajęć produkcyjnych ucznia czuwa wykwalifikowany technik-pedagog, inżynier-psycholog, nauczyciel-technolog, gdy realizując zadania praktyczne kształcenia politechnicznego, nie fetyszyzują oni pracy, gdy wyważą ilość zadań, czas pracy i rodzaj zajęć z punktu widzenia psychologii pracującego ucznia, wówczas mamy do czynienia z momentami wychowawczymi, których tradycyjna szkoła ogólnokształcąca w ogóle nie znała i którymi dydaktyka się nie zajmowała.

Albowiem zbliżenie szkoły do życia poprzez kształcenie politechniczne oznacza przede wszystkim zaznajomienie młodzieży z „elementarzem", „gramatyką" i „ortografią" kultury technicznej, a następnie nauczanie pracy produkcyjnej oraz pracę produkcyjną samą. Zbliżenie szkoły

do życia oznacza zatem poznanie, zrozumienie i opanowanie teoretyczne i praktyczne faktów, zjawisk i procesów zupełnie nowych, w których obowiązuje całkowicie inny porządek wewnętrzny aniżeli w procesie nauczania przedmiotów ogólnokształcących. Jeżeli się tych rzeczy nie dostrzega, wówczas zbliżenie szkoły do życia, nawet w zakresie tylko techniki, grozi wielkim niebezpieczeństwem — mianowicie dezorganizacją nie tylko życia wewnętrznego szkoły i zakładu produkcyjnego, lecz również życia wewnętrznego, psychicznego dzieci i młodzieży. Typowym przykładem dezorganizacji wewnętrznej, dezorganizacji psychicznej — nierzadko spotykanym, lecz na ogół mało analizowanym — jest uczniowska frustracja i alienacja.

2. Gdy w naszym zapale zbliżenia szkoły do życia, przede wszystkim zaś zbliżenia szkoły ogólnokształcącej do techniki, zamiast względów dydaktycznych kierujemy się innymi, pozapedagogicznymi względami (praca na pokaz, skomplikowane i „nowoczesne" modele i maszyny, efektowne rozwiązania teoretyczne z zakresu techniki i technologii), wówczas zmierzamy nieodwracalnie do kuglarstwa technicznego. Gdy imamy się wielce skomplikowanych zadań i prac, dążąc do „efektownych" rozwiązań, które przekraczają przeciętną sprawność i możliwości psychofizyczne ucznia — przyczyniamy się do niewiary ucznia we własne siły, do utraty odwagi i wreszcie do zniechęcenia. Następuje więc cały łańcuch udaremnień, spowodowanych fałszywą interpretacją postulatu zbliżenia szkoły do życia, fałszywym przeświadczeniem niektórych techników i pedagogów, że można w procesie kształcenia politechnicznego lekceważyć klasyczne zasady nauczania, zwłaszcza systematyczności i logicznej kolejności.

Frustracja jest więc wielce niebezpiecznym skutkiem technicystycznej postawy niektórych oświatowców, rzucających hasło zbliżenia szkoły do życia, oraz niektórych inżynierów i techników, którzy sądzą, że efekt sam i zaskakujący pokaz jest rzeczą ważniejszą aniżeli zasada od prostego do złożonego, od łatwego do trudnego. Dziecko, które w przedszkolu i w pierwszych latach szkolnych tak chętnie manipulowało, z tak świeżą ciekawością i dociekliwie budowało i montowało, które ze wzruszającą ciekawością brało do ręki najprostsze narzędzia, aby z ich pomocą, skupiwszy uwagę i wolę, zaangażowawszy serce i mięśnie, coś wykonać — nagle zaczyna od techniki uciekać, zaczyna bać się pracy i unikać narzędzi. Dochodzi się więc i do takich parodoksów. Frustracja paraliżuje wszelką chęć skutecznego działania przy pomocy narzędzi.

Jest to w zasadzie to samo zjawisko, które notujemy u ucznia niezdolnego samodzielnie wskazać np. zdanie przydawkowe czy okolicznikowe tylko dlatego, że wcześniej nie poznał przydawki i okolicznika, a jeszcze wcześniej przymiotnika i przysłówka. Na każdym bowiem zajęciu szkolnym czy pozaszkolnym z zakresu techniki dziecko musi się czegoś nauczyć, coś wyćwiczyć, coś utrwalić, czego wczoraj nie umiało

jeszcze, nie wyćwiczyło, nie utrwaliło, a bez czego dzisiaj, jutro i pojutrze nie pójdzie naprzód w opanowaniu i pokonaniu trudności techniczno-manualnej natury. Bez stopniowania trudności, bez kolejności ćwiczenia, bez ciągłości w procesie kształcenia politechnicznego zarówno nauczyciel, jak i uczeń znajdą się między szkolarstwem, a więc czymś zewnętrznie narzuconym, nie przeżytym i dziecku obcym, między pracą przymusową z jednej strony a kuglarstwem, technicznymi „cudami", „wybuchami", „spięciami" z drugiej. Brak harmonii między pragnieniem, możliwościami, zdolnością wykonawstwa i przeżyciem osobistym dziecka a obiektywną możliwością pokonywania coraz większych trudności technicznych i technologicznych jest powodem alienacji, frustracji i wielu innych niepowetowanych szkód w dziedzinie wychowania, kształcenia i nauczania.

3. Niektórzy działacze oświatowi i szermierze zbliżenia szkoły do życia przez technikę często pogardliwie wyrażają się o pracy manualnej, a zwłaszcza o elementarzu i gramatyce kultury technicznej. Nazywają to „szkolarstwem" i przeciwstawiają mu łodzie podwodne, samoloty odrzutowe, statki o napędzie atomowym, ba — cybernetykę! Bo to bardzo nowoczesne, atrakcyjne, efektowne i pociągające! Ale zapominają, że wszelkie „wybuchy", „spięcia", „blaski", „techniczne cuda" nie tylko są czymś dydaktycznie niedopuszczalnym, lecz oddalają dzieci od techniki, udaremniają naturalne tendencje dzieci do manipulowania i majsterkowania.

Istotnym momentem jest wykonawstwo przedmiotów użytkowych, modeli, pomocy naukowych od początku do końca, łącznie z rysunkiem technicznym. Niemniej istotne jest również uświadomienie sobie fizycznych, matematycznych i chemicznych podstaw wykonawstwa i całościowo pojętego procesu produkcyjnego. Wszystko jedno, czy będzie to palant do gry w piłkę, młynek Segnera, czy też nowoczesna zabawka zwana „mózgiem elektronowym" — przedmiot wykonywany będzie dziecku bliski i drogi tylko wówczas, gdy wykonawca będzie znał cały proces technologiczny i gdy zdolny będzie ujrzeć uprzedmiotowione prawa fizyki, chemii, biologii i matematyki w wykonywanym przedmiocie użytkowym: zabawce, modelu, pomocy naukowej.

Zdolność ujrzenia tego faktu jest efektem zintelektualizowania i uduchowienia pracy poprzez korelację pracy rąk z pracą umysłu, korelacją fizyki ze ślusarstwem, matematyki, fizyki i chemii z elektrotechniką czy maszynoznawstwem. Tylko wtedy odpaść może i faktycznie odpada moment alienacji. Praca jest wtedy dziecku bliska i droga. Pogoń za tzw. „wielką techniką" w próbach powiązania szkoły z życiem przeczy temu. Natomiast realizacja założeń elementarnej kultury technicznej w oparciu o „gramatykę" pracy produkcyjnej i myślenia technicznego staje się siłą unowocześniającą życie naszej szkoły. Staje się elementem humanizacji

pracy produkcyjnej przyszłego robotnika. Broni ucznia, przyszłego robotnika, przed niebezpieczeństwem alienacji i frustracji.

4. Okazuje się wtedy, że i praca społecznie użyteczna bardzo wiele na tym zyskuje. Gdy się zdobyło elementarną kulturę techniczną dzięki posługiwaniu się narzędziami prostymi w zakresie stolarstwa, ślusarstwa i elektrotechniki, pracuje się potem inaczej przy niwelacji boiska, melioracji ogrodu, akcji sadzenia drzewek, przy sprzątaniu, gotowaniu, nowoczesnym praniu, konserwowaniu mebli szkolnych i pomocy naukowych, szyciu i konserwowaniu ubrania i bielizny, pomocy podczas prac żniwnych czy też sprzętu i zwózce kartofli i buraków.

W związku z tym nasuwają się pytania natury dydaktycznej: Jak powiązać życie z problemami kształcenia ogólnego? Jakimi środkami wtopić poszczególne zagadnienia życiowe w proces nauczania? Jakimi metodami scalić wiedzę zdobytą w procesie nauczania przedmiotów ogólnokształcących i zintegrować ją z problemami życia gospodarczego, technicznego, społecznego, z zagadnieniami produkcji rolnej na wsi i przemysłowej w mieście? Odpowiedzi na te pytania nie są łatwe ani błahe. Od nich bowiem zależy, czy nie doprowadzimy do upadku szkoły ogólnokształcącej, a więc do zniweczenia jednego z głównych filarów, na których spoczywa życie kulturalne, gospodarcze, produkcyjne, administracyjne i polityczne współczesnych społeczeństw. Tym bardziej współczesnego społeczeństwa socjalistycznego. Przede wszystkim omówić należy specyfikę pracy społecznie użytecznej i porównać ją z kształceniem politechnicznym.

5. Praca społecznie użyteczna (porządkowanie boiska, gotowanie, sprzątanie, sadzenie drzewek i wiele innych prac, które wykonywać można pod kierunkiem wychowawcy czy fachowca z zakresu życia gospodarczego) stanowi część teorii wychowania, mianowicie — wychowania przez pracę. Tym się różni od pracy produkcyjnej i technicznej, że nie wymaga gruntownego i systematycznego przygotowania, systematycznych ćwiczeń oraz względnie długiego przeszkolenia, lecz może być wykonywana pod fachowym kierunkiem bez specjalnych kwalifikacji fachowych pracującego. Sama praca ma wówczas bezpośredni cel i zdecydowany charakter wychowawczy.

Zbiórka makulatury i złomu wymaga tylko pewnego pouczenia i instrukcji i może odbywać się pod opieką wychowawcy klasowego lub członka komitetu rodzicielskiego. Ale zbiórka makulatury i złomu nie może być jako praca społecznie użyteczna traktowana identycznie z wykonywaniem np. zabawek dla przedszkola. Wprawdzie ze względu na cel można oczywiście produkcję zabawek także uznać za społecznie użyteczną, ze względu jednak na stopień komplikacji, złożoności operacji, różnorodność tworzywa, funkcjonalność wytwarzanych zabawek trudno ją traktować na równi ze zbiórką złomu czy makulatury. Udział dzieci w sadzeniu drzew może istotnie być traktowany jako praca społecznie

użyteczna, bo to tylko udział pod kierownictwem fachowca, i to wystarczy. Podobnie rzecz się ma z opieką nad kwietnikami. Jest to istotnie praca społecznie użyteczna, która ma wielkie walory wychowawcze i może być wykonywana pod kierownictwem jednego specjalisty-fachowca. Natomiast remont i wykonywanie pomocy naukowych nie mogą być traktowane jako praca społecznie użyteczna. Ze względu na cel uznać można tę pracę — jak wszelką pracę — za społecznie użyteczną, ale ze względu na konkretną i precyzyjną znajomość podstaw stolarstwa, ślusarstwa i elektrotechniki, wytwarzania i remontu pomocy naukowych do fizyki, chemii, biologii, matematyki nie można jej zaliczyć do prac społecznie użytecznych, lecz politechnicznych. Wymaga bowiem dłuższego terminowania, usystematyzowanych ćwiczeń, stopniowania trudności w doborze ćwiczeń i materiału, pewnej sprawności manualnej, do której się dochodzi poprzez stałą, systematyczną pracę przy przestrzeganiu zasady od prostego do złożonego, od łatwego do trudnego. Wykonanie kolejki czy parowozu dla przedszkola, wykonanie młynka Segnera, maszyny elektrostatycznej czy naprawa radioodbiornika to nie to samo, co pomoc w sprzątaniu mieszkania, myciu naczyń kuchennych czy nakrywaniu do obiadu. Różnica nie leży w celu (który ma zawsze charakter społecznie użyteczny), lecz w rodzaju technologii, stopnia fachowości, rodzaju narzędzi i umiejętności posługiwania się nimi. Wykonanie modelu samolotu odrzutowego, żaglówki czy zmontowanie samochodu (nawet samochodu-zabawki) to nie to samo, co kupno kartofli czy chleba w sklepie czy nawet pielęgnowanie roślin doniczkowych.

Rupieciarnie nie dokończonych modeli maszyn, mechanizmów do zabawek i urządzeń są równocześnie cmentarzyskami nie spełnionych pragnień, nie urzeczywistnionych marzeń tysięcy młodych techników, którzy nie zdawali sobie sprawy z tego, że pragnienie i marzenie zrobienia, zmontowania czegoś dzieli od przedmiotu użytkowego długi okres usystematyzowanych ćwiczeń pod kierunkiem wykształconego nauczyciela-instruktora.

Niekiedy obie sprawy ze sobą się wiążą. Zbieranie złomu jest na pewno pracą społecznie użyteczną, choć bardziej konkretny jej charakter, np. zbieranie złomu dla fabryki, która ma wykonać dla szkoły dźwig, czyni ją uczniom bliższą, potęguje tym samym jej oddziaływanie wychowawcze. Ale jeżeli uczniowie nie tylko zbierają złom, ale i pracują na różnych stanowiskach roboczych w oddziale fabrycznym i biorą czynny udział w produkcji tego dźwigu, wówczas mamy do czynienia zarówno z pracą społecznie użyteczną, jak i z kształceniem politechnicznym, z realizacją aspektu praktycznego kształcenia politechnicznego.

6. Gdy bierze się w rachubę wyłącznie stronę społeczną, a nie dostrzega się dydaktycznych konsekwencji zasady, gdy pomija się konieczność analizy podstaw dydaktycznych życia wewnętrznego szkoły, zapominając często o pewnych elementarnych, ale w tym przypadku rozstrzy-

gających prawdach — zasada pozostaje tylko postulatem. Odpowiedź na pytania sformułowane na wstępie tego rozdziału jest „łatwa" i „błaha" tylko dla tych, którzy szermują hasłami wyłączności metod laboratoryjnych oraz absolutyzują metody brygadowo-zespołowe czy też zespołowo-produkcyjne; którzy mówią, że socjalistyczna reforma szkolna, wprowadzenie kształcenia politechnicznego, realizacja aspektu teoretycznego i praktycznego kształcenia politechnicznego to kres systemu klasowo-lekcyjnego. Jest to synkretyzm: synkretyzm dydaktyczny i ogólnopedagogiczny. Jest w tym absolutyzowaniu, wbrew wszelkim pozorom, postawa destrukcyjna, jak zawsze destrukcyjna jest postawa dyletenta, który zabiera się do uruchomienia mechanizmu.

7. Zbliżenie szkoły do życia przez kształcenie politechniczne i pracę społecznie użyteczną wysunęło raz jeszcze i wysuwa nieustannie problematykę aktualności systemu klasowo-lekcyjnego oraz szeregu metod, które noszą wspólny mianownik werbalnych (uczenie się przez mówienie, pisanie, czytanie, słuchanie, odsiadywanie godzin szkolnych w ławce czy przy stoliku nad tekstem itd.). Nie jest to wprawdzie problem nowy, ma on swoją długą, niekiedy dramatyczną wręcz historię, obszerną, niekiedy wręcz zadziwiającą swym bogactwem literaturę przedmiotu.

Niektórym działaczom oświatowym, zwłaszcza pozbawionym znajomości historii polityki oświatowej oraz podstawowych realiów, które złożyły się na aktualny ustrój szkolny i funkcjonowanie życia wewnętrznego szkoły, wydaje się, że nadszedł zmierzch tamtych, a na ich miejsce wysuwa się, i to w sposób wyłączny, system pracowniany. To alternatywne stawianie spraw, ta wyłączność w widzeniu nowych rozwiązań organizacyjno-dydaktycznych życia wewnętrznego szkoły zawiera w sobie oczywiście błąd w samym założeniu.

Dla innych działaczy oświatowych i metodyków nauczania, dla których sprawa jest raczej dyskusyjna, porzucenie metod werbalno-książkowych i zastąpienie ich systemem laboratoryjnym (pracownianym) sprowadza się raczej do problemu dwuzmianowości, trzyzmianowości, przejścia z trzech zmian — na dwie, a z dwóch na jedną. Nie jest to dla nich problem naukowy (dydaktyczny, psychologiczny, epistemologiczny nawet), lecz problem ilości sal szkolnych i klas w danym budynku szkolnym, wreszcie budynków szkolnych w konkretnie wziętej miejscowości. Tak więc i w tym wypadku mamy do czynienia z błędem w samym założeniu. Oczywiście, nie można w rozwiązywaniu zagadnień zbliżenia szkoły do życia poprzez kształcenie politechniczne pomijać ilości sal i ich kubatury. Nie ulega wątpliwości, że te kwestie czysto geometrycznej natury rzutują w sposób odczuwalny na rozwiązywanie zagadnień natury dydaktyczno-pedagogicznej. To prawda, że pracownie i gabinety wymagają dla poszczególnego ucznia znacznie więcej miejsca aniżeli ławka w klasie. Rzecz sprowadza się jednak nie tyle do powierzchni, ile raczej do przestrzeni klasowej, zajmowanej czy zwalnianej przez klasę czy też

jej część. Ale nie jest to rzecz w ostatecznym rachunku rozstrzygająca. Każdy dyrektor szkoły i jego zastępca, każdy technik budowlany czy architekt bez szczególnego wysiłku obliczą i dowiodą, uzupełniając swój dowód szkicem i rachunkiem, wbraw wszelkim pozorom, że przy systemie laboratoryjnym (pracownianym) oszczędza się dużo powierzchni, a zwłaszcza dużo przestrzeni w konkretnie wziętym budynku szkolnym — tak dużo, że z zasady każda szkoła, gdy tylko porzuci system klasowo-lakcyjny, może tym samym zmienić system dwuzmianowy, a częściowo nawet i trzyzmianowy, na jednozmianowy. Kwestia sprowadza się tylko do tego, od której klasy, od którego roku szkolnego przejść na system laboratoryjny (pracowniany). Jedni więc radzą klasę V, inni — VII, inni wreszcie — dopiero IX.

Kwestia jest fałszywie postawiona, a wskazania wiodą w niewłaściwym kierunku. Dyskusje i aluzje dotyczące wędrówek uczniów od laboratorium do laboratorium, argumenty za rolą i znaczeniem stałego miejsca i własnego „kąta" ucznia w szkole, przeciwstawianie systemu klasowo-lekcyjnego, który jakoby w pełni gwarantuje organizację i porządek w szkole, systemowi laboratoryjnemu (pracownianemu), jako ewentualnemu źródłu dezorganizacji życia wewnętrznego szkoły i braku dyscypliny uczniów — trwać mogą w nieskończoność i nie doprowadzą do żadnych rozwiązań praktycznych, dopóki rozstrzygającym ostatecznie punktem widzenia nie staną się tu kwestie najzupełniej obiektywne, tj. swoistości naukowe i metodyczne poszczególnych przedmiotów nauczania, układ wewnętrzny i swoista logika poszczególnych grup przedmiotowych.

8. Proces nauczania gramatyki mieści się świetnie w systemie klasowo-lekcyjnym, podobnie jak proces montowania samochodu w systemie fabrycznym. Nauczanie zaś zarówno gramatyki, jak i montowania samochodu mieści się w planach nauczania nowej szkoły socjalistycznej. Kurs literatury można realizować opierając się na książce, na słowie, tekście czy czytaniu, deklamacji i piśmiennym wypracowaniu klasowym (właśnie klasowym!), czytaniu cichym i głośnym — w klasie, na ławie szkolnej, przed tablicą, z książką w ręku, na lekcji. Natomiast kurs elektrotechniki nie mieści się już w klasie szkolnej ani w systemie klasowo-lekcyjnym. Kurs jazdy na traktorze odbywa się w zgoła innych warunkach aniżeli kurs języka rosyjskiego. Nauczanie języka rosyjskiego świetnie się mieści w systemie klasowo-lekcyjnym. Natomiast teoria i praktyka jazdy na traktorze zakłada zgoła inne warunki, które już nie mieszczą się w klasie szkolnej i którym ławka, tablica i kreda absolutnie nie wystarczą. Tu konieczna jest specjalnie urządzona sala, sala ćwiczeń w maszynoznawstwie, gdzie są silniki, sprzęgła, skrzynki biegów, osie, koła, podwozia, kierownice, przekrój motoru. Ale na tym nie koniec. Praktyka wymaga, aby wyjść z sali ćwiczeń, daleko od szkoły, na świeże powietrze, wziąć kierownicę do ręki i jechać! Cóż taka lekcja jazdy ma wspólnego z lekcją

ułamków czy logarytmów?! Podstawy technologii, system produkcyjny, prowadzenie samochodu i traktora, praca w polu i ogrodzie nie mieszczą się bowiem w systemie klasowo-lekcyjnym ani też gabinetowo-laboratoryjnym, nie mieszczą się w ciasnej ławce szkolnej i w mądrości dydaktycznej tablicowo-kredowej. W pierwszym przypadku odpowiednia jest ławka i zeszyt w klasie, w drugim zaś — skrzynka biegów i kierownica w samochodzie.

Zarzut więc, że na pierwszym miejscu dydaktyka widzi i uwzględnia jedynie „metody ustnego podawania materiału nauczania", a metodyka honoruje wyłącznie opowiadanie, objaśnienie, pogadankę, wykład, czytanie i powtarzanie z książki, wydaje się niektórym „radykalniejszym" zarzutem absolutnie słusznym, po prostu grzechem głównym dydaktyki. Na pewno opowiadanie jest czymś niedopuszczalnym na lekcji geometrii, ale jest wielce wskazane na lekcji historii. Pogadanka jest czymś wręcz świetnym na lekcji języka obcego (zwłaszcza gdy prowadzona jest w języku obcym), a czymś niedopuszczalnym na lekcji chemii. Metody „ustnego podawania materiału" i „praca z książką" są celne, skuteczne, a więc cenne i płodne na lekcji, która ma jako temat *Konrada Wallenroda, Korsarza* czy *Eugeniusza Oniegina*, tracą natomiast swą skuteczność na lekcjach np. geografii poświęconych zboczu stromemu i łagodnemu, prawemu i lewemu brzegowi rzeki. Metody świetne i skuteczne w procesie nauczania przedmiotów ogólnokształcących cyklu humanistycznego stają się wręcz nonsensem dydaktycznym w procesie nauczania przedmiotów ogólnokształcących cyklu matematyczno-przyrodniczego.

9. Wymienione tu grupy przedmiotów cyklu ogólnokształcącego świetnie mieszczą się w systemie klasowo-lekcyjnym i gabinetowo-laboratoryjnym. Natomiast nie mieszczą się w ogóle w systemie klasowo-lekcyjnym zajęcia produkcyjne, przede wszystkim zaś — praktyczna grupa przedmiotów cyklu politechnicznego czy zawodowego. Zarzut werbalizmu jest więc pozbawiony uzasadnienia, gdy się go kieruje generalnie pod adresem wszystkich dydaktyków i metodyków. Część z nich, związana np. z grupą przedmiotów ogólnokształcących cyklu humanistycznego, nie widzi, i to zupełnie słusznie, potrzeby usprawiedliwiania się przed kimkolwiek ani uzasadniania — nawet w obliczu współczesnej reformy szkolnictwa — że nie zamierza zrezygnować z pracy w systemie klasowo-lekcyjnym. System brygadowo-produkcyjny, uzasadniony z punktu widzenia logiki wewnętrznej procesów technologicznych i życia wewnętrznego fabryki, czy też system indywidualno-grupowy w pracy wytwórczej uczniów w kombinacie chemicznym czy w fabryce narzędzi rolniczych nie mieszczą się oczywiście w dzwonkowo-lekcyjnym czy książkowo-klasowym systemie kształcenia. Rozsadzają one proces kształcenia w klasie szkolnej i nie pokrywają się z procesem nauczania gramatyki języka ojczystego czy tłumaczenia tekstu łacińskiego. Bowiem logika

wewnętrzna uczenia się i nabywania sprawności i nawyków w obróbce ręcznej metali, osiągane poprzez ćwiczenia w posługiwaniu się narzędziami i mechanizmami w warsztatach ślusarskich, w przyfabrycznej pracowni elektrotechnicznej, wzreszcie — logika wewnętrzna procesu wytwarzania w fabryce telewizorów czy samochodów (w której wszak szereg stanowisk zająć mogą uczniowie szkół ogólnokształcących) popada w oczywistą kolizję z logiką wewnętrzną i metodami nauczania historii starożytnej czy literatury ojczystej okresu romantyzmu. Tym odpowiada tradycyjna klasa szkolna, słowo nauczyciela, czytanie głośne i ciche, analiza tekstu, omawianie przeczytanego materiału—słowa, słowa, słowa! I tak jest dobrze, w porządku, słusznie. Natomiast tym politechnicznym i zawodowym zajęciom, zwłaszcza ćwiczeniom praktycznym i pracom przy pomocy narzędzi w zakresie stolarstwa, ślusarstwa, elektrotechniki, montażu, demontażu, obsługi maszyn itd., odpowiada ruch i działanie, działanie i zmiana, działanie i kształtowanie materiału za pomocą narzędzi, mechanizmów i maszyn w warsztatach szkolnych, w oddziałach szkoleniowych, w pracowniach przyfabrycznych i oddziałach poszczególnych fabryk, pokonywanie przestrzeni na polu (traktor) i szosie (samochód). Kształtowanie materii, wytwarzanie przedmiotów i ich elementów, montowanie, spawanie, uruchamianie, szycie, kierowanie, lutowanie, sterowanie maszynami i mechanizmami, porządkowanie i sortowanie z punktu widzenia logiki wytwarzanego przedmiotu użytkowego, z punktu widzenia celu produkcyjnego, z uwzględnieniem narzędzia czy mechanizmu wymaga innych podstaw, innego sposobu zużytkowania czasu, innych warunków przestrzennych i zgoła innych kontaktów wewnątrzgrupowych jak i z kierownictwem bezpośrednim i pośrednim aniżeli czytanie Pana Tadeusza, wyjaśnienie pojęcia przydawki, zdania przydawkowego w warunkach klasy szkolnej. O tym więc, co jest, a co nie jest wyrazem najlepszej metody i najwyższej mądrości dydaktycznej, decyduje ostatecznie i nieodwołalnie idiogeniczna treść oraz logika wewnętrzna konkretnie wziętego cyklu nauczania, nie zaś aprioryczna obrona lub apriorycznie zmajoryzowane potępienie jakiegoś systemu dydaktycznego w ogóle.

10. Z tymi kwestiami związana jest problematyka aktywizacji procesów nauczania.

Pogadanka jest najskuteczniejszą formą aktywizacji procesu nauczania na lekcji języka obcego, gdy się ją przeprowadza żywo i metodą bezpośrednią (a więc w języku obcym). W tym wypadku jest ona wyższą formą aktywizacji aniżeli film, tablica czy obraz dźwiękowy, magnetofon, telewizja (które zresztą w toku pogadanki, odpowiednio wplecione, mogą odegrać — właśnie odegrać! — rolę czynnika potęgującego stopień zainteresowania czy upoglądowienia). Pomocą przy tak pojętej koncepcji aktywizacji procesu nauczania na lekcji języka obcego będzie dla nauczyciela dyktando, ćwiczenia gramatyczne, głośne czytanie, ćwiczenia

ortograficzne, pisanie i przepisywanie (tak!) tekstów z książek, przy możliwie systematycznym unikaniu tłumaczenia i słownika dla dokonania przekładów.

Ale już na lekcji fizyki taka forma aktywizacji zupełnie mija się z celem. Aby dać trafną odpowiedź na pytanie: „Która para nóg u kangura jest dłuższa, a która krótsza?", trzeba pójść do ogrodu zoologicznego lub przynajmniej spojrzeć na fotografię czy rycinę przedstawiającą kangura. Natomiast uczenie się na pamięć odpowiedzi na takie pytanie wiedzie do pomyłek, nie zaś do wiedzy. Te sprawy będą się nam przez całe życie mieszać. Pytanie dotyczące cech istotnych wodoru i tlenu może przynieść zupełnie nieoczekiwane odpowiedzi tych, którzy z książek tylko nauczyli się o procesie palenia i podtrzymywania palenia. Kto nie przeprowadził w warunkach szkolnego laboratorium doświadczenia z tlenem i wodorem lub przynajmniej takiemu doświadczeniu się nie przyglądał, temu mieszać się będzie długo cecha istotna tlenu z cechą istotną wodoru.

Zniesienie oddzielnych przedmiotów nauczania jest rzeczą dopuszczalną, a nawet wskazaną w pierwszych dwóch-trzech klasach szkoły początkowej. Na tym też szczeblu, ale wyłącznie na tym, w oparciu o najbliższe środowisko ucznia, jego spostrzeżenia, wyobrażenia i przeżycia, w związku z tym środowiskiem, w oparciu o środki zainteresowań, o globalne metody i zasady nauczania łącznego — można uczyć kompleksowo, całościowo, strukturalnie. Tu, na tym szczeblu, gdzie nauczanie łączne jest szczególnym przypadkiem korelacji, nie można i nie należy uczyć oddzielnie języka ojczystego i oddzielnie historii, oddzielnie geografii i oddzielnie zoologii, oddzielnie botaniki i oddzielnie śpiewu. Uczyć należy łącznie przyrodoznawstwo wraz z językiem ojczystym, a pracy ręcznej, rysunku i śpiewu łącznie z arytmetyką, czytaniem i pisaniem. Czwarty rok nauczania stanowi tu barierę, której ze względów psychologicznych, dydaktycznych i epistemologicznych przekroczyć się nie da. Jej przekroczenie, a więc kontynuowanie nauczania łącznego na drugim szczeblu szkoły podstawowej, a więc w klasie V i VI, a tym bardziej w klasach wyższych, okazać się może (bo okazywało się nieraz) krokiem wiodącym do degradacji wykształcenia ogólnego uczniów i do nihilizmu dydaktycznego nauczyciela.

Nie ma więc absolutnie dobrych ani też absolutnie złych metod nauczania. Nie ma bezwzględnie i wyłącznie dobrych systemów ani też bezwzględnie i wyłącznie złych systemów organizacji procesu nauczania. Tylko konkretnie wzięty przedmiot nauczania, konkretnie wzięty szczebel psychologiczno-organizacyjnego rozwiązania problemów dydaktycznych, swoista logika danego przedmiotu nauczania umożliwiają nie metafizyczne, lecz dialektyczne traktowanie zagadnień dydaktyki, metodyki i organizacji nauczania. Nauczanie łączne np. okazuje się zawsze jako oczywisty nonsens w klasach maturalnych, a pewne metody stosowane

w gabinecie czy laboratorium na lekcjach fizyki czy chemii w szkole średniej wręcz nieprzydatne na szczeblu nauczania łącznego. System laboratoryjno-gabinetowy nie wyklucza systemu klasowego, a czytanie książek — głośne lub ciche — pisanie i przepisywanie nie koliduje z organizacją zajęć, które sprzyjają rozwojowi myślenia samodzielnego w samouctwie i w samokształceniu. Praca społecznie użyteczna, praca produkcyjna, bynajmniej nie musi doprowadzić szkoły do upadku, a wykształcenia ogólnego do degradacji. Kształcenie politechniczne, praca społecznie użyteczna i praca samoobsługowa, które w pewnych określonych warunkach dydaktyczno-organizacyjnych wykorzystać możemy i wykorzystujemy, i to z uzasadnioną nadzieją na pokaźne rezultaty, nie wiedzie szkoły do obumarcia.

Na lekcji fizyki zasadniczym warunkiem aktywizacji jest eksperyment i demonstracja w pracowni, ćwiczenia pod kierunkiem nauczyciela, obserwacja faktów, indukcyjne metody dochodzenia do praw w oparciu o urządzenia laboratoryjne. Nie ma tu miejsca w ogóle na czytanie i tłumaczenie tekstów, jak np. przy nauczaniu łaciny, chociaż czytanie podręcznika, po przeprowadzonym doświadczeniu w laboratorium czy po indywidualnej lub zbiorowej obserwacji, ma swoje uzasadnienie, ze względu chociażby na ugruntowanie empirycznie zdobytych wiadomości. Nie ma tu także miejsca na dyktowanie czegokolwiek, zwłaszcza nie sprawdzonych, nie zaobserwowanych, nie zdobytych drogą empiryczną praw i zasad.

Tak więc i tu, i tam mamy do czynienia z problemem aktywizacji procesu nauczania. Sens psychologiczny i dydaktyczny jest ten sam, ale wyraz wewnętrzny, formy i metody aktywizacji procesu nauczania nie są identyczne, a często wręcz przeciwstawne.

11. Walcząc o zbliżenie szkoły do życia i realizację tej zasady, musimy przewidzieć trójjedyny układ i uwzględnić różne trzy systemy i odpowiadające im trzy zasadnicze rozwiązania organizacyjno-dydaktyczne: a. klasowo-lekcyjny, b. laboratoryjno-gabinetowy i c. brygadowo-produkcyjny. Jest to układ trójjedyny, tzn. układ, który w rozwiązaniach organizacyjnych i dydaktycznych wiedzie do jedności, do syntezy. Jeśli organizacja życia wewnętrznego szkoły nie uwzględni ich równolegle obok siebie, w zależności od konkretnego zadania metodycznego, gdy którykolwiek z nich zaczyna górować i mieć przewagę bezwzględną nad drugim, niezależnie od treści, przedmiotu i celu nauczania, gdy zamiast korelacyjnego traktowania spotykamy się z alternatywnym — wówczas zasada zbliżenia szkoły do życia staje się albo pobożnym życzeniem, albo też wiedzie szkołę do rozkładu, a nauczyciela degraduje. Zarówno bowiem izolacja szkoły ogólnokształcącej od życia, jak i nihilizm dydaktyczny i podporządkowanie szkoły „życiu" mają swe źródło nie w samej zasadzie, lecz w dydaktycznej interpretacji tej zasady, ilości pomostów i dróg między szkołą a życiem, między poszczególnymi grupami przed-

miotowymi oraz przedmiotami nauczania, a tym samym ilości zasad dydaktycznych, wśród których nie może zabraknąć także i zasady korelacji i oczywiście metod nauczania. Na tym tle, na tle trójjedynego układu dydaktycznego, zrozumiały się staje zupełnie nowy porządek wewnętrzny w życiu szkoły ogólnokształcącej.

12. Młodzież siedzi w ławce szkolnej, w klasie, nie przez pełny tydzień, 6—7 godzin dziennie, lecz tylko 5/6 lub 4/6 tygodnia. Pozostałą część tygodnia, tj. 1/6 lub 2/6, spędza w ogóle poza klasą szkolną i poza szkołą, nie czekając co 45 minut na dzwonek i nie zdobywając wiedzy i mądrości jedynie z książek. Zbliżenie szkoły do życia odbywa się wtedy głównie i przede wszystkim poprzez trzeci system — system brygadowo-produkcyjny i odpowiadające mu rozwiązanie organizacyjno-dydaktyczne. Zbliżenie szkoły do życia ma miejsce dzięki opanowaniu teoretycznych podstaw produkcji, podstaw technologii ślusarstwa, elektrotechniki, stolarstwa, agrotechniki, podstaw maszynoznawstwa (w zakresie i na poziomie odpowiadającym rozwojowi fizycznemu i psychicznemu młodzieży szkolnej). Zbliżenie szkoły do życia odbywa się głównie poprzez kształcenie politechniczne — pracę ręczną przy pomocy narzędzi prostych i pracę produkcyjną przy pomocy mechanizmów i maszyn kierowanych i obsługiwanych przez młodzież. Jest to cały kompleks zagadnień natury praktycznej i prakseologicznej, dotyczący sprawności manualnej ucznia, umiejętności celowego i skutecznego posługiwania się narzędziami, dotyczący procesu pracy produkcyjnej w warsztatach: własnych i międzyszkolnych, w warsztatach szkół zawodowych, przyfabrycznych, w specjalnie wydzielonych oddziałach fabrycznych i oddziałach przedsiębiorstw.

13. Sprowadzenie problematyki dydaktyczno-organizacyjnej zbliżenia szkoły do życia: a. do kształcenia politechnicznego i b. do pracy społecznie użytecznej może, nie bez słuszności, wywołać sprzeciw u jednych, częściową tylko aprobatę — u drugich, przeświadczenie o całkowitym zacieśnieniu i zwężeniu, wielce niebezpiecznym dla szkoły — u trzecich. A s a m o r z ą d szkolny? — zapytają wszyscy nie bez słuszności. Czyżby miał ulec przekreśleniu jako czynnik zupełnie zbyteczny w zbliżeniu szkoły do życia? Odpowiedź brzmi: Nie przekreślamy samorządu szkolnego. W dalszym ciągu widzimy jego doniosłą rolę. Przeciwnie, w związku z pojawieniem się licznych zagadnień natury społecznej, moralnej, produkcyjnej, organizacyjnej itd., zrodzonych z faktu, że mamy odtąd do czynienia w szkole nie tylko z systemem klasowo-lekcyjnym i nie tylko z metodami wyłącznie werbalno-książkowymi, samorząd szkolny, który w tradycyjnym systemie szkolnym był czymś sztucznym i nigdy nie mógł rozwinąć skrzydeł, obecnie dopiero zyskuje żyzną glebę i pomyślne wiatry dla swojej działalności. Tak więc dopiero w warunkach trynitarnego (trójjedynego) układu samorząd szkolny zaczyna żyć życiem prawdziwym. Z tym też związany jest całokształt problematyki gazetki

szkolnej, sądu koleżeńskiego, kolektywu, który w wyłącznych warunkach systemu klasowo-lekcyjnego i pamięciowo-werbalnych metod nauczania w szkole ogólnokształcącej wiódł życie ubożuchne.

Inni znów powiedzą: Sprowadzacie i zwężacie problematykę dydaktyczno-organizacyjną zbliżenia szkoły do życia wyłącznie do kształcenia politechnicznego i do pracy społecznie użytecznej. A co w takim razie z takim czynnikiem zbliżenia szkoły do życia, jak szkolne kasy oszczędności? Nasze trzy drogi i nasze trzy rozwiązania, a więc układ trynitarny (trójjedyny), bynajmniej nie negują doniosłej roli instytucji oszczędzania w szkole — brzmi odpowiedź. Uprzytomnić sobie należy, że w tradycyjnym systemie szkolnym, w którym panowały wyłącznie metody werbalno-pamięciowe w ograniczonych warunkach systemu klasowo-lekcyjnego, młodzież oszczędzać mogła pieniądze w zasadzie otrzymywane tylko od rodziców. Ten moment decydował o możliwościach i granicach oddziaływania szkolnych kas oszczędności na atmosferę wychowawczą klasy i na stopień realności szansy zbliżenia szkoły do życia. Gdy jednak uczniowie szkół ogólnokształcących zbiorą owoce z własnego sadu, gdy wykopią pięć czy dziesięć cetnarów ziemniaków, gdy z własnego pola doświadczalnego zwiozą buraki cukrowe i pastewne, gdy zbiorą ładne okazy pomidorów i ogórków, gdy wykonają dla przedszkola komplet zabawek, a dla spółdzielni czy fabryki komplet młotków, punktaków, kół do pasów klinowych, kół zębatych — wówczas za owoce swojej pracy, za owoce w sensie dosłownym i przenośnym, uzyskać mogą pieniądze, które trzeba odłożyć, zaoszczędzić, przechować, z których trzeba się rozliczyć, które trzeba sprawiedliwie podzielić, które trzeba przekazać powołanym osobom i instytucjom. A oszczędzać warto i jest z czego! Zbliżają się wakacje, czeka wycieczka krajoznawcza, czeka podróż na północ czy południe kraju, wycieczka do kombinatu. A na to potrzebne są pieniądze. Innymi słowy, dopiero teraz, w warunkach, gdy uczniowie pracują nie tylko głową, lecz rękami, gdy mają do czynienia nie tylko z pojęciami, regułami i zasadami gramatycznymi czy fizycznymi, ale także z przedmiotem użytkowym i towarem, oszczędzanie nabiera pełnego, prawdziwego sensu. Wycieczki krajoznawcze, turystyka i wycieczki politechniczne, które wszak zbliżają do życia, stają się czymś zupełnie realnym i sensownym.

Podobnie rzecz się ma ze szkolnym sklepikiem spółdzielczym. Oczywiście i sklepik szkolny jest czynnikiem zbliżenia szkoły do życia, i to czynnikiem nie byle jakim: uczy kupować i sprzedawać, uczy porządku i solidności, daje początki księgowości, elementarne pojęcia z zakresu ekonomii politycznej, skłania do uprzejmości, zmusza do solidności i nieprzerwanie zahacza o życiowe, codzienne, bliskie, często spotykane zagadnienia moralne. Ale dopiero w warunkach kształcenia politechnicznego, pracy produkcyjnej, hodowli kwiatów i owoców, hodowli ptactwa i zwierząt domowych, naprawy sprzętu szkolnego, repe-

racji i konserwacji pomocy naukowych sklepik szkolny rozrasta się, ożywia, potęguje swoje kontakty i siłę oddziaływania. Przecież potrzebne są nie tylko ołówki i zeszyty, lecz gwoździe, gwoździki, śrubki, klej, haczyki, nożyczki, smar, farba, lakier, puszki, pudełka itd., itd. A wówczas okazuje się nagle i nieoczekiwanie, jak ograniczone, zwężone są możliwości sklepiku szkolnego przy wyłącznym panowaniu jednego układu dydaktycznego i metod nauczania szkoły tradycyjnej.

14. Sformułowany przez nas i scharakteryzowany układ trynitarny (w strukturze i treści nauczania) nowej szkoły jest w ostatecznym rachunku konsekwencją pedagogiczną pewnego oczywistego faktu. Historia społeczeństw, nasze życie, świat cywilizowany ostatnich stuleci, a zwłaszcza współczesny i nowoczesny, opiera się — obrazowo mówiąc — nie na dwu, lecz t r z e c h filarach: na humanistycznym, przyrodniczym i technicznym. Podobnie, wychodząc nie tylko z socjologicznego, lecz i psychologiczno-indywidualnego punktu widzenia, historia każdego człowieka rozgrywa się ostatecznie i przebiega w dialektycznym powiązaniu z losami społeczeństw grup i narodów w t r z e c h kręgach: h u m a n i s t y c z n y m, p r z y r o d n i c z y m i t e c h n i c z n y m. Zwłaszcza historia indywidualna człowieka współczesnego jest historią jego aktywnego i pasywnego udziału w trzech powyższych kręgach. Nowatorstwo w dziedzinie dydaktyki oraz metodyki i organizacji nauczania sprowadza się zatem głównie do tego, by z oczywistości tych faktów wyciągnąć teoretycznie i praktycznie n o w e w n i o s k i oraz konsekwencje organizacyjne, a nie do tego, by pozostawać wciąż na terenie dwu tradycyjnych, dobrze wszak znanych i wszechstronnie, już wcześniej zbadanych kręgów (przedmiotów nauczania cyklu humanistycznego i przedmiotów nauczania cyklu matematyczno-przyrodniczego).

DOSTOSOWANIE MASZYNY DO CZŁOWIEKA

WSTĘP

Ruchowi politechnizacji, tak ważnemu dla naszego szkolnictwa, grozi pewne niebezpieczeństwo, które pragnąłbym zasygnalizować. Polega ono na zbytnim uproszczeniu zagadnienia i założeniu, że wystarczy, aby państwo lub zakłady pracy dostarczyły szkole maszyn czy mechanizmów i aby uczniowie na nich „majsterkowali". Założenie to nawet dla uczniów nie jest wystarczające, a cóż dopiero dla nauczycieli. Majsterkowanie powinno być kierowane przez nauczyciela, nauczyciel zaś, aby mógł nim racjonalnie pokierować, powinien znać najważniejsze zasady nauki o pracy. Więcej powinien o niej wiedzieć nauczyciel zawodu w szkole zawodowej, jeszcze więcej inżynier, wykładowca w tej szkole. Powinni o niej wiedzieć także majstrowie fabryczni, inżynierowie produkcji w zakładach pracy.

Dlatego w ramach niniejszego artykułu chciałbym przedstawić pokrótce pewną gałąź tej nauki o pracy, która stosunkowo niedawno powstała. Jest ona odmienna od tzw. „psychotechniki", która istniała już przed drugą wojną światową w krajach kapitalistycznych. Ta ostatnia miała na celu dostosowanie człowieka do maszyny i cel ten realizowała w selekcji pracowników zgłaszających się do przemysłu. Selekcja wychodziła z założenia, że rodzaj maszyny i jej funkcjonowanie stanowią czynnik stały i niezmienny — a ustrój psychofizyczny człowieka powinien bezwzględnie zadowolić wymagania stawiane przez maszynę. Natomiast nowoczesna psychologia pracy w wielu zagadnieniach praktycznych stawia sprawę odwrotnie: maszynę trzeba dostosować do organizmu człowieka, i to z dwojakiego punktu widzenia, wprowadzić w mechanizmach takie zmiany lub ulepszenia, aby praca człowieka na tej maszynie doznała ułatwienia, a następnie w tych wypadkach, w których obsługa maszyny stawia warunki niedogodne dla człowieka albo zgoła przekraczające jego możliwości psychofizyczne, warunki te odpowiednio zmienić i dostosować do ustroju ludzkiego. Zwłaszcza ten drugi wzgląd okazał się szczególnie ważny w czasie drugiej wojny światowej, kiedy wystąpiła konieczność projektowania i wykonania nowych ekwipunktów wojskowych broni palnej, bomb, samolotów, okrętów itp., które by umożliwiły obsługę przez personel wojskowy w sposób możliwie jak najbardziej wydajny i celowy. Było to oczywiście zrazu wyłącznym zadaniem inżynierów. Ale w miarę jak zadanie to stawało się coraz trudniejsze, wystąpiły takie sytuacje, w których inżynierowie projektowali np. tak złożone urządzenia sterujące i kontrolne w kabinach lotniczych, że normalny pilot nie mógł ich objąć zakresem uwagi, przekraczały bowiem możliwości jego ustroju psy-

chofizjologicznego. Wówczas musiano zawezwać do pomocy przedstawicieli innych nauk, a współpraca ich stworzyła nową gałąź wiedzy praktycznej, która przedstawia duże pole rozwoju w przyszłości. Chodzi tu o dostosowanie maszyn i urządzeń, otoczenia pracy i jakości wyrobu do możliwości ludzkich. Wprawdzie usiłowania takie były już od dawna czynione, ale w wypadkach potrzeb dla celów wojskowych zaczęto prowadzić je systematycznie i przy współpracy fizyków, matematyków, fizjologów, psychologów, antropologów, socjologów i przedstawicieli innych nauk. Szczególnie nauki zajmujące się człowiekiem mogły inżynierom dostarczyć nie znanych im dotąd danych odnośnie do pojemności ludzkich zmysłów, uwagi, orientacji i wielu innych funkcji psychicznych. Zajmiemy się tu szczególnie tym wkładem w nową gałąź wiedzy praktycznej, który może wnieść psychologia pracy do konstrukcji kabin lotniczych i dźwigowych tablic rozdzielczych, układu aparatów pomiarowych, tarcz wskazówkowych itp. W projektowaniu zadań, jakie pracownik ma do spełnienia w najrozmaitszych dziedzinach pracy, w konstrukcji układu „człowiek — maszyna" dla najbardziej wydajnego wykonania pracy, dla dostarczenia informacji ludzkim zmysłom, umożliwienia kontroli operacji chodzi nie tylko o szybkość i dokładność, ale także o bezpieczeństwo i wygodę pracownika. Projektowanie urządzeń i maszyn ze względu na wymagania człowieka wymaga uwzględnienia wielu cech ludzkich, a więc sprawności zmysłów, ruchliwości i siły mięśni, zdolności intelektualnych, zręczności i podatności do uczenia się nowych metod pracy, wysiłków w pracy zespołowej itp., a oprócz tego wpływów otoczenia na wydajność pracy. Ta nowa umiejętność w ostatecznym wyniku pociąga za sobą zmniejszenie potrzeby selekcji, gdyż dążąc do ulepszenia urządzeń, sprawia, że uczenie się pracy staje się łatwiejsze, a wskutek tego wykonywać pracę mogą pracownicy nawet mniej uzdolnieni. W tej nowej dziedzinie tak zaobserwowane fakty jak i ustalone na ich podstawie wnioski nie dosięgły jeszcze poziomu nauk starszych w rozwoju. Chociaż psychologowie i fizjologowie systematycznie badali już od lat cechy charakterystyczne zmysłów i innych funkcji psychicznych, jednak po raz pierwszy zostali pociągnięci do współpracy z inżynierami projektującymi urządzenia i maszyny. Wyniki badań psychologów, fizjologów i przedstawicieli innych nauk o człowieku dostarczyły danych różniących się od danych technicznych i fizykalnych. Przeniesienie tych danych na terminologię techniczną, przeważnie ilościową, której żąda projektant inżynier, nie jest bynajmniej rzeczą łatwą. Na przykład fakt, że pewien układ urządzeń lub maszyn daje w obsłudze mniej błędów i większą wydajność niż inny, można zademonstrować naocznie, ale opis i uzasadnienie różnic obu układów w sposób ilościowy jest rzeczą trudną. Dla wzajemnego porozumienia inżyniera z psychologiem staje się konieczne, aby inżynier wciągnął do swych obliczeń czynniki ludzkie w ten sam sposób, w jaki uwzględnia czynniki techniczne

i fizykalne. Tylko łącząc obie te dziedziny we wspólnych układach pojęciowych, mogą inżynier i psycholog uzyskać porozumienie we wspólnej akcji.

JAK POWSTAŁA NOWA GAŁĄŹ WIEDZY O PRACY LUDZKIEJ?

Tę nową gałąź wiedzy o pracy ludzkiej nazywano różnymi terminami, posługując się nimi w sposób dość luźny, właściwy mało ścisłej terminologii anglosaskiej. A więc używa się terminu „psychologii inżynieryjnej", „inżynierii ludzkiej", ergonomiki" (dosłownie nauka o prawach rządzących pracą ludzką, a więc termin zbliżony do „prakseologii" stworzonej u nas przez prof. Kotarbińskiego), „biotechnologii" itd. Nie chcąc mnożyć tych określeń, proponuję użycie terminu dawniejszego: „psychotechnika". Etymologicznie oznacza on albo stosowanie psychologii do potrzeb techniki, albo stosowanie techniki do potrzeb psychologii. To drugie znaczenie jest w obecnym stanie psychologii raczej niepotrzebne, natomiast pierwsza odpowiada istocie tej nowej gałęzi wiedzy.[1] Chodzi tu bowiem o uwzględnienie człowieka jako czynnika w projektowaniu i konstruowaniu maszyn i urządzeń w jeździe samolotem, okrętem lub samochodem, w kierowaniu pociskiem armatnim, w posługiwaniu się tablicą rozdzielczą aparatów pomiarowych w elektrowni, w obsłudze maszyn i aparatów; człowiek działa jako część układu „człowiek — maszyna". Aby odpowiednio zaprojektować mechaniczne, elektrotechniczne lub elektroniczne urządzenia tego układu, niezbędną rzeczą jest wzięcie pod uwagę ludzkich możliwości.

W Ameryce (USA) istnieją dwa stowarzyszenia zajmujące się tą nową dziedziną, jedną jest Stowarzyszenie Psychologów Przemysłowych, drugą Stowarzyszenie Badania Czynników Ludzkich. W Anglii działa stowarzyszenie badań ergonomicznych (Ergonomics Research Society), wydające własny swój organ. Wobec rosnącego na całym świecie zainteresowania tą dziedziną ajencja europejska produktywności (Agence Européenne de Productivité) zwołała w roku 1959 do Zurychu (Szwajcaria) międzynarodową konferencję, na której ustalono następujące cele tej nowej specjalności nauki o pracy ludzkiej.

1. Praca mięśniowa fizyczna: jej granice fizjologiczne, optymalne zużycie energii ludzkiej w jednostce czasu, wpływ otoczenia i przerw w pracy na jej wydajność.

2. Aspekty biometryczne stanowiska pracy: funkcje wykonywane, projektowanie stołów i krzeseł, organizacja stanowiska pod względem urządzeń, z uwzględnieniem wymiarów ciała ludzkiego.

[1]) Z tym zastrzeżeniem, że używany przed wojną termin „psychotechnika" miał inne znaczenie i obejmował głównie zastosowanie testów do selekcji pracowników. Termin ten został zresztą zarzucony przez międzynarodowe Zrzeszenie Psychotechniczne i zastąpiony przez Międzynarodowe Zrzeszenie Psychologii Stosowanej (Association internationale de psychologie appliquée).

3. Wykorzystanie informacji dostarczanych organom zmysłowym człowieka przez proces pracy: opracowanie różnych typów urządzeń i przyrządów pomiarowych w celu uzyskania dokładniejszej percepcji przez te organy w granicach możliwości fizjologicznych pracownika.

4. Projektowanie części maszyn: chodzi tu o taki ich kształt, położenie i kierunek ruchu (koła, dźwignie itp.), aby były dostosowane do fizycznych i psychicznych właściwości normalnego pracownika.

5. Oświetlenie: instalacja dobrego oświetlenia za względu na bezpieczeństwo i wygodę pracownika.

6. Hałas: Ograniczenie hałasu do poziomu znośnego, zarówno ze względu na szkodliwy wpływ hałasu na słuch, jako też na jego skutki psychologiczne.

7. Fizykalne warunki powietrza: Wpływ temperatury, wilgotności na wydajność pracy.

8. Czynniki biologiczne mające wpływ na czas pracy: chodzi tu szczególnie o zmęczenie, a więc czas i intensywność pracy, czystość i trwanie przerw itp.

Jak widać z tego krótkiego zestawienia obrad konferencji, ta część nauki o pracy, którą nazwaliśmy „psychotechniką" (a którą trzeba odróżnić od dawnej przedwojennej psychotechniki), polega na współpracy kilku nauk specjalistycznych, głównie fizjologii, psychologii, antropometrii itd. pod egidą nauk technologicznych. Nie ulega wątpliwości, że zaznajomienie się z niektórymi zasadami tej gałęzi wiedzy o pracy, będącej w początkach swego rozwoju, może przynieść pożytek zarówno inżynierom produkcji, jak i nauczycielom zawodu w szkolnictwie zawodowym, jako też w szkołach przyzakładowych i wszystkim nowoczesnym kierunkom szkolnictwa ogólnokształcącego. Nauczyciel uzbrojony w elementy psychologiczne nauki o pracy inaczej będzie na nią patrzył, inaczej potrafi ją wytłumaczyć uczniom, zwrócić ich uwagę na elementy racjonalizacji pracy, jeżeli w swych poczynaniach pedagogicznych uwzględni punkt widzenia „psychotechniki".

Ze względu na to, że nowoczesna „psychotechnika" mimo swego krótkiego rozwoju rozporządza już częścią teoretyczną i posługuje się często narzędziami matematycznymi, których wyjaśnienie byłoby może zbyt trudne dla przeciętnego czytelnika, przeto postaram się przedstawić niektóre jej zasady w sposób możliwie prosty, bez użycia matematyki.

UKŁAD „OPERATOR — MASZYNA"

Jednym z zasadniczych pojęć jest tu układ „operator-maszyna". Co on oznacza? Układ wyraża — najogólniej mówiąc — wzajemny stosunek, jaki zachodzi między operatorem a maszyną. Dlaczego wprowadzamy tu

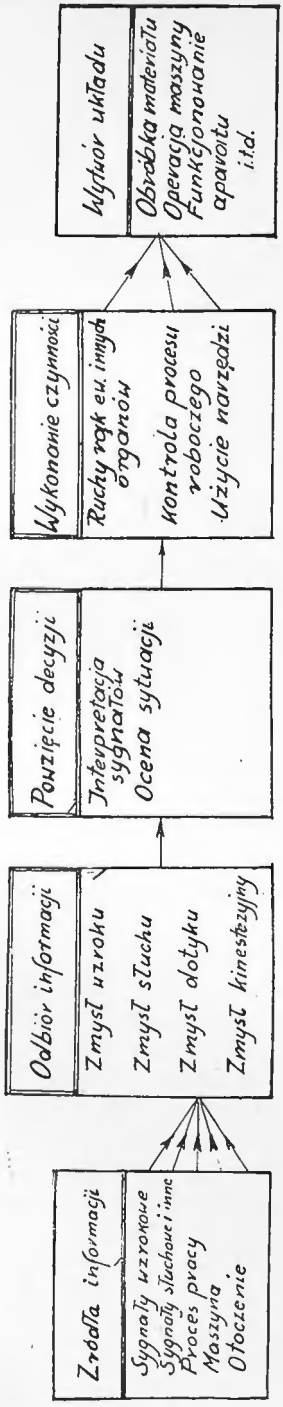
termin „operator" zamiast mówić po prostu o robotniku obsługującym maszynę? Ma to swoje uzasadnienie w rozwoju nowoczesnej techniki. W pierwszej połowie 19 wieku, w okresie pierwszej rewolucji przemysłowej, role inżyniera i robotnika były ściśle od siebie odgraniczone. Według zasad tajloryzmu do inżyniera należała cała umysłowa, konstruktorska i technologicza strona procesu technicznego, robotnik zaś „obsługiwał" maszynę podług instrukcji ułożonej przez inżyniera. Druga rewolucja przemysłowa z gruntu zmieniła ten podział. Weźmy dla przykładu etap mechanizacji i automatyzacji produkcji, stanowiący jeden z zasadniczych rysów postępu techniki, i wyobraźmy sobie zautomatyzowany oddział fabryki. Wielkie automatyczne urządzenia dostarczają materiałów i narzędzi, umocowują je w maszynach lub aparatach służących do przeróbki tych materiałów, mechanizmy transportowe przesuwają półwyrób po obróbce na jednej maszynie do obróbki do następnej i w całej hali fabrycznej nie widać ludzi; tylko przy jednym stanowisku, złożonym z biurka i stołów, na których wmontowane są najrozmaitsze przyrządy pomiarowe, siedzi w białym kitlu człowiek. Zadaniem jego jest dozór i kontrola maszyn i mechanizmów całej hali, a funkcjonowanie ich znajduje swój wyraz na tarczach i wskaźnikach zespołu przyrządów pomiarowych względnie zaworach, dźwigniach itp. Człowiek nie robi właściwie nic, skupia tylko baczną uwagę na tych przyrządach, oceniając podług ich wskazań funkcjonowanie całego oddziału. Natomiast w razie jakiejś przerwy czy awarii musi szybko i dokładnie wkroczyć przez odpowiedni ruch. Czy to jest robotnik, czy inżynier? Zaiste trudno byłoby na to pytanie odpowiedzieć. Od jego inicjatywy i szybkości reakcji zależy wiele, gdyż urządzenia i maszyny automatyczne są bardzo kosztowne, a mimo nawet bardzo wysokiego poziomu automatyzacji człowiek nie jest zupełnie wyłączony i w chwili niebezpieczeństwa może on uratować cały kompleks urządzeń od katastrofy. Niewątpliwie nie wykonuje on pracy fizycznej, która była uważana za wyłączną cechę robotnika, i dlatego nazywamy go „operatorem". Termin ten odnosi się nie tylko do automatycznych maszyn i urządzeń, praca na nowoczesnych obrabiarkach do metali i innych materiałów, na aparatach w przemyśle chemicznym i w innych przemysłach to nie „obsługa" maszyn w dawnym znaczeniu, ale praca mająca coraz mniej czynności fizycznych, a coraz więcej aktów i decyzji o charakterze umysłowym.

Jeżeli w ten sposób określiliśmy rolę operatora, który nie jest tylko „fizycznym robotnikiem" według dotychczasowych pojęć, ciągle się jeszcze nawet i u nas utrzymujących, ale czymś pośrednim między robotnikiem a inżynierem, to możemy także inaczej niż dotychczas rozumieć rolę maszyn. Uważano je dotychczas za zespół różnych części składowych, z których każda daje się wymienić i po wyjęciu zostaje tym samym, czym była w maszynie. W rzeczywistości rura elektronowa w automatycznej maszynie do liczenia jest tym samym tworem ze szkła

Rys. 1. Układ operator-maszyna

i metalu, którym była w stanie izolowanym, ale maszyna do liczenia jest czymś więcej niż zbiorem części np. rur elektronowych. Co tworzy maszynę, to związki tych części w układzie całości. Nietechnicy mają zwykle przestarzałe pojęcia o maszynach, pochodzących z czasów, kiedy maszyny były istotnie jakby przedłużeniem organizmu ludzkiego. Funkcją dźwigu lub samochodu jest wzmocnienie wydajności pracy organizmów ludzkich, dźwig służy do podnoszenia ciężarów, samochód ma je transportować itd. Nowoczesne maszyny elektroniczne nie tylko wytwarzają „siłę", ale są maszynami sterowanymi, które produkują także to, co nazywamy „informacjami", a co poniżej bliżej wyjaśnimy, a więc zbliżają się pod tym względem bardziej do systemu nerwowego człowieka. Jeżeli więc mówimy o maszynach w przeciwieństwie do istot żywych, to należy zdać sobie sprawę z tego, że wykonują one pracę odmienną od prac dawniejszych maszyn. Nauki humanistyczne powinny się liczyć z tym, że czynności takie, jak szukanie, dostosowanie, wybór, dążenie do celu itp., nowoczesne maszyny mogą wykonywać.

Przyjmując powyższe znaczenia istoty „operatora", możemy układ „operator-maszyna" określić jako układ, w którym operator odbiera pewne informacje w postaci sygnałów i wrażeń zmysłowych, interpretuje je, na ich podstawie ocenia sytuacje, przedsiębierze pewne decyzje i odpowiednio do nich wykonuje pewne czynności. Rys. 1. przedstawia uproszczony schemat układu „operator — maszyna". Trzy główne funkcje znajdują swój wyraz w trzech prostokątach, a linia ciągła pokazuje ich kolejność. Jako prosty przykład możemy przytoczyć obsługę kotła parowego przez palacza, jeśli chodzi o utrzymanie przepisanego ciśnienia pary. Palacz otrzymuje „informacje" od manometru wskazującego wielkość ciśnienia pary, na którym oznaczone są kreskami widocznymi, np. czerwonymi, maksymalne i minimalne ciśnienie. Jeżeli palacz widzi, że ciśnienie pary spada i zbliża się do granicy minimalnej (informacja), w umyśle jego powstaje decyzja co do kroku, jaki ma przedsięwziąć, aby ciśnienie wzrosło, i wykonuje ją przez rzucenie na ruszt większej ilości węgla, wskutek czego ciśnienie pary wzrasta. Odwrotnie, jeżeli ciśnienie pary rośnie i zbliża się do granicy maksymalnej, informacja ta wzbudza

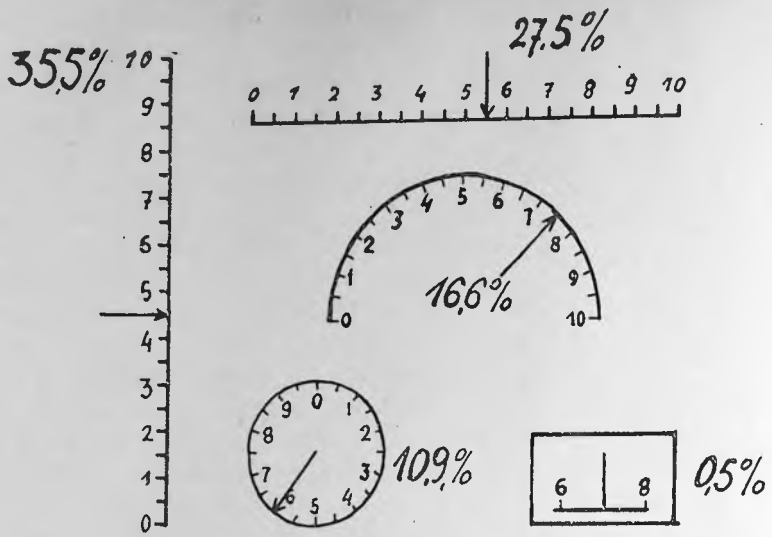


Rys. 2. Model układu „operator-maszyna"

decyzję w kierunku obniżenia ciśnienia, palacz wrzuca na ruszt mniej węgla, wskutek czego ciśnienie pary spada.

Działanie układu „operator-maszyna" można odtworzyć za pomocą modelu technicznego, przedstawionego na rys. 1, na którym widać jeszcze oprócz linii ciągłej, łączącej kolejność występowania trzech głównych funkcji modelu, tj. odbiór informacji, powzięcie decyzji i wykonanie czynności, jeszcze prostą kreskowaną, łączącą prostokąt trzeci z pierwszym. Prosta ta przedstawia regulację układu za pomocą tzw. działania wstecznego. Regulację tę można wyjaśnić na przykładzie regulacji szybkości samolotu przez pilota. Pilot otrzymuje informacje w postaci odczytów szybkościomierza na tablicy rozdzielczej w kabinie. Zależnie od wielkości tej szybkości pilot może powziąć decyzję co do jej regulowania przy pomocy manipulacji odpowiednim zaworem lub innym organem wpływającym na liczbę obrotów silnika samolotu. Wykonanie tej czynności np. przez przymknięcie zaworu wywołuje zmniejszenie szybkości, a przez otwarcie jej zwiększenie. W ten sposób śledząc ruch wskazówki szybkościomierza, pilot może utrzymać odchylenia od przepisanej szybkości w możliwie małych granicach. Jest to regulacja z działaniem wstecznym, gdyż wynik czynności pilota działa z powrotem na odbiór informacji.

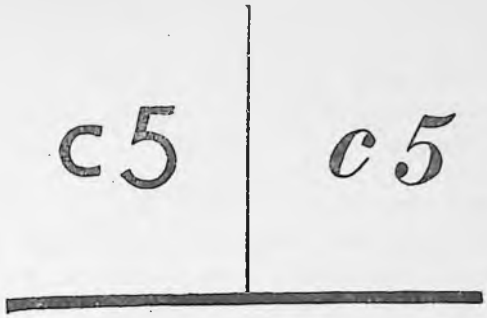
Aby zadanie operatora w układzie „operator-maszyna" dokładniej przedstawić, służy do tego rys. 2. Odnosić się on może do jakiejkolwiek pracy, np. tokarza na tokarce, pilota na samolocie, kierowcy na samochodzie, kapitana w kabinie okrętowej itp. Po lewej stronie rysunku przedstawiono schematycznie źródła informacji, tj. urządzenia i me-



Rys. 3. Doświadczenia nad czytelnością skal

chanizmy służące do wysyłania sygnałów. Mogą to być urządzenia do sygnałów świetlnych, dźwiękowych, fazy poszczególne procesu pracy, etapy biegu maszyny, wreszcie wpływy otoczenia (temperatury, wilgoci itd.). Urządzenia te wysyłają sygnały, które dochodzą do operatora, ten z kolei, za pomocą swoich organów zmysłów, przekazuje je do centralnego układu nerwowego, który wpływa na interpretację sygnałów, ocenę sytuacji w przebiegu pracy i powzięcie decyzji. One wywołują wykonanie pewnych czynności, które powodują zmiany w wytworze układu, np. przez odpowiednią obróbkę materiałów użytych w pracy, wywołanie odpowiedniej operacji przez maszynę, zmiany w funkcjonowaniu aparatu (w przemyśle chemicznym) itd.

Na powyższym schemacie modelowym można równocześnie uzmysłowić różnicę między dawną psychotechniką a dzisiejszym dostosowaniem maszyny do człowieka. Początkowo brano pierwszego lepszego pracownika i starano się przez ćwiczenia dostosować go do tej roli, którą miał w układzie odgrywać. Okazało się, że w ten sposób nie zawsze da się uzyskać taki poziom funkcjonowania układu, który inżynier zaprojektował. Psychologia pracy wprowadziła więc selekcję za pomocą testów, aby rozstrzygnąć, który pracownik nadaje się najlepiej do czynności wymaganych w danym układzie. Zupełnie inne podejście do tego zagadnienia wprowadza nowoczesna „psychotechnika". Zamiast jak na owym mitologicznym łożu Prokrustesa zmusić człowieka do dostosowywania się do maszyny, proces ten zostaje odwrócony w kierunku dostosowania maszyny do człowieka. Staramy się więc tak skonstruować urządzenia, nadające informacje, aby uwzględnić możliwości ludzkie i w ten sposób



Rys. 4. Czytelność liczb i liter

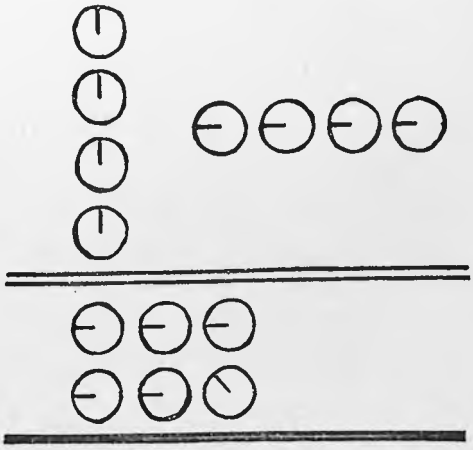
ulepszyć funkcjonowanie układu. Okażemy to na trzech głównych funkcjach układu.

Najczęściej posługujemy się zmysłem wzroku. Urządzenia sygnałowe obejmują w tym wypadku tarcze, na których posuwają

Rys. 5. Wymiary liczb i liter

się wskazówki po skali lub inne przyrządy. „Psychotechnika" poświęciła wiele badań projektowaniu sygnałów wzrokowych.

Dla przykładu podajemy badania amerykańskie nad czytelnością pięciu rodzajów skal (rys. 3), tj. skali pionowej, poziomej, półokrągłej, okrągłej i okienka sygnałowego. Dla każdego rodzaju skali były przeprowadzone identyczne warunki doświadczenia (ta sama wielkość liczb, odstępy na skali, wielkość wskazówki). Notowano procent błędów w odczytywa-



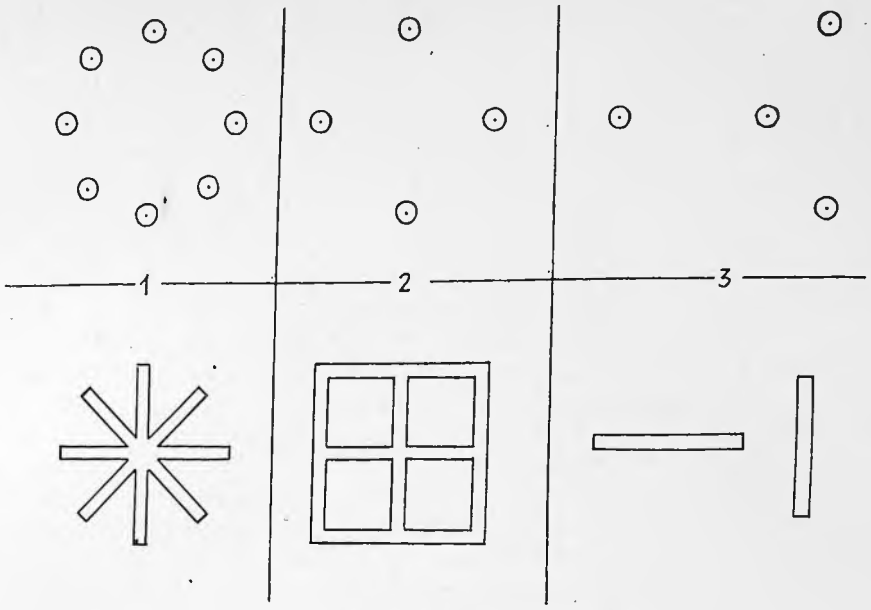
Rys. 6. Układ urządzeń sygnałowych

niu każdej w tych skal przez 60 osób. Przy każdej skali podano średni procent błędu popełnionego przez te osoby; zanotowany on jest na rys. 3 przy odnośnych skalach. Wyniki badań okazują, że skale pionowe i poziome są pod tym względem najgorsze, stosunkowo najlepsze zaś są skala okrągła i okienko sygnałowe. Ponieważ niedokładne odczytanie skali może być przyczyną wypadku, więc badania te dostarczają ważnych danych konstruktorom skal. Podobnie badania przeprowadzono odnośnie do innych właściwości skal. Również czytelność liczb i liter na sygnałach była przedmiotem badań. Badania te wykazały o wiele większą czytelność liter i liczb prostych bez żadnych ozdób (rys. 4) w porównaniu z daleko mniejszą czytelnością liter i liczb z ozdobami. Ważnym wynikiem takich badań jest kształt liter i liczb, najodpowiedniejszy okazał się taki, w którym stosunek wysokości litery do jej szerokości wynosi 3 : 2 (rys. 5). W kabinach dźwigowych, suwniczych i lotniczych na samolotach, w stanowiskach pracy nowoczesnych maszyn i aparatów, linii zautomatyzowanych mamy dużo dźwigni, zaworów itp., wówczas ważnym staje się problem ich układu. Doświadczenia wykazały, że dla grupy obejmującej najwyżej 5 urządzeń sygnałowych normalne położenie wskazówek w układzie pionowym powinno odpowiadać położeniu godziny 12 (na tarczy), w układzie poziomym godzinie 9 (rys. 6). Jeżeli liczba urządzeń sygnałowych wynosi 6 lub więcej, nie powinno się ustawiać ich w jednym szeregu, lepiej w dwóch (rys. 6). Takie i tym podobne wytyczne umożliwiają konstruktorowi projektowanie i wykonywanie urządzeń sygnałowych.

IDENTYFIKACJA INFORMACJI I POWZIĘCIE DECYZJI

Ta część funkcjonowania układu „operator-maszyna", o której teraz będziemy mówić, obejmuje procesy odbywające się między otrzymaniem informacji a wykonaniem czynności. Funkcje zmysłów odbierających informacje związane są z procesem percepcji, która obejmuje nie tylko sam akt psychologiczny odebrania informacji, ale także jej identyfikację, tj. uwzględnienie znaczenia odebranych sygnałów i powzięcie pewnych decyzji co do mających się wykonać czynności. Te przebiegi pośrednie między bodźcem, czyli sygnałem, a odpowiedzią, czyli czynnością, obejmujące przepływ informacji przez centralny układ nerwowy, są stosunkowo najmniej znane, chociaż istnieją różne teorie psychologiczne, odnoszące się do myślenia, rozwiązywania zadań, rozumowania itd.

Operator zaczyna od percepcji dat dostarczanych przez urządzenia sygnałowe. Zapalające się światła na skrzyżowaniach w komunikacji drogowej, położenie wskazówek na przyrządach pomiarowych aparatów, położenie przedmiotu obrabianego na maszynie — wszystko to przedstawia dla operatora pewne znaczenie. Operator wyróżnia je wśród innych in-



Rys. 7.

formacji, rozpoznaje i następnie wydaje sąd (ocenę), na podstawie którego może powziąć decyzję. A zatem percepcja, interpretacja i decyzja to są poszczególne fazy procesu psychologicznego, który ogólnie nazywany identyfikacją informacji. Wymaga ona także porównania pewnych aspektów bodźca z doświadczeniami, zamagazynowanymi w świadomości z doświadczeń przeszłych. Decyzje, które operator ma powziąć, różnią się między sobą bardzo. Są one proste, jeżeli istnieje tylko jeden sposób odpowiedzi, i wymagają mniej czasu, natomiast gdy odpowiedzi może być więcej, są one złożone i wymagają więcej czasu. Związek ten widoczny jest na przykładzie czasów reakcji, wymagających wykonania pewnych ruchów. W myśl teorii informacji na związek ten wpływają tzw. kody, tj. sposoby do rozpoznania rodzaju informacji. Dla przykładu przytaczam doświadczenia Fittsa[2]), które okazują znaczenie operatora dla oceny i identyfikacji informacji. Badany miał tu operować trzema rodzajami urządzeń sygnałowych. Pierwsze (na rys. 7 znaczone liczbą 1) składało się z 8 żarówek, z których każda zapala się oddzielnie. Odpowiednie urządzenie kontrolne składało się z 8 ramion kanałowych, po których badany miał przesunąć jak najszybciej drążek w środku do końca jednego z 8 ramion, które odpowiadało

[2]) Fitts, Seeger: „Compatibility S-R, spatial characteristies of stimulus and response cedes", „Journal of Experimental Psychology". 1953.

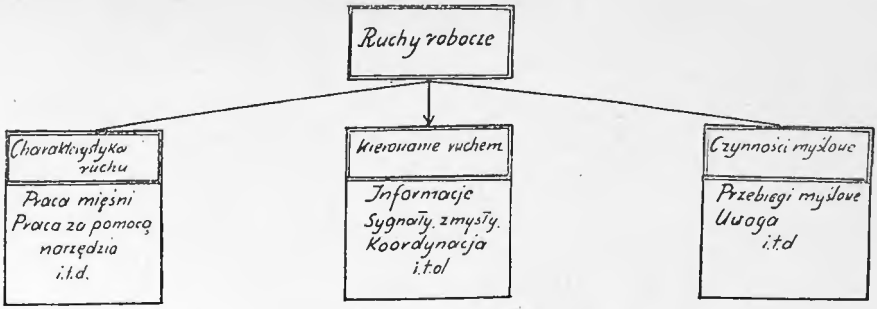
swym położeniem położeniu zapalonej żarówki. Urządzenie sygnałowe 2) składało się z 4 żarówek, które zapalały się albo pojedynczo, albo parami przyległymi. Jeżeli dwie żarówki zapalały się równocześnie, to badany miał przesunąć drążek w urządzeniu sygnałowym w kierunku pośrednim między kierunkami dwóch zapalonych żarówek, musiał przy tym wykonać dwa ruchy, np. pierwszy poziomy, drugi pionowy albo odwrotnie. Urządzenie sygnałowe 3) składało się z 2 par żarówek, pierwsza na linii poziomej, druga na pionowej. Żarówki zapalały się oddzielnie lub parami. Urządzenie kontrolne miało 2 drążki, jeden dla prawej, drugi lewej ręki, droga jednego drążka była pozioma, druga pionowa, badany mógł używać jednej lub obu rąk, zależnie od tego, czy zapalały się 1 lub dwie żarówki. Powyższe połączenia urządzeń sygnałowych i kontrolnych były z g o d n e ze względu na podobieństwo między układem zapalonych żarówek a drogą przesunięcia drążka. W doświadczeniach użyte były także połączenia urządzeń sygnałowych i kontrolnych, n i e z g o d n e ze sobą w większym lub mniejszym stopniu, tak że proces myślowy operatora między bodźcem a odpowiedzią był bardziej złożony. Jeżeli uwzględnimy czas wykonania ruchu przez operatora i ewentualne jego błędy, to dojdziemy do przekonania, że badani reagują prędzej i dokładniej na takie połączenia urządzeń sygnałowych i kontrolnych, które w większym stopniu są zgodne. Ta z a s a d a z g o d n o ś c i powinna być zatem zachowana we wszystkich konstrukcjach urządzeń sygnałowych, co dla konstruktora stanowi wytyczną dla sprawnego działania operatora. Zastosowania tego rodzaju badań rozszerzają się coraz bardziej i tworzą z „psychotechniki" użytecznego pomocnika w projektowaniu różnych urządzeń.

WYKONANIE CZYNNOŚCI W UKŁADZIE „OPERATOR-MASZYNA"

Wykonywanie czynności jako końcowy efekt przekazywania informacji było stosunkowo najczęściej badane. Nic dziwnego, składa się ono przede wszystkim z r u c h ó w, które są względnie łatwo dostępne dla obserwacji i pomiarów, a nawet osiągnięcia „psychotechniki" w tym zakresie są dokładniejsze aniżeli techniczna analiza ruchów, zapoczątkowana przez T a y l o r a i G i l b r e t h a.

Już w pierwszych początkach rozwoju psychologii pracy poświęcono wiele badań ruchom i wówczas określono je jako czynności psychomotoryczne albo krótko „psychomotoryka". Niestety większość tych badań miała na celu analizę psychomotoryki jako „zdolności" i związku jej z uzdolnieniami umysłowymi. Rezultaty tych badań były bardzo nikłe. Zastosowano nawet analizę matematyczną (tzw. analizę czynnikową) i tak np. F a r m e r [3]) ułożył baterię 3 testów psychomotorycznych i 3 umysło-

[3]) Farmer E.: *A Group Factor in Sensory-Motor Tests* „British Journal of Psychology" 1929.



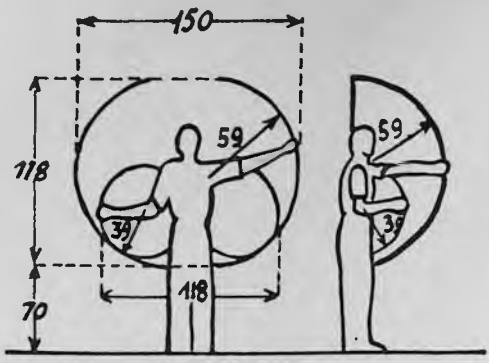
Rys. 8. Schemat psychologiczny analizy ruchów

wych, korelacje między nimi wypadły nisko i wykazały istnienie specjalnego czynnika „motoryki". Inny badacz Seashore przeprowadził badania baterią złożoną z 6 testów [4]), u których analiza czynnikowa nie wykazała żadnego czynnika odpowiadającego motoryce. Literatura psychologiczna obfituje w wiele tego rodzaju badań, które przeważnie uległy zapomnieniu, i mało kto do nich zagląda, gdyż wyniki ich są sprzeczne. Mimo to psychologowie nie dali za wygraną i Fleishman [5]) przeprowadził w lotnictwie wojskowym amerykańskim badania na dużą skalę za pomocą baterii złożonej z 16 aparatów i 7 testów (papierowych). Badania te wykazały, że nie istnieje jakiś jeden czynnik psychomotoryczny, ale że jest tych czynników 11 (dla przykładu przytaczam niektóre: czas reakcji, szybkość ruchów ramienia, sprawność palców, koordynacja ruchów itd.), przy czym autorzy wyrażają przypuszczenie, że lista tych czynników nie jest jeszcze zupełna. Nic w tym dziwnego, każdy psycholog pracy wie o tym, że prace produkcyjne w przemyśle zawierają niezliczone kombinacje bardzo rozmaitych ruchów. Analiza czynnikowa nie wprowadziła więc spodziewanego porządku do tego chaosu. Wydaje się, że kierunek badań był niewłaściwy, nie należy szukać uzdolnień, gdzie ich prawdopodobnie nie ma.

W przeciwieństwie do tych na ogół dość bezowocnych badań, które zajęły psychologom 25 lat żmudnych poszukiwań, nowa „psychotechnika" poszła w odmiennym kierunku. Przedmiotem badań stał się nie problem „zdolności", ale istota ruchów wykonywanych w pracach zawodowych. Ruchów roboczych nie rozpatruje się przy tym tylko kinematycznie, jako zmianę miejsca w przestrzeni i w czasie, ale jako czynności podejmowane celem wykonania zmian fizykalnych u obrabianych przedmiotów. Praca wykonywana za pomocą narzędzia lub maszyny wymaga różnych urządzeń, zależnych od ich kształtu, położenia, wysiłku

[4]) Seashore R. H.: *An Experimental and Theoretical Analysis of Fine Motor Skills* „American Journal of Psychology" 1953.

[5]) Fleishman, Hempel: *Factorial Analysis of Complex Psychomotor Performance* „Journal of Applied Psychology". 1956.



Rys. 9. Normalny i maksymalny zasięg pracy

potrzebnego do ich uruchomienia itd. Zamiast rozpatrywać zdolności, badamy, jakie grupy mięśni można dostosować do ruchów naturalnych ciała ludzkiego.

Równocześnie różni się ta analiza ruchów od t e c h n i c z n e j, której celem jest przeważnie ustalenie c z a s u potrzebnego na wykazie ruchów, a więc na chronometrażu, który nie uwzględnia czynników psychologicznych i fizjologicznych. Badania psychologiczne ruchów przedstawia schematycznie r y s. 8. W badaniach tych uwzględniamy przede wszystkim trzy czynniki, z których każdy można za pomocą obserwacji w zakładzie pracy ewentualnie w próbach laboratoryjnych oddzielnie analizować. Równocześnie z badań tych mogą wynikać wnioski natury racjonalizatorskiej i szczególnie jest rzeczą ważną, aby badania te prowadzić w porozumieniu i we współpracy z odnośnymi robotnikami. Przekonałem się, że nasi robotnicy mogą wnieść wiele cennych wskazówek i pomocy. Przytaczam dla przykładu projekt ulepszenia, który wynikł m. in. w ciągu takich analiz. Dla elektrycznego przyrządu do śrubowania należy zaprojektować narzędzie, za pomocą którego można by brać nakrętki i w ten sposób uniknąć kłopotliwego chwytania nakrętek palcami. Nie wszystkie tego rodzaju ulepszenia można było wprowadzić do praktyki, gdyż tutaj rozstrzygają nie tylko same projekty, ale także ich techniczne i finansowe możliwości. Główną rzeczą jest, że nauczyciel czy majster lub inżynier kierujący przy pomocy psychologa takimi badaniami może zwrócić uwagę uczniów na możliwości postępu technicznego, uwagę robotników na widoki racjonalizacji pracy, co ma duże znaczenie dydaktyczne i budzi zainteresowanie pracą.

Czego domaga się inżynier projektujący urządzenia i maszyny od psychologa pracy dla konstrukcji układu „operator-maszyna"? Głównie trzech informacji. Po pierwsze chodzi mu o d a t y „p s y c h o t e c h n i c z n e", jak np. o zakres sięgania ręką w ruchach operatora, wysiłek odnośnie ruchów w rozmaitych kierunkach i dla rozmaitych pozycji ciała, optymalne wymiary narzędzi itp. Doświadczeń na tym polu psychologo-

wie wykonali bardzo wiele przy pomocy danych antropologicznych. Dla przykładu przytaczamy na rys. 9 zasięgi normalny i maksymalny w pracy operatora stojącego; w zasięgu normalnym powinny być umieszczone wszystkie materiały, narzędzia i urządzenia używane stale w pracy, w zasięgu maksymalnym przedmioty mniej często używane. Po drugie, potrzebne są inżynierowi dane odnośnie fizykalnych warunków otoczenia, oświetlenia, wentylacji, hałasu itp., szczególnie niekorzystne dla operatora, np. słabe oświetlenie, zła wentylacja, zbyt silny hałas. W wielu wypadkach psycholog pracy może już we wczesnej fazie projektowania ustrzec się przed tymi skutkami, niekiedy musi on w miejscu pracy uwzględnić skargi i życzenia robotników. Po trzecie, inżynier potrzebuje danych o maksymalnej wydajności operatora. Tu należą problemy, jaka jest maksymalna pojemność w odbiorze informacji albo jakiego rodzaju informacja jest najlepsza dla powzięcia decyzji itp.

JAKIE ZNACZENIE MA NOWA „PSYCHOTECHNIKA" W USTROJU SOCJALISTYCZNYM?

Aby ocenić znaczenie, jakie ta nowa gałąź wiedzy o pracy ludzkiej może mieć w naszym ustroju, trzeba krytycznie rozpatrzyć jej rolę w kapitalizmie. Podróże przedsięwzięte przez przemysłowców, inżynierów, psychologów, działaczy związkowych itp. do Ameryki, celem zapoznania się z zastosowaniami psychotechniki, zgodnie stwierdzają, że klasa robotnicza odnosi się do wyników jej badań z wielką podejrzliwością. Związki zawodowe, nawet prawicowe, wyrażają się pesymistycznie o możliwościach jej urzeczywistnienia, gdyż wymagają one inwestycji, które nie zawsze przynoszą bezpośrednio zwiększenie zysku i wskutek tego nie wierzą w te możliwości.

Inaczej przedstawia się ta sprawa w socjalizmie. Klasa robotnicza nie żywi obawy wyzysku przez zawężenie całego tego ruchu w kierunku większej eksploatacji robotników, gdyż zarówno związki zawodowe, jak i samorządy robotnicze mają możność zlikwidować obawy takie — nawet gdyby one mogły powstać. Natomiast dla zagadnień pedagogicznych związanych z nauczaniem pracy ruch ten może przynieść wiele pożytecznych rozwiązań. Za mało u nas docenia się badania nad pracą ludzką, przeprowadzają je jedynie tylko inżynierowie i technicy normowania, i to ze stanowiska wyłącznie technicznego, stosując chronometraż, obserwacje migawkowe i obliczenia norm pracy. Współpraca psychologów i fizjologów pracy w tej dziedzinie prawie że nie istnieje. Inżynierowie pracujący w konstrukcji lub w produkcji nie wiedzą zupełnie o możliwościach takiej współpracy i wykonują swoją działalność bez oglądania się na właściwości ustroju psychofizjologicznego człowieka. Inżynierowie zatrudnieni w szkolnictwie zawodowym, pedagogowie i nauczyciele zawodu w szkołach przyzakładowych mogliby w swoim zakresie wiele przy-

czynić się do ulepszenia warunków pracy, gdyby ich nastawienie do tych zagadnień zmieniło się, gdyby zechcieli wciągnąć do pomocy robotników, których te zagadnienia bardzo interesują i którzy mogliby wnieść niejedną nową myśl jako ci, którzy najlepiej może są obznajmieni z technologią swej pracy. Nie są to tylko przypuszczenia, doświadczenia odnoszące się do analizy pracy robotników w przedsiębiorstwach socjalistycznych potwierdzają owocność współpracy psychologów z robotnikami i inżynierami. (Zob. Biblioteka Nauki o Pracy: *Jak pracuje człowiek*. Warszawa 1961 Książka i Wiedza). Trzeba tylko, aby nasi psychologowie weszli w kontakt bezpośredni z życiem przemysłu, handlu, komunikacji, usług itp., a wtedy odkryją się przed nimi nie wykorzystane dotychczas rezerwy.

Formy organizacyjne, w których u nas przejawiać się będzie działalność tej nowej specjalności w nauce o pracy ludzkiej, prawdopodobnie będą odmienne od tych, które występują w krajach zachodnich. Tam powstały oddzielne wydziały „ergonomiczne", głównie w wielkich przedsiębiorstwach przemysłowych na wzór podobnych instytucji w armii amerykańskiej względnie laboratoriów lub zakładów istniejących przy niektórych uniwersytetach, pracujących przeważnie na potrzeby wojskowe. Dla porównania przytaczam pewne dane organizacyjne o takiej placówce istniejącej przy „International Business Machines", jednej z największych fabryk amerykańskich, zajmującej się wytwarzaniem maszyn biurowych. Laboratorium „Human Engineering" jest przydzielone do działu organizacji pracy. Studiuje się tam nowe modele maszyn przed ich przejściem do ostatecznego projektu. Laboratorium zatrudnia psychologów i inżynierów. Psycholog bada rolę percepcji w organach, wysyłających sygnały wzrokowe (ale także i innych zmysłów). Przedmiotem badania są czynności obsługi maszyny, ale nie tylko same ruchy, także zjawiska umysłowe jak pamięć, wyobraźnia itp. W miarę jak wskutek tych badań zadania operatora stają się łatwiejsze, traci swoje znaczenie selekcja pracowników, której firma poświęca mniej uwagi niż dawniej. Laboratorium operuje przeważnie modelami maszyn. Do zadań tej placówki należą nie tylko poszukiwania laboratoryjne, ale nadto badania maszyn przeprowadzone u odbiorców i klientów firmy pod względem sprawianego hałasu, konserwacji, jakości pracy itd.

W naszych warunkach tylko wielkie przedsiębiorstwa mogłyby sobie pozwolić na takie laboratoria, które niewątpliwie oddać mogą duże usługi przy projektowaniu i produkowaniu maszyn. Ze względu jednak na brak podejrzliwości klasy robotniczej, tak charakterystycznej dla ustroju kapitalistycznego, możemy liczyć także na samorodną twórczość naszych robotników, nauczycieli zawodu, wykładowców w szkołach przyzakładowych, jeżeli tylko zwróci się ich uwagę na istnienie tych problemów, dotychczas u nas mało znanych. Wystarczyłoby w tym celu przetłumaczyć na język polski jeden z podręczników „human engineering". Możemy być

prawie pewni, że inżynier wykładowca w szkole przyzakładowej fabrycznej, majster mający zamiłowanie do ulepszeń w pracy, zdolniejszy „operator" potrafią wytworzyć atmosferę zainteresowania tymi zagadnieniami i będą je omawiali z inżynierami projektantami bądź też wplotą je do wykładów i ćwiczeń i w ten sposób dadzą swym uczniom możność głębszego wniknięcia w proces pracy.

M. SKATKIN
członek-korespondent
Akademii Nauk Pedagogicznych RFSRR

O PODSTAWACH DYDAKTYCZNYCH ŁĄCZENIA NAUCZANIA SZKOLNEGO Z PRACĄ PRODUKCYJNĄ [1])

I. OD WIADOMOŚCI — DO PRACY

1. Nauczyć młodzież szkolną świadomie pracować to przede wszystkim nauczyć ją organizować pracę w oparciu o posiadane wiadomości, wdrożyć do korzystania z nich w procesie pracy, traktować je jako drogowskaz w działaniu, jako środek stałego podnoszenia wydajności pracy.

Do ostatnich czasów szkoła mało zajmowała się tą sprawą. Zaopatrywała młodzież w duży zasób wiadomości ogólnych i uważała swą misję za skończoną, ilekroć uczniowie umieli wyłożyć je w formie ustnej lub pisemnej. Jeśli zaś chodzi o zastosowanie wiadomości w pracy, to się zakładało po cichu, że tego nie trzeba uczyć [...]

Nie jest to jednak takie proste. Opanowanie wiadomości nie oznacza jeszcze opanowania umiejętności stosowania ich w pracy. Na dowód można tu posłużyć się następującym przykładem:

Uczeń kl. VI okopuje drzewko jabłoni w sadzie kołchozowym. Przewróciwszy skibę gleby i zauważywszy w niej długie korzenie perzu starannie tnie je łopatą na drobne kawałki i zakopuje w ziemi.

Eksperymentator zapytuje:

— Po co to robisz?

— Jakże: po co? — powtarza uczeń, patrząc ze zdumieniem na eksperymentatora — Aby chwasty nie rosły wokół jabłoni.

— A czyż nie uczyłeś się na lekcjach botaniki o kłączu?

— Uczyłem się: kłącze to rodzaj łodygi. Są na nim pączki, z których wyrastają nowe pędy. Jest to rozmnażanie wegetatywne.

— Słusznie. W takim razie po cóż zostawiasz je w ziemi? Czyż po to, aby się rozmnożyły wegetatywnie i aby z nich wyrosło dużo nowych pędów kłącza?

Chłopak milczy zawstydzony.

Na nieumiejętność zastosowywania wiadomości w działaniu narzekają także pracownicy przedsiębiorstw, którzy mają do czynienia z absolwentami naszych szkół:

„Wiadomości dziatwa posiada, ale korzystać z nich w pracy nie potrafi".

„Wasi uczniowie są jacyś niedomyślni. Zacznie któryś ciąć blachę, ale nie zdobywa się na to, by mocniej rozewrzeć ramiona nożyc. Wszak ma tu do czynienia z dźwignią, a tnie samym koniuszkiem, męcząc się przy tym".

[1]) Z pracy M. Skatkina pt. *O didaktičeskich osnowach swjazi obučenija s trudom učaščichsja*, Moskwa 1960.

Rzecz wielce zadziwiająca: wiadomości są, ale leżą one w głowie uczniów jako martwy balast. Nie są oni w stanie uświadomić sobie, jak należy się nimi posługiwać, aby rozwiązać dane konkretne zadanie związane z pracą.

Nożyce, którymi uczeń tnie metal, łopata, którą kopie ziemię, nie kojarzą mu się z wiadomościami o dźwigni. Między nożycami, łopatą a dźwignią, o której uczeń się uczy na lekcji fizyki, nie powstały w jego świadomości żadne związki. Nie ma związków między rozmnażaniem wegetatywnym roślin, o jakim się uczy na lekcjach botaniki, a perzem, który pojawił się w sadzie. Brak tych związków lub, jak je nazywają psychologowie — asocjacji przeszkadza właśnie uczniowi pracować w sposób świadomy, czyni jego pracę ślepą, rzemieślniczą.

2. Jakże przezwyciężyć to poważne niedociągnięcie? Należy na lekcjach przedmiotów ogólnokształcących tworzyć w świadomości uczniów jak najwięcej skojarzeń pomiędzy opanowanymi pojęciami i prawami nauki a różnorodnymi zjawiskami z życia, przede wszystkim zaś z tymi, z którymi uczniowie zetkną się w procesie pracy.

Ale tu wyłania się trudność; nauczyciel nie może z góry przewidzieć wszystkich licznych przypadków zastosowywania wiadomości zdobywanych na lekcjach w działalności praktycznej, z jaką uczniowie zetkną się w przyszłości.

Wyjście z tej sytuacji jest jedno: na przykładzie stosunkowo niedużej liczby skojarzeń wyrobić u uczniów ogólną umiejętność stosowania wiadomości w działaniu, zawsze ilekroć zajdzie po temu potrzeba. Umiejętność taka, jak i różne inne umiejętności, rozwija się w toku ćwiczeń. Takie ćwiczenia winni zadawać uczniom mistrzowie przedsiębiorstw, kołchoźnicy, agronomowie, którzy organizują pracę młodzieży szkolnej w warsztatach, na działce szkolnej, w gospodarstwie doświadczalnym, w kołchozowej brygadzie uczniowskiej, w oddziałach zakładu produkcyjnego. O tym, jak należy przeprowadzać tego rodzaju ćwiczenia, będzie mowa w następnym rozdziale.

Jednakże przygotowanie do przyszłego zastosowania wiadomości w pracy — jak to wykazały badania — musi zaczynać się wcześniej, na lekcjach przedmiotów ogólnokształcących poprzedzających pracę. Polega ono na tym, że w toku kształtowania naukowych pojęć i formułowania praw wykorzystuje się jako materiał do uogólnień znane dzieciom fakty, zjawiska i przedmioty produkcyjno-techniczne związane z pracą.

3. Już na lekcjach przedmiotów ogólnokształcących należy uczyć młodzież „przerzucania pomostów" między wiadomościami uzyskiwanymi na lekcjach a pracą, życiem.

Aby zilustrować to na przykładzie, przytoczmy wyjątki z konspektu lekcji fizyki w kl. VI n.t. „Ciśnienie", przeprowadzonej przez nauczycielkę G. Juszko (szk. Nr 25 w mieście Iwanowo).

Nauczycielka mówi do uczniów:

— Wiadomości o ciśnieniu bardzo przydadzą się wam w życiu, szczególnie wtedy, gdy bez większego wysiłku zechcecie wykonać uciążliwą pracę.

Nauczycielka zadaje uczniom szereg pytań, dobierając je w ten sposób, aby wywołać w ich świadomości skojarzenia między pojęciem ciśnienia właściwego a procesami pracy, którą uczniowie będą wykonywali. Oto niektóre spośród tych pytań:

— Dlaczego gwóźdź łatwiej wbije się w drzewo aniżeli płytka z metalu? (Dlatego, że gwóźdź ma znacznie mniejszą powierzchnię zetknięcia z drzewem aniżeli płytka).

— Dlaczego szydło łatwo wchodzi w deskę, jego zaś koniec przeciwny nie rani skóry dłoni? (Dlatego, że ostry koniec szydła ma bardzo małą powierzchnię zetknięcia, zaś drewniana rączka szydła — dużą).

Z kolei nauczycielka pokazuje strug i pyta, co należy zrobić z nożem, żeby lepiej zdejmował z drewna wióry.

— Nóż trzeba zaostrzyć, aby powierzchnia zetknięcia z drzewem była mniejsza. Wówczas ciśnienie noża na drewno będzie większe i strug będzie łatwiej strugał.

— W warsztacie ślusarskim będziecie posługiwali się przecinakiem — oto tym narzędziem (pokazuje). Proszę wytłumaczyć jego działanie.

— Przecinakiem tnie się metal, uderzając weń młotkiem. Aby przecinak lepiej ciął, musi być twardy i ostry. Ostry przecinak ma mniejszą powierzchnię zetknięcia, ciśnienie zaś większe, dzięki czemu łatwiej nim ciąć.

— Jaki wniosek dla pracy wysnujemy z dzisiejszej lekcji? Jak będziemy wykorzystywali wiadomości o ciśnieniu, aby bez większego wysiłku wykonać uciążliwą pracę?

— Aby wykonać ciężką pracę, należy zmniejszyć powierzchnię zetknięcia. Gdy zmniejszymy powierzchnię zetknięcia, ciśnienie na tę powierzchnię będzie większe.

Tak więc na lekcji fizyki, nie naruszając systemu tego przedmiotu, nauczycielka tworzy u uczniów związki między przerabianym prawem nauki a procesami pracy, w których prawo to znajduje zastosowanie. W ten sposób już na lekcjach zakłada się podstawę świadomego stosunku uczniów do pracy.

W równoległej, kontrolnej klasie nauczycielka nie uwzględniała tych związków. Gdy po pewnym czasie jedni i drudzy uczniowie zgłosili się do pracy w warsztatach, przeprowadzono z nimi kontrolną pogadankę dotyczącą tego, jakie ma być ostrze przecinaka i dlaczego.

Uczniowie klasy eksperymentalnej z łatwością poradzili sobie z tym zadaniem dzięki temu, że już na lekcji fizyki powstało u nich skojarzenie między pojęciem „ciśnienia właściwego" a pracą przecinaka.

W innej sytuacji znaleźli się uczniowie z klasy kontrolnej. Na pytanie eksperymentatora: „dlaczego łatwiej jest pracować ostrym przeci-

nakiem?", uczeń odpowiedział: „Dlatego, że jest ostrzejszy i lepiej tnie metal".

— Powiedz, czy znajduje tu zastosowanie jakieś prawo fizyki, z którym zapoznałeś się na lekcji?

— Znajduje.

— Jakie prawo fizyki tłumaczy nam, dlaczego przy pomocy ostrego przecinaka łatwiej jest pracować?

Odpowiedzi nie było. Uczeń ze zdumieniem patrzył na eksperymentatora.

Przytoczmy dane liczbowe badań kontrolnych w dwu klasach. Spośród 36 uczniów klasy eksperymentalnej odpowiedzi prawidłowych udzieliło 33 uczniów, spośród zaś 35 uczniów klasy kontrolnej — tylko 7.

3. Analogiczny eksperyment został przeprowadzony przez nauczycielkę fizyki N. Cwietową, aspirantkę przy Katedrze Metodyki Fizyki i Podstaw Produkcji Instytutu Pedagogicznego w Kirowie. Wyszła ona z założenia, że uczniom łatwiej będzie zastosowywać w praktyce swe wiadomości, o ile w toku zaznajamiania się z taką czy inną prawidłowością z fizyki wyprowadzą ją (tam gdzie to będzie możliwe) jako uogólnienie płynące z uprzedniego zaznajomienia się z całym szeregiem obiektów fizycznych, z którymi człowiek ma do czynienia w toku pracy.

Cwietowa sprawdziła efektywność tego środka na przykładzie realizacji tematu „Dźwignie" w klasie VI; lekcja w klasie eksperymentalnej była przeprowadzona w sposób następujący:

Po zakomunikowaniu uczniom tematu lekcji nauczyciel sprawdza, co uczniowie wiedzą o dźwigniach. Uczniowie przytaczają kilka najprostszych przykładów zastosowania dźwigni w praktyce. Nauczyciel uzupełnia przykłady uczniów i demonstruje cały szereg technicznych mechanizmów dźwigni (nożyce, waga, klucze nakrętkowe, młotek z wyciągaczem gwoździ itd.). Z kolei daje dzieciom zadanie: ustalić, co jest wspólnego między tymi wszystkimi mechanizmami, mimo że na zewnątrz tak się różnią. To ostatnie ustala się w wyniku obserwacji działania mechanizmów (są to wszystko ciała stałe, które pod wpływem przyłożonych sił mogą obracać się wokół nieruchomej osi).

Ustalone cechy wspólne zostają wyodrębnione na przykładzie odpowiedniego modelu dźwigni — listewki z obciążnikami, posiadającej oś obrotu. Uczniowie porównują rozpatrywane przedtem mechanizmy z modelem i ustalają pojęcie ramienia dźwigni. Wysuwa się drugie zadanie: wyprowadzić zasadę fizyczną, wspólną dla wszystkich rozpatrywanych mechanizmów dźwigni. Przy pomocy modelu dźwigni ustala się zależność między dokonywanym wysiłkiem a długością ramion dźwigni, ustala się warunki równowagi itd. Przy tym przez cały czas przeprowadza się porównanie z rozpatrywanymi wyżej mechanizmami — dźwigniami.

Rozpatrywanie zagadnienia dźwigni kończy się ustaleniem sposobu zastosowania zasady dźwigni w kilku obiektach technicznych.

W klasie kontrolnej pojęcie dźwigni nie było rozpatrywane jako wniosek wyprowadzony z uprzedniego zapoznania się z technicznymi obiektami, lecz podane było przez nauczyciela przy pomocy środka poglądowego (listewka z obciążnikami).

Przy tym nie zwracano tu uwagi na wyrobienie u uczniów umiejętności porównywania i wynajdywania tego, co wspólne, w różniących się wyglądem zewnętrznym przedmiotach. Punktem wyjścia myślenia uczniów był przedstawiony przez nauczyciela materiał poglądowy, w którym już był wyodrębniony sens badanych obiektów.

4. Kontrola wyników doświadczenia odbyła się w oddziale zakładu przemysłowego. Eksperymentator postawił przed sobą dwa zadania: sprawdzenie umiejętności samodzielnego odnajdywania przez uczniów różnych odmian dźwigni; kontrola umiejętności zastosowania przez uczniów w praktyce poznanej przed tym zasady działania dźwigni.

Z każdym uczniem z osobna przeprowadzono wycieczkę po hali maszyn.

W czasie tej wycieczki pokazywano uczniowi, jak wykonywane są operacje produkcyjne przy pomocy przygotowywanych przedtem narzędzi i przyborów. Wśród tych narzędzi i przyborów uczeń miał samodzielnie rozpoznać dźwignie, wskazać ich ramiona oraz zauważyć fakt zmniejszenia wysiłku dzięki dźwigni.

Z kolei uczeń miał wykonać kilka specjalnie dobranych prostych operacji: odkręcić nakrętkę głównego łożyska dźwigni, dokonać świadomego wyboru nożyc potrzebnych do cięcia listew metalu różnej grubości, wyjąć z imadła mocno zaciśnięty element.

Kontrola dowiodła, że uczniowie klasy eksperymentalnej wykazywali przy rozpoznaniu dźwigni znacznie więcej aktywności i znacznie swobodniej zastosowywali swe wiadomości w praktyce aniżeli uczniowie klasy kontrolnej.

Cwietowa podkreśla, że po upływie dwóch tygodni liczni uczniowie z klasy kontrolnej odpowiadali na pytanie: „Co nazywamy dźwignią?", w sposób następujący: „Zwykły kij, który się obraca pod wpływem przyłożonych sił wokół swej osi". Uczniowie tak odpowiadali, mimo że na lekcji zwracało się uwagę na dźwignie innego rodzaju. Rzeczą charakterystyczną jest również to, że w czasie egzaminu wstępnego do Instytutu Pedagogicznego w Kirowie sześciu abiturientów spośród ośmiu zapytanych o dźwignie potrafiło wskazać tylko drąg żelazny — prosty trzon służący do podnoszenia ciężarów.

Widocznie pierwotny obraz dźwigni, od którego się zaczęło nauczanie danego tematu, w zasadzie zachował się w pamięci ucznia, natomiast rozpoznawać tej dźwigni w obiektach technicznych uczniowie nie potrafią,

dlatego że nie nauczono ich samodzielnego odnajdywania tego, co wspólne w różnorakich przejawach technicznych.

Drugi środek zastosowany przez Cwietową polegał na tym, że uczniom na lekcji polecano, aby posługując się wiadomościami dotyczącymi jednego technicznego obiektu, samodzielnie orientowali się w innych analogicznych, ale nie widzianych dotychczas obiektach. W klasie kontrolnej tego rodzaju ćwiczeń nie było. Kontrolę wyników eksperymentu przeprowadzono w sposób następujący: uczniowie klasy eksperymentalnej i kontrolnej otrzymali polecenie samodzielnego zorientowania się w nie znanym obiekcie (takim, o jakim nie uczyli się na lekcji). Jak tego należało oczekiwać, uczniowie klasy eksperymentalnej poradzili sobie łatwo z zadaniem, zaś uczniowie klasy kontrolnej wykazali pełną nieporadność.

Przeprowadzone badania upoważniają do następującego wniosku: jeżeli w procesie kształtowania u uczniów tego lub innego pojęcia przeprowadza się obserwacje otaczającej rzeczywistości, obserwację faktów z zakresu pracy, i uczy się ich odnajdywania tego, co wspólne w różnorakich obiektach technicznych, wówczas takie pojęcie zawiera w sobie dużo potencjalnych możliwości dla późniejszego wykorzystywania go jako wytycznej w działaniu. Wiadomości opanowane w ten sposób pomagają uczniom szybciej orientować się w zadaniach praktycznych i rozwiązywać je w sposób świadomy.

Praktyka szkoły masowej w pełni potwierdza słuszność tego wniosku. Przodujący nauczyciele dobrze rozumieją, że nie jest rzeczą obojętną, na jakim materiale należy kształtować u uczniów pojęcia naukowe, wykrywać stale występujące związki między zjawiskami. Materiał dla naukowych uogólnień często czerpią z doświadczeń związanych z pracą uczniów — jak to było praktykowane w pracy eksperymentalnej K. Mirolubowej i N. Cwietowej. Doświadczenia takie wyrabiają w ich świadomości związki między poznawanymi twierdzeniami naukowymi a faktami z życia, z jakimi stykali się lub zetkną, pracując w warsztacie, na działce doświadczalnej, w kołchozie, sowchozie, w fabryce lub zakładzie przemysłowym.

5. Na przykład, nauczycielka botaniki V klasy Żukojanowskiej Szkoły obwodu Gorkowskiego, M. Wasiljewa, przeprowadzając lekcje pt. „Wegetatywne rozmnażanie roślin", nie zastosowała długiego opowiadania, lecz przeprowadziła pogadankę z dziećmi dotyczącą nowego materiału, posługując się nie tylko eksponatami znajdującymi się w klasie (tablice: pędy podziemne, bulwa ziemniaczana, cebula, gałązki wierzby, topoli), lecz i życiowe obserwacje dzieci, ich choćby niedużą praktykę w zakresie pracy. W żywej pogadance dała dzieciom możność zapoznania się nie tylko z rozmnażaniem wegetatywnym, lecz również z tym, jakie szerokie zastosowanie ono ma w gospodarce rolnej. Udzieliła sporo rad praktycznych. Rozmowa dotyczyła czegoś nowego, ale pogadanka toczyła się bardzo swobodnie.

Nauczycielka tak umiejętnie doskonaliła i wzbogacała posiadane przez uczniów wiadomości, tak zręcznie posługiwała się starymi i nowymi wiadomościami dla wyjaśnienia uczniom znanych im z praktyki lub obserwacji zjawisk i spraw z zakresu gospodarstwa wiejskiego, że mogło się zdawać, iż rozmowa dotyczyła materiału od dawna znanego uczniom. W końcu lekcji był jeszcze czas na omówienie interesujących doświadczeń i prac, jakie klasa przeprowadzi na wiosnę i latem na działce doświadczalnej.

W podobny sposób nauczyciel fizyki z tej szkoły, W. Parszyn, wytworzył u uczniów związki między prawem włoskowatości a takimi pracami rolnymi, jak orka jesienna, orka wiosenna, bronowanie gleby itd. Istnienie takich związków umożliwia uczniom świadomie wykonywać podobne prace na działce doświadczalnej, w polu kołchozowym. Opierając się na wiadomościach z fizyki, uczeń nie będzie nadmiernym spulchnianiem rozbijał bryłkowatej struktury gleby i — przeciwnie — postara się jak najszybciej rozbić skorupę, jaka się tworzy po dużym deszczu [...]

Łączenie nauczania z pracą wyraża się także w rozwiązywaniu na lekcjach matematyki, fizyki, chemii zadań, z jakimi uczniom wypadnie zetknąć się w procesie pracy produkcyjnej w fabryce, w zakładzie przemysłowym, w kołchozie lub sowchozie.

Uczniowie zatrudnieni w kołchozie będą musieli nieraz określać ilość materiału siewnego potrzebnego do spożytkowania na określonej działce. Nauczycielka matematyki Staro-Korsuńskiej Szkoły, N. Barto, daje uczniom następujące zadania do rozwiązania: „W kołchozie trzeba posadzić 50 ha ziemniaków sposobem kwadratowo-gniazdowym. Odległość między gniazdami wynosi 70 cm. Do każdego gniazda wkłada się po 2 bulwy o średniej wadze 50 gr. Ile ton ziemniaków potrzeba, aby zasadzić działkę o wielkości 50 ha?"

Podobne zadania uczniowie rozwiązują w zastosowaniu do tych roślin, które oni sami będą uprawiać na polach kołchozowych oraz w ogrodach.

Dużo zadań daje się uczniom na obliczenie ilości siły roboczej, potrzebnej do wykonania tej czy innej pracy, ilości nawozu, paszy, na określenie wagi siana wg jego objętości, na wyliczenie opłat za roboczodni itd.

Uczniowie lepiej rozumieją i rozwiązują zadania w tych wypadkach, gdy zadania te wyrastają z potrzeb praktyki pracy, gdy uczniowie biorą aktywny udział w zdobywaniu niezbędnych danych, gdy zbierają odnośne informacje, przeprowadzają pomiary itd.

O doświadczeniach dotyczących takiej pracy, zmierzającej do łączenia nauczania z pracą w warsztacie szkolnym, opowiada M. Syriecki — dyrektor szkoły nr 37 w Omsku: „Zawczasu określono, że dla przygotowania w szkole rozsady kwiatowej potrzebnych będzie 300 skrzynek. Na dwa dni przed lekcją uczniowie otrzymali zadania:

(1). Dowiedzieć się od nauczyciela prac ręcznych, ile gwoździ i jakiego

rozmiaru potrzeba dla przygotowania jednej skrzynki oraz jakiej grubości mają być deski, z których będzie sporządzona.

(2). Dowiedzieć się, jaka jest cena jednego kilograma gwoździ oraz określić, ile gwoździ mieści się w 100 g. Dla znalezienia odpowiedzi na ostatnie pytanie polecono 3 brygadom uczniów zważyć gwoździe w gabinecie fizycznym.

Na pierwszej lekcji polecono uczniom określić ilość materiału potrzebnego do przygotowania 300 skrzynek oraz obliczyć koszt tego. Przy tym nauczycielka zwraca uwagę uczniów na to, że obliczenia te potrzebne będą do wykonania zamówienia w warsztacie szkolnym. Wyjaśnia, że przy wykonaniu takich prac odpady drzewne mogą wynosić od 15—20% i z kolei pyta: »Czy możemy zaplanować 15%? Przy braku nawyków pracy w warsztacie trudno będzie osiągnąć taki minimalny procent odpadów. Wobec tego może przewidzimy 20%? Czy jednak my, podobnie jak i dorośli robotnicy, nie będziemy dążyć do najbardziej oszczędnego spożytkowania materiałów?«. Uczniowie sami dochodzą do wniosku, że w kosztorysie należy określić 17,5% odpadów. W ten sposób uczniowie nie otrzymują od nauczyciela wszystkich danych do rozwiązania zadania w postaci gotowej, jak to zazwyczaj bywa, lecz sami je ustalają. Wiedząc, że dla wyhodowania rozsady potrzebnych będzie 300 skrzynek, obliczają, ile drewna będzie na to spożytkowane, o ile grubość desek wynosić będzie 10 mm, odpady zaś — 17,5%.

Na następnej lekcji, po wykonaniu otrzymanego zadania, pięcioklasiści ustalają, że dla przygotowania jednej skrzynki potrzeba 36 gwoździ. Tu się wyjaśnia, że przy obliczaniu liczby gwoździ w 100 g pierwsza brygada naliczyła 99, druga — 101, a trzecia 98. Wytłumaczywszy uczniom, dlaczego tak się stało, nauczycielka podsunęła im myśl, że dla prawidłowego obliczenia należy posłużyć się tu średnią arytmetyczną liczb uzyskanych przez poszczególne brygady.

Opracowany na lekcjach kosztorys przygotowania skrzynek został wykorzystany w warsztacie szkolnym" [2]) [...]

Wyżej przytoczone przykłady wskazują, że nauczyciel, wiedząc z góry, w jakich rodzajach prac społecznie użytecznych uczestniczyć będą jego uczniowie, może, nie naruszając systemu nauczanego przedmiotu, dowolnie ustalać niezbędne związki między przerabianym materiałem nauczania a czekającą uczniów pracą i tym samym przygotowywać uczniów do świadomego wykonywania pracy. Taka więź nauczania z pracą jest jednakowo pożyteczna zarówno dla pracy, jak i dla zajęć lekcyjnych.

Nauczanie nabiera dla uczniów więcej sensu, wzrasta zainteresowanie do nauki, same zaś wiadomości stają się bardziej życiowe, konkretne. Łatwiejsza też staje się możliwość ich zastosowania w praktyce.

[2]) M. I. Siriecki: *Svjaz' prepodawanija osnov nauk strudom w učebnych masterskich.* „Sow. Ped. 1959, nr 8 s. 52—53.

II. ZASTOSOWANIE WIADOMOŚCI W PROCESIE PRACY

Nasuwa się pytanie, jak pobudzić uczniów do zastosowania wiadomości w pracy, jak nauczyć ich pracować nie na oślep, lecz świadomie?

Badania przeprowadzone przez pedagogów i psychologów oraz doświadczenie nagromadzone przez przodujących nauczycieli, mistrzów nauczania produkcyjnego, umożliwiają wskazanie niektórych dróg prowadzących do rozwiązania tego zagadnienia.

Na aktywność umysłową uczniów w procesie pracy wpływa w wielkim stopniu charakter zadania związanego z pracą. Na przykład jeżeli uczniowie są wykorzystywani do różnych, stosunkowo prostych prac rolnych (wywożenie nawozu w pole, plewienie, spulchnianie gleby, podlewanie, sprzęt zboża), to nie mają oni okazji do posługiwania się wiadomościami.

Inna sprawa, gdy przed zespołem klasowym lub przed brygadą uczniowską wysuwa się zadanie otrzymania na określonej działce wysokiego urodzaju jakiejś rośliny. Aby z powodzeniem wykonać takie zadanie, należy zastosować wiadomości o właściwościach biologicznych danej rośliny przodującą agrotechniką.

Podobnie w dziedzinie pracy przemysłowej: wykonanie odrębnej prostej operacji na takiej czy innej obrabiarce prawie zupełnie nie wymaga od uczniów zastosowania wiadomości. Sytuacja się zmienia, gdy przed zespołem uczniowskim wysuwa się zadanie zorganizowania w warsztatach szkolnych wykonania produktu na zamówienie przedsiębiorstwa w określonym terminie. Tu uczniowie muszą pomyśleć o wielu sprawach: w jakiej kolejności lepiej wytwarzać produkt, jak podzielić pracę między jej uczestnikami, jak posługiwać się obrabiarkami, aby uzyskać maksymalną wydajność pracy, jak uniknąć braku itd. Rozwiązanie licznych zagadnień wymagać będzie zastosowania wiadomości z fizyki i techniki.

Nie rezygnując z kierowania uczniów — w wypadku konieczności — do wykonywania poszczególnych epizodycznych zadań, prac operacyjnych, bardziej celowe jest jak najczęstsze wysuwanie przed zespołem uczniowskim bardziej skomplikowanych zadań związanych z pracą, zadań o charakterze twórczym. Takie zadania wymagają od uczniów samodzielnego myślenia, posługiwania się wiadomościami.

Największa potrzeba posługiwania się wiadomościami wyłania się zwykle przy obmyślaniu i opracowywaniu planu przyszłej pracy.

Aby opracować taki plan, np. uprawy ziemniaków, należy wykorzystać wszystkie uzyskane na poprzednich lekcjach i w toku pracy pozalekcyjnej wiadomości z biologii i agrotechniki tej rośliny, a nieraz zwrócić się po radę do specjalisty.

2. Metody włączania uczniów w sposób udany w proces planowania pracy opracowała nauczycielka Kutuzowskiej Szkoły Obwodu Moskiewskiego Z. Wasiliewa.

„Na podstawie wieloletniego doświadczenia — pisze Wasiliewa — twierdzę, że praca ucznia daje dobre rezultaty tylko wówczas, gdy sam ją przemyślał i zaplanował. Jeżeli nauczyciel podsuwa gotowy plan i udziela wskazówek, co kiedy trzeba robić, to pozbawia inicjatywy uczniów, przekształca ich w zwykłych wykonawców".[3])

Za przykładem Wasiliewej poszło wielu nauczycieli. I tak w referacie W. Pletniowa, wygłoszonym na „Odczytach Pedagogicznych" APN RSFRR w 1957 r., jest mowa o interesującym doświadczeniu nauczycielki biologii, E. Szczucikowej. „Zanim przystąpimy do uprawy kukurydzy na polu kołchozowym — powiedziała do swoich uczniów — musicie najpierw opracować plan pracy. Z kolei plan pracy waszej brygady powinien zatwierdzić agronom kołchozu D. Wanin. Tylko w takim wypadku kierownictwo kołchozu wyrazi zgodę na uprawę kukurydzy".

Takie postawienie sprawy zmusza uczniów do potraktowania zadania z dużą odpowiedzialnością, do wykorzystania uzyskanych wcześniej wiadomości. Konieczność stosowania wiadomości w praktyce wypływa tu nie z subiektywnych żądań nauczyciela, lecz z obiektywnych wymagań samej sprawy. W referacie przytoczono wyjątki z dzienniczka uczennicy — brygadzistki Walentyny T. — wskazujące, jak dużą poznawczą pracę musiała wykonać brygada, aby opracować plan uzyskania dużego urodzaju kukurydzy. Uczniowie nie tylko musieli przypomnieć sobie wiadomości, jakie uzyskali na lekcji botaniki, lecz musieli wspólnie przeczytać artykuł słynnego znawcy kukurydzy, Bohatera Pracy Socjalistycznej, M. Oziernego, *Jak uprawiam kukurydzę*, oraz inną jeszcze literaturę. Przy tym uczniowie wynotowywali informacje potrzebne do pracy. Jest rzeczą jasną, że wywoławszy u uczniów potrzebę wiedzy, nauczycielka stworzyła najbardziej sprzyjające okoliczności do jej świadomego i trwałego opanowania. A zaleciwszy uczniom opracowanie planu przyszłej pracy nad uzyskaniem wysokiego urodzaju kukurydzy, dała dobrą okazję do zastosowania wiadomości w pracy. Dzięki temu praca ich zyskała wysoki stopień świadomości.

3. Z psychologii i dydaktyki wiadomo, że jednym z efektywnych środków wywołania umysłowej aktywności dzieci w procesie nauczania, rozwinięcia w nich umiejętności stosowania wiadomości w praktyce, jest rozwiązywanie zadań. Ten środek dydaktyczny znalazł szerokie zastosowanie w nauczaniu matematyki, fizyki, chemii, geografii. Należy żałować, że dotychczas środek ten jeszcze bardzo rzadko stosowany jest w nauczaniu pracy oraz w toku samej pracy. Tymczasem jeżeli chcemy, aby nauczanie pracy i sama praca rozwijały techniczne myślenie dzieci, pobudzały je do stosowania wiadomości w praktyce, to musimy systematycznie dawać uczniom ćwiczenia w zakresie samodzielnego rozwiązywania zadań technologicznych.

[3]) L. Wasiliewa: *Rabota učaščichsja na učebno-opytnom učastke.* APN RSFSR 1955, s. 15.

Jakież to zadanie technologiczne należy dawać dzieciom w procesie pracy produkcyjnej? Rzecz jasna, nie sztuczne, ale jak najbardziej życiowe, takie zadania, jakie wypada najczęściej rozwiązywać pracownikom masowych przemysłowych i agrotechnicznych zawodów.

(1) Odczytać rysunek techniczny.

(2) Dobrać materiał.

(3) Obliczyć, ile materiału porzeba do pracy.

(4) Dobrać narzędzia nadające się najbardziej do wykonania danej operacji.

(5) Dobrać przyrząd pomiarowy, przy pomocy którego można będzie określić zgodność między wymiarami rzeczywistymi a założonymi (rozmiar, kształt itd.).

(6) Rozmontować i zmontować maszynę, mechanizm.

(7) Kontrolować i regulować działanie maszyny, ujawnić uszkodzenia, usunąć je.

(8) Racjonalnie zorganizować miejsce pracy.

(9) Wynaleźć przyrząd ułatwiający pracę, przyśpieszający robotę itd.

Podobne zadania technologiczne warto wysunąć przed uczniami w toku planowania przez nich pracy, w toku przeprowadzania pogadanki wstępnej i instruktażu oraz w procesie wykonywania zadania produkcyjnego.

Bezpośrednio przed rozpoczęciem tej lub innej pracy zwykle bywa przeprowadzana wstępna pogadanka oraz instruktaż dla uczniów. Najczęściej cała sprawa sprowadza się do wskazówek nauczyciela lub mistrza nauczania produkcyjnego dotyczących tego, co, jak i w jakiej kolejności należy robić. Podając to wszystko w gotowej postaci, nauczyciel (mistrz) nie stawia przed uczniami żadnych problemów, pobudzających ich do myślenia. W tej sytuacji pogadanka wstępna, instruktaż nabierają charakteru dogmatycznego, nie pobudzają uczniów do stosowania w praktyce wiadomości, nie przyczyniają się do wzbogacenia intelektualnej treści pracy.

Aby przezwyciężyć te niedociągnięcia nauczyciele, instruktorzy i mistrzowie wciągają uczniów do zespołowego omawiania najlepszych sposobów wykonania zadanej pracy praktycznej, pobudzając uczniów do każdorazowego uzasadniania wybranego sposobu w oparciu o wiadomości otrzymywane na lekcjach. Nauczyciel (mistrz) poleca uczniom przypomnieć sobie odnośne treści naukowe opanowane na wcześniejszych lekcjach z różnych przedmiotów nauczania, wywołuje u uczniów rozmaite skojarzenia, niezbędne do świadomego wykonania zadania produkcyjnego.

4. Jaki ma być charakter pytań, które się stawia uczniom w pogadance wstępnej, aby wywołać te skojarzenia, aby dopomóc uczniom, zaktywizować opanowane uprzednio wiadomości? W toku pracy badawczej na terenie szkół zauważono, że temu celowi znakomicie służą takie np. pytania:

Co zamierzacie zrobić, aby uzyskać taki to a taki wynik?

Jak zamierzacie wykonać tę pracę?

Dlaczego sądzicie, że to trzeba zrobić właśnie tak?

Jakie prawo naukowe, poznane przez was na lekcjach, można wykorzystać dla rozwiązania danego zadania produkcyjnego?

Co się stanie, jeżeli nie uwzględnimy tego prawa i postąpimy inaczej?

Podobne pytania dopomagają uczniom „przerzucać pomosty" od wiadomości do pracy, uczą ich zastosowywania teoretycznych wiadomości uzyskiwanych na lekcji jako wytycznej działania.

Sens psychologiczny tych pytań jest taki, że zmuszają one uczniów do myślowego konfrontowania celu pracy ze sposobami jego osiągania i przy określaniu tych sposobów zmuszają do opierania się na poznanych prawach naukowych. Rozwinięcie u uczniów umiejętności wykonywania tych operacji myślowych związanych z pracą stanowi ważne zadanie kształcenia politechnicznego, środek przygotowania uczniów do świadomej, twórczej pracy produkcyjnej.

5. Oto grupa uczniów z Czechowskiej szkoły obwodu moskiewskiego. Zebrała się dla wykonania kolejnych prac związanych z uprawą kukurydzy. Nauczycielka biologii, Z. Ulitkina, daje uczniom zadanie: przeprowadzić obserwację stanu roślin i określić, jaka im jest potrzebna pielęgnacja. Na to poświęca 10—15 minut. Obejrzawszy rośliny uczniowie wypowiadają swoje zdanie o tym, co dziś trzeba zrobić. Nieraz przy tej okazji wynika między uczniami spór, zdania są podzielone. Nauczycielka nie rozstrzyga sporu, nie daje gotowych „recept", a domaga się, aby uczniowie uzasadniali, udowadniali, bronili swego stanowiska.

Wartość pedagogiczna tego środka polega na tym, że przyzwyczaja on uczniów do pracy nie „na oślep", lecz do twórczego zastosowania wiadomości, do uwzględnienia konkretnych okoliczności, w których rodzą się potrzeby roślin na danym etapie ich rozwoju. Jeżeli nauczyciel (mistrz) czyni punktem wyjścia nie zadanie produkcyjne, a po prostu proponuje uczniom przypomnieć sobie ten czy inny materiał nauczania, przerobiony na lekcjach, pogadanka zazwyczaj ma przebieg ospały, dzieci często dają odpowiedzi na chybił-trafił, myśl ich pracuje w sposób nieukierunkowany.

Najbardziej udany przebieg mają pogadanki, dla których punktem wyjścia jest wysunięcie przed dziećmi zadania związanego z pracą oraz zespołowe omówienie najlepszych sposobów jego realizacji. Przy organizowaniu pracy uczniów (szczególnie klas starszych) szerokie zastosowanie znajdują — oprócz instruktażu ustnego — instrukcje p i s e m n e, karty instrukcyjne, określające, co uczeń ma przygotować, z jakiego materiału, jakimi narzędziami, w jakiej kolejności.

6. Zastosowanie tych instrukcji jest bardzo pożyteczne: przyzwyczajają one uczniów do dokładnego wykonywania wskazań technologicznych, przygotowują do tego, z czym będą mieli do czynienia w zakładzie pracy.

Jednakże jeżeli z roku na rok będziemy systematycznie przyzwyczajać uczniów do pracy według gotowej instrukcji, w której wszystko aż do ostatnich drobiazgów jest przewidziane, to w sposób nieunikniony rozwiniemy u uczniów jedynie funkcje wykonawcze, zdolność do pracy według z góry narzuconych wskazówek. Natomiast nie rozwiniemy umiejętności samodzielnego myślenia, zastosowywania wiadomości w pracy oraz twórczego rozwiązywania zadań technicznych związanych z pracą. Tymczasem współczesna produkcja potrzebuje ludzi twórczych, pełnych inicjatywy, myślących samodzielnie, aktywnych bojowników postępu technicznego. Oto dlaczego należy koniecznie szukać dróg rozwijających te cenne właściwości.

Jednym ze środków realizacji tego zadania jest zastosowanie instrukcji zawierających niepełne dane. Stopniowo wyłączając gotowe dane z instrukcji, zmuszamy ucznia do samodzielnego rozwiązywania tych czy innych zadań technologicznych, których rozwiązanie otrzymywał on przedtem w gotowej postaci. Przytoczmy przykład. Uczeń wystrugał deszczułki do skrzynki, a nauczyciel nie powiedział, jak je połączyć ze sobą. Pojawienie się tej trudności wywoła intensywną pracę myśli. Jak rozwiązać to zadanie: skleić deszczułki czy może przybić gwoździami, czy wreszcie złączyć przy pomocy czopów? Trzeba myśleć. Jeżeli do skrzynki będzie się wlewało wodę (przy podlewaniu), sklejać nie należy, bo skrzynka od wody się rozklei. Znaczy to, że należy bądź złączyć deszczułki przy pomocy gwoździ, bądź przy pomocy czopów.

A zatem aktywna, twórcza praca myśli w procesie pracy zaczyna się wtedy, gdy powstaje jakaś trudność, a wyłania się ona w sposób nieunikniony, gdy instrukcja nie reglamentuje wszystkich szczegółów procesu pracy, gdy w instrukcji są luki wymagające samodzielnego uzupełnienia.

Analogiczny środek — stopniowego zmniejszenia reglamentacji procesu pracy — może być zastosowany i przy nauczaniu dzieci pracy rolniczej. Daje to możliwość wyćwiczenia uczniów w samodzielnym rozwiązywaniu takich zadań, jak wybór najodpowiedniejszego gatunku roślin, ze względu na potrzeby gospodarki oraz ze względu na warunki glebowo-klimatyczne danej miejscowości, jak wybór lepszych nasion do zasiewu, jak opracowanie planu (systemu) obróbki gleby i użyźnienia zasiewu, pielęgnacji itd. Jeżeli się daje uczniom zadanie wyhodowania kapusty, kukurydzy i innych roślin z zastosowaniem środków agrotechnicznych wskazanych w instrukcji, nie rodzi się w nich potrzeba posługiwania się wiadomościami o danych roślinach uzyskanymi na lekcjach botaniki oraz szukania w książkach dodatkowych wiadomości w zakresie biologii i agrotechniki ich uprawy.

Jeżeli zaś nauczyciel daje instrukcję o niepełnych danych, zawierającą luki, uczniowie z konieczności są zmuszeni przypomnieć sobie wszystko, czego się uczyli o tych roślinach na lekcjach botaniki, szukać dodatko-

wych wiadomości z biologii i agrotechniki, aby samodzielnie rozwiązać zadanie produkcyjne i obmyśleć naukowo uzasadniony sposób wykonania pracy. Jest rzeczą samo przez się zrozumiałą, że dawać takich zadań uczniom początkującym nie wolno: muszą oni najpierw nauczyć się pracować według gotowej instrukcji, muszą zastosowywać wiadomości teoretyczne w pracy według wskazówek nauczyciela i tylko stopniowo przechodzić do rozwiązywania bardziej skomplikowanych zadań produkcyjnych, wymagających od nich zmobilizowania i świadomego zastosowania wiadomości szkolnych, a nawet samodzielnego wyszukiwania brakujących wiadomości.

Do zastosowywania wiadomości naukowych w pracy pobudzają uczniów pogadanki z zakresu poszczególnych zagadnień techniki i technologii przeprowadzane w procesie pracy.

Do świadomego wykonywania zadań produkcyjnych jest niezbędna dobra znajomość właściwości obrabianych materiałów, zasad budowy i działania narzędzi.

7. Dobrze, gdy zaznajamianie uczniów z materiałami odbywa się drogą laboratoryjną. Poleca im się wypróbowywać praktycznie i porównywać właściwości jednego materiału z właściwościami innych materiałów (rodzaje i gatunki papieru, kartonu, gatunki drewna, marki stali itp.) Rzecz jasna, w procesie laboratoryjnego zapoznawania się z właściwościami materiału znajduje zastosowanie i opowiadanie nauczyciela, i pokaz technologiczny zbiorów.

Gdy uczniowie osiągają określony poziom rozwoju technicznego, przystępują oni do rozwiązywania wskazanych wyżej zadań technologicznych polegających na samodzielnym wyborze przez uczniów materiału do produkcji tego lub innego wyrobu, np. poleca im się określić, z jakiego materiału należy zrobić śrubokręt, rdzeń elektromagnesu, z jakiego gatunku kartonu należy zrobić pudełko przeznaczone do kolekcji motyli oraz pudełko przeznaczone do kolekcji wzorów minerałów. Przy tym należy koniecznie domagać się, aby dzieci uzasadniały swój wybór opierając się na posiadanych wiadomościach.

Tego rodzaju zadania zmuszają dzieci do tego, aby uzmysłowiły sobie właściwości różnych materiałów, posługując się uprzednim doświadczeniem oraz wiadomościami zdobytymi na lekcjach, i aby skonfrontowały te właściwości z przeznaczeniem wytworu, jego budową, z technologią jego wykonania. Umiejętność wykonywania podobnych operacji myślowych stanowi dużą zaletę pracowników socjalistycznego przedsiębiorstwa. Dlatego właśnie jest rzeczą konieczną systematyczne rozwijanie u dzieci tej umiejętności w procesie kształcenia politechnicznego i produkcyjnego, w procesie pracy wytwórczej.

Przy zaznajamianiu dzieci z zasadami budowy i działania narzędzi należy wyjaśniać, dlaczego daną operację należy wykonywać właśnie przy pomocy tego narzędzia. Należy domagać się, aby uczniowie uświadamiali

sobie zasady budowy i działania narzędzia w świetle opanowanych przez nich praw fizyki (klin) i matematyki (geometria noża tokarskiego), aby konfrontowali (związali funkcjonalnie) budowę i jakość narzędzia z właściwościami materiału. Na przykład należy wyjaśnić, na czym polega różnica w budowie piły do cięcia podłużnego i piły poprzecznej. Zaś przy zaznajamianiu dzieci z piłą do cięcia metalu należy koniecznie domagać się porównania jej z piłą do cięcia drewna.

8. Po osiągnięciu określonego poziomu rozwoju politechnicznego uczniowie rozwiązują zadania technologiczne polegające na samodzielnym wyborze narzędzia do obróbki materiałów, różniących się swoimi właściwościami.

Rozwiązywanie tych zadań, podobnie jak rozwiązywanie zadań wiążących się z wyborem materiału do wytworu, zakłada konieczność rekonstrukcji przez dzieci całego poprzedniego doświadczenia i wszystkich wiadomości. Uczniowie przypominają sobie właściwości obrabianych materiałów, przeznaczenie i działanie rozmaitych narzędzi. Ale jeżeli w poprzednim wypadku właściwości materiałów należało skonfrontować z przeznaczeniem wytworu, to obecnie należy je skonfrontować z budową i działaniem narzędzia. Tę umiejętność opanowuje się od razu. Na początku, dla ułatwienia zadania, daje się uczniowi szereg narzędzi, spośród których poleca mu się dobrać najbardziej nadające się do wykonania danej pracy. Uczniowi zezwala się dla próby pracować jednym, drugim lub trzecim narzędziem, aby we własnej praktyce się przekonał, którym z nich jest wygodniej i łatwiej wykonać daną pracę.

W miarę wzbogacenia się doświadczenia dziecka w pracy i rozszerzenia się zakresu wiadomości politechnicznych odpadać będzie konieczność dawania mu do ręki różnych narzędzi. Uczeń zacznie w myśli rozwiązywać to zadanie i od razu określać, jakie mu jest potrzebne narzędzie do wykonania danej pracy.

W czasie instruowania uczniów, w czasie informowania ich o zastosowaniu różnych chwytów w pracy nauczyciel tłumaczy im — opierając się na wiadomościach teoretycznych, dlaczego należy zastosować właśnie dany chwyt, daną operację, i właśnie tak, a nie inaczej, oraz co się stanie, jeżeli się tego nie zrobi. Podobne wyjaśnienia czynią pracę uczniów bardziej świadomą. Zaczynają oni rozumieć, że wymagania nauczyciela są w pełni uzasadnione i zmierzają do ułatwienia pracy, do osiągnięcia pozytywnych wyników. Uczniom daje się do samodzielnego rozwiązania zadania technologiczne następującego rodzaju: jak zmieniają się sposoby pracy, jeżeli materiał będzie się odznaczał innymi właściwościami albo jeżeli praca będzie wykonana innym narzędziem? Podobnie jak w poprzednim wypadku, zadania te na początku mogą być rozwiązywane „przedmiotowo", tj. drogą operowania naturalnymi materiałami i narzędziami. Jednakże jest rzeczą niezmiernie ważną stopniowe przestawienie dzieci na szczebel „eksperymentowania w myśli" tak, aby się uciekały

do naturalnych działań fizycznych jedynie w niektórych trudnych wypadkach celem sprawdzenia słuszności „myślowego" rozwiązania.

9. Duże znaczenie ma porównywanie narzędzi, operacji i środków stosowanych przez uczniów w pracy z odnośnymi narzędziami i środkami stosowanymi w zmechanizowanym przedsiębiorstwie.

Te porównania przyczyniają się do rozszerzenia widnokręgu politechnicznego dzieci i powodują lepsze zrozumienie przez nich zakładu pracy. K. Marks wskazuje, że „jak złożona by nie była maszyna narzędziowa, stanowi ona ostatecznie odmianę narzędzia prostego... Tak więc np. czynną bezpośrednio częścią wiertarki mechanicznej jest olbrzymie wiertło... Tokarnia mechaniczna jest odtworzeniem w cyklopowych rozmiarach zwykłej tokarki pedałowej, strugarka jest żelaznym cieślą obrabiającym żelazo tymi samymi narzędziami, którymi cieśla obrabia drzewo; narzędzie, które tnie fornir — to b r z y t w a na miarę olbrzyma, narzędzie maszyny tnącej żelazo, jak nożyczki krawieckie krają sukno, ma kształt monstrualnych n o ż y c i wreszcie m ł o t p a r o w y jest zwykłym młotem, lecz takiej wagi, że sam Thor nie mógłby go dźwignąć". [4]

Dzieci powinny nauczyć się dostrzegać w skomplikowanej technice i technologii najprostsze elementy, zjawiska, procesy, z którymi zetkną się praktycznie w toku pracy w warsztatach szkolnych i na działce szkolnej. Zrozumiawszy naukowe zasady działania struga ręcznego prędzej zrozumieją i zasadę działania strugarki, zaś zasada działania zwykłego świderka stanowić będzie dla nich klucz do zrozumienia zasady budowy i działania najbardziej skomplikowanej automatycznej wiertarki. [5]

10. Cennym środkiem zachęcania uczniów do posługiwania się wiadomościami teoretycznymi są p y t a n i a n a u c z y c i e l a zwrócone do poszczególnych uczniów lub do całej klasy w procesie pracy. Przytoczmy przykłady pytań, jakie były zadawane na zajęciach doświadczalnych w warsztacie szkolnym (z materiałów N. Bułatowej).

Dlaczego nagrzała się piła, którą piłowano drewniany drążek? Czy znane wam są wypadki silnego nagrzewania pod wpływem tarcia na kolei żelaznej lub w fabryce? Jakie środki się stosuje, aby zmniejszyć nagrzewanie osi, narzędzi? Dlaczego w nożycach do cięcia papieru jest inny układ ramion dźwigni, a w nożycach do cięcia metalu inny? Dlaczego użyliście do cięcia drutu obcążek a nie kleszczy? Czy zachodzi różnica w układzie ramion między obcęgami a kleszczami? Na czym polega znaczenie tej różnicy?

Uczeń wziął do lutowania duży kawałek spoiwa i usiłuje spawać przy pomocy małej lutownicy elektrycznej. Nic z tego nie wychodzi dlatego, że lutownica od zetknięcia się z dużym kawałkiem lutu szybko się ochła-

[4] K. Marks: *Kapitał t.* I Książka i Wiedza 1951, s. 414.

[5] Porównaj rozdz. pt. *Poznanie narzędzi prostych — warunkiem poznania funkcji maszyny, którą uczeń obsługuje* w książce I. Szaniawskiego: *Kształcenie politechniczne a praca ręczna*, W-wa, PZWS, 1959, s. 219—225 (uwaga Redakcji).

dza. Uczeń zwraca się o pomoc do nauczyciela. Nauczyciel nie daje gotowej odpowiedzi, a poleca przypomnieć sobie to, czego się uczył z fizyki o pojemności cieplnej ciał i o przenoszeniu ciepła z jednego ciała na drugie.

Uczeń odtwarza w pamięci wiadomości i wypowiada przypuszczenie, że duży kawał lutu pochłania dużo ciepła. Próbuje posłużyć się małym kawałkiem lutu. Ten ostatni szybko się stapia.

Uczeń oczyszcza końcówki miedzianego przewodu wirnika silnika elektrycznego, aby przyłączyć je do pierścieni kolektora. Zdjąwszy z przewodu oplot papierowy nie przeczyszcza emaliowanej izolacji, w związku z czym nie następuje skontaktowanie. Uczeń zwraca się o pomoc do nauczyciela.

Nauczyciel również w tym wypadku nie daje gotowej odpowiedzi, a poleca przypomnieć sobie to, czego się uczyli uczniowie z fizyki o przewodnikach i izolatorach. Uczeń przypomina sobie i wyraża przypuszczenie, że skontaktowanie się nie nastąpiło, ponieważ z przewodu nie usunięto emaliowanej izolacji: po jej przeczyszczeniu wypróbowuje model i z satysfakcją stwierdza, że nastąpiło skontaktowanie — model pracuje.

Te przykłady wskazują, że pytania, postawione uczniowi w toku roboty, pomagają mu uświadomić sobie proces pracy, pomagają zrozumieć naukowe zasady leżące u jej podstaw.

11. Temu samemu celowi pobudzenia ucznia do zastosowania wiadomości w pracy służy i taki środek, jak wypróbowanie przydatności wytworu. Na zajęciach w warsztatach szkolnych uczniowie klasy VII przygotowywali samodzielnie narzędzia i od razu chcieli sprawdzić, jak one działają.

— A jak to sprawdzimy? — zapytuje instruktor.

— Należy zmontować z elementów baterię i włączyć żaróweczkę z kieszonkowej latarki.

W dalszym toku pogadanki uczniowie, opierając się na wiadomościach uzyskanych na lekcjach fizyki, ustalają, jak należy połączyć ze sobą elementy w baterii, jak końce przewodów z baterii przyłączyć do trzonu żaróweczki, aby prąd przechodził przez jej pręciki. Zapalenie się żarówki zrobiło wielkie wrażenie na dzieciach. Wszystkie śpieszyły wypróbowywać swoje elementy. Jeden z chłopców nawet wykrzyknął: „Hura, pracuje!" Dzieci zapragnęły puścić w ruch również klucz własnego wyrobu przygotowany na poprzednich zajęciach. Należało przypomnieć sobie przepisy montowania obwodu elektrycznego opanowane na lekcjach fizyki oraz na podstawie tych przepisów zestawić obwód z kluczem. Klucze własnego wyrobu dobrze zamykały i przerywały obwód. Dzieci do tego stopnia przejęły się eksperymentowaniem, że nie słyszały dzwonka i instruktorowi przyszło z wielkim trudem przerwać zajęcia.

Podobnie gdy uczniowie przygotowywali model silnika elektrycznego, kazano im po ukończeniu montażu kolektora wypróbować rotor pod prą-

dem. Sposób sprawdzenia nie był podany, uczniowie musieli sami przemyśleć, jak to zrobić. Opierając się na wiadomościach z fizyki doszli oni do wniosku, że w tym celu należy złączyć pierścienie kolektora z baterią. W wypadku gdy wszystko będzie zrobione prawidłowo, bieguny rotoru powinny się namagnetyzować.

W ten sposób sprawdzanie poszczególnych części wytworu przeprowadzane w miarę ich wykonywania oraz wypróbowywanie całego wytworu stanowi ważny środek zastosowywania wiadomości w pracy — o ile, rzecz jasna, to jest robione nie mechanicznie, lecz świadomie.

12. Dobrym środkiem pobudzenia uczniów do stosowania wiadomości w pracy są zadania o charakterze kształcącym, wykonywane przez uczniów w procesie pracy, na przykład obserwacje nad rozwojem roślin, zwierząt, zakładanie zielników, przygotowywanie kolekcji, preparatów, przeprowadzanie doświadczeń itd. Szczególnie cenne dla politechnicznego rozwoju uczniów są takie zadania, które pobudzają młodzież do uświadamiania sobie istoty wykonywanej pracy i do odnajdywania na podstawie znanych twierdzeń teoretycznych w konkretnym technicznym lub technologicznym zjawisku odzwierciedlania praw naukowych, jednym słowem — do znajdywania w pojedynczym tego, co jest ogólne.

Oto zadanie dla uczniów starokorsuńskiej szkoły pracujących na traktorze.

1. Nazwać markę traktoru, silnik, dowiedzieć się, jaka jest jego moc, jak odbywa się zasilanie, smarowanie, zapuszczanie.

2. Znaleźć w traktorze zwykłe mechanizmy: dźwignie, bloki, płaszczyznę pochyłą, gwint; określić ich znaczenie w silniku traktora; opisać wzajemny stosunek sił i ramion dźwigni.

3. Znaleźć w traktorze źródło prądu elektrycznego i opisać zużycie energii elektrycznej.

4. Dowiedzieć się, jakie są normy produkcji na zmianę i jaka jest faktyczna produkcja przy zmienianiu głębokości orki i przy wykonywaniu innych prac.

Aby odpowiedzieć na trzy pierwsze pytania tego zadania, uczniowie muszą przypomnieć sobie materiał naukowy przerabiany na lekcjach fizyki i maszynoznawstwa oraz opierając się na tych wiadomościach samodzielnie się zorientować w budowie i pracy traktora. Jest to dobre ćwiczenie w zastosowaniu wiadomości w praktyce.

Wiele zadań, z jakimi można się spotkać w szkołach, ma bardzo ogólnikowy i nieokreślony charakter. Autor słusznie oponuje przeciwko takim zadaniom: „wskażcie, jakie zjawiska fizyczne występują przy pracy tokarki lub przy wierceniu". Na każdym stanowisku zakładu produkcyjnego zachodzi niezliczona ilość zjawisk fizycznych: obrabiarka wywiera ciśnienie na fundament, odbywa się wibracja, tarcie, drgania dźwiękowe, zachodzi ruch postępowy i obrotowy, przekształcenie jednego ruchu

w drugi, różnego rodzaju zniekształcenia: rozciąganie, ściąganie, rozkręcanie, wyginanie. Zachodzi przemiana energii elektrycznej w mechaniczną, mechanicznej w wewnętrzną, odbywa się wymiana ciepła między różnymi częściami obrabiarki, narzędzi, między obrabianym elementem a powietrzem itd. Nie każdy fizyk potrafiłby wyliczyć wszystkie zjawiska. Nawet jeżeli uczniowie wyliczą część tych zjawisk, to byłoby to z małym pożytkiem dla zrozumienia budowy i działania obrabiarki [...]

Szczególną trudność stanowi dla wielu pedagogów rozstrzygnięcie zagadnienia, jak opracowywać zadania kształcące, aby nie odciągały one uczniów od wykonywanej pracy, a, na odwrót, wchodziły organicznie w proces pracy i pomagały w jej pomyślnym wykonaniu. Można z góry powiedzieć, że zadania kształcące, których niezbędność wynika z samego procesu pracy, będą wykonywane przez uczniów o wiele chętniej aniżeli zadania tylko zewnętrznie związane z pracą. Wpływ zadań pierwszych na rozwój uczniów również będzie o wiele większy niż drugich. Ale jak osiągnąć ową więź organiczną zadań kształcących z pracą, więź, którą oceniłyby same dzieci, która byłaby zrozumiała dla nich, jak zrobić ją „naturalną" dla dzieci, jak przezwyciężyć często zarysowujące się tu rozbieżności między jednym a drugim, w jakich warunkach osiąga się rzeczywiste, „wzajemne wspieranie się" wiadomościami teoretycznymi i pracy — oto pytania, które wymagają głębokiego psychologiczno-pedagogicznego zbadania.

Doświadczenie wskazuje, że po określonym okresie pracy praktycznej w przedsiębiorstwie zachodzi potrzeba przeprowadzenia „pogadanek uogólniających". W tych pogadankach wyjaśnia się ogólne, typowe rysy różnych procesów technologicznych, maszyn, mechanizmów, a dla wyjaśnienia zasad budowy i działania maszyn uczniowie zastosowują wiadomości z zakresu przedmiotów ogólnokształcących.

Bardzo ważnym środkiem, pobudzającym uczniów do stosowania w pracy wiadomości teoretycznych, jest włączenie do procesu pracy elementów twórczości, badań. Należy wciągać uczniów (szczególnie w starszych klasach) do racjonalizacji procesu pracy, do konstruowania wyrobów, do przeprowadzania badań rolniczych na działce i w kołchozie. Samodzielne wykonywanie takich zadań produkcyjnych o charakterze twórczym zmusza uczniów do sięgania po teorię, po wiadomości, uzyskiwane na lekcjach, zmusza ich także do zdobywania nowych wiadomości niezbędnych do poprawnego wykonania zamierzonej pracy.

Tłum. I. Altszuler

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

M. JANUSZ

Z DOŚWIADCZEŃ KSZTAŁCENIA POLITECHNICZNEGO W WSP W KATOWICACH

W zaznajomieniu czytelników z przebiegiem obecnie aktualnych prac w WSP w Katowicach zasadniczy nacisk położony będzie na usiłowaniach zmierzających ku najbardziej praktycznemu ujęciu kształcenia przyszłych pracowników pedagogiczno-dydaktycznych na poziomie magisterskim, którzy mają realizować program politechnizacji. Toteż treść artykułu oparta jest zasadniczo na doświadczeniach Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Katowicach, która jako pierwsza wyższa uczelnia w Polsce wprowadziła przed trzema laty do swego programu studiów również tzw. „Kierunek Wychowania Technicznego", tworzący obecnie sekcję przy Wydziale Matematyczno-Fizyczno-Chemicznym. Sekcja ta ma być wkrótce przekształcona w odrębny wydział. Jest możliwe, że wydział ten otrzyma nazwę wydziału „kształcenia politechnicznego".

Praca, jaką podjęła Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Katowicach, jest niemała i w całym tego słowa znaczeniu p i o n i e r s k a.

Opracowanie programu dydaktycznego dla kierunku kształcenia technicznego (względnie politechnicznego) Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Katowicach należało rozpocząć od udzielenia odpowiedzi na szereg podstawowych pytań wstępnych, warunkujących zdecydowanie ideę tego programu.

Jeżeli absolwenci kierunku kształcenia technicznego (politechnicznego) mają wcielać w życie postulat politechnizacji nauczania, to spróbujmy odpowiedzieć na pytanie: Co rozumiemy w ogóle pod terminem „politechnizacja"? Od właściwego bowiem wyjaśnienia tego dosyć już popularnego dzisiaj terminu zależeć będzie uchwycenie myśli przewodniej programu, który będzie niebawem przedstawiony.

Należy wprowadzić k s z t a ł c e n i e p o l i t e c h n i c z n e, które zagwarantuje wyciągnięcie pełnych korzyści z obecnej rewolucji technicznej. Jednak trzeba się stanowczo przeciwstawić t e c h n o k r a t y c z n e j koncepcji kultury współczesnej. Równolegle do kultury technicznej rozwijać się musi kultura ogólna, kultura humanistyczna, a nawet można postawić tezę o jednospójności kultury humanistycznej i technicznej, które są wzajemnie zazębiającymi się elementami współczesnej kultury

ogólnej. Dlatego też zachodzi niejednokrotnie potrzeba humanizacji wszędzie tam, gdzie może zaistnieć obawa zbytniego stechnizowania procesu dydaktycznego, np. w uczelniach technicznych.

Postawmy z kolei dalsze zasadnicze pytanie: w jaki sposób i przy pomocy jakiego działania wychować naród, ażeby umożliwić mu pełne wykorzystanie dóbr kultury współczesnej oraz jej skuteczne pomnażanie?

Należy zapewnić narodowi kulturę techniczną bez obniżenia jego kultury ogólnej.

Gdzie to realizować?

Oczywiście w szkole, i to przede wszystkim w szkole ogólnokształcącej, bo ta najlepiej rozwiązuje problem wykształcenia ogólnego, które jest i będzie najistotniejszym źródłem kultury ogólnej człowieka. Jednakże nie ma wykształcenia ogólnego bez odpowiedniej części wykształcenia technicznego.

W tym miejscu wypada zaznaczyć, że absolwenci kierunku technicznego (względnie politechnicznego) WSP w Katowicach będą także przygotowani do nauczania przedmiotów ogólnotechnicznych w technikach zawodowych. Dla nauczania przedmiotów specjalistycznych w technikach zawodowych powinni być przeznaczeni magistrzy-inżynierowie, wykształceni w akademickich uczelniach technicznych, posiadający jednak potrzebne kwalifikacje pedagogiczne, które mogliby zdobyć równolegle na wyższych semestrach swoich studiów zasadniczych.

Z kolei przystąpić należy do pytania, również jak najbardziej podstawowego, a mianowicie: jakiemu programowi politechnizacji w szkołach ogólnokształcących ma służyć program kształcenia technicznego w wyższych szkołach pedagogicznych?

Kształcenie politechniczne powinno się właściwie rozpoczynać od najwcześniejszych lat życia dziecka, a więc już w przedszkolu. Początkowo polegać ono powinno na dostarczeniu dzieciom odpowiednich zabawek, później modeli, z których można składać całe urządzenia techniczne, oczywiście w skali modelowej. Byłaby to „politechnizacja wstępna". W klasach podstawowych szkoły ogólnokształcącej należałoby zwrócić szczególną uwagę na prace ręczne, których zadaniem jest wyrobienie u młodzieży umiejętności posługiwania się narzędziami, ponadto nabycie przez nią wiadomości praktycznych z zakresu stolarki, obróbki metali i szklarstwa. Jest to politechnizacja początkowa. W miarę możności i bez obniżania poziomu teoretycznego można treści techniczne uwzględniać w nauczaniu takich przedmiotów, jak: matematyka, fizyka, chemia i biologia. W klasach licealnych, przede wszystkim przedmioty nauczania pod nazwą „„propedeutyka techniki", podstawy techniki" lub krótko „technika" z czasem przeznaczonym na nauczanie pracy oraz czasem na produkcję. Pierwszy byłby przeznaczony na poglądowe zapoznanie uczniów z maszynami i urządzeniami przemysłowymi oraz z ogólną problematyką

techniczno-przemysłową. Czas przeznaczony w pracowni byłby wykorzystany poza tym na zapoznanie się uczniów z urządzeniami, z którymi będą najczęściej się w życiu spotykali. Ukoronowaniem tego etapu politechnizacji byłaby praca zespołowa, również produkcyjna, w warsztacie przyszkolnym lub zakładzie pracy.

Trzeba wyraźnie zaznaczyć, że naszkicowany projekt politechnizacji nie może prowadzić do dehumanizacji szkoły, nie może zamienić jej na szkołę pseudozawodową ani też sprowadzać się wyłącznie do preorientacji zawodowej. Należy ponownie zaznaczyć, że głównym celem podanej koncepcji politechnizacji jest uzupełnienie kultury ogólnej nieodzowną dzisiaj częścią kultury technicznej. Szkoła ogólnokształcąca jest podstawowym czynnikiem takiego działania. Przeprowadzenie procesu politechnizacji w szkole ogólnokształcącej nie może też wiązać się z nadmiernym obciążeniem młodzieży. W tym celu należy bardzo szczegółowo przeanalizować dotychczasowy program nauczania i wyeliminować z niego wiadomości nieprzydatne w życiu w myśl zasady: non multa sed multum. Nieodzowne jest również powszechne wprowadzenie klasy XII.

Zachodzi obecnie ostateczne pytanie: jaka ma być sylwetka nauczyciela, który na terenie szkoły ogólnokształcącej powinien realizować ideę wychowania technicznego? Odpowiedź na to pytanie może być bardzo obszerna, jeżeli wziąć pod uwagę nauczanie na etapie przedszkolnym, na szczeblu klas podstawowych oraz licealnych. W każdym razie mamy tu na myśli przede wszystkim szkołę ogólnokształcącą, dla której należy dokładnie ustalić wzajemny stosunek pomiędzy przedmiotami ogólnokształcącymi grupy humanistycznej i grupy matematyczno-przyrodniczej a przedmiotami przynależnymi do grupy politechnicznej, przy czym do tej trzeciej grupy należy zaliczyć rysunek odręczny i techniczny, prace ręczne oraz propedeutykę techniki.

Należałoby w dalszym ciągu podać sposoby najbardziej celowego przygotowania nauczycieli z uwagi na potrzebę politechnizacji procesu dydaktycznego na każdym etapie. Pomiędzy poszczególnymi etapami bowiem należałoby zachować pewną w tym względzie ciągłość programową, co z kolei umożliwiłoby wprowadzenie tak bardzo cennej drożności łączącej poszczególne etapy kształcenia nauczycieli. W przygotowaniu nauczycieli dla każdego etapu nauczania powinny być uwzględnione oczywiście momenty politechniczne, a więc w zakładach kształcenia wychowawczyń dla przedszkoli, w liceach pedagogicznych oraz w studiach nauczycielskich. W związku z tym zajmiemy się nieco bliżej tylko problematyką kształcenia politechnicznego nauczycieli dla klas licealnych szkół ogólnokształcących, dla których to nauczycieli wymagany jest już bezwzględnie magisterski poziom wykształcenia.

Dla przedmiotów cyklu politechnicznego niezbędna jest całkowicie odmienna sylwetka dydaktyczna nauczyciela stanowiąca swoistą syntezę

pedagoga i technika na poziomie magisterskim. Pedagogów dla tej trzeciej grupy przedmiotów, a zwłaszcza dla propedeutyki techniki — magistrów kształcenia politechnicznego przygotowuje właśnie Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Katowicach.

W chwili obecnej nieodzowna jest jak największa ilość takich magistrów. Wspólnie z magistrami matematyki, fizyki, chemii i biologii będą oni mogli realizować zadania politechnizacji we współczesnej szkole średniej. Należy też położyć silny nacisk na to, że takim kształceniem magistrów powinny z czasem zająć się wszystkie wyższe szkoły pedagogiczne w kraju.

Zachodzi też konieczność wprowadzenia do programu kształcenia magistrów matematyki, fizyki, chemii, biologii czy nawet przedmiotów humanistycznych pewnej ogólnej dyscypliny politechnicznej pod nazwą np.: „podstawy techniki" celem ogólnego wprowadzenia w zagadnienia techniczne. Jednak spolitechnizowanie procesu nauczania za pośrednictwem nauczycieli matematyki, fizyki, chemii i biologii, jakkolwiek potrzebne, jest jeszcze niewystarczające. Magistrowie innych kierunków nie mogą wypełnić tych zadań, które stoją przed magistrami kształcenia technicznego.

Magister kształcenia technicznego według profilu Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Katowicach posiada w swym wykształceniu silny szkielet teoretyczny, skonstruowany w takich przedmiotach, jak: matematyka, fizyka, chemia, geometria wykreślna, mechanika techniczna, hydromechanika, rysunek techniczny, rysunek odręczny i artystyczny, propedeutyka techniki. Dołączono do tego filozofię, psychologię, historię wychowania, logikę, pedagogikę. Na to w dalszym ciągu nałożono przedmioty politechniczne, a mianowicie: zajęcia warsztatowe w stosunkowo dużym wymiarze, części maszyn, maszynoznawstwo w wielu różnych działach, elektrotechnika, technika cieplna, metaloznawstwo, budownictwo, górnictwo, agrotechnika.

Uwzględniono również normalne przedmioty pomocnicze, powtarzające się w każdym studium akademickim. Z tym wszystkim plan zajęć studentów obejmuje nie więcej jak 36 godzin tygodniowo. Studia są 5-letnie z pracą magisterską w semestrze 10. Przewidziane są praktyki pedagogiczne (ciągłe i wakacyjne), praktyki przemysłowe oraz wycieczki do zakładów pracy. Przedmioty politechniczne podawane są w ujęciu specjalnym, z pominięciem wielu trudnych obliczeń potrzebnych jedynie inżynierom-konstruktorom.

Globalna ilość godzin studiów na kierunku kształcenia technicznego WSP wynosi 5070, co leży w granicach norm dla uczelni typu politechnicznego.

Zestawienie ilości przedmiotów w poszczególnych grupach, ilości przedmiotów, ilości godzin oraz wartość stosunku procentowego tych godzin dla poszczególnych grup — przedstawia się następująco:

Nr grupy	Nazwa grupy	Ilość przedmiotów	Ilość godzin	Stosunek godzin w %
I	Przedmioty ogólne i pedagogiczne	11	1335	26
II	Przedmioty teoretyczne, ogólnotechniczne i specjalne	10	1230	25
III	Przedmioty politechniczne, pracownie i seminarium dyplomowe	16	205	49
	Razem	37	5070	100

Ilość egzaminów określono na 30, ilość zaliczeń na 20.

Duża stosunkowo grupa przedmiotów politechnicznych i pracowni w przedstawionym studium wynika z konieczności możliwie najsilniejszego powiązania studiów z życiem. Jednakże niemały również procent przedmiotów teoretycznych gwarantuje niezbędny poziom teoretyczny studiów magisterskich.

Magister, który opuści kierunek techniczny Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Katowicach, nie będzie jednak posiadał wiedzy encyklopedycznej w zakresie zagadnień technicznych. Rzecz jasna, że nasz magister nie będzie miał przygotowania inżyniersko-konstrukcyjnego. Ale też takie przygotowanie jest mu całkowicie zbędne. Ma on być pedagogiem. Zgodnie z programem dydaktycznym, realizowanym w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Katowicach, uzyska on gruntowne przygotowanie specjalistyczne.

Magister omawianego typu nie będzie również jedynie realizatorem nauczania prac ręcznych w liceach ogólnokształcących. Prace ręczne wyrabiają niewątpliwie umiejętności manualne, przynoszą też korzyści natury pedagogicznej i czysto praktycznej. Jednakże prace ręczne nie kształtują jeszcze osobowości ucznia, a przyszłego obywatela, w takim stopniu i w takim kierunku, jak tego wymaga obecna epoka. Należy zapewnić uczniom nie tylko nabycie sprawności manualnych, ale także, co nader jest ważne, należy im zagwarantować zrozumienie współczesnej ogólnej myśli technicznej.

Oczywiście magister kształcenia politechnicznego będzie też dokładnie obznajmiony z pracami ręcznymi, ma ich bowiem pod dostatkiem w swoim programie dydaktycznym. On też tymi pracami w szkole będzie kierował i będzie je koordynował zgodnie z racjonalnie ustalonym programem. Ale do tego nie można całej sprawy sprowadzić.

Omówiony program kształcenia magistrów techniki jest już od trzech lat realizowany w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Katowicach. Program ten zatem przeszedł już częściowo próbę życia, i to nie bez powodzenia. W roku 1959/60 uruchomiono I rok studiów dziennych, w r. 1960/61 I r.

studiów wieczorowych. Wobec tego w r. 1961/62 czynne są III lata studiów dziennych i II lata studiów wieczorowych.

W r. ak. 1959/60 przyjęto na I r. studiów dziennych 42 studentów, z których w r. 1961/62 przeszło na III r. studiów 25 studentów. W r. 1960/61 przyjęto na I r. studiów dziennych 63 studentów, z których do letniej sesji egzaminacyjnej dopuszczono 53 studentów. Na I r. studiów wieczorowych przyjęto w r. 1960/61 ponad 50 studentów, z których do sesji letniej doszło 37 studentów. Zmniejszenie się liczby studentów na poszczególnych latach zachodzi raczej wskutek odpadu naturalnego, odsiew egzaminacyjny bowiem nie jest duży. W r. 1961/62 na I r. studiów dziennych oraz I r. studiów wieczorowych przyjęto po 70 studentów. Studia na kierunku kształcenia technicznego nie są łatwe. Są pracochłonne, ale odznaczają się znaczną atrakcyjnością i mogą się podobać studentom.

Zbyt wcześnie jest więc, aby wyrokować, czy magister techniki w wydaniu WSP w Katowicach spełni należycie i całkowicie swoje zadanie zakreślone w niniejszym artykule. Wyniki po dwóch pierwszych latach studiów przyszłych magistrów techniki można jednak uznać w pełni za udane.

Na zakończenie nie od rzeczy będzie przeprowadzić krótko porównanie przedstawionego planu studiów na naszym kierunku wychowania technicznego z planem studiów na wydziale przemysłowo-pedagogicznym Instytutu Pedagogicznego w Moskwie.

Plan uczelni radzieckiej obejmuje specjalności: „przedmioty ogólnotechniczne i praca", przy czym „praca" oznacza nasze zajęcia techniczne. Absolwenci wspomnianej uczelni radzieckiej otrzymują kwalifikacje do nauczania maszynoznawstwa, technologii metali i pracy w pracowniach i warsztatach szkół średnich. Czas studiów wynosi 5 lat. Sylwetka uczelni radzieckiej odpowiada zatem kierunkowi wychowania technicznego WSP w Katowicach. W planie radzieckim spotykamy te same prawie przedmioty teoretyczne, jak: matematyka wyższa, fizyka ogólna, geometria wykreślna i rysunek techniczny, chemia ogólna, mechanika teoretyczna i techniczna. Przedmioty politechniczne, umieszczone w planie radzieckim, są również prawie identyczne, np.: elektrotechnika z teletechniką i radiotechniką, technologia metali, drewna i mas plastycznych, teoria skrawania, obrabiarki i narzędzia, ręczna i mechaniczna obróbka metali, maszynoznawstwo z techniką cieplną itp. Przedmioty pedagogiczne są także podobne, mianowicie: psychologia ogólna i rozwojowa, pedagogika, historia wychowania, metodyka wykładania przedmiotów technicznych itp. Podobne są też praktyki przemysłowe i pedagogiczne z tym, że praktyki te są w programie radzieckim silniej zaakcentowane aniżeli w naszym. Ogólna ilość godzin całego cyklu studiów bez praktyk produkcyjnych i pracy dyplomowej wynosi w planie radzieckim 4500, a w planie naszym 5070.

W obydwóch programach znajdujemy tę samą myśl zasadniczą, ponadto tę samą podbudowę teoretyczną i prawie identyczną nadbudowę politechniczną przy również nieomal takiej samej osnowie przedmiotów pedagogicznych. Jest to tym bardziej znamienne, że obydwa plany powstały niezależnie od siebie. Plan radziecki został zatwierdzony 7 lipca 1959 r., a pierwsze zręby naszego planu powstały między majem a sierpniem 1959 r. Oczywiście, poprawność i przydatność praktyczna obydwu planów może być stwierdzona na drodze realizacji i dłuższej obserwacji.

Na specjalnie silne podkreślenie zasługuje fakt, że absolwenci nadmienionego studium radzieckiego mają prowadzić nie tylko prace ręczne, lecz także mają nauczać maszynoznawstwa i technologii metali, a więc technicznych przedmiotów ogólnych, które łącznie z pracami ręcznymi stanowią istotę właściwie pojętego kształcenia politechnicznego.

Tak przedstawiają się najważniejsze zagadnienia związane z problemem kształcenia nauczycieli w świetle zadań kształcenia politechnicznegi, aktualne dla naszych obecnych warunków. Gdy przed trzema laty Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Katowicach przystąpiła do rozwiązywania tych problemów, miała bardzo poważne trudności, nie rozporządzała bowiem żadnymi odpowiednimi wzorami krajowymi, a także i zagranicznymi. Wzorów krajowych bowiem nie było, zagranicznych zaś nie znaliśmy, a zresztą, jak nam wiadomo, to i za granicą, np. w Związku Radzieckim, gdzie doświadczenia pedagogiczne są dużo większe od naszych, zagadnienia politechnizacji są ciągle jeszcze w stadium poszukiwań najlepszego ich rozwiązania.

Jeżeli WSP w Katowicach mogła kierunek techniczny u siebie sprogramować, ustawić i uruchomić, zawdzięcza to współpracy z Politechniką Śląską w Gliwicach, co wypada wyraźnie zaznaczyć, jako bardzo ważny czynnik natury ogólnej w rozwiązywaniu zagadnień związanych z politechnizacją. Bez współpracy z przedstawicielami nauk technicznych nie wydaje się możliwe należyte rozwiązanie tych zagadnień.

Nie weszliśmy więc na drogę złą. Należy ją tylko jeszcze utrwalić, tu i ówdzie zapewne naprostować i wytknąć na tej drodze poszczególne cele. Do tych celów należy zaliczyć głównie następujące:

1) ustalenie treści i metod kształcenia politechnicznego w szkołach średnich,
2) dostosowanie do tego metod i treści kształcenia nauczycieli zarówno przedmiotów politechnicznych, jak i ogólnokształcących,
3) nawiązanie ściślejszej jak dotąd współpracy pomiędzy poszczególnymi komórkami zajmującymi się zagadnieniami politechnizacji.

PROF. DR PAUL MAHLHUS
Uniwersytet im. Humboldtów
w Berlinie

KSZTAŁCENIE POLITECHNICZNE NA KIERUNKACH NAUCZYCIELSKICH W SZKOLNICTWIE WYŻSZYM NRD

I. WARUNKI SPOŁECZNO-HISTORYCZNE KSZTAŁCENIA POLITECHNICZNEGO W SYSTEMIE OŚWIATY ORAZ W SYSTEMIE SZKOLNICTWA WYŻSZEGO NIEMIECKIEJ REPUBLIKI DEMOKRATYCZNEJ

Uwagi ogólne

Nie jest wcale przypadkiem, że w państwach socjalistycznych kontynentu europejskiego, w związku z rewolucyjnymi zmianami powodującymi przewrót we wszystkich dziedzinach życia społecznego, a tym samym w dziedzinie szkolnictwa, problem kształcenia politechnicznego oraz dążenia do powiązania nauczania z pracą produkcyjną jest głównym przedmiotem teoretycznych dociekań i praktycznych zarządzeń.

Należy przy tym poznać, w jakim stopniu postępowe, humanistyczne i demokratyczne postulaty kształcenia i wychowania znanych pedagogów, a przede wszystkim oświatowo-politechnicznych bojowników klasy robotniczej, jak również klasy robotniczej jako całości, znajdują swoje echa w obecnej epoce przy realizowaniu kształcenia politechnicznego jako istotnej, składowej części socjalistycznego porządku społecznego.

Specjalne cechy kształcenia politechnicznego

Ustawa o socjalistycznym szkolnictwie w Niemieckiej Republice Demokratycznej z 2. 12. 1959 r. w § 3 określa całkiem jednoznacznie cele oświatowo-polityczne oraz wielkie i rozległe zadania pedagogiczne: „Kształcenie i wychowanie w szkole socjalistycznej należy ściśle powiązać z pracą produkcyjną i z praktyką socjalistycznego budownictwa. Szkoła ma przygotować młodzież do życia i do pracy w socjalizmie, wychować na wszechstronnie politechnicznie wykształconych ludzi oraz zapewnić wysoki poziom nauczania. Wychowuje ona dzieci i młodocianych w solidarności i w kolektywnym działaniu, w miłości do pracy i do ludzi pracy oraz rozwija dla dobra narodu wszystkie ich zdolności umysłowe i fizyczne". (Zadania te wynikają z nowych stosunków produkcyjnych w socjalistycznym ustroju społecznym).

Pomyślne rozwiązanie tak trudnego zadania możliwe jest tylko przez zastosowanie nowoczesnej techniki, przez jej wzrost i ulepszenie. To znów uwarunkowane jest wieloma nowymi wymogami. Elektryfikacja, mechanizacja, automatyzacja, technika kierowania i regulowania stawia kształceniu nowe zadania. Szkole należy stworzyć takie warunki, by wszyscy jej absolwenci byli w stanie obsługiwać wysoko rozwiniętą aparaturę, wykonywać bardziej złożoną pracę produkcyjną, precyzyjnie i z pełnym skutkiem. Do tego potrzeba nie tylko solidnego wyszkolenia

specjalnego, lecz gruntowniejszego wykształcenia podstawowego i ogólnego, wielostronnej wiedzy i umiejętności.

W ustawie o planie siedmioletnim podkreśla się, że szkoła musi przygotować dzieci zdolne dostosować się do wielostronnych wymagań życia w społeczeństwie socjalistycznym, do wymogów społecznej praktyki. Szkoła ma także wychować ludzi, którzy kochają pracę, a więc ludzi posiadających opanowane podstawowe wiadomości o procesach produkcyjnych.

Politechniczne kształcenie należy konsekwentnie realizować jako główny kierunek i składową część nauczania przy zastosowaniu zasad pedagogiki socjalistycznej.

Przez ścisłe powiązanie z produkcją socjalistyczną, przez wzmocnienie wykształcenia przyrodniczego i poprzez powiązanie lekcji z poszczególnych przedmiotów z życiem zapewnić należy wyższy naukowy poziom nauczania. Poza tym wszystkich uczniów należy przygotować do społeczno-użytecznej działalności. Czuwając nad realizacją korelacji teorii z praktyką i odwrotnie, do podstawowych zadań kształcenia politechnicznego należy: zaznajomienie z głównymi zadaniami najważniejszych gałęzi przemysłu i rolnictwa, z prawidłowym obchodzeniem się z narzędziami, instrumentami, prostymi maszynami, nauczanie różnych charakterystycznych umiejętności wykonywania prac produkcyjnych, w powiązaniu z rysunkiem technicznym i bezpośrednią pracą w zakładzie produkcyjnym, rozwijanie techniczno-konstrukcyjnego, techniczno-logicznego i techniczno-ekonomicznego myślenia, jak również przyswojenia podstawowych wiadomości technologicznych.

Dąży się do powiązania szkoły z życiem nie ogólnie, lecz przede wszystkim poprzez produkcję materialną, bazę całego społecznego życia. Równocześnie jednak w tym społeczno-polityczno-pedagogicznym powiązaniu założone jest kształtowanie u młodych ludzi wysoce etycznej, humanistycznej postawy oraz rozwijanie jasnego stosunku do klasy robotniczej i jej walki o zbudowanie socjalizmu.

II. PRZYGOTOWANIE NAUCZYCIELI OGÓLNOKSZTAŁCĄCEJ POLITECHNICZNEJ SZKOŁY ŚREDNIEJ DO REALIZACJI ZASAD POLITECHNICZNEGO KSZTAŁCENIA

Charakterystyka form studiów w latach 1958—1961

Tezy programu kształcenia politechnicznego w systemie szkolnictwa NRD musiały zostać uwzględnione również w kształceniu i dokształcaniu nauczycieli. Dlatego też uchwała V Zjazdu Partii z 1958 roku postanawia, że „kształcenie świadomości socjalistycznej dla dobra narodu ma objąć wszystkich uczniów, by ich przygotować do praktycznego życia w społeczeństwie socjalistycznym, i to przede wszystkim poprzez wprowadzenie we wszystkich przedmiotach nauczania jedności teorii i praktyki w opar-

ciu o kształcenie politechniczne i pracę produkcyjną". To wszystko dotyczy także kształcenia politechnicznego nauczycieli.

W wyniku uchwał V Zjazdu Socjalistycznej Partii Jedności Niemiec wprowadzony został dla klas 7—10 wzgl. 12 dzień szkolny w produkcji. Doświadczeni robotnicy zatrudnieni w zakładach produkcyjnych socjalistycznego przemysłu i rolnictwa pomagali szkole w najszerszym zakresie. Nie było to łatwe zadanie ani dla robotników, ani dla nauczycieli znających się dotąd tylko na nauczaniu szkolnym, nie było ono też łatwe dla wykładowców kształcących nauczycieli.

Poza kilkoma próbami powiązania przedmiotów przyrodniczych i prac ręcznych z praktyką produkcyjno-zakładową, które wykazały pomyślne rezultaty, po raz pierwszy w roku szkolnym 1958/9 wprowadzono na skalę powszechną i obowiązkową powiązanie studiów z produkcją dla wszystkich studentów przygotowujących się do zawodu nauczycielskiego. Nastąpiło to głównie dzięki wprowadzeniu na I roku studiów tzw. „dnia studiów w produkcji" oraz serii wykładów teoretycznych skorelowanych z przedmiotem pod nazwą „wprowadzanie do socjalistycznej produkcji". Opiekę nad grupami studentów w czasie ich pracy w zakładzie przejęli asystenci. Kroki te dały na razie wyniki nierówne i nie zawsze zadowalające. Było to jednak osiągnięcie zasługujące na uwagę. Okazało się, że studiujący na podstawie doświadczeń, zdobytych w poszczególnych wydziałach produkcyjno-technicznych w zakresie ekonomiki przedsiębiorstw i organizacji pracy, mogli uzyskać instruktywny wgląd tak w podstawy produkcji technicznej, jak i w jej specyficzne gospodarcze, kulturalne i socjalne powiązanie z tą lub inną dziedziną życia społecznego. Przed zakładami pracy stanęły całkowicie nowe, dodatkowe zadania, wykraczające poza ich dotychczasowe bieżące zadania produkcyjne, nie zawsze łatwe przecież do wykonania. Tym bardziej należy tu podkreślić bezinteresowną pomoc robotników, którzy podobnie jak przy realizowaniu „dnia szkolnego" w produkcji zorganizowali wzorowo przebieg „dnia studiów w produkcji".

Kształcenie politechniczne stało się więc podstawowym zagadnieniem studiów przyszłych nauczycieli. Większość studentów nie uczyła się dotąd przedmiotów cyklu produkcyjnego w szkole średniej, nie miała zatem żadnych doświadczeń produkcyjnych. Toteż cotygodniowy „dzień studiów w produkcji" miał początkowo za zadanie wprowadzić studentów w ważne, gospodarcze i państwowo-polityczne problemy socjalistycznej produkcji przemysłowej i rolniczej. Równocześnie poprzez swą produkcyjną pracę w zakładach, poza przyswojeniem szeregu wiadomości i umiejętności produkcyjnych, studenci mieli przede wszystkim poznać praktycznie doniosły, społeczno-polityczny sens tej reformy, jak również socjalistyczne formy podnoszenia wydajności pracy.

Wykorzystując zdobyte doświadczenia, Ministerstwo Oświaty wspólnie z Sekretariatem Stanu do Spraw Szkolnictwa Wyższego wydało in-

strukcję dotyczącą dziesięcioletniej ogólnokształcącej średniej szkoły politechnicznej. W instrukcji tej została również stwierdzona konieczność dokonania zmian i ulepszeń w kształceniu nauczycieli.

Instrukcja m. in. postanawia: „Należy wykształcić socjalistycznych nauczycieli i wychowawców, którzy otrzymają wysokie kwalifikacje zawodowe w zakresie wykształcenia politechnicznego i którzy dzięki ścisłemu powiązaniu z klasą robotniczą i budownictwem socjalistycznym zostaną wychowani na ludzi politycznie dojrzałych".

„...Od pomyślnego wykonania zadania wykształcenia wielkiej ilości nauczycieli zależy istotnie osiągnięcie wielkiego celu socjalistycznej szkoły, tj. wychowania ludzi posiadających także solidne politechniczne wykształcenie".

Kształcenie politechniczne w ramach studiów przyszłych nauczycieli zostało poważnie rozszerzone i pogłębione. W powiązaniu z nowym programem dziesięcioletniej ogólnokształcącej szkoły średniej, realizowanym od 1 września 1959 r. a opracowanym przy udziale wielu naukowców, tysięcy doświadczonych nauczycieli, wielu pracowników zakładów socjalistycznych przemysłu i rolnictwa, zorganizowano w roku 1959/60 na uczelniach kształcących nauczycieli (uniwersytetach, w instytutach pedagogicznych i instytutach nauczycielskich) jednoroczne, systematyczne, politechniczne kształcenie podstawowe w socjalistycznej produkcji przemysłowej i rolniczej.

Studenci wykazywali przeważnie tylko wąskie przygotowanie w zakresie kształcenia politechnicznego. Po opuszczeniu szkoły ogólnokształcącej posiadali oni tylko wiadomości i umiejętności w zakresie pracy ręcznej albo — rzadziej — sporadycznie odbywanej praktyki w zakładzie. Dlatego też studenci musieli opanować cztery podstawowe kursy cyklu politechnicznego: 1) obróbkę metali, 2) maszynoznawstwo, 3) elektrotechnikę i 4) produkcję rolniczą.

W pierwszym roku studiów studenci pracowali przez trzy dni w tygodniu w zakładach produkcyjnych celem opanowania umiejętności i nawyków w ramach wymienionych 4 kursów podstawowych. Kurs podstawowy dotyczący rolnictwa realizowany był w formie sześciotygodniowej praktyki w spółdzielniach produkcyjnych. Zgodnie z istotą kształcenia politechnicznego studenci brali bezpośredni udział w pracy produkcyjnej. Pozostałe trzy dni w tygodniu pierwszego roku przeznaczone były na wykłady, ćwiczenia z zakresu normalnych dla danego wydziału przedmiotów.

W związku z różnymi warunkami produkcyjnymi poszczególnych zakładów wynikały różne formy pracy studentów. Od początku „starano się o to, aby student na tym roku studiów zrozumiał znaczenie politechniczne do kształcenia podstawowego w socjalistycznej produkcji zarówno

z punktu widzenia swych studiów, jak i z punktu widzenia przyszłej pracy nauczycielskiej i rozwoju własnej socjalistycznej osobowości oraz aby na tym roku studiów zaznajomił się z niektórymi podstawowymi problemami pedagogicznymi".

Dla poszerzenia wiadomości studentów uzupełniono praktyczno-produkcyjne kształcenie w zakresie obróbki metali, maszynoznawstwa, elektrotechniki i produkcji rolniczej teoretycznymi wykładami z zakresu podstaw produkcji socjalistycznej w przemyśle i rolnictwie. Chodziło głównie o przegląd czterech głównych gałęzi produkcji metalowej, chemicznej, rolniczej i energetycznej „z punktu widzenia ich ogólnego i szczegółowego znaczenia w kształtowaniu socjalistycznej gospodarki i życia oraz ich rozmieszczenia" w ramach narodowej i międzynarodowej struktury gospodarczej. W tych ograniczonych ramach nie było możliwe wnikliwe i wielostronne omówienie takich problemów, jak planowanie i organizacja pracy, automatyzacja i mechanizacja. Z uwagi na konieczność przekwalifikowania robotników i w nowy sposób pojętej odpowiedzialności człowieka pracy omawiano formy metod nowatorskich, sens i istotę współzawodnictwa socjalistycznego w procesie rekonstrukcji socjalistycznej, środki podniesienia wydajności pracy oraz polityczno-ekonomiczną i wychowawczą rolę brygad socjalistycznych.

Trzeba stwierdzić, że współpraca profesorów szkół wyższych z praktykami szkolnymi oraz przedstawicielami klasy robotniczej i z przedstawicielami spółdzielni produkcyjnych dała tym studiom nowy walor. „Rozszerzenie terenu sal wykładowych poprzez przejście do socjalistycznych zakładów produkcyjnych postawiło studentów w centrum procesu socjalistycznej rewolucji kulturalnej. Zostali oni wychowani w duchu aktywnego uczestnictwa w tym społecznym przekształceniu".

Aktualne formy kształcenia politechnicznego

KSZTAŁCENIE POLITECHNICZNE I DOKSZTAŁCANIE STUDENTÓW PRZYGOTOWUJĄCYCH SIĘ DO ZAWODU NAUCZYCIELSKIEGO

Od września 1961 r. wprowadzono nowy rodzaj kształcenia politechnicznego. Konieczność zmiany metody znalazła swój wyraz w dyrektywie z dnia 1. 7. 1961 r. wydanej przez Ministerstwo Oświaty wspólnie z Sekretariatem Stanu do Spraw Szkolnictwa Wyższego, która w rozdziale III postanowiła: „Dotychczasowe formy organizacyjne wiązania I roku studiów z produkcją (3 dni pracy produkcyjnej i 3 dni studiów w tygodniu) zaciążyły ujemnie w procesie studiów oraz doprowadziły do rozbicia wykształcenia.

Należy bowiem uwzględnić, że studenci rozpoczynający studia w roku 1961 posiadają już odpowiednią wiedzę politechniczną, umiejętności i nawyki, uzyskane na szczeblu szkoły średniej.

Dlatego też w związku z nową sytuacją okazało się konieczne nowe ujęcie zakresu pracy produkcyjnej oraz treści kształcenia politechniczne-

go i jego organizacji. Po zdobyciu w szkole średniej podstaw kultury technicznej chodzi obecnie o zorganizowanie studentom odpowiednio pogłębionych i rozszerzonych dalszych studiów w tej dziedzinie. Chodzi o to, by »studenci poprzez produkcyjną pracę (podkreślenie autora) otrzymali wgląd w problemy produkcji socjalistycznej i w rozwój stosunków społecznych ludzi oraz by uczestniczyli w walce o wykonanie planów produkcyjnych«. Dzięki temu, że studenci będą obecnie przydzielani do brygad produkcyjnych, aby uczestniczyć w całym ich życiu, »zapewni się większy wpływ klasy robotniczej na rozwój i wychowanie przyszłego nauczyciela«".

Na razie — przynajmniej do końca pierwszego roku studiów — uwzględniając miejscowe warunki — przewiduje się „dziesięciotygodniową praktykę lub dwie praktyki pięciotygodniowe w socjalistycznych zakładach produkcyjnych. W każdym tygodniu praktyki studenci przez 5 dni biorą udział w pracy produkcyjnej. Tutaj rozszerzają i pogłębiają swoje wiadomości politechniczne uzyskane w szkole ogólnokształcącej oraz specjalizują się na konkretnych stanowiskach pracy". Studenci wykonują tę pracę jako aktywni członkowie brygad zakładowych, wpływają przez to bezpośrednio na wykonanie zadań produkcyjnych zakładu w ramach ogólnego planu gospodarczego.

Istota i charakter pracy socjalistycznej może jednak być dopiero wtedy w pełni i całkowicie uchwycona, gdy student zdobędzie możliwość wniknięcia w specyfikę kolektywnych metod wytwarzania i gdy zrozumie, że w procesie pracy myśl i działanie w różnych dziedzinach społecznej produkcji nawzajem się uzupełniają.

Dlatego jeden dzień w każdym tygodniu produkcyjnym zarezerwowano na zapewniający „wglądnięcie w technologię wybranych zakładów" oraz na umożliwienie zrozumienia powiązań istniejących między ekonomią, polityką, techniką i naukami przyrodniczymi.

Ponadto zajęcia z zakresu podstawowych zagadnień produkcji socjalistycznej w powiązaniu z pracą produkcyjną umożliwią studentom zrozumienie kierowniczej roli klasy robotniczej w budowie ustroju socjalistycznego w Niemieckiej Republice Demokratycznej oraz istoty kooperacji w ramach światowego systemu socjalistycznego.

Główne kryterium socjalistycznego kształcenia nauczycieli polega przede wszystkim na zharmonizowaniu praktyki produkcyjnej z praktyką społeczną i pedagogiczną. Dlatego uwagę studentów w pierwszym roku kształcenia politechnicznego kieruje się na to, by „w czasie swej pracy w zakładzie zapoznali się z problemami pedagogicznymi" „dnia szkolnego w produkcji socjalistycznej" (podkreślenie autora). Przez hospitacje, obserwacje uczniów i przez osobistą

opiekę nad uczniami w czasie „dnia szkolnego w produkcji socjalistycznej" zbiera się doświadczenia przydatne w studiach dalszych.

Z uwagi na rosnące znaczenie socjalistycznej produkcji rolniczej i postępującej mechanizacji w placówkach kształcących przyszłych nauczycieli wiejskich, część politechnicznego studium odbywa się w ścisłym powiązaniu z rolniczymi spółdzielniami produkcyjnymi.

W czasie odbywania praktyk wielostronne powiązanie prac produkcyjnych i społecznych pozwala nie tylko „poznać różnorodność życia umysłowego i kulturalnego w zakładzie lub na wsi, lecz również zbliża nauczanie do życia, ułatwia przekazywanie uczniom tego, co nowe w naszym życiu kulturalnym".

STUDIUM SPECJALNE W ZAKRESIE „PODSTAW PRODUKCJI PRZEMYSŁOWEJ" I „PODSTAW PRODUKCJI ROLNICZEJ"

Różnorodność zadań specjalnych, które wynikają z realizowania zasad kształcenia politechnicznego, wymaga także planowego i systematycznego kształcenia nauczycieli z punktu widzenia „dnia szkolnego w produkcji" oraz takich przedmiotów nauczania, jak rysunek techniczny i podstawy produkcji.

Chodzi tu albo o nauczyciela podstaw produkcji przemysłowej, lub o nauczyciela podstaw produkcji rolniczej. Zasadniczo oba przedmioty posiadają elementy wspólne. Wspólne jest następujące założenie dla obu: „Planowy rozwój sił produkcyjnych naszej republiki w ramach socjalistycznego systemu światowego, postępująca mechanizacja i automatyzacja produkcji w socjalizmie oraz dokonywający się proces zmiany charakteru pracy wymagają, aby dzisiejsi uczniowie, którzy będą żyli i pracowali w komunizmie, otrzymali takie wykształcenie, które umożliwi im wykonanie ich przyszłych zadań, wynikających ze wskazań programu komunistycznego. Do rozwiązania tych zadań predystynowana jest w pierwszym rzędzie ogólnokształcąca politechniczna szkoła średnia. Decydującym środkiem jest tu ścisłe wiązanie nauczania z pracą produkcyjną, włączanie uczniów do rewolucyjnej walki klasy robotniczej, wychowywanie ich w miłości do pracy i do twórczych osiągnięć z pracy wynikających. Dla tych zadań wykorzystuje się wszystkie przedmioty nauczania, jednak zadania wychowania socjalistycznego w sposób szczególniejszy wiążą się z kształceniem politechnicznym (dzień szkolny w produkcji socjalistycznej, wprowadzenie do produkcji socjalistycznej, rysunek techniczny).

Właśnie dla wykonania tych zadań, w których wyrażają się nowe elementy pedagogiki socjalistycznej, brakowało dotąd nauczycieli. Nauczyciele ci muszą być tak wykształceni, aby byli w stanie realizować nauczanie przedmiotów cyklu politechnicznego i wychowanie przez pracę według zasad naukowych. Dzięki przedmiotom cyklu politechnicznego ukształtuje się w przyszłości nowy „typ nauczyciela, który będzie w stanie nadążyć samodzielnie i twórczo za

burzliwym rozwojem naszej epoki i który na swym odcinku pracy potrafi uwzględniać nieustanny postęp naukowo-techniczny".

Warunkiem przyjęcia na kierunki techniczne studiów uniwersyteckich lub do szkół wyższych, dających kwalifikacje nauczycieli przedmiotów cyklu politechnicznego, jest wykazanie się przez kandydata posiadaniem, poza maturą, wykształceniem technicznym na poziomie kwalifikowanego robotnika.

Istotą socjalistycznego ustroju jest to, że młode pokolenie wychowuje się m. in. w czynnym powiązaniu z bazą materialno-techniczną. Dlatego w dziesięcioletniej szkole ogólnokształcącej wprowadza się począwszy od kl. VII jeden dzień pracy produkcyjnej. Dlatego do dwuletniej lub trzyletniej szkoły zawodowej można dostać się po ukończeniu 10-letniej ogólnokształcącej szkoły politechnicznej. Ustawa szkolna stwierdza generalnie: „Droga ze szkoły średniej poprzez kształcenie zawodowe (uzyskanie świadectwa robotnika kwalifikowanego) jest drogą przygotowania narybku do szkół technicznych i szkół wyższych". Studium „podstawy produkcji przemysłowej" wzgl. „rolniczej" realizowane jest na podstawie jednolitych programów, zatwierdzonych przez Sekretariat Stanu do Spraw Szkolnictwa Wyższego w porozumieniu z Ministerstwem Oświaty.

Kompleksowy charakter tej nowej specjalności wynika z trzech założeń:

Po pierwsze, potrzebna jest ścisła współpraca z nauczycielami studium społecznego (marksizmu-leninizmu), pedagogiki ogólnej, psychologii i metodyk nauczania, z naukowcami fakultetów matematyczno-przyrodniczych, gospodarczo-naukowych i rolniczych, jak również z pracownikami zakładów produkcyjnych zajmujących się szkoleniem.

Po drugie, specjalistyczne wykształcenie przedmiotowe obejmuje poważną liczbę dyscyplin, które w dotychczasowym kształceniu nauczycieli w zakresie przedmiotu „roboty ręczne" jako samodzielne przedmioty (z wyjątkiem obróbki drewna i metali) nie występowały. Są to: rysunek techniczny, obróbka tworzyw sztucznych, maszynoznawstwo, technologia ogólna i porównawcza technologia, elektrotechnika, technika pomiarów, sterowania i regulacji, technika produkcji i reperacji pomocy naukowych włącznie z fotografowaniem, wykonywaniem odbitek i umiejętności filmowo-technicznych.

W całokształcie tych zagadnień „roboty ręczne" (Werkunterricht) w klasach 1—6 uznawano za ważną, składową część kształcenia i wychowania politechnicznego i za formę wstępnego przygotowania do „dnia szkolnego w produkcji" oraz za fundament późniejszego kształcenia nauczycieli przedmiotu „roboty" (Werken). Zagadnień tych nie możemy jednak tutaj szerzej rozwijać.

Po trzecie, główną uwagę należy kierować na społeczno-polityczne i pedagogiczne aspekty wyżej wymienionych dyscyplin, jak również na gruntowność opanowania

metodyki przedmiotów składających się na „dzień szkolny w produkcji" oraz na metodykę „rysunku technicznego" i „wprowadzenie do produkcji socjalistycznej". Trwałe efekty nauczania i wychowania, które stara się osiągnąć ten nowy nauczyciel, tak jak każdy inny nauczyciel w ogólnokształcącej politechnicznej szkole średniej NRD, zależą istotnie od naukowo-dydaktycznej i metodycznego ukształtowania całej jego działalności nauczycielskiej.

III. UWAGI KOŃCOWE

Chodziło nam o wykazanie, że problemy przez nas poruszone dotyczą także szkolnictwa wyższego i że należy pracować nad dalszym rozwojem tych problemów.

Okazuje się, że podstawowe problemy specjalistycznego wychowania — powiązanie szkoły z życiem i powiązanie nauczania z pracą produkcyjną — są centralnymi zagadnieniami kształcenia nauczycieli naszego państwa robotniczo-chłopskiego. Rozwiązanie tych problemów w praktyce zależy ostatecznie od realizacji humanistycznego celu, zawartego w tendencji, by „liczni naukowcy i artyści współpracowali najściślej z robotnikami", oraz w tym, by powstały „nowe socjalistyczne stosunki przyjaźni i współpracy pomiędzy obywatelami wywodzącymi się z różnych warstw społeczeństwa".

NIEKTÓRE PROBLEMY DYDAKTYCZNE I ORGANIZACYJNE DZIAŁALNOŚCI LIGI PRZYJACIÓŁ ŻOŁNIERZA W ZAKRESIE SZERZENIA KULTURY TECHNICZNEJ WŚRÓD SPOŁECZEŃSTWA

I. MIEJSCE KSZTAŁCENIA TECHNICZNEGO W CAŁOKSZTAŁCIE DZIAŁALNOŚCI LPŻ

Doniosłą rolę w krzewieniu, upowszechnianiu i podnoszeniu kultury technicznej wśród społeczeństwa, obok szkolnictwa, spełniają stowarzyszenia naukowo-techniczne i zawodowe, organizacje młodzieżowe oraz Liga Przyjaciół Żołnierza. Liga Przyjaciół Żołnierza jest patriotyczną organizacją społeczną, stawiającą sobie za cel umacnianie więzi narodu z Wojskiem Polskim i przysposabiania ludności, a zwłaszcza młodzieży do pracy dla kraju i jego obronności. LPŻ jest stowarzyszeniem wyższej użyteczności publicznej liczącym ponad 1 milion członków.

Statut LPŻ uchwalony na IV Nadzwyczajnym Zjeździe Krajowym tej organizacji w 1957 r. określa m. in. następujące cele Ligi:

a) szerzenie wśród społeczeństwa zrozumienia zadań obrony kraju,
b) popularyzowanie i krzewienie wśród społeczeństwa wiedzy i umiejętności wojskowych i wojskowo-technicznych oraz sportów obronnych,
c) szkolenie obywateli, a zwłaszcza młodzieży w zależności od jej zainteresowań oraz rozwijanie ruchu sportowego w specjalnościach takich, jak:
   — łączność przewodowa i radiowa oraz krótkofalarstwo,
   — kierowanie pojazdami mechanicznymi i sport motorowy,
   — modelarstwo i w innych dziedzinach [1]).

Działalnością LPŻ kieruje Zarząd Główny, który posiada następujące działy:

— Dział Ogólnowojskowy,
— Dział Motorowy,
— Dział Łączności,
— Dział Wodny,
— Samodzielny Wydział TOPL.

Wszystkie więc kierunki pracy LPŻ mają związek z techniką. Najbardziej i bezpośrednio zbliżone do techniki są działy łączności i motorowy.

Podstawowymi komórkami organizacyjnymi Ligi są koła i kluby. Głównym ich zadaniem jest prowadzenie działalności kształceniowej i sportowej oraz propagandowo-wychowawczej.

2. REZULTATY DZIAŁALNOŚCI DYDAKTYCZNEJ NIEKTÓRYCH DZIAŁÓW LPŻ

Praca Działu Łączności w zakresie kształcenia technicznego i działalności sportowej prowadzona jest od powstania LPŻ, tj. od 1950 r.

[1]) Statut Ligi Przyjaciół Żołnierza — W-wa 1958, str. 4—5.

W początkowym okresie nauczania odbywało się ono na kursach I i II stopnia. Stopień I obejmował program nauczania podstawowych wiadomości z radiotechniki i telefonii, stopień II zaś obejmował elektro- i radiotechnikę, naukę znaków Morse'a oraz praktyczną pracę warsztatową.

Zasługuje na podkreślenie fakt, że w pierwszym okresie działalności dydaktycznej LPŻ na kursach I i II stopnia uczestniczyło 60—70% młodzieży w wieku przedpoborowym. W latach 1951—1954 radiokluby dysponowały bardzo minimalną bazą sprzętową. Dopiero przydzielenie organizacji LPŻ przez Wojsko większej ilości sprzętu łączności pozwoliło na znaczne rozszerzenie zadań dydaktycznych radioklubów, zarówno pod względem ilości uczących się, jak i rodzajów kursów.

Wzrost ilości radioklubów i ich członków w ostatnich latach przedstawia się następująco:

Lata	Ilość klubów	Ilość członków radioklubów
1957	120	3159
1958	128	4251
1959	130	4370
1960	150	5290

W roku 1958 wprowadzono nauczanie w ramach PTW (Przysposobienie Techniczno-Wojskowe) dla młodzieży w wieku poborowym. Ostatnie lata przynoszą nowe rodzaje kształcenia związane z bardziej nowoczesnym sprzętem łączności, a mianowicie nauczanie telewizyjne oraz radiolokacyjne.

Wzrost ilości szkolonych na niektórych kursach łączności w ostatnich latach przedstawia następujące zestawienie:

Rok szkolenia	Rodzaje kształcenia i ilość osób			
	radiomechaników	Radiooperatorów	elektrominimum	radiominimum
1958/59	1850	5970	500	560
1960/61	3971	6103	9644	10248

Pokaźne również rezultaty posiadą Dział Motorowy. Przedstawia je poniższa tabela.

Rodzaje szkolenia	Lato		
	1958	1959	1960
Kształcenie zawodowe III kat.	4 838	7 262	9 315
Kształcenie amatorskie samochodowe	68 458	59 504	52 000
Kursy motocyklowe	33 528	82 940	70 000
Razem	103 824	149 712	131 315

Z tabeli wynika, że największą popularnością cieszy się nauczanie jazdy na motocyklu. Tego rodzaju nauczanie jest popularne ze względu na wzrastającą powszechność pojazdów motocyklowych, spowodowaną większą ich dostępnością. Należy również zwrócić uwagę i na to, że kursy motocyklowe są łatwiejsze do zorganizowania w stosunku np. do kursów samochodowych. Wymagają one mniejszych nakładów materiałowych i finansowych, co wydatnie obniża wysokość opłat pobieranych od kursantów. Stosunkowo mniejsza ilość osób kształciła się na kursach zawodowych. Nauczanie tego rodzaju obejmuje w zasadzie tylko młodzież w wieku poborowym, skierowaną przez Wojewódzkie Komendy Wojskowe.

Większą ilość przeszkolonych osób obejmują amatorskie kursy samochodowe. Kształci się tu zarówno młodzież w ramach PTW — tj. młodzież skierowana przez WKW — jak i kandydaci starszych roczników.

W 1959 r. Kluby i Ośrodki motorowe LPŻ zorganizowały na wsi 1586 kursów motorowych, na których uczyło się 65 717 osób, co stanowi 44% ogółu przeszkolonych na kursach motorowych. Największą popularnością w środowisku wiejskim cieszą się kursy motocyklowe, na których w wyżej wymienionym roku uczyło się i przeszło ćwiczenia 42 905 osób, co stanowi 51% ogółu absolwentów kursów.

W ciągu trzech lat zdało egzamin z nauki jazdy w środowisku wiejskim 150 081 młodzieży. Liczba ta wskazuje, że LPŻ dociera do najdalszych zakątków naszego kraju. Obserwujemy więc bardzo ciekawe i pozytywne zjawiska wkraczania techniki na wieś. Pozytywnym również faktem jest ilość uczącej się młodzieży do lat 20. Część tej młodzieży trafi w przyszłości do szeregów wojska, pozostała zaś zasili gospodarkę rolną. W obu jednak wypadkach wejdzie do samodzielnego życia młodzież z uzyskaną już wiedzą i umiejętnościami technicznymi.

Niemałe sukcesy posiada LPŻ w kształceniu młodzieży w ramach PTW. W ciągu lat 1958—1960 przygotowano bezpośrednio dla potrzeb wojska na samochodowych kursach zawodowych i amatorskich 56 255 osób. Biorąc pod uwagę główne cele i zadania LPŻ należy przypuszczać, że kształcenie tego typu będzie się w przyszłości bardziej rozwijało.

3. PROBLEMY DYDAKTYCZNE

a) Uczestnicy kursów

Poważnym problemem w działalności LPŻ, obok troski o stan ilościowy kursów, są zagadnienia dydaktyczne. Proces dydaktyczny badany był przez autorów niniejszego artykułu przez dłuższy okres czasu. Przedmiotem zainteresowania były m. in. takie problemy, jak przekrój uczestników kursów, realizacja zasad dydaktycznych w toku nauczania oraz metody nauczania.

Rzeczą interesującą, a nawet do pewnego stopnia zaskakującą, jest

bardzo zróżnicowany wiek uczestników kursów. Jego rozpiętość waha się w granicach od 17—54 lat. Szczegółowo stan ten przedstawia poniższe zestawienie (wzięto pod uwagę 1 kurs łączności i 1 motorowy):

do lat 21 uczęszczało na kurs 23,8% słuchaczy
do lat 30 „ „ „ 48,6
powyżej 30 lat „ „ „ 27,6%

Z powyższego wynika, że nie w pełni jest realizowany jeden z celów LPŻ zawarty w jej statucie, który mówi o szkoleniu obywateli, a zwłaszcza młodzieży.

Sformułowanie to należy interpretować, naszym zdaniem, w ten sposób, że młodzież powinna stanowić na kursach $^2/_3$ lub co najmniej połowę stanu słuchaczy. Niestety, napływ młodzieży jest zbyt słaby, aby mogła ona stanowić zdecydowaną większość. Z analizy wypowiedzi pracowników ośrodków kształcących i wykładowców na kursach można wyciągnąć wniosek, że zarówno szkoły, jak i organizacje uczniowskie zbyt słabo jeszcze krzewią wśród młodzieży zainteresowania techniczne.

Badania nasze wykazały poza tym bardzo zróżnicowany stopień wykształcenia uczestników kursów. Szczegółowe dane w tym zakresie przedstawia poniższe zestawienie.

	Kurs łączności	Kurs motorowy
wykształcenie	w %	w %
ukończona szkoła podstawowa	34	19,8
średnie ogólnokształcące	18	35,7
średnie zawodowe	42	25,8
wyższe	6	18,7

Z danych tych wynika, że dla pewnej części kursantów opanowanie teoretycznego materiału zawartego w programie nauczania nie przedstawiało większych trudności. Mamy tu na myśli tych, którzy posiadali wyższe i średnie wykształcenie techniczne. Niestety, nie można tego powiedzieć o tej części uczniów, którzy przystąpili do nauki mając niepełne podstawowe lub tylko podstawowe wykształcenie. Zrozumienie i opanowanie np. działania podstawowych układów samochodu czy podstaw elektro- i radiotechniki wymaga posiadania już pewnych wiadomości z dziedziny matematyki, chemii, a przede wszystkim fizyki. Nauczania tych bowiem przedmiotów ze względów zrozumiałych program nie przewiduje, a w najlepszym wypadku wykładowcy mogą jedynie nawiązywać do tych czy innych praw fizycznych, zakładając z góry, że są one kursantom już znane. Ten stan rzeczy powoduje, że poważna część uczniów ma trudności w należytym planowaniu materiału. Nie wydaje się więc celowe przyjmowanie na kurs tej części kandydatów, o której z góry

można powiedzieć, że nie podoła trudom tego rodzaju nauki. Można dojść do jeszcze poprawniejszego wniosku: tego typu kursantów wydzielić w oddzielne grupy i przygotować dla nich dydaktycznie uzasadniony program.

Bardzo ciekawe są dane dotyczące motywów uczęszczania na kursy. Wypowiedzi ankietowe podają kilka takich motywów. Najczęściej wymienianym motywem jest zainteresowanie techniką łączności, następnie chęć wykonania dla własnego użytku odbiornika radiowego. Wymieniono też jako motyw chęć zdobycia zawodu i pracowania w tym zawodzie, chęć pogłębienia swej wiedzy oraz zamiar pełnienia służby w wojskach łączności. Z badań ankietowych na kursie motorowym wynika natomiast, że znaczną większością kursantów (66,7%) kierowały motywy osobiste (chęć prowadzenia własnego samochodu). Drugim motywem było zainteresowanie techniką samochodową (21,6%). Trzeci motyw, jaki występował, to chęć zdobycia szansy zostania kierowcą samochodowym w wojsku (11,7%).

Ogólnie możemy ocenić motywy, które skłoniły słuchaczy do uczęszczania na kurs jako pozytywne, przy czym zainteresowanie techniką i chęć pogłębienia swojej wiedzy z punktu widzenia zadań LPŻ w szerzeniu kultury technicznej są motywami szczególnie wartościowymi i społecznie bardzo korzystnymi.

b) Realizacja zasad dydaktycznych

W rozważaniach naszych na temat zasad nauczania na kursach zatrzymamy się nad niektórymi tylko, najbardziej charakterystycznymi w tym szkoleniu, mianowicie nad zasadą korelacji i poglądowości.

Są różne poglądy w kwestii traktowania korelacji jako zasady dydaktycznej. J. Klimczyk i R. Czekajowski w pracy zatytułowanej „Problem realizacji zasad nauczania w procesie kształcenia zawodowego" zamieszczonej w pracy zespołowej „Wprowadzenie do teorii nauczania" piszą, że korelacja jest wprawdzie zasadą, ale nie posiada charakteru ogólnego, gdyż da się ją wprowadzić do jednej z pięciu powszechnie wymienianych zasad, przede wszystkim do zasady systematyczności i logicznej kolejności.[2])

Można oczywiście nie tylko zgodzić się, ale jak najbardziej podkreślić fakt, że korelacja jest ściśle powiązana z zasadą systematyczności. Jednocześnie koleracja jest odzwierciedleniem jak najbardziej ogólnego prawa dialektyki wszechzwiązku zjawisk, dlaczego więc nie może być uznana za zasadę o charakterze ogólnym? Chodzi o nową, głębszą treść korelacji, szczególnie w systemie kształcenia politechnicznego, do którego obecnie usilnie zmierzamy.

[2]) „Wprowadzenie do teorii nauczania". Praca zespołowa pod kierownictwem Z. Mysłakowskiego. J. Klimczyk i R. Czekajowski „Problem realizacji zasad nauczania w procesie kształcenia zawodowego" KiW 1961, str. 511—548.

Realizacja zasady korealacji polega na tym, że poszczególne przedmioty wyodrębnione, wyizolowane z niezróżnicowanej całości, zgodnie ze swoją logiką wewnętrzną, na nowo dążą do stworzenia całości, ale już całości świadomej i zróżnicowanej. W procesie nauczania bowiem pewne zjawiska ze względów dydaktycznych muszą być wyizolowane — stąd takie przedmioty, jak fizyka, chemia, matematyka itp. Ale technika jest przecież kompleksowym powiązaniem zjawisk przyrodniczych, którym człowiek każe celowo i skutecznie działać. W życiu, w technice wszystkie zjawiska występują łącznie i kombinacyjnie. Dlatego potrzebna jest korelacja, która pozwala kojarzyć wiedzę z jednego przedmiotu z innymi przedmiotami. Korelacja jest pomostem między logiką wewnętrzną, np. fizyki, a logiką wewnętrzną techniki.

W technice samochodowej znajdujemy uprzedmiotowione prawa fizyki, matematyki i chemii, którym kierowca każe celowo i skutecznie działać. Jeśli kierowca zna te prawa — będzie to nakaz świadomy. Do tego też zmierzają nasze postulaty dotyczące ustalenia nowych kryteriów przy doborze kandydatów na kursy, uwzględniających odpowiedni stan wykształcenia ogólnego. W wyniku tego wykształcenia uczeń osiąga wiadomości dotyczące praw fizycznych, chemicznych i matematycznych. Szkolenie samochodowe daje mu możność widzenia tych praw w praktycznym zastosowaniu: w działaniu silnika (w ssaniu, sprężaniu, pracy i wydechu), w pracy gaźnika, w pracy urządzeń elektrycznych itp.

Dlatego słusznie stosuje się na kursie samochodowym korelację szczególnie między takimi przedmiotami, jak „budowa i zasady obsługi technicznej samochodu" i „praktyczną naukę jazdy". Instruktor nauki jazdy, przy różnych czynnościach wykonywanych przez kursantów w czasie jazdy, zawsze przypomina wiadomości uzyskane przez nich na wykładach z dziedziny obsługi samochodu.

Korelacja natomiast takich działów nauki, jak fizyki czy chemii, z przedmiotem „budowa i zasady obsługi technicznej samochodu" nie jest powszechnie realizowana. Choć można przytoczyć fakty, że wykładowca, omawiając pracę silnika, wspomina, na jakich prawach fizyki praca ta się opiera. Są to jednak stwierdzenia dość ogólnikowe i kursantom o niższym poziomie wykształcenia nic nie dają. Kursanci ci, choć wykonują potem różne czynności związane z prowadzeniem samochodu, czynią to mechanicznie, bez świadomości przemian, jakie zachodzą pod maską samochodu.

Jeśli chodzi o zasadę poglądowości, to wymaga ona, aby pojęcia uczniów o rzeczywistości były kształtowane na podstawie żywych spostrzeżeń przedmiotów bądź też, gdy bezpośrednie udostępnienie przedmiotów rzeczywistości jest niemożliwe, żeby kształtować określanie pojęcia w oparciu o konkretne wyobrażenia tych przedmiotów.

W celu zetknięcia ucznia z rzeczywistością stosuje się różne pomoce naukowe. Jedną z najbardziej popularnych jest rysunek kredowy na

tablicy. W toku nauczania elektro- i radiotechniki na kursie radiomechaników wykładowcy często wykonują kredą na tablicy różnego rodzaju szkice techniczne, schematy, wykresy itp. Na wykładach z głównych przedmiotów na kursie używane są jedno- lub wielokolorowe schematy przedstawiające budowę bardziej skomplikowanych części elektro- i radiotechnicznych. Demonstrując poszczególne schematy, wykładowca równocześnie objaśnia je. Na wykładach demonstrowane są również statyczne makiety wykonane na specjalnych tablicach, przedstawiające zasady działania poszczególnych układów elektrycznych i radiotechnicznych. Część statycznych makiet umieszczona jest na ścianach sal wykładowych, co ułatwia kursantom oglądanie ich w przerwach między lekcjami.

W czasie zajęć laboratoryjnych (ćwiczenia) kursanci posługują się i zaznajamiają praktycznie z podstawowymi przyrządami pomiarowymi używanymi w radiotechnice.

W nauczaniu stosowany jest również kolorowy film o powstawaniu elektryczności, magnetyzmie i elektromagnetyzmie. Wielką zaletą filmu stosowanego w nauczaniu jest to, że pozwala on na odtworzenie zjawisk o ruchu i rozwoju.

Kierownictwo Warszawskiego Radioklubu, doceniając znaczenie pomocy poglądowych w procesie dydaktycznym, stara się o stałe powiększanie ich ilości. Część makiet otrzymano z Warsztatów Doświadczalno-Naprawczych Działu Łączności, inne pomoce naukowe wykonywane są przez członków sekcji Radioklubu. Należy jednak stwierdzić, że ilość pomocy poglądowych stosowanych w nauczaniu nie jest w pełni wystarczająca. Istnieje m. in. potrzeba zakupu epidiaskopów, nowych filmów, nowych przyrządów pomiarowych elektrycznych i elektronowych w związku ze stałym rozwojem radiotechniki i telewizji i organizowaniem nowych kursów. Możliwości zakupów ograniczają zbyt szczupłe jeszcze dotacje finansowe.

c) Kilka uwag o metodach nauczania

. Obok wykładów podstawową formą nauczania są na kursach ćwiczenia. Ćwiczenia przeprowadzane są metodą laboratoryjną. Do prowadzenia ich kurs dzielony jest na grupy po 5—6 osób każda. Celem ćwiczeń jest praktyczne ugruntowanie wykładów z elektro- i radiotechniki z wykorzystaniem wszystkich urządzeń i przyrządów stosowanych w pracy radiomechanika. Ćwiczenia obejmują równocześnie wykonywanie obliczeń oraz samodzielne rozwiązywanie różnych układów z dziedziny elektro- i radiotechniki.

Przystępując do ćwiczeń, kursanci zapoznają się z treścią ćwiczenia przez odczytanie odpowiedniego tekstu ze skryptu. Każdy skrypt zawiera część ogólną, która traktuje o teoretycznych zagadnieniach pomiarów omawianych w większym lub mniejszym zakresie na wykładach. Część druga dotyczy pomiarów przy pomocy przyrządów. W konspekcie podane

są zadania do wykonania oraz wzory tabelek do wypełniania wraz z niezbędnymi objaśnieniami. Część trzecia zawiera wytyczne do sprawozdania, które każdy kursant obowiązany jest wykonać po ćwiczeniach. Sprawozdanie jest podstawą zaliczenia kursantowi ćwiczenia. W toku ćwiczeń wykładowca i jego asystent sprawdzają ich przebieg, udzielają objaśnień i pomocy kursantom oraz sprawdzają wyniki pomiarowe i dyskutują je. Ćwiczenia odbywają się przy specjalnych stołach, które posiadają odpowiednie wyposażenie. Metoda ćwiczeń laboratoryjnych stosowana na kursach przez Warszawski Radioklub zasługuje na uwagę i upowszechnienie. Pozwala ona przeprowadzić nauczanie w sposób bardziej ciekawy dla słuchacza i równocześnie umożliwia mu lepsze opanowanie wiadomości i umiejętności.

4. WNIOSKI I PROPOZYCJE

Przystępując do pracy nad dość rozległą, a jednocześnie pomijaną na ogół problematyką, dotyczącą podstaw organizacyjnych i dydaktycznych działalności LPŻ w zakresie szerzenia kultury technicznej wśród społeczeństwa, wybraliśmy niektóre tylko problemy z tego zakresu.

Nasza analiza upoważnia do stwierdzenia, że LPŻ prowadzi szeroką działalność szkoleniową, zmierzającą do krzewienia wiedzy i umiejętności wojskowo-technicznych. Działalność ta przyczynia się w znacznym stopniu do szerzenia kultury technicznej wśród społeczeństwa.

Wydaje się, że zasadniczym kierunkiem w działalności dydaktycznej LPŻ powinno się stać podjęcie wysiłków zmierzających do tego, by wypełniając ilościowe zapotrzebowanie w zakresie szerzenia kultury technicznej wśród młodzieży, zapewnić jednocześnie możliwie dobrą jakość zarówno naukowego, jak i technicznego przygotowania. Wiążą się z tym, oczywiście, różnorodne trudności. Dotyczą one zarówno personelu nauczającego, jak i metod nauczania.

Kwalifikacje zawodowo-techniczne kadry wykładowców, jakkolwiek w niektórych wypadkach dość wysokie, wymagają uzupełnienia w zakresie umiejętności postępowania pedagogicznego i ogólnej kultury pedagogicznej. Doświadczenia wykładowców odnośnie form i metod nauczania są przeważnie subiektywnym poglądem każdego z nich i mogą często budzić zastrzeżenia z naukowo-pedagogicznego punktu widzenia. Są bowiem pewne ogólne zasady postępowania dydaktycznego, obowiązujące w procesie nauczania, są również i specyficzne formy i metody nauczania w zakresie nauczania techniki. Ta specyfika powinna znaleźć tu swoje odbicie.

Drugą sprawą wymagającą — naszym zdaniem — zastanowienia jest opracowanie odpowiednich kryteriów doboru kandydatów na kursy. Nie wydaje się bowiem, aby problem aktualnego wykształcenia kandydata, np. na kierowcę samochodowego, był dla kierownictwa Klubów i Ośrod-

ków szkolenia rzeczą obojętną. Do spraw wiążących się z kryteriami doboru na kursy zaliczyć również należy zagadnienie ujednolicenia poszczególnych kursów ze względu na wiek i wykształcenie kursantów. Ze względów pedagogicznych i psychologicznych nie jest rzeczą obojętną, czy kurs stanowi mniej więcej jednolity organizm pod względem wieku i wykształcenia.

Wyszczególnione tu pewne dezyderaty nie zmniejszają bynajmniej ogólnej użyteczności społecznej i wojskowej LPŻ. Rola LPŻ, jak wskazują zamierzenia tej organizacji, będzie w perspektywie jeszcze bardziej wzrastać.

POZALEKCYJNE I POZASZKOLNE ZAJĘCIA TECHNICZNE MŁODZIEŻY

Pojęcie zajęć pozalekcyjnych, które ograniczało się kilka lat temu niemal wyłącznie do kół zainteresowań, i pojęcie zajęć pozaszkolnych, które oznaczało tylko pracę placówek wychowania pozaszkolnego — uległo rozciągnięciu również na inne formy zajęć prowadzonych z młodzieżą poza obrębem nauki szkolnej.

W szkole nie tylko w kołach technicznych odbywają się techniczne zajęcia pozalekcyjne. Podejmuje je na przykład Liga Przyjaciół Żołnierza w szkolnej modelarni, podejmuje je drużyna harcerska w zoganizowanym przez siebie warsztacie itd. A i sama szkoła dodała do tradycyjnej formy kół kursy techniczne (motorowe, krótkofalarskie i inne), które cieszą się powodzeniem zwłaszcza w szkołach średnich.

Jeżeli więc dzisiaj chcemy dyskutować i planować, w związku z reformą szkolną, rozwój technicznych zajęć pozalekcyjnych, musimy brać pod uwagę wszystkie występujące w szkole formy zajęć, które nie stanowią bezpośredniej realizacji programów nauczania. Tworzą one system wychowania pozalekcyjnego.

Podobnie rzecz się ma z technicznymi zajęciami pozalekcyjnymi, których organizatorem są obecnie nie tylko placówki resortu oświaty, ale i innych resortów państwowych, organizacji społecznych, związków zawodowych, A więc i problem pozaszkolnych zajęć rozpatrywać należy w całym systemie pozaszkolnego wychowania.

ROZWÓJ POZALEKCYJNYCH I POZASZKOLNYCH ZAJĘĆ TECHNICZNYCH

Od kilkunastu lat prowadzone są w szkołach zajęcia techniczne w kołach zainteresowań. Stosunkowo dobrze rozwijają się one w szkołach miejskich, natomiast słabo — na wsi. Charakterystyczne dla rozwoju kół technicznych są liczby kół i ich uczestników w szkołach ogólnokształcących podstawowych i średnich.

W szkołach tych w roku 1953/54 działało 5725 kół z 89 172 uczestnikami, w roku 1956/57 było tylko 4263 kół z 63 583 uczestnikami. Ponowny wzrost kół technicznych rozpoczął się w roku 1959/60. W następnym roku szkolnym, to jest 1960/61, działało już w szkołach 5395 kół z 96 651 uczestnikami.

Koła techniczne stanowią około 13% ogólnej liczby kół zainteresowań w szkołach podstawowych i około 12% w liceach ogólnokształcących.

W placówkach wychowania pozaszkolnego re-

sortu Min. Oświaty koła techniczne stanowią ponad 20% wszystkich kół. W roku 1960/61 było tam zorganizowanych 1329 kół z 20 905 uczestnikami.

W szkołach podstawowych koła techniczne mają charakter ogólny o nastawieniu często modelarskim. W szkołach średnich i placówkach są one bardziej wyspecjalizowane, a tematy prac bardziej praktyczne.

Mimo stosunkowo niewielkiego zasięgu kół technicznych odgrywają one niewątpliwą rolę w popularyzacji techniki w szkołach i placówkach przede wszystkim przez organizowanie różnego rodzaju imprez o charakterze masowym, jak wieczory ciekawej techniki, pokazy, quizy techniczne, zawody itd. Brak danych liczbowych nie pozwala na ocenę powszechności tej formy zajęć. Niemniej ostatnio coraz bardziej podkreśla się jej znaczenie i zaleca, aby każde koło zainteresowań przynajmniej dwa razy w roku w formie atrakcyjnej imprezy zaprodukowało kolegom swoje osiągnięcia.

Obok technicznych kół zainteresowań i zajęć masowych w szkołach, zwłaszcza średnich, organizuje się szereg kursów technicznych. Obecnie, w okresie przejściowym, przed wprowadzeniem nowych programów nauczania, kursy te stoją na pograniczu dobrowolnych zajęć pozalekcyjnych i uzupełnienia niedoskonałego programu lekcji w dziedzinie umiejętności politechnicznych.

W roku 1959/60 kursów tych w szkołach średnich prowadzonych było 829 z 30 412 uczestnikami. Reprezentowały one 65 kierunków i dziedzin wiedzy technicznej. Obserwuje się tendencje do zmniejszenia ilości kursów. Zjawisko to wymaga oceny z punktu widzenia projektów przebudowy szkoły licealnej i wprowadzenia obowiązkowego przysposobienia zawodowego.

Organizacje społeczne w szkołach mogą wykazać się poważnymi osiągnięciami w dziedzinie krzewienia kultury technicznej. Trudno jest podać pełny rejestr tych osiągnięć. Scharakteryzują je niektóre tylko liczby.

Harcerstwo od pewnego czasu prowadzi wewnątrz swej organizacji imprezy techniczne różnego rodzaju, między innymi pod nazwą „manewrów technicznych", które w okresie wiosennym i letnim obejmują kilkadziesiąt tysięcy dzieci i młodzieży.

ZHP ponadto stara się rozbudowywać swą bazę do zajęć technicznych i obecnie dysponuje poza szkołą ponad 100 ośrodkami na różnym poziomie zorganizowania. Nazywają się one „techniczne stanice harcerskie".

Z inicjatywy ZMW i ZMS powstają szkolne kluby techniczne, odbywają się kursy nauki jazdy, organizowane są wiejskie kluby techniki i inne formy technicznych zajęć starszej młodzieży.

Liga Przyjaciół Żołnierza poważną część programu szkolnego kół LPŻ poświęca na sprawy techniki, rozbudowuje modelarstwo (różnych kie-

runków), udostępnia szkolnej młodzieży korzystanie z placówek pozaszkolnych, jak radioklubów, modelarni, klubów motorowych itp.

Aeroklub PRL prowadził w ubiegłym roku ponad 500 modelarni lotniczych w szkołach, z których korzystało około 10 000 młodzieży. Organizował prócz tego dla uczniów kursy poza szkołą.

Ruch spółdzielczy w szkołach przyczynia się również do popularyzacji techniki. Na 7000 istniejących spółdzielni około 1500 spółdzielni zajmuje się produkcją lub usługami technicznymi.

Ten pobieżny przegląd wskazuje jedynie część form, jakie istnieją w dziedzinie pozalekcyjnych i pozaszkolnych zajęć technicznych. Wystarcza on jednak, aby postawić tezę, iż wobec różnorodności inicjatyw zarówno wewnątrzszkolnych, jak i pozaszkolnych podstawowym problemem jest określenie wspólnych cech, wyznaczenie wspólnych zadań pedagogicznych, których realizacja mogłaby mieć określone znaczenie w modelu przyszłej politechnicznej szkoły.

PROBLEMATYKA WYCHOWAWCZA POZALEKCYJNYCH I POZASZKOLNYCH ZAJĘĆ TECHNICZNYCH

Szkoła w ramach zajęć politechnicznych może zapewnić młodzieży uzyskanie określonej wiedzy technicznej oraz zdobycie podstawowych umiejętności obróbki różnorodnych tworzyw, konstruowania i montażu. Może również i powinna wpłynąć na ukształtowanie się u uczniów właściwych postaw i nawyków związanych z procesem technicznego wytwarzania, jak umiejętności zespołowego działania, nawyków oszczędzania, kultury pracy, dbałości o zdrowie i bezpieczeństwo swoje i kolegów itd.

I chociaż w najbliższych latach wzrastać będzie znaczenie szkoły jako czynnika podstawowego w krzewieniu kultury technicznej wśród młodego pokolenia — przede wszystkim poprzez zorganizowany proces kształcenia politechnicznego — zawsze jednak pozostaną szerokie marginesy poza lekcjami i poza szkołą, które z pożytkiem muszą wypełnić różnorodne formy technicznych zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych.

Organizacja tych zajęć spoczywa w rękach różnych instytucji, jak to wynika z przeglądu dokonanego na wstępie. Nieodzowną przeto wydaje się potrzeba nakreślenia wspólnej problematyki wychowawczej technicznych zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych. Oczywiście, każdy z organizatorów będzie musiał przetransponować te problemy na teren swego działania i dobrać do ich realizacji właściwe sobie metody.

Doświadczenia ubiegłych lat wskazują na cztery główne zadania wychowawcze, które w związku ze zmianami, jakie zachodzą w szkołach,

powinny znaleźć wyraz w różnych formach pozalekcyjnych i pozaszkolnych zajęć technicznych.

Zadanie pierwsze

Rozbudzenie zainteresowań technicznych i stworzenie okazji do ich zaspokojenia stawiane było zawsze jako główne zadanie zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych. Wobec zmian zachodzących w szkolnictwie powinno zostać przesycone nową treścią. Niedługo bowiem nie będzie wystarczało rozbudzenie zainteresowań techniką w ogóle, a taka sytuacja ma już miejsce w dużych miastach, lecz określonymi jej dziedzinami ważnymi dla dalszego postępu.

Wybór dostępnych dla uczniów w różnym wieku tematów z chemii, techniki tworzyw sztucznych, nowoczesnej elektroniki, automatyki musi stać się przedmiotem poszukiwań fachowców — pedagogów i techników.

Mimo iż zainteresowania techniczne wśród młodzieży szkolnej nie są powszechne (choć należą do dziedzin najbardziej popularnych), można stwierdzić ogólne podniesienie się na przestrzeni ostatnich 10 lat poziomu wiedzy i wyrobienia technicznego.

W zakresie zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych mamy wobec tego sytuację, w której zagadnienia techniczne można stosunkowo łatwo wprowadzać do tematów niekoniecznie wyłącznie technicznych. Warto przeto rozwijać i propagować na przykład różne dziedziny zajęć artystycznych, w których znajomość technologii jest nieomal decydująca dla uzyskania zamierzonych efektów artystycznych (ceramika artystyczna, metaloplastyka, fotografika, lalkarstwo, tkactwo itd.). Warto popularyzować zajęcia z dziedziny agro- i zoologii, gdzie umiejętności techniczne są dużą pomocą w pracy. (Eksperymenty w tym kierunku prowadziłem kilka lat temu w Stacji Młodych Techników w Gliwicach. Zorganizowaliśmy tam np. kółka pszczelarzy, które wykonywały samodzielnie sprzęt potrzebny do hodowli pszczół i następnie prowadziły te hodowle. Interesujące próby widziałem w Pałacu Młodzieży w Katowicach, gdzie dużym powodzeniem cieszą się wśród dziewcząt kółka zajmujące się wyrobem galanterii z tworzyw sztucznych i odpadów). Nastawienie tych kół i efekty są wyraźnie natury artystycznej, a środki, którymi operują, przede wszystkim techniczne.

Mówiąc o zainteresowaniach technicznych młodzieży, trzeba zwrócić uwagę na jeszcze jeden moment. Kiedy przed kilkunastu laty rozpoczynał się w Polsce wśród młodzieży rozwijać ruch techniczny, celowaliśmy przede wszystkim na rozbudzanie i zaspokajanie zainteresowań indywidualnych. Służyły temu pierwsze formy zajęć pozalekcyjnych — koła techniczne — i bodźce w postaci konkursów i wystaw.

W tej chwili nie wystarcza już wobec ogólnego postępu technicznego w kraju rozwijać i zaspokajać zainteresowania indywidualne, chociaż nie

wolno tego zadania sprowadzać na dalszy plan. Będzie trzeba przeto wypracować sposoby rozbudzenia zainteresowań technicznych u całych grup młodzieży, w większych zespołach, całych organizacjach dziecięcych i młodzieżowych. Poszukiwanie za takimi sposobami podejmuje na przykład harcerstwo, Liga Przyjaciół Żołnierza i inne organizacje.

Zadanie drugie

Zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne stanowią doskonałą okazję do syntezy umiejętności obróbki i montażu z wiedzą poznaną na lekcjach, w wyniku czego powstaje materialny i użytkowy wytwór: sprzęt, zabawka, model, pomoc naukowa.

Zajęcia pozalekcyjne mogą zatem uczyć pracy wytwórczej, uwolnionej od przyczyn wywołujących frustracje, wyzwalającej dumy i satysfakcji z tworzenia, konstruowania.

W sytuacji kiedy w szkole plan nauczania nie uwzględniał pracy ręcznej, w czasie technicznych zajęć pozalekcyjnych występowała konieczność uczenia młodzieży przede wszystkim technologii, a nie pracy wytwórczej.

W zreformowanej szkole wyrobienie u uczniów podstawowych umiejętności obróbczych będzie następować na lekcjach. Dzięki temu poza lekcjami będzie można główny nacisk położyć na łączenie pracy fizycznej z umysłową, wdrożenie młodzieży do posługiwania się wiedzą w procesie wytwarzania. Konsekwentne usuwanie przepaści pomiędzy pracą fizyczną a umysłową, nawet w skali warsztatu modelarskiego, technicznej stanicy harcerskiej czy klubu technicznego, będzie stanowiło przyczynek do procesu humanizacji pracy.

Uczenie pracy wytwórczej napotyka w czasie zajęć pozalekcyjnych szczególnie sprzyjające warunki. Tok bowiem pracy kształtuje się tam na ogół według logiki procesu produkcyjnego. Dla dziecka celem jest wytworzenie przedmiotu i cel ten warunkuje jego postępowanie. Dzięki temu instruktor-wychowawca, nie zaniedbując obowiązków poszerzenia horyzontów myślowych ucznia, będzie miał doskonałą okazję do wdrożenia uczniów w zasady naukowej organizacji pracy, zasady pracy zespołowej, potokowej, zasady kooperacji i innych umiejętności tak niezbędnych dla nowoczesnego człowieka. Przykłady, jakie obserwowałem w szeregu placówkach wychowania pozaszkolnego, wskazują, iż w zajęciach technicznych tam prowadzonych w łatwiejszy sposób, aniżeli na lekcjach, ujawnia się nowoczesność i socjalistyczny charakter procesu wytwarzania.

Zadanie trzecie

Cywilizacja techniczna stawia człowieka w życiu codziennym zazwyczaj na pozycji konsumenta, eksploatatora oddanych mu do dyspozycji dóbr i środków technicznych. Zadaniem wychowawców jest zatem nie tylko przygotować twórców nowoczesnej techniki, ale przede wszystkim jej kulturalnych konsumentów.

W zajęciach pozalekcyjnych i pozaszkolnych, nie obarczonych systematycznym kursem technologii, istnieje stosunkowo duża swoboda w doborze treści pracy, a więc i nastręcza się wiele okazji do uczenia korzystania z techniki.

Do niedawna umiejętność korzystania z techniki była najczęściej sprowadzana do zaradności osobistej. W swojej praktyce spotykałem się u uczestników zajęć pozaszkolnych z dążeniem do nabycia umiejętności technicznych — „aby mogli sobie w domu coś naprawić". Równie często słyszałem od rodziców uczniów życzenie szybkiego wyuczenia ich dzieci pewnych umiejętności technicznych, ponieważ będą wtedy w domu bardziej przydatne.

Oczywiście, nie można rugować z zadań wychowawczych zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych, wyrabiania zaradności osobistej. Natomiast trzeba w większym stopniu uczyć wykorzystywania techniki w toku społecznego działania wewnątrz lub na zewnątrz szkoły. Stosowanie techniki w społecznej działalności, na przykład w pracach społecznie użytecznych, akcjach masowych itp., pozwoli lepiej ukazać młodzieży społeczną przydatność techniki i jej wysoce humanistyczną funkcję.

Zadanie powyższe nierozdzielnie wiąże się z wyrażonym poprzednio postulatem rozszerzenia zainteresowań technicznych na większe grupy młodzieży, na całe organizacje dziecięce i młodzieżowe. Oba leżą na linii wiodącej do przezwyciężenia różnicy pomiędzy indywidualizującymi metodami prowadzenia zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych a społecznymi celami wychowania.

Zadanie czwarte

Społeczne cele pozalekcyjnych i pozaszkolnych zajęć technicznych zakładają, między innymi, kształtowanie u młodzieży odpowiednich dyspozycji psychicznych, skłaniających ją do wyboru określonych zawodów technicznych. Zadanie to nie może być stawiane jako jedyne i przy ostatecznym obrachunku wyników wychowawczych wybór zawodu technicznego przez uczestników technicznych zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych nie gra decydującej roli. Niemniej wykorzystanie tych zajęć celem dania młodzieży pewnej preorientacji zawodowej jest nader cenne.

Na sprawę tą zwracam uwagę dlatego, że wybór zawodów technicznych następuje u młodych ludzi nie zawsze w sposób przemyślany, co w efekcie prowadzi do dużego odsiewu w szkołach i na studiach technicznych, a następnie do formalnego tylko zaspokojenia potrzeb kadrowych przemysłu, który otrzymuje co prawda absolwentów technicznych uczelni i szkół, ale traktujących swój zawód jako przypadkowy.

Interesującą ankietę na temat wyboru zawodu przeprowadziła wśród dzieci klas VII w roku 1961 gazeta harcerska „Świat Młodych". Wyniki jej wskazują, że wielu uczniów opuszczających szkołę podstawową nie zastanawia się głębiej nad wyborem zawodu. Zaledwie 10% badanych (na ogólną liczbę 4675 uczniów) motywuje wybór zawodu zainteresowaniami daną dziedziną pracy czy wiedzy. Jeszcze bardziej niepokojące jest nieobeznanie młodzieży z możliwościami dalszej nauki i kształcenia zawodowego. Absolwenci klasy VII znają niewiele zawodów i umieją wskazać w zasadzie tylko na tradycyjne zawody, dawniej popularne. Szczególnie spostrzeżenie to dotyczy dziewcząt.

Toteż zasadniczy kierunek preorientacji zawodowej w czasie dobrowolnych, pozalekcyjnych zajęć technicznych powinien polegać na ukazywaniu młodzieży różnych zawodów na tle możliwie szerokiego wachlarza zjawisk technicznych we współczesnym świecie oraz społecznej roli tych zawodów.

Powyżej omówione cztery główne zadania wychowawcze powinny być pojmowane w zajęciach pozalekcyjnych i pozaszkolnych łącznie, a nie, jak dotąd często się obserwowało, jedynie wycinkowo.

BODŹCE

Zainteresowania techniczne młodzieży przejawiają się przede wszystkim w podejmowaniu różnorodnych prac modelarskich i konstruktorskich zarówno indywidualnie, jak i zbiorowo, zarówno przy pomocy prymitywnych narzędzi w domach, jak i w oparciu o nierzadko doskonale wyposażone placówki pozaszkolne, kluby, domy kultury.

Należy żałować, że nie prowadzone są żadne poważniejsze badania, które ujawniłyby zasięg i profil „ruchu" technicznego wśród młodzieży. Jego istnienie daje się jednak wyraźnie odczuć na przykład w postaci coraz większego naporu dzieci na sklepy z artykułami politechnicznymi oraz poczytności pism technicznych. (Czasopismo „Horyzonty Techniki dla Dzieci" rozchodzi się w niemałym nakładzie blisko 70 000 egz., który ciągle jeszcze jest zbyt mały, aby nasycić dostatecznie rynek).

Obserwacje, jakie mam możność czynić, od kilkunastu lat wskazują,

iż powoli zaczynają ustępować główne przeszkody uniemożliwiające rozwój i zaspokajania zainteresowań technicznych młodzieży.

Zmienił się zasadniczo profil produkcji książek w dziedzinie popularnonaukowej i technicznej. Do niemal każdego problemu interesującego dzieci instruktor może dobrać odpowiednią literaturę. Również paląca przed laty sprawa wzorów do samodzielnych prac technicznych młodzieży znalazła w zasadzie rozwiązanie w szeregu publikacjach książkowych i czasopismach.

Zmieniła się na lepsze baza surowcowa do zajęć technicznych. Wraz z rozwojem przemysłu wzrasta stale ilość artykułów technicznych, półsurowców i surowców dostępnych w handlu detalicznym. Chociaż asortyment i ilości są jeszcze ciągle niewystarczające, sytuacja jest bez porównania lepsza od czasów, kiedy zakup gwoździ stanowił nie lada zadanie.

Tym bardziej przeto, wobec sprzyjających warunków rozwoju twórczości technicznej wśród dzieci i młodzieży, aktualny staje się problem bodźców umożliwiających nadanie jej prawidłowego kierunku programowego i właściwego zasięgu.

Chciałem w tym miejscu zwrócić uwagę na stosunkowo bogaty arsenał środków krzewienia w społeczeństwie kultury artystycznej, na wszechstronne bodźce wzmagające zainteresowanie sportem u dorosłych i młodzieży. W porównaniu z nimi żenująco nikłe są środki masowego krzewienia kultury technicznej. Trudno jest również wskazać na określoną komórkę w centralnych instytucjach państwowych, która by podejmowała planową działalność w tym zakresie w stosunku do całego społeczeństwa.

Można natomiast obserwować różnorodne próby propagowania twórczości technicznej wśród młodzieży przez czasopisma popularno-techniczne, prasę codzienną (np. „Sztandar Młodych"), instytucje i organizacje.

Również władze oświatowe mogą wykazać się pewnym dorobkiem w tej dziedzinie. Stosunkowo wcześnie, bo już w roku 1951/52, podjęta została przez Ministerstwo Oświaty i Zarząd Główny Związku Młodzieży Polskiej planowa działalność zmierzająca do rozszerzenia w szkołach zasięgu pozalekcyjnego zajęć technicznych. Poza innymi środkami uznano wówczas ogólnopolskie konkursy i wystawy prac technicznych młodzieży szkolnej za jeden z ważniejszych bodźców mobilizujących zarówno indywidualnego miłośnika techniki, jak i zespoły w szkołach i placówkach pozaszkolnych.

W roku 1951-52 odbył się I Ogólnopolski Konkurs Prac Młodych Techników. Wystawa centralna zorganizowana wiosną 1952 r. w Warszawie zgromadziła około 200 eksponatów przeważnie z placówek wychowania pozaszkolnego.

Konkursy następne: II w roku 1952/53 i III w roku 1953/54, zakończyły się wystawami centralnymi w Katowicach i Łodzi, które ukazały stale wzrastający dorobek szkół i placówek w dziedzinie twórczości technicznej uczniów.

IV konkurs prac młodych techników w roku 1954/55, organizowany na zlecenie Ministerstwa Oświaty przez Stację Młodych Techników w Gliwicach, zakończył się wystawą o imponującej, jak na owe czasy, liczbie 1200 eksponatów wykonanych przez młodzież szkolną. W konkursie wzięło udział około 40 000 dzieci i młodzieży.

Następny V konkurs ogłoszony w roku 1955/56 nie został zakończony. Nastąpiła przerwa w tego rodzaju imprezach. Ponieważ były one, łącznie z prowadzoną równolegle akcją doszkolania nauczycieli, jedynym poważniejszym dopingiem dla rozwijania twórczości technicznej młodzieży i czynnikiem ukierunkowującym programowo ruch techniczny w szkołach — powstała niczym nie wypełniona luka. Dopiero w 1960/61 r. wznowiono ogólnokrajowe konkursy techniczne. Konkurs zorganizowany przez Ministerstwo Oświaty, Muzeum Techniki NOT w Warszawie i Redakcję „Horyzontów Techniki dla Dzieci" zakończył się dużą wystawą, na której reprezentowano przeszło 2000 prac.

Mimo niewątpliwego sukcesu konkursu w roku 1960/61 ujawniło się szereg zjawisk wskazujących, iż ogólnokrajowe konkursy i wystawy nie są już najlepszym bodźcem rozszerzenia twórczości technicznej wśród młodzieży. Ich założenia programowe i organizacyjne okazały się zbyt sztywne, mechanizm eliminacji zbyt kłopotliwy w sytuacji coraz bardziej masowego ruchu technicznego wśród młodzieży.

Trudne do ujęcia w formę ogólnopolskiego konkursu okazały się te dziedziny zajęć technicznych, które mają charakter prac społecznie użytecznych. Forma konkursu centralnego nie dała możliwości prawidłowej oceny wystawianych równolegle prac indywidualnych i zespołowych, prac wykonanych wyłącznie samodzielnie i pod kierunkiem fachowego instruktora.

Dlatego też, pozostawiając formę konkursów i wystaw dla szkół, ewentualnie powiatów, istnieje potrzeba podjęcia prac nad ustaleniem nowych bodźców działających masowo, sprzyjających rozwijaniu się twórczości technicznej wśród młodzieży.

Jednym z ciekawszych, dyskutowanych ostatnio pomysłów jest projekt ustanowienia odznaki technicznej dla dzieci i młodzieży, podobnie do istniejących na przykład odznak w dziedzinie sportu i turystyki. Zastrzegam się oczywiście, że koncepcje i regulaminy zdobywania odznaki technicznej musiałyby zostać uwolnione od tych wszystkich błędów, jakie tkwią w aktualnej odznace sportowej i jej propagandzie, która jest raczej antypropagandą.

Odznaka, z psychologicznego punktu widzenia, zaspokaja potrzebę

uznania za pracę i wysiłek, która to potrzeba u dzieci i młodzieży jest szczególnie silna i jako motyw postępowania wyraźnie kształtuje ich praktyczne postawy. Dużą wartość ma przy tym uznanie społeczne. Wiąże się ono z honorowym wyróżnieniem, pewnymi przywilejami i zewnętrznym śladem w postaci metalowego znaczka.

Odznaka techniczna dla młodzieży („Odznaka Młodego Technika") powinna być niewątpliwie kilkustopniowa i posiadać związane z tymi stopniami uprawnienia (np. w zakupie materiałów, prenumeracie czasopism, w udziale w konkursach i zawodach itp.). Atrakcyjny kształt znaczka, odpowiednia propaganda w szkołach mogłyby wzmocnić skuteczność tego bodźca.

Poza względami natury psychologicznej odznaka stanowiłaby cenny środek ukierunkowywania programowego twórczości technicznej młodzieży. Wymagania regulaminu odznaki mogłyby być wskazówką dla instruktorów prowadzących zajęcia i dla indywidualnych miłośników techniki, w jakich kierunkach poszukiwać tematów prac.

Jest rzeczą oczywistą, że zdobywanie odznaki wymagałoby starannego opracowania przez fachowców techników i pedagogów.

Artykuł nie wyczerpuje wszystkich problemów, pedagogicznych i organizacyjnych, jakie występują w pozalekcyjnych i pozaszkolnych zajęciach technicznych.

Intencją moją było zwrócenie uwagi na walory tych zajęć istotne przy projektowaniu kształtu nowej, politechnicznej szkoły, jak i na problemy szersze, które powinny być uwzględnione w dyskusji na temat krzewienia kulury technicznej w społeczeństwie.

MUZEUM TECHNIKI — A PROBLEM POLITECHNIZACJI

Ideą przewodnią organizatorów powojennego wznowienia działalności Muzeum Techniki było wypracowanie dla niego takiego profilu organizacji i pracy, aby dostosować jego formy oddziaływania do rewolucyjnego tempa przemian w gospodarce narodowej i planowej potrzeby przygotowania obywatela do zadań, jakie mu się wyznacza w programach naszej gospodarki narodowej.

Tylko przez odpowiednie i wczesne rozbudzenie i wychowanie młodzieży w duchu szerokich zainteresowań techniką uzyskamy w przyszłości społeczeństwo myślące technicznie, rozumiejące i doceniające jej znaczenie dla rozwoju życia gospodarczego naszego kraju.

Problem ten — szczególnie ważny w państwach demokracji ludowych — kształtuje muzea techniczne w formie raczej instytutów postępu technicznego, obrazujących postęp techniczny w skali światowej.

Stąd głównym zadaniem i celem warszawskiego Muzeum Techniki jest upowszechnienie zagadnień technicznych i zbliżenie ich do młodzieży.

Kilkuletnie doświadczenia Muzeum Techniki potwierdzają słuszność obranej drogi sugerując w wyniku rosnącego stale zainteresowania techniką — pilną potrzebę rozszerzenia zakresu działania, powierzchni ekspozycyjnej oraz powiązań z resortami i przemysłem dla dostosowania form działalności do potrzeb społecznych.

Życie współczesne, stale rosnąca ilość problemów naukowych i nowości w każdej dziedzinie techniki, wymaga stałego nadążania za tempem przemian i informowania na bieżąco w sposób przystępny o postępie i o jego znaczeniu w podnoszeniu kultury ogólnej.

Stąd też głównym problemem w pracy nowoczesnych muzeów techniki jest sprawa dydaktyki, przez którą rozumiemy (w pracy Muzeum) taki sposób podejścia (interpretacji dydaktycznej i ekspozycyjnej) do świata wiedzy, aby przy najmniejszym wysiłku myśli ze strony widza dać mu maksimum uświadomienia w zakresie zajwisk i procesów, którymi się interesuje lub które winien sobie przyswoić.

Widzimy to szczególnie w nowoczesnych muzeach techniki operujących w dydaktyce i ekspozycji arsenałem nowoczesnych środków oddziaływania, posiadających uniwersalne wyposażenia techniczne typu fabrycznego czy laboratoryjnego, eksponujących maszyny i urządzenia w produkcji pokazowej, a przy tym wykorzystujących: dźwięk, kolor, światło, film, telewizję, taśmy magnetofonowe, no i oczywiście wszystkie dyscypliny plastyczne.

Takie instytucje pracują metodami pokazowymi w formie najdoskonalszej, niczym niezastąpionej i stąd ich wielkie znaczenie dla gospodarki narodowej.

Potrzeba społeczna zmusza muzea do przeobrażenia się w instytucje żywe, ułatwiające między innymi stałe aktualizowanie kiedyś nabytego wykształcenia czy też wiązanie teorii szkoły z praktyką stosowania techniki w życiu — i na tym polega stale rosnące znaczenie muzeów techniki dla powszechnego nauczania.

Fakt, że przeciętnie rocznie przechodzi przez muzea (wszystkich typów) w Polsce 10 mln zwiedzających, tzn. co trzeci obywatel kraju, wymownie potwierdza szerokie możliwości oddziaływania muzeów, nie wykorzystane jeszcze należycie przez szkolnictwo.

Rosnące zainteresowanie techniką i imprezami organizowanymi przez Muzeum Techniki w PKiN jest głosem potrzeby społecznej i wpływa na plany pracy Muzeum. Przykładowo:

Eksperymentalnie (przed rokiem) zapoczątkowany (przy udziale Ministerstwa Oświaty) dział podstaw fizyki (dla spopularyzowania wśród młodzieży i społeczeństwa zagadnień fizyki i ich więzi z techniką w życiu codziennym i gospodarce narodowej) dziś cieszy się największym zainteresowaniem i frekwencją, zmuszającymi Muzeum do zwiększenia ilości pokazów oraz powierzchni ekspozycji tego działu.

Na tle rosnącego zainteresowania tymi problemami Muzeum przygotowuje specjalny nowy sektor pt. „Naukowe podstawy techniki" o pow. ok. 900 m^2.

Podobnie gabinet poradnictwa do zawodów technicznych (zorganizowany przy pomocy Ministerstwa Oświaty i Kuratorium O. S. warszawskiego) z maleńkiej jednoosobowej komórki eksperymentalnej dorasta obecnie w wyniku rosnącego zainteresowania zawodami technicznymi do konieczności rozbudowy w wieloosobowy dział o szeroko zakrojonych akcjach.

Fakt, że muzeologowie czescy z Narodowego Muzeum Techniki w Pradze zamierzają u siebie zorganizować wg tego wzoru podobny gabinet poradnictwa — potwierdza słuszność przyjętych założeń co do charakteru i profilu jego pracy.

Podobnie rosnące zainteresowanie młodzieży radiową stacją krótkofalową w Muzeum (zorganizowaną przy współudziale LPŻ) spowodowało, że obecnie Muzeum buduje w specjalnym (większym) pomieszczeniu dostosowaną w budowie do zadań dydaktycznych stacją krótkofalową.

I jeszcze jeden przykład. Mały „kącik": „Fotografujemy polskim aparatem" na skutek stale wzrastającego zainteresowania nim (nawet z wpisem do książki życzeń i zażaleń) jest już programowo przygotowywany do stworzenia dużego działu, obejmującego tak problemy foto- jak i kinematografii.

Przy czym dla uatrakcyjnienia ekspozycji i większego zainteresowania młodzieży techniką kinematograficzną kabina projekcyjna (pracująca na sali filmowej) wykonana będzie z plexiglasu z uwidocznieniem pracy kinooperatora i wyposażenia kabiny.

Jednocześnie, obserwując i notując (ankietowo) zainteresowania młodzieży, zwiększono ilość i specjalnie dobrano wachlarz filmów w sali projekcyjnej.

Między innymi np. okazało się, że największym zainteresowaniem cieszą się seanse filmowe wiążące w sobie 3 filmy: pierwszy — to krótka kronika aktualności, następnie (właściwa treść) — film o tematyce technicznej polskiej lub zagranicznej i na zakończenie (koniecznie) — wesoła (raczej barwna) kreskówka.

I tutaj w wyniku zainteresowań filmami zagranicznymi Muzeum szkoli specjalnego komentatora.

Młodzież po przejściu 10 sal zbiorów z przyjemnością odpoczywa w sali projekcyjnej, a oglądając filmy uczy się myśleć technicznie.

Codziennie wyświetla się w Muzeum 3 seanse (rocznie ponad 900). Prelekcji i odczytów rocznie jest ponad 120, ale już dziś widać, że ilość seansów filmowych należy powiększyć co najmniej do 5 dziennie, aby każda wycieczka miała możność oglądać film, który zresztą jest uzupełnieniem ekspozycji, bardzo często dobieranym do zainteresowań zwiedzających.

Podobnie notuje się coraz większe zainteresowanie młodzieży wystawami zmiennymi (co miesiąc inna wystawa), np. wystawę „Pierwszy człowiek w kosmosie" otwartą przez mjra Gagarina w dn. 20. VII. 1961 zwiedziło w ciągu około 4 miesięcy ponad 600 tys. osób. Dla porównania należy podać, że największą frekwencją z muzeów polskich notują Zbiory Wawelskie razem z Wieliczką — 1 mln zwiedzających:

Muzeum Narodowe w Warszawie (1960) — 559 025 osób,
a Muzeum Techniki w roku 1961 — 800 000 osób.

Poruszone powyżej (przykładowo) fragmenty z pracy warszawskiego Muzeum Techniki pomimo wielu jeszcze w jego organizacji i pracy niedoskonałości i braków — szczególnie z braku odpowiedniej kadry muzeologów-dydaktyków — wskazują na duże możliwości szerokiego wykorzystania Muzeum w wychowaniu pozaszkolnym młodzieży. A cyfra 400 tys. młodzieży w Warszawie i 7 milionów objętej szkołami Ministerstwa Oświaty wskazuje na powagę problemu i sugeruje jednocześnie potrzebę rozbudowy treści warszawskiego Muzeum Techniki, jak również organizowanie podobnych ośrodków w terenie.

Hasło „O większą więź szkoły z Muzeum" winno być realizowane konsekwentnie.

Dostosowanie treści zbiorów Muzeów do potrzeb młodzieży, szerokie włączanie do programów szkolnych potrzeby przeprowadzania wykładów w salach zbiorów Muzeów wszystkich typów (sztuki — przyrody — zoologii — techniki itp.) niewątpliwie da bardzo pozytywne rezultaty.

Przykładowo: do Muzeum Techniki na studia rysunkowe elementów techniki przychodzą od 2 lat studenci w ramach uzgodnionych akcji z Wydziałem Architektury (Politechniki Warszawskiej).

Sprawa nie ogranicza się jedynie do młodzieży. Coraz częstsze prelekcje z filmami organizowane dla nauczycieli szkół podstawowych i ogólnokształcących przekroczyły charakter zainteresowań prywatnych i wkroczyły na płaszczyznę potrzeby społecznej (wynikłej zresztą z zainteresowań tymi sprawami młodzieży szkolnej).

Rzecz dorosła do potrzeby szerokiego planowania i właściwej realizacji. Może ktoś spytać o tematy, które budzą zainteresowanie.

Życiowe: „Co to jest postęp techniczny i jaki jest jego wpływ na życie społeczeństwa", „Podstawy automatyki", „Elektronika", „Astronautyka i kosmonauci", „Cybernetyka".

Te narastające nowe problemy wchodzą w codzienny tryb pracy Muzeum Techniki, wpływają na potrzebę dostosowania do nich programu działalności Muzeum.

Ich żywiołowo rosnąca skala przekracza już dziś możliwości relizacyjne Muzeum Techniki i powinna być zrealizowana przez szeroką, skoordynowaną akcję zainteresowanych problemem politechnizacji instytucji i resortów.

Sprawa ta nie tylko u nas urosła do skali problemu. Muzeum Politechniczne w Moskwie znane jest z szerokiej w tym zakresie akcji powiązanej i opartej bardzo ściśle o prelegentów Wszechzwiązkowego Towarzystwa Propagandy Wiedzy Politycznej i Naukowej.

W CSRS patronuje tej akcji Ministerstwo Kultury i Oświaty, a prowadzi akcje roboczo Narodowe Muzeum Techniki w Pradze, którego powierzchnia ekspozycyjna rozbudowywana dla celów politechnizacji w r. 1970 ma wynosić 75 tys. m^2 (dla porównania Muzeum Techniki w Warszawie ma pow. ekspozycji 3 tys. m^2).

Problem ten w NRD specyficznie oparto o małe (przyfabryczne) muzea politechniczne.

W roku 1963 przewiduje się zjazd przedstawicieli muzeów politechnicznych Zw. Radz., CSRS i Polski dla przedyskutowania najskuteczniejszych metod kształcenia politechnicznego młodzieży.

Na niedawnej konferencji Generalnej UNESCO na temat („Człowiek wobec postępu naukowo-technicznego") padło znamienne oświadczenie laureata Nagrody Nobla Boyd Orra: „Rytm postępu jest coraz słabszy — ludzkość jest świadkiem większego postępu w ciągu ostatnich pięćdziesięciu lat niż w czasie poprzednich dwudziestu wieków".

Rzeczywiście, jesteśmy świadkami gigantycznego wyścigu. Postęp nauki i techniki stanowi triumfalny marsz naprzód, marsz, któremu towarzyszy nieprzezwyciężony proces samoprzyspieszenia.

Rozumiemy, że pozostawanie w tyle — to bezwzględna zależność od tych, którzy przodują.

I stąd nasza troska o szerokie organizowanie instytucji — instrumentów — kształcenia myśli technicznej i nowego ekonomicznego spojrzenia na świat: muzeów nauki — techniki — wiedzy.

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

„JAK PRACUJE CZŁOWIEK"
(Z badań polskich psychologów, socjologów i ekonomistów). Biblioteka Nauki o Pracy. Książka i Wiedza 1961. Str. 520.

Żyjemy w okresie niesłychanego rozwoju nauk przyrodniczo-matematycznych i szybkiego zastosowania praktycznych wyników tych nauk w technice i produkcji. Współczesna produkcja oparta na mechanizacji i automatyzacji procesów technologicznych coraz bardziej wyłącza pracę człowieka z tych procesów. Wydawałoby się więc, że udział człowieka w procesach produkcyjnych będzie coraz to mniejszy, a jego praca produkcyjna coraz to mniej przydatna. Tymczasem popyt na pracę ludzką w dalszym ciągu jest duży, a obserwujemy tylko przemieszczanie człowieka ze stanowisk pracy jednego rodzaju na stanowiska innego rodzaju, co jest wynikiem zanikania jednego rodzaju zawodów produkcyjnych, a powstawania zawodów nowych. Zagadnieniami pracy człowieka interesowali się do niedawna przeważnie inżynierowie i ekonomiści. Czy jednak tylko czynniki ekonomiczno-techniczne wpływają na pracę ludzką, czy nie należałoby w szerszym zakresie zbadać wpływy czynników psychofizycznych, socjologicznych, a nawet pedagogicznych i znaleźć zależność funkcjonalną między tymi czynnikami? Na te pytania znajdujemy odpowiedzi w wymienionej wyżej książce, która stanowi pracę zbiorową kilkunastu polskich naukowców, ujmującą zwięźle wyniki badań nad pracą człowieka z punktu widzenia psychologii, socjologii i ekonomiki. Praca ta jest tym bardziej cenna i ciekawa, że ujmuje ona zagadnienia pracy człowieka nie tylko ogólnie, ale uwzględnia, i to w szerokim zakresie, nasze polskie warunki i osiągnięcia z tej dziedziny — poparte zestawieniami statystycznymi. W pracy tej spostrzegamy również próbę syntezy związków funkcjonalnych wyprowadzonych z wymienionych badań w zarysowujący się całokształt nauki o pracy człowieka. W ustroju socjalistycznym rodzi się bowiem nowy typ pracy człowieka i kształtuje się nowa rola tej pracy oraz nowe jej znaczenie.

Omawiana książka jest podzielona na trzy dość obszerne działy .W pierwszym dziale zatytułowanym „Z badań psychologów" pomieszczono następujące prace: 1. B. Biegeleisen-Żelazowski — Psychologia pracy, jej zakres i badania; 2. E. Ochman — Wpływ indywidualności człowieka na produkcyjność aparatów w przemyśle chemicznym; 3. J. Okoń i L. Paluszkiewicz — Układ urządzeń sterujących w kabinie dźwigu budowlanego; 4. X. Gliszczyńska i L. Stachlewska — Wiek produkcyjny maszynisty kolejowego w świetle badań nad wypadkowością; 5. M. Idzikowska i R. Kowalczuk — Psychologiczne podstawy w metodyce szkolenia robotników; 6. B. Horoszowska — Badania nad życzeniami zawodowymi młodzieży szkolnej; 7. J. Koziełło i B. Biegeleisen-Żelazowski — Rola motywacji jako jednego z warunków wzrostu wydajności pracy i 8. D. Zwolińska — Badania nad stosunkiem robotników do pracy.

W pierwszym artykule autor zaznajamia czytelnika z zakresem psychologii pracy, wprowadzając go in medias res zagadnień wiążących psychologię pracy z naukami technicznymi, socjologicznymi i przyrodniczymi. Porównując metody tayloryzmu z racjonalnym ukształtowaniem pracy ludzkiej w ustroju socjalistycznym, autor zwraca uwagę czytelnika na różnice występujące w metodach stosowanych w naszym ustroju i w ustroju kapitalistycznym. Nowoczesną psychologię pracy dzieli

autor na cztery zasadnicze działy, a mianowicie: psychologiczną analizę pracy, dostosowanie człowieka do pracy, dostosowanie pracy do człowieka i dostosowanie człowieka do człowieka. We wszystkich tych rozważaniach omówiono ogólnie metody strukturalnej analizy pracy, poradnictwo zawodowe, szkolenie w pracy zawodowej, analizę psychofizycznych cech pracy oraz zasady nowej gałęzi wiedzy zwanej psychologią inżynieryjną lub inżynierią ludzką (ang.: human engineering). Autor zwraca przy tym uwagę na inne artykuły pomieszczone w omawianej książce, a naświetlające powyższe zagadnienia.

W następnych artykułach autorzy wykazują na szeregu przykładach wpływ na wydajność pracy człowieka jego indywidualności, optymalnego układu urządzeń stanowiska pracy i ugrupowania tych urządzeń według zasad: funkcjonalnej, ważności, optymalnej lokalizacji, kolejności użytkowania i częstości użytkowania urządzeń. Na przykładach zaczerpniętych z terenu kolejnictwa autorki rozważają wpływ „wieku produkcyjnego" maszynistów kolejowych na ich sprawność zawodową. Autorki, Idzikowska i Kowalczuk, omawiają znane już dawniej metody analizy operacji ręcznych Gilbretha (podział na mikroruchy) i Seymoura i zastanawiają się nad znaczeniem analizy psychofizjologicznej dla szkolenia zawodowego pracowników. Bardzo interesujące, szczególnie dla świata nauczycielskiego, będą opisane przez B. Horoszowską badania nad życzeniami zawodowymi młodzieży szkolnej. Wyniki tych badań, przeprowadzonych za pomocą szeregu dobrze ułożonych ankiet, wykazały, że większość chłopców wybiera zawody związane z techniką, natomiast większość dziewcząt wybiera zawody opiekuńcze (np. medycyna, pedagogika) i rzemieślnicze. Ankiety stwierdziły również podział zawodów na lubiane i nie lubiane przez młodzież. Wysnuwając wnioski z przeprowadzonych badań autorka zwraca uwagę na konieczność stosowania preorientacji zawodowej, a przede wszystkim zaznajamiania młodzieży z różnymi zawodami, z możliwościami zatrudnienia, z deficytowością jednych a przeładowaniem innych zawodów itp. Na przykładach zaczerpniętych z terenu przemysłu farmaceutycznego wykazują autorzy następnego artykułu wpływ na wydajność pracy człowieka, doboru prawidłowej metody pracy i wyszkolenia w niej pracowników, a na podstawie badań pracowników fabryki odlewniczej obejmujących zewnętrzne warunki pracy oraz czynniki finansowe, społeczne i związane ze stanowiskiem — autorka dochodzi do wniosków, że bardzo ważnymi czynnikami są: czas pracy, uznanie za pracę i bodźce finansowe.

Następny dział książki poświęcony jest badaniom socjologów nad pracą ludzką. Dział ten otwiera artykuł J. Szczepańskiego — Uwagi o przedmiocie i zadaniach socjologii pracy. Autor omawia w nim problematykę współczesnej socjologii pracy oraz założenia tej nauki, rozważa więc pracę jako proces społeczny, mający na celu zaspokajanie potrzeb, wskazuje na środki i metody do realizacji pracy wyznaczone przez strukturę i kulturę grup ludzkich oraz wzajemną współpracę jednostek i grup. Na podkreślenie zasługuje również rozpatrzenie przez autora związków pracy z innymi procesami zachodzącymi w strukturze grup.

Artykuł S. Kowalewskiej traktuje o psychospołecznych warunkach pracy w zakładzie przemysłowym, czyli o tzw. atmosferze pracy. Autorka wywodzi, że na dobrą czy złą atmosferę pracy w zakładzie ma wpływ: 1) struktura formalna przedsiębiorstwa (płace, nagrody, wyróżnienia), 2) struktura nieformalna (grupy pracownicze, kliki itp.) oraz 3) potrzeby indywidualne pracownika, czyli tzw. motywacja pracy. Bardzo ciekawe są przytoczone wyniki ankiety przeprowadzonej w jednym stereotypowym przedsiębiorstwie, zatrudniającym około 300 pracowników. W ankiecie tej wielu pracowników wypowiedziało się, że na ich awans ma większy wpływ protekcja niż zasługi osobiste. Świadczyłoby to niezbyt dobrze o kierownictwie zakładu i miejmy nadzieję, że wyniki tej ankiety w innych zakładach byłyby inne. W ankiecie poruszono również wpływ zmęczenia w pracy, integrację wśród pracowników zakładu, poczucie własnej ważności i morale pracy.

W następnym artykule Z. Kowalewski omawia problemy identyfikacji z zawodem. Autor rozważa związek między identyfikacją a motywacją i morale pracownika, wpływ na identyfikację z zawodem zainteresowań naukowo-zawodowych, sytuacji materialnej pracownika oraz jego aspiracji i dążeń życiowych.

S. Nowakowski w swym artykule: „Mieszkańcy hotelu robotniczego i ich stosunek do pracy" przedstawia wyniki badań przeprowadzonych w największym hotelu robotniczym w Warszawie. Z ogólnej liczby około 3000 osób większość miała wiek w granicach od 20 do 40 lat, a poziom wykształcenia był różny. Na tle swych badań autor uwydatnia różnice w procesach urbanizacyjnych przed i po wojnie. Osobowość społeczna robotnika pochodzącego ze wsi kształtowała się w innych warunkach środowiskowych i dlatego robotnicy tacy nie tworzą grup jednorodnych. Duża płynność mieszkańców hotelu i słabe możliwości urządzenia się w mieście we własnym mieszkaniu nie sprzyjają wyrabianiu się u robotników poważnego stosunku do pracy.

Artykuł A. Sarapaty omawia wyniki badań nad fluktuacją załóg robotniczych. Płynność załóg jest zjawiskiem złożonym i zachodzi zarówno między zakładami, jak i wewnątrz zakładu. Jako przyczyny fluktuacji autor podaje niskie płace, niezżycie się ze środowiskiem, uciążliwą pracę itp. Przy czym płynność jest większa wśród pracowników w młodym wieku niż w starszym i większa wśród mężczyzn niż wśród kobiet.

M. Trawińska-Kwaśniewska omawia zagrodę wiejską jako środowisko pracy, podkreślając, że gospodarstwo chłopskie stanowi warsztat pracy rodziny, a organizację pracy w tym gospodarstwie cechuje wielofunkcyjność. W związku z rozszerzaniem się mechanizacji pracy w gospodarstwach wiejskich nastąpiły tam pewne zmiany ułatwiające i redukujące część uciążliwych czynności, co osłabiło wysiłki rolników związane z uprawą roli, a wzmogło zainteresowania inwestycjami i gospodarką hodowlaną.

W artykule pt. „Praca a rodzina" J. Piotrowski omawia zatrudnienie kobiet pracą poza domem i stwierdza zależność między liczebnym i społecznym wzrostem klasy robotniczej, a wzrostem zatrudnienia kobiet zamężnych. Autor zwraca uwagę na negatywny na ogół stosunek mężów do pracy poza domem żon dzietnych. Natomiast postawa kobiet jest różna, przy czym bodźcem do podejmowania pracy poza domem jest przede wszystkim chęć poprawy warunków materialnych, a następnie dopiero zdobycie większej niezależności własnej.

Dział badań socjologów kończy artykuł I. Szaniawskiego pt. „Humanizacja pracy a funkcja społeczna szkoły". Artykuł ten, jako poruszający sprawy bardzo aktualne i będące w związku ze zmianami ustrojowymi szkolnictwa, jest dla świata nauczycielskiego bardzo interesujący i wymagałby szerszego omówienia. Niestety, brak miejsca w ramach recenzji zmusza nas do dużej zwięzłości i zwrócenia uwagi czytelnika na sprawy najbardziej istotne. Na wstępie autor wywodzi, że dzięki kształceniu politechnicznemu robotnik staje się zdolny do bezpośredniego udziału w całokształcie produkcji fabrycznej i może skutecznie walczyć z dehumanizacją fabryki. Rozważając postęp rewolucji technicznej (mechanizacja, automatyzacja całych fabryk, system produkcji ciągłej), autor dochodzi do wniosku, że gdy fabryka żąda od robotnika coraz to większych umiejętności zawodowych, to szkoła musi zwiększyć zasób wiadomości i umiejętności wychowanków, aby stworzyć typ wszechstronnie wykształcony i zdolny do podjęcia prac produkcyjnych różnego rodzaju. Autor słusznie twierdzi, że do powszechnej automatyzacji produkcji jest jeszcze dość daleko, a w takim razie nie można się zgodzić z twierdzeniem, że obecnie wystarczy kilka godzin szkolenia fabrycznego, aby stać się robotnikiem wykwalifikowanym. Słuszne są wywody autora, że wykształcenie ogólne i politechniczne będzie w przyszłości umożliwiać człowiekowi nie tylko racjonalne wyzy-

skanie skróconego czasu pracy produkcyjnej, ale również jak najbardziej kulturalne i przyjemne spędzenie czasu wolnego od pracy. Dalej rozpatruje autor pięć głównych elementów humanizacji pracy i dochodzi do wniosku, że bez kształcenia politechnicznego nie można prowadzić walki z alienacją w warunkach nowoczesnej produkcji. Przechodząc do zagadnień kształcenia zawodowego, autor zwraca uwagę na niedawne tendencje do zwiększania liczby specjalności zawodowych i zubożenie treści nauczania przedmiotów ogólnokształcących oraz na antynomię między pedagogicznym a technicznym punktem widzenia przy analizie zadań i funkcji społecznych szkoły zawodowej. Nie możemy się zgodzić z autorem, że wspólny problem dla szkoły ogólnokształcącej i zawodowej — to solidne wykształcenie rzemieślnicze, gdyż nauczanie zawodowe ma inny cel i charakter niż kształcenie rzemieślnicze w szkole ogólnokształcącej. Dalsze wywody autora dotyczące odradzania się rzemiosł w nowych warunkach są całkowicie słuszne. Zgadzamy się również z autorem, że masowe i powszechne kierowanie uczniów na szkolenie produkcyjne do fabryk jest posunięciem z gruntu fałszywym. Należy więc budować i rozbudowywać warsztaty prac ręcznych w szkołach ogólnokształcących, nawiązywać kontakty tych szkół ze szkołami zawodowymi i organizować sieć dobrze wyposażonych międzyszkolnych ośrodków pracy produkcyjnej. Jednakże porównanie takiego ośrodka z technikum budowlanym nie jest trafne, poza tym nie można łączyć maszynoznawstwa z ceramiką. Na zakończenie autor uzasadnia, że kształcenie politechniczne jest w każdym społeczeństwie, a w szczególności w socjalistycznym, elementem podstawowego wykształcenia.

Trzeci dział — z badań ekonomistów — obejmuje artykuły: J. Rosnera — Czynniki pracy w ekonomice przedsiębiorstw; M. Kabaja — Warunki ekonomiczne racjonalnego zatrudnienia; J. Obodowskiego — Tendencje w dziedzinie zatrudnienia w latach 1961—1965; J. Kordaszewskiego — Płaca według trudności pracy; W. Krencika — Zadania polityki płac; J. Rosnera — Zagadnienie czasu pracy; A. Anasiewicza, K. Izdebskiego, F. Grzywaka — Rola człowieka w kształtowaniu się wydajności pracy w górnictwie i J. Balcerka — Społeczność fabryczna a samorząd robotniczy.

W wymienionych artykułach autorzy poruszają (między innymi) zagadnienia z dziedziny socjalistycznej ekonomii politycznej, która analizując zjawiska mikroekonomiczne nie może traktować człowieka jako statycznej jednostki siły roboczej. Rozważając warunki racjonalnego zatrudnienia, autor podaje definicję nadmiernego zatrudnienia, przyczyny społeczno-ekonomiczne tego zjawiska i środki, jakie należy przedsięwziąć, aby zapewnić zatrudnienie ludności według kwalifikacji i upodobań zawodowych przy racjonalnym rozmieszczeniu pracowników w różnych połaciach kraju i w różnych przedsiębiorstwach. J. Obodowski uważa, że aby przezwyciężyć dysproporcje między podażą siły roboczej a wzrostem zatrudnienia, należy przedłużyć okres nauczania w szkołach, rozbudować obiekty przemysłowe w zachodnich i północnych województwach, wzmocnić postęp techniczny i modernizację przemysłu. J. Kordaszewski omawia zagadnienia trudności pracy i zasady mierzenia trudności, co pozwoli na dostosowanie płacy pracownika do stopnia trudności wykonywanej pracy.

W artykule omawiającym zadania polityki płac autor wywodzi, że racjonalna polityka płac umożliwia prowadzenie właściwej polityki zatrudnienia, i twierdzi, że należy dążyć do zróżnicowania płac i zachowania odpowiednich proporcji między płacami.

J. Rosner omawia historię zmian w czasowych okresach pracy na przestrzeni ostatnich 150 lat i wykazuje tendencje do zmniejszania tego okresu. Autor przytacza ciekawe wyniki badań nad optymalnym czasem pracy prowadzonych w Stanach Zjednoczonych i w Związku Radzieckim oraz omawia problematykę czasu pracy w Polsce Ludowej.

Na tle wyników badań przeprowadzonych w górnictwie autorzy słusznie twierdzą, że na kształtowanie się wydajności pracy ma duży wpływ społeczna atmosfera pracy, demokratyczne kierownictwo, wykształcenie i doświadczenie zawodowe, staż pracy, a także fluktuacja i absencja.

W artykule J. Balcerka omówiono istotę samorządu robotniczego, główne aspekty struktury społecznej przedsiębiorstwa i zagadnienia hierarchii fabrycznej. Autor podkreśla, że osłabienie więzi między organami samorządu robotniczego a społecznością fabryczną prowadzi do lekceważenia przez kierownictwo fabryki znaczenia i roli samorządu.

Jak widzimy z powyższego streszczenia, książka ujmuje zagadnienia pracy człowieka naświetlone przez różnych badaczy i pod różnymi aspektami. Biorąc pod uwagę naukowy charakter artykułów, można jednak twierdzić, że całość jest dostępna dla przeciętnego inteligenta i może stanowić ciekawą lekturę dla czytelnika interesującego się pracą ludzką. Książkę tę można polecić przede wszystkim kierownikom zakładów pracy, inżynierom i ekonomistom, ale i dla nauczycielstwa może być ona źródłem wielu pożytecznych wiadomości i wskazówek przy organizowaniu pracy pedagogicznej oraz związanej z administracją szkolną. Dużą zaletą książki jest częste wiązanie oddzielnych artykułów z pokrywającymi się wnioskami, mimo że wyprowadzane są one z różnych rozważań i przedstawiają wyniki różnych metod badawczych. Może by jednak należało uwzględnić w książce nie tylko pracę człowieka związaną bezpośrednio z produkcją, ale również prace intelektualne, a więc prace lekarza, nauczyciela, dziennikarza itd. Choć bowiem charakter tych prac jest inny i inne są warunki, w jakich są one wykonywane, to jednak można znaleźć pewne wspólne problemy i wspólne czynniki wpływające na jakość i wydajność prac intelektualnych, uwydatniając przy tym te czynniki, które są odmienne i związane tylko z rodzajem pracy.

W. CZERWIŃSKI

TANIEWSKI LUDWIK „SPOŁECZNE SKUTKI POSTĘPU TECHNICZNEGO"
Warszawa 1961, Towarzystwo Przyjaźni Polsko-Radzieckiej.

„Żyjemy w okresie, który często jest nazywany okresem rewolucji naukowo-technicznej. Znamienną cechę tego okresu stanowi ogromny postęp w wielu dziedzinach nauki i jednocześnie szybki, o szerokim zasięgu postęp w dziedzinie techniki. Oba te nurty działalności ludzkiej zbliżyły się do siebie i warunkują się wzajemnie". Tymi słowami rozpoczyna autor swoją pracę. Jest w nich zawarta bardzo zwięzła charakterystyka współczesnego etapu rozwoju techniki. Nie do pomyślenia są dziś jakiekolwiek nowe osiągnięcia w dziedzinie techniki, które nie byłyby poprzedzone pracami teoretycznymi i poważnymi badaniami laboratoryjnymi. Obserwujemy zjawisko powstawania i rozwoju instytutów, jako placówek samodzielnych bądź też związanych z określonymi gałęziami produkcji, których naczelnym zadaniem jest prowadzenie prac naukowo-badawczych. Wynikiem tej współpracy nauki z techniką jest nie notowane w historii tempo wzrostu postępu technicznego wyrażające się m. in. w zmianach sposobu produkcji. W przejściu od mechanizacji do automatyzacji.

Mechanizacja produkcji polega na zastąpieniu ciężkiej pracy fizycznej człowieka pracą odpowiedniej maszyny. Zadaniem człowieka pracującego przy zmechanizowanym stanowisku roboczym jest „uzupełnianie" pracy maszyny przez wykonywanie czynności pomocniczych. Klasycznym przykładem tego rodzaju produkcji

jest produkcja taśmowa obecnie często spotykana w zakładach, szczególnie typu montażowego, nastawiona na produkcję wielkoseryjną. Funkcja człowieka w procesie wytwarzania została bardzo ograniczona, co z konieczności wywiera negatywny wpływ na jego psychikę. Tak więc mechanizacja, znacznie zmniejszając wysiłek fizyczny i intelektualny człowieka jako producenta, wywołuje społecznie szkodliwe i niebezpieczne zjawisko znużenia. Sprawy te, poruszone również w recenzowanej książce, są szeroko omówione w innych pozycjach z dziedziny psychologii pracy.

Różnica między produkcją zmechanizowaną a zautomatyzowaną polega na tym, że w tej ostatniej produkcja odbywa się bez ingerencji człowieka; funkcję kierowania i kontrolowania spełniają maszyny. Robotnik jest obserwatorem procesu interweniującym wówczas, gdy zachodzi potrzeba usunięcia czynnika zakłócającego bieg produkcji. Mowa tu oczywiście o pełnej automatyzacji całego procesu produkcyjnego, co w naszych warunkach w chwili obecnej jest sprawą przyszłości, jakkolwiek niezbyt odległej.

Korzyści wynikające z wprowadzenia automatyzacji mają charakter techniczny i społeczny. Do pierwszej grupy możemy zaliczyć większą wydajność, co powoduje obniżkę kosztów przypadających na jednostkę produkcji oraz dokładniejszą kontrolę jakości, gdyż jest ona wykonywana przez bardziej surowego kontrolera, jakim jest maszyna w porównaniu z człowiekiem.

W grupie drugiej należy wymienić zmniejszenie liczby wypadków przy pracy, wynikające ze zlikwidowania bezpośredniej pracy ręcznej oraz znaczne zmniejszenie szkodliwego napięcia psychicznego, towarzyszącego robotnikowi na stanowisku zmechanizowanym.

Wynika z tego, że automatyzacja jest dobrodziejstwem i powinna być przez ludzi związanych z techniką, a zwłaszcza robotników, przyjęta z entuzjazmem.

A jak jest w rzeczywistości? Automatyzacja jest wprowadzona obecnie w wielu przodujących technicznie krajach, jednak motywy powodujące jej rozwój, przyjęcie jej zwłaszcza przez robotników, oraz skutki, jakie wywołuje, są zupełnie inne w państwach o ustroju kapitalistycznym i socjalistycznym. W tych pierwszych, jak stwierdza Taniewski, rozwój automatyzacji jest ograniczony ze względu na panujące tam stosunki społeczne. Wprowadzenie jej wywołuje szereg zjawisk nagatywnych, w wyniku których stosunek robotników, np. amerykańskich, do automatyzacji jest obojętny lub niekiedy nawet wrogi.

Zostawiając wszechstronnie przedstawioną analizę następstw automatyzacji w warunkach kapitalistycznych przyszłemu czytelnikowi pracy, przejdźmy teraz do omówienia skutków, jakie wywołuje automatyzacja wprowadzana w krajach o ustroju socjalistycznym. Na tę kwestię Taniewski zwraca szczególną uwagę. Grunt, na którym ona zaczyna się w tym wypadku rozwijać, stwarza wszelkie możliwości rozwoju. Wynikają one z planowej i społecznej gospodarki narodowej, co powoduje, że wiele zagadnień trudnych lub niemożliwych do rozwiązania w warunkach kapitalistycznych w ogóle — tu nie występuje. Automatyzacja w porównaniu z mechanizacją zasadniczo zmienia warunki pracy robotnika. Dzięki znacznemu wzrostowi wydajności pracy, osiągniętemu przez zautomatyzowanie produkcji, można było, co już w ZSRR zostało uczynione, skrócić dzienną ilość godzin pracy robotnika. Skrócenie dnia pracy powoduje zwiększenie ilości czasu wolnego, co jest jednym z elementów humanizacji życia człowieka pracującego.

Jednakże automatyzacja stawia przed pracownikiem nowe, co trzeba specjalnie podkreślić, większe wymagania. Proces automatyzacji wymaga coraz wyższych kwalifikacji, bardziej elastycznego, technicznego i ogólnego przygotowania, szczególnie jeśli chodzi o tych ludzi, którzy dozorują skomplikowane maszyny. Ludzie ci, reprezentujący nie notowane jeszcze do niedawna zawody takie, jak ustawiacza czy ślusarza montażowego, stanowią ciągle wzrastający procent pracowników zatrud-

nionych w produkcji. Od robotnika takiego wymaga się nie tylko znajomości konstrukcji i działania przydzielonych mu urządzeń i mechanizmów, ale musi on również w pewnym zakresie znać mechanikę, hydraulikę, elektrotechnikę i elektronikę, aby umieć prawidłowo ustawiać i regulować aparaty, wykrywać przyczyny i miejsca powstawania awarii itp. Praca tych ludzi, jak podaje autor, jest bardziej zbliżona do pracy umysłowej niż fizycznej. Nie jest kwestią przypadku, że ilość pracowników, podwyższających w różny sposób swoje kwalifikacje, stale wzrasta. Równolegle z powstawaniem nowych zawodów obserwuje się proces obumierania zawodów, które ze względu na postęp techniczny straciły lub tracą rację bytu, jak np. tradycyjny murarz.

Tak w największym skrócie można scharakteryzować tematykę pracy Ludwika Taniewskiego o społecznych skutkach postępu technicznego.

Jest ona pozycją napisaną przejrzyście. Zawiera bogatą bibliografię, związaną tematycznie z poruszanymi zagadnieniami. Mankamentem pracy jest niezupełnie właściwe używanie terminu: niepełna automatyzacja w odniesieniu do mechanizacji (str. 14). Czytelnik pracy powinien wyraźnie widzieć różnicę między tymi rodzajami produkcji i dlatego w recenzji uważano za stosowne uwypuklić to zagadnienie.

Powstaje pytanie, jaką korzyść może odnieść pedagog-czytelnik z przeczytania tej pozycji.

Praca zmusza pedagoga do zastanowienia się nad zawartymi w niej myślami. Uczniowie siedzący dziś w ławkach szkolnych za kilka lat wejdą do produkcji, zastając ją w postaci opisanej trochę „przyszłościowo" przez autora. Będą więc musieli sprostać wymaganiom, jakie postawi ona przed nimi. Odnosi się to głównie do szkolnictwa zawodowego, którego zadaniem jest przygotowanie kadr dla rozwijającego i modernizującego się przemysłu. Dla nauczycieli szkół ogólnokształcących praca niniejsza może stać się lekturą uzupełniającą dotychczasową wiedzę o pracy ludzkiej. Z wymienionych względów każdy pedagog powinien zapoznać się z treścią recenzowanej pracy.

MIROSŁAW NOWICKI

A. OSIPOW, I. KOWALENKO, E. PIETROW — „RADZIECKI ROBOTNIK I AUTOMATYZACJA"

Postęp techniczny i przygotowanie kadr przemysłowych
Profizdat Moskwa 1960, s. 215

Jest to książka przyszłości, o przyszłości niedalekiej, choć nie jest to zbytnio pewne. Bowiem wśród kompetentnych ekonomistów organizatorów, polityków i inżynierów toczą się spory o czas wprowadzenia i panowania najwyższej fazy postępu technicznego — automatyzacji. Autorzy książki, którą zamierzamy przedstawić Czytelnikom, wnoszą do tej dyskusji swój wkład. Jest on niemały.

„Radziecki robotnik i automatyzacja" to praca o zmianach w zawodowym, społecznym podziale pracy, spowodowanych głównie rozwojem sił wytwórczych, postępem technicznym, a w szczególności automatyzacją. Na treść książki składa się zawartość sześciu następujących rozdziałów: wpływ postępu technicznego na zawodowy podział pracy, przemiany w specjalizacji zawodowej i poziomie kulturalno-technicznym kadr pracowniczych ZSRR, postęp techniczny w przemyśle budowy maszyn, struktura zawodowa, treść i charakter pracy podstawowych grup robotników wydziałów obróbki mechanicznej wyspecjalizowanych przedsiębiorstw prze-

mysłu budowy maszyn, zawodowo-techniczne kształcenie kadr pracowniczych w ZSRR, zawodowo-techniczne kształcenie pracowników w krajach demokracji ludowej.

Ta bogata problematyka powinna zainteresować szerokie grono pedagogów, wychowawców i nauczycieli. Bowiem być może w sposób niezamierzony przedstawia efekty końcowe trudu kształcenia pracowników przemysłu radzieckiego przez radzieckich pedagogów, jako współtwórców poziomu kultury technicznej kadr przemysłowych w Związku Radzieckim. Statystyczne tabele o strukturze zawodowej, wykształceniu, kwalifikacjach, stażu pracy są przecież świadectwem realizacji planowanych, świadomych zabiegów kształcących ludzi przemysłu aktualnie w nim pracujących i dorastające nowe kadry. Z tego względu, z pedagogicznego punktu widzenia, warte odnotowania wydają się następujące sprawy.

W pierwszym rzędzie wielkość, ogrom pracy pedagogicznej wynikający chociażby z liczebności radzieckiej klasy robotniczej w szczególności, a radzieckiej siły roboczej w ogólności. Ogólna liczebność robotników i pracowników umysłowych wzrosła w okresie od 1913 do 1958 roku z 12,9 miliona ludzi do 54,6 miln., czyli 4,2 razy. Jednak wskaźniki rozwoju ludności zawodowo czynnej są bardziej wymowne, jeżeli porównuje się dynamikę podstawowych grup społecznych w strukturze społeczeństwa radzieckiego. Jest to zróżnicowane społeczeństwo. Podział radzieckiego społeczeństwa na grupy społeczne według źródeł środków utrzymania daje strukturę klasową ZSRR. Inaczej mówiąc, jeżeli jako kryterium podziału społecznego przyjmiemy stosunek do środków produkcji, to w wyniku otrzymujemy podział ludności na poniższe klasy: robotników i pracowników umysłowych sektora państwowego, chłopstwo kołchozowe i zrzeszonych w spółdzielniach chałupników oraz chłopów indywidualnych i nie zrzeszonych chałupników i rzemieślników. Największą tendencją wzrostu wykazują się robotnicy i pracownicy sektora państwowego, którzy w 1939 roku stanowili 52,5% całej ludności, a w 1959 roku 68,3%. Powiększanie się klasy „państwowców" odbywa się kosztem liczebności chłopstwa kołchozowego i oczywiście drogą naturalnego przyrostu. Względna liczebność chłopstwa kołchozowego zmalała z 44,9% w 1939 roku do 31,4% w dwadzieścia lat później.

Dane statystyczne cytowane przez Kowalenkę, Osipowa i Pietrowa pokazują, że prawie połowa ludności ZSRR zaliczana jest do ludności pracującej, z tego $^1/_5$ pracuje w dziedzinie nieprodukcyjnej. Dziedzina ta w ciągu ostatnich dwudziestu lat wzrosła o 4,5% w stosunku do 1939 roku. Nastąpiły także zmiany w kierunku bezwzględnego i względnego zwiększenia liczebności personelu przemysłu, budownictwa, transportu i łączności, nieznacznego przyrostu pracowników handlu, zaopatrzenia i zbytu oraz zmniejszenie w bardzo dużym procencie (z 50,1% do 38,8%) pracowników rolnictwa. Bardzo silnie wzrastała klasa robotnicza. „Klasa robotnicza" to pracownicy umysłowi i fizyczni zatrudnieni w przemyśle. Radziecka klasa robotnicza (w tym szerokim sensie) wzrosła w dziesięcioleciu 1949—1959 z 12,9 mln. do 20,2 mln. robotników i urzędników przemysłowych, czyli o 57%. W tym samym przedziale czasu liczebność pracowników przemysłu w USA wzrosła o 11,3% (z 15,1 mln. do 16,8 mln.). Roczny przyrost siły roboczej w amerykańskim przemyśle za te lata wynosi 175 tysięcy osób, a w ZSRR 730 tys., czyli cztery razy więcej.

Na podstawie tych wskaźników oblicza się i przewiduje przyszłe zaopatrzenie na kadry kwalifikowane dla przemysłu. Przewidywania te dla celów polityki oświatowej winny być w miarę możności ścisłe i pewne. Od nich bowiem zależy wielkość planowanego wysiłku pedagogicznego, system oświaty zawodowej, fundusze na kształcenie kadr przemysłowych. Z analizy dynamiki radzieckiej ludności zawodowo czynnej wynikają doniosłe dyrektywy, np. o zwiększającym się zapotrzebowaniu na kadry kwalifikowane w dziedzinie usług, o malejącym popycie na kadry rol-

nicze, o wzroście zapotrzebowania na zawodowo przygotowanych pracowników przemysłu. Przy czym w tym przypadku potrzeby różnych gałęzi i branż przemysłowych wykazują się odmiennymi wskaźnikami dynamiki i dlatego, dla przykładu, rośnie popyt na kadry dla przemysłu maszynowego i chemicznego, a stabilizuje się zapotrzebowanie, globalnie rzecz biorąc, na kadry dla górnictwa.

Drugim bardzo ważnym problemem, obok liczebności radzieckiej siły roboczej, jest poziom kultury technicznej pracowników gospodarki narodowej. I pod tym względem jesteśmy świadkami dużych przeobrażeń. Świadczą o tym liczne publikacje i konferencje naukowe organizowane pod hasłem wzrostu poziomu kulturalno-technicznego klasy robotniczej. W radzieckim przemyśle w związku z postępem technicznym pojawiło się wiele zupełnie nieznanych zawodów, które wymagają dużej wiedzy i umiejętności. Autorzy „Radzieckiego robotnika i automatyzacji" porównują w jednym z rozdziałów liczbę robotników poszczególnych zawodów. W starych gałęziach przemysłu wzrosła liczba robotników w zawodach opartych na pracy zmechanizowanej i wykwalifikowanej i jednocześnie znacznie zmalała rola pracy ręcznej. W czasie od 1925 do 1959 roku liczebność szoferów, traktorzystów i kombajnistów wzrosła 260-krotnie, mechaników — 23-krotnie, narzędziowców i remontowców — 22, monterów i elektromonterów — 19, tokarzy i frezerów — 18, maszynistów — 15, ślusarzy — 10 i robotników-chemików — 9-krotnie. W przemyśle węglowym socjalistyczna industrializacja oznacza m. in. zastąpienie, wyrugowanie kilku zawodów pracowników mozolnej pracy fizycznej: sańkarzy, woźniców, wozaków; jak również pojawienie się: kombajnistów i ich pomocników, pracowników obsługi wrębo-ładowarek, wiertarek mechanicznych, elektrowozów, kołowrota, zgarniarek czy obsługi przenośników.

Wzrastającą rolę kształcenia technicznego klasy robotniczej widać także z analizy cyfr o wzroście kwalifikacji robotników przemysłowych w Związku Radzieckim. Zgodnie z światowymi kategoriami na ogół wyróżnia się trzy poziomy kwalifikacyjne robotników przemysłowych: wysoko kwalifikowani, średnio, nisko kwalifikowani i niewykwalifikowani. Odpowiada to mniej więcej polskiemu podziałowi na robotników wykwalifikowanych (rzemieślników), robotników przyuczonych i robotników niewykwalifikowanych. Oczywiście, prawie każdy kraj stosuje własne kryteria i wymagania kwalifikacyjne. Z tego względu porównania międzynarodowe, aczkolwiek są bardzo nęcące i efektowne, muszą być analizowane wyjątkowo ostrożnie ze względu na nieporównywalność danych liczbowych. W drugim rozdziale recenzowanej pracy autorzy przytaczają tabelę, z której wynika, że zmniejsza się bardzo szybko liczba niewykwalifikowanych robotników przemysłowych, wzrósł nieznacznie względny udział pracowników średnio wykwalifikowanych i zwiększył się bardzo znacznie procent robotników z największymi kwalifikacjami. Dla ilustracji tych tez przytaczamy tabelę nr 6 ze strony 59.

WZROST KWALIFIKACJI ROBOTNIKÓW W PRZEMYŚLE (W PROCENTACH)

Kategoria robotników	1925 r.	1927 r.	1950 r.
Kwalifikowani i wysoko kwalifikowani	18,5	40,5	49,6
Średnio wykwalifikowani	41,3	34,1	47,9
Niewykwalifikowani	40,2	25,4	2,5

Od tych kategorii wymaga się większej poliwalencji, a więc umiejętności zawodowych o większym zasięgu. Poliwalencja pracy wymaga szerszych kwalifikacji technicznych, a te zawody, w których występuje, autorzy radzieccy nazywają zawodami „szerokiego profilu". Kwalifikacje techniczne różnią się od kwalifikacji rzemieślnika chociażby miejscem ich zdobywania. O ile umiejętności rzemieślnicze

zdobywa się głównie przez pracę, to umiejętności techniczne są w większości pochodzenia szkolnego. Dotyczą one urządzeń i dozorowania ich funkcjonowania. Przemiany w sposobach przemysłowego wytwarzania pociągają więc za sobą nowy profil zawodowy robotnika nowoczesnej fabryki, w której procesy manualnej obróbki są wypierane przez produkcję zmechanizowaną i zautomatyzowaną. Ulega także przekształceniu struktura zawodowa w zależności od charakteru produkcyjnego procesu i stopnia automatyzacji. Pokazuje to tabela 15.

ZMIANY W STRUKTURZE ZAWODOWEJ ROBOTNIKÓW W ZALEŻNOŚCI OD STOPNIA AUTOMATYZACJI PRODUKCJI

Grupa zawodowa	seryjnej	Wydziały produkcji	
		wielkoseryjnej z kompleksową mechanizacją	taśmowej zautomatyzowanej
Robotnicy maszynowi i operatorzy	45,2	48,0	4,2
Ustawiacze	9,8	12,4	49,8
Robotnicy służby remontowej, energetycznej i narzędziowej	12,3	13,5	30,2
Kontrolerzy	16,1	14,1	7,7
Robotnicy służby transportowej i gospodarczej	16,6	12,0	8,1
Razem	100,0%	100,0%	100,0%

Są to wycinkowe dane obrazujące tendencje postępu technicznego i jego społecznych skutków w wybranych przedsiębiorstwach przemysłu budowy maszyn. Przemysłowi temu poświęcone są środkowe partie tej interesującej publikacji.

Część skrócona zawiera bogaty materiał historyczny o przemianach i rozwoju radzieckiego szkolnictwa, szczególnie szkolnictwa zawodowego. Znajdziemy w niej wiele tabel, wykresów i dokumentów obrazujących zaspokajanie potrzeb na kadry robotników i pracowników radzieckiego przemysłu. Tempo rozwoju przemysłu jest nadal silne i dlatego, mimo wielu skucesów, nadal występują różnice między potrzebami przemysłu i gospodarki narodowej a liczbą absolwentów szkół średnich i wyższych. Na podstawie danych przytaczanych przez Kowalenkę, Osipowa i Pietrowa można spodziewać się jeszcze niejednej reformy w systemie kształcenia kadr przemysłowych przede wszystkim ze względu na technicyzację zawodów.

Uprzednio wymieniliśmy dwa problemy, które przyciągnąć mogą uwagę Czytelnika pedagogicznie zorientowanego. Celowo akcentujemy treści, które pośrednio dotyczą kształcenia kadr, aby pokazać tło, na którym rola szkoły politechnicznie zorientowanej z dnia na dzień wzrasta. Lecz „Radziecki robotnik..." jest książką nie tylko interesującą ze względów merytorycznych. Bogata problematyka społecznego podziału pracy, dynamika klasy robotniczej, postępu technicznego w przemyśle budowy maszyn — to jedno źródło sukcesów autorów i satysfakcji czytelnika. Drugie źródło, niemniej ważne, to aspekty metodologiczne omawianej pracy.

Książka napisana jest z pozycji marksistowskich i, rzecz jasna, nie jest to coś nieoczekiwanego. Jednak autorskie trio potrafiło umiejętnie połączyć znane twierdzenie z bogatym materiałem dokumentacyjnym. W tym sensie książka ta jest, obok kilku innych pozycji wydawniczych, rewelacją. Zawiera materiały badawcze dotychczas nigdzie nie opublikowane. Są to skrzętnie zbierane analizy wielu aspek-

tów postępu technicznego w przedsiębiorstwach budowy maszyn. Nie są, co prawda, materiałami reprezentacyjnymi w sensie statystycznych przeciętnych, lecz reprezentują dynamikę przemian. Autorzy zadali sobie trud zgromadzenia danych, które wielowymiarowo, a więc niezwykle prawidłowo, ujmują złożone zjawiska rozwoju sił wytwórczych i odpowiadających im stosunków produkcyjnych. Mimo iż szczegółowej analizie poddano kilka przedsiębiorstw wybranej gałęzi przemysłu, to jednak wyciągane konkluzje wydają się być adekwatne dla kilku najbardziej postępowych odcinków przemysłu. Jest to możliwe dzięki historycznej analizie i powiązaniu tej mikroanalizy w skali fabryki z makroanalizą w skali przemysłu czy całej gospodarki narodowej. Oczywiście wpływ automatyzacji można pokazać tylko w małym wymiarze, gdyż mimo wielkich zmian nie stanowi ona jeszcze dziś dominującego sposobu wytwarzania, lecz sposób najbardziej rewolucyjny.

Jak zwykle przy tego rodzaju trudnych publikacjach autorzy nie uniknęli, jak się wydaje, błędów. W pogoni za bogactwem materiałów i szerokimi porównaniami przekroczyli granice Związku Radzieckiego i napisali rozdział szósty poświęcony zawodowo-technicznemu kształceniu kadr przemysłowych w krajach demokracji ludowej. Skłonni jesteśmy twierdzić, że jest to rozdział po prostu zbędny. Po pierwsze, nie mieści się w temacie książki, której tytuł zapowiada omówienie zależności czy relacji między radzieckimi ludźmi przemysłu (odczytujemy „robotnik" jako liczbę mnogą) a automatyzacją. Po drugie, z treści szóstego rozdziału nie wynikają prawie żadne twierdzenia o wpływie automatyzacji na wielkość i poziom kadr, trudno zresztą się dziwić temu, skoro automatyzacja w kilku z tych krajów to pieśń przyszłości, a nie dzień dzisiejszy. Niezależnie od tego rozdział ten można gorąco polecić Czytelnikom. Zawiera m. in. programy szkolne kształcenia politechnicznego i zawodowego, realizowane u naszych sąsiadów.

Na zakończenie jeszcze raz podkreślamy walory empiryczne książki „Radziecki robotnik i automatyzacja". Jest to dzieło o ważnym społecznie procesie rewolucjonizowania nowoczesnych sposobów wytwarzania przemysłowego i zmianach w dynamicznej strukturze zawodowej społeczeństwa przemysłowego. W sposób metodologicznie niezwykle trafny rysuje kształt zmian, o których winni wiedzieć współtwórcy tych nowości — pedagogowie. Automatyzacja przemysłu, technizacja zawodów — to czynniki podnoszące rolę ogólnego i technicznego przygotowania kadr dla przemysłu, czynniki dźwigające rolę szkoły, jej pozycję i znaczenie w zmiennym świecie industrialnym.

K. DOKTOR

PRZEGLĄD POLSKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

O wychowaniu dla przyszłości mówimy i piszemy chętnie, w przeszłość jednak — tak się wydaje — spoglądamy jeszcze chętniej, żywcem z niej biorąc wzory i je na siłę do potrzeb dzisiejszych dopasowując. Tak jest w pedagogice, jest tak również w innych dziedzinach współczesnego życia. Wspomniał o tym prof. dr Kazimierz Kapitańczyk w referacie wygłoszonym na sesji naukowej Politechniki Poznańskiej. Historia jest mistrzynią życia, mówił, jednak nie znaczy to, że stale oglądamy się za siebie. Groziłby nam wówczas los żony Lota. „Nauki przeszłości wtedy przynoszą sukces, gdy stale respektować będziemy zasadę, iż chwaląc dawne czasy, w naszych jednak żyjemy. By jednak rozeznać barwę naszego czasu, trzeba przywołać niektóre sprawy z przeszłości". Potrzeby naszych czasów i najbliższej przyszłości — to wychowanie człowieka aktywnego. Pisze o tym wielu autorów w ostatnich numerach czasopim. Zwrócimy tu uwagę na artykuły w „Chowannie", „Nowej Szkole", „Szkole Zawodowej" i katowickim „Biuletynie":

SZKOŁA AKTYWNA WE FRANCJI

Próbą powiązania spraw przeszłości z potrzebami dzisiejszymi jest artykuł Stefana Baścika „Aktualne formy szkoły aktywnej we Francji" („Chowanna", zeszyt 1, 1962). Autor charakteryzuje ruch szkoły aktywnej, analizuje szkołę Freineta, mówi krótko o próbach nauczania zindywidualizowanego, o klasach „pilotujących" i szkole Cousineta.

Techniki Freineta są jedną z bardziej popularnych form szkoły aktywnej we Francji. Nie stanowią one jakiegoś zamkniętego systemu, lecz są dynamicznym ruchem, rozszerzającym się również poza granicami Francji. Freinet sądzi, że we Francji ok. 40% nauczycieli należy do zwolenników jego podstawowych koncepcji. W Polsce dokonuje się również prób stosowania technik Freineta. Przykłady takie przedstawia w tym samym numerze „Chowanny" Halina Semenowicz, która wprowadziła do nauczania, na wzór Freineta, swobodną twórczość dziecka.

Charakteryzując szkołę freinetowską autor wymienia, jako najbardziej typowe, oparcie pracy o naturalne zainteresowania uczniów i swobodną ekspresję przeżyć. Nie są to „ośrodki zainteresowań" Decroly'ego, gdyż Freinet nie ustala z góry ośrodków, lecz uwzględnia bieżące, aktualne przeżycia dzieci. Konsekwencją tego jest rozwinięcie formy wypracowań dowolnych jako jednego z podstawowych ćwiczeń. Wybrane wypracowanie staje się ośrodkiem pracy całej klasy. Tekst przyjętego przez wszystkich wypracowania zostaje na oczach dzieci wydrukowany w drukarni szkolnej i włączony do gazetki szkolnej.

Inne techniki szkoły freinetowskiej — to korespondencja międzyszkolna, system kart, prace w spółdzielni szkolnej, zespół pracowni.

Freinetowi idzie nie tyle o to, by za pomocą technik dzieci zdobyły jak największą ilość wiedzy, lecz o to, by rozwinęła się ich osobowość, samodzielność myślenia i działania, poczucie odpowiedzialności i uspołecznienia. Cele te są w znacznym stopniu osiągane.

Idea nauczania zindywidualizowanego jest w artykule St. Baścika scharakteryzowana przez system kartotek, wypracowany w Instytucie Rousseau w Genewie. W wyniku badań eksperymentalnych wypracowano wiele takich systemów, jak

karty do usuwania braków i powtarzających się błędów, karty dla rozszerzania wiedzy uczniów, karty samokształceniowe itp.

Typy ćwiczeń, stosowane w tym systemie, są również realizowane w naszych podręcznikach w postaci opuszczania wyrazów, liter, dopisywania itd. (np. ćwiczenia gramatyczne), jednak są to tylko oderwane zadania, a nie zwarty system. Prof. R. Dottrens, który kierował eksperymentem, przedstawił wyniki swych badań w książce pt. „L'enseignement individualisé" (1953).

Stosowanie systemu kart nie jest, co podkreśla prof. Dottrens, łatwe. Nauczyciel, który by chciał wykorzystywać tego rodzaju karty, musi je samodzielnie przygotować, aby uwzględnić potrzeby swych uczniów.

METODY NAUCZANIA AKTYWNEGO W SZWAJCARII

Franciszek Wittman pisze w numerze 4 „Nowej Szkoły" o szkołach w kantonie zurychskim. Metody pracy są tam nastawione na aktywizowanie uczniów. We wszystkich szkołach kantonu nauka czytania i pisania odbywa się metodą całościową. Stosowanie tej metody jest konsekwentne, analizowanie wyrazów jest samorzutne i żywiołowe. Wyniki są, zauważa autor, dobre. Dzieci opanowują sztukę czytania i pisania szybko i w sposób interesujący. „Rzeczą najbardziej interesującą jest ogromna aktywność dzieci uczących się tą metodą, która wprawdzie przypomina naszą metodę zdaniową, jest jednak udoskonalona i opracowana w szczegółach. Ponieważ mieszkańcy kantonu Zurich w życiu codziennym nie mówią niemieckim językiem literackim, lecz gwarą mało ten język przypominającą, elementarze dla klas I napisane są w tej właśnie gwarze, by jak najbardziej ułatwić dziecku swobodne wypowiadanie się i nie zmuszać do przyswajania sobie wyrazów nieznanych, których zrozumienie sprawiłoby mu dodatkową trudność. Język literacki opanowują dzieci stopniowo w dalszych latach nauki, podobnie jak u nas dzieci uczą się języka obcego. W tym czasie specjalną uwagę zwraca się w szkołach na wytworzenie pełnego zrozumienia treści nowego wyrazu. Prowadzi to do powszechnego stosowania zasady poglądowości i aktywizowania uczniów w czasie lekcji".

Nowością jest koncepcja nauczania blokowego („Blockunterricht"). Stosuje się je w klasach wyższych szkoły podstawowej, gdy w klasach niższych panuje nauczanie łączne. Autor wyjaśnia, że nauczanie blokowe polega na oparciu nauczania na trzech kręgach doświadczalnych: pracy zawodowej (warsztat), przyrodzie (ogród), rodzinie (kuchnia). Każdy blok obejmuje po 5 dziedzin wiedzy: biologię z chemią, fizykę, higienę, geografię i historię. Ćwiczenia w wypowiadaniu się, czytaniu i pisaniu wypracowań są związane z każdym zajęciem. Przypomina to koncepcję Linkego, który również nie uznawał języka ojczystego jako przedmiotu nauczania, lecz traktował go jako jeden ze sposobów wyrażania się (ekspresji).

Łatwo zauważyć, że blokowanie przedmiotów jest jakby dalszym ciągiem nauczania łącznego, jednak już nie w formie łączenia wiedzy o rzeczywistości w jeden ośrodek, lecz w kilka. Podobne to jest do koncepcji nauczania egzemplarycznego, wyjaśnionego w książce Hansa Scheuerl'a „Die exemplarische Lehre" (Tübingen 1958). Dążenie do łączenia przedmiotów jest wynikiem rozszerzania się wiedzy o świecie i społeczeństwie, gdy tymczasem mnożenie przedmiotów nauczania jest w szkole ograniczone możliwościami ucznia i czasem, przeznaczonym na naukę. Stąd koncepcje tworzenia grup przedmiotów, bloków, „wysp" itd.

NAUCZYCIEL - BADACZ

Jedną z form uaktywniania nauczyciela i ucznia w procesie nauczania i wychowania jest kształcenie politechniczne. Reforma szkolna, oparta na zasadzie zbli-

żenia szkoły do życia, aktualizuje problem politechnizacji i czyni z niej ważny element przemian w zakresie organizacji i metod pracy w szkole. Pisze o tym obszernie Tadeusz Nowacki w nrze 4 „Szkoły Zawodowej" w artykule: „Teoria i praktyka kształcenia politechnicznego w Polsce". Z wielu omówionych tam zagadnień zwrócimy tu uwagę na jeden, mianowicie na sprawę prac badawczych, koniecznych celem określenia możliwości wprowadzania politechnizacji do różnych dziedzin życia szkolnego. Kadra pracowników nauk pedagogicznych nie wystarczy dla przeprowadzenia badań w tak szerokim zakresie, jaki wynika z potrzeb chwili bieżącej. Konieczne jest zainteresowanie badaniami szerokich rzesz nauczycielskich. „Nauka nie powinna być — pisze prof. Nowacki — domeną działania tylko uczonych. Nauczyciel nie może być jedynie obiektem w badaniach naukowych, ale właśnie jest powołany do tego, aby wypełniać cząstkowe, lecz nieraz bardzo ważne funkcje w badaniach podejmowanych i kierowanych przez specjalistów. W odczytach pedagogicznych znajdujemy bardzo nieraz interesująco przedstawione doświadczenie przodujących nauczycieli. Posiadamy w Instytucie sprawozdania nauczycieli i dyrektorów szkół zaangażowanych w rozmaity sposób w prace doświadczalne. Sprawozdania te świadczą, że przy pewnym ulepszeniu metod pomocy pracowników naukowych dla tych aktywnych nauczycieli mogą oni samodzielnie przeprowadzać nie tylko opis procesów, zachodzących w ich oczach i pod ich wpływem, ale podejmować również badania o charakterze ściśle naukowym".

Autor wymienia następujące metody badań, za pomocą których można wyjaśniać naukową problematykę:

1. Analiza literatury i nagromadzonych faktów z doświadczeń szkół i nauczycieli. W toku tej analizy ustala się rozmaite stanowiska i poglądy, porównuje z doświadczeniami innych. Matematyczne opracowanie faktów ułatwia ścisłe wnioskowanie.

2. Gromadzenie materiału dokumentacyjnego: programów, fotografii, prac uczniowskich, pomocy naukowych, rysunków, zestawień ocen, wypowiedzi uczniów, rodziców itd.

3. Następny etap — to badanie szkół eksperymentalnych i doświadczających. W wielu szkołach prowadzi się takie eksperymenty, jak próby ulepszania programów zajęć praktycznych, organizacji praktyki w przedsiębiorstwach itp. Sprawozdania z takich prób są materiałem wartościowym, jednak dopiero po dokonaniu naukowej analizy i selekcji.

4. Jako drogę ostatnią wymienia autor przeprowadzenie eksperymentów naturalnych. Może to być badanie dydaktycznych podstaw wiązania nauczania i pracy, wypróbowywanie nowych metod nauczania itd.

Wartość artykułu prof. Nowackiego polega nie tyle na tym, że wyszczególnione są w nim metody, gdyż te są znane i w literaturze opracowane, ile na podkreśleniu, że badania takie może prowadzić nauczyciel samodzielnie lub pod kierunkiem pracowników nauki. Za taką zachętą powinny pójść bardziej dokładne wskazówki, oparte na analizie konkretnego materiału, ażeby nauczyciela ustrzec przed popełnianiem błędów.

GEOGRAFIA I ŻYCIE

W Katowicach ukazuje się miesięcznik zatytułowany skromnie „Biuletyn". Wydawcą jest Kuratorium Okręgu Szkolnego Katowickiego. Jest to pismo regionalne, wypełniane artykułami i sprawozdaniami nauczycieli śląskich. Warto i na tego rodzaju pismo zwrócić uwagę, gdyż znaleźć w nim można materiały, które wyjaśniają specyficzne zjawiska danego regionu. Tak na przykład w numerze 2/62 są artykuły o doskonaleniu nauczycieli organizowanym przez sekcję Okręgowego Ośrodka Metodycznego w Katowicach (G. Niemiec) i o doskonaleniu kierowniczek przedszkoli w województwie katowickim (M. Bista). Szczególną uwagę zwrócimy

tu na artykuł A. Sochackiego „Metody zbliżenia do życia nauki geografii w liceum ogólnokształcącym" (nr 3/62). Autor stosował w swej praktyce m. in. następujące metody:

1. Wyrabianie nawyków do czynienia spostrzeżeń i obserwacji otoczenia, przydatnych w nauczaniu.
2. Poznawanie własnego środowiska.
3. Wykorzystywanie radia, filmu, fotografii.
4. Wykorzystywanie publikacji z informacjami o sprawach życia w środowisku (informatory gospodarcze, roczniki polityczne, statystyczne itd.).
5. Włączanie młodzieży w prace PTTK, Polskiego Towarzystwa Geograficznego.
6. Spotkania z ludźmi nauki.

Przykłady z własnego doświadczenia, którymi autor ilustruje sprawozdanie, przekonują o możliwości różnorakiego zbliżenia pracy szkolnej do życia.

Analizując artykuły zawarte w kilkunastu numerach „Biuletynu", dochodzi się do przeświadczenia, że wartość pisma byłaby znacznie większa, gdyby było w nim więcej artykułów oświetlających zjawiska śląskiego regionu — chciałoby się nawet powiedzieć: wyłącznie materiały dotyczące tego regionu. Tematy ogólne mogą się znaleźć bez większych trudów w pismach pedagogicznych i przedmiotowych.

S. NOWACZYK

NA ŁAMACH CZASOPISMA „SZKOŁA I PROIZWODSTWO"

I. Z bogatej problematyki kształcenia politechnicznego reprezentowanej przez czasopismo „Szkoła i proizwodstwo" Czytelnika polskiego najbardziej zainteresują dwa zagadnienia: możliwości i sposoby merytorycznego wiązania nauczania przedmiotów matematyczno-przyrodniczych z pracą produkcyjną uczniów oraz treść i organizacja pracy produkcyjnej uczniów szkoły ogólnokształcącej.

Oba te zagadnienia ostro stanęły przed przedstawicielami radzieckiej teorii i praktyki pedagogicznej w związku z uchwaloną w grudniu 1958 r. reformą szkolną. Oba te zagadnienia stoją też w całej rozciągłości przed nami. A to przesądza sprawę aktualności wymienionych dwóch zagadnień.

II. Pierwsze zagadnienie dotyczące możliwości i sposobów merytorycznego wiązania nauczania przedmiotów matematyczno-przyrodniczych w szkole ogólnokształcącej z pracą produkcyjną uczniów znalazło się w ogniu dyskusji na łamach radzieckiej prasy pedagogicznej w związku z artykułem prof. S. Szabałowa pt. „O łączeniu i wiązaniu kształcenia z pracą produkcyjną"[1] zamieszczonym w nrze 12 czasopisma „Politechniczeskoje obuczenije" z 1959.[2]

W artykule tym Szabałow wskazuje na pomieszanie w literaturze pedagogicznej dwu różnych pojęć: łączenia i wiązania nauczania z pracą produkcyjną.

Łączenie nauczania z pracą produkcyjną polega na równoległym przebiegu dwu procesów: nauczania i pracy. Tak rozumieli tę sprawę — zdaniem Szabałowa — i socjaliści-utopiści, i postępowi demokratyczni reformatorzy wychowania, jak Russo i Pestalozzi oraz Marks, Engels i Lenin. Chodziło im o to, aby zapewnić wszystkim wszechstronny rozwój, który da się osiągnąć tylko w ten sposób, że ci, którzy się uczą, jednocześnie pracują, ci zaś, którzy pracują, jednocześnie uczą się.

[1] S. M. Szabałow: „O sojedinienii i swjazi obrazowanija s proizwoditielnym trudom".
„Politechniczeskoje obuczenije", 1959 nr 12 s. 7.

[2] Czasopismo to zostało przekształcone od r. 1960 na „Szkoła i proizwodstwo".

Przez wiązanie nauczania z pracą produkcyjną należy rozumieć — zdaniem Szabałowa — dążenie do nierozerwalnego zespolenia, zlanie procesu przyswajania przez uczniów teoretycznych wiadomości z procesem pracy. Takie dążenie zrodziło się wśród przedstawicieli burżuazyjnej szkoły pracy. W Rosji byli to Gorbunow-Posadow, Wencel i ich uczniowie, którzy się skupiali wokół czasopisma „Swobodnoje wospitanije". Z tych to źródeł zrodziło się w ZSRR kompleksowe nauczanie, z którym — jak wiadomo — już dawno zerwano w Związku Radzieckim. Jednakże tendencja do „zespalania" i „wiązania" nauczania z pracą, tendencja do likwidacji „oderwania" pracy od nauczania trwa po dziś dzień. Szabałow nazywa tę tendencję „recydywą kompleksowania", która nie ma jego zdaniem nic wspólnego z realizacją postulatu kształcenia politechnicznego i jest wręcz szkodliwa.

Proces pracy produkcyjnej organizowany obecnie w ZSRR w związku z reformą szkolną winien przebiegać „jako odrębne zjawisko społeczno-pedagogiczne, oddzielone w czasie, w swej istocie i organizacji od procesu nauczania podstaw wiedzy" (podkr. moje — I. A.) [3]

Szabałow proponuje, aby pedagogowie przestali się wreszcie zajmować „»zespalaniem« i »wiązaniem« nauczania z pracą produkcyjną", ponieważ te dwie sfery działalności uczniów i tak są powiązane ze sobą — zgodnie z prawami dialektyki marksistowskiej o wzajemnym związku i zależności między zjawiskami obiektywnego świata oraz o jedności teorii i praktyki w działalności i poznawaniu człowieka.

Szabałow formułuje trzy zasady nauczania i trzy zasady organizacji pracy produkcyjnej, które tę jedność gwarantują. W zakresie nauczania są to zasady następujące:

1. Należy poznawać prawa nauki jako obiektywne prawa rządzące rzeczywistością.
2. Należy poznawać prawa nauki jako ogólne prawa rządzące rzeczywistością.
3. Należy poznawać prawa nauki, jako podstawy dla zasad kierujących działalnością człowieka.

W zakresie organizacji pracy produkcyjnej Szabałow formułuje następujące zasady:

1. Należy nauczyć uczniów kierowania techniką.
2. Należy ich nauczyć tworzenia nowej techniki.
3. Należy nauczyć uczniów techniki kierowania.

III. Artykuł Szabałowa w sprawie możliwości i potrzeby wiązania nauczania z pracą produkcyjną stał się punktem wyjścia ożywionej wymiany zdań na łamach radzieckiej prasy pedagogicznej, szczególnie zaś „Szkoły i proizwodstwo".

Absolutnie wszyscy dyskutanci opowiedzieli się przeciwko stanowisku Szabałowa. [4]

Dyskusja obracała się wokół problemów następujących:

— analiza podstawowych pojęć „łączenie" i „wiązanie" nauczania z pracą produkcyjną;

[3] Op. cit. str., 8

[4] P. Rudniew: O leninskom prycypie swjazi obuczenija s proizwoditielnym trudom. „Szkoła i proizwodstwo" 1960 nr 1

P. Stawski: Szest'fezisow awtora i naszy wozrażenija. „Szkoła i proizwodstwo" 1960 nr 2

M. Żidielew: K woprosu o sojedninienii i swjazi obrazowanija s proizwoditielnym trudom. „Szkoła i proizwodstwo" 1960 nr 3

W. Rajski: K woprosu o sojedinienii obuczenija s proizwoditielnym trudom. „Szkoła i proizwodstwo" nr 4

M. Skatkin: O tiesnoj swjazi obuczenija s proizwoditielnym trudom. „Szkoła i proizwodstwo" 1960 nr 5

Sz. Sicharulidze: Po powodu statji Szabałowa. „Szkoła i proizwodstwo" 1960 nr 5.

— żywiołowość czy kierowanie procesem łączenia nauczania z pracą produkcyjną;
— sposoby łączenia nauczania z pracą produkcyjną.

Dyskutanci wskazują, że Szabałow niesłusznie dopatruje się zasadniczej różnicy między pojęciami „łączenie" i „wiązanie" nauczania z pracą produkcyjną i niesłusznie powołuje się przy tym na klasyków marksizmu. Klasycy używali tych pojęć zamiennie, mając zawsze na względzie ścisłą więź merytoryczną między obu procesami.[5] Nie ma żadnej analogii między sposobami rozumienia wiązania nauczania z pracą produkcyjną lansowanym przez przedstawicieli kompleksowego nauczania a sposobem rozumienia tego wiązania przez współczesnych pedagogów radzieckich. W systemie nauczania kompleksowego włączano uczniów w wyodrębniony proces pracy i szukano sztucznych powiązań z prawami nauki, które ewentualnie mogłyby znaleźć w tym procesie zastosowanie. Również i obecnie można się spotkać w praktyce szkolnej z dążeniem do ustalenia sztucznego, formalnego powiązania nauczania z pracą produkcyjną. Przeciwko temu trzeba walczyć, z czego jednak nie wynika, że należy zwalczać samą i d e ę ścisłego powiązania nauczania z pracą produkcyjną uczniów.

Ideę tę trzeba ze wszech miar popierać i rozwijać dlatego, że konieczność tego powiązania podyktowana jest samym charakterem pracy w przedsiębiorstwie socjalistycznym.

Aby człowiek nie stawał się zwykłym dodatkiem do maszyny, winien on ś w i a d o m i e zastosowywać w pracy wiadomości teoretyczne, co stanowi główną formę łączenia nauczania z pracą produkcyjną.

Wiązanie obu procesów jest konieczne nie tylko ze względu na pracę, ale i dla samego nauczania. Dodatni wpływ tego wiązania wyraża się głównie w tym, że dzięki niemu budzi się w uczniach potrzeba wiedzy i że wiadomości znajdujące praktyczne zastosowanie stają się bardziej konkretne, życiowe i operatywne.

Dyskutanci wskazują, że Szabałow nie ma racji, nawołując do traktowania nauki szkolnej i pracy produkcyjnej jako dwóch o d r ę b n y c h równolegle przebiegających procesów. Nie ma racji, gdy twierdzi, że bez jakichkolwiek wysiłków ze strony pedagogów samorzutnie nastąpią wielostronne powiązania między nauką i pracą.

Gdyby tak było — twierdzi np. Skatkin — zachodziłaby idealna więź między nauką i pracą w szkołach dla dorosłych, gdzie dotychczas właśnie nic nie zrobiono, aby te dwa procesy powiązać. Tymczasem każdy wie, że w szkołach tych żadna więź samorzutnie się nie wytwarzała, procesy przebiegały równolegle, wiadomości zaś nie znajdywały zastosowania w pracy i vice versa, praca nie wzbogacała wiadomości zyskiwanych w szkole.

Uczestnicy dyskusji rozpatrują różne możliwości i sposoby wiązania treści nauczania przedmiotów matematyczno-przyrodniczych z treścią pracy produkcyjnej uczniów. Np. Stawski[6] wyraża pogląd, że warunkiem powodzenia w ustaleniu więzi między nauką szkolną i pracą produkcyjną jest dobór takich zakładów pracy i takich stanowisk dla uczniów, które stwarzają możliwości powiązania tej pracy z treścią przedmiotów ogólnokształcących przerabianych w szkole.

Z tym nie zgadza się Żidielew[7] upatrując w takim rozwiązaniu sprawy próbę podporządkowania logiki i specyfiki procesu produkcyjnego budowie programów szkolnych, co stanowiłoby przejaw formalizmu, sprzecznego z samą istotą wiązania nauczania z pracą.

[5] Rudniew, op. cit. s. 8
Żidielew op. cit. s. 13
Stawski op. cit. s. 24
Skatkin op. cit. s. 3
[6] Op. cit. s. 27
[7] Op. cit. s. 6

Najpełniej przedstawia konkretnie sposoby wiązania nauczania z pracą Skatkin.[8] Rozróżnia on pojęcie bezpośredniego i pośredniego wiązania. Wiązanie bezpośrednie polega na tym, że na lekcjach fizyki, chemii, biologii i innych rozpatrywane są, analizowane, uogólniane i uświadamiane fakty, z którymi uczniowie mieli i będą mieli do czynienia w procesie pracy produkcyjnej. Natomiast w procesie pracy uczniowie zastosowują w toku rozwiązywania zadań produkcyjnych wiadomości otrzymywane w szkole.

Bezpośrednia więź nauki szkolnej z pracą produkcyjną nie zakłada konieczności współwystępowania w czasie opanowywania wiadomości i ich zastosowywania w pracy. Dlatego można się spotkać w praktyce szkolnej z 3 formami bezpośredniego wiązania nauki z pracą: a) wiązanie poprzedzające, gdy wiadomości zdobywane w szkole wyprzedzają proces pracy, w którym one znajdą zastosowanie, b) wiązanie współwystępujące, gdy wiadomości ogólnokształcące opanowywane są przez uczniów w procesie pracy, c) nawiązywania, gdy uczniowie zaznajamiają się najpierw z procesem pracy, a dopiero później, na lekcjach — z jego podstawami naukowymi.

Pośrednie wiązanie nauki szkolnej z pracą produkcyjną występuje wówwczas, gdy wiadomości ogólnokształcące nie znajdują bezpośredniego zastosowania w pracy produkcyjnej, lecz wiążą się z nią poprzez przedmioty ogólnotechniczne (maszynoznawstwo, elektrotechnika) i przedmioty specjalne (technologia, materiałoznawstwo). Np. w czasie pracy przy tokarce uczeń posługuje się wiadomościami o obrabiarce otrzymanymi na lekcjach specjalnej technologii oraz na lekcjach maszynoznawstwa i może zupełnie nie sięgać po trzecie prawo Newtona, o którym się uczył na lekcjach fizyki. Jednakże, wtedy gdy się uczył maszynoznawstwa, nieraz musiał odwoływać się do tego prawa, by zrozumieć działanie różnych sił w maszynach. Tutaj wiadomości z fizyki nie zostały zastosowane bezpośrednio w pracy, natomiast zostały z nią powiązane pośrednio, poprzez przedmiot ogólnotechniczny i specjalny.

IV. Przytoczona tu dyskusja, która w sposób niedwuznaczny rozstrzygnęła spór o potrzebie i możliwości wiązania nauki szkolnej z pracą produkcyjną na korzyść przeciwników Szabałowa, stała się podnietą do poszukiwania coraz to nowych form i sposobów naturalnego wiązania nauczania przedmiotów matematyczno-przyrodniczych w szkole ogólnokształcącej z pracą produkcyjną uczniów w różnych przedsiębiorstwach. Liczne przykłady tego wiązania znajdzie czytelnik niemal w każdym numerze omawianego czasopisma.

V. Punktem wyjścia do rozważań nad problemem treści i organizacji pracy produkcyjnej uczniów na łamach „Szkoły i proizwodstwa" stał się artykuł R. Miedwiedjewa na temat: „Nie zastępować pracy produkcyjnej uczniów nauczaniem produkcyjnym".[9] Autor wyraża niepokój w związku z tym, że zdarzają się wypadki nadmiernego przedłużenia okresu szkolenia produkcyjnego uczniów średnich szkół ogólnokształcących kosztem pracy produkcyjnej. Zgodnie z ustawą o reformie szkolnej dwie trzecie ogólnej liczby godzin w kl. IX—XI przeznacza się na przedmioty ogólnokształcące i politechniczne, a jedną trzecią na szkolenie produkcyjne i pracę produkcyjną uczniów. Zgodnie z zarządzeniem wykonawczym już w kl. IX uczniowie powinni w zasadzie zdać egzamin kwalifikacyjny z tym, aby w klasach X—XI zajmować się pracą produkcyjną i doskonalić swe przygotowanie zawodowe.

Tymczasem zdarzają się wypadki, że czas szkolenia przedłuża się bez dostatecznego uzasadnienia do końca kl. X, a nieraz nawet do połowy kl. XI. W tych wypad-

[8] Op. cit. s. 6.

[9] R. Miedwiedjew: Nie podmieniat' proizwoditjelny trud szkolnikow proizwodstwiennym obuczenijem. „Szkoła i proizwodstwo" 1960 nr 9 s. 17.

kach przygotowanie zawodowe uczniów staje się celem samym w sobie i zatraca w wielkiej mierze swoje walory dydaktyczne i wychowawcze.

Autor widzi dwie przyczyny takiego przedłużenia okresu szkolenia produkcyjnego.

Pierwszą przyczyną jest wybór przez uczniów skomplikowanych specjalności — również w tych wypadkach, gdy nie zamierzają oni w tych specjalnościach pracować. Niektórzy pedagodzy usiłują dowodzić, że wiadomości i umiejętności, które uczeń zdobędzie w ciągu 3 lat szkolenia, „na coś mu się przydadzą". Autor jednak nie zgadza się z takim stanowiskiem wskazując, że nie usprawiedliwia ono w żadnym razie straty 1356 godzin oraz olbrzymiego nakładu sił, energii i środków finansowych, które trzeba poświęcić na trzyletnie szkolenie produkcyjne.

Drugą przyczyną nadmiernego przedłużania okresu szkolenia produkcyjnego są braki natury organizacyjnej w samym zakładzie pracy. Ograniczona liczba godzin przeznaczona na szkolenie produkcyjne może być wykorzystana z dobrym skutkiem tylko pod warunkiem, że będzie ono dobrze przygotowane i prawidłowo zorganizowane. Ani jedna minuta spędzona przez uczniów w zakładzie pracy nie może być stracona. Uczniowie muszą mieć zagwarantowane miejsca pracy, niezbędne narzędzia, odpowiednią liczbę dobrych instruktorów. Niestety, często warunki te nie są spełniane. Zdarzają się wypadki, gdy uczniowie występują w zakładzie pracy w charakterze obserwatorów, faktycznie obijając się bez pracy. Zdarza się, że bywają oni wykorzystywani jako niewykwalifikowani robotnicy do prac pomocniczych.

W takich sytuacjach uczniowie przestają interesować się pracą, co również przedłuża okres szkolenia.

Miedwiedjewowi wtóruje w rok później Żidielew w artykule pt. „Wymagania dotyczące przygotowania zawodowego uczniów szkół średnich".[10]

VI. Zagadnienie uregulowania spraw związanych z treścią i organizacją pracy produkcyjnej uczniów wielokrotnie poruszane na łamach „Szkoły i proizwodstwa" zostało wreszcie rozwiązana przez wydanie w r. 1962 typowego regulaminu szkolenia produkcyjnego uczniów szkół średnich w zakładach przemysłowych, w transporcie, łączności, w sowchozach, w przedsiębiorstwach typu usługowego, w urzędach i innych organizacjach.[11]

Regulamin ten określa: cele i zadania przygotowania zawodowego uczniów, ogólne zasady organizacji i treści szkolenia produkcyjnego, omawia szkolenie produkcyjne w zakresie przemysłu, budownictwa, transportu i łączności, szkolenie produkcyjne w zakresie rolnictwa, przygotowanie zawodowe w zakresie specjalności nieprodukcyjnych.

Regulamin określa obowiązki szkół, zakładów pracy, podaje też porządek przeprowadzenia egzaminów kwalifikacyjnych absolwentów szkół średnich.

Wcielenie w życiu wskazań typowego regulaminu niewątpliwie stanowić będzie dalszy krok naprzód w dziele budowania nowej szkoły w Związku Radzieckim.

I. ALTSZULER

[10] M. Żidielew: Triebowanija k profesjonalnoj podgotowke uczaszczichsja sriednich szkoł. „Szkola i proizwodstwo" 1961 Nr 9 s. 14.

[11] M. Goriainow: Ułuszczit' proizwodstwiennoje obuczenije szkolnikow. „Szkola i proizwodstwo" 1962 Nr 2 s. 18.

VYROBA A ŠKOLA
(Rocznik 1961)

Czasopismo „Vyroba a škola", ukazujące się co kwartał, poświęcone jest problematyce wychowania przez pracę w szkole podstawowej i pracy produkcyjnej młodzieży w średniej szkole ogólnokształcącej. Z tego punktu widzenia poszczególne numery tej problematyki dzielą się na dwie części. Każda z nich zawiera rozważania teoretyczne i artykuły metodyczne. Ponadto jest dział sprawozdań z przebiegu prac w niektórych szkołach, umożliwiający wzajemną wymianę doświadczeń. W dziale zaś dokumentacji czytelnik znajdzie wszystkie ukazujące się uchwały, zarządzenia i przypisy dotyczące szkoły. Na stronach końcowych każdy numer ma bogaty dział bibliografiii bieżącej.

Przeglądając rocznik 1961 dochodzimy do wniosku, że najbardziej pochłania uwagę pedagogów czechosłowackich praca produkcyjna młodzieży w średniej szkole ogólnokształcącej. Mamy tu więc artykuły podsumowujące dotychczasowe doświadczenia, jak np.: J. Podlipny — *Se skušenostmi do nového školního* roku (nr 1). Autor wskazuje na szereg trudności i niedociągnięć w pracy z racji naruszania zasad bezpieczeństwa i higieny pracy, brak koordynacji pracy między fabrykami a personelem nauczycielskim szkoły dużą absencję uczniów w fabrykach szczególenie w okresie pracy indywidualnej na stanowiskach roboczych; młodzież nie wykazuje zainteresowania pracą, ponieważ niewłaściwie została przeprowadzona orientacja zawodowa. Podlipny także porusza sprawę zawodowego egzaminu kwalifikacyjnego po ukończeniu praktyki produkcyjnej w szkole średniej ogólnokształcącej, wokół którego jest wiele nieporozumień.

W dalszych numerach znajdujemy artykuły, które starają się wysunąć szereg postulatów zmierzających do naprawienia istniejących trudności. Artykuł J. Grácá — *K otázke riadenia výrobnej práce žiakov* (nr 2) wskazuje, jaka powinna być organizacja pracy oparta na ścisłym kontakcie szkoły z fabryką oraz ścisłej kontroli pracy czniów w fabryce.

Problematyką zapewnienia młodzieży pełnego bezpieczeństwa pracy oraz jej higienicznych warunków zajmują się dwa artykuły: J. Podlipny — *K definitivnim zasadam pro zabezpiečeni práce žaku a studentu ve vyrobě* i P. Jiřik — *Za zdravou a bezpečnou práci žaku*, który omawia prace uczniów w warsztatach szkolnych.

Ponadto na szczególną uwagę zasługują rozważania J. Trajera — pracownika naukowego Instytutu Pedagogiki w Pradze. W artykule pt.: *Za zvýšeni výchovné ulohy fizické práce mladeže* (nr 1) autor przyjmuje tezę, że związek pracy umysłowej z pracą fizyczną w wychowaniu młodzieży jest jednym z podstawowych warunków dalszych przemian społecznych. Uznając w pełni słuszność założeń o konieczności pracy produkcyjnej młodzieży szkolnej i analizując dwuletnią pracę szkół eksperymentalnych, autor formułuje szereg zasad, dzięki którym można będzie — jego zdaniem — uzyskać pożądane wyniki pracy wychowawczej. Zasady te są następujące:

— dbać, aby fizyczna praca dostępna była i dostosowana do wielu uczniów,

— pracę fizyczną ściśle łączyć z nauczaniem przedmiotów ogólnokształcących, fizyczną pracę ściśle łączyć z udziałem w pracy produkcyjnej z życiem społecznym i pracą innych ludzi,

— zwalczać pracę mechaniczną, uczyć pracy świadomej, ze zrozumieniem potrzeby jej wykonania,

— uczyć twórczego stosunku do pracy,

— stosować zasadę systematyczności, od prostych do złożonych czynności,

— organizować pracę fizyczną w sposób celowy (w związku z tym autor podaje etapy pracy w warsztacie szkolnym),

— wykorzystywać wychowawcze walory pracy zespołowej,
— mieć na uwadze pożyteczność i ekonomiczność pracy,
— zapewnić uczniom bezpieczeństwo i higienę pracy,
— stosować zasadę poglądowości,
— umiejętnie utrwalać zdobyte nawyki pracy.

Następnie J. Trajer szeroko omawia w artykule pt. *Uloha a činnost pedagogického vedaciho vyrobniko vyučovani* sprawę przygotowania nauczyciela do nowej funkcji kierownika pedagogicznego pracy produkcyjnej młodzieży.

Kto powinien podjąć się tej funkcji? Czy wychowawca klasowy, czy nauczyciel chemii, biologii, fizyki. Zdaniem Trajera funkcję może pełnić każdy nauczyciel, który zdobędzie odpowiednie kwalifikacje. Dotychczasowe doświadczenie wskazuje — zdaniem Trajera — że chętny do tej pracy nauczyciel szybko opanowuje tę sprawność (np. nauczyciele szkoły w Uherskim Brodzie). Powinien on przestudiować: a) podstawowe materiały na temat rozwoju danej gałęzi produkcji w planie pięcioletnim, b) uchwałę dotyczącą pojęcia i treści szkół drugiego cyklu (1961) i zasady bezpieczeństwa i higieny pracy, c) program pracy produkcyjnej wraz z uwagami wstępnymi, d) książkę pt.: *Zaklady výroby na střední skole*, e) doświadczenia innych szkół, f) obowiązki prowadzącego prace pedagogiczne.

W dalszym ciągu autor bardzo szczegółowo rozważa działalność kierownika pedagogicznego pracy produkcyjnej, jego współpracę z fabryką, z personelem nauczycielskim i kierownictwem szkoły, z uczniami i rodzicami. Na zakończenie autor odpowiada na szereg pytań np.: Jak długo kierownik powinien przebywać w fabryce? Czy powinien być obecny przy pracy uczniów? Czy powinien prowadzić uczniów do fabryki? Jak przygotować końcowy egzamin kwalifikacyjny?

Interesujący jest także artykuł J. Boreša pt: *O volbe povolanie* omawiający sprawę orientacji zawodowej na podstawie analizy przebiegu jej w dwóch szkolach ogólnokształcących. Autor stwierdza, że brak jest odpowiednich metod tej orientacji.

Po przeczytaniu części teoretycznej czasopisma pozostajemy w przekonaniu, że pedagodzy czechosłowaccy borykają się z wielkimi trudnościami natury praktycznej i teoretycznej w dziedzinie pracy produkcyjnej, czemu niejednokrotnie dają wyraz w swoich rozważaniach.

Należy przy tym podkreślić, że część metodyczna czasopisma jest bardzo interesująca i czytelnik — nauczyciel specjalista — może znaleźć bardzo wiele interesujących rozwiązań, modeli i porad szczególnie w zakresie zajęć warsztatowych oraz kółek zainteresowań. Z tego punktu widzenia czasopism spełnia bardzo pożyteczną rolę i nawet czytelnik polski może wiele skorzystać.

E. DĄBROWSKA

PRZEGLĄD ZAGADNIEŃ W PIŚMIE „RYSUNEK I PRACA RĘCZNA" (WYCHOWANIE TECHNICZNE).

Poważny wpływ na rozwój wychowania technicznego w Polsce miały i mają czasopisma pedagogiczno-techniczne.

W okresie przedwojennym Towarzystwo Miłośników Robót Ręcznych wydawało kwartalnik pt. „Praca Ręczna w Szkole". Kwartalnik wychodził w latach 1927—1939. Zagadnieniu pracy ręcznej poświęcał dużo uwagi i Związek Nauczycielstwa Polskiego. Z jego inicjatywy w latach 1931—1933 wychodziło pismo pt. „Roboty Ręczne i Rysunek w Szkole", przekształcone w latach 1933—1937 na pismo o tym samym

charakterze pedagogicznym i technicznym pn. „Rysunek i Zajęcia Praktyczne w Szkole Powszechnej".

W pierwszych latach po wojnie brak było pisma, które zajęłoby się problematyką wychowania technicznego w szkole ogólnokształcącej. Dopiero w roku 1954 ukazał się numer 1 pisma pod nazwą „Rysunek i Praca Ręczna" jako organ Ministerstwa Oświaty. Pod tą nazwą pismo wychodziło do roku 1960. W roku 1961 pismo zostało przekształcone na „Wychowanie Techniczne w Szkole". Do pisma dołączono specjalną wkładkę pt. „Plastyka w Szkole". Pismo wychodziło jako dwumiesięcznik, a od 1 stycznia 1962 przekształca się w miesięcznik. W dorobku swoim pismo posiada 44 numery poświęcone zagadnieniom pedagogicznym, dydaktycznym, technicznym oraz plastycznym.

Ten krótki zarys historyczny posiada charakter wprowadzający do szczegółowszej charakterystyki pisma dwóch ostatnich jego roczników.

Zasadniczy układ pisma „Rysunek i Praca Ręczna" przed jego przekształceniem na „Wychowanie Techniczne" zawierał następujące działy: ogólny, wymianę doświadczeń metodycznych, porady techniczne, dyskusje i polemiki, recenzje i kronikę.

We wszystkich tych działach są poruszane zagadnienia pedagogiczne, metodyczne, programowe, organizacyjne oraz bogata wymiana doświadczeń w zakresie realizacji programu szkolnego.

W dziale ogólnym należy wymienić następujące artykuły. Jan Tadeusz Wiloch pisze o „Automatyzacji a manualizmie, czyli o treści wykształcenia współczesnego ze społecznego punktu widzenia". Autor analizuje treść i funkcję szkoły ogólnokształcącej, jako szkoły jednolitej, zastanawia się nad pojęciem wykształcenia ogólnego i zawodowego, zastanawia się nad problemem, jakich kwalifikacji wymaga współczesny rozwój społeczny, kończy swój artykuł wnioskami praktycznymi, których zasadniczą treścią (nutą) jest konieczność oparcia przygotowania do pracy zawodowej na gruntownym i wszechstronnym wykształceniu ogólnym oraz że przez nauczanie w szkole „ogólnokształcącej" trzeba stopniowo i konsekwentnie przygotowywać do przyszłej specjalizacji zawodowej. To są dwa końcowe wnioski z wielu innych, jakie autor wyciągnął ze swych rozważań.

Autor „uzbraja" niejako pedagoga i uczącego pracy ręcznej w argumenty, że praca ręczna, działalność manualna dziecka, mimo rozwoju techniki czy może właśnie tym bardziej z tego powodu — „»złote ręce« są i będą nadal niezastąpione". („Rys. i Pr. R." nr 1/33 — 60 r.).

Tenże autor w artykule „Profile nowej szkoły radzieckiej" („Rys. i Pr. R." 2/34 — 60 r.) omawia przeprowadzane eksperymenty w wielu szkołach radzieckich. Chodzi tu głównie o szkoły eksperymentujące w zakresie kształcenia politechnicznego, łączenia nauki z pracą wytwórczą w fabryce. Relacje autora o przeprowadzanych eksperymentach w Związku Radzieckim są bardzo interesujące ze względów dydaktyczno-wychowawczych, a zwłaszcza ze względu na wyposażenie szkół w pracownie dydaktyczne i organizację kierownictwa szkoły.

W tymże numerze Roman Polny pisze „O zajęciach praktycznych w Radzieckiej ośmioletniej szkole ogólnokształcącej".

Na podstawie Ustawy Rady Najwyższej ZSRR z grudnia 1958 roku „O zacieśnieniu więzi szkoły z życiem i o dalszym rozwoju systemu szkolnictwa", zamykającej okres prób i poszukiwań radzieckich pedagogów i nauczycieli w dziedzinie reformy ustroju szkolnego, autor analizuje cele i formy zajęć praktycznych, zajęcia warsztatowe (ilość godzin i tematyka), prace społecznie użyteczne (typy zajęć w szkolnych warsztatach dydaktyczno-produkcyjnych oraz w zakładach produkcyjnych, znajdujących się w tym samym środowisku co szkoła), prace samoobsługowe (wykonywane na zajęciach pozalekcyjnych — troska o czystość i estetykę szkoły oraz remont inwentarza, wykonywanie łatwych pomocy naukowych itp.).

Zajęcia praktyczne w szkole radzieckiej ułatwiają realizację idei wychowania przez pracę. Ważne ogniwo w realizacji tej idei spełniają prace ręczne.

Poza rozważaniami nad zagadnieniem kształcenia politechnicznego w dziale ogólnym mamy dwa artykuły na temat kształcenia plastycznego oraz roli i wzajemnego stosunku w wychowaniu dziecka — pracy ręcznej i rysunku.

Autor artykułów Bolesław Kiernicki („Dwa zagadnienia i dwa przedmioty" — „Rysunek i Praca Ręczna" nr 2/34-60 r. oraz „Rozwijanie świadomości plastycznej" — „Rysunek i Praca Ręczna" nr 1/33-60 r.) dochodzi do wniosku, że istnieje na terenie szkoły potrzeba wypracowania specyficznych i odrębnych metod kształcenia plastycznego i kształcenia technicznego.

W artykule drugim autor mówi o dwóch kierunkach twórczości plastycznej (realizm i ekspresjonizm — w licznych odmianach i odcieniach) i ich odzwierciedleniu w praktyce szkolnej. Końcowe wnioski idą w następującym kierunku: „nie zaniedbując systematycznej nauki rysowania i malowania, należy więcej uwagi poświęcić rysunkowi emocjonalnemu (artystycznemu) oraz kulturze indywidualnego widzenia rzeczywistości".

Konstanty Zajda w artykule pt. „Formy doskonalenia zawodowego pracy ręcznej". („Rysunek i Prace Ręczne" nr 4/36-60 r.) omawia organizację doskonalenia nauczycieli czynnych w dobrze zorganizowanej pod względem technicznym pracowni powiatowej (miejskiej) pracy ręcznej. Pracownia ta spełniałaby następujące zadania: szkolenie techniczne nauczycieli, przeprowadzanie konsultacji technicznych i metodycznych, przygotowanie półfabrykatów dla pracowni szkolnych i kółek technicznych, wykonywanie pomocy naukowych do realizacji programu pracy ręcznej, organizowanie wystaw metodycznych. Organizacja pracowni winna obejmować takie działy, jak bibliotekę, dokumentację pracy nauczyciela i ucznia, pomoce naukowe.

Pracownia Powiatowa (Miejska) Pracy Ręcznej organizacyjnie jest powiązana z pracowniami szkolnymi i Okręgowym Ośrodkiem Metodycznym. Całość zagadnienia została zilustrowana schematem.

Interesujące zagadnienie uwzględnienia w nauce rysunku tematyki morskiej porusza Antoni Szczepkowski w artykule: „O zagadnieniach morza w nauce rysunku" („Rysunek i Prace Ręczne" nr 4/36/60 r.). Autor podkreśla wartość tej tematyki pod względem emocjonalno-poznawczym w kształtowaniu się osobowości dziecka.

Dział ogólny zakończymy omówieniem artykułu Wincentego Czerwińskiego: „O cieplnej obróbce stali". Autor wymienia różne rodzaje obróbki cieplnej i cieplno-chemicznej, ilustrując omawiany problem szeregiem rysunków.

Cenną pozycję w piśmie stanowi dział poświęcony wymianie doświadczeń.

Do działu tego możemy również zaliczyć porady techniczne, które właściwie nie są niczym innym, jak również doświadczeniem i udoskonaleniem technicznym, mającym oparcie w teorii i praktyce.

Zmiana nazwy pisma ma swoje źródło w zmianach, jakie zostały dokonane w treści dydaktycznej szkoły ogólnokształcącej.

W nowym piśmie zagadnienia nauczania rysunku (wychowania plastycznego) zostały wyłączone z całości w oddzielnej wkładce zatytułowanej „Plastyka w szkole".

Ten układ wpłynął korzystnie na przejrzystość nowego pisma. W nowym piśmie zostały w zasadzie te same działy, a mianowicie: ogólny, wymiana doświadczeń, porady techniczne, recenzje, kronika. Układ „Plastyki w szkole" jest podobny.

W dziale ogólnym należy wymienić artykuł Wacława Torbusa „Wychowanie techniczne", omawiający znaczenie wychowania technicznego w szkole i stwierdzający poważne braki w dziedzinie krzewienia i rozwijania kultury technicznej w naszym życiu społecznym. W artykule tym autor informuje o pracach, jakie zostały pod-

jęte przez Min. Oświaty na zaniedbanym odcinku wychowania technicznego w szkole („Wychowanie" nr 1 1-61 r.).

W działalności tej wyróżnia trzy etapy: wprowadzenie jednolitego wymiaru 2 godzin nauczania pracy ręcznej w klasach od I—X, przygotowanie bazy materialno-technicznej, wprowadzenie do wszystkich klas i typów szkół programu prac społecznie użytecznych.

Tenże autor zagadnienie prac społecznie użytecznych rozwija w 3 dalszych artykułach: „Prace społecznie użyteczne" („Wychowanie" nr 3/3); „Formy organizacyjne i miejsce prac społecznie użytecznych w systemie kształcenia politechnicznego" („Wychowanie" nr 4/4); „Rola wychowawcza prac społecznie użytecznych" („Wychowanie" nr 5/5).

Autor analizuje zagadnienie świadomości społecznej i jej formowanie się przede wszystkim w kolektywnie zorganizowanym życiu i pracy społecznej. Formy pracy kolektywnej młodzieży posiadają ogromną wartość dydaktyczną i wychowawczą. Następnie autor omawia wytyczne Ministerstwa Oświaty w sprawie prac społecznie użytecznych, podkreślając bezwzględny obowiązek realizowania tych prac poza obowiązującym planem nauczania. Planowanie prac społecznie użytecznych, organizacja nadzoru oraz inicjatywa wchodząca ze szkoły — oto dalsze zasady, których należy przestrzegać w tej formie działalności młodzieży. Następnie autor uzasadnia konieczność organizowania prac społecznie użytecznych w oparciu o naturalne potrzeby szkoły i środowiska. Głównym celem prac społecznie użytecznych jest osiąganie wartości wychowawczych. Autor stoi na stanowisku łączenia prac społecznie użytecznych z nauczaniem.

W ostatnim artykule poświęconym roli wychowawczej prac społecznie użytecznych autor wysuwa cztery najważniejsze kierunki oddziaływania wychowawczego: wdrażanie do zespołowego działania, rozwijanie samodzielności, poczucia odpowiedzialności i dyscypliny, kształtowanie właściwej opinii oraz wyrabianie umiejętności organizacyjnych.

Stroną wychowawczą pracy ręcznej zajmuje się również Stanisław Struwe w artykule „Praca ręczna w liceach ogólnokształcących". („Wychowanie" nr 1/1-61 r.). Autor omawia rolę pracy ręcznej polegającej nie tylko na wykonaniu określonego modelu, lecz również na wyrobieniu umiejętności prawidłowego organizowania procesu wytwórczego i zaznajomienie młodzieży w toku pracy z różnymi rodzajami jej organizacji, stosowanymi zarówno w rzemiośle, jak i przemyśle. Charakteryzując wytyczne programowe, elastyczność programu, organizację pracy twórczej i związek teorii z praktyką, kładzie silny nacisk na wiązanie teorii z praktyką oraz konieczność wykorzystywania przez nauczyciela pracy ręcznej wiadomości uczniów z zakresu fizyki, chemii, matematyki i geografii.

Konstanty Lech w dłuższym artykule „Reforma szkolna a nauczanie pracy ręcznej". Część I — „Praca ręczna w nauczaniu łącznym" („Wychowanie" nr 2/2). Część II „Praca ręczna jako przedmiot nauczania w szkole podstawowej" („Wychowanie" nr 3/3) „Reforma szkolna a nauczanie pracy ręcznej" — cz. II („Wychowanie" nr 4/4).

Autor w 3 numerach pisma kreśli zarys nowego systemu pracy ręcznej odpowiadającego wymaganiom reformy szkolnej i wytycznym VII Plenum KC PZPR. Uwagę swoją skupia na trzech podstawowych problemach: roli pracy ręcznej w nauczaniu łącznym, pracy ręcznej jako oddzielnym przedmiocie, organizacji i racjonalizacji w nauczaniu pracy ręcznej.

Autor mówi o wartości pedagogicznej pracy ręcznej, polegającej na tym, że wprowadza ona szeroką falą myślenie — zwłaszcza praktyczne — do działalności poznawczej uczniów i umożliwia wyrastanie na nim i wiązanie się z nim myślenia teoretycznego. W oparciu o przykłady lekcji autor stwierdza, że w celowo zorganizowanym procesie dydaktycznym na lekcjach pracy ręcznej rozwija się stop-

niowo działalność poznawcza i bogacą się praktyczne składniki narastającej wiedzy dziecka. W dalszych swych rozważaniach analizuje system pracy ręcznej stosowany w szkole polskiej w okresie przedwojennym i nową koncepcję nauczania pracy ręcznej w okresie powojennym, koncepcję rozumianą przede wszystkim jako teren rozwoju myślenia praktycznego działalności poznawczej uczniów. Całość problemu autor zamyka między innymi przykładową ilustracją zajęć dydaktycznych. W dziale ogólnym mamy jeszcze szereg artykułów dotyczących nauczania pracy ręcznej, a mianowicie Zofii Kellner — „Kilka uwag dotyczących uczenia pracy ręcznej w liceum pedagogicznym" („Wychowanie" nr 2/22-61), Józefa Świecika — „O realizacji programu nauczania pracy ręcznej w klasach VII—X" („Wychowanie" nr 4/4-62), Tomasza Gawlaka — „O zapewnienie warunków kształcenia politechnicznego" („Wychowanie" nr 4/4-62), Józefa Pawelskiego — „Wprowadzenie elementów organizacji produkcji na lekcjach pracy ręcznej" („Wychowanie" nr 4/4-62), A. P. Radostiewa — „Niektóre formy wiązania nauczania z pracą produkcyjną" („Wychowanie" nr 4/4-62), Stefana Pawłowskiego — „Nowe aspekty pracy ręcznej" („Wychowanie" nr 4/4-62).

Bardzo bogaty dział „Wymiana doświadczeń" zawiera artykuły w zakresie realizacji programu nauczania pracy ręcznej w klasach V—VII (B. Kiernicki) — („Wychowanie" 1/1 i nr 2/2 — 61), „Nowoczesnej tematyki technicznej w pracach ręcznych w szkole ogólnokształcącej" (L. Boniecki i Cz. Karp — „Wychowanie" nr 5/5/61); „Naprawy domowych urządzeń elektrycznych" (J. Niebojowski — „Wychowanie" nr 5/5 — 61 r.).

W dziale tym znajduje się szereg artykułów z zakresu wytwarzania przeźroczy, łatwych prac z odpadków, konserwacji książek, praktycznej galwanotechniki, zasad budowy działających modeli, mechanizmów, tkactwa ręcznego, wykonywania pomocy naukowych, introligatorstwa, prac z tworzyw sztucznych, zabawek z drewna, siatki do zakupów, wiadomości o papierze, wykonania mikrosilnika elektrycznego, wiercenia i wiertarek, wykonania elektroskopu itp.

Dział wymiany doświadczeń z artykułami z dziedziny praktycznego działania jest niewątpliwie bardzo poważną pomocą w realizowaniu programu pracy ręcznej — wychowania technicznego w szkole ogólnokształcącej. Wartość tego działu wzrasta tym bardziej, że brak jest literatury pomocniczej w tym zakresie.

Dział recenzji informuje czytelnika o aktualnej produkcji książek znajdujących się na rynku księgarskim.

Dział „Kronika" podaje wiele interesujących informacji o przejawach życia w różnych ośrodkach naszego kraju (kursy, konferencje, wystawy, narady itp.).

Ogólnie charakteryzując pismo (dwa ostatnie roczniki) należy podkreślić poważną jego rolę w zakresie realizowania postulatu wychowania technicznego i kształcenia politechnicznego w szkole ogólnokształcącej.

Jeśli weźmiemy pod uwagę brak kadry w szkole do realizowania powyższego postulatu i brak literatury fachowej do wszystkich działów programowych — musimy stwierdzić, że pismo „Wychowanie Techniczne" przekształcone z pisma „Rysunek i Praca Ręczna", wychodzące w tej chwili jako miesięcznik, jest nieodzowną formą doskonalenia nauczycieli pracy ręcznej.

K. ZAJDA
Częstochowa

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

PROBLEMY KSZTAŁCENIA POLITECHNICZNEGO W SZKOLNICTWIE POLSKIM

Wybór prac opublikowanych w latach: 1958—1961

WYJAŚNIENIA WSTĘPNE

Bibliografia niniejsza, opracowana na podstawie materiałów Zakładu Dokumentacji i Informacji Pedagogicznej Instytutu Pedagogiki, obejmuje następujące działy:

I. Bibliografie
II. Opracowania ogólne
III. Kształcenie politechniczne w poszczególnych typach szkół
  1. Przedszkola, szkoły ogólnokształcące, szkoły specjalne
  2. Szkoły zawodowe, szkoły wyższe
  3. Kształcenie i doskonalenie nauczycieli
IV. Kształcenie politechniczne w nauczaniu przedmiotów matematyczno-przyrodniczych
  1. Biologia
  2. Chemia
  3. Fizyka
  4. Geografia
  5. Matematyka
V. Nauczanie przedmiotów technicznych i artystyczno-technicznych
  1. Opracowania ogólne. Kształcenie politechniczne w toku nauczania prac ręcznych i rysunków. Problem wprowadzenia przedmiotu: technika i zajęcia techniczne
  2. Szkolenie praktyczno-produkcyjne w warsztatach szkolnych i zakładach produkcyjnych. Wycieczki do zakładów produkcyjnych
VI. Kształcenie politechniczne w toku zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych.

I. BIBLIOGRAFIA

1. KIERNICKI BOLESŁAW, SIPAYŁŁOWA EUGENIA: Przegląd książek i czasopism z zakresu kształcenia technicznego w szkołach ogólnokształcących [w Polsce]. *Chowanna* 1959 z 3/4 s. 213—230.

Przegląd obejmuje okres od r. 1877 do chwili bieżącej. Poprzedzony jest wstępem wprowadzającym ogólnie w zagadnienie. Obejmuje: 1) wydawnictwa dotyczące teorii kształcenia politechnicznego, 2) książki ułatwiające realizację programu nauczania pracy ręcznej, 3) wydawnictwa traktujące tylko o jednym rodzaju zajęć technicznych oraz 4) wykaz innych wydawnictw, związanych z zagadnieniem wychowania technicznego.

2. NOWACKI TADEUSZ: Przegląd literatury [polskiej i zagranicznej] dotyczącej

związku pracy i wychowania [opublikowanej w latach 1946—1959]. *Kwart. pedag.* 1959 nr 4(14) s. 218—235.

3. PTASIŃSKA E. i inni: Zagadnienie kształcenia politechnicznego w szkole podstawowej. Ujęcie ogólne). Politechnizacja w nauczaniu poszczególnych przedmiotów [w szkołach ogólnokształcących]. [Bibliografia oprac. przez Pedag. Bibl. Wojew. w Toruniu obejmująca okres: 1950—1958]. *Konfer. rejon.* 1959 nr 5 s. 76—80.

4. PTASIŃSKA E. i inni: Znaczenie wychowawcze prac ręcznych w szkole. [Bibliografia oprac. przez Pedag. Bibl. Wojew. w Toruniu obejmująca okres: 1924—1958]. *Konfer. rejon.* 1959 nr 5 s. 66—67.

II. OPRACOWANIA OGÓLNE

5. BIEŃKOWSKI WŁADYSŁAW: Szkoła a problem kultury technicznej w Polsce. (Przemówienie wygłoszone dnia 17. VI. 1959 r. na plenarnym posiedzeniu Rady do Spraw Techniki). *Kwart. pedag.* 1959 nr 4(14) s. 3—13.

6. BOHUCKI JAN: Kształcenie politechniczne w szkole polskiej [rys. historyczny, pomysły teoretyczne, zagadnienia realizacji]. *Chowanna* 1959 z. 3/4 s. 132—147, bibliogr.

7. IV PLENUM KC PZPR 20—22. I. 1960 r. Podstawowe dokumenty. Warszawa 1960 K i W ss. 142, 2 nlb.

W treści: Uchwała IV Plenum w sprawie rozwoju techniki (zawierająca m. in. rozdziały: Planowanie i koordynacja postępu technicznego i badań naukowych. Badania naukowe i powiązanie nauki z produkcją. Kadry techniczne).

Zob. również głosy w dyskusji na IV Plenum KC PZPR: SWIĘTOSŁAWSKI WOJCIECH: Kształcenie kadr warunkiem postępu technicznego. *Tryb. Ludu* 1960 nr 22 (3973) s. 3; GOLAŃSKI HENRYK: O zadaniach szkół wyższych *Tamże* nr 23 (3974) s. 5; RENKE MARIAN: Młodzież pionierem postępu technicznego. *Tamże* nr 24 (3975) s. 4.

8. DEPTUŁA ALEKSANDER: Otworzyć drzwi dla postępu technicznego. *Głos naucz.* 1960 nr 24 s. 4.

Omówienie szeregu projektów organizacyjnych w związku z nowym zarządzeniem Min. Oświaty o nauczaniu pracy ręcznej w szkołach ogólnokształcących.

9. GAWLAK TOMASZ: O zapewnienie warunków kształcenia politechnicznego. [Problem zadań kierownictwa szkół, inspektoratów i kuratoriów szkolnych]. *Wychow. techn. w Szk.* 1961 nr 4(4) s. 172—176.

10. GRABOWSKI EDWARD: Przyczynek do sprawy wychowania politechnicznego. *Chowanna* 1959 z. 3/4 s. 194—197; *Rysunek* 1959 nr 5(31) s. 306—311.

Uwagi dotyczące nazwy „politechnizacja", wartości wychowania technicznego oraz zadań szkoły w dziedzinie rozwijania zdolności konstrukcyjnych uczniów.

11. KOTARBIŃSKI TADEUSZ: Miejsce nauczyciela i nauki [w produkcji]. *Życie Szk. wyższej* 1958 nr 5 s. 1—4. Toż. W: Sprawność i błąd. (Z myślą o dobrej robocie nauczyciela). Wyd. 3 uzup. Warszawa 1960 PZWS s. 7—9.

12. KOTARBIŃSKI TADEUSZ: Technika i humanizm. [Zagajenie dyskusji podczas spotkania z nauczycielami m. st. Warszawy]. *Ruch pedag.* 1960 nr 3 s. 1—8.

13. KWIATKOWSKI STANISŁAW: Czego oczekujemy od świata technicznego. *Głos naucz.* 1960 nr 50 s. 1, 4.

Uwagi o konieczności współpracy świata technicznego ze światem pedagogicznym w związku ze zbliżającym się Kongresem Techników Polskich.

14. KWIATKOWSKI STANISŁAW: We wspólnym froncie [NOT i ZNP. Na marginesie Kongresu Techników Polskich]. *Głos naucz.* 1961 nr 9 s. 1, 5.

15. LECH KONSTANTY: Rozwijanie myślenia uczniów przez łączenie teorii z praktyką. Warszawa 1960 PZWS ss. 246.

Praca omawiająca ogólną problematykę oraz wyniki badań przeprowadzonych w szkołach

ogólnokształcących na materiale nauczania fizyki (w klasach VI—X) oraz prac ręcznych (w klasach I—VII).

Rec.: A. Z. *Klasy łącz.* 1961 nr 3(21) s. 191—192; BERNAS T. *Szkoła zawod.* 1961 nr 6 (207) s. 61—62; BRONA L. *Nowe Książki* 1961 nr 8 s. 501; KIERNICKI B. *Wychow. techn. w Szk.* 1961 nr 2(2) s. 108.

16. MICHURSKI CZESŁAW: Centralny problem reformy szkolnej [rozbudowa SPR i SPZ na drodze do utworzenia jednolitej szkoły średniej ogólnokształcącej i politechnicznej]. *Zielony Sztandar* 1960 nr 51 s. 4.

17. *Nowa Szkoła* 1960 nr 6 [poświęcony zagadnieniom budownictwa nowych szkół w Polsce oraz przebudowy szkół już istniejących w związku z problemami reformy szkolnej].

W treści: KIERNICKI BOLESŁAW: Szkolne pracownie techniczne (s. 36—40); TORBUS WACŁAW: Projekt pracowni uniwersalnej (s. 41—42); DROZDZ WITOLD: Pracownia fizyczna w szkole (s. 43—46); PACIOREK ALOJZY: Szkolna pracownia chemiczna (s. 46—48).

18. NOWACKI TADEUSZ: Analiza struktury i warunków działalności produkcyjnej. *Kwart. pedag.* 1959 nr 4(14) s. 39—66.

Rozważania oparte na doświadczeniach szkolnictwa zawodowego.

Treść: Sytuacja produkcyjna. Człowiek jako producent. Cel i zadanie produkcyjne. Przedmiot zadania produkcyjnego. Warunki działalności produkcyjnej. Środki pracy. Proces produkcyjny i technologia.

19. NOWACKI TADEUSZ: Kształcenie politechniczne. *Konfer. rejon.* 1959 nr 4 s. 7—20; nr 5 s. 3—14.

Treść: Dlaczego politechnizacja? Cele i zadania kształcenia politechnicznego. Treść kształcenia politechnicznego. Podstawowe warunki prawidłowej realizacji kształcenia politechnicznego. Kształcenie ogólne, politechniczne i zawodowe. Drogi realizacji kształcenia politechnicznego.

20. NOWACKI TADEUSZ: O podstawowych pojęciach motoryki [w zastosowaniu do zadań pracy produkcyjnej]. *Biuletyn Wojskowej Akademii Politycznej,* Seria Pedagogiczna II 1958 nr 3; *Kwart. pedag.* 1961 nr 4(22) s. 25—58.

21. NOWACKI TADEUSZ: O potrzebie i programie szerzenia kultury technicznej. *Kult. i Społ.* 1958 nr 3 s. 99—116.

Treść: Postęp techniczny a struktura zatrudnienia. Automatyzacja. Zmniejszenie zapotrzebowania na bezpośrednią pracę produkcyjną. Konsekwencje kulturalne. Konieczność przygotowania społeczeństwa [polskiego] do nadchodzących przemian. Przesłanki polityki oświatowej w dziedzinie szerzenia znajomości techniki. Założenia programowe.

22. OLSZEWSKI E[UGENIUSZ]: Z prac Głównej Komisji Pedagogicznej ZG ZNP dla spraw Reformy Szkolnej. Komisja Kultury Technicznej. *Ruch pedag.* 1961 w 6 s. 125—126.

Omówienie projektów pracy komisji odnośnie programów nauczania, wychowania pozaszkolnego oraz kształcenia i doskonalenia nauczycieli.

23. POLNY ROMAN: O kształceniu politechnicznym realnie. (Z problemów polityki oświatowej) [w Polsce]. *Chowanna* 1959 z. 3/4 s. 198—206.

24. SCHAFF ADAM: Postęp techniczny a humanistyka. *Nowa Kult.* 1960 nr 5(514) s. 7.

O roli humanistyki w zakresie przygotowania twórców postępu technicznego oraz ludzi umiejących się nim posługiwać.

25. SOŚNICKI KAZIMIERZ: Dydaktyka ogólna. Wyd. 2. Wrocław 1959 Oss. ss. 512.

Zob. R. II: s. 85—96: Cele nauczania, 15—18 [zagadnienie wykształcenia ogólnego i zawodowego, politechnizacji i szkoły produkcyjnej].

26. SUCHODOLSKI BOGDAN: Perspektywy postępu technicznego w Polsce i wiążące się z tym zjawiska w dziedzinie kultury. *Szkoła zawod.* 1960 nr 1(190) s. 13—16.

Uwagi ogólne. Problem zadań politechnizacji w szkołach ogólnokształcących i zawodowych. Problem zbliżenia programów szkół ogólnokształcących i zawodowych oraz programów różnych szkół zawodowych (zwłaszcza wyższych). Pozaszkolne formy krzewienia kultury technicznej wśród młodzieży i dorosłych.

27. SUCHODOLSKI BOGDAN: Szkoła a życie. *Prz. Kult.* 1958 nr 49(327) s. 7.

O dualizmie wychowania przez szkołę i przez tzw. życiowe uczestnictwo w ustroju kapitalistycznym, możliwościach jego przezwyciężenia w ustroju socjalistycznym, w szczególności zaś o zadaniach szkolnictwa polskiego w tym zakresie. M. in. omówienie problemu uczest-

nictwa młodzieży w pracy produkcyjnej, podnoszenia wychowawczych wartości środowisk pracy i tworzenia placówek pracy będących w zarządzie samej młodzieży.

28. SZAJEK STANISŁAW: Politechnizacja i zbliżenie szkoły do życia. *Konfer. rejon.* 1961 nr 4(16) s. 36—40.

Omówienie zagadnienia w formie dwudziestu tez (s. 36—39). Bibliografia (s. 39—40).

29. SZANIAWSKI I[GNACY]: Humanizacja pracy a funkcja społeczna szkoły. W: Jak pracuje człowiek. Z badań polskich psychologów, socjologów i ekonomistów. Warszawa 1961 K i W. 327—362.

Zob. również tegoż autora: Humanizacja pracy a funkcja społeczna szkoły ogólnokształcącej i zawodowej. *Ruch pedag.* 1959 nr 1 s. 30—52.

30. SZANIAWSKI IGNACY: Kształcenie politechniczne a higiena szkolna. *Głos naucz.* 1958 nr 3 s. 3.

Autor polemizuje z poglądami o szkodliwości pracy fizycznej związanej z politechnizacją nauczania oraz zwraca uwagę na dotychczasowy niehigieniczny tryb życia uczniów przeciążonych pracą umysłową.

31. SZANIAWSKI IGNACY: Kształcenie politechniczne a praca ręczna. Warszawa 1959 PZWS ss. 396.

Treść: Cz. I: Prawdy, złudzenia i mistyfikacje wokół kształcenia politechnicznego. Cz. II: O poprawną ocenę słojdu. Cz. III: Antynomie między technicznym a pedagogicznym punktem widzenia na pracę ręczną dziecka i jej skutki. Cz. IV: Narzędzia proste w ręku ucznia a zadania kształcenia politechnicznego. Cz. V: Charakterystyka porównawcza stanu nauczania pracy ręcznej we współczesnej szkole. Cz. VI: Nauczyciel a proces kształcenia politechnicznego.

Rec.: CZERNIEWSKI W. *Kwart. Pedag.* 1960 nr 3(17) s. 275—277; CZERWIŃSKI W. *Ruch pedag.* 1960 nr 2 s. 61—65; KARP CZ. *Rysunek* 1960 nr 2 s. 146—149; KUCHARSKA T. *Głos naucz.* 1960 nr 4 s. 6; MAZIARZ CZ. *Konfer. rejon.* 1960 nr 3 (10) s. 89—93; TATOŃ A. *Nowa Szk.* 1960 nr 7/8 s. 64—65; SŁOMKIEWICZ ST.: Studium o pracy ręcznej i kształceniu politechnicznym. *Wychow.* 1960 nr 7 s. 38—40; ZIEMNOWICZ M. *Kwart. pedag.* 1961 nr 1(19) s. 189—194.

32. SZANIAWSKI IGNACY: Non scholae, sed vitae discimus... o możliwościach, granicy i drogach zbliżenia szkoły do życia. *Kult. i Społ.* T. 4: 1960 nr 1/2 s. 109—134.

Treść: Życie... — próba określenia bez rodzaju najbliższego i różnicy gatunkowej. Herbart wobec antynomii: „Szkoła i życie". Deweyowska koncepcja zbliżenia szkoły do życia a ruch esencjalistyczny w dzisiejszej Ameryce. Zbliżenie szkoły do życia w ujęciu Błońskiego. Jak dalece można negatywnie wartościować izolację szkoły od życia? Praca społecznie użyteczna i kształcenie politechniczne.

33. SZANIAWSKI IGNACY: Wnioski z uchwał podjętych w Czechosłowacji w sprawie kształcenia politechnicznego. *Rysunek* 1958 nr 3(23) s. 61—63.

Zob. również tegoż autora: Problemy kształcenia politechnicznego [w szkołach ogólnokształcących i zakładach kształcenia nauczycieli] w Czechosłowacji. [Sprawozdanie z wycieczki naukowej do Czechosłowacji]. *Nowa Szk.* 1957 nr 3 s. 312—321.

34. SZANIAWSKI J., KIERNICKI B., NIEBOJEWSKI J., ZAJDA K.: Z prac przygotowawczych do Kongresu Pedagogicznego ZNP. Komisja Kształcenia politechnicznego (powstanie, działalność, zamierzenia). *Ruch pedag.* 1959 nr 1 s. 91—94.

35. SZCZERBA WIKTOR: O wychowaniu przez pracę. Warszawa 1961 PZWS ss. 175, 1 nlb. bibliogr. „Szkoła — Życie — Praca" T. 4.

Treść: Cz. I: O kształtowaniu się osobowości w procesie pracy. Cz. II: W poszukiwaniu założeń wychowania przez pracę [w ujęciu pedagogiki burżuazyjnej i socjalistycznej]. Cz. III: Zarys nowej szkoły [w Polsce] oraz niektóre zasady wychowania przez pracę [m. in. zasada politechnizacji].

Rec.: BERNAŚ T. *Szkoła zawod.* 1961 nr 7/8 (208/209) s. 74—75; (E. S.). *Życie Szk.* 1961 nr 6 s. 56—57; K. K. *Konfer. rejon.* 1961 nr 4 s. 57—58; RATAJ M. *Ruch pedag.* 1961 nr 4 s. 84—86; SOŚNOWSKI T. *Nowa Szk.* 1962 nr 2 s. 62.

36. SZEFLER STANISŁAW: Postęp techniczny a szkoła. *Życie szk. wyższej* 1960 nr 11 s. 59—66.

O potrzebie i warunkach przygotowywania młodzieży szkół wszystkich typów i stopni do pracy zautomatyzowanej.

37. SZULKIN MICHAŁ: Władysław Spasowski o postępie techniki i kształceniu zawodowym. (W 20-lecie śmierci). *Szkoła zawod.* 1961 nr 9(210) s. 32—34.

M. in. omówienie wysuniętej przez Spasowskiego koncepcji jednolitej ogólnokształcącej szkoły pracy do 16 roku życia.

38. TANIEWSKI LUDWIK: Aktualne problemy kultury technicznej [w Polsce]. *Kwart. pedag.* 1959 nr 4(14) s. 15—37.

Referat na Plenum Rady do Spraw Techniki dotyczącej dróg upowszechnienia kultury technicznej wśród dorosłych i młodzieży.

Treść: Drogi i środki podnoszenia poziomu kultury technicznej. Czynny świat pracy. Dzieci i młodzież (Budynki szkolne — przystosowanie starych i budowa nowych. Wyposażenie warsztatów szkolnych. Pomoce naukowe. Kształcenie młodzieży szkolnej na terenie zakładów pracy. Opieka zakładów pracy nad szkołami. Kształcenie nauczycieli. Współpraca Ministerstwa Oświaty ze światem techniki. Rola harcerstwa. Rola i zadania muzeum techniki). Wspólne potrzeby świata pracy oraz młodzieży. Literatura i czasopisma popularnonaukowe i popularno-techniczne.

39. TECHNIKA — KULTURA — SPOŁECZEŃSTWO. Z cyklu rozmów „Przeglądu Kulturalnego". *Prz. Kult.* 1958 nr 43 s. 9.

Fragmenty rozmowy przedstawicieli nauk technicznych i pedagogiki: prof. prof.: J. Bukowskiego, J. Groszkowskiego, E. Olszewskiego, B. Suchodolskiego i L. Taniewskiego na temat związku techniki z kształtowaniem kultury powszechnej oraz nowoczesnym systemem kształcenia ogólnego.

40. TEZY w sprawie kształcenia politechnicznego [opracowane przez Komisję Zagadnień Społecznych Techniki Rady do Spraw Techniki przy Prezesie Rady Ministrów]. *Głos naucz.* 1958 nr 46 s. 1.

41. TORBUS WACŁAW: Formy organizacyjne i miejsce prac społecznie użytecznych w systemie politechnizacji. *Wychow. techn. w Szk.* 1961 nr 4(4) s. 166—170.

42. TORBUS WACŁAW: Wychowanie techniczne. *Wychow. techn. w Szk.* 1961 nr 1 s. 2—5.

O dotychczasowych i będących w przygotowaniu uchwałach, instrukcjach i wytycznych programowych w sprawie wycowania technicznego w Polsce oraz projektowanych etapach jego realizacji.

43. WILOCH JAN TADEUSZ: Automatyzacja a manualizm czyli o treści wykształcenia współczesnego ze społecznego punktu widzenia. *Rysunek* 1960 nr 1(33) s. 1—9.

44. WPROWADZENIE do teorii nauczania. Praca zespołowa. Kierownik: Z. Mysłakowski. Warszawa 1959 K i W ss. 660.

W treści: MYSŁAKOWSKI Z.: Wykształcenie ogólne i postulat politechnichnizacji. (s. 83—109). Kształcenie praksji (s. 110—124); NOWACKI T.: Kształcenie politechniczne (s. 125—166).

45. Z ZAGADNIEŃ powstania i rozwoju Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej. Materiały z sesji naukowej PAN. Warszawa 16—17 grudzień 1959 r. (Kom. red. S. Arnold i inni). Wrocław 1961 Oss. Wydawn. PAN ss. 352, 3 nlb.

W treści: Sekcja problematyki rozwoju techniki. [Referaty]: NOWACKI T.: Kultura techniczna społeczeństwa w okresie piętnastolecia (s. 267—316); SUCHODOLSKI B.: Perspektywy postępu technicznego w Polsce (s. 320—327); Dyskusja (s. 329—340); OLSZEWSKI E.: Sprawozdanie z obrad Sekcji problematyki rozwoju techniki (s. 346—348).

III. KSZTAŁCENIE POLITECHNICZNE W POSZCZEGÓLNYCH TYPACH SZKÓŁ

1. Przedszkola, szkoły ogólnokształcące, szkoły specjalne

46. CZERWIŃSKI WINCENTY: Praca ręczna w szkole ogólnokształcącej jako środek rozwijający kulturę produkcji. *Rysunek* 1959 nr 2(28) s. 64—70.

Treść: Wpływ pracy ręcznej na rozwój zmysłu organizacji i wyrabianie nawyków racjonalnej pracy. Praca ręczna a mechanizacja i automatyzacja pracy. Wpływ pracy ręcznej na dyscyplinę pracy i stosunek między pracownikami.

47. CZERWIŃSKI WINCENTY: Zagadnienia techniczno-produkcyjne w szkole ogólnokształcącej. *Ruch pedag.* 1961 nr 1 s. 11—17.

Omówienie materiału do sześciu głównych tematów, które powinny być opracowane w ramach lekcji fizyki, chemii, biologii i prac ręcznych. W przyszłości zagadnienia te powinny

wejść do programu oddzielnego przedmiotu nauczania: maszynoznawstwo ogólne z podstawami technologii różnych materiałów.

48. KIERNICKI BOLESŁAW: Z zagadnień wychowania artystycznego [plastycznego] i technicznego w przedszkolu. *Wychow. w Przedszk.* 1961 nr 1 s. 1—9.

Treść: Plastyka a technika. Ręka, narzędzie, tworzywo — ich rola w sztuce i technice. Zadania i metody kształcenia plastycznego i technicznego. Związek techniki z plastyką. Technika i plastyka a pedagogika przedszkolna.

49. KOSTENCKI LEON: Jakie zadania w szkole specjalnej ma do spełnienia przysposobienie zawodowe. *Biul. Zarz. Kraj. Sekcji Szkoln. spec.* Warszawa 1958 ZG ZNP s. 30—43.

Uwagi ogólne na temat zadań przysposobienia zawodowego w szkołach specjalnych różnych typów.

50. KRATTOWA A., SŁOMKIEWICZ S.: Eksperyment w warszawskiej szkole. *Głos naucz.* 1962 nr 3 s. 1, 5.

O pracy eksperymentalnej Szkoły Podstawowej nr 87, zorganizowanej pod kierunkiem Katedry Dydaktyki UW, dotyczącej głównie kształcenia politechnicznego.

51. KRZYSZTOSZEK ZOFIA: Przedszkole przygotowuje do szkoły (Wyrabianie przyzwyczajeń poszanowania przyborów do zabawy i pracy). Warszawa 1959 PZWS ss. 78, 2 nlb.

52. KULPA JAN: Politechnizacja w szkole wiejskiej. *Głos naucz.* 1962 nr 2 s. 3.

53. LECH KONSTANTY: Czy szkoła ogólnokształcąca może wpływać na postęp techniki. *Głos naucz.* 1960 nr 7 s. 1, 4.

O drogach szerzenia kultury pracy i kultury technicznej, głównych cechach tradycyjnego, aktywnego i politechnicznego systemu nauczania, możliwych formach łączenia teorii z praktyką w politechnicznym systemie nauczania oraz znaczeniu nauczania prac ręcznych.

54. LIPINA STANISŁAWA: Więcej troski o pracę dziecka [w przedszkolu]. *Wychow. w Przedszk.* 1960 nr 4(130) s. 174—179.

55. NOWACKI TADEUSZ: Aby połączyć nauczanie i życie w szkole wiejskiej. *Klasy łącz.* 1961 nr 1(19) s. 17—25.

Zagadnienie różnic w produkcji przemysłowej i rolniczej i ich znaczenie dla kształcenia politechnicznego dzieci i młodzieży. Zarys ogólnych założeń realizacji kształcenia politechnicznego w szkole wiejskiej w kl. I—IV i V—VII.

56. NOWAKOWSKI JÓZEF: Postulat politechnizacji i kształcenia zawodowego w zakładach wychowawczych dla społecznie niedostosowanych. (Na marginesie prac programowych tego szkolnictwa). *Szkoła spec.* 1959 nr 4/5 s. 222—229.

Treść: Przysposobienie zawodowe. Zasadnicze szkoły zawodowe. Szkolenie zawodowe typu rzemieślniczego.

57. PARNOWSKA-KWIATOWSKA MARIA: Zajęcia artystyczno-techniczne w przedszkolu. Warszawa 1959 PZWS ss. 251, tabl. XVI.

Omówienie podstawowych metod prowadzenia zajęć artystyczno-technicznych w przedszkolu: metody prac na temat dowolny, na temat określony i według wzoru.

Rec.: Zajda K. *Rysunek* 1960 nr 5(37) s. 327.

58. PĘCHERSKI MIECZYSŁAW: Sytuacja w zakresie kształcenia politechnicznego i wiązania szkół z życiem w polskich szkołach ogólnokształcących [od r. 1949]. *Kwart. pedag.* 1961 nr 2(20) s. 41—64.

Treść: Sytuacja w zakresie kształcenia politechnicznego w Polsce w latach: 1949—1958. Zasadniczy kierunek przebudowy szkoły polskiej: więź szkoły z życiem. Dalsze kroki w kierunku przebudowy szkoły ogólnokształcącej w r. 1960. Próby zbliżenia szkoły ogólnokształcącej do życia. Uwagi końcowe.

59. POLNY ROMAN: O więzi szkoły z życiem i kształceniu politechnicznym. *Biol. w Szk.* 1961 nr 2(74) s. 15—18.

O potrzebie wprowadzenia czterocyklowego planu nauczania w szkole ogólnokształcącej, obejmującego przedmioty: literacko-historyczne, matematyczno-przyrodnicze, ogólnotechniczne (teoretyczne) oraz praktyczno-produkcyjne.

60. POLNY R[OMAN]: Założenia programowe 12-letniej ogólnokształcącej szkoły politechnicznej. *Ruch pedag.* 1960 nr 5 s. 64—72.

Projekt programu szkoły eksperymentalnej, przedyskutowany z aktywem pedagogicznym Kuratorium m. Łodzi i Katedry Pedagogiki UŁ.

Treść Wstęp. Założenia ogólne. Funkcja szkoły ogólnokształcącej. Plan i programy nauczania 12-letniej ogólnokształcącej szkoły politechnicznej [złożone z 4 cyklów: literacko-historycznego, matematyczno-przyrodniczego, politechnicznego i pracy produkcyjnej uczniów]. Zadania poszczególnych cyklów nauczania.

61. SCHAYER WACŁAW: Kształcenie techniczne w programach szkół ogólnokształcących. *Nowa Szk.* 1959 nr 6 s. 2—8.

O podstawowych kierunkach pracy nad reformą szkolną w Polsce.

62. STEFAŃSKI Z.: Planujemy kształcenie politechniczne [w szkołach ogólnokształcących] na rok 1960/61. *Biol. w Szk.* 1961 nr 1(73) s. 33—35.

Projekt powiązania kształcenia politechnicznego z nauczaniem fizyki, chemii, biologii i prac ręcznych.

63. SZANIAWSKI IGNACY: Elementy kształcenia politechnicznego w przedszkolu i w pierwszych klasach szkoły podstawowej. *Życie Szk.* 1960 nr 3(165). s. 161—166.

64. *Wychowanie w Przedszkolu.* Dział: Świat techniki [zawierający materiał do pogadanek na temat postępu technicznego oraz projekty sporządzania z dziećmi zabawek technicznych].

65. WYTYCZNE do nauczania pracy ręcznej w kl. IV i przysposobienia zawodowego w kl. V—VII w szkole podstawowej specjalnej dla moralnie zaniedbanych. Warszawa 1961 PZWS ss. 16, bibliogr.

2. Szkoły zawodowe, szkoły wyższe

66. BIEGELEISEN-ŻELAZOWSKI B.: Znaczenie wychowawcze nauczania pracy. *Ruch pedag.* 1960 nr 6 s. 20—52.

Treść: Rola nauki o pracy w dostosowaniu kształcenia zawodowego do potrzeb praktyki. Co to jest pedagogika pracy. Tendencje nowoczesnej techniki a praca człowieka. Automatyzacja a kształcenie zawodowe. Czy podział pracy i postęp techniki idą w kierunki stwarzania prac coraz prostszych? Psychologia produkcji potokowej. Rozwiązanie problemu wskazuje nam — robotnik. Nauka o pracy podstawą metodyki szkolenia. Psychofizjologiczna analiza sprawności w pracy. Perspektywy rozwoju nauczania pracy.

67. DEZYDERATY Ministerstwa Oświaty w sprawie udziału szkolnictwa wyższego w realizacji reformy szkoły podstawowej i średniej. *Nowa Szk.* 1961 nr 4. Dodatek, ss. 12.

M. in. dezyderaty dotyczące politechnicznego przygotowania nauczycieli — absolwentów uniwersytetu oraz określenia przez naukowców specjalistów treści politechnicznych w nauczaniu przedmiotów matematyczno-przyrodniczych.

68. GOŁĄB STANISŁAW: Kilka uwag na temat politechnizacji studiów. *Życie Szk. wyższej* 1960 nr 5 s. 62—65.

O potrzebie równowagi w doborze przedmiotów humanistycznych i matematyczno-przyrodniczych oraz technicznych w szkołach średnich i wyższych.

69. MICKUNAS JAN: Uczyć rolnictwa czy uczyć o rolnictwie. *Głos naucz.* 1960 nr 24 s. 1.

Autor sygnalizuje ogromne braki w zakresie kształcenia praktycznego i politechnicznego uczniów techników rolniczych i stawia problem zmiany programu tych szkół.

70. NOWACZYK ERWIN: Kształcenie politechniczne w szkołach artystycznych. Warszawa 1961 COPSA ss. 25, 3 nlb., powiel.

Materiały pomocnicze dla nauczycieli szkół i ognisk artystycznych.

71. RŻYSKO JERZY: Elementy nowej techniki w programach przedmiotów ogólnotechnicznych [w szkołach zawodowych]. (Artykuł dyskusyjny). *Szkoła zawod.* 1961 nr 5(206) s. 13—15.

72. SZEFLER STANISŁAW: Społeczne skutki automatyzacji. *Życie Szk. wyższej* 1962 nr 2 s. 71—78.

O potrzebie humanizowania politechnik, szkół rolniczych i medycznych oraz politechnizowania wydziałów humanistycznych i matematyczno-przyrodniczych uniwersytetów.

3. Kształcenie i doskonalenie nauczycieli

73. BARTECKI J., MOLAK A.: O potrzebie studiów pedagogicznych na wyższych uczelniach technicznych, ekonomicznych i rolniczych. *Głos naucz.* 1960 nr 26 s. 1, 5.

74. KARP CZESŁAW: Miesięcznik „Wychowanie Techniczne w Szkole" w służbie nauczyciela. Charakterystyka i rola czasopisma. (Skrót referatu wygłoszonego w dniu 25 maja 1961 r. na konferencji zorganizowanej przez COM). *Wychow. techn. w Szk.* 1962 nr 1(6) s. 1—5.

75. PAŃSTWOWY Instytut Robót Ręcznych (historia i projekty odbudowy): AMBROZIEWICZ WIKTOR: Władysław Przanowski (życie i działalność). *Prz. hist.-ośw.* 1960 nr 1(7) s. 127—138; TENŻE: Moje propozycje w sprawie PIRR. *Głos naucz.* 1958 nr 7 s. 3; TENŻE: „Robociarze" są koniecznie potrzebni. *Nowa Szk.* 1958 nr 12 s. 9—10; ŁABUZ JAN: Państwowy Instytut Robót Ręcznych w Warszawie z siedzibą w Bielsku [w latach 1945—1950]. *Prz. hist. — ośw.* 1960 nr 1(7) s. 146—152; NOWACKI TADEUSZ: Na marginesie Zjazdu Absolwentów PIRR. *Kwart. pedag.* 1960 nr 2(16) s. 288—295. Aneks [zawierający postulaty zjazdu]. *Tamże* s. 295—297; VOGELSANG-SOCZYŃSKA MARIA: Działalność Państwowego Instytutu Robót Ręcznych dla nauczycieli w okresie od 1915 do 1939 r. *Prz. hist. — ośw.* 1960 nr 1(7) s. 138—146; ZAJDA KONSTANTY: Państwowy Instytut Robót Ręcznych w latach 1945—1950. *Rysunek* 1958 nr 3(23) s. 7—16.

76. PIETER JÓZEF: Wychowanie techniczne. [Omówienie ogólnych założeń i planu nowego kierunku studiów, uruchomionych w r. 1959 w WSP w Katowicach, przygotowujących nauczycieli-magistrów wychowania technicznego dla szkół ogólnokształcących] *Kwart. pedag.* 1961 nr 4(22) s. 3—24; *Chowanna* 1959 z 3/4 s. 113—131; *Nowa Szk.* 1960 nr 9 s. 6—11.

Zob. również: GRABOWSKI EDWARD: Gdzie zorganizować PIRR? [Uzasadnienie projektu otwarcia Wydziału Wychowania Technicznego przy WSP w Katowicach]. *Głos naucz.* 1958 nr 13 s. 3; WAPIENNIK KAROL, GRABOWSKI EDWARD: Projekt organizacji studiów wychowania technicznego w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Katowicach. *Chowanna* 1959 z 3/4 s. 207—212; WIELIŃSKI JÓZEF: Wychowanie techniczne. Nowy kierunek Studiów w WSP w Katowicach. *Głos naucz.* 1961 nr 38 s. 1.

77. TARCZYŃSKI ALEKSANDER: Politechnizacji próba grudziądzka. *Nowa Szk.* 1959 nr 10 s. 20—24.

O eksperymentalnej praktyce uczniów liceum pedagogicznego w zakładach przemysłowych oraz Domach Dzieci i Młodzieży.

78. ZBOROWSKI JAN, CZEKAJOWSKI RYSZARD: Kształcenie politechniczne w toku studiów pedagogicznych. *Kwart. pedag.* 1961 nr 4(22) s. 81—107.

Treść: Wstęp. Nauczyciel — technika — uczeń. Zasób wiedzy politechnicznej studentów pedagogiki. Postulaty politechniczne studentów. Organizacja i program kształcenia politechnicznego pedagogów. Zakończenie.

Rec.: ALTSZULER I. Propedeutyka techniki. *Nowa Szk.* 1962 nr 1 s. 50—51.

79. SZANIAWSKI IGNACY: Nauczyciel i technika w szkole ogólnokształcącej. *Wychow.* 1959 nr 8/9 s. 15—20.

O czterech drogach kształcenia i doskonalenia politechnicznego nauczycieli: 1) szkoleniu wszystkich nauczycieli w zagadnieniach podstaw teorii i praktyki kształcenia politechnicznego, 2) szkoleniu nauczycieli i studentów przedmiotów cyklu matematyczno-przyrodniczego i ekonomicznego, 3) szkoleniu nauczycieli robót ręcznych, 4) Szkoleniu inżynierów i techników w zakresie pedagogiki. O różnicowaniu programów nauczania poszczególnych przedmiotów i jednolitości szkoły (uwagi ogólne, uwagi o szkołach miejskich i wiejskich).

IV. KSZTAŁCENIE POLITECHNICZNE W NAUCZANIU PRZEDMIOTÓW MATEMATYCZNO-PRZYRODNICZYCH

1. Biologia

80. DOBOSZYŃSKA JADWIGA: Prace społecznie użyteczne uczniów w związku z nauczaniem biologii [w Związku Radzieckim i w Polsce]. *Biol. w Szk.* 1961 nr 2(24) s. 19—26.

81. PODGÓRSKA A[NIELA]: O pomocach naukowych do realizowania elementów kształcenia politechnicznego w nauczaniu biologii. (Gabloty. Narzędzia do pracy na działce). *Biol. w Szk.* 1960 nr 1(67) s. 19—25.

82. SIKORSKA H[ALINA]: Kształcenie politechniczne w nauczaniu biologii [w szkole ogólnokształcącej]. *Biol. w Szk.* 1960 nr 1(67) s. 14—19.

Treść: Zakres wiadomości i umiejętności o charakterze rolniczym. Formy kształcenia politechnicznego.

83. STAWIŃSKI W.: Gospodarka rybna w Polsce (klasa X). Próby wprowadzenia elementów kształcenia politechnicznego w nauczaniu biologii w klasie X liceum ogólnokształcącego. *Biol. w Szk.* 1960 nr 2(68) s. 81—86.

84. STEFAŃSKI Z.: „Eksperyment" politechniczny i jego wyniki *Biol. w Szk.* 1962 nr 1(78) s. 34—37.

Treść: Uwagi wstępne. Przyklady realizacji kształcenia politechnicznego w zakresie biologii [w trzech liceach ogólnokształcących]. Wnioski.

85. SZURA JÓZEF: Jak realizuję postulat kształcenia politechnicznego i wiązania treści z praktyką w mojej szkole. [Uwagi nauczyciela biologii w klasach IV—VII łączonych]. *Klasy łącz.* 1961 nr 1(19) s. 34—41.

86. WYCIECZKI biologiczne w szkole podstawowej. [Autorzy]: L. Cybulska [i inni]. [Wyd. 1]: Warszawa 1957 CODKO ss. 63, 1 nlb. Wyd. 2: Warszawa 1960 PZWS ss. 65. 3 nlb.

Uwagi metodyczne oraz przyklady wycieczek politechnicznych dla klas V, VI i VII. Bibliografia.

2. Chemia

87. CHMIELEWSKI KAZIMIERZ: Rozwijanie praktycznych umiejętności i nawyków na lekcjach chemii w kl. VII. *Chemia w Szk.* 1961 nr 1(37) s. 33—37.

88. CHMIELEWSKI KAZIMIERZ: Zagadnienie politechnizacji w nauczaniu chemii. [Problem zadań i metod politechnizacji]. *Chemia w Szk.* 1960 nr 1(31) s. 17—31, bibliogr.

Polem.: GOŁEMBOWICZ WACŁAW: O politechnizacji [z punktu widzenia praktyki technicznej]. (Artykuł dyskusyjny). *Tamże* nr 4(34) s. 194—200.

89. GESSEK ZBIGNIEW: Realizacja tematu „produkcja cukru" na lekcjach chemii [w klasie XI]. *Chemia w Szk.* 1960 nr 2(32) s. 72—87.

90. GESSEK ZBIGNIEW: Wycieczka do cukrowni [w klasie XI] jako element politechnizacji. (Artykuł dyskusyjny). *Chemia w Szk.* 1960 nr 4(34) s. 204—218.

91. ŁASZKIEWICZ ELŻBIETA: Wnioski z badań wartości dydaktycznej programów chemii w liceum [prowadzonych przez Instytut Pedagogiki w latach: 1954—1959]. *Chemia w Szk.* 1961 nr 3(39) s. 137—154.

W treści: wnioski dotyczące politechnizacji (s. 146—151).

92. ŚWIĄDER ANTONI: Politechnizacja w praktyce. *Chemia w Szk.* 1959 nr 1(25) s. 45—48.

O sposobach wiązania treści programowych w nauczaniu chemii z zagadnieniami techniki i produkcji przemysłowej.

3. Fizyka

93. BOROWIAK JÓZEF: Jak realizuję postulaty kształcenia politechnicznego w nauczaniu fizyki w klasach VI i VII. GROTOWSKA MARIA: Jak budziłam u dzieci zainteresowania naukowe [w zakresie fizyki w pracy szkolnej i pozaszkolnej]. Warszawa 1958 PZWS ss. 62.

94. DRÓŻDŻ WITOLD: Elementy kształcenia politechnicznego na lekcjach fizyki. *Fizyka w Szk.* 1960 nr 1(29) s. 17—22.

95. DZIEDZIC MIECZYSŁAW: Rola wycieczek szkolnych w nauczaniu fizyki. *Fizyka w Szk.* 1960 nr 6(36) s. 339—343.

Treść: Uwagi wstępne; Przykłady wycieczek [politechnicznych dla klasy VI i VII].

96. FOTYMA CZESŁAW: Kształcenie ogólne a kształcenie politechniczne w nauczaniu fizyki. *Fizyka w Szk.* 1960 nr 3(31) s. 132—135.

97. FOTYMA CZESŁAW: O technizacji nauczania fizyki w szkole podstawowej. *Fizyka w Szk.* 1960 nr 5(33) s. 263—272; nr 6 s. 344—351.

98. FOTYMA CZESŁAW, ŚCISŁOWSKI CZESŁAW: Metodyka nauczania fizyki. Warszawa 1961 PZWS ss. 439, 1 nlb., bibliogr.

W treści: s. 91—104: Kształcenie politechniczne w nauczaniu fizyki; s. 225—229: Praca pozalekcyjna i pozaszkolna. Kółko fizyczne.

99. HALFTER PIOTR: Zajęcia praktyczne z elektrotechniki w szkole wiejskiej. *Klasy łącz.* 1961 nr 2(20) s. 78—88.

100. JACKOWSKI BOGUSŁAW: Ogólne zasady tzw. politechnizacji w nauczaniu fizyki w szkole średniej ogólnokształcącej. *Kwart. pedag.* 1961 nr 1(19) s. 91—111.

101. PASIERBIŃSKI STANISŁAW: Przez nauczanie fizyki — do techniki. *Fizyka w Szk.* 1960 nr 5(33) s. 290—295.

102. SOSIŃSKI RAJMUND: Szkoła podstawowa kuźnią kadr robotniczych i narzędziem politechnizacji. *Błos naucz.* 1961 nr 11 s. 4.

O brakach podręczników fizyki dla kl. VI i VII z punktu widzenia konieczności przygotowania młodzieży do rozumienia współczesnego świata i pracy w przemyśle.

4. Geografia

103. HOFFOWA MONIKA: Współpraca geografa z nauczycielem chemii [przy omawianiu problemów przemysłu chemicznego w Polsce]. *Geogr. w Szk.* 1960 nr 5(71) s. 247—251.

104. KOPCZYŃSKI STEFAN: Próby grudziądzkie. [Z doświadczeń politechnizacji nauczania na lekcjach geografii w kl. VI i X szkół grudziądzkich). *Nowa Szk.* 1961 nr 11 s. 30—33.

5. Matematyka

105. GÓRSKA JANINA: Korelacja matematyki z pracami ręcznymi w zakresie programu szkoły podstawowej. *Matem.* 1961 nr 5(70) s. 283—289.

106. ZABDYR A[NTONI]: Analiza lekcji matematyki zawierających równocześnie elementy ogólnokształcące i politechniczne. W: W poszukiwaniu lepszych metod nauczania w szkole zawodowej. Warszawa 1960 PWSZ. s. 28—46.

V. NAUCZANIE PRZEDMIOTÓW TECHNICZNYCH I ARTYSTYCZNO-TECHNICZNYCH

1. Opracowania ogólne. Kształcenie politechniczne w nauczaniu prac ręcznych i rysunków. Problem wprowadzenia przedmiotu: technika i zajęcia techniczne

107. AMBROZIEWICZ WIKTOR: Polska myśl pedagogiczna w dziedzinie nauczania pracy ręcznej. *Rysunek* 1958 nr 2(22) s. 7—19, nr 3(23) s. 1—7.

Treść: Dwie rocznice [20-lecie śmierci Wł. Przanowskiego i 40-lecie wprowadzenia obowiązkowego nauczania robót ręcznych do szkół polskich]. Polski rodowód nauczania pracy ręcznej. Polski dorobek. Technika w szkole ogólnokształcącej.

108. BONIECKI LEON, KARP CZESŁAW: Nowoczesna tematyka techniczna w pracach ręcznych w szkole ogólnokształcącej. *Wychow. techn. w Szk.* 1961 nr 5(5) s. 215—225.

Uwagi ogólne. Omówienie konstrukcji modelów: sputnika, statku kosmicznego, pocisku balistycznego, silnika samolotowego, samolotu odrzutowego, wyrzutni z pociskiem balistycznym, rakiety na wyrzutni gąsienicowej.

109. CIERPKA WILHELM: Wokół artykułów o pracy ręcznej i problemu kształcenia politechnicznego. Rysunek 1958 nr 1(21) s. 38—44.

Autor zajmuje stanowisko w sprawach poruszanych przez I. Szaniawskiego w czasopiśmie „Rysunek i Praca Ręczna" (1955 nr 4 — 1957 nr 5).

110. DONIOSŁE zmiany w planie nauczania pracy ręcznej na rok szkolny 1960/61. *Rysunek* 1960 nr 5(37) s. 285—287.

Fragmenty instrukcji w sprawie organizacji roku szkolnego 1960/61 (Dz. Urz. Min. Ośw. z r. 1960 nr 6 poz. 97), które bezpośrednio dotyczą rozbudowy elementów kształcenia politechnicznego w ujęciu ogólnym oraz w odniesieniu do poszczególnych typów szkół: podstawowych, liceów ogólnokształcących, liceów pedagogicznych i studiów nauczycielskich.

111. KIERNICKI BOLESŁAW: Dwa zagadnienia i dwa przedmioty. *Rysunek* 1960 nr 2(34) s. 81—85.

Zagadnienie istoty kształcenia plastycznego i politechnicznego oraz ich wzajemnego stosunku w nauczaniu rysunku i pracy ręcznej na różnych poziomach (przedszk., kl. I—IV, V—VII i VIII—IX).

112. KIERNICKI BOLESŁAW: Nauczanie organizacji pracy ręcznej w szkole podstawowej. Poradnik dla nauczycieli pracy ręcznej w kl. V, VI i VII. Warszawa 1961 Tow. Nauk. Organ. i Kier. ss. 179, bibliogr., powiel.

Rec.: Poradnik dla nauczycieli pracy ręcznej. *Głos naucz.* 1961 nr 9 s. 6; Poradzisz M. *Wychow. techn. w Szk.* 1962 nr 1(6) s. 41—43; (s. i.) *Głos naucz.* 1961 nr 23 s. 6; Stołowski W. *Wychow. techn. w Szk.* 1961 nr 2(2) s. 108.

Zob. również artykuły B. KIERNICKIEGO: Ład, porządek i ich współzależność. *Rysunek* 1958 nr 2(22) s. 38—47; Kształcąca i wychowująca treść ładu, porządku, planu i gospodarności w nauczaniu pracy ręcznej. *Tamże* 1959 nr 6(32) s. 327—336; Organizacja stanowiska pracy ucznia w domu źródłem tematów do ćwiczeń technicznych. *Tamże* nr 2(28) s. 70—81; Planowanie pracy. *Tamże* nr 3(29) s. 156—166; Uwagi o nowym programie pracy ręcznej w klasach V, VI, VII szkoły podstawowej. *Tamże* 1960 nr 1(33) s. 48—51; Wychowawcze wartości pracy ręcznej. *Wychow.* 1960 nr 2(27) s. 17—20.

113. KUCHARSKA TEODOZJA: Kształcenie politechniczne w szkole podstawowej przez korelację pracy ręcznej i rysunków z innymi przedmiotami nauczania. *Życie Szk.* 1960 nr 9(171) s. 646—657.

Sprawozdanie z eksperymentu przeprowadzonego w r. 1959/60 w Szkole Ćwiczeń przy Liceum Pedagogicznym w Warszawie.

114. LECH KONSTANTY: Reforma szkolna a nauczanie pracy ręcznej. *Wychow. techn. w Szk.* 1961 nr 2(2) s. 57—68; nr 3(3) s. 113—118; nr 4(4) s. 161—166.

Treść: Praca ręczna w nauczaniu łącznym. Praca ręczna jako przedmiot nauczania w szkole podstawowej.

115. NOWACKI TEDEUSZ: O niektórych problemach przygotowania młodzieży do pracy produkcyjnej. *Kwart. pedag.* 1961 nr 1(19) s. 3—35.

Treść: Praca ręczna jako przygotowanie do działalności produkcyjnej. Produkcja w ramach pracy ręcznej. Dydaktyczne korzyści pracy ręcznej. Radzieckie doświadczenia w rozszerzaniu przygotowania produkcyjnego uczniów. Doświadczenia szkół ukraińskich. Podstawowe ogniwa radzieckiego rozwiązania problemu. Trudności i problemy realizacji. Doświadczenia 50 szkół.

116. PAWELSKI JÓZEF: Wprowadzenie elementów organizacji produkcji na lekcjach pracy ręcznej. *Wychow. techn. w Szk.* 1961 nr 4(4) s. 177—182.

117. PLAN i zakres materiału nauczania w liceum ogólnokształcącym (projekt). *Nowa Szk.* 1962 nr 2 s. 2—11; *Głos naucz.* 1962 nr s. 3—4.

W treści: Zajęcia techniczne i przysposobienie zawodowe. Polem.: POLNY R.: Kształcenie politechniczne w szkole średniej. *Wychow.* 1962 nr 4(71) s. 11—13.

118. STRUWE STANISŁAW: Praca ręczna w liceach ogólnokształcących. *Wychow. techn. w Szk.* 1961 nr 1(1) s. 5—8.

O technizacji programu nauczania prac ręcznych. (Charakterystyka „Wytycznych programowych do nauczania pracy ręcznej w klasach VIII, IX, X Liceum Ogólnokształcącego". Warszawa 1960 PZWS ss. 65, 1 nlb).

119. SUCHODOLSKI BOGDAN: O nowoczesną koncepcję 8-letniej szkoły podstawowej. Technika i zajęcia techniczne. *Głos naucz.* 1961 nr 14 s. 1,3.

O potrzebie i programie wprowadzenia przedmiotu „technika i zajęcia techniczne" w korelacji z przedmiotem „Życie społeczne".

Zob. również artykuły B. Suchodolskiego o koncepcji programu biologii, fizyki i chemii (Głos naucz. 1961 nr 20, 21, 23), zawierające uwagi na temat potrzeby korelacji nauczania tych przedmiotów z przedmiotem „technika i zajęcia techniczne".

120. WILK SŁAWOMIR: Problematyka politechnizacji procesu dydaktycznego w średnich szkołach ogólnokształcących. *Kwart. pedag.* 1961 nr 4(22) s. 59—80.

Treść: Wstęp. Metody politechnizacji. Problematyka „propedeutyki techniki" w liceum ogólnokształcącym.

121. Z DOŚWIADCZEŃ w nauczaniu rysunku zawodowego. Odczyty pedagogiczne. (Red. Stefan Gil). Warszawa 1958 PWSZ ss. 129, 1 nlb.

122. Z PRAKTYKI kształcenia politechnicznego (Wyd. 1). Red. S. Pietuszka. Warszawa 1958. PWSZ ss. 190.

Odczyty pedagogiczne dotyczące lekcji pracy ręcznej, pracowni międzyszkolnych, produkowania pomocy naukowych i pracy w kółkach technicznych.

Rec: Zajda K. *Rysunek* 1959 nr 2(28) s. 113.

123. ZDZIEJOWSKI TADEUSZ: Nauczanie rysunku fundamentem politechnizacji. *Szkoła zawod.* 1961 nr 11(212) s. 21—22.

O potrzebie zreformowania nauki rysunku w szkołach podstawowych i zawodowych z punktu widzenia zadań politechnizacji w tych szkołach.

2. Szkolenie praktyczno-produkcyjne w warsztatach szkolnych i zakładach produkcyjnych. Wycieczki do zakładów produkcyjnych.

124. ALTSZULER IDA: Eksperyment lubelski. *Wychow.* 1962 nr 6(73) s. 31—32.

O czterech szkołach ogólnokształcących na terenie woj. lubelskiego, prowadzących eksperyment w zakresie kształcenia politechnicznego i przysposobienia zawodowego.

125. ALTSZULER IDA: Młodzież szkolna w zakładach pracy. *Prz. kult.* 1960 nr 16(398) s. 8, 9; *Wychow.* 1960 nr 21 (46) s. 10—13.

Analiza praktyk uczniów i absolwentów szkół zawodowych w 18 zakładach pracy w Warszawie.

126. ALTSZULER IDA: Po roku eksperymentowania [w zakresie łączenia nauczania z pracą produkcyjną przez uczniów Szkoły Ogólnokształcącej nr 43 w Warszawie]. *Wychow.* 1961 nr 15 s. 20—24.

127. BALON KAZIMIERZ: W Chełmku. [O praktyce produkcyjnej uczniów kl. VII z Gorzowa Chrzanowskiego w Zakładach Skórzanych w Chełmku]. *Nowa Szk.* 1960 nr 9 s. 31; *Tenże:* Eksperyment politechniczny w szkole podstawowej w Gorzowie Chrzanowskim. *Ruch pedag.* 1960 nr 5 s. 73—76.

Zob. również: KRUPOWA M.: Na linii Gorzów-Chełmek. *Głos naucz.* 1960 nr 19 s. 4.

128. BRZOZOWSKI ST. Eksperyment lubelski [w Kraśniku Fabrycznym]. *Głos naucz.* 1960 nr 6 s. 4.

O próbie uzawodowienia młodzieży starszych klas liceum ogólnokształcącego drogą pracy w fabryce wyrobów metalowych.

129. CHOIŃSKA EUGENIA: Wycieszki. [Plan organizacji wycieczek do zakładów produkcyjnych]. *Wychow. techn. w Szk.* 1962 nr 1(6) s. 29—31.

130. CHRISTOFF RYSZARD: Kółka techniczne przekształciliśmy w kursy [zawodowe]. *Nowa Szk.* 1962 nr 4 s. 17—20.

Z doświadczeń pracy liceum ogólnokształcącego w Ropczycach w okresie 1950—1961.

131. GASIEWICZ JAN: Dydaktyczne i wychowawcze znaczenie wycieczek [uczniów szkół zawodowych] do zakładów pracy. *Szkoła zawod.* 1959 nr 12(189) s. 39—40.

132. HULEK PIOTR: Współpraca liceów ogólnokształcących ze szkołami zawodowymi i zakładami produkcyjnymi w zakresie realizacji zajęć technicznych. *Chowanna* 1961 z. 4. s. 468—475.

133. KRYSIAK TADEUSZ: Politechnizacji próba włocławska. [Z doświadczeń pracy szkół ogólnokształcących w warsztatach własnych i warsztatach szkół zawodowych]. *Nowa Szk.* 1959 nr 10 s. 25—26.

134. KWIATKOWSKA MARIA: Lekcje tkactwa ręcznego w klasie IX. *Wychow. techn. w Szk.* 1962 nr 1(6) s. 24—25.

Z doświadczeń pracy Liceum Ogólnokształcącego nr 1 w Szczecinie.

135. LESZCZYŃSKA AGNIESZKA: Bliżej życia. [O pozalekcyjnych kursach zawodowych i praktykach fabrycznych młodzieży szkół ogólnokształcących woj. katowickiego]. *Wychow.* 1961 nr 10 s. 23—24.

136. MAJKUT STEFAN: Eksperyment politechniczny w Żywcu. *Nowa Szk.* 1960 nr 11 s. 26—29.

O pięcioletniej działalności dydaktycznej pracowni robót ręcznych w Żywcu i zorganizowanym w związku z tym eksperymentem pracy produkcyjnej uczniów 11 szkół podstawowych pow. żywieckiego.

137. MIKA FRANCISZEK: W województwie opolskim. [Z doświadczeń pracy szkół ogólnokształcących w warsztatach szkół zawodowych i na kursach zawodowych]. *Głos naucz.* 1960 nr 24 s. 3.

138. NOWACKI TADEUSZ: O działalności produkcyjnej. *Nowa Szk.* 1961 nr 1 s. 17—19.

O potrzebie wprowadzenia pracy produkcyjnej do szkół ogólnokształcących ze względów gospodarczych i pedagogicznych.

139. NOWACKI TADEUSZ: O potrzebie działalności produkcyjnej w szkole ogólnokształcącej. *Szkoła zawod.* 1959 nr 1(178) s. 25—26.

140. NOWACKI TADEUSZ [red.]: Politechnizacja w praktyce szkolnej. Praca zbiorowa. Warszawa 1961 PZWS ss. 131, 1 nlb. „Szkoła — Życie — Praca" T. 5.

Treść: NOWACKI T.: Przedmowa; KRAL A.: W jaki sposób zapoznaję młodzież z urządzeniami technicznymi; CICHY J.: Dlaczego i jak zorganizowałem produkcję szafek z narzędziami do pracy ręcznej; HEWELKE H.: Jak produkcja pomocy naukowych pomaga mi w realizacji zadań kształcenia politechnicznego: ŁASKA T.: Rozwijam kulturę techniczną. Obcowanie z maszyną kształtuje charakter dziecka; KRALOWIE M. i A.: W jaki sposób przez wycieczki zapoznajemy młodzież z produkcją; NIKOŁAJCZUK M.: Wycieczka do fermy hodowli kur.

141. NOWACKI TADEUSZ [red.]: Próby politechniczne. Warszawa 1961 PZWS ss. 202, 2 nlb. „Szkoła — Życie — Praca" T. 5.

Rec.: (n) *Życie Szk.* 1961 nr 5 s. 57; M. R. *Ruch pedag.* 1961 nr 3 s. 84—88.

Zbiór artykułów dotyczących głównie kształcenia praktyczno-produkcyjnego w szkołach ogólnokształcących.

Treść: NOWACKI T.: Przedmowa; ERBEL J.: Próby realizacji kształcenia politechnicznego w Szkole Podstawowej i Liceum Ogólnokształcącym nr 1 w Skarżysku-Kamiennej w latach: 1955—1959; BRZÓZKA J.: Materiały z eksperymentu zielonogórskiego **; MACIEJEWSKI J.: Eksperyment na Pradze; HUBER I.: Eksperyment na Nowolipiu; PTASZYŃSKA W.: Wychowanie młodzieży [szkół zawodowych] przez pracę w warsztatach szkolnych; Goździowa M. i Rojkowska M.: Sprawozdanie z praktyki kl. III Liceum Pedagogicznego w Bohni.

* Zob. również artykuły: ERBEL J.: Szkoła politechniczna a jednak ogólnokształcąca. *Nowa Szk.* 1960 nr 9 s. 27—30; KAZUBIŃSKI F.: Konferencja dyrektorów szkół ogólnokształcących w Skarżysku-Kamiennej. *Ruch pedag.* 1960 nr 4 s. 110—113; KOZIELECKI J.: W pierwszej szkole politechnicznej. *Głos naucz.* 1960 nr 21 s. 3; SANIEWSKI E.: Politechnizacja nauczania czy problem kultury technicznej. *Tamże* 1961 nr 7 s. 3; USZYŃSKA A.: O eksperymencie w szkole podstawowej i liceum ogólnokształcącym im. A. Mickiewicza w Skarżysku Kamiennej. *Ruch pedag.* 1960 nr 4 s. 68—70.

** Zob. również artykuły: SIWICKI F.: Ekseperyment zielonogórski. *Wychow.* 1960 nr 16(41) s. 4—8; TENŻE: Z doświadczeń politechnicznego wychowania. *Tamże* 1962 nr 9(76) s. 10—13; WOLANIN J.: Z doświadczeń zielonogórskich. *Głos naucz.* 1960. nr 20 s. 3; TENŻE: Nasz eksperyment. *Szkoła zawod.* 1960 nr 7/8 (196/197) s. 6—8.

142. PIOTROWSKI ZBIGNIEW: W sprawie bezpieczeństwa pracy w szkolnych pracowniach. Informacje ogólne. *Wychow. techn. w Szk.* 1962 nr 2(7) s. 55—59, c.d.n.

O zachowaniu przepisów bhp przy posługiwaniu się maszynami, głównie obrabiarkami, w szkolnych pracowniach robót ręcznych.

143. POLASZEK FELIKS: Obserwacje gorzowskie. *Nowa Szk.* 1960 nr 9 s. 32—34.

O pracy produkcyjnej uczniów klasy VIII w Zakładach Włókien Sztucznych w Gorzowie Wielkopolskim.

144. SIERANKIEWICZ STANISŁAW: Siłami samej młodzieży. (Z doświadczeń Szkoły Rzemiosł Budowlanych w Jarosławiu). *Nowa Szk.* 1962 nr 4 s. 41—42.

O budowaniu przez młodzież szkół Tysiąclecia na wsiach w ramach tzw. praktyk produkcyjnych.

145. WIERZGOŃ ALOJZY: Eksperyment praktyki produkcyjnej uczniów klasy VII [w Zakładach Porcelitu] w Tułowicach. *Wychow. techn. w Szk.* 1962 nr 1(6) s. 9—10.

146. ZANIEWICKA JADWIGA: Dydaktyczne i wychowawcze wartości nauczania tkactwa. *Wychow. techn. w Szk.* 1962 nr 2(7) s. 86—90.

V. KSZTAŁCENIE POLITECHNICZNE W TOKU ZAJĘĆ POZALEKCYJNYCH I POZASZKOLNYCH

147. BRZOZOWSKI MIECZYSŁAW: Metodyka zajęć technicznych oraz formy pracy masowej w kółkach technicznych. *Biul. pedag.* 1959 nr 3 s. 4—12.

148. GROHMAN MIECZYSŁAW: Organizacja zajęć z dziećmi w kółku technicznym. (Z doświadczeń Kółka Młodego Technika przy Szkole Podstawowej nr 7 im. St. Staszica w Tarnowie). *Praca świetl.* 1960 nr 2 s. 6—11.

149. KREMPA JERZY: Koła zainteresowań technicznych młodzieży zbliżą szkołę do życia. *Szkoła zawod.* 1960 nr 2(191) s. 42—44.

Charakterystyka stanu obecnego oraz postulaty w sprawie pracy kół zainteresowań technicznych młodzieży w szkołach ogólnokształcących, zawodowych oraz na terenie placówek wychowania pozaszkolnego i organizacji młodzieżowych.

150. SŁOMKIEWICZ STEFAN: Rola kółek technicznych. *Wychow.* 1961 nr 4 s. 23—26.

Uogólnienie pięcioletnich doświadczeń pracy kółek technicznych Pałacu młodzieży w Warszawie. Autor omawia walory praktyczne, umysłowe i wychowawcze pracy kółek technicznych.

151. SŁOMKIEWICZ STEFAN: Zabawy i zabawki techniczne. *Wychow.* 1961 nr 10 s. 18—22.

O potrzebie produkowania na podstawie badań naukowych odpowiednich zabawek technicznych nie tylko dla dzieci przedszkolnych, lecz również dla dzieci w wieku szkolnym.

152. WĘGRZYNOWICZ ELŻBIETA: Znaczenie pracy rąk w zajęciach kółka technicznego dla początkujących. *Biul. pedag.* 1959 nr 3 s. 12—14.

153. WĘGRZYNOWICZ JACEK: Kółka techniczne w szkołach i placówkach pozaszkolnych. Warszawa 1958 PZWS ss. 95.

Uogólnienie kilkuletnich doświadczeń pracy kierownika Stacji Młodych Techników w Gliwicach.

Rec.: Zajda K. *Rysunek* 1959 nr 2(28) s. 113—114.

154. ZADANIA harcerstwa w krzewieniu kultury technicznej wśród młodzieży. (Streszczenie referatu przewodniczącego Komisji Techniki NRH dh hm. Zygmunta Duszyńskiego). *Drużyna* 1960 nr 4(171) s. 5—6.

A. WYCZLINSKA

KSZTAŁCENIE POLITECHNICZNE A TRZECIA REFORMA SZKOLNA W ZSRR

I. PIERWSZA I DRUGA REFORMA SZKOLNA

1. Opracowania historyczne

1. KOROLEV F.: Iz istorii narodnogo obrazovanija 1917—1920. Moskwa 1959.
2. KOROLEV F.: Očerki po istorii sovetskoj školy i pedagogiki 1917—1920. Moskwa 1958.
3. KOROLEV F.: Sevetskaja škola v period socialističeskoj industrializacii. Moskva 1959.

2. Dokumenty 1918—1937

4. POLOŻENIE o edinoj trudovoj škole Rossijskoj Socialističeskoj Federativnoj Sovetskoj Respubliki. Dekret Vserossijskogo Central'nogo Ispolnitel'nogo Komiteta Sovetov ot 16 oktjabrja 1918 g. Direktivy VKP(b) i postanovlenija sovetskogo pravitel'stva o narodnom obrazovanii za 1917—1947 gg. Vyp. I s. 120—127.
5. BLONSKIJ P.: Trudovaja škola. Moskva 1919.
Tłum.: Die Arbeitsschule. Iu II Feli. Berlin-Fischtenau 1921 Verlag Gesellschaft und Erzichung. Schriftenreihe für Theorie und Praxis der Einheits — Arbeits — Schule.
6. BLONSKIJ P.: Novye programmy GUS-a i učitel'. Moskwa 1925. Rabotnik prosveščenija.
7. LUNAČARSKIJ A.: O narodnom obrazovanii 1918—1928. Moskva 1958.
Tłum.: O oświacie szkolnej. Warszawa 1961 Iskry.
8. LUNAČARSKIJ A.: N. K. Krupskaja v Narkomprose RSFSR. Narodnoe Obrazovanie 1959 nr 2.
9. O NAČAL'NOJ i srednej škole. Postanovlenie CK VKP(b) ot 5 sentjabrja 1931 goda. Sbornik rukovodjaščich materialov o škole. Moskva 1952.
Tłum.: 50 lat walki KPZR o oświatę. Oprac. R. Polny. Warszawa 1954 s. 78—88.
10. OB UČEBNYCH programmach i režime v načal'noj i srednej škole. Postanovlenie CK VKP(b) ot 25 avgusta 1932 g. Sbornik... poz. 9.
Tłum.: 50 lat walki... poz. 9 s. 96—105.
11. O PREPODAVANII graždanskoj istorii v školach SSSR. Postanovlenie SNK Sojuza SSSR i CK VKP(b). Pravda 1934 nr 133.
Tłum.: 50 lat walki... poz. 9 s. 111—112.
12. BUBNOV A.: Ob otmene prepodavanija truda v škole. Sbornik prikazov i rasporjaženij po Narkomprosu RSFSR 1937 nr 393.

II. TRZECIA REFORMA SZKOLNA

1. Książki i artykuły problemowe

13. AFANASENKO E.: Škola na sovremennom ètape stroitel'stva kommunizma i zadači učitel'stva. Doklad na Vserossijskom s-ezde učitelej. Učitel'skaja Gazeta 1960 nr 81; Sovetskaja Pedagogika 1960 nr 9.
14. ATUTOV P.: Učebno-vospitatelnaja rabota v svjazi s trudom učaščichsja na predprijatii. Moskva 1959.
15. BELKIN V.: Za naučnuja razrabotku voprosov podgotovki rabočich kadrov. Professional'no-techničeskoe obrazovanie 1960 nr 7.
Tłum.: Tatoń A. Szkoła zawodowa 1960 nr 12.
16. BORISENKO N.: Problema vzaimosvjazi obščego, politechničeskogo i professional'nogo obrazovanija. Sovetskaja Pedagogika 1959 nr 7.
17. DUCHOVNYJ I.: Očerki po pedagogike. Moskva 1951.

18. GAK G.: Stroitel'stvo kommunizma i vsestoronnee razvitie ličnosti. Kommunist 1959 nr 12.

19. GOLANT E.: Didaktičeskie osnovy zanjatij v učebnych masterskich. Škola i Proizvodstvo 1960 nr 2.

20. GONČAROV N.: O plane naučno-issledovatel'skoj raboty Akademii Pedagogičeskich Nauk na 1961 g. Sovetskaja Pedagogika 1961 nr 4.

21. GONČAROV N.: Rešenija XXII S-ezda KPSS i zadači pedagogičeskoj nauki. Sovetskaja Pedagogika 1961 nr 11.

22. GONČAROV N.: Voprosy politechničeskogo i obščego obrazovanija. Sovetskaja Pedagogika 1946 nr 4/5.

Tłum. W: Politechnizacja — żywy problem pedagogiki socjalistycznej T. Nowacki. Warszawa 1950 Nasza Księgarnia.

23. GORJAINOV M.: Ulučšit' proizvodstvennoe obučenie škol'nikov. Škola i Proizvodstvo 1962 nr 2.

24. ITOGI diskussii o podgotovke kvalificirovannych kadrov v sel'skoj odinnadcatiletke. Škola i Proizvodstvo 1961 nr 12.

25. KAIROV I.: Soderžanie i metody kommunističeskogo vospitanija v škole. Doklad na Vserossijskom s-ezde. učitelej. Učitel'skaja Gazeta 1960 nr 81; Sovetskaja Pedagogika 1960 nr 9.

26. KALAŠNIKOV A.: Novye zadači našego žurnala. Škola i Proizvodstvo 1960 nr 1.

27. KALAŠNIKOV A.: O podgotovke učaščichsja semiletnich i srednich škol k praktičeskoj dejatel'nosti. Sovetskaja Pedagogika 1949 nr 9.

Tłum. W: Politechnizacja... poz. 22.

28. KALAŠNIKOV A.: O principach postroenija učebnych planov i programm. Politechničeskoe Obučenie 1959 nr 3.

29. KOROLEV F.: Nekotorye problemy istorii sovetskoj školy i pedagogiki. Sovetskaja Pedagogika 1961 nr 1.

30. KOROLEV K.: Rabota učitelja nad ošibkami učaščichsja na praktičeskich zanjatijach v škol'nych masterskich. Politechničeskoe Obučenie 1959 nr 12.

31. KRIT I.: O perestrojke trudovogo obučenija v škol'nych masterskich. Sovetskaja Pedagogika 1959 nr 8.

32. MEDVEDEV R.: Ne podmenjat' proizvoditel'nyj trud škol'nikov proizvodstvennym obučeniem. Škola i Proizvodstvo 1960 nr 9.

33. NOVAJA sistema narodnogo obrazovanija v SSSR. Sbornik dokumentov i statej pod red. N. Gončarova i F. Koroleva. Moskva 1960.

Z treści: Gončarov N.: Stroitel'stvo kommunizma i škola; Korolev F.: Nekotorye teoretičeskie problemy sovetskoj pedagogiki; Suchomlinskij V.: O sisteme trudovogo vospitanija učaščichsja mladšego i srednego rozrasta.

Wszystkie artykuły zawarte w tym zbiorze były uprzednio drukowane w roczniku 1959 czasopisma „Sovetskaja Pedagogika".

34. O TRUDOVOM obučenii i obščestvenno-poleznom trude v škole v 1959—60 godu. Pod red. Dubova. Moskva 1959.

35. PAVLOV S.: Komsomol i škola. Doklad na Vserossijskom s-ezde učitelej. Učitel'skaja Gazeta 1960 nr 82; Sovetskaja Pedagogika 1960 nr 9.

36. ROZENBERG M.: Nekotorye didaktičeskie voprosy proizvodstwennogo obučenija. Sovetskaja Pedagogika 1961 nr 7.

37. RUDNEV P.: Lenin o politechničeskom obrazovanii i svjazi obučenija s proizvoditel'nym trudom. Škola i Proizvodstvo 1960 nr 4.

38. ŠABALOV S.: O soedinenii i svjazi obrazovanija s proizvoditel'nym trudom. Politechničeskoe Obučenie 1959 nr 12.

Polem.: Rudnev P.: O leninskom principe svjazi obučenija s proizvoditel'nym trudom. Škola i Proizvodstvo 1960 nr 1; Stavskij P.: Šest' tezisov avtora i naši vozraženija. Škola i Proizvodstvo 1960 nr 2; Židelev M.: K voprosu... Škola i Proizvodstvo 1960 nr 3;

Rajskij B.: K voprosu... Škola i Proizvodstvo 1960 nr 4; Skatkin M.: O tesnoj svjazi obučenija s proizvoditel'nym trudom. Škola i Proizvodstvo 1960 nr 5.

39. ŠAPOVALENKO S.: I obrazovanie, i special'nost'. Pravda 1959 nr 338.

40. ŠAPOVALENKO S.: Politechničeskoe obrazovanie v sovetskoj škole. W: Osnovy kommunističeskogo vospitanija. Moskva 1960 Gospolitizdat.

41. ŠAPOVALENKO S.: Politechničeskoe obučenie v sovetskoj škole na sovremennom ètape. Moskva 1959.

42. ŠAPOVALENKO S.: Atutov P.: Soedinenie obučenija s proizvoditel'nym trudom — veduščee načalo obrazovanija i vospitanija. Sovetskaja Pedagogika 1959 nr 11.

43. SKATKIN M.: O didaktičeskich osnovach svjazi obučenija s trudom. Moskva 1960 Učpedgiz.

Tłum.: Fragmenty. Nowa Szkoła 1960 nr 11.

44. SKATKIN M.: Politechničeskoe obučenie v obščeobrazovatel'noj škole. Sovetskaja Pedagogika 1946 nr 6.

Tłum.: Politechnizacja ... poz. 22.

45. SKATKIN M. red.: Trud v sisteme politechničeskogo obrazovanija. Moskva 1956.

46. SMIRNOV G.: Razdelenie truda i obmen dejatel'nosti v sisteme proizvodstvennych otnošenij. Voprosy Filosofii 1959 nr 5.

47. STRUMILIN G.: Na putjach postroenija kommunizma. Moskva 1959 Socèkgiz.

48. USPECHI, trudnosti, razdum'ja. Učitel'skaja Gazeta 1960 nr 38.

49. VEJSBLAND A.: Tipovoe položenie o professional'no techničeskich učiliščach i perestrojka professional'noj školy. Professional'no-techničeskoe obrazovanie 1961 nr 6.

50. ZAJONČKOVSKIJ A., SIBANOV A.: O didaktičeskich osnovach obučenija sel'skochozjajstvennomu trudu. Sovetskaja Pedagogika 1960 nr 3.

51. ZELENKO G.: Rešenija janvarskogo Plenuma CK KPSS v osnovu podgotovki sel'skich proizvodstvennych kadrov. Professionalno-techničeskoe obrazovanie 1961 nr 2.

52. ŽIDELEV M.: Proizvodstvennoe obučenie i proizvoditel'nyj trud učaščichsja v IX—XI klassach gorodskich škol v 1959/60 učebnom godu. Moskva 1959.

53. ŽIDELEV M.: Trebovanija k professional'noj podgotovke učaščichsja srednich škol. Škola i Proizvodstvo 1961 nr 9.

54. ZJUBIN L., FEDOROVA O.: Praktičeskie zanjatija v učebnych masterskich i proizvodstvennaja praktika učaščichsja. Moskva 1959.

2. Dyskusja nad projektem nowego ustroju szkolnego. Tekst nowej ustawy szkolnej

55. CHRUŠČEV N.: O kontrol'nych cifrach razvitija narodnogo chozjajstva SSSR na 1959—1965 gody. Moskva 1959. Dokumenty i materialy po perestrojke školy. Moskva 1960 Učpedgiz.

56. OB UKREPLENII svjazi školy s žizn'ju i o dal'nejšem razvitii narodnogo obrazovanija v SSSR. Tezisy CK KPSS i Soveta Ministrov SSSR. Moskva 1958.

Tłum.: O zacieśnieniu więzi szkoły z życiem i o dalszym rozwoju systemu szkolnego w ZSRR. Tezy KC KPZR i Rady Ministrów ZSRR przyjęte przez Plenum KC KPZR 12. XI. 1958. Warszawa 1958 Książka i Wiedza ss. 50, 1 nlb.

57. VSENARODNOE obsuždenie voprosov ob ukreplenii svjazi školy s žizn'ju i o dal'nejšem razvitii sistemy narodnogo obrazovanija v strane. Moskva 1958.

58. ZAKON ob ukreplenii svjazi školy s žizn'ju i o dal'nejšem razvitii sistemy narodnogo obrazovanija v SSSR. Moskva 1959; Sovetskaja Pedagogika 1959.

Tłum.: Pęcherski M.: Reforma szkolnictwa w ZSRR. Warszawa 1959 PZWS.

3. Zarządzenie

59. GLAVNOE Upravlenie Trudovych Rezervov pri Sovete Ministrov SSSR. Proekt perečnja i special'nostej. Moskva 1959.

60. KUZ'MIN V.: Novoe položenie o srednich special'nych učebnych zavedenijach. Srednee Special'noe Obrazovanie 1961 nr 4.

61. O NEDOSTATKACH v rabote po perestrojke sistemy narodnogo obrazovanija. Sbornik prikazov i instrukcij Ministerstva prosveščenija RSFSR 1959 nr 36.

62. O NEKOTORYCH izmenenijach v prepodavanii istorii. Postanovlenie CK KPSS i Soveta Ministrov RSFSR ot 8 oktjabrja 1959. Učitel'skaja Gazeta 1959 nr 130.

63. O NOVYCH učebnych planach škol RSFSR. Sbornik... poz. 61 nr 40.

64. O PERECHODE škol na novye učebnye plany i programmy v svjazi s perestrojkoj sistemy narodnogo obrazovanija. Sbornik... poz. 61 nr 26.

65. O PORJADKE organizacii truda učaščichsja po samoobsluživaniju v obščeobrazovatel'nych školach, školach-internatach i detskich domach. Sbornik.., poz. 61 nr 40.

66. O PORJADKE vydači dokumenta o prisvoenii rabočej kvalifikacii i razrjada okančivajuščim v tekuščem godu učaščimsja opytnych klassov. Sbornik... poz. 61 nr 26.

67. O PROIZVODSTVENNOJ praktike studentov na promyšlennych predprijatijach. Sbornik... poz. 61 nr 44.

68. O RABOTE partijnych i sovetskich organizacij i sovetov narodnogo chozjajstva po vypolneniju rešenij XXI s-ezda KPSS ob uskorenii techničeskogo progressa v promyšlennosti i stroitel'stve. Postanovlenie Plenuma CK KPSS prinjatoe 29 ijunja 1959. Pravda 1959 nr 181.

69. O SERĖZNYCH nedostatkach v organizacii socialističeskogo sorevnovanija za lučšuju podgotovku škol i drugich detskich učreždenij v 1959/60 učebnom godu. Sbornik... poz. 61 nr 3.

70. OB UČASTII škol'nikov Smolenskoj oblasti v obščestvenno-poleznom proizvoditel'nom trude v sel'skochozjajstvennom proizvodstve. Sbornik.... poz. 61 nr 24.

71. OB OPYTE soedinenija obučenija s proizvoditelnym trudom učaščichsja v učebno-proizvodstvennych masterskich školy N 1 Železnodorožnogo rajona Komi ASSR. Sbornik... poz. 61 nr 36.

72. OB ULUČŠENII proizvodstvennogo obučenija učaščichsja srednich obščeobrazovatel'nych škol. Postanovlenie Soveta Ministrov SSSR. Učitel'skaja Gazeta 1961 nr 68; Škola i Proizvodstvo 1961 nr 7; Narodnoe Obrazovanie 1961 nr 7.

73. Położenie ob učeničeskoj proizvodstvennoj brigade v kolchoze, sovchoze. Škola i Proizvodstvo 1961 nr 8.

74. UKAZANIJA k sostavleniju novych učebnych planov v sootvetstvii s zakonom „Ob ukreplenii svjazi školy s žizn'ju". Srednee special'noe Obrazovanie 1959 nr 5.

75. UKAZANIJA ob organizacii opytnoj proverki proektov programm dlja I—V klassov i obsuždenija proektov novych programm dlja VI—X klassov. Sbornik... poz. 61 nr 47.

I. SZANIAWSKI

1. Das Potsdamer Abkommen und andere Dokumente, Berlin 1957.

2. Paul Wandel, Demokratisierung der Schule, Berlin-Leipzig 1946.

3. Richtlinien der Deutschen Verwaltung für Volksbildung in der Sowjetischen Besatzungszone. Berlin-Leipzig 1948.

4. Paul Wandel, Die demokratische Einheitsschule — Rückblick und Ausblick. Berlin-Leipzig 1947.

5. Walter Ulbricht, Der 2. Fünfjahrplan und der Aufbau des Sozialismus in der Deutschen Demokratischen Republik. Berlin 1956.

6. Prof. Dr. Alfred Lemmnitz (Interview), Mit der Vorbereitung des neuen Schuljahres beginnen! Deutsche Lehrerzeitung 1959, Nr. 23.

7. Walter Ulbricht, Der Kampf um den Frieden, für den Sieg des Sozialismus, für die nationale Wiedergeburt Deutschland als friedliebender, demokratischer Staat, Berlin 1958.

8. Pädagogische Wissenschaft und sozialistische Schule, Gekürztes Protokoll der Arbeitstagung pädagogischer Wissenschaftler vom 18. bis 20. Juni 1959 in Berlin, Berlin 1959.

9. Übergangsmassnahmen zum Lehrplanwerk für die zehnklassige allgemeinbildende polytechnische Oberschule, Berlin 1959.

10. Internationales Seminar zu Fragen der Polytechnischen Bildung in Zwickau. Pädagogisches Leben, Nr. 1, 1960. Herausgegeben vom Zentralvorstand der Gewerkschaft Unterricht und Erziehung.

11. Prof. Dr. A. Lemmnitz, Der Siebenjahrplan und die Aufgaben der Berufsausbildung in der DDR (Referat des Ministers für Volksbildung auf dem III. Berufspädagogischen Kongress in Leipzig vom 13. bis 15. Januar 1960, Beilage zur Deutschen Lehrerzeitung, 1960, Nr. 4.

12. Lehrplan für den Werkunterricht, 1—6 Klasse Mittelschule, Berlin 1958.

13. Lehrplan. Einführung in die sozialistische Produktion in Industrie und Landwirtschaft, Mittel und Oberschule, Berlin 1958.

14. Unterrichtstag in der Produktion und Fachunterricht. Erfahrungen, Hinweise und Vorschläge unserer Lehrer, Berlin 1958, Heft 1.

15. Unterrichtstag in der Produktion und Fachunterricht. Erfahrungen, Hinweise und Vorschläge, Berlin, Heft 2.

16. Empfehlungen für die Ausarbeitung eines Programms zur Durchführung des „Unterrichtstages in der sozialistischen Produktion", Berlin 1959.

17. Lehrplan. „Technisches Zeichnen" für die Klassen 8 und 9 der Mittelschule und Klasse 9 der Oberschule, Berlin 1958.

18. Entschliessung der III. Hochschulkonferenz der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands über die Aufgaben der Universitäten und Hochschulen beim Aufbau des Sozialismus in der Deutschen Demokratischen Republik, Sonderbeilage der Zeitschrift Die Fachschule, 1958, Heft 4.

19. Entwurf einer Grundkonzeption für das Lehrplanwerk der zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule. wyd. Deutsches Pädagogisches Zentralinstitut, Berlin 1959.

20. Walter Ulbricht berät mit Lehrern und Erziehern, Deutsche Lehrerzeitung, Organ der deutschen demokratischen Schule. 24. Oktober 1958, Nr. 43.

21. Über Fragen der sozialistischen Bewusstseinsbildung. Antwort des Ersten Sekretärs des ZK der SED, Genossen Walter Ulbricht auf Fragen von Wissenschaftlern, Lehrern und Werktätigen auf dem Diskussionsabend des Deutschen Kulturbundes in Halle am 21. April 1958, Neues Deutschland, Organ des Zentralkomitees der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands, Sonderbeilage vom 29. April 1958.

22. Die weitere Entwicklung der polytechnischen sozialistischen Schule in der DDR. Vollständiger Wortlaut der Rede des Sekretärs des ZK der SED Prof. Kurt Hager auf der 4. Tagung des ZK der SED. Deutsche Lehrerzeitung. Organ der sozialistischen Schule in der Deutschen Demokratischen Republik, 30. Januar 1959.

23. Über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik. Thesen des Zentralkomitees der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands. Beilage der Deutschen Lehrerzeitung, 30. Januar 1959, Nr. 5. Obie pozycje — referat i tezy — weszły do wspólnej publikacji partyjnej: Kurt Hager, Die weitere Entwicklung der polytechnischen sozialistischen Schule in der DDR, Berlin 1959.

24. Becker Hans Herbert. Über das Wesen der Allgemeinbildung und einige aus ihm sich ergebende Folgerungen für das System der Volksbildung, Pädagogik, Organ des Deutschen Pädagogischen Zentralinstituts 1957, Nr. 9, 10.

25. Unser Wort, Pädagogik, 1958.

26. Der Sonderhausener Plan. Ein Landkreis schafft die Grundlagen für die Verwirklichung der polytechnischen Bildung und Erziehung. Erfahrungen, Hinweise und Vorschläge, Berlin 1958, Heft 4.

27. Unterrichtstag in der Produktion und Fachunterricht. Erfahrungen, Hinweise Vorschläge, zwei Konferenzen, Berlin 1958, Heft 3.

28. Unterrichtstag in der Produktion und Fachunterricht. Erfahrungen, Hinweise und Vorschläge. Fachkonferenz der Geschichtslehrer, Berlin 1958. Heft 6.

29. Zur Systematik des Unterrichtstages in der Produktion. Hinweise für polytechnische Arbeitsplatzanalysen, Berlin 1959, Heft 7.

30. Zum Fach „Einführung in die sozialistische Produktion", Berlin 1958, Heft 5.

31. Zur Systematik des Unterrichtstages in der Produktion. Anforderungen der Industrie und Wirtschaftszweige an die polytechnische Bildung der Mittelschulabsolventen, Berlin 1959, Heft 8.

32. Zur Systematik des Unterrichtstages in der Produktion. Anforderungen der Industrie und Wirtschaftszweige an die polytechnische Bildung der Mittelschulabsolvente. Berlin 1959, Heft 9.

33. Lehrplan der zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule. Berlin 1959.

34. Instruktion Nr. 2, Zur Vorbereitung und Durchführung der Grundlehrgänge, Berlin 1959.

35. Anweisungen zum Schul- und Lehrjahr 1959—1960, Verfügungen und Mitteilungen des Ministeriums für Volksbildung, 1959 — Nr. 13.

36. Verbesserung und weitere Entwicklung des polytechnischen Unterrichts an den Oberschulen, Beschluss des Politbüros beim ZK der SED vom 17. Mai 1960. Sonderbeilage der Zeitschrift Polytechnische Bildung und Erziehung.

37. Beschluss über die Mitarbeit der KdT. auf dem Gebiet der polytechnischen Bildung. Technische Gemeinschaft. Organ der Zentralleitung der Kammer der Technik, 1959, Heft 7.

38. Vorschläge des ZK der SED zur Qualifizierung der Werktätigen und zur sozialistischen Entwicklung der Berufsausbildung in der Deutschen Demokratischen Republik.

39. Der Sonderhausener Plan. Ein Landkreis schafft die Grundlagen für die Verwirklichung der polytechnischen Bildung und Erziehung. Erfahrungen, Hinweise und Vorschläge, Berlin 1958, Heft 4.

40. Die Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte und Erzieher für die Berufsausbildung und für die Qualifizierung der Werktätigen im Lehrjahr 1959/1960.

41. Beiträge zur Vorbereitung der methodischen Arbeit der praktischen Berufsausbildung in der Landwirtschaft (verarbeitet und zusammengestellt in der Vorbereitung des III. Berufspädagogischen Kongresses 1959).

42. Gesetz über den Siebenjahrplan zur Entwicklung der Volkswirtschaft der Deutschen Demokratischen Republik in den Jahren 1959 bis 1965 (Beschlossen von der Volkskammer der Deutschen Demokratischen Republik am 1. Oktober 1959). Zwłaszcza cz. C. Volksbildung, Berufsausbildung. Erwachsenenqualifizierung. Hoch- und Fachschulwesen oraz cz. D. Die Entwicklung des materiellen und kulturellen Lebensniveaus der Bevölkerung und des Gesundheits- und Sozialwesens.

43. Instruktion Nr. 2 zur Vorbereitung und Durchführung der Grundlehrgänge, Berlin 1959.

44. Anweisungen zum Schul- und Lehrjahr 1959/1960, Berlin 1959, Verfügungen.

45. Ausbildungsunterlagen für sozialistische Berufsausbildung (Imker), Berlin 1959.

46. Ausbildungsunterlagen für die sozialistische Berufsausbildung (Geflügelzüchter), Berlin 1959.

47. Ausbildungsunterlagen für die sozialistische Berufsausbildung (Landwirt-Feldwirtschaft), Berlin 1959.

48. Ausbildungsunterlagen für die sozialistische Berufsausbildung (Landwirt-Saatgut), Berlin 1959.

49. Ausbildungsunterlagen für die sozialistische Berufsausbildung (Landwirt-Viehwirtschaft), Berlin 1959.

50. Ausbildungsunterlagen für die sozialistische Berufsausbildung (Baumechaniker), Berlin 1959.

51. Ausbildungsunterlagen für die sozialistische Berufsausbildung (Zimmerer), Berlin 1959.

52. Ausbildungsunterlagen für die sozialistische Berufsausbildung (Betonbauer), Berlin 1959.

53. Ausbildungsunterlagen für die sozialistische Berufsausbildung (Rohbaumonteur, Ausbaumonteur), Berlin 1959.

54. Ausbildungsunterlagen für die sozialistische Berufsausbildung (Elektrotechnik), Berlin 1959.

55. Ausbildungsunterlagen für die sozialistische Berufsausbildung (Für Schlosser und Verwandte Berufe), Berlin 1959.

56. Ausbildungsunterlagen für die sozialistische Berufsausbildung (Landmaschinerschlosser), Berlin 1959.

57. Ausbildungsunterlagen für die sozialistische Berufsausbildung (Mess- und Regulungsmechaniker), Berlin 1959.

58. Ausbildungsunterlagen für die sozialistische Berufsausbildung (Gärtner — alle 3 Berufe), Berlin 1959.

59. Ausbildungsunterlagen für die sozialistische Berufsausbildung (Gärtner) Berlin 1959.

60. W. Reischock, Kinder, Arbeit und Erziehung, Deutsche Lehrerzeitung, 1958, Nr. 26.

61. Gerhard Rühl i Dr. Boris Thicke, Methodischer Brief zum Lehrplan für das Fach „Einführung in die sozialistische Produktion in Industrie und Landwirtschaft", Berlin 1959.

62. Erich Apel, Durch sozialistische Rekonstruktion und Erhöhung der Arbeitsproduktivität zur Erfüllung des Siebenjahrplans, Berlin 1959.

63. Verordnung über die Sicherung einer festen Ordnung an den allgemeinbildenden Schulen (Schulordnung), Vorabdruck aus dem Gesetzblatt der Deutschen Demokratischen Republik, Beilage zur Deutschen Lehrerzeitung, 1959, Nr. 47.

64. W. Ulbricht, Der Siebenjahrplan des Friedens, des Wohlstandes und des Glücks des Volkes, Berlin 1959.

65. W. Reischock, „Grundsätzliches zur polytechnischen Bildung", Pädagogik, 1959, Nr. 1.

66. E. Rudolph, „Erfahrungen und Probleme beim Unterrichtstag in der Landwirtschaft", Pädagogik, 1960, Nr. 3.

67. O. Puttrich, „Der Unterrichtstag in der chemischen Produktion im Erlebnis der Schüler", „Polytechnische Bildung und Erziehung" 1960, Nr. 2.

68. Aus der Diskussion des III. Berufspädagogischen Kongresses, Berufsbildung 1960, Nr. 3.

69. Ein Kongress des Friedlichen Schaffens und Lernens, Berufsbildung 1960, Nr. 2.

70. Grundsätze zur weiteren Entwicklung des Systems der Berufsbildung in der Deutschen Demokratischen Republik (Bestätigt durch den Ministerrat der DDR am 30. Juni 1960).

71. Anleitung zur Ausarbeitung von Ausbildungsunterlagen für die Berufsausbildung, Berlin 1960.

72. Die sozialistische Schule — Eine Zusammenstellung der wichtigsten gesetzlichen Bestimmungen und Dokumente zusammengestellt von R. Frenzel, Veb Deutscher Zentralverlag, Berlin 1960.

73. Prof. Dr. Robert Alt, Die zehnjährige, allgemeine polytechnische Oberschule verwirklicht die Forderungen der vortschrittlichen Pädagogen der Vergangenzeit, Pädagogik 1960, Nr. 12.

74. Dr. Gerd Hohendorf und Rudolf Pfautz, Über die Entwicklung der polytechnischen Erziehung und Bildung in den allgemeinbildenden Schulen der Deutschen Demokratischen Republik — Ein geschichtlicher Rückblick aus Anlass des zehnjährigen Bestehens der Deutschen Demokratischen Republik, Mathematik und Physik in der Schule, 1959.

75. Polytechnische Unterricht — ein fester Bestandteil unserer sozialistischen Schule — Referat des Ministers für Volksbildung der Deutschen Demokratischen Republik, Prof. Dr. Alfred Lemmnitz, auf der Zentralen Polytechnischen Konferenz, Leipzig 1961, Polytechnische Bildung und Erziehung 1961, Nr. 2.

76. Prof. Dr. Kurt Hager, Wie geht es weiter in der polytechnischen Bildung? Polytechnische Bildung und Erziehung, 1961, Nr. 2.

77. Für die Verbesserung des Lernens und der sozialistischen Erziehung an den Oberschulen (Diskussionsgrundlage zur Vorbereitung des VI. Pädagogischen Kongresses), 1961.

78. Empfehlungen des VI. Pädagogischen Kongresses für die Verbesserung des Lernens und der sozialistischen Erziehung an den Oberschulen. Beilage der Deutschen Lehrerzeitung 1961, Nr. 2.

79. Hinweise zur Einrichtung und Nutzung der polytechnischen Kabinette (Herausg. Ministerium für Volksbildung, Abteilung Oberschulen), Beilage der Zeitschrift Polytechnische Bildung 1961, Nr. 7.

I. SZANIAWSKI

ZAŁOŻENIA DZIAŁALNOŚCI ZESPOŁU „PRACA RĘCZNA" W KOMISJI KULTURY TECHNICZNEJ

W ramach działalności Komisji Kultury Technicznej zorganizowanej przez ZG ZNP działa zespół nauczycieli pracy ręcznej, instruktorów i kierowników sekcji ośrodków metodycznych oraz pracowników nauki zainteresowanych zagadnieniem kształcenia politechnicznego.

Na zebraniach odbywających się co miesiąc zespół organizuje gromadzenie materiałów niezbędnych do sprecyzowania swego stanowiska na temat nauczania „pracy ręcznej" w szkołach podstawowych i średnich ogólnokształcących oraz dopracowuje się „credo" swej działalności pedagogicznej. Na naradzie w dniu 11. V. 1962 r. przedmiotem dyskusji były następujące tezy:

— W myśl idei „świat trzeba nie tylko poznać, ale i zmienić" politechnizacja jest fundamentalnym problemem pedagogiki socjalistycznej obok problemów kształcenia umysłowego, moralnego, fizycznego i estetycznego.
— Politechnizacja jest problemem humanistycznym i pedagogicznym. Jej podstawowym zadaniem jest ujawnianie i rozwijanie tych zdolności ludzkich, które są niezbędne dla postępu technicznego.
— Podstawowymi zadaniami kształcenia politechnicznego są: wyrabianie poczucia czasu i przestrzeni, kształtowanie postawy człowieka gospodarnego, wyrabianie umiejętności technicznych ze szczególnym uwzględnieniem sprawności rąk, budzenie i rozwijanie twórczych zdolności technicznych, zaznajamianie z nowoczesną techniką, wychowanie do współżycia i współdziałania w zespole, wyrabianie cech charakteru człowieka pracy.
— Kształcenie racjonalizatorów (wynalazców) jest szczytowym zadaniem kształcenia politechnicznego.
— Podstawowym elementem praktyki kształcenia politechnicznego jest autentyczna działalność praktyczna dzieci i młodzieży, w której kształtowanie materiału, posługiwanie się prostymi i złożonymi narzędziami odgrywa bardzo ważną rolę.
— Praca ręczna z nieodłączną od niej pracą umysłu jest kopitalnym zagadnieniem kształcenia politechnicznego, ponieważ jest to praca człowieka — twórcy techniki.
— Bardzo istotnym zadaniem przedmiotu nazywanego „pracą ręczną" jest wprowadzenie dzieci i młodzieży w nowoczesne formy pracy ludzkiej.
— Założenia kształcenia politechnicznego należy realizować za pośrednictwem bogactwa form ćwiczeń praktycznych: prace ręczne o charakterze zabawowym, rzemieślniczym, zajęcia techniczne, prace warsztatowe, prace indywidualne i zespołowe, praca produkcyjna potokowa, obsługa maszyn i aparatów, praktyki produkcyjne w zakładach pracy, prace społecznie użyteczne, zajęcia w kółkach technicznych i inne.
— Rozeznanie w założeniach kształcenia plastycznego i politechnicznego, umiejętne wiązanie tych dwu dziedzin jest niezbędne dla postępu metod kształcenia zarówno politechnicznego, jak i artystycznego.
— Myśl, słowo jest jednym z bardzo ważnych instrumentów działania praktycznego. Na lekcjach pracy ręcznej należy nauczyć posługiwania się tym instrumentem.
— Politechniczna „praca ręczna" wymaga skoncentrowania uwagi nie tylko na wykonywanym przedmiocie, ale przede wszystkim na procesie pracy, na jego

prawidłowościach, na sposobach usprawniania przy pomocy narzędzi, maszyn, aparatów.

— W praktyce szkolnej niedocenione są zespołowe formy pracy wytwórczej. W oderwaniu od pracy zespołowej nie można w sposób naturalny zaznajomić młodzieży ze specjalizacją funkcji i narzędzi pracy, a więc i z nowoczesną techniką.

— Do bardzo ważnych odcinków materiału nauczania należy nauczanie zasad i umiejętności organizowania i racjonalizowania pracy. Na gruncie zorganizowanej pracy ludzkiej tworzy się i rozwija nowoczesna technika.

— Podstawową formą kształcenia politechnicznego powinno być stawianie i rozwiązywanie problemów technicznych i organizacyjnych. Wyłączne prowadzenie ćwiczeń technicznych według szczegółowych instrukcji i wzorów do naśladowania rozwija wyłącznie sprawność rąk tłumiąc równoczesne twórcze zdolności techniczne dzieci i młodzieży.

— Na lekcjach „pracy ręcznej" należy zwrócić uwagę na kształcenie pojęć i myślenia technicznego.

— Należy dążyć usilnie do stwarzania warunków do prowadzenia ćwiczeń technicznych, do lokowania pracowni technicznych w czystych, jasnych, zdrowych salach, do wyposażania ich w nowoczesne narzędzia i urządzenia techniczne, do zaopatrywania w materiały dobrego gatunku.

— Przedmiot wymaga opracowania nowoczesnych podręczników i materiałów metodycznych do użytku nauczyciela. Czytelnictwo literatury popularnotechnicznej jest niezbędnym uzupełnieniem nauczania praktycznego na lekcjach.

— Nauczanie higieny i bezpieczeństwa pracy jest nieodłącznym składnikiem kultury technicznej.

— Preorientacja i poradnictwo zawodowe powinny wchodzić w zakres programu pracy ręcznej.

— Nazwę przedmiotu „praca ręczna" należy zmienić na „wychowanie techniczne".

W świetle opinii zespołu powyższe tezy są na ogół trafnie sformułowane. Problem kształcenia politechnicznego ujmują w sposób szeroki i nowoczesny. Niemniej potrzebne jest doprecyzowanie i uzupełnienie poszczególnych sformułowań:

Proponowana nazwa przedmiotu „wychowanie techniczne" wywołała ożywioną dyskusję. Dr I. Szaniawski zwrócił uwagę na zbyt obszerny zakres tego pojęcia. Wzorowanie na nazwie „wychowanie fizyczne" jest niesłuszne, gdyż wychowanie fizyczne nie jest przedmiotem nauczania, ale kulturą sił fizycznych. Niewłaściwą jest również nazwa „zajęcia praktyczne" chociażby z tego względu, że jej treść ustalono w okresie międzywojennym i nie nadaje się do powtórzenia w czasach obecnych. Według treści wypełniających obecny program bardziej odpowiednią nazwą jest „nauczanie pracy produkcyjnej" lub „nauczanie techniki". Warto wziąć również pod uwagę „zajęcia techniczne".

Należy odróżnić pracę produkcyjną (w fabryce) od nauczania pracy produkcyjnej (w szkole) w sposób metodyczny i systematyczny. Organizm nowoczesnego zakładu produkcyjnego jest zbyt skomplikowany, aby młodzież mogła odbywać kształcące praktyki produkcyjne bez przygotowania. Zarówno w Związku Radzieckim, jak i w NRD przygotowanie do praktyk produkcyjnych zdobywa młodzież w szkolnych lub przyfabrycznych gabinetach politechnicznych.

Dyskutanci zauważyli, że w tezach nie dość uwagi przywiązano zagadnieniu kształcenia nauczycieli oraz warunkom rzeczowym kształcenia politechnicznego. Należycie przygotowany i zamiłowany nauczyciel specjalista jest podstawowym czynnikiem. Organizowanie pracowni technicznych ma sens jedynie w tym wypadku, gdy szkoła posiada takiego nauczyciela. Dlatego też problem kształcenia nauczycieli specjalistów należy ustawić wśród tez na początku.

Dziś kształcimy takich specjalistów intensywniej niż kiedykolwiek. Zapotrzebowanie na specjalistów jest jeszcze bardzo duże. Dlatego też dotychczasowe formy kształcenia i dokształcania specjalistów wymagają wzbogacenia i zbliżenia do nauczycieli pracujących.

Następnym podstawowym problemem pilnie oczekującym rozwiązania są pracownie techniczne, lokale, narzędzia, urządzenia. Nie są problemem fundusze na ten cel. Trudnym zagadnieniem są lokale na pracownie, wzory nowoczesnych urządzeń, ich produkcja. Zaległości w tym zakresie są niełatwe do odrobienia. Dr I. Szaniawski widzi następujące możliwości organizowania pracowni politechnicznych: własna pracownia pod dachem szkoły, zorganizowana przez szkołę w granicach możliwości budżetu szkolnego, z pomocą komitetu rodzicielskiego albo też przez komitet opiekuńczy w fabryce, pracownie politechniczne zorganizowane przez zakład pracy pod dachem fabryki, pracownie w pawilonach budowanych w obejściu szkoły sposobem gospodarczym, pracownie międzyszkolne budowane w skupiskach szkół, a także istnieją możliwości korzystania z pracowni technicznych w warsztatach szkoleniowych szkół zawodowych.

W każdym wypadku pracownie powinny mieścić się w lokalach czystych, jasnych, suchych, wzorowo urządzonych, rzeczywiście nadających się do krzewienia kultury pracy i nowoczesnej techniki.

Sprawozdawca omówił tezę głoszącą, że wychowanie racjonalizatora jest szczytowym osiągnięciem kształcenia politechnicznego. W obecnej fazie rozwoju politechnizacji w praktyce szkolnej kładzie się nacisk na uczenie i wtłaczanie dzieciom i młodzieży wiedzy i umiejętności technicznych. Uczeń jest stroną bierną, chłonącą wiadomości i umiejętności osobiście, nic nie mając do powiedzenia na ten temat. Zaginęła jego osobowość w blasku wspaniałej techniki. Ten stan praktyki szkolnej jest nie do utrzymania na dłuższą metę. Nieugięcie zbliża się następna faza rozwoju politechnizacji w szkole, w której uczeń, jego zamiłowanie do działania, jego twórcze zdolności techniczne, jego aktywny i samodzielny stosunek do techniki stanie się problemem centralnym. System kształcenia politechnicznego skomplikuje się. Trzeba będzie nie tylko przyswoić wiedzę i umiejętności techniczne, lecz również ukształtować jego stosunek do techniki jako człowieka zdolnego przyczynić się do jej rozwoju. Trzeba będzie wychować racjonalizatora i wynalazcę. Człowiek decyduje o postępie technicznym Pod tym kątem należy kształtować metody kształcenia politechnicznego. Trzeba dostrzec dialektyczny związek człowieka i techniki. Dr I. Szaniawski ten problem nazwał psychologiczną podstawą kształcenia politechnicznego i podsunął myśl, aby go sformułować w osobnej tezie.

Podobnie przedyskutowano tezę mówiącą o możliwości zaznajamiania młodzieży z nowoczesną techniką w sposób naturalny jedynie w procesie produkcji zespołowej. Technika w swym rozwoju historycznym zrodziła się i rozwinęła w kolektywnej produkcji, gdyż tylko w takiej sytuacji zjawiał się problem podziału pracy, specjalizacji funkcji i narzędzi pracy, ekonomicznie uzasadniona potrzeba budowania ulepszonych, bardziej wydajnych narzędzi pracy, maszyn i aparatów. Stąd prosta droga do mechanizacji i automatyzacji procesu produkcji. O ile dla twórczości artystycznej typową jest praca indywidualna i nie ma problemu mechanizacji narzędzi, o tyle dla produkcji typową jest praca zespołowa, narzucająca problem rozwoju narzędzi od prostych, mało wydajnych, do złożonych, coraz wydajniejszych. Artysta tworzy indywidualnie pojedyncze egzemplarze niepowtarzalne, producent powiela wzorzec posługując się maszynami i aparatami. Produkcja motywuje potrzebę zmechanizowanych narzędzi, które przy pracy indywidualnej są nieopłacalne. Indywidualna produkcja to nieporozumienie. Nowoczesny sprzęt

techniczny można zrozumieć w całej pełni w związku z pracą kolektywną i w związku z produkcją.

Dyskutanci przeciwstawili temu poglądowi tezę o niemożliwości przeprowadzenia ścisłej granicy pomiędzy pracą indywidualną a zespołową oraz zaproponowali użycie zamiast terminu „praca zespołowa" — „praca społeczna indywidualna i zespołowa".

W praktyce szkolnej na lekcjach pracy ręcznej prowadzi się niemal wyłącznie nauczanie wykonawstwa indywidualnego. Ukazanie praktykom walorów kształcących i wychowawczych wykonawstwa kolektywnego jest sprawą pilną. Doświadczenie praktyczne wykazuje, że umiejętność współżycia i współdziałania z ludźmi jest równie ważne, jak umiejętność posługiwania się narzędziami pracy.

L. Borkowski zwrócił uwagę na potrzebę sformułowania tezy na temat treści politechnicznego kształcenia chłopców i dziewcząt. Zespół opowiedział się zasadniczo za zrównaniem programu ćwiczeń praktycznych dla obu płci, jednakowoż nie w sposób mechaniczny. Należy uwzględnić specyfikę zainteresowań i zamiłowań chłopców i dziewcząt.

Problem aktywnego stosunku do techniki oraz budzenia i rozwijania twórczych zdolności technicznych zdaniem I. Hubera zasługuje na dokładniejsze i jaśniejsze sformułowanie w osobnej tezie. Odróżnia on trzy typy postaw nauczycieli do metod kształcenia politechnicznego. Są to: nauczyciele kładący nacisk na samodzielność pracy ucznia oraz na rozwój twórczych zdolności technicznych, nauczyciele przywiązujący dużą wagę do systematycznego nauczania podstawowych umiejętności i wiadomości technicznych uprawniających do twórczości technicznej, nauczyciele harmonizujący w praktyce powyższe dwa stanowiska. Tezę należy sformułować w sensie tego trzeciego stanowiska.

Dyskutanci nie wyczerpali treści wyżej podanych tez. Ciąg dalszy dyskusji nastąpi na następnym zebraniu oraz w środokiskach nauczycieli, z których pochodzą członkowie zespołu.

B. KIERNICKI

KONFERENCJA W SPRAWIE PRZYGOTOWANIA NOWYCH METODYK

W dniach 13 i 14 kwietnia odbyła się w Instytucie Pedagogiki konferencja naukowa, która miała na celu omówienie zasad przygotowania nowych metodyk nauczania.

Realizacja reformy szkolnej wymaga zasadniczych zmian nie tylko w treści, ale i w metodach i formach nauczania i wychowania. Chcąc zapewnić nauczycielom — bezpośrednim realizatorom reformy — skuteczną pomoc w rozwiązywaniu nowych i często trudnych zadań, a jednocześnie przyczynić się do wewnętrznej przebudowy szkoły, Instytut Pedagogiki podjął niełatwe i skomplikowane zadanie przygotowania nowych metodyk nauczania.

W konferencji wzięli udział liczni pracownicy naukowi, działacze oświatowi i nauczyciele, zainteresowani sprawą metodyk nauczania.

W pierwszym dniu obrad odbyło się przed południem posiedzenie plenarne, na którym zostały wygłoszone dwa wprowadzające do tematyki zagadnienia referaty. Prof. dr W. Okoń omówił „podstawowe założenia systemu dydaktyczno-wychowawczego w szkole polskiej", prof. K. Sośnicki poruszył „ogólne założenia dla opracowywania metodyk nauczania poszczególnych przedmiotów".

Prof. dr W. Okoń we wstępie swego referatu zwrócił uwagę na małą liczbę prac badawczych w zakresie systemu dydaktyczno-wychowawczego. Przyczynę tego stanu rzeczy widzi prelegent w trudności tematu, który z jednej strony obejmuje dobór treści kształcenia, co przy dzisiejszym rozwoju nauki jest już samo przez się zadaniem trudnym, z drugiej zaś strony system dydaktyki wychowawczej ma uwzględnić funkcję, czyli oddziaływanie wybranych treści no rozwój ucznia w określonym kierunku. Niemniej wreszcie trudnym zadaniem jest ustalenie wzajemnych związków między treścią a funkcją wykształcenia i ich zharmonizowanie.

Dotychczasowe teorie kształcenia nie mogły pokonać wymienionych trudności, co da się wytłumaczyć jednostronnością w traktowaniu zagadnienia. I tak materializm dydaktyczny, przeceniając znaczenie treści, prowadził do przygotowania teoretycznego, do encyklopedyzmu i w konsekwencji narzucał „podający" tok nauczania. Formalizm dydaktyczny kładł nacisk na rozwój ucznia z uszczerbkiem dla strony poznawczej wychowania. Utylitaryzm zaś dydaktyczny, mając na względzie przede wszystkim działalność praktyczną, wiódł do jednostronnego praktycyzmu.

Tymczasem prawidłowa teoria wykształcenia musi być oparta na harmonijnym związku treści i funkcji wiedzy. W praktyce naszej szkoły najjaskrawiej występuje materializm dydaktyczny, który hołdując encyklopedyzmowi, powoduje przeładowanie programów nauczania i narzuca nauczycielowi werbalne metody nauczania. Aby ten stan rzeczy zmienić, prof. W. Okoń proponuje, zamiast działających dziś w izolacji przedmiotowych komisji programowych, powoływać do opracowywania programów szkolnych odpowiednie instytuty naukowe. Według prof. W. Okonia „Instytuty programowe powinny zespalać dość szeroki zespół pracowników naukowych różnych specjalności, przede wszystkim zaś pedagogów zajmujących się historią myśli pedagogicznej, dydaktyką i teorią wychowania, psychologów zżytych z problematyką szkolną, metodyków znających gruntownie teorię i praktykę nauczania poszczególnych przedmiotów, filozofów zajmujących się metodologią ogólną i szczegółową oraz logiką ogólną i szczegółową, jak również socjologów".

Opracowanie metodyk nauczania powinno także opierać się na pracy zespołowej, a nie jednostkowej.

Uznając wszechstronny rozwój ucznia za podstawowy cel wychowania socjalistycznego, prof. W. Okoń wykazał przeżycie się idei encyklopedyzmu, przeciwstawiając mu wszechstronny rozwój wychowanków w marksistowskim znaczeniu, „jako twórczy udział naszej młodzieży w przekształcaniu różnych dziedzin otaczającego ją życia, oparty na rzetelnej wiedzy". Stąd „najogólniejszym założeniem pedagogicznym naszego systemu dydaktyczno-wychowawczego, które ma znaleźć swoje odbicie w metodykach nauczania, jest integralny związek poznania z działaniem". Toteż nauczanie w zreformowanej szkole powinno być nie „podawaniem" lub „przekazywaniem" wiadomości przez nauczyciela przy biernej roli ucznia, lecz szkoła ma stać się terenem działalności samych uczniów. Na tle tych założeń ogólnych prof. Okoń omówił szczegółowe zagadnienia związane z procesem poznania, a mianowicie: sprawę doboru treści prowadzących do kształtowania u młodzieży naukowego poglądu na świat, wzrastające znaczenie nauki w życiu współczesnym i konieczność rzetelnego opanowania przez młodzież podstawowego systemu wiedzy w obrębie poszczególnych przedmiotów. Ale i w tej dziedzinie niezbędna jest określona selekcja. Chodzi bowiem o idee naczelne w każdym przedmiocie, które stopniowo opanowywane przez ucznia, przyczynią się do intergracji rozproszonych wiadomości. „Treść poznawcza wychowania, na którą składają się podstawy nauk o przyrodzie, społeczeństwie i kulturze, powinna pod wpływem nauczania szkolnego przekształcić się w trwałą treść osobistą, stano-

wiącą dorobek każdego ucznia". Zwiększenie aktywności i samodzielności ucznia w procesie uczenia się jest konsekwencją wyżej wymienionych postulatów.

Następną część referatu poświęcił prelegent problemowi działania, jako niezbędnemu warunkowi prowadzącemu do „rozwoju funkcji ucznia związanych ze stosowaniem wiedzy w życiu codziennym", do wychowania młodzieży „na dobrych obywateli socjalistycznego społeczeństwa, ceniących pracę własną i cudzą oraz szanujących ludzi pracy", a przez to przygotowanych do przyszłej pracy zawodowej i społecznej oraz do „twórczego udziału w przekształcaniu warunków otaczającego życia".

Postulaty te muszą znaleźć odbicie w metodykach odpowiednich przedmiotów, jako łączenia zadań poznawczych szkoły z podstawami kształcenia politechnicznego i wychowania do pracy.

Na zakończenie prof. W. Okoń wysunął pod adresem przyszłych autorów metodyk postulat dotyczący nowoczesnych form pracy uczniów — pracy zespołowej, stosowanej zarówno na lekcjach, jak i w pracy domowej ucznia. „Działanie zespołowe jest tą formą, która integralnie wiąże się z nową treścią pracy szkolnej, jaką stanowi nierozłączny związek poznania i działania, teorii i praktyki".

Wreszcie prof. W. Okoń omówił organizacyjne sprawy związane z propozycją Instytutu przygotowania nowych metodyk przez zespoły autorskie, co zdaniem Instytutu Pedagogiki gwarantuje lepszą ich jakość. Propozycja ta nie ogranicza w niczym inicjatywy indywidualnego podjęcia pracy przez metodyków, pojawienie się bowiem na rynku księgarskim paru metodyk z tego samego przedmiotu wpłynąć może tylko dodatnio na ich poziom.

Drugi prelegent, prof. K. Sośnicki, omówił „ogólne założenia dla opracowywania metodyk nauczania poszczególnych przedmiotów". Założenia te „miały za zadanie zwrócić uwagę autorom metodyk na niektóre zagadnienia ważne dla naszego systemu dydaktycznego i wychowawczego. Założenia te obejmują trzy najogólniejsze i podstawowe problemy: Problem charakteru metodologicznych podstaw przedmiotu nauczania i szkic historyczny naukowej strony jego oraz szkic rozwoju metodyki nauczania w szerokim ujęciu, a więc przygotowanie się do niego i przeprowadzenie go; wyniki tego procesu dla ucznia, szczególnie w pracach pozaszkolnych i dla nauczyciela w doskonaleniu się jego pracy pedagogicznej".

W dyskusji na zebraniu plenarnym zabierało głos 8 mówców, wszyscy pozytywnie ocenili inicjatywę Instytutu, chociaż nie ukrywali trudności i złożoności podjętego zamierzenia; poruszono przy tym szereg spraw szczegółowych.

O wartościowaniu materiału nauczania w programach szkolnych, o konieczności zapewnienia równowagi między kształceniem materialnym a formalnym, o strukturze metodyk i potrzebie uwypuklenia różnicy między dyscypliną naukową a przedmiotem nauczania mówił doc. dr M. Pęcherski.

O zróżnicowaniu metodyk w zależności od typu i szczebla szkoły mówił doc. W. Szyszkowski. O potrzebie integracji prac komisji programowej w celu uniknięcia encyklopedyzmu mówił dr A. Prejbisz. Podniósł on także sprawę użyteczności metodyk w obecnych warunkach pracy szkolnej i potrzebę ukazania jej perspektywy w lepszych, zmienionych warunkach. Zagadnienie realizmu i perspektyw w metodykach nauczania, a także zróżnicowania ich w zależności od środowiska, omówił prof. dr Z. Libera.

Doc. dr Z. Krygowska podkreśliła w swym przemówieniu słuszność uwypuklonej w obu referatach zasady uwzględniania tendencji metodologicznych danej specjalności i danej nauki, a także ideę pracy w zespołach, która ma dodatni wpływ na rozwój logicznego myślenia ucznia. W nowej metodyce należałoby uwzględnić wyniki ostatnich badań w zakresie rozwoju poszczególnych kategorii pojęć i logicznego myślenia. Niemniej ważną sprawą jest pozostawienie w metodyce wielu problemów

„otwartych", nie rozwiązanych, co uchroni nauczyciela od szukania gotowych recept, dogmatów i wpłynie dodatnio na jego twórczość, a to z kolei będzie pozytywnie wpływać na twórczość ucznia.

Podsumowując dyskusję prof. W. Okoń udzielił wyjaśnień w sprawie podniesionych w dyskusji zagadnień, w szczególności wypowiedział swój pogląd na zagadnienie perspektywy i charakteru naukowego metodyk.

Zaplanowane metodyki powinny — zdaniem prof. W. Okonia — uwzględniać stopniowo potrzeby dzisiejsze i potrzeby jutra. Jednocześnie powinny być w zasadzie obliczone na większość nauczycieli, lecz „górny pułap" powinny mieć nieco wyższy niż możliwości dzisiejszego nauczyciela. Jeśli chodzi o stronę naukową metodyk, to należy je traktować jako prace teoretyczne, w których pojęcia i prawidłowości dydaktyki ogólnej mają znaleźć zastosowanie do metodologii dyscyplin naukowych i do poszczególnych przedmiotów nauczania. „Tam zaś, gdzie zagadnienie nie jest rozwiązane lub gdzie istnieje kilka poglądów, należy sprawę zostawić otwartą, co wzmocni postawę twórczą nauczyciela, zachęci go do własnych prób i dociekań i powstrzyma od trzymania się dogmatów, do czego skłaniały dawne metodyki". Inaczej należy traktować „poradniki", których treść ma obejmować technikę nauczania w powiązaniu z obowiązującym programem nauczania.

Po zebraniu plenarnym obrady toczyły się w 8 Komisjach przedmiotowych: 1) wychowania przedszkolnego, któremu przewodniczyła dr M. Kwiatowska, 2) nauczanie początkowego — doc. dr J. Zborowski, 3) nauczania języka polskiego w kl. V—VIII — doc. dr M. Pęcherski, 4) nauczania języka polskiego w klasach licealnych — prof. dr Z. Libera, 5) nauczania języka francuskiego — mgr H. Landy-Martyniakowa, 6) historii — doc. dr A. Bornholtzowa, 7) matematyki — doc. dr Z. Krygowska, 8) geografii — dyr. doc. J. Barbag.

Praca Komisji poświęcona była dyskusji merytorycznej nad treścią i strukturą metodyk oraz sprawom organizacyjnym. Jako materiały posłużyły referaty wygłoszone na zebraniu plenarnym oraz projekty konspektów metodyk poszczególnych przedmiotów opracowane przez Instytut.

Rezultatem obrad jest omówienie koncepcji metodyk i ich kształtu edytorskiego, powołanie zespołów autorskich (oprócz historii, gdyż zespół przy Instytucie Historii PAN przygotowuje materiały do metodyki tego przedmiotu), przyjęcie propozycji dotyczących powołania odpowiedzialnych redaktorów, ustalenie termniów tak prac etapowych jak i całości, które ma być ukończone w 1965 r.

Konferencja zwołana przez Instytut Pedagogiki zapoczątkowała konkretną pracę nad przygotowaniem nowych metodyk, których intencją jest ugruntowanie założeń reformy szkolnej.

H. KASPEROWICZOWA

ГОД IV (XXXVI) ИЮЛЬ — АВГУСТ 1962 № 4

RUCH PEDAGOGICZNY

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИЗДАТЕЛЬСТВО
СОЮЗА ПОЛЬСКИХ УЧИТЕЛЕЙ

ИГНАЦЫ ШАНЯВСКИ

ТРИНИТАРНАЯ СИСТЕМА СОВРЕМЕННОЙ ДИДАКТИКИ

Существуют три основы, на которых опирается современный цивилизованный мир и жизнь кождого современного человека: 1 — основа общественных наук 2 — основа естественных наук, 3 — основа технических наук. Существенным разхождением, которое до недавна бросалось в глаза каждому педагогу, социологу и психологу, является отсутствие связи между вышеупомянутыми тремя основами и их эквивалентом в структуре и содержании общеобразовательной школы.

Еще недавно сущность общего образования сводилась к двум кругам предметов изучения: 1) гуманитарному, который в общеобразовательной школе является эквивалентом основы общественных наук, и 2) естественному — эквиваленту основы естественых наук. Вторжение на территорию общеобразовательной школы предметов третьего круга — политехнического, обозначает не только находку эквивалента третей основы — основы технических наук на территории школы, но и влечет за собой целый ряд структурных изменений в содержании и в методах обучения отдельных общеобразовательных предметов. Итак, социалистическая реформа школы сделала в этом отношении шаг вперед в истории воспитания и обучения всех цивилизованных стран (не только социалистических).

Дидактика, как теория обучения и образования, под влиянием практики школ в социалистических странах, особенно под влиянием изменений, которые произошли в течение последних 3 — 4 лет, благодаря социалистической школьной реформе, постепенно превращается с дидактики обучения предметов: а) общеобразовательных цикла гуманитарного, и б) дидактики обучения общеобразовательных предметов цикла естественно-математического, т. е. с дидактики двусистемной — в дидактику трехсистемную, иначе говоря, в дидактику с тринитарной системой.

Но это однако не является обыкновенным складыванием и механическим суммированием количества систем. За тринитарной системой новой дидактики следуют методологические и структурные изменения в традиционной до сих пор теории обучения.

Является это, между прочим, результатом того, что из политехнического обучения вытекает: а) необходимость интерпретирования вопросов техники и технологии на основе знаний, приобретенных в области естествознания (комплексная взаимосвязь прав физики, химии, биологии, математики в процессе продукции), б) необходимость продукционного труда при помощи инструментов и машин. Дело в том, что внутренняя логика процесса обучения (например математики и грамматики, физики и орфографии) не совпадает с внутренней логикой продукционного процесса (хотя этот процесс основывается на естественных науках).

Преодоление антиномии между процессом обучения общеобразовательных предметов и процессом продукционного труда учащихся общеобразовательной школы возможно только в условиях триединой системы дидактики. Система эта, делая шаг вперед в истории педагогических наук, предусматривает м. пр. новое правило — правило корреляции.

БР. ВИГЕЛЬЗЕЙСКИ-ЖЕЛИЗОВСКИ

ПРИСПОСОБЛЕНИЕ МАШИНЫ К ЧЕЛОВЕКУ

Перед второй мировой войной в капиталистических странах развивалась „психотехника", целью которой являлось приспособление человека к машине. Эта цель реализовалась на основании отбора работников, которые хотели работать в промышленности. Род машины и ее функционирование считалось постоянным фактором, а психофизическое устройство человека безусловно должно было исполнять требования поставленные машиной. Современная психология труда ставит вопрос совсем иначе: машину надо приспособить к организму человека. В механизмах следует ввести такие улучшения, чтобы труд человека более соответствовал его организму.

Автор указывает, каким образом возникала эта новая отрасль знаний о труде человека, первоначально в области военной, а потом — в промышленности. Как показала международная конференция по делу этой новой специальности, состоящаяся в 1959 г. в Цюрихе (Швейцария), к этому нужно взаимодействие таких наук, как физиология, психология, антропометрия и др., под руководством технических наук. Начальным понятием является здесь система „оператор-машина", которую автор анализирует с точки зрения кибернетики. Роль оператора — вопреки положениям тейлоризма — принимает большее участие в умственном чем в физическом труде, но и современная машина — особенно в электронных конструкциях — должна исполнять некоторые разумные действия, как поиски, выбор, стремление к цели.

В последней главе статьи обсуждаются причины, благодаря которым в социалистическом строе приспособление машины к человеку имеет больше шанс развития чем в капитализме. Эти рассуждения могут быть особенно полезны для учителей профессиональных школ, профессиональных заводских школ, а также для улучшения методов политехнизации в общеобразовательной школе.

М. СКАТКИН

ОБЩЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ПРОДУКЦИОННЫЙ ТРУД

От знаний к труду. В процессе обучения предметам естественно-математического цикла следует „перебрасывать мосты" между знаниями, приобретаемыми учениками в школе, и выполняемым ими трудом в школьных мастерских, на заводах, на пришкольных участках и т. д.

Следует добиваться, чтобы в сознании учеников образовалось как можно больше связей между усваиваемыми ими понятиями, законами науки и различными явлениями, с которыми они сталкиваются в процессе труда.

Такие связи не образуются стихийно, а под влиянием целеустремленной дидактической деятельности учителя. Советскими школами накоплен большой опыт в этой области. Из экспериментальных исследований, проведенных в некоторых школах, следует, что классы, в которых проводились с учениками специальные упражнения, имеющие целью создание связей между знаниями и трудом, достигли значительно лучшей успеваемости чем классы, в которых такие мероприятия не применялись.

Применение знаний в процессе труда. Следует добиваться от учеников, чтобы они в процессе труда пользовались знаниями, приобретаемыми ими на уроках математики, физики, химии и биологии. В противном случае их труд будет несознанным, механическим.

Ученики не всегда применяют знания к трудовой деятельности. Они это делают только в определенных условиях. Эти условия должны создавать учителя и мастера производительного труда. Следует исключить такие виды труда, которые не требуют от ученика мышления; выполнение заданий должно быть предупреждено работой над созданием плана по его исполнению; ученики должны получать технологические задания; следует постепенно переходить от инструкции с полными данными к инструкциям с неполными данными.

Мыслительная деятельность учеников активизируется под влиянием заданий, требующих от них выявления связи между свойствами обрабатываемого ими материала и нужными для этого инструментами. Эту же самую цель преследует самостоятельная проверка учениками действия вырабатываемых ими изделий и определение условий, от которых зависит их действие. Мышление учеников активизируется особенно при решении задач исследовательского характера.

Следует добиваться того, чтобы связь между школьным обучением и производительным трудом учащихся была органическая и воспринималась ими как вполне натуральная.

СОДЕРЖАНИЕ

СТАТЬИ

И. ШАНЯВСКИ — Тринитарная система современной дидактики 1
Б. БИГЕЛЬЗЕЙСЕН-ЖЕЛЯЗОВСКИ — Приспособление машины к человеку . . 15
М. СКАТКИН — Общее образование и продукционный труд 32

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЭКСПЕРИМЕНТЫ И ПОПЫТКИ

М. ЯНУШ — О экспериментов политехнического воспитания в ВСП (Высшая Педагогическая Школа) в г. Катовицах 51
П. МАХЛЬХУС — Политехническое воспитание на учительских факультетах в высших школах ГНР 58
М. БАРАНЮК и Я. ПОЗНАНЬСКИ — Некоторые проблемы дидактической и организационной деятельности ЛПЖ (Лига Содействия Армии) по размере распространения технической культуры 67
Я. ВЕНГЖИНОВИЧ — Внеклассные и внешкольные технические занятия молодежи 76
Ч. ЛУГОВСКИ — Музей Техники а проблема политехнизации 86

РЕЦЕНЗИИ И ЗАМЕТКИ О КНИГАХ

В. ЧЕРВИНСКИ — Как работает человек (из исследований польских психологов, социологов и экономистов) 90
Ч. НОВИЦКИ — Л. Тапевски: Общественные последствия технического прогресса 94
К. ДОКТОР — А. Осипов, Я. Коваленко, Е. Петров: Советский рабочий и автоматизация 96

ОБЗОР ЖУРНАЛОВ

С. НОВАЧИК — Обзор польских педагогических журналов 101
И. АЛЬТШУЛЕР — На страницах журнала „Школа и производство“ 104
Е. ДАБРОВСКА — На страницах „Выроба а Школа“ 109
К. ЗАЙДА — Обзор журнала „Техническое воспитание“ 110

БИБЛИОГРАФИЯ

А. ВЫЧЛИНСКА — Проблемы политехнического образования в польской школе 115
И. ШАНЯВСКИ — Политехническое образование а третия школьная реформа в СССР 129
И. ШАНЯВСКИ — Политехнические образование а школьная реформа в ГНР 133

ХРОНИКА СОБЫТИЙ В ПОЛЬШЕ

В. КЗРНИЦКИ — Предпосылки деятельности коллектива „Рукоделие“ в Комиссии по вопросам технической культуры 137
Х. КАСПЕРОВИЧОВА — Конференция по вопросам приготовления новых методик 140
Изложение на русском языке 144
Изложение на английском языке 148

FOURTH YEAR (36TH) JULY – AUGUST 1962 No 4

RUCH PEDAGOGICZNY
PEDAGOGICAL MOVEMENT

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

IGNACY SZANIAWSKI

TRINITARY SYSTEM IN CONTEMPORARY DIDACTIC

There are three pillars upon which the contemporary civilized world and modern human life is based: 1) social science pillar, 2) natural science and 3) technic science pillars. Recently there has been observed by pedagogues, sociologists and psychologists an evident divergency caused by lack of connection between these three pillars and their correlation in the structure and contents of general schools. Recently the contents of general school education were brought down to such subjects as: 1) humanistic — being the correlation (in schools) to social science pillar and 2) natural science — being the correlation to the corresponding pillar.

Introduction of the third circle — politechnization subjects does not only mean the discovery of correlation to the third pillar (technic science) but causes many changes in structure in contents and methods of teaching in general schools.

Considering the above, we can say that the socialistic school reform is a step forward in the history of education and schooling in civilized nations in general (not only in socialistic countries). Didactic as a theory of teaching and education being influenced by the experience of socialistic schools — mainly by the changes that took place during last 3—4 years (socialistic reform in schools) slowly transformates from the didactic teaching of subjects: a) general schooling in humanistic subjects and b) didacticy in mathematic-scientific subjects teaching — to a didactic of a trinitary system.

But we cannot say that it is merely mechanic addition of systems, because the trinitary system brings transformations in methods and structure of traditional theory of teaching. As a consequence of politechnization there occur such necessities as: 1) interpretation of technical and technology questions based upon the natural sciences (complex connection of physics, chemistry, biology and mathematic laws in the process of production), b) necessity of tools and machines in the productive work. The main thing is that the interior logic of teaching process (eg. mathematics and grammar, physics and ortography) does not correspond to the interior logic of productive process, though it is based upon the natural science laws.

Overcoming of this antymony between the processes of general subject teaching and productive work process is possible only under the trinitary didactic system conditions — which being a step forward in the history of pedagogy, foresees new principles — principles of correlation.

B. BIEGELEISEN-ŻELAZOWSKI

PROBLEM OF MACHINE ADJUSTMENT TO MAN

Before the World War II, there was, in the capitalistic countries, a trend, called „psychotechnic", the aim of which was to adjust man to machine. It was realized by a special selection of men applying for work in industry. Kind of machine and its action was considered as unchangeable factor, therefore it was man's psycho-physical system that had to fulfil the demands of machine. Modern psychology of work states the matter reversely: it is the machine that must be adjusted to man's organism — that is to introduce such improvements so that the work would be more convenient to man.

The author tells us how did such new branch of knowledge arose — first in military, afterwards in industrial sphere. At the International Conference held in Zürich (1959) dealing with the question of this new branch it was said that the cooperation of all sort of sciences, such as philosophy, psychology, antropometry etc., under the guidence of technic science is the most necessary point. System „operator-machine" is one of the main problems and it is analized by the author from the cybernetic point of view. The role of operator — in spite of taylorists' principles — has greater participation in mental than in physic work, but on the contrary the modern machines, chiefly those constructed on electronic basis, must do some mental work, such as searching, choosing and tending to reach the aim. The last part of the article contains the consideration of causes for which the adjustment of machine to man is more possible to be realized in socialistic system than in capitalistic one. Those considerations are useful for the profession school teachers especially, as well as for schools (professional once) attached to factories and in deepening the methods of grammar school politechnization.

M. M. SKATKIN

GENERAL EDUCATION AND PRODUCTIVE WORK

From knowledge to work. During the course of mathematical-scientific subjects, teachers should „build a bridge" between the knowledge gained by pupils at the lessons and work done by them in school work-rooms, school gardens, factories., etc.

In pupils conciousness, there should arise, thanks to the teachers' efforts, as many associations as possible between the mastered notions, laws of science and various phenomenons that will occur during the work. Such associations do not arise spontaneously, proper exercises should be chosen and introduced, exercises that will guarantee the creation of such associations. As far as this subject is concerned the Soviet Union schools have already gained a great experience. The experimental researches proved that those classes in which such exercises were introduced had better results that those where work was not deliberately organized.

Application of knowledge in work process. Pupils should make use of the knowledge gained at the lessons of mathematics, physics, chemistry, biology, otherwise their work will be of mechanic character — undeliberate.

In order to encourage pupils to use their knowledge while working, several conditions must be fulfilled: all easy exercises that do not need too much of thinking should be eliminated, all productive tasks should be planned before realization, technological exercises with uncompleted data should be applied.

The dependance between material being in work and tools applied contribute to a very active, mental work. Independent trials of products' usefulness, statement of conditions concerning the proper function of equipment contribute to the same aim. Independent thinking is mainly caused by researching and creative tasks.

We should do our best to „build the bridge" as natural and organic as possible, between the education in school and work, so that it will be accepted by pupils as being something clear and easy to understand.

CONTENTS

The articles

I. SZANIAWSKI — Trinitary system in temporary didactic 1
B. BIEGELEISEN-ŻELAZOWSKI — Problem of machine adjustment to man 15
M. M. SKATKIN — General education and productive work 32

Pedagogical experiments and researches

M. JANUSZ — The politechnical education experiments at Pedagogical High School in Katowice 51
P. MAHLHUS — The politechnical education on teachers direction at high school-system in German Democratic Republic 58
M. BARANIUK and *J. POZNAŃSKI* — Some problems didactic and organizational activity the League of Soldiers Friends at the scope spread the technical culture 67
J. WĘGRZYNOWICZ — Outschool technical activity of youth 76
CZ. ŁUGOWSKI — Technical Museum — politechnical problem 86

The review of books

W. CZERWIŃSKI — How does the man work (the researches of Polish psychologists, sociologists and economists) 90
CZ. NOWICKI — L. Taniewski: The social effects of the technical progress 94
K. DOKTOR — A. Osipow, J. Kowalenko, E. Pietrow: The Soviet worker and automatization 96

The review of periodicals

S. NOWACZYK — The review of Polish pedagogical periodicals 101
I. ALTSZULER — The contents of periodical „Szkoła i proizwodstwo" . . 104
E. DĄBROWSKA — The contents „Vyroba a Skola" 109
K. ZAJDA — The review of periodical „Wychowanie Techniczne" („Technical Education") 110

Bibliography

A. WYCZLIŃSKA — The problem of politechnical education in Polish school-system 115
I. SZANIAWSKI — Politechnical education and third school reform in USSR 129
I. SZANIAWSKI — Politechnical education and school reform in G.D.R. (German Democratic Republic) 133

Home chronicle

B. KIERNICKI — The principle activity of group „Manuals work" in Commission of Technical Culture 137
H. KASPEROWICZOWA — The conference in matter preparation of new methodics 140

Summaries in Russian language 144
Summaries in English language 148

INSTYTUT WYDAWNICZY „NASZA KSIĘGARNIA" WARSZAWA 1962

Nakład 4594 egz. Ark. wyd. 10,8. Ark. druk. 9,5. Papier druk. sat. kl. V 70 g 70×100/16. Oddano do składania w lipcu 1962 roku. Podpisano do druku w październiku 1962 roku. Druk ukończono w październiku 1962 roku.

Toruńskie Zakłady Graficzne — Nr zam. 1415 — W-12

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY

I. *SZANIAWSKI* — Trójjedyny układ nowej dydaktyki 1
B. *BIEGELEISEN-ŻELAZOWSKI* — Dostosowanie maszyny do człowieka . . 15
M. *SKATKIN* — O podstawach dydaktycznych łączenia nauczania szkolnego z pracą produkcyjną 32

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

M. *JANUSZ* — Z doświadczeń kształcenia politechnicznego w WSP w Katowicach 51
P. *MAHLHUS* — Kształcenie politechniczne na kierunkach nauczycielskich w szkolnictwie wyższych NRD 58
M. *BARANIUK* i J. *POZNAŃSKI* — Niektóre problemy dydaktycznej i organizacyjnej działalności LPŻ w zakresie szerzenia kultury technicznej 67
J. *WĘGRZYNOWICZ* — Pozalekcyjne i pozaszkolne zajęcia techniczne młodzieży 76
CZ. *ŁUGOWSKI* — Muzeum Techniki — a problem politechnizacji . . . 86

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

W. *CZERWIŃSKI* — Jak pracuje człowiek (z badań polskich psychologów, socjologów i ekonomistów) 90
CZ. *NOWICKI* — Taniewski: Społeczne skutki postępu technicznego . . . 94
K. *DOKTÓR* — A. Osipow, J. Kowalenko, E. Pietrow: Radziecki robotnik i automatyzacja 96

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

S. *NOWACZYK* — Przegląd polskich czasopism pedagogicznych 101
I. *ALTSZULER* — Na łamach czasopisma „Szkoła i proizwodstwo" . . . 104
E. *DĄBROWSKA* — Vyroba a Skola 109
K. *ZAJDA* — Przegląd zagadnień w piśmie Rysunek i Praca Ręczna (Wychowanie Techniczne) 110

BIBLIOGRAFIA

A. *WYCZLIŃSKA* — Problemy kształcenia politechnicznego w szkolnictwie polskim 115
I. *SZANIAWSKI* — Kształcenie politechniczne a trzecia reforma szkolna w ZSRR 129
I. *SZANIAWSKI* — Problemy Kształcenia politechnicznego w 2 reformie szkolnej NRD 133

KRONIKA KRAJOWA

B. *KIERNICKI* — Założenia działalności zespołu „Praca ręczna" w Komisji Kultury technicznej 137
H. *KASPEROWICZOWA* — Konferencja w sprawie przygotowania nowych metodyk 140

Streszczenia w języku rosyjskim 144
Streszczenia w języku angielskim 148

CENA ZŁ 8.—

RUCH PEDAGOGICZNY

5

ROK IV (XXXVI) WRZESIEŃ – PAŹDZIERNIK 1962

WARSZAWA · NASZA KSIĘGARNIA

REDAKTOR
Józef Kwiatek

SEKRETARZ REDAKCJI
Walerian Gruza

CZŁONKOWIE KOMITETU REDAKCYJNEGO
Feliks Korniszewski, Miron Krawczyk, Ignacy Szaniawski, Wacław Wojtyński
Sekretarz organizacyjny: *Franciszek Kazubiński*

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 „Ruchu" 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:	rocznie	zł 48
	półrocznie	zł 24
	Cena pojedynczego numeru	zł 8

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.
Reklamacje w sprawach prenumeraty i nabywania czasopisma należy zgłaszać w punktach, w których dokonano zakupu lub zamówiono prenumeratę.

INSTYTUT WYDAWNICZY „NASZA KSIĘGARNIA" WARSZAWA 1962

Nakład 4594 + 25 egz. Ark. wyd. 10,6. Ark. druk. 7,5. Papier druk. sat., kl. V 70 g 70×100/16. Oddano do składania we wrześniu 1962. Podpisano do druku w listopadzie 1962. Druk ukończono w listopadzie 1962.

Toruńskie Zakłady Graficzne - Nr zam. 1701 - W-12

ROK IV (XXXVI) WRZESIEŃ – PAŹDZIERNIK 1962 Nr 5

RUCH PEDAGOGICZNY

DWUMIESIĘCZNIK

ORGAN WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO
ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

ARTYKUŁY

KAZIMIERZ SOŚNICKI
Gdańsk

ZAŁOŻENIA DLA OPRACOWANIA METODYK NAUCZANIA POSZCZEGÓLNYCH PRZEDMIOTÓW NAUKI

Metodyki nauczania poszczególnych przedmiotów nauki szkolnej są zastosowaniem ogólnej dydaktyki do specyficznych stron każdego z przedmiotów. Opierając się więc o kierunek pedagogiczny, który przyjmuje pewien system dydaktyki ogólnej, metodyka modyfikuje uogólnienia tej dydaktyki i kieruje się przy tym faktem, że w różnych naukach występują różne treści, posiadające różne swoje właściwości, a jeszcze bardziej tym, że metody badań dla zyskania tych treści, ich udowodnienia i ich układy w tych naukach są różne. Powoduje to konieczność innych funkcji myślenia, a zarazem inny sposób nauczania i uczenia się. Chociaż więc zgodnie z dydaktyką ogólną metody nauczania spełniają jednakowy kierunek kształcenia i realizują jednakowe ideały wychowania, to jednak okazują zmieniony proces kształcenia w różnych naukach zależnie od charakteru tych nauk.

Ten stosunek metodyk do dydaktyki ogólnej wskazuje, że mają one spełnić dwojakiego rodzaju zadania: z jednej strony obejmują założenia ogólnoideowe, dydaktyczne i wychowawcze właściwe dydaktyce ogólnej i systemowi, który ona przedstawia, z drugiej — przeprowadzają w procesie nauczania zmiany wymagane przez specyfikę przedmiotu. Obecna rozprawa pragnie wskazać szczególnie te ich zadania, których rozwiązanie dokonuje tych zmian. Nie idzie przy tym o szczegółowe objęcie wszyst-

kich zagadnień dydaktycznych, których rozwiązanie zależy od specyfiki przedmiotu, ale jedynie o zwrócenie uwagi na niektóre z nich, być może zasadnicze.

Rozważymy szczególnie trzy typy takich zagadnień: zwrócimy uwagę na specyficzne właściwości przedmiotów nauczania jako przynależnych do właściwych im gałęzi nauki; wskażemy na takie strony procesu nauczania, które szczególnie są zależne od specyfiki przedmiotu; wskażemy na dziedzinę metodyki wykraczającej poza lekcyjny proces nauczania.

I. CHARAKTER PRZEDMIOTU NAUCZANIA

Metodyka winna przedstawić główne cechy charakteryzujące przedmiot nauczania, którym zawdzięcza on przynależność do określonej gałęzi wiedzy. Cechy te są przez nią ujmowane w takim stopniu i w takiej dokładności, w jakiej to jest konieczne dla jego nauczania w szkole. Metodyka zajmuje się więc metodologią pewnej nauki nie celem wyczerpania wszystkich jej problemów metodologicznych, ale tylko o tyle, o ile poznanie ich stanowi podstawę dla prawidłowości i skuteczności procesu nauczania. Stąd wynikają dalsze postulaty jej treści:

(1). Zwraca ona uwagę na trzy zasadnicze problemy metodologiczne przedmiotu nauczania jako gałęzi nauki: na źródła, z których nauka czerpie swoje wiadomości, na sposoby udowadniania ich treści, na układ tych treści w nauce. Charakterystyka przedmiotu w tym kierunku służy do tego, aby proces nauczania stopniowo coraz bardziej uświadamiał uczniowi te procesy myślenia, których wymaga poznawanie coraz dokładniejsze przedmiotu, i zbliżał go do coraz pełniejszego rozumienia ich specyfiki w porównaniu z innymi przedmiotami. Proces ten daje wiele sposobności do rozwijania samodzielnego myślenia uczniów. Prowadzi on również do wyraźnego sformułowania zasad logiki, którymi dotąd uczeń faktycznie operował, gdyż były one związane z treściami i ich układem w przedmiocie nauczania. W ten sposób prawa logicznego myślenia mogą narastać w świadomości ucznia drogą ich stosowania w nauce, prowadzącą do ich jasnego sformułowania.

(2). Metodyka powinna — o ile to możliwe — podawać krótkie dzieje rozwoju samej nauki. Taki ich zarys mimo swej treściwości może przedstawiać najważniejsze główne jej etapy, zwłaszcza momenty przełomowe jej rozwoju, a także warunki, które sprowadziły te etapy. Ponadto trzeba by tu zaznaczyć także dzieje rozwoju metod nauczania przedmiotu, jego zjawienie się w programach szkolnych, jego pozycję kształcącą w całości wykształcenia w przeszłości i czasach obecnych.

Przedstawienie obu powyższych problemów (p. 1 i 2) ma zadanie przygotowawcze do głębszego rozumienia procesu nauczania i chociaż one są ujmowane w metodyce jako osobne, wstępne rozdziały, to jednak mieszczą się w nich rysy sięgające do wielu poszczególnych kroków nauczania.

II. PROCES NAUCZANIA W METODYKACH

1. Analiza programu nauczania

Dokładna znajomość programu nauczania jest koniecznym warunkiem pracy dydaktycznej. Składa się na nią znajomość jego treści, rozumienie ich budowy, rozumienie wymagań, dydaktycznych i wychowawczych, które się w nim zawierają. Do takiego rozumienia go prowadzi jego analiza, którą podaje także metodyka. Główne jej zadania są następujące:

(1). Program zawiera pewne składniki, a w szczególności: podaje on obok lat nauki, w których wprowadza się pewien przedmiot, wymiar lekcji dla nauczania go i zakres treści dostosowany do tego wymiaru i do tych lat. W dawniejszych programach był to zasadniczy i jedyny składnik programu. Programy nowoczesne zawierają ponadto jeszcze inne składniki, a więc: cele nauczania i wychowania przez naukę przedmiotu, wyniki nauki, wybrane wskazania metodyczne, omówienie poszczególnych działów nauczania (np. przy nauce języka: strona techniczna języka, gramatyka, wymowa, literatura, kultura narodu, ćwiczenia ustne, deklamacja, ćwiczenia pisemne itp.). Ponadto programy te stawiają wymagania nie tylko odnoszące się do rozumienia i opanowania samych treści przedmiotu, ale też do umiejętności i sprawności w korzystaniu z tych treści, w ich stosowaniu teoretycznym i praktycznym, w kształceniu umysłu i charakteru. Analiza programu podana w metodyce zwraca uwagę nauczyciela na różne składniki programu i podaje ich charakterystykę.

(2). Wyjaśnienia wymaga też układ treści programu. Program bowiem często stosuje różne układy treści, np. układ środowiskowy, cykliczny, liniowy itp., dobierając porządek treści według różnych zasad, a zwłaszcza według zadań i roli, jakie wyznacza poszczególnym przedmiotom lub ich częściom w procesie nauczania. Przy tym nie zawsze dość wyraźnie formułuje on te zadania, zadowalając się tylko ich ogólnikowym zaznaczeniem.

(3). Analizy i wyjaśnienia wymagają postawione w programie cele nauczania i wychowania w związku z poszczególnymi przedmiotami nauki oraz wyniki, które ona ma zyskać. Ich np. zilustrowanie na wybranych częściach treści może dać głębsze rozumienie tendencji programu.

(4). Także tylko w sposób ogólny program zaleca różne metody nauczania, zwyczajnie zwracając uwagę tylko na takie z nich, które uważa za główne ze względu na typ wykształcenia, jaki szkoła ma uzyskać. Metodyka wyjaśnia te metody, a także zwraca uwagę ewentualnie na inne, które obok wskazanych przez program mogą być dopuszczalne.

(5). Jest ważną sprawą, aby nauczyciel nawiązywał treści nauczanego przedmiotu do treści innych przedmiotów i spełniał zasadę korelacji. Okazanie, jak program rozumie to nawiązywanie i w jakich momentach nauki na nie wskazuje, należy również do jego analizy.

(6). Analiza programu okaże także związek treści programowych ze współczesnym życiem, w jaki sposób program liczy na wiadomości uczniów zyskanych z tego życia. Rozumienie także tej strony programu pozwoli na lepsze orientowanie się w dydaktycznym stosowaniu podręcznika, który z treściami ogólnymi nauki często łączy treści charakteryzujące współczesność, lub też pozwoli poza treściami programowymi i podręcznikowymi nawiązywać do tej współczesności.

(7). Analiza programu okaże główne cechy systemu pedagogicznego, stanowiącego jego teoretyczne podłoże. Chociaż bowiem program jest skonstruowany na podstawie tego systemu, to jednak system ten nie musi się wyraźnie zaznaczać w programie, ale może być zawarty w poszczególnych składnikach. Wyraźne więc okazanie go na podstawie analizy tych składników może dać rozumienie charakteru i sensu całości programu.

2. Plan pracy dydaktycznej

Znajomość programu i znajomość podręcznika stanowi podstawę dla ułożenia planu pracy nauczyciela. Metodyka może zwracać przy tym uwagę na następujące strony planu:

(1). W planie nauczania podstawowe są wskazania, jak należy rozkładać materiał nauczania w czasie, a zwłaszcza jak rozkład ten zależy od łatwiejszych lub trudniejszych części materiału naukowego, od ilości i jakości treści, od ich związków ze sobą, ich charakteru poznawczego, ich konkretności lub abstrakcyjności, ich nowości w stosunku do treści już znanych uczniom, ich stopnia dokładności naukowej, ważności dla życia i wykształcenia, ich pozycji w całości nauczanego przedmiotu itp.

Ponadto treści nauki zawierają w różny sposób ogólne idee światopoglądowe, społeczne, moralne, kulturalne itp. Idee te mogą nie być od razu widoczne i wymagają osobistego uświadomienia także dla nauczającego.

(2). Ważnym problemem dla planu nauki jest należyte gospodarowanie. Nauczanie bowiem jest tu ograniczone ogólnym wymiarem czasu, ale też rozwojem ucznia i jego możliwościami psychicznymi. Często też niemałą rolę odgrywają warunki życia domowego i konieczność także innej pracy niż tylko praca szkolna. Gospodarka czasem wymaga także liczenia się z różnymi stronami procesu nauczania, a więc nie tylko ze zrozumieniem i zapamiętywaniem treści, ale też z ich stosowaniem, tworzeniem umiejętności, sprawności i nawyków. Musi ona też stosować się do różnych składników wymienionych w programie każdego z przedmiotów nauczania. Uwzględniamy więc w planie budżet czasu pracy szkolnej, urozmaiconej i wielokierunkowej, oraz budżet czasu pracy domowej ucznia. Dlatego plan powinien rozróżnić to, co powinno być już nauczone w ciągu nauki klasowej, od tego, co koniecznie jeszcze wymaga dodatkowej pracy ucznia poza klasą.

3. Przygotowanie lekcji

Oprócz planu obejmującego pewien dłuższy okres pracy szkolnej, miesięczny, półroczny lub roczny, należy również przedstawić w metodyce przygotowanie planów poszczególnych lekcji i zajęć dydaktycznych i wychowawczych. Idzie tu o przygotowanie lekcji co do jej treści, co do jej strony dydaktycznej i wychowawczej oraz o przygotowanie organizacyjne.

(1). Przygotowanie treściowe polega na dokładnym, jasnym i wyraźnym doborze treści i ich opanowaniu w tym zakresie, w jakim one mają stanowić materiał lekcyjny. Dobieramy je zwyczajnie szerzej, wychodząc poza treści podręcznikowe i traktując ten nadmiar ich jako „zaplecze" właściwych treści lekcji. Pomocną jest przy tym literatura naukowa, encyklopedie i słowniki itp. Przygotowanie nasze obejmuje także odpowiednie umiejętności, sprawności i nawyki odnoszące się do tych czynności, które łączą się z prowadzeniem lekcji, a więc np. czynności graficznych, rysunkowych, głosowych i deklamatorskich, posługiwania się pomocami, operowania nimi, operowania urządzeniami technicznymi, aparaturą itp.

(2). Przygotowanie dydaktyczne obejmuje budowę lekcji, jej ogniwa, sposoby opracowywania treści lekcji, operowania nimi, wyzyskania ich do samodzielnej pracy ucznia itp.

(3). Wychowawcza strona lekcji wymaga wychowawczego działania w samym toku lekcji, jej tempa, nastroju na niej panującego, prawidłowości wychowawczej w wymaganiach nauczyciela itp. Ponadto potrzebne jest tu przewidywanie oddziaływań wychowawczych związanych z ideami zawartymi w treściach materiału nauczania.

(4). Organizacyjne przygotowanie lekcji polega na dobraniu odpowiednich czynności porządkowych w takich sprawach, jak przygotowanie pomocy naukowych, rozmieszczenie uczniów w klasie lub pracowni, podział ich na grupy i zespoły, wyznaczenie szczególnych funkcji poszczególnym uczniom, np. funkcji porządkowych, usługowych, nadzorczych itp.

Metodyka zamieszcza wskazania szczegółowe, zależne głównie od specyfiki przedmiotu nauczania.

4. Budowa lekcji

(1). Budowa lekcji i różne jej odmiany zależne od właściwości nauczanego przedmiotu są szczególną troską metodyki. Obejmuje ona różne strony i elementy procesu nauczania, rozkłada je w odpowiednich ogniwach lekcji, kierując się celami wyznaczonymi przez program. Wskazując zależność poszczególnych ogniw lekcji od właściwości przedmiotu, podaje ona zarazem możliwość różnego ich zmieniania i tworzenia różnych typów lekcji, które nie tylko urozmaicają pracę uczenia się, ale przyczyniają się też do różnych sposobów operowania materiałem lekcyjnym w poszczególnych krokach procesu poznania. Ponieważ budowa i tok lekcji są czasami narażone na duże błędy dydaktyczne, dlatego me-

todyka wskaże drogi unikania błędów najczęściej spotykanych i najbardziej niebezpiecznych dla rezultatów nauczania.

(2). Należy wskazać na wychowawczą stronę lekcji. Różne przedmioty i różne ich części stwarzają nie tylko sposobność uzyskania ich dla budowy światopoglądu i charakteru, ale też mogą zawierać różne trudności w tym kierunku. Wydobycie na jaw tych trudności i wskazanie drogi ich przezwyciężania stanowią jedno z ważnych zagadnień dla metodyki.

(3). Sposób prowadzenia lekcji może w wysokim stopniu pobudzać samodzielność uczniów. Różne okoliczności wyłaniające się w toku nauczania dają większe lub mniejsze pole do korzystania z nich w tym kierunku. Niektóre przynajmniej zasadnicze i częste takie okoliczności powinny być zaznaczone w metodyce. Różne takie sprawy, jak samodzielne rozszerzenie wiadomości uczniów w związku z opracowywanymi treściami, sposoby tworzenia umiejętności i sprawności, a także uzupełnianie samodzielne braków w wiedzy uczniów mogą być tu wskazywane.

(4). W związku z budową lekcji metodyka winna zwrócić uwagę na kluczowe treści przedmiotu, stanowiące ośrodek, przy którym skupiają się inne treści i procesy myślenia, a także na strukturę całości wiedzy objętej przez przedmiot, którą uczeń winien zyskać w większych okresach nauki. Wyróżnienie w całości materiału części składających się na jego całość, w obrębie tych części zasadniczych pojęć praw i faktów, wzajemne powiązanie tych elementów ze sobą w jedną budowę daje obraz struktury nie tylko poszczególnej lekcji, ale ich ciągu i całości przedmiotu. Lekcja w swej budowie winna być powiązana z lekcjami następnymi i poprzednimi tak, aby jej pozycja w całości bieżącej nauki była dla ucznia wyraźna, a całość ta przedstawiała się jako wewnętrznie zwarta. W umyśle ucznia powinno powstawać powiązanie tego, co było na lekcjach poprzednich, z tym, co następuje obecnie. Szukanie takich związków jest szczególnie ważne w przedmiotach, których ciąg jest w programie przerwany luką roczną lub nawet dłuższą. Dlatego nawiązanie po takiej przerwie bieżących treści do treści poprzednio poznanych jest szczególnym problemem metodyki.

(5). Przebieg lekcji nie może być skierowany tylko „ku przodowi" i dbać tylko o ciągłe wyczerpywanie materiału bez troski o utrwalenie go i o jego powtarzanie. Metodyka może okazać różne sposoby utrwalania wiedzy, łączenia wiadomości dawniejszych z nowymi, wznawiania myślenia nimi. W różnych przedmiotach ten proces utrwalania może się odbywać w bardzo różny sposób.

(6). Uczeń winien mieć świadomość, czego nauczył się na lekcji, a czasem nawet, jaką drogą myślenia doszedł do nowej wiedzy. Każda lekcja może wznosić jego umysł i całą osobowość na wyższy poziom, a poczucie tego wzrostu rodzi radość i zaufanie do własnych sił, budzi ochotę do samokształcenia i samowychowania. Toteż lekcje wysuwające trudności

i dające radość z ich przezwyciężania są ważnym środkiem rozwoju ucznia.

(7). Treści nauki mają różny stosunek do wiadomości, które szczególnie są aktualne dla współczesności. Ale obok nich muszą się znaleźć także takie, które należąc do przeszłości są podstawą dla współczesnych. Metodyka zwraca uwagę na te ich różnice i okazuje różne sposoby wiązania treści „klasycznych" z „nowoczesnymi". Myślenie ucznia jest przez to prowadzone do rozumienia związków przeszłości z teraźniejszością, z dziejowym rozwojem nauki i kultury ludzkiej.

5. Rola nauczyciela w procesie nauczania

(1). Metodyka przedstawia rolę nauczyciela w procesie nauczania i złączonego z nim wychowania. Jest to rola „kierownicza". Określenie jej jako „kierowniczej" umieszcza ją w pośrednim miejscu między rolą nauczyciela „odgórną" i „autorytatywną" a „oddolną", ograniczoną do pobłażliwości połączonej z jego biernością i skrajnym liberalizmem. W pierwszym wypadku cała praca uczenia się po stronie ucznia jest objęta i wyznaczana we wszystkich szczegółach przez nauczyciela, który ją surowo kontroluje i nie dopuszcza najmniejszych możliwości dla indywidualnego i samodzielnego myślenia ucznia, w drugim — pozostawia temu myśleniu niczym nie krępowaną swobodę i pod pozorem troski o indywidualizm i wolność myślenia spłyca i zniekształca cały proces nauczania unikając wszelkich trudności, tolerując bierność i lenistwo myślenia. Pierwsze stanowisko prowadzi z reguły do pamięciowej reprodukcji gotowych sformułowań, często nie rozumianych, drugi — do pustej gadaniny, pozbawionej treści i sensu.

Pozycja „kierowania" procesem kształcenia stara się łączyć obie poprzednie skrajności przez równoczesne racjonalne ich wzajemne ograniczenie. Zostawia więc on dużą swobodę dla samodzielności ucznia, pobudza ją stwarzając odpowiednie do tego sytuacje dydaktyczne, ale zarazem czuwa nad biegiem procesów myślowych, prostuje ich drogi i wymaga pozytywnych rezultatów. Zadaniem jego jest prowadzić ucznia do zyskiwania, utrwalania, stosowania wiedzy przy wytężonym współudziale młodzieży, stawiać wymagania dobrane do możliwości ucznia, ale jednak coraz wyższe, użyczać pomocy w ich wypełnianiu, ale kontrolować, wskazywać na błędy i niedociągnięcia w pracy. Oczekując od ucznia solidnej i uczciwej pracy, pomaga w niej, ale nie wyręcza go i nie toleruje jej braku. Przez to swoje stanowisko nauczyciel uczy ucznia, jak pracować, uczy go uczyć się.

Metodyka przedstawia tę postawę nauczyciela wskazując, jak w różnych odcinkach treści nauczania przybiera ona różne postacie. Okaże ona, jak w czasie lekcji skierowywać uwagę uczniów na to, że oprócz zbyt częstego uczenia się pamięciowo gotowego tekstu są jeszcze inne sposoby, np. problemowy i badawczy, dyskusyjny, namysł i rozważanie itp.

(2). Kierowanie uczeniem się ucznia przedstawi także różne techniczne czynności dające możność myślowego opracowywania treści. Tak więc znajdują się tutaj takie zagadnienia, jak wdrażanie uczniów do umiejętnego korzystania z podręcznika szkolnego, do opracowywania jego treści, dokładnego jej rozumienia i streszczenia, wyszukiwania struktury czytanego tekstu, wysuwania problemów związanych z nią itp. czynności studiowania. Znajdą się tu wskazówki, jak wprowadzić w korzystanie ze spisu treści, z indeksów rzeczowych i osobowych, z tablic, map, schematów rysunkowych, ze słowników, encyklopedii, atlasów itp. Należy też przedstawić sposoby zbierania materiałów, np. ilustracyjnych, notatek w prasie, spisów bibliograficznych, tematyki audycji radiowych i telewizyjnych, i uczyć korzystania z tych materiałów dla samodzielnego ich opracowywania. Te różne wskazania są oczywiście zależne od poziomu umysłowego uczniów.

(3). Ważnym zabiegiem dydaktycznym, a zarazem wychowawczym jest wdrażanie uczniów do własnej krytyki do obiektywnego spojrzenia na samego siebie w celu ocenienia swej wartości. W różnych okolicznościach procesu nauczania zjawia się sposobność do takiej refleksji nad samym sobą, a szczególnie sposobność dają do tego odpowiedzi ustne, prace pisemne i graficzne, prace wymagające zarówno reprodukcji, jak twórczości. Wchodzą tu w grę takie czynności ucznia, jak próby własne stawiania sobie problemów i rozwiązywania ich, własna poprawa prac pisemnych, sprawdzanie rozwiązań zadań matematycznych, własne koncepcje określania pojęć, wyjaśniania tekstów i inne czynności, które mogą być pobudzane przez nauczyciela w różnych momentach procesu nauczania. Wdrażanie do samokontroli jest nie tylko środkiem rozwijającym samodzielność myślenia, ale też ważnym środkiem wychowawczym, który uczy obiektywności i rzeczowej sprawiedliwości.

(4). Pozycja nauczycielska kierująca pracą ucznia nie jest ograniczona do umysłowej strony ucznia, ale obejmuje też jego stronę uczniowską i wolę. Już sam tok lekcji może u ucznia budzić pewne przeżycia emocjonalne, których źródło leży często w ręku nauczyciela. Uczniowie rozróżniają wyraźnie lekcję interesującą od nudnej, żywą od ospałej i ślimaczej, uporządkowaną od chaotycznej, pełną treści od pustej. Metodyka może wskazać na zródła takich przeżyć emocjonalnych i błędy w prowadzeniu lekcji, które często leżą w wadach koncepcji planu lekcji, w pozycji autorytatywnej lub skrajnie liberalnej nauczyciela w stosunku do procesu nauczania i prowadzą do zwichnięcia jego roli kierowniczej.

6. Zadawanie, kontrola i ocena pracy ucznia

(1). Nie możemy tak urządzić pracy ucznia, by ograniczała się ona jedynie do pracy na lekcjach. Ale dążenie do możliwie najintensywniejszego i najskuteczniejszego kierowania pracą na lekcji, aby praca domowa jak najbardziej była ograniczona, jest chyba uzasadnione. Oczy-

wiście zależy to w dużym stopniu od odpowiednio dobranego programu nauczania, ale też od sposobu prowadzenia lekcji w klasie. Dodatnią stroną domowej pracy ucznia jest to, że stawia ona go wobec obowiązku samodzielnego wykonania jej i żąda okazania własnych sił i własnych braków. Działa ona też wychowawczo, bo wymaga uczciwości, sumienności, budzi poczucie obowiązku i odpowiedzialności. Dlatego też wyznaczanie tej pracy i opieka szkoły nad nią jest ważnym zadaniem kształcącym i wychowawczym.

Stąd też metodyka winna się zająć problematyką zdawania, kontrolowania i oceny domowych prac. W zależności od przedmiotu nauczania problematyka jest różna. Winna ona wskazać zakresy tematyki tych prac, ich rodzaje, procesy myślowe, umiejętności i sprawności, które one wywołują. Dobór tematów winien być urozmaicony, unikamy więc jednego ich typu stale powtarzanego. Mogą one być tak dobierane, że czasami wykraczają poza treści ściśle programowe i podręcznikowe, że są dostosowywane do aktualnych spraw życiowych. Łączymy ich zadawanie z wyjaśnieniami, w jaki sposób można pewną pracę wykonać, jakie w nich napotyka się trudności i jak je usuwać, skąd czerpać materiały, w jaki sposób kontrolować uzyskane w niej wyniki itp.

(2). Metodyka omawia wymiar prac domowych, czas potrzebny na ich wykonanie, podaje wskazówki co do ich rozkładania w czasie, aby dotrzymać ich terminu, unikania kumulacji prac czasochłonnych w różnych przedmiotach itp. Okazuje ona także ważność ustalenia formalnej strony prac uczniów, np. strony graficznej, ilości tematów w jednej pracy, potrzebnych środków pomocniczych itp.

(3). Okazuje ona możliwość organizowania prac indywidualnych lub zespołowych, zajmuje się również pracami pozalekcyjnymi, ich stosunkiem do prac lekcyjnych, różnorakością ich tematyki, różnymi ich formami, jak np. wystawy, występy artystyczne i popisy, pracami użytecznymi społecznie itp.

7. Pomoce naukowe

Metodyka przedstawia problematykę pomocy naukowych stosownie do właściwości i potrzeb każdego z przedmiotów nauczania. W dziedzinie przedmiotów przyrodniczych, mogących posługiwać się obserwacją i eksperymentem, problematyka pomocy naukowych jest znacznie szerzej rozwinięta niż w dziedzinie przedmiotów humanistycznych. Dlatego opracowanie tej sprawy w tych przedmiotach może przysłużyć się do pobudzenia pomysłowości i większego urozmaicenia rodzajów pomocy. Szczególnie środki wizualne i akustyczne mogą dostarczyć wiele materiału. Należałoby zwrócić uwagę nie tylko na pozytywne funkcje kształcące pomocy, ale też na niektóre niebezpieczeństwa z nimi związane. Ich rola jest tylko pomocnicza w procesie nauczania, ale nie zdołają one wypełnić sobą całego tego procesu. Stoją one na usługach słownej komunikacji

między ludzmi, ale nie mogą jej zastępować i rugować jej rolę w nauczaniu. Wydaje się jednak, że przynajmniej niektóre poglądy na nie przeceniają ich rolę i utrzymując myślenie w sferze zmysłowej rezygnują z sięgania do abstrakcji zwłaszcza wyższych stopni w dziedzinie różnych nauk. Zdaniem ich jest wyjaśniać abstrakty, prowadzić do ich zyskiwania, ale nie zastępować. Dlatego słowo mówione i pisane przekazujące uogólnienia naukowe nie może być przez nie zastępywane i rugowane z nauki szkolnej.

8. Język

Dlatego też metodyka powinna zwrócić uwagę na zagadnienia języka w procesie nauczania. Poszczególne przedmioty nauczania mimo różnic w swoich treściach i zadaniach mają jedno wspólne zadanie dydaktyczne: kształcą one język ucznia. Język ten więc nie jest jedynie troską polonisty, ale każdego nauczyciela, nie wykluczając nauczyciela języków obcych. Zwracanie uwagi na poprawność języka ucznia, na odpowiednią sprawność w posługiwaniu się nim w mowie i piśmie, na korzystanie z niego w lekturze naukowej, na stopniowe rozszerzanie jego mowy potocznej na język naukowy, na jego prostotę, jasność, odczuwanie subtelności znaczeniowej, leksykalnej i składniowej — wysuwa różne problemy w dziedzinie różnych przedmiotów. Dbałość o wyrażanie swych myśli językiem poprawnym, rzeczowym i zrozumiałym, samodzielnym, coraz bardziej subtelnym literacko może być troską każdego przedmiotu nauczania.

III. PROCES NAUCZANIA W DZIEDZINIE POZALEKCYJNEJ

Rezultaty nauczania nie są jedynie ograniczone do samego procesu nauczania na lekcjach lub w pracy domowej ucznia związanej bezpośrednio z lekcjami szkolnymi. Wpływ nauczyciela na uczniów może sięgać także poza mury szkolne w jego różnorakim zetknięciu się poza szkołą. Ale obejmuje on nie tylko samą młodzież, lecz też jego samego. Stąd metodyka może rozważać także tę dziedzinę pracy dydaktycznej nauczyciela, z jednej strony — jego pracę pozaklasową, z drugiej — jej znaczenie dla własnej osobowości.

1. Pozaklasowe kontakty nauczyciela z uczniami

Nauczanie odbywające się w sposób zorganizowany na lekcjach szkolnych nie jest jedynym sposobem kształcenia się człowieka. Sposób ten zawiera w sobie zawsze pewien rygoryzm i planowość, a próby, aby rygoryzm ten usunąć, okazały się zawodne, gdyż zawsze prowadziły do większej lub mniejszej anarchizacji szkoły.

Ale obok tego typu kształcenia, który czasami niesłusznie nazywają pogardliwie „szkolarskim", istnieje inny typ, znany z codziennego życia. Polega on na swobodnej komunikacji myślenia od umysłu do umysłu. Zazwyczaj nie ma on planowości i rygoryzmu lekcji i większe znaczenie

ma tu jednostkowe oddziaływanie umysłów na siebie niż zbiorowy porządek i obowiązek. Taka komunikacja przybiera różne postacie, a więc np. postać dorywczej informacji, zetknięcie się z nowymi sytuacjami życiowymi, ale też postać w rozmowach towarzyskich na najrozmaitsze tematy obejmujące także nowe dla nas wiadomości naukowe. Tak jak „szkoła pracy" szukała przezwyciężenia rygoryzmu lekcji szkolnej w praktycznych sytuacjach, które należało rozwiązywać, i usunęła systematyczność wiedzy, tak inny kierunek „nowego wychowania" wprowadził uczenie się przez towarzyskie rozmowy na zasadzie swobodnej „komunikacji umysłowej" — jak to np. robił Berthold Otto. Wszelkie nauczanie ma w gruncie rzeczy jako główny swój element „komunikację umysłową". Wyjątek może stanowić „uczenie się przez działanie" przyjęte przez pedagogikę pragmatyzmu, bo przy nim nauczyciel właściwie tylko organizuje sytuacje dla działania, a rozwiązanie ich i wiedzę stąd pochodzącą uczeń zdobywa przez własne „badanie". Nauczania więc właściwie tu nie ma. Jeżeli zaś nauczyciel wkracza w to badanie przez swoją pomoc, to jest to ograniczaniem „badania" i wkraczaniem w jego proces przez komunikację umysłową. Ale komunikacja umysłowa w proces kształcenia może być włączana w różnym stopniu. W procesie nauczania lekcyjnego rola jej jest bardzo wydatna: wydatności tej nadaje specyficzny charakter jej planowość i stąd pochodząca pewna kondensacja treści i myślenia naukowego.

Ta planowość i kondensacja są łagodzone w pozalekcyjnych zajęciach uczniów. Występuje tu znacznie większa swoboda myślenia ucznia mimo to, że tu także myślenie to jest kierowane przez nauczyciela; swoboda ta odnosi się też do wolnego wyboru tematyki, nie krępowanego przez program, do sposobów wypowiadania się itp. Zetknięcie się nauczyciela z uczniami nabiera wtenczas innego charakteru, w którym planowy obowiązek lekcji przekształca się w obowiązek towarzysko-moralny, przy którym miejsce przepisów szkolnych i ich konsekwencji zajmują przepisy przyzwoitego zachowania się. Ale właśnie w tym luźnym sposobie udziału uczniów w komunikacji umysłowej w zajęciach pozalekcyjnych leży to, że próby stosowania jej na lekcjach okazały się zawodne. Za to możliwe i pożądane jest ich stosowanie w zajęciach pozalekcyjnych.

Różne sposoby organizowania i przeprowadzania takich zajęć, jak prowadzenie kółek przedmiotowych, zebrań dyskusyjnych, rozrywkowo-kulturalnych, wycieczek krajoznawczych, oglądanie wystaw, przedstawień teatralnych, udział w publicznych odczytach, koncertach, różnych własnych imprezach, widowiskach itp. mogą stanowić tematykę także metodyk nauczania, jako uzupełnienia pracy lekcyjnej. Są one okolicznościami zetknięcia się nauczyciela z uczniami poza właściwą lekcją we wzajemnej komunikacji umysłowej. Także różne sposoby włączania się nauczyciela w środowisko pozaszkolne, w którym żyją jego uczniowie, mogą być okazją dla jego oddziaływania na młodzież.

2. Wpływ pracy pedagogicznej na osobę nauczyciela

Wszelka praca pedagogiczna nauczyciela nad młodzieżą może stać się równocześnie jego pracą nad samym sobą. W czasie bowiem jego pracy nad młodzieżą powstają różne okoliczności wywołujące jego własne przeżycia, które oddziaływają na jego osobowość. Konieczność kontrolowania pracy uczniów jest zarazem koniecznością kontrolowania własnej działalności, a taka kontrola i ocena jej skłania do pracy nad sobą w różnych kierunkach. Idzie wtenczas nie tylko o zawodowe kształcenie się pedagogiczne i naukowe w swojej specjalności, ale dostrzeganie różnych właściwości własnego charakteru i poziomu własnej ogólnej kultury. Chociaż więc kształcenie własne, naukowe i pedagogiczne, jest bezpośrednio związane z zawodem nauczyciela, to jednak zwrócenie uwagi na inne strony jego rozwoju obejmującego całą jego osobowość wydają się silnie związane z jego zawodem. Toteż metodyka może także na te sprawy skierować rozważania.

*

Uwagi zamieszczone w tej rozprawie wcale nie wyczerpują treściwej obfitości problemów metodyk nauczania. Próbują one jedynie wyróżnić niektóre z nich, uważane za istotne. Nie idzie tu o jakiekolwiek krępowanie autorów metodyk i ograniczanie ich indywidualnych poglądów i ujęć tematu. Zestawiona tematyka nie jest autorytatywną koncepcją podręcznika metodyki, ale tylko jednym z projektów jej zawartości.

MARIAN JAKUBOWSKI

SPOŁECZNA FUNKCJA I REZULTATY KORCZAKOWSKIEGO SYSTEMU WYCHOWANIA

W sierpniu bieżącego roku mija 20 lat od chwili śmierci Janusza Korczaka [1]. Jest to wystarczająco długi okres i zarazem stosowny moment, by dokonać pewnej konfrontacji poglądów i podjąć próbę polemiczno-krytycznej analizy jego systemu wychowawczego.

Z wielu problemów wybieramy tylko ten krąg zagadnień, który bezpośrednio wiąże się z krytyką społecznej funkcji i oceną rezultatów systemu wychowawczego J. Korczaka[2].

*

Wśród uwag krytycznych na czoło wysuwano zarzut, iż korczakowski system wychowania był systemem apolitycznym. Na dobro sprawy, zarzut ten, rozpatrując go w kategoriach pedagogicznych, dotyczy społecznej funkcji interesującego nas systemu. Jej zbadanie, określenie i ocena wymagają na wstępie wyjaśnienia dwóch rzeczy streszczających się w pytaniu: z jakim rodzajem instytucji i typem wychowania mamy do czynienia?

(1). Dom Sierot [3] i Nasz Dom [4] były instytucjami wychowawczymi o dość specyficznym charakterze, a mianowicie — zakładami opiekuńczo-wychowawczymi. Obok więc zabiegów wychowawczych, takich, jakie w udziale przypadają np. szkole, pełniły one drugą ważną funkcję, tj. funkcję wyraźnie opiekuńczą, której istota polega nie tylko na czuwaniu nad prawidłowym rozwojem dziecka, lecz i na społecznym usamodzielnieniu jednostki. Absolwenci placówek opiekuńczo-wychowawczych są zmuszeni do samodzielnego i natychmiastowego wchodzenia w życie społeczeństwa dorosłych i nic też dziwnego, że z tego powodu napotykają szereg różnorodnych (ogólnożyciowych, społecznych, zawodowych itp.) trudności. Brak tu jakiegoś ogniwa pośredniego, wspomagającego proces społecznej adaptacji jednostki, którym w normalnych warunkach dla dziecka jest naturalne środowisko rodziny własnej. Wychowankowie J. Korczaka byli tego pozbawieni (sieroctwo naturalne i społeczne) i o tym trzeba stale pamiętać przy ocenie wyników jego systemu wychowawczego.

[1] Okoliczności, w których zginął w roku 1942 Janusz Korczak, opisuje Hanna Mortkowicz-Olczakowa w książce „Janusz Korczak", Czytelnik, Warszawa 1957.

[2] Używając w niniejszym artykule pojęcia — „system wychowawczy" — będziemy mieli na uwadze ogół poczynań J. Korczaka podejmowanych w celu wychowania dziecka pozbawionego naturalnego środowiska rodziny własnej.

[3] Dom Sierot powstał w 1911 roku, kiedy to dawny przytułek dla dzieci przeniesiono w Warszawie z ulicy Franciszkańskiej 2 — na ulicę Krochmalną 92. Od tego momentu J. Korczak został jego kierownikiem i pozostawał na tym stanowisku (z kilkuletnią przerwą w czasie pierwszej wojny światowej) do chwili śmierci.

[4] Nasz Dom powstał w 1919 roku w Pruszkowie przy ul. Cedrowej 12, przy czynnym współudziale J. Korczaka i M. Rogowskiej-Falskiej. Po siedmiu latach działalności (domem tym kierowała M. Falska) zakład ten został przeniesiony na Bielany do Warszawy.

(2). Z punktu widzenia treściowych i funkcjonalnych powiązań z życiem ogólnospołecznym zakłady wychowawcze J. Korczaka stanowiły dość reprezentatywny w Polsce okresu międzywojennego typ „wychowania zamkniętego".

Przekonanie J. Korczaka, że „dziecko jest niewolnikiem niewiedzy, głupoty i brutalności dorosłych", że „samo życie współczesne ugniata dzieci", obok dużej prawdy historycznej, doprowadziło go jednak do zbyt daleko i ostro posuniętego podziału społeczeństwa na dwa obce sobie światy, a mianowicie: „ludu małorosłego" i „klanu wtajemniczonych — dorosłych" [5]. To stanowisko J. Korczaka pogłębiało jego tendencje do zbytniego izolowania procesu wychowania od życia ogólnospołecznego i kazało mu przeceniać rolę „pedagogiki warunków".

Zbyt daleko posunięta izolacja Domu Sierot, mniej — Naszego Domu — od życia ogólnospołecznego zaciążyła niewątpliwie na wynikach pracy tych dwóch zakładów (choć nie była ona jedyną przyczyną gorszych rezultatów [6]) i stała się zródłem częściowej niekonsekwencji w jego systemie wychowawczym. Jest ona widoczna wówczas, gdy weźmie się pod uwagę korczakowski postulat wszechstronnego rozwoju każdego wychowanka i ograniczania tegoż w zasadzie tylko do jednego kręgu zjawisk społecznych (najbliższego środowiska zakładu). Trudno bowiem mówić o wszechstronnym rozwoju osobowości wychowanków nawet wówczas, gdy doświadczenia dzieci wyrastające na tle współżycia i współdziałania w różnych płaszczyznach i w powiązaniu z różnymi kręgami społecznymi próbuje się zastąpić szeroko rozbudowaną organizacją ich społecznej aktywności w ramach tzw. „mikroskopijnej pedagogiki" [7], obliczonej na miarę zakładu zamkniętego. A tak postępował właśnie J. Korczak[8].

Dodać tu jednak należy, iż wspomniana niekonsekwencja cechowała nie tylko korczakowski system wychowania, lecz była ona i jest nadal rysą dotychczasowej praktyki wychowania w ogóle. Paradoksalny, lecz prawdziwy jest chyba fakt, iż niezależnie od okresu historycznego, przy różnych programach wychowawczych, postulat wszechstronnego rozwoju osobowości uczniów-wychowanków, w masowej skali, dotąd nie został w pełni zrealizowany[9].

Analogicznie, z dużym opóźnieniem, toruje sobie drogę idea „wspólnościowych form życia młodzieży" przebywającej w zakładach opiekuńczo-

[5] Zob.: J. Korczak „Prawo dziecka do szacunku". Wybór pism pedagogicznych, t. I. PZWS. Warszawa 1957.

[6] O rezultatach korczakowskiego systemu wychowania bliżej będzie mowa w II części niniejszego studium.

[7] Pedagogikę rozumiemy w tym wypadku jako społeczną praktykę wychowania (a nie jako naukę), która może być realizowana w różnym układzie warunków i stosunków, a więc przy rozmaitej konstrukcji środowisk wychowawczych.

[8] Zob.: M. Jakubowski „Problem aktywności w zakładach J. Korczaka". „Dom Dziecka" nr 2 i 3 z 1958 r.

[9] Świadczą o tym między innymi aktualnie prowadzone dyskusje, w których dominuje ton permanentnego niezadowolenia z osiąganych rezultatów dydaktyczno-wychowawczych.

-wychowawczych. Systemy „półwolnościowe" (semi-liberté) i dziś napotykają jeszcze liczne trudności w konsekwentnej ich realizacji.

Wyżej wskazane okoliczności w znacznym stopniu zmniejszają ciężar gatunkowy zarzutów stawianych J. Korczakowi i każą poszukiwać innych kryteriów w końcowej ocenie rezultatów jego systemu wychowawczego.

(3). Z punktu widzenia realizacji podstawowej funkcji wychowania, domagającej się antycypacji postaw i konieczności przygotowania wychowanków do twórczego udziału w życiu społecznym, wychowanie w Domu Sierot i Naszym Domu, w skali „makroskopowej pedagogiki" [10], nie miało zasadniczo charakteru ani wyraźnie przygotowującego, ani też uczestniczącego. J. Korczak był bowiem z jednej strony przeciwnikiem nawoływań do „wychowania dla przyszłości" (nazywał je chętnie „snem na jawie"), z drugiej strony, nie godząc się z ówczesnymi mu warunkami i stosunkami, nie stawiał sobie zadania bezpośredniej adaptacji postaw swych wychowanków w ramach istniejącego porządku społecznego.

Nie należy jednak wyprowadzać stąd wniosku, że Korczak w ogóle nie podejmował żadnych kroków w kierunku realizacji tej podstawowej funkcji wychowania. Przeciwnie, głoszone prawidła [11], zasady i założenia, cel możliwie wszechstronnego rozwoju swych wychowanków realizował Korczak konsekwentnie w ramach koncepcji właśnie tzw. „mikroskopijnej pedagogiki". Jej istota polegała na stwarzaniu maksymalnych, w ramach zakładu organizowanych warunków, które w wysokim stopniu sprzyjały uspołecznianiu i usamodzielnianiu wychowanków. U podstaw „mikroskopijnej pedagogiki" w wydaniu Korczaka leżała realizowana przez niego koncepcja samorządu wychowawczego [12].

Opierając pracę wychowawczą na systemie samorządowym J. Korczak traktował zakład nie jako ośrodek mechanicznego przysposabiania dziecka do przyszłego udziału w życiu społecznym, lecz przede wszystkim jako prawdziwy dom dzieci, dom rodzinny w pełnym tego słowa znaczeniu, który w pierwszym rzędzie powinien wytworzyć im ich własne życie, a dopiero w drugiej kolejności — przygotować do życia przyszłego poprzez społeczne usamodzielnienie. Tak więc wychowanie w Domu Sierot i Naszym Domu miało charakter wybitnie uczestniczący i pośrednio przygotowujący, ale w mniejszej skali, w ramach właśnie tzw. „mikroskopijnej pedagogiki", wyrosłej z ducha organizacji i koncepcji „idealnego społeczeństwa dziecięcego". Koncepcja ta była naturalną konsekwencją teorii pajdocentryzmu [13] i założeń nurtu tzw. „nowego wychowania", którego

[10] I w tym wypadku pedagogikę rozumiemy jako społeczną praktykę wychowania, która może być realizowana w powiązaniu z wszelkimi możliwymi kręgami społecznymi, w ramach szeroko rozumianego środowiska wychowawczego (dom, szkoła, instytucje pozaszkolne, organizacje młodzieżowe itd.).

[11] Zob. między innymi J. Korczak: „Prawidła życia". „Wybór pism pedagogicznych", t. I, PZWS, Warszawa 1957.

[12] Korczakowski samorząd w rozumieniu instytucjonalnym składał się z: 1) Sądu Koleżeńskiego, 2) Rady Samorządowej i 3) Sejmu dziecięcego.

[13] Bardzo ciekawe uwagi na ten temat zgłosił po raz pierwszy Stefan Wołoszyn

Korczak był przedstawicielem i wytrwałym propagatorem na odcinku opieki nad dzieckiem.

W związku z tą częścią rozważań nasuwa się jeden wniosek końcowy. Otóż korczakowski system, rozpatrywany w aspekcie jego społecznych podstaw, cechowała swoista postać „absenteizmu". System ten, sprowadzony do ram zakładu raczej zamkniętego, obliczany był na organizację pełni życia dziecka w obrębie najbliższego środowiska wychowawczego własnego domu.

(4). Dom Sierot i Nasz Dom w praktyce nie były jednak istytucjami „zamkniętymi" w klasycznym tego słowa znaczeniu, ponieważ nie ciążyło na nich piętno „zamkniętej bramy" i w ostateczności nie miały one charakteru „całkowitej ucieczki od życia". By się o tym przekonać, wystarczy tu zacytować następującą wypowiedź byłego wychowanka Naszego Domu.

„Zarzucano Korczakowi między innymi apolityczność. Słusznie. Wszystkie argumenty w tej sprawie były i są na ogół przekonywające. A oto druga strona medalu. Czy branie udziału w pochodach 1-majowych czasami całego Domu, czy przyjmowanie do zakładu młodzieży lewicowej, jak np.: Burdę, Staniszewską, Gawrońską, Bieńkowicz, Chrząszczewskiego i wielu innych, czy atmosfera sprzyjająca kształtowaniu się poglądów lewicowych — wszystko to było przypadkowe? Nie.

A ilu moich kolegów i ja sam mieliśmy przykrości wówczas jeszcze — w szkole powszechnej — za miano [14] — „towarzysz"? W okresie międzywojennym byliśmy uważani przez środowisko za komunistów. A w minionym okresie, w Polsce Ludowej, pytam się, kim myśmy byli dotychczas? Mam na myśli wychowanków i współpracowników.

Niestety, krytycy tego nie dostrzegali i nie przeanalizowali".[15]

Istotnie, krytycy Korczaka nie tylko że tego nie dostrzegali, ale pomawiając go o stanowisko antyklasowe, apartyjne, zapomnieli o rzeczy bardzo istotnej, a mianowicie o tym, że Korczak zajmując apolityczne stanowisko w sprawach wychowania nie wpajał jednocześnie swym wychowankom żadnej innej ideologii, nie urabiał ich światopoglądu w myśl wymagań ówczesnego „państwowego patriotyzmu" czy „kościelnej wiary". Pisał on sam z goryczą na ten temat:

„Państwo żąda państwowego patriotyzmu, kościół kościelnej wiary, a wszyscy przeciętności i pokory" [16].

w artykule: „O postawie i poglądach pedagogicznych Janusza Korczaka", „Kwartalnik Pedagogiczny" nr 1 z 1958 r.

[14] W zakładach korczakowskich dzieci były podzielone na klasy, otrzymywały miana, inaczej nazywane „kwalifikacjami obywatelskimi". Nie miało to jednak nic wspólnego z modnymi w okresie międzywojennym hasłami „wychowania obywatelskiego". Przeciwnie, J. Korczakowi chodziło w tym wypadku o wprowadzenie jednostek wyznaczających granice rozwoju i awansu społecznego jednostki w grupie.

[15] Fragment wypowiedzi Wł. Augulewicza. Cyt. za protokółem z Sesji Korczakowskiej Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, Warszawa 1957, s. 63.

[16] J. Korczak „Internat" „Wybór pism pedagogicznych". Warszawa 1957, PZWS, t. I, s. 117.

J. Korczak pozostawał w permanentnej niezgodzie z tego rodzaju wymaganiami. Uznawał on natomiast piękno idei zrodzonych w społecznej walce o najwyższą wartość, jaką jest człowiek wyzwolony, i w praktyce rozwijał u swych wychowanków cechy uspołeczniające, uczył ich wrażliwości na zło i krzywdę drugiego człowieka, uczył umiłowania pracy,[17] umiejętności współżycia i współdziałania w grupie, dawał im dość szerokie horyzonty w spojrzeniu na świat, a co najważniejsze — pozostawiał drogę wyboru, drogę do czynu otwartą dla każdego. Na pytanie: dokąd ta droga prowadziła? — odpowiada jedna z wychowanek Korczaka w następujących słowach:

„Skoro już piszę o Korczaku, muszę wspomnieć o paradoksie wynikającym z jego działalności.

Otóż paradoks działalności Doktora tkwił w samym jego systemie. To przecież sam Doktór uczył nas, jak należy żyć, wszczepiał swym dzieciom cechy, które prowadziły je potem wprost w szeregi partii, a mianowicie: głęboki humanitaryzm, wiarę, że człowiek jest dobry. Korczak był skromny i uczył swe dzieci skromności i umiejętności ograniczania się. Obok poczucia odpowiedzialności za swe postępowanie i swą pracę — były to cechy, które zbliżały jego dzieci do ruchu rewolucyjnego: ruch ten wymagał w owym czasie dużo wyrzeczeń i samozaparcia. Dążenie do uporządkowania życia społecznego wynosiły dzieci ze swego domu. Stąd do partii był tylko jeden krok i najbardziej wartościowe jednostki czyniły go, będąc jeszcze w Domu Korczaka".[18]

Tak wyglądała „druga strona medalu", której krytycy nie dostrzegali, potępiając w czambuł rezultaty korczakowskiego systemu wychowania. W tej chwili, biorąc pod uwagę przytoczone fakty, można skonstatować, iż korczakowski system pośrednio spełniał również funkcję przygotowującą, tj. przysposabiał wychowanków do aktywnego udziału w postępowych nurtach życia społecznego. Kładąc mocne podwaliny pod postawę moralno-społeczną swych wychowanków J. Korczak przygotowywał zasadniczy grunt, z którego mogły i w rzeczywistości wyrastały wartościowe jednostki, zaangażowane w społecznym postępie. Nie chcemy przez to samo kreować Korczaka na wielkiego ideologa, ponieważ do końca życia nie był on nim w dosłownym tego słowa znaczeniu; nie ogłosił polityczno-ideowej deklaracji. Korczak był natomiast i pozostał do końca życia jednym z najbardziej konsekwentnych rzeczników i obrońców praw dziecka, właśnie dziecka nędzy i zaniedbania, dziecka ulicy, dziecka z poddaszy i robotniczych suteren. W obronie jego praw i społecznej pozycji potrafił on zawsze przemawiać z pozycji „partyjnego

[17] Praca leżała u podstawy całej organizacji działalności dzieci wychowywanych w Domu Sierot i Naszym Domu i była ona głównym źródłem praw moralnych i społecznych wychowanków. Ciekawie z tego punktu widzenia wyglądał korczakowski „system dyżurów".

[18] Ida Merżan „O co spieraliśmy się z nim?" (Ze wspomnień o J. Korczaku), „Głos Nauczycielski", nr 34 z 1956 r.

trybuna", zachowując w swej postawie społeczno-pedagogicznej z jednej strony cechy radykalizmu, z drugiej zaś — cechy pełnej tolerancji. Fakt, iż J. Korczak przemawiał w sprawach dziecka z pozycji jak najbardziej demokratycznych, podejmując walkę o jego społeczne wyzwolenie z nędzy i zaniedbania, z niewiedzy i brutalności dorosłych, oraz fakty, że w praktyce wychowywał swych wychowanków w duchu pełnej, dwustronnie obowiązującej tolerancji — świadczy o postępowym charakterze jego poglądów i postawie społeczno-pedagogicznej. Działalność pedagogiczna J. Korczaka i stworzony przezeń system zawierają w sobie dostateczną ilość przesłanek, które pozwalają zaliczyć go do jednego z prekursorów „etyki niezależnej" w wychowywaniu społeczno-moralnym.

Nawiasem należy tu zauważyć, że wszyscy krytycy systemu wychowawczego J. Korczaka, którzy zarzucali mu „brak kompasu politycznego, nieumiejętności powiązania pracy wychowawczej z walką o nowy ustrój sprawiedliwości społecznej" itp. — sami ahistorycznie pojmowali rozwój i pojęcie postępu społecznego. Zbyt daleko posunęli się oni w swych wymaganiach żądając, by Korczak grubo jeszcze przed drugą wojną światową realizował cele wychowania socjalistycznego, w warunkach ustroju wydatnie ograniczającego możliwości działania, w którym w dodatku dość powszechnie głoszono tezę o „apolityczności szkoły wychowania".

Okoliczność ta, aczkolwiek może częściowo usprawiedliwiać postępowanie Korczaka, to jednak nie uwalnia go od popełnionych pomyłek. Zapytajmy zatem, czy J. Korczak nie popełnił żadnego błędu, zajmując dość niezależne stanowisko w kwestii celów i ideału wychowawczego? Naszym zdaniem — częściowo tak.

J. Korczak, będąc osobowością twórczą, cenił sobie nade wszystko wolność sumienia i niezależność w myślowych poszukiwaniach, gdyż jedynie w tych warunkach mógł konsekwentnie realizować rozległą skalę swych możliwości. To jego stanowisko, dotyczące osobistego stosunku do życia, ta jego swoista i osobliwa filozofia nie pozostała bez wpływu na jego praktykę wychowawczą. Na tym terenie, w codziennej walce z przeróżnymi trudnościami, jakie stale piętrzyły się przed jego zakładami [19], w ówczesnych warunkach narastających sprzeczności w życiu społeczno-politycznym Polski przedwrześniowej, wreszcie w tej swoistej atmosferze, w której żył, pracował i tworzył Korczak — być może, że nie umiał on, nie chciał bądź też nie mógł zająć jakiejś bardziej radykalnej postawy, postawy antycypującej hasła i walkę klasy robotniczej o nowy ustrój sprawiedliwości społecznej. To niezdecydowanie, dużą powściągliwość Korczaka przed „ideową deklaracją" Igor Newerly tłumaczy w następujący sposób:

[19] Dom Sierot i Nasz Dom były zakładami utrzymywanymi ze składek społecznych, co zasadniczo uzależniało Korczaka, krępowało swobodę poszukiwań i pomnażało ilość rozmaitych trudności.

„Nazbyt wielostronny, by się zmieścić w programie stronnictwa, nie znoszący dogmatu i niespokojny we własnych dociekaniach, by się poddać dyscyplinie partii — wobec sprawy dziecka zachowuje Korczak niemalże partyjną postawę trybuna" [20].

Nam osobiście wydaje się, że Korczak popełnił błąd, odsuwając niejako na drugi plan konieczność posiadania społecznie określonego modelu osobowości wychowanka. Stąd też, w pewnym stopniu, można podać w wątpliwość słuszność kierunku myślenia Korczaka, który chciał uniezależnić wychowanie od wpływów określonej polityki i społecznej ingerencji w ten proces, mający z gruntu i w istocie swej charakter wybitnie społeczny. Błąd jego polegał na tym, iż lepszą przyszłość widział tylko w doskonalszym człowieku, w uszlachetnieniu gatunku ludzkiego, a nie w gruntownej przebudowie samego ustroju i zasadniczych zmianach życia społecznego. Osiągnięcie tego pierwszego celu było i jest niemożliwe w jakiejś „społecznej próżni" i w izolacji, i poza zmianami ustroju polityczno-społecznego. Ta sfera zagadnień pozostawała jednak poza kręgiem zainteresowań Korczaka, który będąc konsekwentnym rzecznikiem i obrońcą praw dziecka, wywodził je z sugestii teorii pajdocentrycznych i budując przy tym swój system zgodnie z hasłami „nowego wychowania" — w konsekwencji nie ustrzegł się też wszystkich ich błędów i słabości.

Stanowisko takie i taka ocena wydają się być słuszne na tle przemian zaszłych w naszym kraju, na tle programu nowoczesnej pedagogiki, która zaangażowawszy się w społecznym postępie — słusznie postuluje potrzebę „wychowania dla przyszłości" [21]. Ta zasadnicza zmiana orientacji pedagogicznej pozwala lepiej rozumieć i dostrzec błędy myśli pedagogicznej okresu międzywojennego, polegające między innymi na niekonsekwentnym rozumieniu społecznej funkcji wychowania i chęci ograniczania jej raczej do celów adaptacyjnych, a nie antycypacji ludzkich postaw na „miarę rodzącej się przyszłości". O to właśnie jesteśmy dziś, między innymi, bogatsi od reprezentantów myśli i praktyki pedagogicznej tamtego okresu, w którym różnie zapatrywano się na społeczną funkcję wychowania, różne też i często skrajne wygłaszano poglądy na temat społeczno-politycznego trzonu teleologii wychowania. Jeśli błądzono w owych czasach i wygłaszano niesłuszne, a może i fałszywe poglądy, to gwoli prawdy dodać trzeba, że błądził nie tylko J. Korczak, lecz także wielu innych wybitnych praktyków i teoretyków wychowania.

Konkretyzując swe niezadowolenie z ujęcia społecznej funkcji systemu J. Korczaka rozmaici krytycy zarzucali mu jednocześnie, iż niedostatecznie przygotowywał swych wychowanków do samodzielnego życia. Na

[20] Igor Newerly, Wstęp do „Wyboru pism" J. Korczaka. Warszawa 1957. „Nasza Księgarnia", t. I, s. 39.
[21] Zob. B. Suchodolski „Wychowanie dla przyszłości", Warszawa 1959, PWN.

ten temat zgłoszono dotychczas [22] szereg słusznych uwag, lecz całość krytyki rezultatów korczakowskiego systemu wychowania budzi liczne i uzasadnione wątpliwości. Dlatego też przyjrzyjmy się bliżej niektórym takim wypowiedziom-ocenom.

W artykule: „Działalność ofiarna, ale pełna sprzeczności" czytamy między innymi:

„Marzycielstwo bez znajomości konkretnego życia opanowywało wychowanków Korczaka. Gdy po ukończeniu 14 lat musieli opuścić przytulny zakład, stawali wobec drapieżnego i niebezpiecznego życia, o którego polepszenie nie mieli sił walczyć, bo przecież w samorządzie dziecięcym w «Domu» przyzwyczaili się do stosowania tołstojowskiej zasady »niesprzeciwiania się złu« widocznej w haśle: »Jeśli ktoś zrobił coś złego, najlepiej mu przebaczyć, czekać, aż się poprawi«" [23].

Fakt, iż dziecko 14-letnie [24] nie było i nie mogło być w pełni przygotowane do samodzielnego życia, zdaje się nie ulega większej wątpliwości. Trudno bowiem mówić, by dziecko w tym wieku dobrze rozumiało procesy i zjawiska społeczne, cały złożony mechanizm życia, by posiadało osobowość zintegrowaną na poziomie dojrzałego światopoglądu. Wątpliwą wartość posiada zatem ten i jemu podobne zarzuty, ponieważ formułowano je z pozycji zbyt wygórowanych, w ogóle nierealnych wymagań. Zasadniczy błąd metodologiczny, jaki przy takiej okazji popełniano, polegał na tym, iż nowe kryteria ocen wartościujących w pedagogice, sformułowane po II wojnie światowej, a więc w zupełnie odmiennych warunkach politycznych, społecznych i naukowych, przenoszono niefrasobliwie na ocenę działalności pedagogicznej, poglądów i systemów wyrosłych w Polsce okresu międzywojennego.

Autor cytowanego przed chwilą artykułu, porównując tołstojską zasadę „niesprzeciwiania się złu" z założeniami „Sądu Koleżeńskiego" Korczaka, dość nieopatrznie dokonał nie tylko samego porównania, lecz błędnie usiłował zinterpretować treść i znaczenie tychże założeń. Hasło naczelne Korczaka: „Jeśli ktoś zrobił coś złego, najlepiej mu przebaczyć, czekać, aż się poprawi" — w praktyce wychowawczej Domu Sierot i Naszego Domu nie miało nic wspólnego z tołstojowską zasadą przyjmowania pasywnej postawy wobec realnie istniejącego zła. Wprost przeciwnie. W samoocenie i ocenie wzajemnej w stosunkach międzyosobowych wspominano hasło Korczaka — cały zresztą Statut Sądu Koleżeńskiego [25] wy-

[22] W okresie po II wojnie światowej opublikowano około 60 prac poświęconych J. Korczakowi. Są to w większości mniejszego rozmiaru artykuły, szkice i wspomnienia. Bliższe szczegóły zob. „Bibliografia" prac poświęconych J. Korczakowi zamieszczona w niniejszym numerze.

[23] A. Szumski „Działalność ofiarna, ale pełna sprzeczności?", „Głos Nauczycielski" nr 32/33 z 1952 r. s. 2.

[24] Zakłady wychowawcze J. Korczaka przeznaczone były dla dzieci w wieku szkoły podstawowej (7—14 lat).

[25] Z pełnym brzmieniem Statutu Sądu Koleżeńskiego czytelnik może zapoznać się w pracy J. Korczaka „Dom Sierot". „Wybór pism pedagogicznych", t. I. PZWS, Warszawa 1957.

bitnie pomagał w rozpoznawaniu i wartościowaniu postępków dziecięcych. Przez konstatowanie faktów związanych z zachowaniem się dzieci Sąd Koleżeński z jednej strony pomagał wychowawcy w stawianiu słusznych diagnoz, z drugiej strony — pozwalał natychmiast demaskować zło i podejmować środki zaradcze. W Domu Sierot i Naszym Domu nie tylko ufano każdemu dziecku, lecz niemniej skrupulatnie notowano i poddawano publicznej ocenie wyniki jego zachowania się i wyniki pracy. Sąd Koleżeński, jeśli spełniał swą funkcję wychowawczą, to przede wszystkim dlatego, iż sprzyjał rozbudzaniu u wychowanków poczucia prawa i obowiązku, poczucie krzywdy i sprawiedliwości, poczucia i rozumienia tego, co dobre i złe, niemoralne i aspołeczne. Dzięki niemu takie pojęcia, jak „dobro" i „zło", przestawały być pojęciami abstrakcyjnymi, a zaczęły one nabierać realnych kształtów i właściwej treści, mając swą podbudowę w codziennym doświadczeniu dziecka. Obrana przez Korczaka droga, wiodąca poprzez Sąd Koleżeński i samorząd wychowawczy w ogóle, traktowany przez niego jako „teren codziennych ćwiczeń moralno-społecznych" — wydaje się być zupełnie prawidłową, ponieważ pozwala ona na rozbudzenie nie tylko refleksji, lecz także wydatnie sprzyjała rozwijaniu tych cech i właściwości, tych sił w postawie każdego wychowanka, które mogły stać się podstawą właściwie rozumianej walki ze złem przez dziecko w wieku szkolnym.

Innym przykładem błędnej oceny może być następująca wypowiedź A. Lewina:

„Tej ... rewolucyjnej ideowości brakło Korczakowi. Negując polityczne cele wychowania tracił zasadniczy grunt do pracy wychowawczej i nie mógł stanąć jak Makarenko przed swoimi wychowankami z niezłomnym żądaniem: „Bądźcie prawdziwymi ludźmi" [26].

Należy tu zauważyć, że krytyk choć sam przestrzegał, iż wiele ludzi wymienia „jednym tchem" obok siebie nazwisko Korczaka i Makarenki, to jednak sam nie ustrzegł się przed popełnieniem tego błędu. Naukowo nieuzasadnione jest stawianie tych samych wymagań i przyjmowanie jakichś jednolitych kryteriów w ocenie poglądów i działalności tych dwóch pedagogów. Tworzyli oni swe systemy niezależnie od siebie, w różnych, krańcowo odmiennych warunkach społeczno-pedagogicznych, a ponadto ich zakłady zrzeszały różny element dziecięcy.

Cytowana przed chwilą wypowiedź sugeruje, że Korczak nie posiadał żadnego celu wychowania, nie żywił takich ideałów, które byłyby godne uwagi i zasługiwały na korzystną społecznie ocenę. Na innym miejscu A. Lewin powiada wprost:

„Korczak rzeczywiście nie wiedział, dokąd ma prowadzić swoich wychowanków. Niewiele też od nich żądał, ponieważ nie miał w imię czego żądać. Wysuwał co najwyżej żądania o charakterze technicznym, ogólnikowe w sensie moralnym, ograniczone do wąskiego kręgu wewnętrznych

[26] A. Lewin „Problemy wychowania kolektywnego". PZWS Warszawa 1953, s. 276.

spraw domu dziecka. To pozbawiało jego system wychowawczy realnej żywotności i skuteczności".[27]

Na potwierdzenie zarzutu, iż Korczak nie posiadał skonkretyzowanego celu, określonego ideału wychowawczego, różni jego oponenci zwykli przytaczać następującą wypowiedź:

„Dokąd mam was prowadzić? Czy ku wielkim ideałom, wzniosłym czynom? Czy tylko wdrożyć w spełnianie koniecznych obowiązków, bez których społeczeństwo wyrzuca poza nawias, ale abyście mogli swą godność zachować? Czy za tę trochę strawy i opieki w ciągu lat paru mam prawo żądać, nakazywać, chcieć? Może dla każdego z was własna droga, choćby pozornie najgorsza, będzie jedynie słuszna".[28]

W pytaniu: „Dokąd mam was prowadzić" — A. Lewin widział wielki tragizm Korczaka, świadczący o bezsile i braku perspektyw w wychowaniu.[29] Naszym zdaniem, wniosek taki jest zbyt pochopny, niedostatecznie uzasadniony, oparty na epizodzie (jednej cząstkowej wypowiedzi) i tym samym brzmi zbyt kategorycznie. Owszem, cytowana wypowiedź Korczaka ukazuje wielki jego niepokój, obawę wyrosłą z poczucia obowiązku i chęci wzięcia pełnej odpowiedzialności za przyszły los wychowanków, niemniej jednak nie potwierdza ona zarzutu, że Korczak nie posiadał sprecyzowanego celu wychowania. Przeciwnie, cel taki Korczak jasno widział, określając go w następujący sposób:

„Zabezpieczyć dziecku swobodę harmonijnego rozwoju wszystkich władz duchowych, wydobyć pełnię ukrytych sił, wychować w czci dla dobra, piękna i wolności".[30]

Idea wszechstronnego rozwoju osobowości dziecka, uspołecznienie jego postawy, dynamizacji wewnętrznych sił, wychowanie w czci pracy i w duchu praworządności — oto zarys korczakowskiej koncepcji ideału wychowawczego. Tak sformułowany cel, aczkolwiek z wiadomych powodów nie wyczerpywał podstawowych założeń wychowania socjalistycznego, to jednak nie pozostaje on w jakiejś sprzeczności z tymi ostatnimi. Można było tego nie dostrzec, ale pod warunkiem, że takie pojęcia, jak „dobro", „piękno" i „wolność", którymi Korczak często się posługiwał, uważa się za obce, a może nawet wrogie socjalizmowi? Absurdalność takiego sposobu myślenia i takiej oceny zdaje się nie ulegać większej wątpliwości.

Gwoli ścisłości należy tu zauważyć, iż autor „Problemów wychowania kolektywnego", poddając ostrej krytyce cele korczakowskiego systemu wychowania, stwierdził, iż brzmiały one zbyt ogólnikowo, przypominały koncepcję „człowieka w ogóle". Z tego powodu zarzucał Korczakowi

[27] Zob. tamże.
[28] J. Korczak „Internat" „Wybór pism pedagogicznych", Warszawa 1957, t. I, s. 182
[29] A. Lewin, op. cit. s. 276
[30] J. Korczak, „Jak kochać dziecko", Warszawa-Kraków 1929. Wyd. II J. Mortkowicza. s. 72

absurdalność, co więcej — oskarżał go o przestępstwo. [31] Na czym to przestępstwo miało polegać — A. Lewin dotąd bliżej nie sprecyzował.

Naszym zdaniem, wspomniane przed chwilą pojęcia „dobra", „piękna" i „wolności", wyznaczające granice teleologicznych założeń korczakowskiego systemu wychowania, wcale nie brzmiały zbyt ogólnikowo, ponieważ treść ich Korczak umiejętnie przekładał na język codzienny praktyki wychowawczej, na język faktów i znaczeń bliskich oraz w pełni zrozumiałych dla każdego dziecka. Można się o tym przekonać w trakcie uważnej lektury książek, które Korczak napisał wprost dla dzieci, sugerując im korzystne społecznie wzory postępowania. Z analizy takich powieści, jak „Sława", „Kajtuś czarodziej", „Uparty chłopiec" i innych — widać, że najważniejszymi zaletami człowieka są: s i l n a w o l a, w y t r w a ł o ś ć, z d y s c y p l i n o w a n i e, a k t y w n o ś ć i p a s j a ż y c i a, w r a ż l i w o ś ć n a z ł o i k r z y w d ę, u m i ł o w a n i e p r a c y, d o b r o ć, s p r a w i e d l i w o ś ć, b e z w z g l ę d n a u c z c i w o ś ć i k o l e ż e ń s t w o.

Biorąc pod uwagę ten zestaw cech Korczak pisał: „Pragnę wzlotów dla mojej gromadki, śnię górne szlaki, tęsknota do ich doskonałości jest smutną modlitwą moich najosobliwszych chwil, ale wsparty o rzeczywistość, rozumiem, że one zaledwie kroczyć, krzątać się będą, zabiegać, myszkować, wałęsać lub plątać będą — pożywienia szukać i okruchów radości" [32].

Tęskniąc za modelem „idealnego człowieka" i usiłując przebudować życie w myśl wyższych moralnie i intelektualnie zasad, Korczak wsparty o rzeczywistość, przechodząc od egzaltacji do realiów życia ówczesnego — uparcie w swych wypowiedziach powracał do „dnia dzisiejszego" w wychowaniu, choć dobrze zdawał sobie sprawę, iż może to wywołać szereg nieporozumień. Pisał sam na ten temat:

„Wychowawca nie jest zobowiązany brać na siebie odpowiedzialności za odległą przyszłość, ale całkowicie odpowiada za dzień dzisiejszy. Wiem, że zdanie to wywoła nieporozumienie. Właśnie odwrotnie sądzą. W moim przekonaniu błędnie, gdy szczerze. A może kłamliwie? Wygodniej odraczać odpowiedzialność, przenosić ją w mgliste jutro, niż już dziś z każdej godziny zdawać rachunek. Wychowawca pośrednio odpowiada i za przyszłość przed społeczeństwem, ale bezpośrednio w pierwszym rzędzie odpowiada za teraźniejszość przed wychowankiem". [33]

J. Korczak kładąc główny akcent na „dzień dzisiejszy" w wychowaniu miał do tego określone i uzasadnione powody. Jeden z nich, i to powód zasadniczy, odnotowaliśmy na wstępie I części artykułu, wskazując na społeczne konsekwencje związane z oceną skutków wychowania dziecka pozbawionego naturalnego środowiska rodziny własnej. J. Korczak zda-

[31] A. Lewin, Op. cit. s. 275
[32] J. Korczak „Wybór pism pedagogicznych". Warszawa 1957 PZWS, t. II, s. 41
[33] J. Korczak „Teoria a praktyka!" „Wybór pism pedagogicznych". Warszawa 1957, PZWS, t. II, s. 38

wał sobie doskonale sprawę ze swego rodzaju anormalności warunków w życiu dziecka sierocego i dlatego też na pierwszy plan w swej działalności wysunął cel osobniczej i społecznej adaptacji każdego wychowanka do nowych warunków zastępczego środowiska wychowawczego. Dziecko pozbawione rodziny własnej należało w pierwszym rzędzie wyobcować z obsesyjno-sierocej przeszłości, pogodzić je z życiem, umożliwić mu akceptację sieroctwa, by dopiero na tej podstawie równolegle można było zająć się przygotowaniem go do życia przyszłego. J. Korczak tak właśnie postępował i mimo licznych trudności nigdy nie rezygnował z ukazywania przed dziećmi jakiejś jaśniejszej moralno-społecznej wizji życia. W jednym ze swych przemówień, skierowanych do wychowanków opuszczających Dom Sierot, Korczak powiedział między innymi:

„Dajemy wam jedno: tęsknotę za lepszym życiem, którego nie ma, ale kiedyś będzie, za życiem prawdy i sprawiedliwości".

Przyszłość, sprawiedliwość, uczciwość, miłość, dobro i piękno — to niebezpieczne przenośnie — jak sam Korczak stwierdził. Czyżby więc chciał on wychować człowieka — marzyciela, utopistę, człowieka pokornego, a ckliwego nade wszystko? Niezupełnie. Nazbyt dobrze Korczak zdawał sobie sprawę z tego, jakie jest życie i jak może ono przyjąć jego wychowanków. W pracy „Jak kochać dziecko" pisał na ten temat:

„Zresztą, gdy życie wymaga pazurów, czy mamy prawo uzbrajać je tylko w rumieniec wstydu i ciche westchnienia? Obowiązkiem twym wychować ludzi nie owieczki, pracowników, nie kaznodziei — ludzi zdrowych fizycznie i moralnie. A zdrowie nie jest ani tkliwe, ani ofiarne" [34].

Wiedząc o tym J. Korczak główną uwagę w swym systemie wychowawczym skoncentrował na teraźniejszości, pragnął ukształtować w psychice dziecka mocne podwaliny pod jego postawę moralno-społeczną, dać mu po prostu jakieś minimum człowieczeństwa. Takie minimum, jak to wynika z założeń korczakowskiego systemu wychowania, stanowiły:

1. Szeroko rozumiana aktywność, a w tym:

a) wrażliwość na zło i krzywdę drugiego człowieka;

b) ciągła dążność do doskonalenia się i samozmagania.

2. Chęć i umiejętność zgodnego współżycia w grupie społecznej.

3. Poszanowanie prawa, tolerancja wobec ludzi i zdyscyplinowanie wobec porządku społecznego.

4. Potrzeba pracy i chęć współdziałania na rzecz pomnażania dobra ogólnego.

Normy, zasady i wzory, [35] które składały się na omawiane minimum, posiadały swe pokrycie w osobistym doświadczeniu wychowanków, w przyzwyczajeniach, nawykach i rozbudzonych potrzebach, kształtowanych w płaszczyźnie życia społecznego (poprzez samorząd). Pełnej i na

[34] J. Korczak „Jak kochać dziecko", Warszawa-Kraków 1929. Wyd. II J. Mortkowicza, s. 72.

[35] Porównawczo zob.: J. Korczak „Dom Sierot" i M. Falska „Nasz Dom".

swój sposób konsekwentnej realizacji tego programu sprzyjały nie tylko stwarzane przez J. Korczaka warunki, właściwy przykład i wzór osobowy, dobór środków i metod wychowania, lecz także życzliwa atmosfera i wyzwalający klimat wychowawczy, panujący w Domu Sierot i Naszym Domu.

J. Korczak zarzucając kłamliwość propagatorom „wychowania dla przyszłości", rzecz jasna, mylił się w sposób zasadniczy. W świetle współczesnego stanu wiedzy pedagogicznej problem ten został już w miarę poprawnie — w teoretycznym ujęciu — rozwiązany. W praktyce J. Korczak nie popełnił jednak większego błędu, ponieważ swoistości wychowania kompensacyjno-opiekuńczego [36] wymagały w pierwszym rzędzie zwrócenia bacznej uwagi na „dzień dzisiejszy" życia dziecka sierocego, dyktowały konieczność zapewnienia mu jakiegoś minimum warunków potrzebnych do prawidłowego wzrostu i rozwoju, ludzkiego życia w ogóle.

Po to, by żyć po ludzku, potrzebne są człowiekowi (poza warunkami materialnymi) przede wszystkim trzy rzeczy: po pierwsze — poczucie bezpieczeństwa i prawo do radości życia, po drugie — przekonanie o tym, iż samo życie nie jest zwykłą igraszką losu, zmową obojętnych i wrogich człowiekowi sił, po trzecie — konieczne jest „otwarte okno", czyli minimum perspektyw, ukazujących możliwość osobistego rozwoju i przebudowy samego życia na lepsze, niż jest.

Te trzy rzeczy, które są nieodzowne w ukształtowaniu i następnie zachowaniu minimum człowieczeństwa, chciał i dawał właśnie swym wychowankom J. Korczak. Potwierdzeniem tej tezy może być następująca wypowiedź wychowanka Domu Sierot:

„Gdyby nie ten dom, nie wiedziałbym, że są na świecie ludzie uczciwi, którzy nie kradną. Nie wiedziałbym, że można mówić prawdę. Nie wiedziałbym, że są na świecie sprawiedliwe prawa". [37]

A. Lewin nie bacząc na możliwości, sytuację i warunki, w których J. Korczak pracował, wysuwał maksymalistyczne żądania i na tej drodze spreparował szereg innych zarzutów.

„Wbrew wszelkim pozorom nie było w systemie Korczaka miejsca na rozwój indywidualnych zdolności i zainteresowań intelektualnych. Wprost przeciwnie, zainteresowania te świadomie hamowano... Mimo więc rzekomego indywidualizowania system Korczaka podciągał dzieci pod jeden strychulec, ideałem stawała się posłuszna, dobrze ułożona przeciętność..."

„Wychowankowie opuszczając zakład mieli zrozumienie dla przestrzegania zasad higieny w życiu osobistym, wiedzieli, że mają być »sumienni

[36] Przez wychowanie kompensacyjno-opiekuńcze rozumiemy taki typ wychowania, które dochodzi do skutku poprzez pełną opiekę sprawowaną nad dzieckiem w zastępstwie za rodzinę własną. Na czym polegają swoistości tego typu wychowania — zob. M. Jakubowski „Specyfika wychowania kompensacyjno-opiekuńczego". „Wychowanie" nr 14 z 1962 r.

[37] Cyt. za Igorem Newerly „Janusz Korczak". „Dom Dziecka" nr 4 z 1957 r. s. 194.

i uczciwi« w zaofiarowanej przez pracodawcę pracy i kornie godzić się na takie czy inne traktowanie z jego strony". [38]

Zarzuty te, mimo że są pozbawione realnej prawdy w postaci choćby jednego przykładu, to jednak ich twórca snuł dalej swe subiektywne refleksje i tak oto odpowiada na pytanie, co działo się dalej z tymi pokornymi, uległymi wychowankami, z tą „dobrze ułożoną przeciętnością".

Korczak... „interesował się indywidualnością każdego dziecka, dbał o zaspokojenie jego potrzeb w bardzo ograniczonym zakresie, mimo woli czynił z dziecka bezwolną, ślepą istotę, wydaną na pastwę gnijącego ustroju kapitalistycznego..." [39]

Obok podobnego typu ogólników i złośliwych epitetów, w innych czasopismach z lat 1948—1955 można spotkać szereg wypowiedzi, które były już czystej postaci insynuacjami. Jedną z nich przytoczymy dla ilustracji, by wykazać, jak dalece rozmaici krytycy Korczaka posuwali się w swej subiektywnej nierzeczowości. Oto np. w 40 nrze „Kuźnicy" z 1949 roku czytamy między innymi:

„Dopóki jesteś u Korczaka, to masz wszystko: szklaneczki, łyżeczki, firaneczki, a jak skończysz szkołę, to kopniaka w tyłek i na ulicę".

Tego rodzaju oceny dziś nie wymagają już żadnych komentarzy, ponieważ pozostają one w zbyt rażącej sprzeczności w stosunku do tego, jakie były rzeczywiście osiągnięcia J. Korczaka. Dla konfrontacji, w celu ukazania pełniejszego i nieskażonego obrazu, zobaczymy teraz, co sam Korczak stwierdził w związku z wynikami własnej pracy. W swym pamiętniku pisze on między innymi:

„Oprzeć organizację wychowania dzieci na wzajemnej sympatii i sprawiedliwości. Oddalić zawczasu od złego wpływu dorosłych. Dać im lata spokojne, łagodne, do rozwoju i dojrzewania. Nie uciskać, nie gnębić. Przyznaję, że robiłem to nie dla wszystkich — tylko w Domu Sierot.

Mimo ciężkich warunków, to jest oaza, którą niestety zasypuje dzisiaj zły piasek pustyni, roztaczający się dokoła". [40]

Na innym miejscu J. Korczak pisał:

„W zakładzie nic pocieszającego. Może ufałem zbytnio moim słabym siłom, może uniosły mnie ambicje i marzenia. Doznałem rozczarowania, jeśli nie bankructwa..." [41]

Co miał oznaczać ów zły piasek pustyni, który zasypywał zieloną oazę? To po prostu lata okupacji hitlerowskiej, lata masowego mordu, fizycznej zagłady milionów istnień ludzkich, która nie ominęła także samego Korczaka [42], wielu jego współpracowników i około dwustu wychowanków. W tej sytuacji zrozumiałe stają się słowa J. Korczaka, słowa pełne

[38] A. Lewin, op. cit., s. 274.
[39] Tamże.
[40] Cyt. za Hanną Mortkowicz-Olczakową „Janusz Korczak" Kraków 1949 r., s. 132.
[41] Tamże.
[42] „W jakich okolicznościach zginął J. Korczak?" — mówi o tym cyt. już książka Hanny Mortkowicz-Olczakowej.

rozczarowania, goryczy i bólu wielkiego wychowawcy, który nade wszystko przedkładał walkę o pełne prawo dziecka do życia i radosnego dzieciństwa, prawo do szacunku i własnej godności ludzkiej. Ponieważ coraz trudniej było zapewnić dziecku te warunki, nic też dziwnego, że Korczak stwierdził, iż doznał wielkiego rozczarowania, jeśli nie bankructwa. Trudno było zdobyć się na uzasadniony optymizm pedagogiczny w warunkach, kiedy granice wyboru między życiem a śmiercią coraz bardziej się zacierały.

Ta krytyczna samoocena J. Korczaka nie powinna przesłaniać trwałych wartości jego systemu wychowawczego, o których świadczą rzesze absolwentów i wypowiedzi współpracowników. Dla potwierdzenia tezy głoszącej, iż system wychowawczy J. Korczaka dawał zadowalające rezultaty, przytoczymy ku kilka dalszych ocen.

„Wydaje mi się, że obrachunkiem pracy Korczaka są rzesze wychowanków, których On wychował.

Co prawda, są dziś rozproszeni po całym świecie. Wielu z nich zginęło w czasie działań wojennych, ale na pozostałych spójrzmy obiektywnie. Trudno obecnie dociec, jacy są z nich ludzie. Wykolejeńcy? (bo i takie były też zarzuty). Może są balastem społeczeństwa, może zwykli szarzy ludzie? A może — nieprzeciętni, na miarę wielkich ludzi?

Utrzymuję kontakty z wieloma byłymi wychowankami, a liczni są mi znani pośrednio i chyba nie jest przypadkiem, że są właśnie jednostkami pozytywnymi. Przytoczę nazwiska jako przykłady: Chrząszewski — jest na stanowisku dyrektora w Ministerstwie Żeglugi, Galiński — jest kierownikiem Warsztatów Mechanicznych, Krukowski — plastyk — pracuje jako kierownik Działu w Wojskowym Instytucie Topograficznym, Makowski — jest kierownikiem działu w Przemyśle Drzewnym, Marlińska — Kierownik Państwowego Domu Dziecka, Staniszewski — Kierownik Państwowego Przedsiębiorstwa Budowy Maszyn Włókienniczych, Gold — Kierownik pedagogiczny Domu Dziecka, Prokopczyk [43] — mgr filozofii — pracuje na stanowisku wychowawcy w Domu Dziecka, Slepowroński — inżynier, Hojdyński — pracownik PKiN i Kierownik Domu Nauczyciela, Terpiłowska — pracuje w Ministerstwie Oświaty. Można by jeszcze wiele nazwisk podawać.

Jasne jest, że ludzie powołani na wspomniane stanowiska musieli sobie zasłużyć na to swoją pracą i postawą i to są rezultaty wpływu i wychowania J. Korczaka". [44]

A oto inna wypowiedź — M. Temkin.

„Tylko pracując dziś w domu dziecka można ocenić olbrzymie wartości pracy Korczaka. Należę właśnie do tych, którzy po przerwie w pracy pedagogicznej (trwającej 16 lat) powróciłam do pracy w opiece nad

[43] C. Prokopczyk ogłosił interesujący artykuł pt.: „U podstaw pedagogiki J. Korczaka". Zob. „Ruch Pedagogiczny" nr 4 z 1961 r.

[44] Wypowiedź Wł. Augulewicza. Cyt. z protokółu wzmiankowanej Sesji Korczakowskiej Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN. Warszawa 1957 r.

dzieckiem. I dopiero tu głęboko zrozumiałam sens i znaczenie pracy Korczaka.

Ogromną zasługą Korczaka jest jego organizacja pracy zespołowości dziecięcej. U nas w Polsce absolutnie nie ma tego. Ja na przykład, chociaż przez szereg lat studiowałam, nie znalazłam tego. Powiem, że nawet za granicą, jako uczennica Decroly'ego, też tego nie widziałam. I tam na uniwersytecie, i w szkole Decroly'ego tęskniłam za Korczakiem. Jakoś pełniej, jakoś głębiej, bardziej z uczuciem On te rzeczy ujmował i zarażał nas wszystkich.

Korczakowski system był profilaktyką przed upadkiem moralnym. W domach dziecka, nie tylko w Polsce, ale i w Europie całej, bardzo duży procent dzieci marnuje się. Duży procent jest dzieci, które popadają w kolizję z prawem. Korczakowski Dom tego nie znał. Korczakowski Dom Sierot wychował szereg wartościowych ludzi. Nie tylko dzieci, ale i dorosłych wychowywał. Mnie się zdaje, że jeśli matka mnie wychowała, jeśli dała mi jakieś zasady, to jednak Korczak je dopełnił. Bo my wszyscy w kontakcie z Nim stawaliśmy się lepsi.

On umiał zarażać nas umiłowaniem pracy i to zostaje już na całe życie".[45]

J. Osińska, wychowanka i wieloletni współpracownik J. Korczaka, mówi między innymi:

„Mnóstwo przeżyć i wspomnień z mego życia jest nierozłącznie związane z postacią tego wielkiego pedagoga, z którym miałam szczęście zetknąć się blisko i obcować wiele lat. Bo i jako wychowanka, i jako bursistka, i jego współpracownik.

Korczak był moim największym marzeniem i największym moim cierpieniem. Po prostu zaważył na układzie całego mojego życia i na mojej pracy pedagogicznej, w której siedzę jako skromny wychowawca — nauczyciel — pracownik kolonii letnich — przeszło 25 lat.

O wynikach mojej pracy powiem tyle, że kieruję się tylko tym, co dają mi same dzieci, jakie wyniki osiągam w obcowaniu z dzieckiem i stosunku dziecka do tego, co ja mu daję..."

„Nie wiem, czym potrafię sobie dzieci ująć. Przypuszczam, że tym, co Korczak nazywał postawą wychowawczą, podejściem do dziecka. To zawdzięczam Korczakowi, który był moim wzorem... i dzięki któremu mogę pozostać wierna pracy w Domu Dziecka, tej pracy, która była mi najbliższa..."

„Wiem, że Korczak bardzo utorował drogę do dziecka, zbliżył mnie do niego, nauczył patrzeć i rozumieć. Wiem, że jego naczelny drogowskaz, od jakiego zaczęłam pracę, to przystępować do pracy z czystymi rękoma, to znaczy — uczciwie i sumiennie, Korczak stale powtarzał: «My orłów nie wychowujemy. Naszym zadaniem jest wychować uczciwych i su-

[45] Cyt. za M. Temkin — z protokółu Sesji Korczakowskiej Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN. Warszawa 1957 r.

miennych ludzi«. I to osiągałam w mojej wieloletniej pracy przed i po wojnie, w każdej placówce, w każdym zakładzie i to Jemu zawdzięczam, i jestem Mu za to ogromnie wdzięczna".[46]

Te fragmenty wspomnień, przeżyć i wypowiedzi wychowanków oraz współpracowników, łącznie z poprzednio już cytowanymi, z pewnością nie dają jeszcze wszechstronnego oświetlenia wyników pracy zakładów wychowawczych J. Korczaka. Pełny ich obraz będzie można uzyskać dopiero po przeprowadzeniu szeregu badań nad losami absolwentów Domu Sierot i Naszego Domu. Są one jednak dostateczną podstawą, by podać w wątpliwość, a może i zanegować ogół twierdzeń tych autorów, którzy zbyt pochopnie, bez należnej argumentacji i często w sposób nieodpowiedzialny — starali się przekreślić wyniki pracy i dorobek pedagogiczny J. Korczaka.

Przeciwstawiając się zasadniczo globalnej krytyce rezultatów korczakowskiego systemu wychowania, nie twierdzimy tym samym, że nie posiadał on słabych stron i wyraźnych braków. Pewne z nich przytoczyliśmy już w międzyczasie, a inne, w bardzo skrótowym ujęciu, wskażemy za chwilę.

Optymistycznie, ale nieco na wyrost brzmiałaby teza, że system wychowawczy J. Korczaka był systemem idealnym. Owszem, J. Korczak stworzył bardzo oryginalny w owym czasie system wychowawczy, tym bardziej w swoistych warunkach pracy w opiece nad dzieckiem, niemniej jednak posiadał on także liczne mankamenty. Są one widoczne wówczas, gdy analizuje się społeczną funkcję interesującego nas systemu w płaszczyźnie posiadanej koncepcji wychowanka — absolwenta. Korczakowska koncepcja w tej mierze była nieco zawężona, z brakiem:

a) dostatecznej orientacji polityczno-społecznej wychowanków;
b) niedostatkami w dziedzinie pełnego ich przystosowania społecznego;
c) z brakami w przygotowaniu do założenia i samodzielnego prowadzenia rodziny;
d) brakiem wykształcenia zawodowego absolwentów.[47]

Wyliczone tu mankamenty korczakowskiego systemu wychowania mają, oczywiście, w dużym stopniu charakter dyskusyjny. Decydują o tym między innymi dwa względy: po pierwsze, to, o czym wspomnieliśmy już przed chwilą, iż dotychczas nie przeprowadzono jeszcze możliwie szerokich i dających się ująć statystycznie badań nad losami absolwentów Domu Sierot i Naszego Domu, po drugie, zarzuty podobne do wyliczonych, w nie mniejszym chyba stopniu, można by zgłosić pod adresem wyników pracy i dziś istniejących placówek opieki nad dzieckiem.

[46] Cyt. z protokółu Sesji Korczakowskiej Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN. Warszawa 1957 r.

[47] Szczegółowiej zarzuty te zostały rozpatrzone w innym artykule. Zobacz M. Jakubowski „Koncepcja wychowanka w systemie pedagogicznym J. Korczaka". „Dom Dziecka" nr 1 i 2 z 1959 r.

HENRYK ŚWIĄTNICKI

O ROLI ZWIĄZKU MŁODZIEŻY SOCJALISTYCZNEJ W ŻYCIU SZKOŁY

VII Plenum KC PZPR zadecydowało o generalnych kierunkach zmian w szkolnictwie. Od tego czasu nastąpiły decyzje wykonawcze, opublikowano szereg projektów podstawowych dokumentów określających strukturę nowej szkoły. Równocześnie rozwinęła się szeroka dyskusja nad sprawami oświaty.

Chociaż interesująca i pożyteczna to dyskusja, jednak jak dotąd uboga jest w problemy związane z wychowawczymi zadaniami szkoły.

W artykule niniejszym chcę przedstawić pogląd na rolę Związku Młodzieży Socjalistycznej w życiu szkoły. Podstawę mych rozważań na ten temat stanowią bezpośrednie obserwacje pracy szkolnych ogniw ZMS, udział w dyskusjach prowadzonych przez centralne instancje organizacji młodzieżowych oraz wyniki ankiety przeprowadzonej przez Ośrodek Programowy KC ZMS w 1961 r. w 961 szkołach średnich różnych typów.

Spośród wielu problemów pracy ZMS w szkole chcę wybrać tylko te, które — moim zdaniem — są najistotniejsze dla praktyki życia Związku i szkoły zarówno na dziś, jak i na jutro.

SZKOŁA KLUCZOWYM OGNIWEM WYCHOWANIA

VII Plenum KC PZPR, dążąc do przebudowy całego dotychczasowego systemu oświaty w kierunku dostosowania go do współczesnych i przyszłych potrzeb życia, skoncentrowało główną uwagę na nakreśleniu ideowych i programowych kierunków reformy szkolnej, zmian w organizacji i metodach pracy szkoły.

To skoncentrowanie uwagi na szkole jest uzasadnione tym, iż szkoła stanowi podstawową instytucję dydaktyczno-wychowawczą odzwierciadlającą w najbardziej wyraźny sposób kierunek polityczny państwa w dziedzinie oświaty i wychowania. Odgrywa ona decydującą rolę w rozwoju umysłowym i w kształtowaniu postawy młodego pokolenia, wyciska swe piętno nie tylko na latach dziecięcych czy wieku młodzieńczym, ale i na życiu ludzi dorosłych.

Równocześnie z przyjęciem za słuszną tezy o naczelnej roli szkoły w wychowaniu dzieci i młodzieży przyjąć należy jednak, iż nawet doskonale opracowane i realizowane programy szkolne i nawet najlepiej prowadzone lekcje nie są w stanie uczynić zadość wymogom wszechstronnego wychowania, jakie w stosunku do młodego pokolenia wysuwa życie kraju, budującego socjalizm.

Skoro tak jest, to do rangi istotnych spraw urasta współdziałanie szkoły jako naczelnej instytucji wychowawczej z innymi instytucjami i organizacjami społecznymi, wywierającymi wpływ na młodzież i jej wychowanie.

Z jednymi spośród nich szkoła idzie ręka w rękę, wspierana przez nie; na drugie (np. środowisko, rodziców) szkoła musi oddziaływać, aby zapewnić sobie ich czynną pomoc.

Do sojuszników szkoły pierwszego rodzaju należy zaliczyć ideowo-wychowawcze organizacje młodzieżowe.

To pozornie oczywiste stwierdzenie nie od razu było realizowane w praktyce.

W długotrwałej dyskusji wśród działaczy ruchu młodzieżowego na temat roli i miejsca ideowo-politycznej organizacji w systemie wychowania szkolnego występowały najwyraźniej dwa poglądy. Pierwszy z nich uznawał, iż jeżeli szkoła z racji swego charakteru nie może spełnić szeregu zadań w dziedzinie wychowania młodego pokolenia, tworzyć należy obok szkoły mocne, zwarte kolektywy młodzieżowe, dzięki którym można by wprowadzać młodzież w rzeczywiste (a nie tworzone sztucznie jak w szkole) sytuacje życia społecznego i w ten sposób pomagać szkole przez uzupełnianie jej działalności.

Inny pogląd, wyrażany przez większość działaczy ZMS, uznawał, że jeżeli formy pracy wychowawczej szkoły pozostawiają i pozostawiać będą pewną dziedzinę problemów „niezałatwionych", należy spowodować podejmowanie ich przez samą młodzież wewnątrz szkoły, wzbogacając jej pracę o autentyczny ruch młodzieży.

Takie postawienie sprawy zmusiło do odpowiedzi w praktyce na pytanie nie tylko „jak uzupełnić działalność szkolną", lecz również „jak podnieść aktywność młodzieży na rzecz spełnienia przez szkołę jej podstawowych zadań".

Oba te zadania powodują inny wzajemny stosunek szkoły i organizacji. W wypadku pierwszym organizacja żąda od szkoły „zrozumienia jej zadań", „stworzenia wewnątrz szkoły właściwego klimatu dla swych poczynań", w drugim natomiast postuluje współdziałanie ze szkołą, oddaje na rzecz współczesnej pracy wychowawczej zarówno swe poczynania wewnątrzszkolne, jak i rozległe możliwości działalności pozaszkolnej. Środki i formy, jakie wnosi organizacja do pracy szkoły, są przy tym odmienne od form pracy lekcyjnej. Są one oparte o samodzielną, aktywną działalność członków.

Wybór przez ZMS tej drugiej drogi potwierdziły postanowienia III Plenum KC ZMS, które odbyło się w październiku 1960 r. Ustalone na nim zostały ogólne kierunki pracy ZMS-owskich grup działania w szkołach, które najogólniej można ująć w następujących dyrektywach:

1. Rozszerzyć i pogłębić treść oraz wypracować metody pracy ideowo-wychowawczej, aby zapewnić właściwy udział ZMS w realizacji zadań, jakie postawiła przed szkołą reforma szkolna.

2. W centrum uwagi grup działania postawić sprawy związane ze zdobywaniem wiedzy, solidnym przygotowaniem się do zawodu lub świado-

mym wyborem kierunku studiów — zgodnie z własnymi zainteresowaniami i zapotrzebowaniem społecznym.

3. Poprzez działalność ZMS wiązać młodzież szkolną z problemami życia i pracy młodzieży robotniczej, z życiem ogólnospołecznym, zapoznawać ją z zagadnieniami produkcji i techniki. Organizować działalność społecznie użyteczną na rzecz szkoły i środowiska, wdrażać młodzież szkolną do pracy fizycznej.

Słuszność tego stanowiska potwierdzona została dokumentami VII Plenum KC PZPR. W referacie Biura Politycznego na ten temat czytamy:

„Głównym zadaniem szkolnych organizacji ZMS, ZMW i ZHP jest kształtowanie świadomej, aktywnej postawy młodzieży szkolnej wobec nauki i obowiązków uczniowskich. Wymaga to podniesienia na wyższy poziom pracy ideologiczno-wychowawczej, rozszerzenia działalności rozbudzającej zainteresowania naukowe młodzieży zwłaszcza w zakresie najnowszych osiągnięć techniki i wiedzy społecznej oraz zaspokajającej jej potrzeby kulturalno-artystyczne. Trzeba konsekwentnie dążyć do takiego stanu, w którym miano członka organizacji będzie synonimem ucznia odnoszącego się z wysoką odpowiedzialnością do swych szkolnych obowiązków. Organizacje młodzieżowe winny wytwarzać w opinii społeczności uczniowskiej atmosferę aprobaty i moralnego uznania dla takiej właśnie postawy, a równocześnie zwalczać przejawy lekceważącego, formalnego stosunku do nauki i pracy, nieuczciwego stosunku do szkoły i nauczyciela. Organizacje młodzieżowe winny śmielej, niż dotąd, wiązać uczącą się młodzież z życiem i pracą środowiska pozaszkolnego, inicjując formy działalności zapoznające uczniów z życiem społeczno-politycznym i gospodarczym środowiska. Ale przede wszystkim niezbędne jest zacieśnienie więzi wszystkich organizacji młodzieżowych ze szkołą i nauczycielstwem". [1]

O SAMODZIELNOŚCI ORGANIZACJI MŁODZIEŻOWEJ

Szkolna organizacja ZMS powstała w 1957 roku w atmosferze ostrej walki politycznej, krytyki ruchu młodzieżowego, zwłaszcza ZMP. W krytyce tej — obok uzasadnionych uwag i postulatów — niemało było demagogii i uproszczeń. Powoli jednak dokonywał się, ukryty pod osłoną bierności, proces dojrzewania u części młodzieży zapotrzebowania na samodzielną działalność polityczną, na dyskusje ideowe, rodził się pomyślny klimat dla rozszerzenia odwoływania zasięgu szkolnej politycznej organizacji młodzieży.

W okresie tym miało w szkole miejsce jeszcze jedno zjawisko.

Część nauczycieli i dyrektorów szkół, ulegając często fałszywemu tonowi dyskusji na temat ruchu młodzieżowego, nierzadko (przypominając sobie własne przykre doświadczenia ze źle układającej się współpracy

[1] VII Plenum KC PZPR, K i W 1961, str. 63.

z byłym ZMP) odnosiła się niechętnie do powstawania w szkole ideowo-politycznej organizacji młodzieży.

Wszelkie uprzedzenia w tym względzie likwidowała jednak wówczas praktyka pierwszych ZMS-owskich grup działania, jak i polityka kierownictwa Związku, które w licznych spotkaniach z nauczycielstwem określało swój stosunek do szkoły i nauczyciela, co potwierdziło zresztą ostatecznie uchwałami III Plenum KC ZMS.

Dziś można stwierdzić bez przesady, że działalność ZMS w szkołach spotyka się z życzliwym poparciem ze strony dyrekcji szkół i nauczycieli. Coraz więcej jest przykładów wskazujących na to, że nauczyciele traktują ZMS jako współorganizatora procesu wychowania młodzieży. [2]

Nie oznacza to jednak, że już powszechnie stosowane są w praktyce właściwe zasady współdziałania szkoły i ZMS. W ostatnim np. roku zanotowano szereg faktów świadczących o różnej interpretacji tych zasad zarówno przez szkołę, jak i instancje ZMS. Dotyczy to zwłaszcza kwestii samodzielności działania ZMS.

Jeszcze w wielu szkołach występują dość silnie tendencje do formalnego uzależniania organizacji od szkoły, zastępowania komitetów szkolnych ZMS przez dyrektorów czy nauczycieli w zakresie „doboru władz", określania zadań i terenów działania itp.

Przyczyny tego stanu rzeczy są złożone. Wydaje się, że nie zostały dotąd przezwyciężone stare schematy i koncepcje pedagogiczne, według których szkoła realizowała swój program wychowawczy dla młodzieży, a nie przez młodzież. Stąd też nie zawsze respektuje się uprawnienia, jakie wszystkim członkom Związku daje ich statut, usprawnienia, które stawiają na uczynienie z młodzieży nie tylko przedmiotu, lecz również podmiotu wychowania.

Wydaje się ponadto, iż źródła te tkwią również w działalności instancji ZMS. Jeżeli coraz więcej działaczy terenowych użala się na to, że jakoby dyrekcje szkół lub nauczyciele nie respektują samodzielności organizacji, to jednak przyczyn tego stanu rzeczy nie próbują szukać u siebie w stylu współpracy instancji ze szkolnymi grupami ZMS.

W praktyce bardzo często bywa tak, że terenowe instancje ZMS napotykając trudności w realizacji swych zadań, najczęściej odwołują się do nauczycieli, by ci pomogli „uaktywniać" młodzież, rzadziej natomiast podejmują organizatorską pracę z grupami działania w szkołach, rzadziej odwołują się one do samej młodzieży, do jej aktywu, bo jest to droga znacznie trudniejsza.

Spośród wielu znaczeń słowa „samodzielność" zarówno ZMS, jak i szkoła muszą wybrać najbardziej odpowiadające potrzebom młodzieży i jej organizacji oraz instytucji szkolnej.

ZMS jest organizacją samodzielną — posiada wybrane władze, ustala

[2] W ankiecie Ośrodka Programowego KC ZMS — 83% dyrektorów szkół wypowiedziało się w podobny sposób.

swój program działania, formułuje metody pracy. W szkole grupa działania ZMS, jako cząstka dużego Związku, jest również organizmem żyjącym samodzielnym życiem. Samodzielnym, ale równocześnie wtopionym w życie szkoły, gdyż to tylko warunkuje spełnienie przez grupę jej podstawowych zadań.

Czy to oznacza ograniczenie samodzielności? Jeżeli przez słowa „samodzielność organizacji" chciałby ktoś rozumieć nieliczenie się ze szkołą („nas nic szkoła nie obchodzi", „co szkole do nas") — to na pewno „samodzielność" taką trzeba ograniczać.

Więź organizacji ze szkołą oznacza natomiast wspólne ich dążenie do wypełnienia wspólnych celów ideowych, ale różnymi metodami i przy użyciu różnych środków aktywizacji uczniów; nie oznacza oczywiście także ograniczania samodzielności organizacji, jeżeli rozumiemy przez nią umożliwienie tworzenia przez nią wewnątrz uczniowskiej społeczności ideowego ruchu.

Samodzielność poczynań młodzieży w swej organizacji (organizacji przyuczającej członków do życia poprzez społeczne działanie, wprowadzającej młodych ludzi w zadania i obowiązki społeczne) powinna być traktowana jako jedna z świadomie i celowo stosowanych metod współpracy dorosłych z młodzieżą.

Na grupie działania ciąży zatem obowiązek informowania dyrektora szkoły o swych planach i poczynaniach, dyrektor z kolei powinien interesować się pracą grupy, zapoznawać młodzież z głównymi problemami szkoły, dyskretnie inspirować poprzez wspólne rozmowy i dyskusje programu działania grupy.

Grupa ZMS powinna występować do dyrektora i rady pedagogicznej z postulatami usprawnień w różnych dziedzinach życia szkoły, z kolei zaś dyrektor i rada pedagogiczna mogą przekazywać młodzieży ZMS-owskiej w miarę wzrostu jego świadomości i odpowiedzialności część swych uprawnień w stosunku do całej społeczności uczniowskiej.[3]

Grupa ZMS powinna mieć prawo nieskrępowanego wyboru swych władz, grano pedagogiczne natomiast — prawo wymagania od aktywu ZMS właściwego poziomu i postawy w życiu szkoły.

Nie sposób wymieniać wszystkich sytuacji, jakie mogą zaistnieć między grupą działania a dyrekcją i gronem pedagogicznym szkoły. Ważne jest jednak zawsze, aby nauczyciele, opiekunowie grup działania, dyrektorzy szkół i kierownicy warsztatów szkolnych widzieli w ZMS-owskiej organizacji młodszego, ale czynnego i oddanego partnera, którego trzeba taktownie i umiejętnie pobudzać do samodzielnego działania, a nie „prowadzić za rączkę".

[3] W moskiewskiej szkole nr 283 organizacja komsomolska wystąpiła z propozycją zastąpienia wychowawców klasowych w ich obowiązkach wychowawczych. Rada pedagogiczna wyraziła na to zgodę. Eksperyment daje pożyteczne rezultaty.

ZMS A SPOŁECZNOŚĆ UCZNIOWSKA

Na przestrzeni ostatnich kilkunastu lat powstało w szkole szereg form zorganizowanego życia i pracy młodzieży w czasie poza obowiązkowymi lekcjami. Obok organizacji ideowo-politycznej, posiadającej szeroki program działalności, można wskazać na istnienie samorządu szkolnego będącego reprezentantem całej społeczności uczniowskiej, na szereg organizacji o węższym profilu działalności (koła LPŻ, PCK, spółdzielczość uczniowska itp.), które na ogół są szkolnymi odpowiednikami społecznych organizacji dorosłego społeczeństwa, i wreszcie na wiele form zajęć pozalekcyjnych (koła zainteresowań, świetlice, kluby, zespoły artystyczne itd.) organizowanych przez szkołę dla młodzieży.

Do niedawna rozwój tego rodzaju form nie budził u nikogo większych wątpliwości. Obecnie jednak w miarę ilościowego umacniania się ZMS zarówno wśród części działaczy młodzieżowych, jak i wśród nauczycieli rozważa się z jednej strony kwestię, jak mają kształtować się stosunki między tymi organizacjami a ZMS, z drugiej zaś podnosi się wątpliwości, czy mnogość różnorodnych samodzielnych organizacji szkolnych nie wpływa na zubożenie pracy ZMS. [4]

Byłoby oczywiście poważnym uproszczeniem sprawy, gdyby ktoś usiłował sugerować ZMS rolę „ośrodka dyspozycyjnego", innym zaś organizacjom funkcję „transmisji do mas". Organizacje te mają służyć aktywizacji młodzieży, kształtowaniu jej społecznej postawy w oparciu o rozwijanie określonych zainteresowań i skłonności, o odpowiedni dobór zadań wynikających z potrzeb życia szkolnego i specyfiki ich pracy.

Aby więc to wszystko, co organizuje szkoła w czasie poza lekcjami samodzielnie lub przy pomocy czynników społecznych, służyło wszechstronnemu wychowaniu młodzieży, wymienione wyżej formy muszą być powiązane w system funkcjonujący według ustalonych zasad. Dzięki takiemu systemowi można w sposób celowy organizować i aktywizować młodzież — prowadzić wychowanie społeczne.

Systemu takiego (można by go nazwać systemem pozalekcyjnego wychowania) nie można dopatrzyć się, niestety, w wielu szkołach, co jest powodem marnowania ich sił i środków. Sądzę, iż kluczowym ogniwem systemu wychowania pozalekcyjnego jest ideowo-polityczna organizacja młodzieży. Do tej roli predestynowana jest z racji posiadania wszechstronnego programu politycznego, skupienia czynnego i świadomego aktywu, wreszcie z racji posiadania możliwości prowadzenia rozległej pracy pozaszkolnej, co ma poważne znaczenie dla wewnątrzszkolnej działalności wychowawczej. Organizacja ideowo-polityczna, tkwiąc w problematyce życia szkoły, ma równocześnie możliwości wprowadzania mło-

[4] Podobne wątpliwości powstają w Komsomole. Mówił o nich I sekretarz KC Komsomołu na ogólnorosyjskim Zjeździe Nauczycieli w 1960 r. — „Sowietskaja pedagogika" 1960, nr 9, str. 69.

dzieży w problematykę otoczenia, wiązania jej z klasą robotniczą i życiem społecznym.

Aktyw Związku Młodzieży Socjalistycznej powinien zatem nie tylko liczyć się z istniejącym w szkole stanem zorganizowania młodzieży poza obrębem lekcji, ale wziąć na siebie zadanie cementowania w szkole „systemu pozalekcyjnego wychowania", pomagać w tym zakresie dyrekcji szkoły.

Szczególną uwagę powinno się zwrócić na samorząd uczniowski. Jest to tym bardziej konieczne, ponieważ samorządy uczniowskie zamarły w naszym szkolnictwie, a przecież istotą wychowania w ustroju socjalistycznym jest kształtowanie u młodzieży postawy społecznej aktywności. W szeregu szkół dają się zauważyć wyczekiwanie i rezerwa w stosunku do idei samorządów uczniowskich. Tymczasem w interesie ideowego wychowania w szkole, w interesie ideowo-politycznej organizacji młodzieży trzeba rozbudować pracę samorządu. Zadanie to musi stać się pierwszorzędnym zadaniem politycznym ZMS w szkole. Tylko na tej drodze, kiedy organizacja ideowo-polityczna nie jest zbyt liczna, fakt powszechnego zorganizowania młodzieży w samorządzie daje możliwość sensownego i skutecznego oddziaływania politycznego na społeczność uczniowską.

Samorząd w treści swej pracy nie może ograniczać się tylko do spraw porządku, karności i higieny, choć są to zadania bardzo ważne, lecz powinien obejmować także różne dziedziny zainteresowań młodzieży. Toteż np. w pełni uzasadniony jest postulat wysuwany przez młodzież szkolną, aby świetlica szkolna lub klub młodzieży były terenem działania samorządu uczniowskiego. Samorząd uzyskuje wtedy pole działania, gdy są mu oddane do rozwiązania ogólnoszkolne problemy z dziedziny życia kulturalnego, przysposobienia zawodowego itp. Dostrzec można już dziś, co prawda w nielicznych szkołach, że samorząd organizuje wieczornice, wycieczki, wędrówki krajoznawcze, zajmuje się prowadzeniem kursów nauki jazdy, kursów maszynopisania itp.

Samorządem nie można nazywać pracy wąskiego aktywu, lecz udział całej społeczności uczniowskiej w kształtowaniu życia szkoły. Zatem posunięcia ze strony dyrekcji szkoły lub wychowawców powinny mieć zawsze na celu nie tworzenie wygodnej dla siebie grupki młodocianych pomocników, jak to najczęściej bywa, lecz kształtowanie w szkole kolektywu uczniowskiego. Dobry wychowawca powinien mieć zawsze na uwadze prawa rządzące kolektywem i jego rozwojem. Samorządność w wyborze i realizacji zadań samorządu będzie dozował w zależności od zżycia się kolektywu i ukształtowania się jego oblicza, aby wreszcie w pewnym momencie „całą władzę" oddać w ręce młodzieży.

Formy organizacyjne samorządu powinny zależeć od warunków pracy szkoły, sytuacji wychowawczej i ogólnych potrzeb młodzieży. Inaczej będą się te formy kształtować w szkole ogólnokształcącej 11-letniej, gdzie

wobec przebywania w murach szkoły małych dzieci i młodzieży, prawie już dorosłej, w zadaniach samorządu znajdzie się na pewno wiele elementów opiekuńczych czy opiekuńczo-wychowawczych. Inny natomiast kształt przyjmuje samorząd w szkole zawodowej, gdzie absorbują go przede wszystkim problemy zawodowego przygotowania, pomocy wszystkim kolegom w pracy i wprowadzeniu ich w życie przemysłu. Wybór zatem najwłaściwszych form powinien być pozostawiony szkole i młodzieży. Niemniej trzeba się zastanowić, jak zachować cechy wspólne wszystkich samorządów. (Np. podobne zasady wyboru i funkcjonowania władz, podobne główne organa, sekcje samorządu itd.).

Jest prawdą, że Związek Młodzieży Socjalistycznej nie może obojętnie odnosić się do samorządu szkolnego, jego pracy i zadań. Ale to nie znaczy, że ZMS ma zastępować samorząd szkolny, jak to ongiś było. Stosunek ZMS do samorządu szkolnego powinien układać się na zasadzie współdziałania w zakresie pogłębienia treści ideowych w życiu młodzieży szkolnej, rozwijania zainteresowań społeczno-politycznych, kształtowania światopoglądu.

O MASOWOŚCI ORGANIZACJI

Związek Młodzieży Socjalistycznej liczy obecnie w szkołach ponad 250 000 członków, skupionych w ponad 7500 grupach działania. Oznacza to, że w szkołach średnich, ogólnokształcących i zawodowych, przeciętnie co czwarty uczeń należy do ZMS.[5]

Czy to dobrze, czy źle?

Przed kilku laty w dyskusjach na temat modelu organizacji młodzieżowych zostało ukute powiedzenie, iż mają one być „masowe, ale nie powszechne". Z takiego postawienia sprawy cieszyli się zarówno ci, którzy chcieli skupić dużo młodych ludzi w organizacji, jak i ci, którzy twierdzili, iż lepiej mieć mniej, ale „lepszych".

Dyrektywy w sprawie zasięgu politycznej organizacji młodzieży nie sposób załatwić słownym wybiegiem. Dlatego wrócić należy do rozważań wstępnych niniejszego artykułu.

Jeśli szkoła wymaga istnienia organizacji młodzieżowej jako niezbędnego elementu wychowania, należałoby wysunąć wniosek, iż organizacja ta powinna być reprezentowana w każdej szkole i ponadto powinna być dostatecznie liczna, aby móc oddziaływać nie tylko na swych członków, ale i na całą społeczność uczniowską.

W poprzednim rozdziale wskazywałem na różne sposoby organizowania społeczności uczniowskiej. Drogi te wydają się być słuszne właściwie w pierwszym etapie rozwoju ZMS w szkole.

Przezorność nakazuje w tej chwili rozwijać pracę nad umocnieniem zdobytych pozycji, nad uzyskaniem przez ZMS wpływu na młodzież,

[5] Liczby te wskazują na dość duży zasięg ZMS w szkołach, a statystyki mówią o dalszym wzroście ilości uczniów w szeregach ZMS-owskiej organizacji (od września 1961 r. do stycznia 1962 wstąpiło do ZMS 70 000 uczniów).

Spora jest ilość szkół, w których stopień zorganizowania młodzieży w ZMS przekroczył znacznie 50%.

Zbyt szybki dalszy wzrost wydaje się obecnie niepożądany. Za szkodliwy i niedopuszczalny należy uznać natomiast wzrost sztuczny osiągany przy „pomocy" nauczycieli.

Można zrozumieć, że dyrektor szkoły w dobrej intencji chciałby powiększyć szeregi ZMS, licząc następnie na współdziałanie i pomoc ze strony organizacji. Natomiast nie można zrozumieć stosowania w tym celu form nacisku na młodzież, co z gruntu zabija wszelkie wartości, jakie może wnieść do szkoły samorzutnie zorganizowany ruch młodzieży. Takie postępowanie można ocenić nie tylko jako niepedagogiczne, ale i jako polityczny błąd.

Tę prawdę muszą zrozumieć również instancje ZMS, które niejednokrotnie szybkim wzrostem ilościowym chcą dokumentować swą pracę polityczną. Dlatego aprobują lub wręcz wymagają od dyrektywów szkół takiego stawiania sprawy.

Należałoby zatem następująco sformułować tezę dotyczącą wzrostu ZMS w szkołach: Wzrost liczby członków jak najbardziej uzasadniony politycznymi i pedagogicznymi względami powinien następować w miarę umacniania się organizacji w szkole, w miarę tworzenia się dobrych tradycji jej pracy, w miarę zdobywania przez nią wpływu na inne ośrodki i organizacje uczniowskie.

Wzrost organizacji musi iść także w parze ze wzrostem aktywu. Jest to zagadnienie złożone. Jeden z jego elementów można sobie wyobrazić na takim przykładzie: uczeń wstępuje do ZMS najczęściej w klasie IX i w zasadzie w tej i następnej klasie może przejawiać aktywniejszą działalność organizacyjną. Kiedy zdobędzie doświadczenie, stanie się aktywistą, musi przygotować się do matury, co pochłania jeszcze ciągle wiele niepotrzebnej energii, i po zdaniu jej opuszcza szkołę. Wobec tego ZMS musi wypracować program zmierzający do przyspieszenia procesu tworzenia się aktywu młodzieżowego.

Podstawową, aczkolwiek nie należącą formalnie do ZMS, kadrą pracującą na rzecz rozwoju ZMS w szkołach są w tej chwili nauczyciele — opiekunowie szkolnych grup działania. Jest to ponad 2200 osób licząca armia społecznie działających wychowawców, doświadczonych, ofiarnych pedagogów. Udział ich w pracy Związku (bo jest to raczej udział niż opieka) nie musi oznaczać ograniczania samodzielności aktywu. Częściej przyczynia się on do wyrabiania tej samodzielności, uczenia młodych funkcyjnych elementarnych zasad pracy organizacyjnej. Jest to więc proces wychowawczy bardzo słuszny i konieczny.

Niemniej w praktyce bywa jeszcze tak, że sugestie nauczyciela — opiekuna — są przyjmowane przez organizację jako dyrektywy do bezpośredniego wykonania, podobnie jak uczniowie zwykli przyjmować polecenia dawane im na lekcji.

Zagadnienie, w jaki sposób zlikwidować przedział dzielący często ucznia od nauczyciela, jest bardzo złożone. Uświęcone tradycją stosunki nie stwarzają w tym względzie właściwego klimatu.

Instancje ZMS winny przemyśleć problem, jak przekazać nauczycielom — opiekunom — mandat swych pełnomocników, aby szybciej doprowadzić do takiego stanu, w którym stosunki między nauczycielem a organizacją układać się będą na zasadzie „starszego członka do pozostałych członków tego samego kolektywu".

Jeśli organizacja chce powiększyć swoje wpływy i liczbę swych członków, musi traktować jako współpartnerów inne szkolne organizacje oraz wykorzystywać inne formy zorganizowania młodzieży (na co wskazywałem w poprzednim rozdziale), ale również dbać o to, aby nie zasklepiać się wyłącznie w swoich specyficznych metodach działania. Formy pracy ze starszą młodzieżą muszą być pociągające, młodzieńcze, nie czerpane wyłącznie z arsenału środków pracy politycznej z dorosłymi, ale równocześnie i nie sztucznie „udziwnione", lecz ogólnie zrozumiałe, nie zamknięte w jakiś utopijny system.

Tymczasem próby ZMS wskazują na przyjęcie takiego właśnie stanowiska. Chodzi jednak o to, by na bieżąco śledzić, jak zdają one egzamin w praktyce, i w oparciu o te oceny wzbogacać ciągle treści i metody pracy szkolnych ogniw ZMS.

ROZSZERZAĆ FRONT SOCJALISTYCZNEGO WYCHOWANIA MŁODZIEŻY

ZMS, grupując w jednej organizacji młodzież pracującą i uczącą się, tworzy naturalne warunki umacniania się jedności działania młodego pokolenia w walce o socjalistyczne przeobrażenia, a zarazem dogodną płaszczyznę dla rozszerzenia się frontu socjalistycznego wychowania młodzieży. Stąd też kwestia zacieśniania więzi między poszczególnymi ogniwami Związku stanowić musi przedmiot troski wszystkich instancji ZMS. Tak ukierunkowana działalność Związku przynosi szczególne korzyści młodzieży szkolnej, w praktyce zaś wspiera wydatnie realizację hasła „związania nauki z życiem".

Zanotować można szereg ciekawych inicjatyw instancji ZMS zmierzających do takiego właśnie ukierunkowania pracy. W ubiegłym roku np. większość KW ZMS prowadziła różnego rodzaju konkursy, których celem było nawiązanie bezpośredniej współpracy młodzieży robotniczej z młodzieżą szkolną, przekazywanie szkołom przez zakłady pracy urządzeń technicznych, narzędzi, półfabrykatów do zajęć technicznych, organizowania spotkań młodzieży szkolnej z robotnikami oraz poznawania zakładów pracy.

W wyniku tej inicjatywy około 50% szkolnych organizacji nawiązało dorywczy kontakt z organizacjami robotniczymi i wspólnie z nimi zrealizowało szereg zadań zawartych w regulaminach konkursów.

Wiele organizacji robotniczych ZMS współdziała z organizacjami szkolnymi w ramach umów zawieranych między zakładami pracy a szkołami o tzw. „szefostwie zakładu nad szkołą".

Stocznia im. Komuny Paryskiej w Gdyni sprawuje funkcje opiekuńcze w stosunku do II i IV Liceum Ogólnokształcącego. Opracowany został szczegółowo plan współdziałania między stocznią a szkołami. Plan ten charakteryzuje się wszechstronnością problematyki wchodzącej w zakres współdziałania. Odpowiedzialność za jego realizację rozłożona została na obie zainteresowane strony.

Co jest treścią planu współpracy? Przede wszystkim umożliwia on uczniom dokładne poznanie poszczególnych, na pewno ciekawych, działów produkcji w stoczni, umożliwia udział uczniów w mniej skomplikowanych procesach produkcyjnych, przewiduje organizację cyklu odczytów na temat budowy okrętów oraz wspólne organizowanie imprez kulturalno-rozrywkowych. Pracownicy stoczni wykonują na użytek szkoły pomoce naukowe. W realizacji planu bezpośrednio bierze udział sama młodzież, zarówno młodzi pracownicy stoczni, jak i uczniowie obu szkół.

Funkcję opiekuńczą wobec Technikum Mechanicznego im. Duracza w Łodzi sprawuje Fabryka Maszyn Jedwabniczych. Współdziałanie szkoły z zakładem pracy prowadzone jest w oparciu o długofalowy i wszechstronny plan. W planie tym określone są szczegółowo obustronne zadania dla zakładu pracy i dla szkoły. Łódzka Fabryka Maszyn Jedwabniczych udziela szkole wartościowej pomocy materialnej. Do dyspozycji technikum postawiono trzy obrabiarki, jedną frezarkę, tokarkę i komplet narzędzi. Cenny dar zakładu pracy szkoła przeznacza na wyposażenie organizowanej pracowni technologicznej. Pracownicy zakładu pracy w czynie społecznym wykonują modele i przekroje niektórych narzędzi i maszyn. Wiele lekcji nauczyciele technikum, przy wydatnej pomocy inżynierów i techników, prowadzą w halach produkcyjnych zakładu pracy. Uczniowie technikum z gronem pedagogicznym biorą udział w uroczystościach zakładowych, wspólnie z pracownikami zakładu opiekuńczego przygotowują występy zespołów artystycznych. Technikum prowadzi kurs eksternistyczny dla pracowników zakładu.

Tak szeroko pojęta współpraca przynosi w efekcie wielostronne korzyści. Uczniowie technikum — szkoły, która przygotowuje wykwalifikowanych pracowników dla przemysłu — już w trakcie nauki w szkole mają wiele doskonałych okazji dokładnego poznania planów produkcyjnych, organizacji swego przyszłego warsztatu pracy. Dyrekcja fabryki troszczy się o to, aby absolwenci technikum mogli po skończeniu szkoły przystąpić do pracy zawodowej w tym zakładzie, gdzie odbywali praktyki. Z pewnością ci absolwenci, którzy podejmą pracę w zakładzie opiekuńczym, nie będą oszołomieni i zagubieni w mechanizmie społecznym zakładu pracy.

Udział ZMS w realizacji takiego rodzaju planów stwarza warunki dla

długotrwałej współpracy szkolnych i robotniczych organizacji, sprzyja ponadto umocnieniu się jednolitego frontu wychowawczego młodzieży.

Niestety, choć ruch tworzenia szefostw zakładów pracy nad szkołami staje się zjawiskiem masowym, nie wszędzie organizacje ZMS przejawiają dostateczną inicjatywę oraz chęć stania się mocnym ogniwem tego ruchu. Ruch szefostw ma najczęściej jednostronny charakter, polegający na tym, że zakłady pracy świadczą na rzecz szkoły. Aktywny udział ogniw ZMS w tym ruchu mógłby przyczynić się do rozszerzenia i pogłębienia treści współpracy, wnieść takie elementy, które dawałyby obustronne korzyści.

Istnieje przeto potrzeba, by instancje ZMS w programowaniu pracy robotniczych organizacji ten kierunek bardziej konkretnie uwzględniały. Warto np. zastanowić się, czy tego elementu nie należałoby wnieść do coraz szerzej rozwijającego się współzawodnictwa o tytuł „brygady socjalistycznej", by między innymi warunkami zdobycia takiego tytułu było współdziałanie brygady z organizacją szkolną.

Możliwości w tym względzie są szerokie, trzeba tylko, by wszystkie instancje w codziennej swej pracy pamiętały o tym, że szkolne ogniwa ZMS stanowią część składową całego Związku i żyć muszą wszystkimi jego problemami.

MARIA ZIĘCINA

O SWOBODNEJ EKSPRESJI DZIECKA W SZKOLE TECHNIK FREINETA

Twórca ruchu, zwanego nowoczesną szkołą francuską, Celestyn Freinet jest nauczycielem — praktykiem o niezwykłej inwencji pedagogicznej, zadziwiającej energii, wytrwałości i talencie organizacyjnym. Celestyn Freinet, wiejski nauczyciel z południowej Francji, osiągnął rozległą wiedzę pedagogiczną i społeczną, którą wykorzystał w swoim zawodzie. Twórczo spożytkował w praktyce wszystkie postulaty współczesnej pedagogiki życia, sięgając do jej źródeł: Rabelais'ego, Montaigne'a, Rousseau, Pestalozziego, Deweya, Decroly'ego i pedagogów ze Szkoły Genewskiej J. J. Rousseau, a także korzystał z doświadczeń nowych szkół amerykańskich, niemieckich (hamburskich), radzieckich. Przez długie lata twórczych poszukiwań dążył niezmordowanie wraz ze swoją współpracowniczką, E. Freinet, do udoskonalenia pracy nauczyciela i uczniów, do stworzenia warunków sprzyjających rozwojowi dzieci, zmierzał do uczynienia życia proletariackiego dziecka radosnym i owocnym, a jego pracę w szkole wyzwolił od przymusu narzuconego przez dorosłych. Czas pobytu dziecka w jego szkole został racjonalnie wykorzystany. Wykonuje ono zajęcia ulubione zgodne z jego potrzebami, których zaspokajanie, planowo i systematycznie organizowane przez nauczyciela, pozwoli na maksymalny rozwój osobowości wychowanka. Dokonuje się on — w myśl założeń Freineta — w łonie wspólnoty szkolnej, „której dziecko służy i która służy jemu".

Duży nacisk kładzie Freinet na pracę dziecka, podkreślając jej istotny walor, a mianowicie to, że „praca staje się czynnikiem szczęścia, kiedy jest istotnym elementem pewnej harmonii między istotą i jej środowiskiem". Ta świadomość zdobyta w procesie wychowawczym szkoły technik pozwoli dziecku na pozytywny stosunek do pracy, do wszelkiego pożytecznego wysiłku, a tym samym będzie go prowadzić do wypracowania dyscypliny wewnętrznej, wiodącej do autoedukacji, która „nie będzie tresowaniem ani oswajaniem". To jest istotna różnica w wychowywaniu między szkołą nowoczesną Freineta a szkołą tradycyjną czy nawet aktywną.

Jednym z najważniejszych czynników realizowania zasady „wychowania przez pracę" jest swobodna ekspresja dziecka: językowa, literacka, plastyczna, muzyczna, która staje się głównym elementem kształtowania jego osobowości.

Istotą szkoły technik Freineta jest bowiem idea swobodnej, wielokierunkowej, różnorodnej ekspresji dziecka.

Urzeczywistniają ją uczniowie i nauczyciele swoją codzienną pracą w specjalnie zorganizowanym, odpowiednio urządzonym, dzięki wykorzystaniu techniki, środowisku szkolnym. Freinet zerwał z tradycją, zaniechał podręczników.

Źródłem wiadomości i swobodnej ekspresji dziecka jest przeżyte doświadczenie, które rzutuje na jego wypowiedź w słowie, rysunku, rzeźbie, piosence ukazując walory umysłu i charakteru małego autora.

Freinet proponuje specjalnie zorganizować i urządzić środowisko przedszkolne i szkolne dziecka, tak aby wraz z otaczającą je przyrodą dostarczało wrażeń i wyzwalało fizyczną i umysłową aktywność dziecka w jej dwóch równoległych formach: zabawie-pracy i pracy-zabawie.

Znika przymus.

Fundamentalną techniką, dzięki której urzeczywistnił Freinet ideę swobodnej ekspresji dziecka w jego procesie wychowawczym i procesie nauczania, jest drukarenka.

Dzieci piszą na dowolne tematy wypracowania indywidualnie lub zespołowo, redagują je, komponują, odbijają i publikują ilustrowane opowiadania i opisy przeżyć, wydarzeń z własnego życia oraz z życia ludzi i zwierząt z otaczającego je środowiska. W ten sposób powstaje swobodny tekst.

Oto przykład ukazujący narodziny takiego tekstu — efektu pracy kolektywnej pod kierunkiem nauczycieli.

Mały chłopiec Jacquot opowiedział następujące wydarzenie:

Jacquot znalazł na drodze
pięknego czarnego kotka.
On miał zielone oczy,
mówił: miau, miau.

Wielkie zainteresowanie dzieci tym zajściem spowodowało liczne pytania.

Jacquot, gdzie znalazłeś kotka?
Ty go zabrałeś z sobą?
On mówił?
Był głodny?
Czy on jeszcze żyje?

Z odpowiedzi Jacquot, z liryzmu kolektywu i z dyskretnej pomocy nauczycieli — jak pisze Elise Freinet — powstał ten długi tekst:

Wczoraj wieczór powracając z mlekiem
Jacquot znalazł pięknego czarnego kotka.
Zapadała już prawie noc,
Jacquot nie widział go,
ale usłyszał jego głosik
miau, miau...
Jacquot bał się trochę,
ale wiedział, że to był mały kot,
rozpoznał go po cienkim głosie.
Szukał go koło krzaków
i zobaczył
zupełnie małego,

całego czarnego
kotka „miauczka"
Ale to ty, urwisku!
Wziął go na rękę.
Był bardzo chudy, ale
ciepły
miau, miau powiedział kotek;
zanieś mnie do twego domu.
I Jacquot zaniósł go
w jednej ręce,
w drugiej trzymał dzban mleka.
W świetle latarni
zobaczył, że kotek ma zielone oczy.
Przyniósł go do szkoły.
Dano mu mleka na talerzyku.
To właśnie Jacquot dał mu jeść,
Miau, powiedział kotek, dziękuję, mój tatusiu.

Elise Freinet wskazuje walory psychologiczne i wychowawcze owego tekstu stworzonego na kanwie opowiadania jednego dziecka.

W systemie technik Freineta dzieci pięcio- i sześcioletnie tworzą swobodne teksty, tworzą je już wtedy, gdy zaledwie potrafią je zapisać w sposób daleki od poprawności ortograficznej.

Niesłabnącym bodźcem do doskonalenia się w pisaniu „swobodnych tekstów", do ich tworzenia, jest dla dziecka możliwość ich drukowania.

Mali twórcy drukują każdego dnia wybrane w głosowaniu „swobodne teksty", drukują pewną liczbę kartek dodatkowych, które odkładają osobno, w końcu miesiąca kartki te spinają i wkładają w ilustrowaną okładkę barwną. W ten sposób powstaje gazetka szkolna zgłaszana oficjalnie w prefekturze i sprzedawana.

Ta gazetka szkolna jest podstawą korespondencji międzyszkolnej, szeroko i systematycznie prowadzonej w szkołach Freineta, korespondencji krajowej i zagranicznej uzupełnianej wysyłaniem różnych przedmiotów dostępnych dzieciom oraz wiadomości dotyczących historii, geografii danego regionu i charakterystycznych produktów okolicy, zabawek, książek, które pozwalają ożywić i zbliżyć do ucznia wiadomości utrwalone i wzbogacone w sposób naturalny walorami emocjonalnymi wynikającymi z jego osobistego zaangażowania.

Swobodna ekspresja dziecka wg Freineta ma podtrzymać i przedłużyć twórczy okres dzieciństwa. Obfituje ono w tę niezwykłą dla późniejszych okresów zdolność budowania światów całych ze znikomych elementów słownych, jak i przedmiotowych. Znamienne są rozważania jednego ze zwolenników szkoły technik, Combeta, w artykule „Czy dzieci rodzą się poetami?" Autor twierdzi, że dziecko między drugim a szóstym rokiem życia jest poetą. Świat jego jest odrębny, poetycki, przeżywa go ono

w sposób imaginacyjny. Jego wyobrażenia o świecie zmieniają się z momentem wejścia do szkoły, która przez powtarzanie rozmaitych ćwiczeń przyśpiesza proces racjonalizacji doświadczenia dziecięcego świata.

W szkole tradycyjnej nauczanie początkowe rozwija myśl logiczną dziecka ze szkodą dla naturalnego rozkwitu jego uczucia i wyobraźni. Za wadę szkoły tradycyjnej poczytuje Combet zbyt wczesne narzucanie dziecku wizji świata ludzi dorosłych. Nauczanie wytrzebia z duszy dziecka najgłębsze korzenie przeżyć estetycznych, poetyckich. Tylko najsilniejsze indywidualności opierają się temu procesowi.

Szkoła tradycyjna — pisze Combet — pielęgnując aż do hipertrofii życie intelektualne dziecka sprzyjała zachwianiu jego równowagi psychicznej. Szkoła nowoczesna kładzie kres tej jednostronności kształcenia, rehabilitując twórczą imaginację dziecka, przywraca należne miejsce jego uczuciom i umożliwia rozkwit osobowości dziecięcej.

Freinet dostrzega całokształt życia fizjologicznego, uczuciowego i umysłowego dziecka, w jego sytuacji rodzinno-społecznej, gdzie ono natrafia na „pomoce-bariery": rodziny, społeczeństwa, natury, które ograniczają możliwość spełnienia jego własnych zamierzeń i marzeń, nabawiając je kompleksów. Szkoła nowoczesna kompensuje niepowodzenia życiowe dziecka, stwarzając mu warunki do swobodnej, różnorodnej twórczości, która ma wyraźny aspekt psychoterapeutyczny.

Swobodna ekspresja dziecka zasadza się na wolnym wyborze tematu pracy i pewnej dowolności formy, której dobór jest ograniczony umiejętnościami młodocianych twórców.

Uprawianie swobodnej ekspresji ma wielkie znaczenie nie tylko dla rozwoju aktywności i inwencji twórczej dziecka, pomaga mu w wytworzeniu pożytecznych zainteresowań i zamiłowań, kontaktu ze społeczeństwem, do którego wprowadza je przez obserwację życia i lekturę, zapoznając je ze zdobyczami nauki, kultury i techniki, a to są wartości, których poznawanie wywołuje w dziecku chęć poznania tych dóbr i pozwala uczniowi z przyjemnością oddać się zdobywaniu wiadomości i umiejętności.

„Swobodna ekspresja" nie zatrzymuje dziecka w kręgu jego własnej jaźni, ale też nie skraca jego dzieciństwa, pozwalając mu na dziecięce widzenia i odczuwanie świata i jego piękna, rozbudza zamiłowanie do rozmaitych dziedzin sztuki i nauki, wywołuje ochotną postawę do czerpania z całości ludzkiego dorobku. Ta postawa pozwala pokonać dziecku niejednokrotnie niesprzyjające jego rozwojowi duchowemu oddziaływanie środowiska.

Dlatego właśnie szkoły Freineta nie uznają determinizmu środowiska. Dziecko nie zachowuje się biernie wobec otaczających go ludzi i rzeczy. Zajmuje jakieś stanowisko wobec rzeczywistości, działa i stwarza własną osobowość, niemniej jednak Freinet nie neguje wpływu środowiska.

Tak więc szkoła Freineta poszerza swoje powinności wobec dziecka,

które pełni za pomocą nowych metod. Te założenia wyznaczają specyficzną rolę nauczycielowi w tej szkole. Jest to rola niezwykle trudna, wymagająca nieprzeciętnej delikatności, subtelności i bystrości umysłu. Nauczyciel obcuje bowiem od momentu wprowadzenia swobodnej ekspresji nie tylko z uczniami, ale przede wszystkim z twórcami, i to twórcami młodziutkimi, których trzeba nie byle jak znać, by się nimi opiekować prawdziwie, by rozwijać ich wszechstronnie i kształcić, zachowując higienę ich zdrowia psychicznego.

Swobodna ekspresja dziecka ma również służyć celom nauczania wyraźnie określonym przez programy ministerialne, stąd zadaniem nauczyciela jest dyskretnie kierować upodobaniami i zainteresowaniami dziecka tak, by zadość uczynić żądaniom władz szkolnych. To ciągłe oscylowanie nauczyciela między zainteresowaniami dziecka a hasłami programów wymaga niezwykłej cierpliwości, sumienności, taktu pedagogicznego. Ale wymogi stawiane nauczycielowi nie ograniczają się do jego dobrej woli. Pierwszorzędne znaczenie mają walory jego umysłu i charakteru, jego kultura osobista, stopień uspołecznienia, jego pogląd na sprawy i ludzi, jego filozofia życia, jego stosunek do religii, szkoła Freineta bowiem jest laicka. Wreszcie wcale ważne są jego upodobania estetyczne, stosunek do tradycji i teraźniejszości.

Jeśli przyjmie się, że najlepszą rękojmią tworzenia „swobodnego tekstu" jest przeżycie dziecka, które narzuca mu potrzebę wypowiedzenia się, staje się jasne, że wkład i forma pracy nauczyciela musi być tu osobliwa, dostosowana do ekspresji dziecka. Intymność osobistych przeżyć małego ucznia wymaga subtelnego reagowania nauczyciela i współuczniów w zespołowym redagowaniu tekstu i podczas korekty. Poprawki powinny być wprowadzane bardzo delikatnie. „Często wystarczy kropka, przecinek, zmiana układu wierszy" — pisze Eliza Freinet.

Autorka nie jest ani za, ani przeciw wyborowi tematów, ale postuluje zwrócenie uwagi na szczerość dziecka w swobodnej ekspresji.

Postulat szczerości dziecka niesie z sobą pewne niebezpieczeństwo. Wypowiedzi dzieci obfitują niejednokrotnie w sceny brutalne z życia zwierząt i ludzi na wsi i w mieście, pełne problematyki społecznej, obyczajowej i moralnej. Tworzenie i analiza „swobodnego tekstu" mają być okazją do poznania norm moralnych i kształcenia dobrego smaku dzieci.

Obowiązkiem nauczyciela jest usuwać z tekstów komunały, banalności, dosadności, jak również górnolotności, należy pozwolić dzieciom odczuć kulturę słowa i piękno stylu, wprowadzając w miejsce pospolitości i brutalności idee humanitaryzmu i piękno mowy.

Znamienne są dla rozważań Elizy Freinet bolesne, sarkastyczne refleksje społeczne, które narzuca problematyka moralna „swobodnego tekstu". Wychowawca musi widzieć i ujmować życie dziecka w całej jego złożoności. Idealne wychowanie może być realizowane, według autorki,

dopiero w społeczeństwie idealnym, w którym nie będą potrzebni żandarmi i więzienia.

Niejednokrotnie wychowawca ma prostować charakter dziecka, który wypaczyli rodzice. Trudne to zadanie, wymagające nie lada jakiej znajomości psychiki dziecka i cierpliwości, można wykonać dzięki wykorzystaniu swobodnej ekspresji.

Obok „swobodnego tekstu" drugą formą ekspresji jest „swobodny rysunek". Stwarza on dziecku możliwość jeszcze swobodniejszego wyrażenia się w twórczości niż „swobodny tekst", ponieważ język kolorów i kształtów jest bardziej naturalny dla dziecka niż język idei i słów. Łatwiej wprowadza je w świat fikcji. O ile w „swobodnym tekście" ekspresję dziecka krępuje ciągłe wychodzenie od faktów, od realnych wydarzeń, od opowiadanych przygód, to rysunek jest bardziej wolny od banalnej rzeczywistości.

Plastyczne prace dzieci ze szkoły technik Freineta, których reprodukcje zawiera kwartalnik „Art Enfantin", odznaczają się oryginalnością i wysokimi walorami estetycznymi.

Wolny rysunek jest emanacją spontanicznej aktywności dziecka, promieniuje jego radością i zapałem. Ale nie w tym tkwi jego główny sens, ponieważ jest on nie tylko wyrazem dziecięcej radości życia, jest jej przyczyną sprawczą; poszerza świat przeżyć psychicznych dziecka; „swobodny rysunek" sublimuje tę pierwotną radość, tworzy z niej nową jakość, uduchawia ją, a tym samym potęguje.

Dodatkowy bodziec do rysowania stanowią „swobodne teksty". Rysunki, podobnie jak i redagowanie tekstów, odbywają się codziennie. W czasie rannej lektury głośnej, kiedy jeden uczeń czyta teksty wybrane z Biblioteki Pracy lub z przysłanych z innych szkół gazetek szkolnych, dzieci rysują. Tym połączeniem zajęć godzi się w szkole technik Freineta zaspokojenie pragnienia swobodnej ekspresji rysunkowej dzieci z ograniczającym ją rozkładem godzin narzuconym przez władze szkolne.

Eliza Freinet podkreśla niedoceniane, wielkie znaczenie rysunku dla rozwoju umysłowego dziecka, jego zmysłu krytycznego, sposobów wyrażania, a także dla poczucia zadowolenia, jakiego dostarczają mu bezinteresowne wzruszenia związane z tworzeniem — tej radości zdrowej i ożywiającej, która może być pewnym kapitałem na przyszłość potrzebnym człowiekowi niejednokrotnie w trudnych przypadkach pracy i życia.

Freinet podkreśla, że podobnie jak „swobodne teksty" swobodna ekspresja rysunkowa leczy dzieci z kompleksów, które się w niej ujawniają i wyładowują. Nauczyciel obserwując tematyczną obsesję dziecka odkrywa kompleks i działając w porozumieniu z rodzicami usuwa jego przyczyny przywracając dziecku niezbędną dla jego rozwoju równowagę psychiczną.

„Swobodne teksty", jak wspomnieliśmy, stają się nieraz bodźcem do rysowania. Ta zależność bywa czasem odwrotna. Dramatyczna anegdota,

którą przedstawia rysunek, staje się podnietą do improwizacji dzieci, a w konsekwencji do powstania tekstu drukowanego, zawierającego dialog, który czasem dzieci wykorzystują w teatrze szkolnym.

W pracy „Rysunek dziecięcy" Eliza Freinet wskazuje trafnie na paralelizm, który istnieje między ewolucją języka a ewolucją rysunku dziecka. Rysunki, podobnie jak i mowa, są u dziecka narzędziem rozwoju jego psychiki, doskonalenia jego inteligencji, w mniejszej mierze pamięci i wyobraźni. Dziecko rysuje to, co myśli i przeżywa, stąd taki nacisk musi kłaść wychowawca na budzenie wzruszeń dziecka, które odgrywają niepoślednią rolę zarówno w powstawaniu „swobodnego rysunku", jak i „swobodnego tekstu".

Wspólne źródło genetyczne stwarza podstawy do naturalnego związku między obydwoma rodzajami swobodnej ekspresji. Związek ten jest wykorzystany w szkole do wiązania rysunku z opowiadaniem, z dialogiem — tekstu drukowanego z ilustracją. Znajduje to odbicie w gazetkach szkolnych i innych pismach dziecięcych, np. w „La Gerbe".

Uprawianie swobodnej ekspresji dziecka w systemie technik Freineta nie należy do zajęć ubocznych. System ten cechuje niezwykła spójność treści nauczania i wychowania, twórca szkoły nowoczesnej wychodzi od dziecka, od tkwiących w nim potencjalnych sił żywotnych, które wyzwalają się w jego aktywności w środowisku, w otaczającym je świecie. Proces wychowania i nauczania sprowadza się do racjonalnego, programowego i planowanego kierowania spontaniczną działalnością dziecka przejawiającą się w pracy i w zabawie.

Freinet przeciwstawia się kształceniu dziecka za pomocą treści obcych mu i obojętnych czy narzuconych, dlatego usunął ze swojej szkoły tradycyjne podręczniki jako elementy szkodliwe, rozbijające jedność osobowości dziecka, jak również osłabiające jego krytycyzm, przy tym jako pomoce w nauce mało operatywne. Zastąpił je kartotekami zawierającymi kartki, na których znajdują się „porcjowane" wiadomości i ćwiczenia z rozmaitych przedmiotów nauczania: historii, gramatyki, geografii, matematyki itd., oraz encyklopedycznym, świetnie redagowanym wydawnictwem „Biblioteka Pracy".

W systemie technik Freineta nauczanie opiera się na „swobodnym tekście", który stworzyli uczniowie indywidualnie lub grupowo w domu albo w szkole. „Swobodny tekst" wybierają dzieci do druku w głosowaniu. Większość głosów jest dla nauczyciela jednocześnie wskaźnikiem zainteresowania uczniów, o ile nie wchodzą w grę inne względy. I oto „swobodny tekst" s t a j e s i ę czymś znacznie więcej niż swobodną ekspresją literacką dziecka o mniejszej lub większej wartości artystycznej. Głosowanie ukazuje „wolny tekst" w innych, nowych aspektach, wyraźnieje jego sens wychowawczy i dydaktyczny. Pojawiają się tematy do rozważania i opracowania, tematy z różnych dziedzin nauki; jest to k o m p l e k s z a i n t e r e s o w a ń.

Prototypem kompleksów zainteresowań była dla Freineta koncepcja ośrodków zainteresowań Decroly'ego. Kompleks zainteresowań jest formą nauczania całościowego, która występuje w szkole technik Freineta we wszystkich kursach nauczania.

Często wszystkie kursy nauczania z wyjątkiem przygotowawczego mają jeden i ten sam kompleks zainteresowań dzięki temu, że metoda kompleksów zainteresowań pozwala na prawdziwie głęboką indywidualizację w uczeniu, na stopniowanie trudności przez systematyczne i skrupulatne planowanie.

Kompleks zainteresowań jest podstawą współdziałania uczniów. Kiedy w szkole tradycyjnej powtarzali oni ten sam wzór, który podał nauczyciel, nie było okazji do współpracy, z kompleksu zainteresowań zaś wybierają indywidualnie lub grupowo różne tematy i opracowawszy je referują na wspólnych posiedzeniach (conférences). Wykonując tę pracę uczą się wyrażać w sposób obiektywny swoje wiadomości i przeżycia.

Nauczanie i wychowanie prowadzone w systemie technik Freineta metodą kompleksów zainteresowań opiera się na systematycznym planowaniu. Obowiązują trzy plany: ogólny plan roczny i ogólne plany miesięczne, które wykonuje nauczyciel. Indywidualne plany tygodniowe robią uczniowie. Każdy uczeń uprzednio przygotowany do wykonania planu, ponieważ planowanie zaczyna się w sobotę, otrzymuje w poniedziałek rano formularz planu pracy i korzystając z rad nauczyciela, wypełnia go. Uczeń określa ilość materiału, którą przepracuje z każdej dyscypliny, np. z gramatyki, zrobi pewną ilość ćwiczeń z kartek gramatycznych, z rachunków zadania praktyczne, służące potrzebom życia codziennego (calcul vivant) i określone ćwiczenia z kartek rachunkowych, dwa lub trzy „swobodne teksty", których liczba może się zmieniać w zależności od pomysłów dziecka. Starsi uczniowie piszą jeden dobrze opracowany „swobodny tekst" tygodniowo. Z historii, geoografii, nauk przyrodniczych nauczyciel wypisuje pytania na tablicy. Są to zwykłe pytania uczniów z poprzedniego tygodnia. Dziecko podaje temat, który opracuje na wspólne posiedzenie (conférence), a także wybiera sobie pracę ręczną.

Jeśli pozostał jakiś temat z kompleksu zainteresowań, którego nie wybrał żaden z uczniów, nauczyciel odkłada go na kiedy indziej nie narzucając nikomu.

Każdego dnia rano zostają wypisane na tablicy zadania wraz z nazwiskami wykonawców, tak by nikt nie został bez pracy. Jest to dzienny plan pracy. Ten plan pracy daje dziecku pewną autonomię w spędzeniu dnia. Uczniowie mogą wykonywać swoje prace aż do wieczornego sprawozdania indywidualnie lub grupowo. Nauczyciel nie narzuca uczniowi formy pracy.

Krótkie sprawozdanie dzienne nauczyciela wpisane do zeszytu obserwacji uzupełnia jego pracę w planowaniu.

Bardzo ważne znaczenie w szkole technik ma dla planowania wspólny notatnik, do którego uczniowie wpisują codziennie tematy wymagające wykładu lub projekty ręcznych prac warsztatowych, które będą wykonane z pomocą rzemieślników. Te zapiski uczniów znajdują odbicie w planie pracy.

Tygodniowy plan pracy wisi na ścianie i stopniowo jest zaznaczana jego realizacja. Pod koniec tygodnia analizuje się plany. Tak więc dziecko uczy się planowego organizowania sobie pracy i wykonywania jej dokumentacji w ramach zajęć zbiorowych.

Jeśli dziecko wcześniej wykona swoje tygodniowe zadania, może spędzić dzień sobotni na czytaniu albo na zabawie. Dzieci, które nie skończyłyby zaplanowanej pracy w sobotę, wykonują ją w niedzielę, jednak nie poczytuje się im tych zajęć jako kary.

Freinet planowaną pracę w swojej szkole nazywa swobodną. Zajęcia odpowiadają funkcjonalnym potrzebom uczniów, stąd dyscyplina pracy ogranicza się tylko do jej organizacji, nie wymaga więcej niż minimum dozoru, który spełnia przeważnie w sposób niezamierzony zespół lub grupa uczniów. Wychowawca przestaje dyżurować, radzi i pomaga.

W oparciu o indywidualny plan pracy dziecka stosuje się w szkole Freineta formy samokontroli. Ocena jest sześciostopniowa: bardzo dobrze, dobrze, dość dobrze, możliwie (passable), źle, bardzo źle. W czasie ostatnich godzin pracy w sobotę nauczyciel przegląda tygodniowe prace uczniów i, po uprzednim uzgodnieniu sprawy z każdym uczniem, stawia mu odpowiednio punkty na wykresie. Uczeń łączy je i otrzymuje tygodniowy wykres wyników.

Dzieci interesują się najlepszymi wykresami, one stanowią dla nich podnietę do pracy, tym bardziej że wykresy te oglądają i podpisują rodzice.

Przegląd wykresów ucznia z całego miesiąca czy roku daje nauczycielowi materiał do studiów nad postępami dziecka i zespołu. Nauczyciele w systemie technik Freineta praktykują wykreślanie profili dydaktycznych uczniów.

W sumie szkoła nowoczesna stwarza tak nauczycielom, jak i uczniom, nowy typ egzystencji bardziej aktywnej, a tradycyjne nauczanie przekształca w nieustanną obserwację dzieci, poszukiwanie informacji, ścisłości i prawdy. Kierowanie swobodną ekspresją dziecka i wykorzystywanie jej w nauczaniu wymaga mistrzostwa pedagogicznego oraz wielkiej ruchliwości zmysłowej i umysłowej uczniów.

Wysokie wymagania stawiane w szkole technik nauczycielom i uczniom nie przerażają wychowawców i dzieci, skoro obecnie około dziesięciu tysięcy szkół francuskich i setki zagranicznych pracuje w myśl postulatów Freineta. Oprócz tego „masa nauczycieli znajduje się w pół drogi od szkoły nowoczesnej", jak pisze Freinet.

To rozpowszechnianie się szkoły technik Freineta natrafia na podatny grunt.

W ciągu przeszło trzydziestu kilku lat, które minęły od próby zastosowania jego oryginalnego pomysłu — drukarni w szkole, Freinet pozyskał i zorganizował swoich zwolenników nie tylko w kraju, ale i z zagranicy, tworząc Międzynarodową Federację Rozwoju Szkoły Nowoczesnej. Obecnie wydaje obok licznych publikacji kwartalnik „Technique de vie", w którym zarysowują się teoretyczne zręby systemu pedagoga z Vence.

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

MARIA TRZEŚNIOWSKA
Rzeszów

NAUCZYCIELE BADAJĄ WYNIKI NAUCZANIA

Postulat sprawności szkoły należy uważać za jedno z podstawowych zadań postawionych przed nauczycielem. Istnieje wiele dróg prowadzących do zmniejszenia drugoroczności, do podniesienia wyników nauczania i wychowania. W tym artykule zajmę się tylko jednym zagadnieniem, a mianowicie sprawą obiektywnego oceniania możliwości ucznia i posiadanych przez niego wiadomości i umiejętności.

Na podstawie wielu obserwacji nabrałam przeświadczenia, że ocenianie uczniów w wielu wypadkach ma charakter subiektywny, że nauczyciel nie zawsze potrafi należycie ocenić poziom swej klasy pod względem posiadanych przez uczniów wiadomości i sprawności szkolnych przewidzianych programem.

Postanowiłam wobec tego przyjść z pomocą kolegom uczącym w klasach II, III i IV. W tym celu zainicjowałam masowe badanie wyników nauczania za pomocą testów i wiadomości.

W przeprowadzeniu tej akcji pomogła mi książka M. Grzywak-Kaczyńskiej pt. „Testy w szkole".

Program nauczania na str. 86 mówi: „Kilkakrotne badanie wyników nauczania w ciągu roku szkolnego wykaże postępy uczniów w zdobywaniu nowych wiadomości i umiejętności. Kontrolę wyników nauczania należy przeprowadzać systematycznie". Wzmianki o konieczności kontroli znajdują się jeszcze na stronie 92, 117 i 124.

Badania wyników nauczania za pomocą testów wiadomości nie są u nas nowością. Były one prowadzone przez Ministerstwo Oświaty w roku 1948—49, ale nie zostały opracowane, wobec tego nie znamy wyników tych badań.

Następne badania w roku 1950 (tzn. w całej Polsce, ale tylko w wybranych szkołach) podejmuje Państwowy Ośrodek Prac Programowych na zlecenie Ministerstwa Oświaty. Te badania zostały opracowane pod kierunkiem prof. W. Okonia i dały ciekawe wyniki. W następnych latach prowadzi badania COM, Instytut Pedagogiki i inne instytucje, natomiast nie prowadzi ich systematycznie s a m n a u c z y c i e l. Sądzę, że zanim przyjdzie do badania wyników nauczania przez władze oświatowe, począwszy od Ministerstwa, KOS, inspektoratów oświaty i kierowników szkół, moim zdaniem, przede wszystkim n a u c z y c i e l powinien sam badać bez udziału władz wyniki swojej i uczniów pracy.

W tej chwili wyłania się problem — jak badać? Czy tak, zwyczajnie, za pomocą pytań, jak to często dzieje się na początku względnie przy końcu godziny lekcyjnej? Czy przeznaczyć na to specjalne godziny i pytać, pytać, aż do znudzenia, dzieci i siebie? Czy przy tego rodzaju badaniach nauczyciel naprawdę dowie się, jaki jest poziom jego klasy, czy naprawdę potrafi obiektywnie ocenić zasób wiedzy ucznia? Dużo pytań ciśnie się pod pióro. Trudno na nie dać wyczerpującą odpowiedź. Ale na podstawie długoletniego doświadczenia i obserwacji można zaryzykować twierdzenie, że wiele istnieje subiektywizmu uczuciowego w ocenianiu „własnej" klasy. Jak więc badać? Postanowiłam zastosować testy wiadomości, które będą miały takie cechy, o jakich pisze M. Grzywak-Kaczyńska w swojej książce pt. „Testy w szkole".

Wychodząc z powyższego założenia Sekcja Nauczania Początkowego OOM w Rzeszowie postanowiła umasowić badania wyników nauczania wśród nauczycieli w naszym województwie, dając im opracowane testy wiadomości do języka polskiego i arytmetyki dla kl. II, III i IV.

Testy nasze są opracowane przez nauczycieli, są diagnostyczne, bo wykazują mocne i słabe strony ucznia pod względem posiadanych przez niego wiadomości i umiejętności w zakresie danego działu programowego.

Testy nasze były obiektywne w zakresie ortografii, gramatyki i arytmetyki, bo ograniczały odpowiedź, i dlatego można było ustalić kryteria ocen. Natomiast odpowiedzi na pytania przy czytaniu ze zrozumieniem i wypracowanie stylistyczne miały charakter testu o swobodnych wypowiedziach, które są trudniejsze do obiektywnej oceny.

Testy nasze miały pomóc nauczycielowi:

1. W sprawdzeniu stopnia opanowania przez dzieci wiadomości szkolnych, umiejętności posługiwania się nimi, rozumienia używanych pojęć.
2. W bardziej sprawiedliwym ocenianiu uczniów.
3. W tym, że nauczyciel spojrzy krytycznie na własną pracę i będzie szukał przyczyn niepowodzeń.

Obiektywna kontrola wyników nauczania pozwoli nauczycielowi na świadome kierowanie procesem nauczania i na doskonalenie własnej metody pracy.

W jaki sposób opracowaliśmy testy wiadomości? Testy zostały opracowane przez zespół redakcyjny wyłoniony spośród kierowników powiatowych ognisk metodycznych i aktywu nauczycielskiego pod kierunkiem kierownika sekcji nauczania początkowego. Nawiązany został kontakt z Oddziałem Szkolnictwa Podstawowego KOS i sekcją związkową Szkolnictwa Ogólnokszt. przy Okręgu ZNP.

Opracowane testy zostały zweryfikowane w terenie przez kierowników pow. ognisk metodycznych, co równocześnie dało nam materiał, który zorientował nas w wynikach nauczania. Testy zostały wydrukowane w Graficznych Zakładach w Rzeszowie. Drukowane były dwukrotnie,

a mianowicie, w styczniu i maju, ponieważ badania były prowadzone w tych dwu miesiącach przy zastosowaniu dwu różnych testów. Każda szkoła, a jest ich w naszym województwie 1637, i wszystkie inspektoraty oświaty otrzymały zestaw testów w liczbie 7 kart, tj. 3 karty dla języka polskiego, 3 karty dla arytmetyki — dla kl. II, III i IV, oraz 1 karta z uwagami ogólnymi, dotyczącymi sposobu posługiwania się testami wiadomości. W sumie wydrukowano w styczniu 14 000 kart, a w maju 12 000 kart, ponieważ w maju szkoły otrzymały po 6 kart.

Na kartach z testami są podane kryteria ocen w tym celu, by jakoś ujednolicić wymagania stawiane uczniom przez nauczycieli.

Na wojewódzkiej konferencji zostało omówione zagadnienie testów, jako jednego z wielu sposobów badania wyników nauczania. Następnie omówiłam szczegółowo, jak należy prowadzić badania. Szczególną uwagę zwróciłam na to, by badania, np. z języka polskiego, przeprowadzić na trzech godzinach lekcyjnych w trzech dniach. Np. czytanie ze zrozumieniem wykorzystać na jednej lekcji, pisanie ćwiczenia stylistycznego w innym dniu, a ortografię i gramatykę na innej godzinie — w trzecim dniu. Odnośnie arytmetyki nauczyciel może rozłożyć badania na dwa dni.

Badania powinny być prowadzone w formie zwykłej lekcji, nie wolno wywoływać niepokoju, zdenerwowania. Postawa nauczyciela powinna być przyjazna.

Sposób postępowania nauczyciela został podany na karcie: „Uwagi dla wszystkich klas". Oto wzór tej karty:

UWAGI DLA WSZYSTKICH KLAS

Tok postępowania przy badaniu czytania ze zrozumieniem

1. Uczący poleca wyjąć podręczniki i zapowiada, że dzieci mają przeczytać uważnie całą czytankę (podaje tytuł jednej z wymienionych w testach czytanek). Wybiera tę, której dzieci jeszcze w szkole nie omawiały. Dzieci czytają po cichu. Gdy skończyły czytanie, uczący poleca zamknąć książki, a otworzyć zeszyty względnie przygotować kartki. Nauczyciel pisze na tablicy podane w testach pytania. Poleca dzieciom przeczytać pytania po cichu i dać odpowiedź pisemną w zeszytach albo kartkach. (Dzieci pytań nie przepisują). Nauczyciel nie objaśnia pytań i nie pomaga w stylizacji odpowiedzi. Po napisaniu zbiera zeszyty albo kartki — czyta i ocenia.

2. Przed pisaniem dyktanda należy przygotować kartki i pióra. Gdy wszystko jest przygotowane, nauczyciel staje przed ławkami i czyta wyraźnie i głośno cały tekst dyktanda, ale bez objaśnień i bez specjalnego akcentowania trudniejszych wyrazów. Następnie dyktuje tekst całymi zdaniami. Gdy dzieci już napisały dyktando, nauczyciel jeszcze raz czyta cały tekst, a uczniowie sprawdzają, czy nie opuściły jakiegoś wyrazu.

3. Nie należy wszystkich czterech ćwiczeń robić w jednym dniu. Najpraktyczniej będzie przeprowadzić w trzech dniach z tym, że dyktando i gramatykę można zrobić na jednej godzinie.

4. Badania należy prowadzić jak zwyczajne ćwiczenia, aby nie wprowadzać zdenerwowania u dzieci.

5. Badania pozwolą bardziej obiektywnie ocenić wyniki pracy szkolnej uczniów, a także pozwolą nauczycielowi na świadome kierowanie procesem nauczania oraz na doskonalenie swojej metody pracy i bardziej sprawiedliwe ocenianie uczniów.

Z kolei szczegółowo omówiłam sposób analizowania wyników badań, co przykładowo pokazałam na materiale uzyskanym z wycinkowych badań przeprowadzonych w kilkudziesięciu szkołach. Chodziło mi o uczulenie nauczycieli na wykrywanie luk i braków w wiadomościach uczniów, na szukanie przyczyn niedociągnięć, a w następstwie szukanie dróg poprawy. Baczną uwagę zwróciłam na to, że podane kryteria ocen mają na celu ujednolicenie oceniania wyników nauczania w całym województwie, by tym sposobem uniknąć subiektywizmu i liberalizmu, natomiast badania nie mogą stać się podstawą do oceniania poszczególnych uczniów i stawiania im na tej podstawie stopni klasyfikacyjnych.

Następnie każdy kierownik powiatowego ogniska metodycznego omówił na konferencji powiatowej, w zespole klas I—IV, sposób wykorzystania testów w szkole oraz sposób analizowania wyników, by wyciągnąć odpowiednie wnioski do dalszej pracy. W kilkunastu przypadkach przeprowadzono przykładowo badanie wyników w klasie przy współudziale nauczycieli biorących udział w konferencji. Potem razem oceniano, analizowano i wyciągano wnioski.

Po takim przygotowaniu każda szkoła otrzymała zestaw testów dla klasy II, III i IV. Każdy nauczyciel, uczący w tych klasach, przeprowadził badania wyłącznie dla własnego użytku.

Chcę jeszcze zaznaczyć, że nauczyciele pierwsze testy otrzymali dopiero z początkiem lutego, a więc po klasyfikacji, aby nie dopuścić do stawiania ocen półrocznych na podstawie badań testowych.

Drugi zestaw testów, w liczbie 6 kart, otrzymały szkoły w maju. Chodziło o to, by po wykryciu luk i braków w wiadomościach uczniów był jeszcze czas na wyrównanie i utrwalenie materiału programowego.

Prócz masowego badania wyników nauczania przez nauczycieli w swoich klasach kierownicy ognisk przeprowadzili badania w 32 szkołach. Wyniki zostały przekazane do OOM dla Sekcji Nauczania Początkowego. Chodziło nam o materiał porównawczy, a mianowicie — po przeprowadzeniu badań przez nauczycieli trzeba było znowu omówić na konferencji wyniki tych badań uzyskanych przez poszczególnych wychowawców i porównać z wynikami, które uzyskało się po przeprowadzeniu badań w 32 szkołach.

Badaniami objęto 13 szkół miejskich i 18 szkół wiejskich, w tym
2 szkoły o 2 nauczycielach
2 szkoły o 3 nauczycielach
3 szkoły o 4 nauczycielach
3 szkoły o 5 nauczycielach
2 szkoły o 6 nauczycielach
6 szkół od 7 do 11 nauczycieli.

Jak widać z zestawienia, uwzględnione zostały różne szkoły. Badaniami były objęte klasy IV z języka polskiego. Badaliśmy:

1. Czytanie ze zrozumieniem.
2. Dyktando — ortografia.
3. Gramatykę.
4. Ćwiczenia stylistyczne — opowiadanie na podstawie przeżyć.

W krótkim zestawieniu przedstawię wyniki badań i wnioski, jakie nasunęły się przy ich opracowywaniu. Opracowanie wyników nie było wszechstronne, nie miało charakteru naukowego, ale wyraźnie praktyczny, mający służyć za materiał porównawczy z wynikami uzyskanymi przez poszczególnych nauczycieli.

CZYTANIE ZE ZROZUMIENIEM

Czytanie ze zrozumieniem polegało na jednorazowym przeczytaniu po cichu wskazanej czytanki i danie odpowiedzi na postawione pytania. Tok postępowania przy badaniu czytania ze zrozumieniem otrzymał każdy nauczyciel w „Uwagach dla wszystkich klas". Oto wzór odpowiedniego testu:

T E S T Y W I A D O M O S C I
SŁUŻĄCE DO BADANIA WYNIKÓW NAUCZANIA ZA PIERWSZE PÓŁROCZE

Testy są przeznaczone dla użytku nauczycieli

KLASA IV

1. Czytanie ze zrozumieniem.
Czytanka pt. „Zakład" albo czytanka pt. „Z kuferkiem do szkoły".
Pytania na tablicy do czytanki pt. „Zakład".
1. Który chłopak podobał ci się w tym opowiadaniu?
2. Dlaczego on ci się podobał?
Pytania na tablicy do czytanki pt. „Z kuferkiem do szkoły".
1. Jakie osoby występują w tej czytance?
2. O każdej osobie napisz jedno zdanie.
Oceniając odpowiedzi ucznia, nauczyciel bierze pod uwagę przede wszystkim treść, która powinna być dowodem zrozumienia treści przeczytanej czytanki.

Dodatnią oceną czytania ze zrozumieniem były dobre odpowiedzi uczniów na postawione pytania.

Czytanie ze zrozumieniem wypadło według obliczeń dość dobrze. Na pierwsze pytanie dobrze odpowiedziało 90,3% dzieci, ale na drugie pytanie odpowiedziało dobrze tylko 77,5%. Odpowiedź na drugie pytanie w związku z czytanką pt. „Zakład" była trudniejsza, bo wymagała uzasadnienia poprzedniego sądu. Dzieci starały się w sposób opisowy, zawiły i nieporadny wyjaśnić, dlaczego im się ten chłopak podobał.

Wnioski:

Analiza odpowiedzi uczniów pozwoliła na wysnucie następujących wniosków. Należy przestrzegać w szkołach ścisłego, treściwego formuło-

wania zdań. Zagadnienie czytania ze zrozumieniem łączy się ściśle z techniką czytania, dlatego badanie techniki czytania powinno się stać troską nauczycieli. Dużą pomocą będzie tutaj budzenie zamiłowania do czytelnictwa, organizowanie konkursów pięknego czytania, recytacje wierszy i prozy. Baczną uwagę zwrócić należy na redagowanie zdań w czasie ćwiczeń pisemnych przy wspólnym układaniu opowiadania, opisu, sprawozdania i innych ćwiczeń stylistycznych. Należy częściej stosować ciche czytanie ze zrozumieniem, badając je za pomocą odpowiedzi na postawione pytanie przez nauczyciela.

ORTOGRAFIA

Dyktando było ułożone w formie opowiadania, w którym występowały te trudności ortograficzne, które powinny były być opanowane przez uczniów w I półroczu.

Wzór testu:

2. Dyktando

WESOŁA PRZYGODA.

Grześ, Józek i Hania wybrali się na sanki. Poszli na wysoką górkę, na której leżał lśniący śnieg. Za nimi przybiegł pies Zagraj. Dzieci szybko wyszukały długi sznurek i zaprzęgły psa do sanek. Pierwszy usiadł na sanki Grześ i krzyknął głośno: „Ciągnij, piesku, prędko". Sanki pomknęły w dół. Patrzą dzieci, co się stało? A na sankach przed Grzesiem siedzi Zagraj. Mordkę ma uśmiechniętą, wesoło szczeka, jakby chciał powiedzieć, że i on lubi się sankować.

Ocena dyktanda.

Bez błędu ortograficznego — stopień bardzo dobry
1—3 błędy ortograficzne — „ dobry
4—5 błędy ortograficzne — „ dostateczny
6 i więcej błędów ortogr. — „ niedostateczny

W dyktandzie mogą wystąpić braki interpunkcji. Jeżeli ilość ich wyniesie 3 i więcej błędów, należy obniżyć ocenę o 1 stopień.

Według ustalonych kryteriów ocen otrzymało:

ocenę bardzo dobrą — 25% dzieci.
„ dobrą — 38% „
„ dostateczną — 21% „
„ niedostatecz. — 16% „

Moim zdaniem, wyniki były dość dobre.

Zestawiając popełnione błędy, najczęściej występowała utrata spółgłosek i błędne ich dźwięcznienie. Na 864 badanych dzieci napisało 124 błędnie wyraz „szybko", 168 wyraz „mordkę", a 132 wyraz „prędko". Stosunkowo mało było błędów w wyrazach z „rz" po spółgłoskach. W dyktan-

dach dzieci wiejskich występowały błędy w czasownikach, a mianowicie pomijały „ł" w czasownikach wyrażonych w 3-osobie czasu przeszłego. Pisały „przybieg", „usiad" a nawet „usiat". Wielkie litery w imionach na ogół były dobrze stosowane, tylko imię psa „Zagraj" napisały dzieci w 149 przypadkach małą literą.

Znaki przestankowe, a szczególnie przecinki, zostały opuszczone w 734 wypadkach.

Na podstawie tych wyników wyciągnęliśmy następujące wnioski:

1. Brak utrwalenia poznanych zjawisk ortograficznych.
2. Zadawano wypracowania pisemne bez przygotowania materiału ortograficznego i słownikowego.
3. Konieczność przestrzegania starannej wymowy.
4. Wykorzystać poprawę zadań do korygowania pisowni.
5. Wdrażać uczniów do samokontroli i posługiwania się słowniczkami.
6. Nauczyciel systematycznie kontroluje to, co uczeń pisze nie tylko w zeszycie do języka polskiego, ale także do historii, przyrody i geografii.

Analiza wyników badań ortografii pozwoliła nauczycielom poznać braki uczniów, a wyciągnięte wnioski ukierunkowały ich pracę w następnym półroczu.

3. GRAMATYKA

Wzór testu

Z czterech pierwszych zdań dyktanda wypisz wszystkie rzeczowniki, przymiotniki i czasowniki.

rzeczowniki	przymiotniki	czasowniki

Po wykonaniu pracy dzieci oddają kartki. Nauczyciel kontroluje i ocenia. Oceny:
Bez błędu — stopień bardzo dobry
1—2 błędy — „ dobry
3—4 błędy — „ dostateczny
5 i więcej — „ niedostateczny

Z zestawienia wynika, że wiadomości z gramatyki przedstawiają się najlepiej. Według ustalonych kryteriów ocen:

bardzo dobrych ocen było — 41%
dobrych „ „ — 33%
dostatecznych „ „ — 18%
niedostatecznych „ „ — 8%

Na podstawie analizy wyników badań z zakresu gramatyki wyciągnęliśmy następujące wnioski:

1. Zjawiska gramatyczne rozpatrywać w kontekście zdaniowym.
2. Budzić zainteresowanie zjawiskami gramatycznymi.
3. Wiązać zjawiska gramatyczne z ortografią i ćwiczeniami słownikowymi.

4. ĆWICZENIE STYLISTYCZNE

Polegało ono na napisaniu samodzielnie opowiadania w oparciu o przeżycia dzieci.

Samodzielne ćwiczenie stylistyczne daje możność ocenienia ucznia pod względem umiejętności pisania ortograficznego, umiejętności redagowania poprawnych zdań, logicznego wiązania ich w formę opowiadania, opisu itd. Ćwiczenia stylistyczne pozwalają ocenić ucznia pod względem umiejętności planowania pracy, posiadanej wyobraźni, logicznego myślenia, zasobu czynnego słownictwa, znajomości prawideł gramatycznych.

W naszych badaniach ocenialiśmy ćwiczenie stylistyczne pod kątem ilości samodzielnie dopisanych zdań i logicznego ich wiązania w formę opowiadania, zdając sobie należycie sprawę z tego, że ilość dopisanych zdań nie może być jedynym kryterium oceny.

Okazało się, że:

52% dzieci dopisało tylko od 1 do 4 zdań
36% „ „ „ od 5 do 7 „
12% „ „ „ od 8 do 16 „

Przyjmując założenie, że dzieci w klasie IV powinny samodzielnie ułożyć i logicznie powiązać około sześciu zdań, to według naszej oceny ćwiczenia stylistyczne pod względem samodzielności w dopisywaniu zdań do rozpoczętego opowiadania wypadło tylko dość dobrze.

Przykłady.

Do rozpoczętego opowiadania: „Był piękny, mroźny dzień zimowy. Władek skończył lekcje. Ubrał się ciepło i wybiegł z domu. Spojrzał przed siebie i nagle zaśmiały mu się oczy, bo..." uczeń dopisał „bo zobaczył kolegę z sankami".

Inny dopisał... bo „zobaczył tatusia i wrócił z nim do domu", inny uczeń dopisał... bo „dzieci lepiły bałwana",
inny uczeń dopisał... bo „zobaczył małego ptaszka. Wziął go do domu i ogrzał".

Dzieci, które dopisały 1—2 zdania, wykazały słabo rozwiniętą wyobraźnię, małą samodzielność, brak pomysłów.

Ale były dzieci, które napisały długie opowiadania i logicznie powiązały zdarzenia. Podaję jeden przykład takiego ćwiczenia, w którym nie było ani jednego błędu. Opowiadanie. „Był piękny, mroźny dzień zimowy. Władek skończył lekcje. Ubrał się ciepło i wybiegł z domu. Spojrzał przed siebie i nagle zaśmiały mu się oczy, bo..." uczeń dokończył: „spotkał Tadka, Andrzeja, Marka, Romka, Staszka, Adama i Edka. Postanowili urządzić jakąś zabawę zimową. Zaprojektowali zbudować dwie twierdze z lepkiego śniegu. W jednej grupie był Władek, Tadek, Marek i Adam, w drugiej Andrzej, Romek, Staszek i Edek. Rozpoczęła się robota. Twierdze za pół godziny były gotowe. Zaczęto robić śniegowe kule.

Zaczęła się walka. Potężnymi kulami Władka, Tadka, Marka i Adama twierdza przeciwników została rozburzona. Wygrała grupa, w której był Władek, Tadek, Marek i Adam. Chłopcy długo wspominali tę zabawę".

Stwierdziliśmy, że dzieci wiejskie znacznie słabiej wypowiadają się pisemnie, słownictwo mają znacznie uboższe.

Po przeanalizowaniu ćwiczeń stylistycznych wysunęliśmy następujące zalecenia:

1. Więcej czasu poświęcić na obserwacje i wyrażenie swych spostrzeżeń poprawnymi zdaniami.
2. Przestrzegać zasady stopniowania trudności przy wprowadzaniu każdej nowej formy stylistycznej.
3. Każdą formę pisemną musi poprzedzić ćwiczenie w mówieniu.
4. Rytmicznie stosować ćwiczenia przygotowujące do samodzielnych wypracowań pisemnych.
5. Ćwiczenia stylistyczne wiązać z ćwiczeniami ortograficznymi, słownikowymi i gramatycznymi.
6. Wypracowania muszą być w szkole czytane, omawiane i poprawiane.
7. Zwrócić baczną uwagę na interpunkcję, stosując odpowiednie ćwiczenia.

W krótkim ujęciu przedstawiłam wyniki badań przeprowadzonych w 32 szkołach za pomocą testów wiadomości w klasie IV z jęz. polskiego.

Nie przedstawiam natomiast wyników badań z języka polskiego w kl. III i II oraz z matematyki.

Wyniki badań, które zostały zebrane, a następnie opracowane, posłużyły nam za materiał przykładowy i porównawczy do dyskusji na konferencjach po przeprowadzeniu badań przez nauczycieli w swoich klasach. Otrzymane wyniki podawaliśmy w procentach, jako najbardziej porównywalnych.

Testy w naszym województwie wzbudziły ogromne zainteresowanie na konferencjach przedmiotowych zespołów klas I—IV i pobudziły nauczycieli do żywej dyskusji.

Chyba najbardziej podobało się nauczycielom to, że mogli s a m i badać wyniki nauczania, sami wykrywać niedociągnięcia i sami szukać sposobów zaradzenia takiemu stanowi rzeczy.

Oto kilka faktów uchwyconych na gorąco po przeprowadzeniu badań. W jednej szkole był ciekawy wypadek, o którym opowiadała mi wychowawczyni klasy IV. Otóż w jej klasie, w której uczyła pierwszy rok, był chłopiec uważany za niedorozwiniętego — brał mały udział w lekcjach, słabo wyrażał się, najczęściej spuszczał głowę i milczał. Robił wrażenie, że go nic nie obchodzi, nic nie interesuje. Kierownik szkoły dążył do tego, by przekazać go do szkoły specjalnej. A tu niespodzianka — chłopak wszystkie testy z języka polskiego i arytmetyki zupełnie samodzielnie, poprawnie rozwiązał. Wychowawczyni była szczerze uradowana, za-

jęła się nim szczególnie. Podeszła do niego zupełnie inaczej, zaczęła szukać przyczyn jego niepowodzeń. Okazało się, że dziecko ma bardzo słaby wzrok, trudną wymowę, jest nieśmiałe, „zahukane" i trzeba je zupełnie inaczej traktować w szkole, otoczyć serdeczną opieką. I kierownik był zdumiony takim obrotem sprawy. Już nie ma mowy o szkole specjalnej — dziecko jest normalne.

Inna koleżanka stwierdziła, że dzieci w klasie, które były uważane za tzw. „pierwsze", nie wykazały swych umiejętności w pracy samodzielnej.

Za dodatnie zjawisko poczytać należy i to, że w szkołach o równorzędnych oddziałach poszczególnych klas uczące koleżanki wspólnie porównywały swoje wyniki, analizowały je, zastanawiając się, jak lepiej pracować, by uzyskać lepsze wyniki nauczania.

Kilka zdań podam na temat przeprowadzonych badań z arytmetyki. Otóż w jednej ze szkół badająca nie przypuszczała, że jej uczniowie nie umieją pisać liczb w zakresie milionów, bo przecież przerobiła ten materiał, ale nie utrwaliła; to właśnie było przyczyną niedociągnięć. Trzeba więc wrócić jeszcze do tego tematu.

Sporo niespodzianek sprawiło rozwiązywanie zadań tekstowych. W tym wypadku wyraźnie zarysowuje się brak samodzielnego, logicznego myślenia. Testy pozwoliły wykryć luki w wiadomościach uczniów.

Było i wiele zadowolenia, i radości, że praca kolegów wyraźnie ujawniła się, że trud i wysiłek daje wyniki.

Otrzymałam listy od kolegów, którzy dzielą się swoimi spostrzeżeniami i zamierzeniami na przyszłość. Testy poruszyły naszych kolegów — a to coś znaczy. Najlepszy dowód, że trafiły do przekonania, bo prosili, by opracować testy na drugie półrocze. I otrzymali je znowu w maju, aby był czas wyrównać niedociągnięcia, luki w wiadomościach uczniów.

Kończąc opis eksperymentu, polegający na przygotowaniu nauczycieli do przeprowadzania badań wyników i udzielenie w tym kierunku pomocy przez dostarczenie przykładowych testów wiadomości, chcę zastrzec się, że w żadnym wypadku podsumowania tych badań nie uważam za jakieś wyczerpujące i naukowe opracowanie. Miały one charakter praktyczny, nauczycielski, idący w tym kierunku, by wykazać, że nauczyciel powinien przeprowadzać badania u siebie w szkole oraz wyciągać wnioski.

Myślę, że będzie to słuszna droga, by najpierw badał, szukał dróg polepszenia, uzupełnienia wyników nauczania sam nauczyciel.

A potem niech badają, osądzają pracę nauczyciela i zasób posiadanej wiedzy przez uczniów — wszystkie do tego powołane czynniki.

WSPÓŁPRACA SZKÓŁ I KOMITETÓW RODZICIELSKICH Z ZAKŁADOWYMI KOMITETAMI OPIEKUŃCZYMI NA TERENIE M. ST. WARSZAWY W ZAKRESIE KSZTAŁCENIA POLITECHNICZNEGO

Musimy najpierw zapoznać się z zadaniami, celami i założeniami szkoły, określić w szkole zadania komitetu rodzicielskiego oraz podać, jaką rolę w pracy szkoły spełnia komitet opiekuńczy. Te trzy nierozerwalne ogniwa stanowią ważną podstawę w nauczaniu młodzieży pracy produkcyjnej. Od ich prawidłowego ustawienia zależą w dużej mierze wyniki tego nauczania. Rozpatrzmy kolejno wymienione ogniwa, zależność między nimi i charakter pracy.

1. ZAŁOŻENIA NASZEJ SZKOŁY

W oparciu o uchwały VII Plenum KC PZPR, formujące program rozwoju naszego szkolnictwa i najbliższe zadania w dziedzinie oświaty, jak również w nawiązaniu do ustawy z dnia 15 lipca 1961 r. o rozwoju systemu oświaty i wychowania, szkoła nasza ma przygotować młodzież do działalności praktycznej m. in. przez kształcenie politechniczne.

W związku z tym trzeba rozwiązać zagadnienie nowego programu nauczania, nowej treści nauczania w poszczególnych przedmiotach, ustalenie właściwych metod i form nauczania, przygotowanie nowych podręczników szkolnych i pomocy naukowych, przygotowanie samych szkół i nauczycieli, którzy mają realizować postulaty kształcenia politechnicznego.

Szkoła nowoczesna ma również przygotować ucznia do wyboru odpowiedniego zawodu, tj. do wyboru przyszłej pracy. Toteż w ośmioletniej szkole podstawowej będzie się praktycznie stosować teoretyczną wiedzę zdobytą na zajęciach politechnicznych, w pracowniach przedmiotowych i warsztatach szkolnych. W ten sposób młodzież uczy się pracować już w szkole.

Również formy i metody nauczania ulegną zmianie w nowej, zreformowanej szkole — na metody, które przyczyniają się do wyrabiania aktywnej postawy uczniów, do zdobywania wiedzy własnym wysiłkiem i poszukiwania samodzielnych rozwiązań. Obserwacje, ćwiczenia, praca w laboratorium, warsztacie, wykorzystanie radia, telewizora, filmu, magnetofonu — powinny być powszechnie stosowane w szkole współczesnej.

Proces kształcenia politechnicznego może być realizowany prawidłowo, gdy:

a) szkoła posiada potrzebną bazę materialną (pracownie, maszyny, narzędzia i przybory, materiały, pomoce naukowe, modele itp.);
b) szkoła posiada opracowany i realizowany system organizacyjny i dydaktyczny dla realizacji kształcenia politechnicznego.

Czy Warszawa posiada odpowiednią bazę materialną dla prowadzenia nowoczesnej szkoły?

Z przeprowadzonej ankiety na terenie szkół podstawowych m. Warszawy wynika, że na 198 szkół tylko 18 nie posiada pracowni zajęć praktycznych. Poważna ilość istniejących pracowni mieści się w nieodpowiednich warunkach, np. w piwnicach, schronach, na strychu i zakamarkach lub w zastępczych pomieszczeniach, tzn. w warunkach zupełnie nieodpowiednich.

Wyposażenie w maszyny do obróbki drewna jest niezadowalające, wyposażenie zaś w maszyny do obróbki metalu znikome. Trochę lepiej przedstawia się urządzenie pracowni krawieckich dla dziewcząt, gdzie maszyny do szycia stanowią 40% stanu przewidzianego w normatywach Min. Oświaty.

Na łączną ilość 219 pracowni do zajęć technicznych (niektóre szkoły posiadają już po 2, a czasem i po 3 pracownie) tylko 185 pracowni posiada zadowalające wyposażenie w narzędzia, co stanowi 84% ogólnej ilości pracowni. W 33 pracowniach wyposażenie w narzędzia jest mierne.

Brak również materiałów do wykonywania prac, chociaż szkoły częściowo uzyskują je z wydzielonych sklepów wytypowanych przez Wydział Handlu lub z opiekujących się nimi fabryk.

2. WSPÓŁDZIAŁANIE KOMITETÓW RODZICIELSKICH W WYCHOWYWANIU MŁODZIEŻY

Szkole może dużo pomóc dobrze zorganizowany komitet rodzicielski, i to nie tylko materialnie, gdyż odpowiednie kroki organizacyjne mogą wpłynąć na zwiększenie sprawności szkoły, na lepsze wypełnienie obowiązku szkolnego.

Dotychczas najczęściej komitety rodzicielskie koncentrowały swoją uwagę na pomocy materialnej szkole. Sprawa to ważna, lecz nie podstawowa. Głównym zadaniem komitetu rodzicielskiego, zgodnie z regulaminem podanym w Dz. U. Min. Ośw. nr 8 z października 1961 r., jest współpraca w zakresie wychowania i podnoszenia wyników nauczania. Działalność komitetów rodzicielskich, dotąd na tym odcinku zaniedbana, powinna ulec teraz ożywieniu i być wydobyta na pierwszy plan.

Obowiązkiem rodziców jest nie tylko uczestniczenie w okresowych wywiadówkach, lecz stały udział w procesie wychowawczym szkoły. Musi zaistnieć na co dzień współpraca szkoły z domem. Trzeba zbliżać ogół rodziców do szkoły, do nauczycielskich trudności i kłopotów. Znajomość bezpośrednia spraw szkoły mobilizuje rodziców do czynnej pomocy szkole w pokonywaniu trudności. Odpadają wtedy różne wzajemne pretensje rodziców do szkoły i odwrotnie, polepsza się klimat wzajemnej współpracy.

Toteż wydaje się konieczne organizowanie otwartych zebrań nauczycielskich, informowanie rodziców o problemach szkoły, pracy wycho-

wawczej; należy zainteresować rodziców dziećmi, ich postępami i zachowaniem się w szkole, ustalić plan wychowania, wciągając rodziców do realizacji i kontroli jego wykonania. Oczywiście należy wybrać odpowiednie metody i formy współpracy domu ze szkołą i odwrotnie — zależnie od istniejących w szkole problemów — trudności i oczekiwania przez szkołę pomocy ze strony rodziców.

Większość komitetów rodzicielskich na terenie szkół warszawskich ogranicza swoje prace do zbierania składek, do nadzoru nad prowadzoną kuchnią, czasami zorganizuje imprezę (zabawę, loterię fantową itp.). Oczywiście jest to zaledwie wąski margines możliwości pracy komitetów.

Niektóre komitety rodzicielskie przejawiają inicjatywę w gromadzeniu środków na zakup pomocy naukowych. Te komitety rodzicielskie mogą wykazać się poważnymi osiągnięciami w wyposażeniu szkół, inicjatywa taka zatacza coraz szersze kręgi. Hasła ściślejszego wiązania pracy szkoły z życiem, z gospodarką naszego kraju, walka o wyższy poziom wychowawczy, o lepsze wyniki nauczania, o gruntowniejsze przygotowanie młodzieży do życia — znajdują coraz głębsze zrozumienie wśród ogółu rodziców i komitetów rodzicielskich, przejawiając się w opracowywanych i realizowanych planach współpracy ze szkołą i w różnego rodzaju działalności wspomagającej szkołę, aby mogła ona sprostać ciężącym na niej zadaniom

3. ZAKŁADOWE KOMITETY OPIEKUŃCZE

Instrukcja komitetu wykonawczego CRZZ z sierpnia 1960 r. nałożyła na zakłady pracy obowiązek powoływania komitetów opiekuńczych nad szkołami.

Zadaniem ich jest udzielanie stałej pomocy szkole w przygotowaniu dzieci i młodzieży do życia oraz wychowywanie ich na świadomych i aktywnych członków naszego społeczeństwa.

Idea wiązania szkoły z życiem, współodpowiedzialność rodziców, nauczycieli i całego społeczeństwa za wychowanie dzieci i młodzieży — wymaga ścisłego współdziałania szkoły i domu oraz coraz szerszych kręgów społeczeństwa, a zwłaszcza komitetów opiekuńczych.

Akcja opieki nad szkołami w Warszawie zapoczątkowana została przez związki zawodowe w 1949 r. Działalność zakładowych komitetów opiekuńczych, w początkowym okresie sporadyczna i nieokreślona, została ujęta w ramy systematycznej działalności rad zakładowych w/w instrukcją Komitetu Wykonawczego CRZZ. W tej chwili ilość zakładów patronujących szkołom znacznie się zwiększyła, ale wciąż jeszcze jest niewystarczająca w stosunku do potrzeb i ilości szkół.

Z posiadanych danych wynika, że na terenie m. st. Warszawy na ogólną ilość 1534 zakładów pracy działa mniej lub bardziej aktywnie tylko 345 zakładowych komitetów opiekuńczych, tj. około 22%. I tak: na 198 szkół podstawowych istnieje 197 komitetów, na 52 szkoły ogólnokształcące aż

85, co oznacza, iż wbrew instrukcji CRZZ wiele szkół tego typu posiada po kilka zakładów opiekuńczych. Natomiast 151 szkół zawodowych posiada tylko 37 komitetów opiekuńczych.

Szkoły dla dorosłych, zakłady wychowawcze oraz szkoły specjalne prawie w ogóle nie korzystają z pomocy zakładów pracy. Jedynym wnioskiem, który nasuwa zestawienie tych kilku danych, jest konieczność zwiększenia w jak najszybszym terminie ilości zakładowych komitetów opiekuńczych, doprowadzenie do tego, by każda szkoła, każda placówka wychowawcza posiadała patronat określonego zakładu pracy.

Warto zastanowić się teraz, jak współpraca zakładowych komitetów opiekuńczych ze szkołami układała się dotąd. Przeanalizowanie dotychczasowej działalności kom. opiek., ukazanie licznych błędów i niedociągnięć na pewno pomoże w znalezieniu właściwych form współdziałania szkoły z zakładem.

Z materiałów sprawozdawczych, które przysyłają zarządy okręgowe związków branżowych i władze oświatowe, z dyskusji, które prowadziliśmy na poprzednio organizowanych naradach, wynika, że współpracę tę gros zakładów pracy sprowadza wyłącznie do płaszczyzny ekonomicznej.

Wiele instytucji opiekuje się wybranymi placówkami oświatowymi, przekazując im maszyny, narzędzia, surowce, odpady, wyposaża pracownie i gabinety w pomoce naukowe, urządza boiska sportowe, organizuje wycieczki, przeprowadza remonty i dokonuje napraw sprzętów szkolnych.

Jak wysokich sum sięgają powyższe świadczenia, zilustrują następujące dane:

Ze sprawozdań, które do WKZZ nadesłały Zarządy Okręgowe Związków Branżowych, wynika, że zakłady pracy z terenu Warszawy i woj. warszawskiego przekazały szkołom w ubiegłym roku:

1. Maszyn i urządzeń na sumę 5021 tys. zł.
2. Narzędzi i odpadów surowca na 2550 tys. zł.
3. Dotacji na pomoce naukowe, wyposażenie pracowni i świetlic 4355 tys. zł.
4. Dotacji na organizowanie wycieczek szkolnych, wartości bezpośrednich świadczeń w transporcie — 134 tys. zł.
5. Dotacji dla drużyn harcerskich — 110 tys. zł.
6. Pomoc dzieciom niezamożnym i nauczycielstwu + drobne upominki, nagrody rzeczowe itp. — 21 tys. zł.
7. Świadczenia inne, np. remonty, urządzenia boisk, naprawy, fundacje itp. — 261 tys. zł.

Razem 12,5 mlna zł

Jest to suma bardzo wysoka, a dodać należy, że nie obejmuje ona wszystkiego, co zakłady pracy w ostatnim roku szkolnym przekazały placówkom podopiecznym.

Poza tym nie wszystkie formy pomocy dadzą się przeliczyć na pieniądze (np. korzystanie dzieci z pomocy lekarskiej itp.) i nie wszystkie zakłady pracy prowadziły statystyki lub wykazywały maszyny, części, narzędzia czy odpady surowca, które przekazywały szkołom.

Są to świadczenia na pewno nieobojętne żadnej szkole, stanowią bowiem istotną pomoc w rozwiązaniu niejednej poważnej trudności, z jakimi boryka się nasze szkolnictwo.

Z warszawskich zakładów pracy najofiarniej pomagają szkołom takie zakłady, jak: Warszawskie Zakłady Telewizyjne, Zjednoczenie Przemysłu Elektrotechnicznego, Zakłady Radiowe im. Kasprzaka, Fabryka Samochodów Osobowych na Żeraniu, Huta „Warszawa", Walcownia Metali, Zjednoczenie Przemysłu Motoryzacyjnego, PZO, WPBP „Żelbet" i inne.

Istnieją jednak i takie zakłady pracy, które współpracę ze szkołami ograniczają do jednorazowych sporadycznych kontaktów. Rada zakładowa np. przekazuje szkole pewną sumę pieniędzy na organizację choinki noworocznej, wycieczki lub w najlepszym wypadku na zakup pomocy naukowych i na tym kończy swoją działalność.

Bardzo często zdarza się i tak, że zakład nie prowadzi stałej współpracy z podopieczną placówką i nie zna warunków danej szkoły. Nie jest zorientowany w jej potrzebach, nie wie, jakie szkoła posiada pracownie, jakie koła zainteresowań, nie zna wyników nauczania uczniów i w rezultacie przekazuje szkole takie maszyny, części lub narzędzia, które stają się tylko k ł o p o t e m dla dyrekcji szkoły.

Wiele zakładów pracy ofiarowuje szkołom s t a r e maszyny, wymagające poważnych remontów, b e z u ż y t e c z n e dla szkoły narzędzia, które w dobie zawrotnego postępu techniki nie mogą służyć nawet jako pomoce naukowe.

Istotnym jednak mankamentem w pracy zakładowych komitetów opiekuńczych jest to, że w swej działalności niemal wyłącznie pomijają problemy d y d a k t y c z n o - w y c h o w a w c z e.

Tylko nieliczne komitety w pełni zdają sobie sprawę, na czym polega ich rola w odpowiedzialnej i trudnej pracy wychowawczej.

Takie zakłady pracy, jak Huta „Warszawa", Przedsiębiorstwo Budownictwa Miejskiego „W-Z", Rada Zakładowa przy PKiN, Rada Zakładowa przy Ministerstwie Finansów, Dyrekcja Okręgowa Poczty i Telekom., Przedsiębiorstwo Budownictwa Miejskiego „MDM", które jako jedno z niewielu jest stałym członkiem TPD, Tarchomińskie Zakłady Przemysłu Farmaceutycznego, Przedsiębiorstwo Budownictwa Miejskiego Marymoncka 105 i inne w miarę swych możliwości działalność opiekuńczą poszerzają o problemy dydaktyczno-wychowawcze.

Przedstawiciele tych zakładów pracy biorą udział w posiedzeniach rad pedagogicznych podopiecznych szkół, ściśle współpracują z komitetami rodzicielskimi. Interesują się postępami dzieci, przyczynami drugorocz-

ności. Starają się organizować pomoc w nauce dzieciom słabszym, a przede wszystkim tej masie dzieci, których pracujący rodzice nie mają czasu, by poświęcić im wiele uwagi. Niektóre z w/w zakładów produkcyjnych organizują u siebie akcję tzw. „Otwartych Drzwi" — są to wycieczki młodzieży na teren zakładów pracy. Ostatnio np. organizowały je takie zakłady pracy, jak Huta „Warszawa", W.F.M., W.Z.P.O.Z., Zakłady im. Kasprzaka i inne. Wycieczki te mają ogromne znaczenie poznawcze i wychowawcze. Dziecko zwiedzające zakład pracy poznaje procesy produkcji, tok wytwarzania określonych produktów, poznaje maszyny, osiągnięcia najnowszej techniki, jej zastosowanie w twórczej i pożytecznej pracy człowieka.

Stykając się z atmosferą wytężonej pracy, dzieci nabierają szacunku dla człowieka, który tę pracę wykonuje. Dzieci klas starszych, które kończą szkołę podstawową i myślą o wyborze przyszłego zawodu, a co za tym idzie — o wyborze dalszego kierunku nauki, mogą w czasie takiej wycieczki zorientować się, jaka praca najbardziej odpowiadałaby ich uzdolnieniom i zainteresowaniom. Uczeń kończący obecnie szkołę podstawową nie posiada orientacji, jaki powinien obrać sobie zawód. Najczęściej kieruje się radą kolegów i rodziców.

Kryteria wyboru zawodu nie zawsze zgodne są z zamiłowaniami ucznia lub z kryteriami określającymi społeczną użyteczność danego fachu. A przecież odpowiedni wybór pracy to w życiu człowieka jeden z najistotniejszych problemów. P r z y p a d k o w y wybór szkoły zawodowej jest często przyczyną rezygnacji nawet z nauki i pracy.

Wiele z wyżej wymienionych zakładów pracy współdziała ze swą szkołą na zasadach obustronnych. Wspólnie obchodzi się święta z okazji Dnia Nauczyciela, Międzynarodowego Dnia Dziecka, zakończenia roku szkolnego itp.

Szkoły organizują imprezy, na które zawsze zaproszeni są przedstawiciele zakładu pracy. Zakłady pracy pomagają nauczycielom w realizacji kształcenia politechnicznego, szkolnym pracowniom, kółkom zainteresowań. Oprócz wspomnianych już kilkakrotnie urządzeń i maszyn dają pomoc instruktażową, udzielają porad i konsultacji.

Np. Zakłady Radiowe im. Kasprzaka stanowią najlepszy przykład, jak należy rozwiązywać problemy związane z kształceniem politechnicznym w szkole.

Wybitni fachowcy zakładu udzielają instruktażu szkolnym kołom zainteresowań, pracownikom i warsztatom szkolnym. Niestety tego rodzaju współpracę ze wszech miar cenną i korzystną dla obu stron prowadzą, jak już zaznaczyłem, tylko nieliczne zakłady pracy.

Należy organizować również prelekcje, spotkania z wybitnymi pedagogami i psychologami, nawiązać współpracę z Uniwersytetem dla Rodziców, organizować pokazy filmów oświatowych.

Przy pomocy Uniwersytetu dla Rodziców można zorganizować indywidualne porady, z których na pewno korzystać będzie wielu rodziców.

Istotnym warunkiem realizacji programu pedagogizacji rodziców jest ścisłe współdziałanie zakładowych komitetów opiekuńczych z komisjami problemowymi, np. z komisją kobiecą, młodzieżową, z kierownikiem placówki k.o., z kierownikiem biblioteki, nauczycielami i działaczami komitetów rodzicielskich.

Wiemy, że obecne możliwości szkół do prowadzenia politechnizacji są dość skromne i stale jeszcze ubogie.

Braki te można i należy jednak szybko usunąć. Zależy to również w znacznym stopniu i od komitetów opiekuńczych.

Prawdą jest, że przy dobrym nauczycielu uczniowie przyswoją umiejętność posługiwania się obrabiarkami szkolnymi (wiertarka, tokarka, tarczówka, wyrównarka, taśmówka itp.), ale techniczny, organizacyjny i społeczny mechanizm produkcji może zrozumieć uczeń tylko w zakładzie pracy.

Toteż kształcenia politechnicznego nie możemy wyłącznie ograniczać do szkoły. Powinno ono opierać się z jednej strony na przygotowaniu teoretycznym i nauczaniu techniki w szkole, z drugiej strony — na produkcyjnej pracy w warunkach nowoczesnej techniki i organizacji przemysłu.

Należy oczekiwać w tym względzie odpowiedniego powiązania szkół z zakładami produkcyjnymi w toku ich normalnej pracy. Rozumiemy przez to, że zakłady pracy umożliwią udział młodzieży klas starszych liceów ogólnokształcących przynajmniej przez kilka dni w roku w działalności produkcyjnej (przy odpowiednim zabezpieczeniu przed wypadkami).

Opiekunowie szkół muszą również poznać potrzeby dydaktyczne pracowni, zadania metodyczne warsztatów szkolnych oraz brać czynny udział w konferencjach rad pedagogicznych. W konferencjach rad zakładowych powinni znaleźć się przedstawiciele szkoły dla wymiany opinii na temat kształcenia i wychowania młodych ludzi.

Zorganizowanie wspólnych prac społecznie użytecznych kilkudniowych w ciągu roku, np. przy porządkowaniu boisk, parku, zieleńca, fabryki, udział w uroczystościach szkolnych i zakładowych z własnym programem — zacieśni te kontakty.

Kontakty zakładów pracy ze szkołami podopiecznymi należy opierać na planie współdziałania. Władze szkolne, rady zakładowe, robotnicze, administracja zakładów pracy — na płaszczyźnie obopólnego porozumienia — powinny sporządzać właściwy harmonogram i plan pracy na każdy rok szkolny, zdając sobie sprawę, że wychowawczy wpływ załogi socjalistycznego przedsiębiorstwa na młodzież szkolną ma ogromne znaczenie w kształtowaniu młodych umysłów, ich właściwego stosunku do pracy i umiejętności produkcyjnej.

Dotychczasowa współpraca zakładów ze szkołami nosiła charakter kurtuazyjny, odświętny. Szkoła w zasadzie była traktowana jako ubogi krewny. Kontakty te powinny ulec zmianie na bardziej konkretną planową współpracę dnia powszedniego.

Zakłady pracy przecież dysponują doświadczoną kadrą i nowoczesną bazą techniczną — mogą przeto torować młodzieży szkół ogólnokształcących drogę do pracy produkcyjnej, wychowując ją w duchu socjalistycznym, a równocześnie zapewniając udział młodzieży szkolnej w życiu fabryk, co może stanowić również poważne źródło podnoszenia poziomu kulturalnego robotników, dając im możność poczucia siły i społecznego pożytku w trakcie przekazywania fachowych wiadomości młodzieży szkolnej w wydzielonych warsztatach lub na szkoleniowych stanowiskach uczniowskich.

Toteż współpraca szkół z zakładami pracy powinna polegać na udzielaniu szkołom porad i pomocy w zakresie:

— budzenia wśród młodzieży zamiłowania do wiedzy i nowości technicznych, wpajania zamiłowania do pracy produkcyjnej, do zbiorowego życia społecznego, poszanowania mienia społecznego, poczucia gospodarności i oszczędności, rozwijania aktywności społecznej i kultury życia codziennego, kształtowania socjalistycznej postawy etycznej, ideologicznej i materialistycznego poglądu na świat;
— zapewnienia pomocy instruktażowej ze strony personelu inżynieryjno-technicznego, majstrów i robotników oraz pomocy w zakresie wyposażenia szkół w urządzenia umożliwiające politechnizację nauczania;
— powiązania szkoły z zakładem pracy jako środowiskiem wychowawczym, współpraca z młodzieżą w celu polepszenia wyników nauczania.

Pracę zakładu ze szkołą powinno się opierać na zawartej umowie obejmującej plan pracy. Przed ustaleniem planu współpracy należy poszczególne punkty przedyskutować na posiedzeniu komitetu opiekuńczego w obecności dyrektora zakładu i kierownika szkoły.

W zawieranych umowach o współpracy szkół z zakładami pracy należy przewidzieć również spotkania młodzieży w świetlicy zakładowej lub szkolnej, wykorzystując film jako środek mobilizujący do walki z obojętnością wobec spraw naszego społecznego bytu, do podnoszenia poziomu życia kulturalnego i rozwoju uczuć solidarności robotniczo-inteligenckiej w budowie ustroju socjalistycznego.

Reasumując, pragnę zwrócić uwagę na następujące zadania do realizacji:

1. Konieczność objęcia patronatem zakładów pracy nad wszystkimi szkołami na terenie m. st. Warszawy. Sytuacja w szkolnictwie warszawskim jest trudna. Szkolnictwo to obejmuje ponad 200 tys. uczniów szkół podstawowych i średnich. Dla tak wielkiej liczby dzieci stołeczne szkoły

nie dysponują wystarczającą ilością sal lekcyjnych, pracowni i warsztatów.

2. Konieczność pomagania szkołom w postaci przekazywania maszyn, narzędzi, przyrządów, pomocy naukowych, materiałów, udostępnienia warsztatów i udzielania pomocy szkołom w realizacji procesu politechnizacji, wdrażając młodzież szkolną do konkretnej pracy, do spraw produkcji, mechanizacji, techniki.

3. Pomoc w pracy wychowawczej, jak np. w postaci systematycznych spotkań młodzieży szkół z zakładami pracy przy okazji omawiania planów produkcyjnych, urządzaniu wspólnych imprez artystycznych, udostępnianiu pracowni specjalistycznych i laboratoriów do nauki młodzieży szkolnej, współudział przy rekrutacji młodzieży do szkół zawodowych w postaci poradnictwa, fundowania stypendiów dla uczniów itp. Uczestnictwo opiekunów w konferencjach poświęcanych omawianiu wyników nauczania, wpływanie na rodziców w kierunku zwiększania ich opieki nad młodzieżą, fundowanie nagród dla uczniów wyróżniających się dobrymi wynikami w nauce i sprawowaniu się.

4. Proponuje się zorganizowanie współzawodnictwa wśród zakładowych komitetów opiekuńczych w osiąganiu najlepszych efektów współpracy ze szkołami i w ramach Okręgowych Zarządów Związków Zawodowych (współzawodnictwo zakładowe i międzybranżowe).

Ogromne przeobrażenia w naszym kraju zawdzięczamy rozwojowi myśli technicznej. Świat techniki staje się obecnie czynnikiem warunkującym rozwój cywilizacji i zaczyna coraz bardziej decydować o stylu naszego życia.

W związku z tymi przeobrażeniami zmienia się również i funkcja szkoły. Nowoczesna, politechniczna szkoła ogólnokształcąca będzie uwzględniać także odtąd i te elementy, które ułatwiają orientację w zjawiskach świata technicznego. Musi przeto szkoła wyposażać uczniów w wiedzę i umiejętności przydatne uczniom już dziś, jak również i te, które będą przydatne dopiero za kilka lub kilkanaście lat. Wymaga to nie tylko wielkiego wysiłku nauczyciela, lecz i mobilizacji wszelkich środków pomocniczych oraz nakreślenia planu działania.

Ze współpracy szkoły, komitetu rodzicielskiego i zakładowego komitetu opiekuńczego należy oczekiwać:

— udzielania pomocy szkołom w procesie politechnizacji, udostępniania warsztatów do ćwiczeń i praktyk, przekazywania różnych urządzeń, maszyn i narzędzi;

— wyrabiania wśród młodzieży zamiłowania do konkretnej pracy, wdrażania jej w sprawy produkcji, mechanizacji, techniki;

— organizowania spotkań młodzieży szkolnej z przodownikami pracy, zapraszania jej na zebrania samorządów, rady zakładowej, zwiedzania zakładów;

— organizowania kół zainteresowań technicznych, obsadzania instruktorów przez personel inż.-techniczny zakładu;
— uaktywnienia postawy rodziców — pracowników zakładów wobec zagadnień dydaktyczno-wychowawczych;
— konkretyzacji zaleceń szkoły w zakresie postulatów wychowawczych (ład, porządek, organizacja pracy), głoszonych przez wychowawców i obserwacji z tego zakresu uczniów na terenie zakładu;
— przyjmowania grup uczniowskich na ćwiczenia praktyczne w wydzielonych stanowiskach pracy (laboratoria, warsztaty), praktyk wakacyjnych, delegowania instruktorów do szkół w celu pomocy dla nauczycieli zajęć technicznych;
— informowania uczniów o wyborze zawodu przedstawionego od strony wymagań i konfrontacji własnych możliwości i zamiłowań;
— umów patronalnych pomiędzy brygadami robotników a uczniami w celu poznania wzajemnej pracy (brygada informowana o postępach w nauce, o życiu szkoły bierze udział w uroczystościach, akademiach, zakończeniu roku szkolnego itp., uczniowie zaś poznają tajniki pracy produkcyjnej, zapoznają się z techniką, uczą się szanować pracę robotnika);
— organizowania grup półwolnościowych w zakładach poprawczych i wiązania z pracą w dużych zakładach pracy, gdzie pod opieką wychowawców uczniowie uzupełniać mogą wykształcenie podstawowe i uczą się zawodu, przez co w młodzieży z domów poprawczych budzi się wiara we własne siły, pokazuje się perspektywy normalnej pracy i szanse życiowe zdobycia zawodu.

Fabryka, komitet rodzicielski stają się w ten sposób przedłużeniem działalności pedagogicznej, pomagając w realizacji założeń nowoczesnej szkoły.

Dalej przedstawia się:
— wzór umowy o zakresie i formach opieki zakładu pracy nad szkołą i usług szkoły na rzecz zakładu pracy;
— kartotekę pomocy;
— ramowy plan współpracy.

ZAŁĄCZNIK NR 1

UMOWA
O ZAKRESIE I FORMACH OPIEKI ZAKŁADU PRACY NAD SZKOŁĄ I USŁUG SZKOŁY NA RZECZ ZAKŁADU PRACY

Dyrekcja i Rada Zakładowa w .....

.....

(nazwa i adres zakładu pracy)

reprezentowana przez:

1. ..... przedstawiciela dyrekcji

(imię, nazwisko Przewodn. RZ)

2. ..... przedstawiciela Rady Zakładowej oraz

(imię, nazwisko i funkcja)

Dyrekcji Szkoły .....

w .....

reprezentowana przez:

1. ..... przedstawiciela dyrekcji szkoły
2. ..... przedstawiciela Organizacji ZNP

w myśl instrukcji KW CRZZ z sierpnia 1960 r. zawarły dwustronną umowę, w sprawie wzajemnej współpracy.

a) Zakład pracy przyjmuje opiekę nad szkołą i zobowiązuje się w bieżącym roku szkolnym do następujących świadczeń i form pomocy na rzecz szkoły:

.....

.....

b) Kierownictwo szkoły przyjmuje opiekę zakładu i zobowiązuje się do następujących świadczeń na rzecz zakładu:

.....

.....

Ustala się, że zakład (instytucję) będzie reprezentował wobec szkoły przewodniczący komitetu opiekuńczego:

Ob. .....

wobec zakładu pracy:

Ob. .....

Podpisy: Podpisy:

....

....

..... dnia .....

Umowę sporządza się w 3 egz. Po jednym egzemplarzu otrzymują zawierający umowę, trzeci zostaje przesłany do Rady Opiekuńczej przy Wojewódzkiej Komisji Związków Zawodowych, Warszawa, Nowy Zjazd 1. Szkoła może przyjmować opiekę tylko jednego zakładu, natomiast zakład przyjąć może opiekę nad kilkoma szkołami.

ZAŁĄCZNIK NR 2 (Wzór)

KARTOTEKA POMOCY
UDZIELANEJ PODOPIECZNEJ SZKOLE W ROKU SZKOLNYM 1961/62

1. .....

(nazwa i adres zakładu pracy)

2. .....

*szkoła **

* W wypadku, jeśli zakład opiekuje się więcej niż 1 szkołą, prowadzi oddzielną kartotekę dla każdej ze szkół. Mogą to być również zapisy w zeszycie.

Lp.	Udzielana pomoc materialna i materiałowo-techniczna szkole. Wyszczególnienie	Termin	Wartość zł

ZAŁĄCZNIK NR 3

RAMOWY PLAN WSPÓŁPRACY

I. Świadczenia na rzecz szkoły
1. Nieodpłatne przekazywanie zbędnych maszyn, sprzętu, urządzeń, odpadów użytkowych.
2. Przeprowadzanie drobnych remontów i napraw na rzecz szkoły.
3. Organizowanie zajęć praktycznych młodzieży na terenie zakładu pracy na stanowiskach wydzielonych.
4. Przyjmowanie wycieczek szkolnych w określone dni i godziny celem zwiedzenia zakładu i dla preorientacji zawodowej młodzieży szkolnej.

II. Współpraca w zakresie zagadnień dydaktyczno-wychowawczych
1. Udział przedstawicieli Komitetu Opiekuńczego w pracach Rady Pedagogicznej i Komitetu Rodzicielskiego.
2. Organizowanie wspólnych uroczystości z okazji rocznic i świąt względnie wymiana przedstawicieli na uroczystościach zakładu pracy.
3. Organizowanie spotkań z przodownikami i racjonalizatorami.
4. Udział młodzieży szkolnej w odczytach i pogadankach na tematy związane z postępem technicznym.
5. Udział personelu inż.-technicznego w prowadzeniu szkolnych kół zainteresowań technicznych.
6. Pomoc szkole w rozwiązywaniu problemu drugoroczności dzieci trudnych, pozbawionych opieki itp.

III. Świadczenia szkoły na rzecz zakładu pracy
Prace społeczno-użyteczne młodzieży, pomoc w wykonywaniu dekoracji z okazji uroczystości, organizowanie imprez artystycznych, organizowanie pomocy w dokształcaniu pracowników zakładu w postaci udostępnienia pomieszczeń, pomocy naukowych itp.

IV. Praca z rodzicami w postaci organizowania pogadanek, odczytów, wieczorów dyskusyjnych itp.
Koordynatorem na szczeblu powiatu (dzielnicy) jest Inspektorat Oświaty, który równocześnie udziela informacji w sprawie przydziału odpowiedniej podopiecznej placówki oświatowej dla danego zakładu pracy.

IRENA LEPALCZYK
Łódź

ZAINTERESOWANIA CZYTELNICZE UCZNIÓW KLAS STARSZYCH SZKÓŁ ŚREDNICH W ŁODZI

Aniela Mikucka, zasłużony badacz czytelnictwa w Polsce, prawie natychmiast po zakończeniu działań wojennych przeprowadziła badania nad zainteresowaniami czytelniczymi młodzieży szkół ogólnokształcących. Badaniami Mikuckiej objęty był teren całej Polski. Miały one na celu sprawdzenie, jakich tematów poszukuje młodzież w książkach naukowych i popularnonaukowych. Szczegółowej analizy tej ankiety autorka dokonała w rozdziale zatytułowanym „Zainteresowania czytelnicze młodzieży szkół ogólnokształcących w r. 1945", w którym omówiła następujące zagadnienia: zastosowana metoda a wyniki, zestawienie ogólne, zainteresowania najsilniejsze i najczęściej występujące, zainteresowania historią oraz zainteresowania ważne i charakterystyczne.[1]

Artykuł niniejszy jest wynikiem badań prowadzonych z inicjatywy Podkomisji Czytelnictwa Dzieci i Młodzieży ZG ZNP wiosną 1959 roku w ostatnich dwóch klasach 21 szkół ogólnokształcących i 9 szkół zawodowych. Badanie nasze miało m. in. za zadanie ukazanie podobieństw i różnic w zainteresowaniach czytelniczych młodzieży w 1945 i 1959 roku. Oczywiście jest rzeczą konieczną wziąć pod uwagę w rozważaniach ogólną zmianę warunków, w jakich odbywały się nasze badania w porównaniu z pracą Instytutu „Czytelnika". W tym miejscu zaznaczamy tylko istniejącą aktualnie stabilizację stosunków społecznych i gospodarczych, której było brak w 1945 roku. O zasadniczych zmianach wynikających z nasycenia rynku wydawniczego i rozwoju urządzeń służących popularyzacji książki (jak np. biblioteki) nie mówimy, gdyż są to sprawy znane i oczywiste. Trzeba tylko podkreślić, iż nasze materiały obejmowały wyłącznie uczniów szkół łódzkich.

Różnice między tekstem ankiety Mikuckiej a zastosowanym w naszej pracy są stosunkowo nieznaczne. Najpoważniejsze odnoszą się do usunięcia niektórych haseł (kolejnictwo, radio, bibliotekoznawstwo, dzieje książki) i wprowadzenia nowych (atomistyka, podróże międzyplanetarne, moda) oraz zmiany hasła „zagadnienia psychologiczne" na dwa odrębne: psychologia dziecka i dorosłego. Zastosowano również większą szczegółowość w stosunku do hasła „historia", a mianowicie na jego miejsce wprowadzono następujące: historia Polski, powszechna, historia pierwszej i drugiej wojny światowej, historia innych wojen. Natomiast hasło „geografia" potraktowano jako wspólne dla wyrażenia zainteresowań geografią Polski i powszechną, gdy w zestawieniu podanym przez Mikucką występowała jedynie „geografia powszechna". Kwestionariusz zastosowany w badaniach 1945 roku obejmował 62 hasła, w 1959 — 66 haseł.

[1] Badania czytelnicze. Materiały i studia. T. I. Czytelnik. Łódź. br. s. 87—95.

Materiał badawczy uzyskany od uczniów szkół łódzkich obejmował 790 ankiet, które, jak było wyżej powiedziane, miały na celu ujawnienie zainteresowań książką popularnonaukową oraz 1973 wypracowania na 16 tematów stanowiących ilustrację do pytań postawionych w ankiecie.

Na ogółem 458 uczniów z X i XI klas liceów ogólnokształcących i 332 z IV i V klas szkół zawodowych (różnego typu) 80,3% przypada na wiek 17—18 lat. Mediana wieku badanej przez nas młodzieży wynosiła 17 lat, gdy w 1945 roku — 15 lat.

Nie będzie chyba przesadą, gdy na plan pierwszy, jako motto tego rozdziału, umieszczone zostanie zdanie:

„...Kocham książki, kocham poezję, która ma w sobie tyle czaru i uroku, bo cóż może być piękniejszego od książek? Chyba nauka..." (T. Farm. dz. III e).

Po tym entuzjastycznym okrzyku można przejść do wypowiedzi, które świadczą o czytaniu książek popularnonaukowych:

„Książki te dostarczają wielu wiadomości z interesujących mnie zagadnień: fizyki, astronautyki, geografii, chemii, marynistyki i wielu innych dziedzin. Książki te są dla mnie wspaniałym uzupełnieniem nauki szkolnej" (XII LO chł. Xc).

Młodzież wyraźnie zdaje sobie sprawę, że w czasach współczesnych wzrosło znaczenie literatury popularnonaukowej, wzrosła liczba książek wydawanych z tego zakresu i zapotrzebowanie na nie. „Wynika to przede wszystkim z większego zainteresowania się nauką, różnymi odkryciami i wynalazkami" — wyjaśnia uczennica XX LO.

Lektura książek popularnonaukowych, mimo iż jest oceniana jako „potrzebna", „pożyteczna", „przyjemna", sprawia trudności, wymaga wysiłku, który, jak słusznie zauważyła jedna z piszących, jest znacznie większy w początkowej fazie czytania: „...nieraz zmuszam się, aby przebrnąć przez kilka trudnych rozdziałów, później czytam taką książkę z przyjemnością" (XXV LO dz. Xc).

Gdyby hasła dotyczące h i s t o r i i połączyć w jedno, to niewątpliwie byłoby to zainteresowanie najsilniej i najczęściej występujące, podobnie jak to miało miejsce w badaniach Instytutu Kulturalno-Oświatowego „Czytelnika".

Historia spełnia swą przysłowiową rolę nauczycielki życia i informatorki o prawdzie dziejowej. Studiowanie historii wg przekonania młodzieży wpływa „dodatnio" na rozwój inteligencji, na kształtowanie światopoglądu. Lektura książek popularnonaukowych i naukowych z tej dziedziny rozbudza zapał i daje podnietę do pracy umysłowej. Nic więc dziwnego, że uczeń I Liceum pisze w sposób nie pozbawiony patosu:

„Historia nauczyła mnie tej prawdy, którą zawiera prastara religia buddyjska, że największym grzechem jest niewiedza. Historia wreszcie pouczyła mnie o sensie życia, że jedynym celem człowieka jest stałe doskonalenie swego umysłu, swego ciała i swej kultury" (I LO chł. XIa).

Przekonanie o własnej niewiedzy prowadzi do zainteresowań historycznych oraz w konsekwencji do przeświadczenia, że historii nie stanowią

tylko wielcy wodzowie i politycy, lecz wydarzenia i fakty polityczne, społeczne i gospodarcze, z którymi oni byli związani.

Materiały zdają się wskazywać, że młodzież interesuje się obecnie nie historią ludzi, lecz ludów i że ma świadomość, iż nie jednostka miała decydujący wpływ na kształtowanie się wypadków historycznych, ale układ istniejących stosunków gospodarczych i społecznych.

Wśród zainteresowań historycznych na pierwsze miejsce występują zainteresowania historią drugiej wojny światowej. Mówi o tych sprawach 33,5% ogółu młodzieży. W kategorii chłopców odsetek ten jest znacznie wyższy niż wśród dziewcząt.

Zainteresowania historią Polski znajdują się na następnym miejscu po zainteresowaniach drugą wojną światową. Mówi o nich 32,5% ogółu młodzieży. Historią innych wojen interesuje się 18,7% ogółu uczniów. Żywiej na to hasło reagują chłopcy. Swoje zainteresowania historią powszechną zaznacza 17,1% ogółu młodzieży.

Epoką historyczną, najwięcej pociągającą uczniów, są czasy starożytne, dzieje, wierzenia, kultura i sztuka Rzymu, Grecji i Egiptu, legendy i podania tych krajów. Do książek wymienianych z tego zakresu należą „Mity greckie" Wandy Markowskiej.

„Minęły wieki. Ołtarze bogów greckich rozpadły się w proch. Posągi, rzeźby ocalały, czcigodne szczątki murów i kolumn zapełniły muzea świata. Książka ta bardzo mi się podobała, ponieważ przeniosła mnie w dawne przeszłe lata. Dzięki »Mitom« poznałam życie, zwyczaje i wierzenia starożytnych Greków" (XV LO dz. XIa).

Poza Wandą Markowską znajdujemy w wypracowaniach słowa uznania dla twórczości pisarskiej Jana Parandowskiego i jego prac nawiązujących do starożytności, dowody znajomości książki Kosidowskiego „Kiedy słońce było bogiem", książek o historii i kulturze antycznej Grecji i Rzymu — pióra Tadeusza Zielińskiego.

Po zainteresowaniach historycznych najczęściej i najsilniej występują zainteresowania filmem (73% ogółu uczniów obu typów szkół wypowiada się na ten temat). Zjawisko to stosunkowo łatwo można stwierdzić na podstawie obserwacji. Niektóre prace pisane o ekranizacji powieści odznaczały się znajomością tajemnic warsztatu reżysera i scenografa, a co ważniejsze, wykazały dużą inwencję piszących, żywość wyobraźni, zrozumienie sztuki filmowej. Wśród wypracowań zwracają uwagę te, w których uczniowie zastanawiając się nad tematem „gdybym był pisarzem..." snują plany i projekty scenariuszy filmowych lub też na podstawie znanych sobie filmów projektują powieści, wykazując różnice, jakie istnieją między obrazem filmowym a ujęciem literackim dzieła artystycznego.

Zainteresowania muzyką znalazły się na szóstym miejscu po historii, filmie, teatrze, podróżach i modzie. Mówi o tych sprawach 56,8% uczniów obu typów szkół.

Przeżycia związane z muzyką są bliskie części młodzieży szkół średnich. Przekonanie o wielkim wpływie muzyki na kształtowanie się charakteru człowieka, na rozwój jego uczuciowy występuje niejednokrot-

nie. Wiara, że muzyka może być źródłem głębokich wzruszeń, a nawet szczęścia, jest podstawą życzeń, by młodzież zamiast „łobuzować się czy spacerować po ulicach" szła na koncert, operę, operetkę lub słuchała muzyki w domu nadawanej przez radio.

Mimo że zainteresowanie muzyką występuje wśród młodzieży, to jednak wypowiedzi świadczących o przeżyciu treści muzycznej znajdujemy stosunkowo niewiele. Dlatego też zacytowana poniżej jest tym cenniejsza, że ukazuje związki muzyki z lekturą:

„Słucham oratorium Fr. Haendla i jednocześnie rozmyślam nad tym w jaki sposób umotywować swoje stanowisko wobec książki »Zmartwychwstanie« Lwa Tołstoja. Przytoczenie oratorium »Mesjasz« nie jest przypadkowe, bowiem przy słuchaniu jego doznaję podobnych wzruszeń, jak przy czytaniu »Zmartwychwstania«. To wielkie dzieło oratoryjne jest dowodem głębokiej wiary kompozytora w człowieka, w miłość. Jednostka miłująca bliźnich potrafi dokonać cudów, równych stworzeniu bytu. Potrafi wydobyć bliźniego z przepaści zła, a nawet zwyrodnienia. To właśnie dzięki poświęceniu i miłości Dymitra Katia uwierzyła w swą duszę — zmartwychwstała" (IV LO dz. Xa).

Po muzyce idą zainteresowania sportem, traktowanym jako rozrywka, dająca wiele zadowolenia i przyjemności. Zainteresowania wychowaniem fizycznym i sportem ujawnione są przez 53,3% ogółu młodzieży. Nie stanowi niespodzianki fakt, że zainteresowania te występują częściej i silniej wśród chłopców niż dziewcząt. Ważne jest również podkreślenie, że żywiej jest ono zaakcentowane przez młodzież szkół zawodowych.

Wśród nauk o człowieku psychologia zajmuje czołowe miejsce. Zainteresowanie tą dyscypliną objawia 45,8% ogółu młodzieży, gdy psychologią dziecka — 33%. Dziewczęta znacznie mocniej (38,7%) wyrażają swoje zainteresowania dla psychologii dziecka niż chłopcy. Jest rzeczą charakterystyczną, że młodzież zdaje sobie sprawę, iż psychologia to nie tylko „najciekawszy i niezrównany w obfitość tematów obiekt zainteresowań", lecz również, że jest to dyscyplina, która mimo „wysiłków i zachodu ze strony psychologów pozostaje stale nieprzenikniona". Na podstawie innych wypowiedzi należałoby to zdanie zrozumieć w ten sposób, że człowiek i jego psychika stanowią wielką tajemnicę, którą badają naukowcy przy pomocy specjalnych metod badawczych, a „zwykli" ludzie usiłują zrozumieć na podstawie codziennych obserwacji siebie i innych.

Przedmiotem zainteresowania są książki o charakterach ludzkich, o sposobach reagowania ludzi w różnych sytuacjach.

„Interesuje mnie — mówi uczennica Technikum Farmaceutycznego — nauka, która dopiero obecnie się rozwija — charakterologia. Poznanie samej siebie, własnego charakteru, jest rzeczą ważną, pomaga skierować swoje zainteresowania w odpowiednim kierunku, pomaga żyć w kolektywie, bez trudu zrozumieć innych" (L. Farm. dz. III).

Znajomość literatury psychologicznej można stwierdzić w jednym tylko przypadku. Rozwój psychiki człowieka w zależności od wieku oraz interesujące doświadczenia, jakie przeprowadzili uczeni w tej dziedzinie,

skupiły uwagę uczennicy XI klasy w czasie czytania książki pt. „Psychologia rozwojowa" T. Nowogrodzkiego.

Zainteresowania naukami geograficznymi przejawiają się w różnorodny sposób wśród młodych. Na pierwszym miejscu występują zainteresowania podróżami (61,3% ogółu młodzieży), następnie krajoznawstwem (37,7%). Uczniowie szkół zawodowych częściej podkreślają to zainteresowanie niż ich koledzy ze szkół ogólnokształcących. Do zagadnień pokrewnych można zaliczyć wypowiedzi odnoszące się do ludoznawstwa. Mówi o nich 22,4% uczniów obu typów szkół. Swoje zainteresowania geografią zaznacza 17,2% ogółu młodzieży. Dziewczęta żywiej reagują na to hasło.

Zainteresowania geografią integrują w jakiś sposób, z jednej strony, zainteresowania geograficzne sensu stricto — położeniem geograficznym, strukturą gospodarczą i handlową poznawanych krain, z drugiej natomiast, dają wiedzę o ludziach, przyrodzie, kulturze, życiu artystycznym. Do zanotowania są również uwagi, które świadczyłyby, że coś, czego się nie zna, nie może być bliskie, a książki na tematy geograficzne „uczą kochać całą ludzkość, wyciągać braterską dłoń do szlachetnych przedstawicieli innych narodowości, ras, obcych wyznań religijnych. Wzbudzają patriotyzm. Nakazują interesować się życiem politycznym i kulturalnym całego świata" (XV LO dz. Xa).

Książki popularnonaukowe z geografii stanowią jak gdyby dalszą fazę w rozwoju czytelnictwa, którego pierwszą byłaby literatura podróżnicza. Chłopcy, oni bowiem głównie poruszają te tematy, upominają się o cykle popularnonaukowe, których treścią byłaby geografia:

„Od dawna lubię geografię. Jest to dziedzina nauki, do której większość ludzi w sposób szczególny czuje sympatię. Tworzyłbym więc cykle popularnonaukowe z geografii" (XV LO chł. XIb).

Gdy mowa o zainteresowaniach regionalnych, to niezmiernie charakterystyczna jest wypowiedź uczennicy klasy X szkoły ogólnokształcącej w związku z książką Jalu Kurka „Księga Tatr". Książka przeczytana po przyjeździe z wakacji spędzonych w Zakopanem przedłużyła okres odpoczynku i radości z pobytu w tej miejscowości. W sposób ładny i wnikliwy autorka wypracowania wyjaśnia, dlaczego książkę tę zalicza do swoich ulubionych:

„Tchnie spokojem i... wakacjami. Czytałam ją specjalnie powoli, aby być dłużej w ukochanej przeze mnie miejscowości. Kurek potrafi tak plastycznie przedstawić Zakopane, jego dzieje i obyczaje góralskie, że przenosiłam się myślami w miejsca niedawno opuszczone.

Bardzo zainteresowała mnie historia powstania Zakopanego, oporność wprowadzania wszelkich udoskonaleń, sposób walki z ciężkimi warunkami życia itp. I po raz drugi odkryłam Zakopane, prowadzona przez księdza Stolarczyka, Sabałę, Chałubińskiego, Bachledę, Kasprowicza i wielu innych wielkich ludzi, którzy tam przebywali i tak ukochali góry, że chcieli złożyć tam swoje kości — pozostać na wieki" (IV LO dz. Xa).

I jeszcze jedna wypowiedź wskazująca na związek uczuciowy z górami prowadzący do lektury książki Zaruskiego:

„Na »tęsknicę tatrzańską« skutecznym lekarstwem są same Tatry, a do środków znieczulających zaliczam lekturę o górach. I tu pisma Zaruskiego »Na bezdrożach tatrzańskich« okazują się wprost nieocenione" (XXII LO chł. XIb).

Łódź, miasto rodzinne części młodzieży biorącej udział w badaniach, znajduje dla siebie miejsce w wypowiedziach. Czasem wynika to z czytania „Ziemi obiecanej" Reymonta, najczęściej jednak jest to spontaniczne skojarzenie myślowe, które wypływa z przywiązania do własnego miasta.

„Jestem rodowitym łodzianinem i kocham swoje rodzinne miasto. Chciałbym, aby o Łodzi mówiono nie tylko w Polsce, ale na całym świecie, żeby pisano o niej jak najwięcej książek. Chciałbym także oglądać Łódź w fotografiach i filmach, ale nie tylko współczesną, lecz i dawniejszą, chociaż podobno niewiele się zmieniła" (T. Energet. ch. III).

W zainteresowaniach technicznych na plan pierwszy wysuwają się zainteresowania podróżami międzyplanetarnymi. Podkreśla je 41,3% ogółu uczniów obu typów szkół. Różnice między wypowiedziami chłopców i dziewcząt są znaczne: 54,8% ogółu chłopców zaznacza to hasło w ankiecie. Podobnie znaczne różnice występują w zainteresowaniach automobilizmem. O swoich zainteresowaniach lotnictwem mówi 23% ogółu młodzieży, chłopcy podkreślają je częściej niż dziewczęta. Książki z zakresu architektury chciałoby czytać 13,9% ogółu młodzieży. Wynalazki to przedmiot zainteresowania 7,7% ogółu uczniów. Znaczną przewagę wykazuje tu młodzież męska w porównaniu z młodzieżą żeńską.

„Wszystko, co obecnie wiem o radiotechnice, jej powstawaniu, zasadach, możliwości przekazywania głosu ludzkiego na odległość, o konstrukcji, budowie urządzeń radiowych i ich naprawie, wszystko to zawdzięczam książkom. Dowiedziałem się z nich wielu rzeczy jeszcze przed zapoznaniem się z tymi tematami w szkole" (XVII LO chł. XIa).

Poza radiotechniką z zagadnień technicznych pasjonuje młodzież, nie tylko męską, lecz również dziewczęta, sprawa astronautyki. Jedna z uczennic zwierza się, że to będzie kierunek jej studiów po ukończeniu liceum.

Książki techniczne związane z morzem stanowią treść zainteresowań chłopców. Prace opisujące działanie radaru, radia, krótkofalówek, telewizji, wiadomości z astronomii i astronawigacji są przedmiotem żywych zainteresowań. W wypowiedziach można znaleźć nie tylko wymienianie ich treści, lecz młodzież, jakby dla poświadczenia prawdziwości podanych informacji, cytuje tytuły książek z tego zakresu: „Jak pracuje radar", „Kilka słów o telewizji", „ABC radioamatora" — oto nieliczne przykłady. Specjalnie poszukiwane są szkice, schematy, plany, wykresy itp., ułatwiające wykonanie łatwiejszych modeli.

Poza tymi ściśle sprecyzowanymi zainteresowaniami występują również ogólnikowe określenia: „najnowsze zdobycze techniki", „odkrycia

i wynalazki najnowsze" — oto sformułowania dość częste. Jako wyjaśnienie i przykład podaje młodzież książki o satelitach oraz „inne naświetlające różne zagadnienia" — jako najciekawsze i poszukiwane.

W zestawieniach procentowych zainteresowań czytelniczych uczniów szkół średnich w Łodzi wysuwa się fizyka. Mówi o tym 19,4% ogółu wypowiadających się. Uczniowie szkół zawodowych częściej zaznaczają zainteresowania tą dyscypliną wiedzy. Zainteresowania zoologią podkreśla 13,2% ogółu młodzieży, botaniką 10,9%.

Biologia w zestawieniu statystycznym uzyskała miejsce po fizyce. Zaznacza zainteresowanie tą dziedziną wiedzy 15,4% ugółu uczniów. W wypracowaniach z zagadnień przyrodniczych na czoło wysuwa się sprawa pochodzenia życia na ziemi i pochodzenia człowieka. W związku z tym zachodzi konieczność dokładnego i wyczerpującego poznania dzieł Darwina. „Biologia jest nauką interesującą i przynosi dużo korzyści w życiu" — mówi o tej dyscyplinie uczeń klasy XI i daje następujące uzasadnienie:

„Przez biologię można poznać zwierzęta żyjące kilkaset lat temu. Biologia ukazuje nam stadia rozwojowe człowieka, jego życie i wygląd w dawnych czasach. W biologii możemy zaobserwować, jakie zmiany zachodziły w zwierzętach od najprostszych do doskonałych" (XI LO chł. XI).

Hodowla własnych zwierząt wiąże się z zainteresowaniem książkami Żabińskiego. Natomiast obserwacje z życia zwierząt, ptaków i owadów dokonywane przez A. Fiedlera pociągają niektórych czytelników — na równi z interesującą fabułą jego książek. Urzekają tajemnice wydarte przyrodzie obiektywem Puchalskiego.

Z nauk matematyczno-przyrodniczych pewnym zainteresowaniem cieszy się również matematyka. Na ten temat znajdujemy charakterystyczną wypowiedź młodego człowieka zastanawiającego się, jaką książkę zabrałby w podróż międzyplanetarną:

„Panuje ogólne przekonanie, że matematyka jest nudna... Jest zupełnie inaczej... Włoch wziąłby gitarę, Anglik — psa, a ja jako Polak powinienem wziąć tradycyjnie co najmniej «ćwiartkę» polskiej »czystej«. Ponieważ jestem nieletni, wezmę książkę Perelmana »Matematyka na wesoło«" (XV LO chł. XI).

Znajomość, co prawda, bardzo skromna, jak „samokrytycznie" określa młodzież, podstaw teorii względności Einsteina pozwala przypuszczać, że astronomia, astrofizyka „to najciekawsze i chyba najbardziej aktualne dziedziny nauk" (IV LO dz. XIa).

Matematyka i astronomia w zestawieniach statystycznych uzyskały końcowe miejsca. Do zainteresowań matematyką przyznaje się 17,2% ogółu młodzieży. Silniej zainteresowania te występują wśród chłopców niż wśród dziewcząt oraz wśród uczniów szkół zawodowych niż ich kolegów ze szkół ogólnokształcących. Astronomia natomiast podkreślona została jako przedmiot zainteresowania przez 15,7% ogółu młodzieży obu typów szkół. Prawie dwukrotnie więcej chłopców niż dziewcząt wypowiada pragnienie czytania książek z tego zakresu.

Problemy polityczne, społeczne i gospodarcze nie są i nie mogą być obce młodzieży łódzkiej. Prasa, radio, rozmowy starszych rozbudzają zainteresowanie zagadnieniami politycznymi, zmuszają do zastanawiania i myślenia. Temat „Gdybym był pisarzem..." dla uczennicy XXII Liceum stał się sposobnością do następującej wypowiedzi:

„W książkach swych poruszałabym problemy polityczne. Występowałabym przeciwko tym, którzy wiedzę, nowe odkrycia i doświadczenia naukowe wykorzystują nie dla dobra ludzkości, lecz dla jej zagłady... Od szeregu lat trwają dalsze próbne wybuchy bomb atomowych. Dalsze próby — ostrzegają uczeni — »zagęszczenia« ciał w powietrzu mogą doprowadzić nie tylko do poważnych zaburzeń w klimacie, ale nawet do całkowitej degeneracji rasy ludzkiej. Właśnie przeciwko temu wszystkiemu występowałabym w swoich książkach. Starałabym się jak najdokładniej odzwierciedlać tragedie ludzi, którzy przeżyli wybuch bomby atomowej, ludzi ślepych, okaleczonych, z nie gojącymi się ranami, z złośliwymi nowotworami, z schorzeniami serca i układu krążenia" (XIII LO dz. X).

Dla zrozumienia praw rządzących społeczeństwem uczeń XI Liceum chce sięgnąć do dzieł Karola Marksa.

W ankiecie cztery hasła odnosiły się do spraw obecnie omawianych. Uczniowie mieli możliwość podkreślenia swoich zainteresowań książką popularnonaukową i naukową na tematy społeczne wsi, miasta, zagadnienia polityczne i gospodarcze. W zestawieniu wyników okazało się, że na pierwszym miejscu znalazły się zainteresowania zagadnieniami społecznymi wsi. Wypowiedziało się na ten temat 23,9% ogółu uczniów obu typów szkół. Wśród chłopców i młodzieży szkół zawodowych zainteresowania te znalazły szeroki i mocny odzew.

Na drugim miejscu znajdują się zainteresowania zagadnieniami społecznymi miasta. Mówi o nich 14,7% ogółu młodzieży.

Zagadnienia polityczne zaznacza 6,8% ogółu młodzieży. Ważne byłoby do podkreślenia, że nie objawia swych zainteresowań tymi zagadnieniami 15—16-letnia młodzież szkół ogólnokształcących. Natomiast wśród 18-latków szkół zawodowych te zainteresowania występują w 21,2% w tej kategorii wypowiadających się.

Podobnie przedstawiają się dane w zakresie zainteresowań zagadnieniami gospodarczymi. Chciałoby czytać na te tematy 5,8% ogółu uczniów.

Sprawa nabiera specjalnego wyrazu, gdy potwierdzamy zjawisko występujące wyżej w związku z zagadnieniami politycznymi polegające na fakcie, że problematyka gospodarcza jest szczególnie bliska 18-letnim uczniom szkół zawodowych (16,4% ogółu tej kategorii młodzieży). Zainteresowanie tymi problemami występuje czasem w powiązaniu z zagadnieniami filozoficznymi. Charakterystyczną na ten temat wypowiedź daje uczennica IV Liceum, która mówiąc o pragnieniu poznania historii filozofii zaznacza, iż chciałaby zapoznać się z tą dyscypliną wiedzy „na tle dziejów społecznych, politycznych i ekonomicznych". Celem tej pracy poznawczej byłaby wedle słów naszej uczennicy obserwacja „rozwoju i osiągnięć propagowanych teorii i idei" oraz stwierdzenie, jakie

istniały i istnieją możliwości i trudności „w urzeczywistnieniu programów głoszonych przez słynnych ideologów i reformatorów" (IV LO dz. Xa). Innymi słowy, uczennicę, której słowa cytujemy, interesuje zgodność teorii filozoficznych z praktyką życia.

Estetyka, etyka, teoria poznania, logika i historia filozofii uzyskały kolejno następującą liczbę głosów uczniów obu typów szkół:

Estetyka — 19%, etyka — 17,8%, teoria poznania — 13,4%, logika — 11,8%, historia filozofii — 9,1%. Należy podkreślić, że w zakresie dwóch pierwszych dyscyplin istnieje przewaga liczbowa młodzieży szkół ogólnokształcących. Stosunek do pozostałych nauk wyraża się podobnymi procentami.

Zestawienie różnic w uzyskanych wynikach badań prowadzi do następujących uwag, których w żadnym przypadku nie można potraktować jako wniosków odnoszących się do charakterystyki zainteresowań czytelniczych młodzieży. Uwagi te mogą jedynie stanowić punkt wyjścia do pogłębienia zagadnienia w dalszych badaniach.

Chłopcy w porównaniu z dziewczętami reprezentują znacznie większy wachlarz zagadnień, które chcieliby znaleźć w książkach popularnonaukowych i naukowych. Poza historią, wychowaniem fizycznym i fotografią w ich zainteresowaniach dominują nauki matematyczno-przyrodnicze i stosowane.

Dziewczęta natomiast na plan pierwszy wysunęły zainteresowania „kobiece": moda, gospodarstwo domowe, psychologia, zagadnienia pedagogiczne. Następna grupa ich zainteresowań mogłaby być nazwana „rozrywkowo-obyczajową". Do nich należą: teatr, legendy, podania, historia obyczajów, ludoznawstwo. Niewątpliwie ważne jest, że medycyna jako przedmiot zainteresowania dziewcząt wystąpiła na pierwszy plan.

Uczniowie szkół ogólnokształcących w porównaniu ze swoimi kolegami ze szkół zawodowych wysunęli, wśród tematów, jakie ich interesują i jakie chcialiby znaleźć w książkach, zagadnienia o charakterze przyrodniczym i medycznym.

Młodzież ze szkół zawodowych większą wagę przykłada do tych zagadnień, które mogą dostarczyć przyjemności i rozrywki. Choć równocześnie nie można pominąć podkreślenia przez nią zagadnień takich, jak ogrodnictwo, zagadnienia społeczne wsi, polityczne i gospodarcze. Te trzy ostatnie dominują wśród 18-letnich uczniów szkół zawodowych.

Gdy mowa o porównaniu zainteresowań w zależności od wieku biologicznego, to najważniejsze uwagi odnoszą się do stwierdzenia szerokości i różnorodności zainteresowań wysuwanych przez uczniów w wieku lat 17. Uczniowie kończący szkołę jak gdyby koncentrują się na kilku podstawowych zagadnieniach. Z punktu widzenia pedagogicznego byłoby to zjawisko o znaczeniu pozytywnym.

Porównanie wyników badań Biura Badania Czytelnictwa z prowadzonymi w 1959 r., mimo iż sprawia pewne trudności, ukazuje charakterystyczne zjawiska godne zanotowania. Podstawą do dokonania porównań będzie załączona tablica:

Zainteresowania	Ogółem	Chłopcy	Dziewczęta	Ogółem	Chłopcy	Dziewczęta	Zainteresowania
	rok 1945			rok 1959			
Historia	58,5	56,5	60,4	—	—	—	Historia
Podróże	50,7	50,2	51,3	73,0	74,4	74,3	Film
Muzyka	49,9	65	35,7	66,7	58,3	74,3	Teatr
Legendy	45,5	51,4	40	61,3	62,6	60,5	Podróże
Film	42	43	41	59,7	33,1	74,4	Moda
Lotnictwo	41,9	23,7	58,3	56,8	58,7	55,8	Muzyka
Życiorysy bohaterów	41,1	41,4	41,7	53,3	69,0	44,6	Wychowanie fizyczne
Teatr	41,1	51,7	31,4	50,8	45,6	53,6	(sport)
Wychowanie fizyczne (sport)	41	36,9	43,9	45,8	42,7	47,5	Historia literatury polskiej
Podania	33,8	36,7	31,1	42,4	37,0	45,4	Psychologia dorosłego
Malarstwo	32	41,5	23,9	41,3	54,8	33,7	Taniec
Życiorysy artystów	31,2	39,5	36,5	39,7	32,3	43,8	Podróże międzyplanetarne
							Legendy

Tablica ta wymaga omówienia. Dla przeprowadzenia porównania wzięto 12 haseł najczęściej wymienianych przez uczniów w 1945 i 1959 roku. Wśród haseł z 1959 roku na pierwszym miejscu, podobnie jak dla roku 1945, znajduje się historia. W roku 1959 hasło to, jak już zostało wyjaśnione, ze względu na ogromną popularność zostało opracowane w pięciu wersjach: historia Polski, powszechna historia pierwszej i drugiej wojny światowej oraz historia innych wojen. Uczniowie niejednokrotnie, by zadokumentować swoje zainteresowania, podkreślali w ankiecie dwie lub nawet trzy wersje, rzadziej cztery. Najczęściej podkreślano; „historię drugiej wojny światowej" i „historię Polski". Tak zbudowany kwestionariusz dał w podliczeniu znaczną liczbą głosów, która nie może być podana sumarycznie dla hasła „historia", gdyż znacznie przekroczyłaby liczbę uczestników ankiety. Wobec powyższego mamy prawo stwierdzić, że zainteresowania młodzieży historią wzrosły znacznie w porównaniu z rokiem 1945.

Wśród 12 haseł wymienionych w 1945 roku znajduje się pięć, które w naszych zestawieniach zajmują dalsze miejsca. Do nich należą: lotnictwo, życiorysy bohaterów, podania, malarstwo, życiorysy artystów. Wojna i jej skutki miały niewątpliwie wpływ na intensywność zainteresowań lotnictwem i życiorysami bohaterów w badaniach roku 1945.

W hasłach z roku 1959 znajdują się dwa: moda i podróże międzyplanetarne, które nie występowały w badaniach Instytutu Kulturalno-

-Oświatowego „Czytelnik". Trzy następujące: historia literatury polskiej, psychologia dorosłego, taniec, uzyskały dużą popularność w 1959 roku. Charakterystyczny jest sposób rozmieszczenia na tablicy poszczególnych haseł oraz liczb wyrażających zainteresowanie nimi.

Podróże w 1945 r. znajdowały się na drugim miejscu, zaraz po historii. 50,7% młodzieży ogółem wyraziło pragnienie czytania książek na ten temat. W 1959 r. podróże znajdują się na czwartym miejscu, po historii, filmie, teatrze, natomiast liczba zainteresowanych w piętnaście lat po zakończeniu wojny wzrosła do 61,3%.

Podobnie przedstawia się sprawa z muzyką, która, znajdując się na trzecim miejscu w zestawieniu 1945 roku, uzyskała mniejszy niż w 1959 r. odsetek zainteresowanych. Wyraźnie natomiast obniżyło się zainteresowanie legendami. W r. 1945 chciało czytać na ten temat — 45,5%, w 1959 — 39,7% ogółu młodzieży.

Tablica powyższa bardzo wyraźnie ujawnia znaczny wzrost w r. 1959 zainteresowań filmem i teatrem.

Porównanie 12 najbardziej popularnych haseł tematów zainteresowań młodzieży wskazywałoby na następujące zjawiska:

Na wynikach ankiet dał się odczuć wpływ czasu. Stąd też pewne nawiązania do przeżyć wojennych w zainteresowaniach młodzieży sprawami lotnictwa i życiorysami bohaterów w 1945 r. oraz podróżami międzyplanetarnymi, aktualnymi dla uczniów w 1959 r.

W zainteresowaniach młodzieży łódzkiej występują wyraźne tendencje „wczasowe" wskazujące na potrzebę rozrywki, odpoczynku, zabawy. Zjawisko to byłoby niepokojące, gdyby występowało jako jedyne. Wachlarz zainteresowań tej młodzieży jest nie mniej bogaty niż młodzieży z 1945 r. Można nawet twierdzić, że młodzież badana w 1959 r. wykazuje większą różnorodność i intensywność wymienianych zainteresowań.

Uderza fakt, że ponad 50% młodzieży z obu typów szkół deklaruje pragnienie poznania historii literatury polskiej przy pomocy książki naukowej i popularnonaukowej.

Podobnie prawie 50% młodzieży biorącej udział w badaniach mówi o swoich zainteresowaniach psychologią dorosłego. W świetle tego, co już było powiedziane, to zainteresowanie należy rozumieć jako potrzebę poznawania drugiego człowieka oraz potrzebę poszukiwania dyscypliny, która ułatwi ustalenie norm i wzorców ludzkiego postępowania. [2]

Zainteresowania czytelnicze młodzieży charakteryzują się dużą rozpiętością zagadnień. W miarę dojrzewania biologicznego i społecznego, a tym

[2] Badania nad zainteresowaniami młodzieży współczesnej na podstawie czytelnictwa prasy przeprowadził Władysław Kobylański, który słusznie się zastrzega, że zestawienie przez niego dokonane może być tylko „do pewnego stopnia obrazem zainteresowań młodzieży w ogóle". Grupy tematyczne przez niego ustalone odpowiadają działom czasopiśmiennictwa. Trudno jest znaleźć analogię z hasłami podanymi w naszej ankiecie. Niemniej jednak wyniki badań Kobylańskiego są dla nas interesujące. Por.: W. Kobylański. „Prasa a młodzież". „Nowa Kultura" 1960 nr 22.

samym w miarę zbliżania się do końca nauki w szkole średniej, różnorodność zagadnień pozostaje, lecz następuje ich wyraźna koncentracja wokół kilku zasadniczych.

Na plan pierwszy w obu typach szkół występują zainteresowania rozrywkowo-wczasowe. Ich stopień częstotliwości jest jednak wyższy wśród młodzieży szkół zawodowych niż ogólnokształcących.

Młodzież szkół ogólnokształcących wysuwa na pierwsze miejsca takie dziedziny wiedzy i działalności praktycznej, których pogłębienie i poszerzenie wymaga systematycznych studiów w uczelniach wyższych. Zjawisko to jest przede wszystkim charakterystyczne dla chłopców.

Młodzież ze szkół zawodowych, podobnie jak dziewczęta, większość swych najintensywniej objawianych zainteresowań może realizować bez pomocy uczelni wyższej. Gdyby sprawę stawiać krańcowo, to należałoby uważać, że tylko zainteresowania medycyną muszą dziewczęta doprowadzić do Akademii Medycznej, natomiast tylko zainteresowanie logiką (choć należałoby podać tu w wątpliwość rozumienie tego pojęcia) młodzież szkół zawodowych winno doprowadzić do studiów uniwersyteckich.

Na czoło zainteresowań dyscyplinami wiedzy wysuwają się nauki humanistyczne, następnie nauki stosowane, w tym techniczne, na końcu nauki matematyczno-przyrodnicze.

Przewaga zainteresowań przedmiotami wykładowymi na uniwersytetach jest bardzo wyraźna. Nie te sprawy są dla nas najważniejsze. Istotnym zagadnieniem jest zjawisko polegające na przewadze zainteresowań humanistycznych nad politechnicznymi. Nie bez wpływu była tutaj pewna sugestia płynąca z zastosowanej techniki i treści badań.

W tematyce technicznej akcentowane są zainteresowania zagadnieniami przodującymi, pionierskimi w nauce oraz istotnymi dla rozwoju życia gospodarczego Polski. Tak należy rozumieć wysuwające się na plan pierwszy sprawy podróży międzyplanetarnych, lotnictwa, automobilizmu itp.

Zainteresowania społeczne, polityczne, gospodarcze nie traktowane są przez ogół młodzieży jako najważniejsze czy najciekawsze. Wymagają one znacznej dojrzałości społecznej, pewnego doświadczenia życiowego, umiejętności obserwacji zdarzeń i zjawisk otaczającego świata. Zrozumiały w takim ujęciu staje się fakt, że zainteresowania tymi hasłami wystąpiły najżywiej wśród 18-letniej młodzieży szkół zawodowych.

Artykuł niniejszy jest tylko drobnym przyczynkiem rozświetlającym zagadnienia dotyczące zainteresowań czytelniczych młodzieży szkolnej. Sprawa ta znalazła się w centrum tematyki badawczej Komisji Czytelnictwa działającej w ramach prac Głównej Komisji Pedagogicznej ZNP. Należy spodziewać się, iż najbliższe lata przyniosą nie tylko pogłębienie i poszerzenie zagadnień, lecz organizacja podjętych badań pozwoli wydobywać wnioski w oparciu o materiał reprezentatywny dla stosunków ogólnopolskich.

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

WERNER DORST: MENSCHENERZIEHUNG IN WESTDEUTSCHLAND AKADEMIE Verlag, Berlin 1961, str. 204

W kołach zachodnioniemieckich pedagogów, polityków i działaczy społecznych od szeregu lat dyskutuje się problem politycznego wychowania młodzieży. W. Dorst w podanej wyżej pracy podjął się zadania przedstawienia ideologicznych i teoretycznych podstaw obecnego systemu wychowania w Niemieckiej Republice Federalnej. W tym celu przeanalizował bardzo obszerny materiał. Przez sześć rozdziałów swej książki (204 strony) śledzi rozwój myśli pedagogicznej u wielu autorów, przedstawiając również ich najnowsze poglądy. W ten sposób zbadał dokładnie kierunki filozoficzne, socjologiczne, teorię nauki o państwie, a przede wszystkim nowe prądy w pedagogice. Wszystkie bowiem te dziedziny podporządkowano „pedagogice politycznej" Niemiec Zachodnich.

Materiał dotyczący „wychowania politycznego" nagromadzony w ostatnich latach jest tak ogromny, że, zdaniem autora, trudno się w nim dokładnie zorientować i dokonać właściwej oceny i konfrontacji poglądów. W tym gąszczu teorii i poglądów na „wychowanie polityczne", propozycji i zarządzeń, planów nauczania, podręczników i materiałów roboczych trudno odnaleźć właściwą linię postępowania. Jedno jest tylko widoczne i jasne, że tę linię określa nie naukowe poznanie, lecz nakaz wywodzący się z gotowych konstrukcji ideologicznych. Okazuje się bowiem, że tak katolickie, ewangelickie, jak i świeckie teorie wychowania, ich filozoficzne, socjologiczne, polityczne i pedagogiczne założenia, o ile mają mieć wpływ na wychowanie polityczne i są wykorzystywane dla celów „pedagogiki politycznej", muszą podporządkować się jednej wspólnej wszystkim koncepcji lub, mówiąc ściślej, ideologicznej konstrukcji.

Autor stwierdza, że konieczne jest zapoznanie się z tym, co zrobiono w tym państwie, w którym faszyzm i propaganda wojenna nie zostały przezwyciężone, względnie co może być zrobione pod względem pedagogicznym, by przezwyciężyć agresywny militaryzm niemiecki i ująć go w karby.

Omawiając zjawisko i istotę „wychowania politycznego" w Niemczech Zachodnich Dorst stwierdza, że u jego podstaw leży transformacja problemu klasowego. Jest bowiem jasne, że w każdej szkole w okresie współzawodnictwa między socjalizmem i kapitalizmem dąży się do wyrobienia określonej, klasowo uwarunkowanej, tj. socjalistycznej lub kapitalistycznej świadomości społeczno-politycznej młodzieży.

Kapitalistyczne „wychowanie polityczne" jako odrębna dyscyplina pedagogiczna, pretendująca do odegrania najważniejszej roli w „wychowaniu człowieka", jest również w Niemczech Zachodnich produktem imperializmu. Korzeniami tkwi w latach 1889/91 i od początku miała charakter antykomunistyczny. Wydane w tym okresie rozporządzenie Wilhelma II i encyklika Leona XIII („Rerum novarum") zostały napisane i wydane celem zapobieżenia przybierającemu na sile i rozprzestrzeniającemu się ruchowi socjalistycznemu i rozszerzającej się nauki marksistowskiej. Ten sam cel miała praca Kerschensteinera pt. „Staatsbuergerliche Erziehung der deutschen Jugend" („Wychowanie obywatelskie młodzieży niemieckiej" — Erfurt 1901) i Foerstera „Staatsbuergerliche Erziehung" („Wychowanie obywatelskie" — Lipsk 1910/1913). Były one pomyślane jako zbiór rad dla klasy panującej. U obydwu autorów zasadniczy motyw „pedagogiki politycznej" jest ten sam: „zlikwidowanie

sprzecznych interesów obywateli przez wychowanie moralne" względnie „trwałe zniwelowanie wiecznie sprzecznych interesów i poglądów". W obydwu pracach sprzeczności klasowe w społeczeństwie kapitalistycznym niepostrzeżenie przesunięte zostały na platformę etyczną indywidualnych stosunków (egoizm — altruizm). Istotne zagadnienie, problem klas i walka klasowa, miało być rozwiązane po myśli i zgodnie z interesami wielkiej własności ziemskiej i kapitału właśnie przez jego przesunięcie na inną płaszczyznę. W tym celu została wypracowana ideologiczno-teoretyczna koncepcja „wychowania politycznego" jako „wychowania obywatelskiego", przeznaczona dla Wilhelmowskiego cesarstwa i dla Republiki Weimarskiej.

Mimo wszystkich zapewnień, że tworzy się coś nowego, co nie jest związane z okresem sprzed r. 1933, koncepcja ta zachowała również swą ważność w państwie bońskim, przyjmując nazwy takie, jak „wychowanie i kształcenie polityczne", „nauka o społeczeństwie", „wychowanie współobywatelskie", a także „nauka o Wschodzie" („Ostkunde"). Przyczyną przyjęcia tej koncepcji w NRF była zawarta w niej transformacja problemu klasowego.

Zdaniem autora, kto nie mówi o państwie imperialistycznym i potędze kapitału, lecz o egoizmie i altruizmie jednostki, ten może brać w obronę zbrodnie imperializmu przeciw ludzkości i przyczyniać się do ich kontynuowania, bez konieczności deklarowania się jako ich orędownik.

Analizując szczegółowo całą twórczość pedagogiczną G. Kerschensteinera i Foerstera, autor konfrontuje ich poglądy na „wychowanie obywatelskie" i poddaje je wnikliwej krytyce. Teoretyczno-ideologiczne konstrukcje Kerschensteinera i Foerstera, które miały uzasadniać treść „wychowania politycznego", zostały przyjęte przez nowszych pedagogów. Występują one, choć w nieco ulepszonej i częściowo skorygowanej ostrzejszej formie, u T. Litta i T. Wilhelma (alias Fr. Oetingera — patrz „Ruch Pedagogiczny" nr 1/62, s. 128—138). Obydwaj oni reprezentują jedynie dwa ugrupowania dążące do tego samego celu: Litt, przejmując czystą formę, jest reprezentantem grupy popierającej politykę silnej ręki i autorytetu, Wilhelm, przyjmując formę zmienioną, reprezentuje ugrupowanie społeczno-demagogiczno-szowinistyczne.

W ostatnich dziesięciu latach dyskusje nad „wychowaniem politycznym" przybrały szczególnie na sile. W dyskusjach tych nie tyle chodziło o problemy pedagogiczno-psychologiczno-metodyczne, ile o filozoficzno-socjologiczno-polityczne ugruntowanie treści i metod. Dyskusje te w efekcie nie przyniosły zadowalającego wyniku. Odnosi się wrażenie, że w sporze dotyczącym treści i metod „wychowania politycznego" w Niemczech Zachodnich powstały dwa przeciwstawne obozy, których przedstawicielami są z jednej strony Litt, z drugiej strony Wilhelm (Oetinger). Obydwaj mają swoich zwolenników i sprzymierzeńców. Litt, Spranger i inni przedstawiciele pierwszego ugrupowania dążą do wychowania w pełnej świadomości rzeczywistości państwowej. Litt szczególnie za pomocą siły politycznej i siły uprzemysłowionego świata pracy i samego uprzemysłowienia, które zagraża ludziom, Spranger przez możliwie wczesne zaszczepianie w duszy młodzieży „zasadniczego modelu" państwowości. O wychowaniu politycznym i jego skuteczności zadecyduje zdobyta „postawa" i „nastawienie" oraz gotowość na „wezwanie".

Wilhelm i jego liczni zwolennicy opierają się na doświadczonym współuczestnictwie i współobywatelstwie w szkole, w kształceniu zawodowym, w związkach zawodowych i w wojsku — na doświadczaniu i ćwiczeniu, związku pracy, atmosferze życia szkolnego i wspólnego życia w wojsku, rozmowach z współobywatelami, współodpowiedzialności uczniów, sądach uczniowskich, ćwiczeniu społecznych nawyków, podkreślaniu formalnego aspektu kształcenia i religijnego kształcenia sumienia.

„Wychowanie polityczne" w Niemczech Zachodnich ma różne określenia. Mówi się więc o „wychowaniu politycznym", „kształceniu politycznym", „politycznym kształceniu i wychowaniu", „pedagogice politycznej", „wychowaniu państwowym",

„pedagogice państwowej", „nauce o społeczeństwie", „wychowaniu społecznym", „wychowaniu w współuczestnictwie", „wychowaniu obywatelskim". Większość z dyskutantów używa wszystkich wyżej wymienionych określeń zamiennie, a często przeciwstawnie. Ta różnorodność terminologii nie ma jednakże wielkiego znaczenia zasadniczego dla dyskusji. Ważne jest to, co w tej sprzecznej często terminologii jest ideologicznie wspólne. Można to ująć w następujące punkty:

1. „Wychowanie polityczne" albo „polityczne kształcenie", albo „wychowanie społeczne" itd. wszyscy autorzy uważają zawsze za świadome wychowanie dla „nowoczesnej demokracji" w ramach tej „demokracji" i jako podstawowy warunek istnienia tej „demokracji".

2. Również i „przeciwnicy" w dyskusji teoretycznej dotyczącej podstawy „wychowania politycznego", którzy w zasadzie przykładają wielką wagę do ujęcia pojęciowego, oświadczają, że ich „pojęcia" nie wykluczają innych.

3. „Wychowanie polityczne", „kształcenie polityczne", „wychowanie społeczne" itd. — są to dla wszystkich autorów określenia zbiorowe dla wielu zagadnień. Chodzi w nich o problemy polityczne, państwowe, gospodarcze, historyczne, prawne, moralne, światopoglądowe i społeczne w „prawdziwej" demokracji. Jak podkreślają jednakże sami „pedagogowie polityczni", chodzi tu przede wszystkim o filozoficzno-socjologiczno-polityczne podbudowanie treści i metody polityczno-moralnego przygotowania młodzieży do „nieuchronnej rozprawy z komunizmem". Inaczej mówiąc, chodzi tu o aktywne współdziałanie w urzeczywistnianiu polityki państwa bońskiego, a równocześnie o ukrycie tego współdziałania.

Całe polityczne „wychowanie człowieka" na modłę imperialistyczną Zachodnich Niemiec opiera się na ideologii antykomunizmu, przez tę ideologię nienawiści jest określane i kierowane. Antykomunizm jest podstawową i decydującą tendencją „pedagogiki politycznej" i sposobem jej teoretycznego uzasadnienia. Antykomunizm w „pedagogice politycznej" po r. 1949, a więc w „wychowaniu politycznym na nowych zasadach", pokrywa się całkowicie, jak to nietrudno stwierdzić, z antykomunizmem za czasów faszystowskich. Ten antykomunizm przebija ze wszystkich dokumentów i publikacji dotyczących wychowania politycznego człowieka, włącznie z niezliczonymi publikacjami wszystkich ugrupowań. Z materiałów dotyczących tego „politycznego wychowania" ludzi, a szczególnie młodzieży w NRF można wyczytać znamiona i funkcję antykomunizmu. Po pierwsze — przedstawiony w nich antykomunizm nie jest żadną teorią, żadną teoretyczną odpowiedzią na marksizm i jego filozofię, na materializm dydaktyczny i historyczny, lecz jest ideologią nienawiści, która wywołuje najprymitywniejsze i najniższe uczucia. W materiałach tych (np. u Litta, Flitnera, Freyera, Jaspersa i innych) nie można znaleźć żadnej rzeczowo-naukowej argumentacji przeciw marksizmowi-leninizmowi. Nawet teoretycy wysokiej klasy walczą z marksizmem-leninizmem i jego filozofią, teorią państwa i pedagogiką najczęściej przy pomocy zniewag i oszczerstw.

Po drugie — antykomunizm jest wyraźnie ideologią militarystów, jest podstawową metodą psychologicznego przygotowania do wojny. Po trzecie — antykomunizm stawia ludziom przed oczy „komunizm" („marksizm", „bolszewizm") jako coś diabelskiego, szatańskiego, barbarzyńskiego, nieludzkiego, a to w tym celu, by można z nim walczyć nie przebierając w środkach. Po czwarte — antykomunizm chce grać rolę zbawcy „człowieka", „ludzkości", „wolności", „humanizmu", „wolnej demokratycznej myśli" itp. przez zniszczenie, przez totalitaryzm, za jaki uważa komunizm; chodzi o to, by znów można wprowadzić faszystowską nietolerancję, nieludzkie postępowanie, pogardę dla człowieka i całych narodów. Ta strona antykomunizmu jest w „pedagogice politycznej" szczególnie ostro przedstawiona. Po piąte — antykomunizm przygotowuje sobie „sprzymierzeńców" w nienawiści. Ogłasza on komunizm za ideologię „głupców", „mas", „psychicznie niedorozwiniętych", „bez charakteru", takich, którzy chcą się wzbogacić na tym, co inni, uczciwi ludzie,

w pocie czoła mozolnie wypracowali. „Komunizm" jest tu „iluzjonizmem", „pseudonaukową teorią naprawy", „demagogią", która uczciwych ludzi prowadzi na bezdroża i zaszczepia w nich niezadowolenie i nienawiść itd. Uważa się, że nikt nie będzie chciał być uznany za głupca, niedorozwiniętego, bez charakteru, nieuczciwego, nie będzie więc szukał drogi do komunizmu. Za tymi określeniami kryje się wyraźna tendencja, zmierzająca do zniszczenia komunizmu za wszelką cenę.

W prowadzonych dyskusjach nad „wychowaniem politycznym" antykomunizm jest niejako znakiem rozpoznawczym i kryterium, według którego oceniana jest użyteczność każdej koncepcji. Wielu autorów piszących o „wychowaniu politycznym" stara się odżegnać od faszyzmu w swych pismach, lecz w rzeczywistości bazują oni na tych samych podstawach. Jasne jest bowiem, że faszystowskie „wychowanie państwowo-polityczne" było kontynuacją „wychowania obywatelskiego" z czasów Wilhelma II i Republiki Weimarskiej, na którym opierają się współczesne koncepcje „wychowania politycznego" w Niemczech Zachodnich.

W. Dorst w pracy swej, napisanej w oparciu o głęboką analizę piśmiennictwa zachodnioniemieckiego ostatnich dziesięciu lat, dotyczącego omawianego zagadnienia, przedstawił wszystkie aspekty dyskusji nad „nowym wychowaniem politycznym" w NRF. W wyniku tej analizy doszedł do następujących wniosków końcowych:

1. „Pedagogika polityczna" w Niemczech Zachodnich głosi teorie sprzeczne z przepisami obowiązującego prawa międzynarodowego i obowiązującymi NRF postanowieniami „Konferencji Poczdamskiej", i to począwszy od pierwszych koncepcji powstałych po r. 1945. Stwierdzono, że międzynarodowe zobowiązania i postanowienia dotyczące defaszyzacji wychowania w Niemczech nie są dotrzymywane, lecz są stale ignorowane i jawnie przekraczane.

2. Międzynarodowe postanowienia dotyczące całkowitego usunięcia nauki nazistowskiej i militarystycznej propagandy, pełnego rozwoju idei demokratycznych, wychowania w poszanowaniu innych narodów, są realizowane jedynie w Niemieckiej Republice Demokratycznej.

Cel „wychowania politycznego" w NRF jest wyraźny: ukrycie rewizjonistycznej polityki wojennej państwa bońskiego, a przede wszystkim ukrycie jej reakcyjnych kapitalistyczno-militarystyczno-klerykalnych twórców i aktorów, by ludzi, a szczególnie młodzież, można wykorzystać dla celów tej wrogiej ludowi polityki.

Książka Dorsta porusza cały szereg bardzo aktualnych problemów, nie znanych w zasadzie polskiemu czytelnikowi, tak szerszemu ogółowi, jak również nauczycielom. Wydaje się, że wydanie w języku polskim całej tej cennej pracy lub niektórych jej rozdziałów (II, IV, część V i VI) byłoby bardzo celowe, gdyż umożliwiłoby nauczycielstwu zapoznanie się z współczesnymi tendencjami wychowawczymi pedagogów zachodnioniemieckich i ich uwarunkowaniami.

S. SZAJEK

PRACA ZBIOROWA „OŚWIATA W ZWIĄZKU RADZIECKIM"
Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1962, s. 323

Świeżo ukazała się na półkach księgarskich książka „Oświata w Związku Radzieckim" pod redakcją zespołu: J. Bohdan, Z. Garstecki, J. Kwiatek, W. Okoń, T. Parnowski, T. Pasierbiński, M. Pęcherski, B. Suchodolski i W. Szczerba. Poszczególne rozdziały przygotowało 26 znawców zagadnień oświatowych w ZSRR.

Książka daje obraz rozwoju oraz obecnego stanu oświaty w Kraju Rad, który

dzięki olbrzymim wysiłkom w przeciągu krótkiego czasu wysunął się na czołowe miejsce w świecie również w zakresie oświaty.

O tych wspaniałych osiągnięciach pisze M. Pęcherski w rozdziale pierwszym, poszerzając je o dalsze dane i w rozdziale drugim.

W roku szkolnym 1914/15 w całej Rosji w dzisiejszych jej granicach we wszystkich typach szkół łącznie ze szkołami wyższymi uczyło się około 10 milionów dzieci i młodzieży, dziś natomiast pobiera naukę przeszło 41 milionów. Liczba uczących się wzrosła: w szkołach ogólnokształcących blisko czterokrotnie, w szkołach typu zasadniczych szkół zawodowych i przysposobienia zawodowego prawie dziesięciokrotnie, w średnich szkołach zawodowych przeszło 36-krotnie, w szkołach wyższych blisko 20-krotnie.

W obszernym i ciekawym rozdziale drugim „System szkolny" M. Pęcherski omawia zasady polityki oświatowej oraz system szkolny po reformie 1958 r.

„Ustawa o zacieśnieniu więzi szkoły z życiem i o dalszym rozwoju systemu oświaty w ZSRR" z dnia 24 grudnia 1958 r. nie tylko wprowadza powszechną politechniczną 8-letnią szkołę podstawową, politechniczną 3-letnią szkołę średnią ogólnokształcącą, elastyczne formy szkolenia zawodowego i kształcenia na poziomie wyższym, ale jednocześnie w zasadniczy sposób zmienia zakres i treść programów nauczania. Szkoła wiąże treść swej pracy z życiem społecznym i gospodarczym.

W dalszej części rozdziału M. Kwiatowska omawia wychowanie przedszkolne, M. Pęcherski szkołę ogólnokształcącą, M. Godlewski różnorodne typy i formy kształcenia zawodowego, St. Jedlewski szkoły specjalne. J. Tymowski szkolnictwo wyższe, a J. Szkop szkoły dla pracujących.

Rozwój szkolnictwa radzieckiego cechują nie tylko wielkie osiągnięcia ilościowe, dydaktyczne i wychowawcze, lecz również duża elastyczność organizacji nauczania, ogromna rozbudowa szkolnictwa dla pracujących (wieczorowe i zaoczne), położenie nacisku na szkolnictwo techniczne i przygotowanie absolwentów do rozwijania postępu technicznego oraz ścisłe współdziałanie zakładów pracy ze szkołami i wyższymi uczelniami w zakresie zapewnienia bazy technicznej, kształcenia i wychowania. Wyrazem tych ciekawych doświadczeń jest m. in. dostosowywanie nauczania do prac sezonowych i pracy uczniów. Wprowadzenie czterech wariantów kształcenia w średnich szkołach zawodowych oraz szeregu form w szkołach wyższych, a m. in. zorganizowanie w roku szkolnym 1960/61 fabryki-szkoły, świadczy o dynamicznym i twórczym wkładzie licznych pracowników naukowych zgromadzonych w Akademii Nauk Pedagogicznych RFSRR, rozporządzającej ośmioma instytutami i współpracującymi z tysiącami pracowników nadzoru pedagogicznego i nauczycielami praktykami, w rozwiązywaniu zadań postawionych w programie KPZR — budowania komunizmu w Kraju Rad. O tej gigantycznej pracy piszą T. Tomaszewski, W. Szczerba, J. T. Wiloch w rozdziale ósmym „Rozwój nauk pedagogicznych".

Rozdział trzeci omawia „Cele, treść i metody pracy dydaktyczno-wychowawczej". Nauczyciel z każdego typu szkoły, wychowawca z różnych placówek oświatowo-wychowawczych, jak również działacz oświatowy znajdzie wiele cennego materiału dla swojej pracy. W. Okoń, T. Nowacki, Cz. Kapisiewicz i J. T. Wiloch omawiają tematykę związaną głównie z pracą w szkole.

Ciekawe jest opracowanie T. Nowackiego na temat wiązania szkoły z życiem. Autor udowadnia w sposób przekonywający, że w zakres tego pojęcia wchodzi nie tylko wiązanie nauczania z życiem gospodarczym, lecz również bogata treść życia społeczno-politycznego i kulturalnego. Obszerne rozważania na temat metod i osiągnięć w Kraju Rad pokazują skuteczną drogę rozwiązywania tego podstawowego problemu we współczesnej pedagogice.

Inni autorzy skupiają się na pracy pozalekcyjnej i pozaszkolnej (Stefan Słomkiewicz), pracy wychowawczej, organizacji młodzieżowych i dziecięcych, opieki nad dzieckiem (R. Przezwański) oraz współdziałaniu szkoły i rodziny w wychowaniu.

Poznanie opracowanego systemu pracy wychowawczej pozaszkolnej i pozalekcyjnej, współdziałania nauczyciela z organizacjami młodzieżowymi i dziecięcymi pozwala zrozumieć wielkie osiągnięcia w dziele wychowania młodego, twórczego człowieka. W rozdziale tym znajduje się wiele cennych wiadomości na temat szkół-internatów i szkół „całodziennych", rozwijających się coraz szerzej w Związku Radzieckim.

W rozdziale czwartym „Problem narodowościowy w szkolnictwie" T. Pasierbiński ukazuje ogromne osiągnięcia w zakresie oświaty poszczególnych narodowości, przerażające zacofanie kulturalne, spowodowane celową polityką caratu w stosunku do kilkudziesięciu narodowości wchodzących w skład imperium rosyjskiego. Dziś poszczególne republiki i okręgi autonomiczne mają nie tylko obowiązkowe szkolnictwo podstawowe, szkolnictwo średnie, lecz i dziesiątki wyższych uczelni. Autor słusznie stwierdza, że „Szkoła w Związku Radzieckim stała się symbolem nowego życia".

Zygmunt Garstecki przedstawia w rozdziale piątym wielką działalność prowadzoną przez różne organizacje w zakresie popularyzacji wiedzy, podnoszenia poziomu kulturalno-oświatowego zarówno wśród dorosłych, jak i młodzieży.

Rozdział szósty „Budownictwo i wyposażenie szkół", którego autorami są W. Pokora, A. Podgórska i T. Parnowski, przynosi wiele cennego materiału, i to zarówno w odniesieniu do budownictwa szkolnego, wyposażenia, jak i podręczników szkolnych. Sprawy aktualne i u nas, np. choćby w zakresie typowych projektów budynków szkolnych i wielkości szkół. Wystarczy choćby zasygnalizować, że obecnie w Związku Radzieckim 98% budynków szkolnych, domów pioniera, internatów, domów dziecka buduje się w oparciu o dokumentację typową. Typowe projekty uwzględniają następujące wielkości szkół: na 920, 520, 160, 80, 60, 40 i 20 uczniów. Te ostatnie przeznaczone są dla obszarów bardzo słabo zaludnionych. Stanowisko pedagogów i lekarzy zdecydowało o tym, że w ZSRR nie buduje się większych szkół niż dla tysiąca uczniów.

Autorzy rozdziału siódmego „Nauczyciel radziecki", Józef Kwiatek, W. Wojtyński i K. Kuligowska, omawiają „Pozycję i funkcję społeczną nauczyciela", „Kształcenie nauczycieli-wychowawców" i „Doskonalenie nauczycieli-wychowawców". W kształceniu nauczycieli uderza przede wszystkim fakt, że po Ustawie o zacieśnieniu szkoły z życiem ... „Zwrócono szczególną uwagę na podniesienie znaczenia pracy produkcyjnej w wychowaniu kadr nauczycielskich oraz na sprawę daleko idącego upraktycznienia nauczania". Istniejące obecnie zróżnicowanie kształcenia nauczycieli na podbudowie szkoły podstawowej (dla szkół podstawowych) i na podbudowie szkoły średniej (dla szkolnictwa średniego) zmierza wyraźnie do tego, aby w przyszłości kształcić wszystkich nauczycieli, niezależnie od tego w jakim typie szkoły będą pracować, tylko na podbudowie szkoły średniej. W szerokim rozmiarze rozbudowane zakłady dla pracujących na poziomie wyższym umożliwiają bardzo znacznemu odsetkowi nauczycieli bez oderwania od pracy osiągać wykształcenie wyższe. Nierzadkie są przypadki, że ilość studiujących, bez oderwania od pracy, w instytutach przewyższa ilość studiujących systemem dziennym.

Nauczycielowi pracującemu przychodzi z wydatną pomocą szeroko rozbudowany aparat doskonalenia nauczycieli, posiadający na swym koncie również bogaty dorobek metodyczny.

Nauczyciel radziecki, cieszący się wielkim autorytetem władz partyjnych, rządowych i związkowych, zasłużył sobie na uznanie nie tylko przez dobrą pracę dydaktyczną i wychowawczą w szkole, lecz również przez aktywny udział w pracy społecznej i politycznej. W środowisku własnym jest on — jak zaznacza J. Kwiatek — „swoim" człowiekiem. Praca społecznie użyteczna nauczyciela w środowisku wywiera również na niego ogromny wpływ wychowawczy i czyni z niego prawdziwego przywódcę mas pracujących.

B. Suchodolski w końcowym rozdziale „Wychowanie i oświata w programie KPZR" ukazuje wielką rolę szkoły w budowaniu komunizmu.

Książkę „Oświata w Związku Radzieckim" czyta się od początku do ostatniej stronicy z wielkim zainteresowaniem. Przyczynia się do tego jej estetyczna szata graficzna, dobrze dobrane i piękne ilustracje.

Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych zrobiły wszystko, aby interesująca treść poszczególnych rozdziałów książki była podana w ładnej formie.

Książka przeznaczona jest nie tylko dla nauczycieli, pracowników administracji szkolnej, działaczy oświatowych, lecz dla wszystkich osób interesujących się zagadnieniami oświaty i wychowania w naszym kraju, zwłaszcza w tym czasie, gdy zagadnienia reformy szkolnictwa podstawowego, średniego i zawodowego są szeroko dyskutowane. Jest to pozycja jak najbardziej na czasie, dostarcza bowiem materiałów porównawczych do rozważań, dyskusji nad najbardziej interesującymi nas w chwili obecnej zagadnieniami rozwoju oświaty i wychowania.

W. KOWALCZYK

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

Z RADZIECKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

WYCHOWANIE PRZEZ PRACĘ

Pierwsze numery „Szkoły i Proizwodstwa" z 1962 roku poświęcają wiele uwagi sprawie wychowania przez pracę. W. A. Suchomliński — członek-korespondent Akademii Nauk Pedagogicznych RSFRR — pisze o kształtowaniu kultury pracy w procesie nauczania.[1] Na wstępie artykułu autor stwierdza, że współczesna technika i produkcja wymagają od uczniów pełnego zrozumienia współdziałania zespołów maszyn oraz oddziaływania człowieka poprzez maszyny na przedmiot pracy. Następnie autor dzieli się swymi doświadczeniami z realizacji tych zadań w średniej szkole ogólnokształcącej. Już od najmłodszych lat szkoła wprowadza uczniów w świat nowoczesnej techniki: mechanikę, elektronikę i automatykę. Uczniowie klas I—VIII zorganizowani w kółkach młodych inżynierów, techników, konstruktorów oraz modelarzy i ślusarzy wykonują funkcjonujące modele maszyn, mechanizmów, linii automatycznych; podobnie uczniowie klas starszych zorganizowani w kółkach naukowo-technicznych. Ważną stroną pracy kółek są poszukiwania nowych rozwiązań technicznych i konstrukcyjnych, kształtują one u uczniów naukowo-techniczne podejście do pracy.

Autor artykułu zwraca uwagę na konieczność wykorzystania nowoczesnych środków i metod technicznych w procesie dydaktycznym. Szczególną rolę odgrywa tu wykorzystanie energii elektrycznej. Stąd też począwszy od klasy VI uczniowie zapoznają się z obsługą prostych mechanizmów poruszanych za pomocą energii elektrycznej oraz z wykorzystaniem tej energii przy uruchamianiu modeli. Uczniowie sami wykonują prace elektromonterskie, budują modele generatorów prądu stałego o małej mocy, proste instrumenty pomiarowe itp. Uczniowie klas starszych wykonują bardziej skomplikowane modele generatorów prądu zmiennego oraz urządzeń, w których energia elektryczna wykorzystywana jest w procesach fizycznych, chemicznych i biologicznych. Wykonują także szereg doświadczeń z dziedziny bezpośredniego przetwarzania energii cieplnej w elektryczną czy wpływu pola elektromagnetycznego na rozwój roślin.

Kojarzenie pracy ucznia z eksperymentem i odkryciem — konkluduje autor — posiada zasadnicze znaczenie wychowawcze: wyrabia twórczy stosunek do pracy, uczy myślenia technicznego, daje zadowolenie z osiągniętych rezultatów oraz przygotowuje psychicznie ucznia do przyszłej pracy zawodowej.

O aspekcie wychowawczym pracy uczniów piszą również R. T. Gurow i M. N. Skatkin.[2] Obaj autorzy zwracają uwagę na to, że nie każda praca uczniów daje pozytywne wyniki wychowawcze. Uzyskanie tych rezultatów wymaga spełnienia szeregu warunków. W pierwszym rzędzie praca uczniów winna być użyteczna społecznie. Pracę tę, o ile to jest możliwe, powinni podejmować uczniowie z własnej inicjatywy. Na wartość pedagogiczną wykonywanej pracy wpływa również jej techniczne wyposażenie. Pedagogiczne wartości wykonywanej pracy — stwierdzają autorzy — zależą także od jej kształcącej treści: ważną rzeczą jest wykorzystanie wiadomości z matematyki, fizyki, chemii, biologii w procesie pracy. Wartość wychowawcza pracy zwiększa się również, kiedy występują w niej elementy odkrywcze:

[1] W. A. Suchomliński — „O niekotorych woprosach kultury truda". „Szkoła i Proizwodstwo" nr 1/1962.

[2] R. T. Gurow i M. N. Skatkin — „Wospitanije i trud", „Szkoła i Proizwodstwo" nr 3/1962.

ulepszenia techniczne i organizacyjne. Praca wpływa również na kształtowanie moralnej postawy uczniów, kiedy układają się odpowiednie stosunki między pracującymi, a na charakter tych stosunków oddziałuje właściwa organizacja pracy. Na zainteresowanie uczniów pracą wpływają również zawarte w niej elementy zabawy, romantyki i piękna.

W drugiej części artykułu autorzy omawiają znaczenie wychowawcze pracy w zakładach produkcyjnych.

„Występowanie określonych wychowawczych czynników w przedsiębiorstwie nie wyklucza opieki pedagogów i robotników w dziedzinie wychowania uczniów" — piszą autorzy. Uczniowie bowiem stykają się z różnymi kolektywami dorosłych: dobrymi i złymi. Nawet w dobrym kolektywie konieczna jest praca wychowawcza. Jeżeli bowiem proces wychowania przez pracę puści się na żywioł, to nie wykorzysta się w pełni wszystkich wychowawczych czynników pracy w przedsiębiorstwie.

CYBERNETYKA I PEDAGOGIKA

Na łamach „Sowietskoj Piedagogiki" rozpoczęła się interesująca dyskusja o znaczeniu cybernetyki oraz teorii informacji dla nauk pedaggicznych i szkoły. Dyskusję rozpoczął W. A. Artemow[3] w styczniowym numerze „Sowietskoj Piedagogiki". Na wstępie autor stwierdza, że istnieje zasadnicza dysproporcja między metodami pedagogicznymi i teoretycznymi uogólnieniami nauk pedagogicznych a potrzebami społeczeństwa w dziedzinie nauczania i wychowania. Przykładem tego może być nadmierne przeciążenie nauką uczniów i trudności w rozwiązywaniu tego problemu. Artemow stwierdza, że pedagogika winna sięgnąć po nowe metody badawcze. Pomocą w tej sprawie służyć jej może cybernetyka i teoria informacji. Zastosowanie metod matematyczno-fizycznych w badaniach pedagogicznych może przynieść zasadnicze zmiany w pedagogice. Poznanie zjawisk pedagogicznych, odkrycie ich prawidłowości pozwoli kierować z naukową ścisłością procesem nauczania i wychowania dzieci i młodzieży.

„Wykorzystanie nowych metod — stwierdza Artemow — w badaniach pedagogicznych problemów nie jest kwestią przyszłości, lecz sprawą dnia dzisiejszego. Rezultaty podjętych prób[4] nieodparcie potwierdzają możliwość i efektywność stosowania nowych metod w rozwiązywaniu pedagogicznych problemów, a szczególnie w zakresie obcych języków".

W. A. Artemow postuluje wprowadzenie do procesu nauczania w szkole urządzeń informacyjnych, które w znacznym stopniu uwolniłyby uczących się od niepotrzebnej pracy i zbytniego przeciążenia. Uczeń bowiem musi zapamiętywać dużo materiału, co w poważnym stopniu sprowadza proces uczenia się do mechanicznego zapamiętywania i tym samym stwarza warunki formalnego traktowania procesu nauczania.

Artemow proponuje, aby funkcje zapamiętywania niektórych partii materiału przekazać urządzeniom informacyjnym. Zupełnie realne w tej chwili jest wykorzystanie urządzeń cybernetycznych w nauczaniu i uczeniu się obcych języków. „Rozsądne wykorzystanie urządzeń elektronowych w procesie nauczania nie ograniczy możliwości intelektualnego rozwoju uczniów. Społeczny sens wykorzystania tych urządzeń polega na tym, że uwalniają one człowieka od mechanicznej pracy umysłu i tym samym rozszerzają możliwości twórczej pracy umysłowej".

[3] W. A. Artemow — „Kibernetyka, tieoria kommunikacji i szkoła". „Sowietskaja Piedagogika" nr 1/1962.

[4] Próby te przeprowadzone były w Pracowni Eksperymentalnej Fonetyki i Psychologii Mowy I Moskiewskiego Państwowego Pedagogicznego Instytutu Obcych Języków.

Poważne znaczenie odgrywać może także wykorzystanie urządzeń elektronowych w badaniach prawidłowości procesu nauczania. Proces nauczania jest w zasadzie zjawiskiem niewymiernym. Jak sprowadzić go do zjawiska wymiernego — oto problem stojący przed współczesną pedagogiką. Zastosowanie metod matematyczno-fizycznych, przy analizie procesu nauczania, pozwala transponować ten proces ze zjawisk niewymiernych na zjawiska „wymierne" i tym samym odkrywać prawidłowości procesu nauczania i przewidywać jego następstwa. W ten sposób bada się już dziś proces wymawiania głosek przy nauczaniu języków obcych.[5] Teoria informacji może z powodzeniem pomóc nauczycielowi w doskonaleniu kultury języka, usunięciu zbytecznych informacji, wyrugowaniu mechanicznego zapamiętywania.

Pedagodzy muszą poznać zasady teorii informacji i komunikacji i wziąć z nich wszystko, co stanowić może pomoc w nauczaniu i wychowaniu. Wzbogaci to dydaktykę, rozwinie ją i wpłynie pozytywnie na praktykę nauczania i wychowania.

„Żeby zrealizować wszystkie te możliwości — konkluduje W. A. Artemow — trzeba oczywiście czasu i twórczej pracy zespołów uczonych: pedagogów, specjalistów z dziedziny teorii informacji i komunikacji, fizyków, matematyków, psychologów, elektroakustyków i cybernetyków".

Jako drugi zabrał głos w dyskusji L. B. Itelson[6] z Azerbejdżańskiego Pedagogicznego Instytutu Języków im. M. F. Achundowa. Autor omawia w artykule rolę i znaczenie metod matematycznych i cybernetycznych dla dydaktyki zawodowego kształcenia młodzieży. L. B. Itelson stwierdza, że matematyczno-statystyczna analiza procesu nauczania zawodowego pomoże rozwiązać szereg podstawowych dydaktycznych problemów w tej dziedzinie.

Za wcześnie jeszcze na uwagi ogólne o rozpoczętej dyskusji. Jedno jest jednak pewne, dyskusja jest bardzo na czasie, wskazuje bowiem na nowe horyzonty otwierające się przed współczesną pedagogiką.

M. KARPIESIUK

[5] Akustyczna analiza dźwiękowego zestawu ojczystego języka i obcego pozwalająca wykrywać różnice głosek.

[6] L. B. Itelson — „Ob ispolzowanii matiematiczeskich i kiberneticzeskich mietodow w piedagogiczeskich issledowanijach". „Sowietskaja Piedagogika" nr 4/1962.

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

BIBLIOGRAFIA PRAC POŚWIĘCONYCH J. KORCZAKOWI W OKRESIE POWOJENNYM

Poniższy spis bibliograficzny obejmuje ważniejsze prace poświęcone J. Korczakowi w latach 1945—1961. Składają się nań informacje dotyczące wydawnictw samoistnych i niesamoistnych. Poszczególne pozycje podane są w układzie chronologicznym, który ułatwia orientację w tym, jak narastała wiedza o osobie Korczaka, jego postawie i twórczości, poglądach i działalności pedagogicznej.

A. WYDAWNICTWA SAMOISTNE

PIOTROWSKI J.: Ojciec cudzych dzieci. Łódź 1946. Wyd. „Poligrafika".

MORTKOWICZ-OLCZAKOWA H.: Janusz Korczak. Wyd. II. Warszawa 1957 Czytelnik

NEWERLY I.: Wstęp do „Wyboru pism" J. Korczaka. T. I. Warszawa 1957 Nasza Księgarnia

SZCZAWIŃSKA M.: Współudział dzieci w pracy wychowawczej. Warszawa 1959, PZWS

B. WSPOMNIENIA, ARTYKUŁY I ROZPRAWY

S. M.: Janusz Korczak (Goldszmit Henryk). Nowa Szkoła 1945 nr 4/5

WASOWSKI J.: Człowiek wielkiej miary (Kilka słów o Januszu Korczaku). *Opiekun Społeczny* 1946 nr 5/6

LEWIN A.: Słowo o Januszu Korczaku. *Opiekun Społeczny* 1946 nr 7/8

CHMIELEŃSKA I.: Janusz Korczak. *Poradnik dla Nauczycieli* 1947/48 nr 5

NEWERLY I.: Ostatni artykuł Starego Doktora. *Biuletyn Robotniczego Tow. Przyjaciół Dzieci* 1947 nr 2/3

GADOMSKI E.: Kres wędrówki Janusza Korczaka. *Biuletyn Rob. Tow. Przyjaciół Dzieci* 1947 nr 2/3

MERŻAN I.: Wspomnienia o Doktorze Korczaku. *Biuletyn Rob. Tow. Przyjaciół Dzieci* 1947 nr 2/3

SZCZAWIŃSKA M.: Wspomnienia o Korczaku. *Biuletyn Rob. Tow. Przyjaciół Dzieci* 1947 nr 2/3

WEINGARTEN I.: Janusz Korczak. (Wspomnienia ucznia i współpracownika). *Biuletyn Rob. Tow. Przyjaciół Dzieci* 1947 nr 2/3

KRZYWICKA I.: Oto człowiek (O Januszu Korczaku). *Nowiny Literackie* 1947 nr 10

MILEWICZ B.: Nomen et omen. Biuletyn Rob. Tow. *Przyjaciół Dzieci* 1947 nr 9/10

BEYLIN S.: O Januszu Korczaku. (W 5-tą rocznicę powstania w getcie). *Robotnik* 1948

BEDNARZ J.: Janusz Korczak (Życiorys. Praca zawodowa. Pisarz. Psycholog. Lekarz. Pedagog i działacz społeczny). *Głos Nauczycielski* 1948 nr 2

CHMIELEŃSKA I.: Janusz Korczak, *Kuźnica* 1948 nr 40

DĘBNICKI K.: Krwawe dni. *Przekrój* 1949 nr 211

SZUMSKI A.: Działalność ofiarna, ale pełna sprzeczności (W X rocznicę śmierci J. Korczaka). *Głos Nauczycielski* 1952 nr 32/33

MORTKOWICZ-OLCZAKOWA H.: Dramat pedagogiczny. (Śmierć Korczaka). *Od A do Z* 1952 nr 32

MORTKOWICZ-OLCZAKOWA H.: O Januszu Korczaku. (W X rocznicę śmierci). *Słowo Tygodniowe* 1952 nr 23

TYLEWICZ D.: Pamięci Janusza Korczaka. *Świat i Ludzie* 1952 nr 33

ŻYRENTOWSKI M.: W rocznicę śmierci dr J. Korczaka. *Służba Zdrowia* 1953 nr 31

MORTKOWICZ-OLCZAKOWA H.: O Januszu Korczaku. *Przegląd Kulturalny* 1956 nr 19

MERŻAN I.: O co spieraliśmy się z Nim? (Ze wspomnień o Korczaku). *Głos Nauczycielski* 1956 nr 34

MERŻAN I.: Wspomnienia o Korczaku. *Wychowanie w Przedszkolu* 1956 nr 8

TEMKIN M.: Dlaczego zapomniano o Starym Doktorze? *Głos Nauczycielski* 1956 nr 21

MORTKOWICZ-OLCZAKOWA H.: Stary Doktór — bezbronny opiekun skazańców. *Głos Nauczycielski* 1956 nr 43

NEWERLY I.: Dobry człowiek z Krochmalnej. *Głos Nauczycielski* 1956 nr 45

ERYMONT B.: Apologia czujnego serca. *Kierunki* 1956 nr 26

ROZTWOROWSKA W.: Uczciliśmy pamięć dr J. Korczaka. *Służba Zdrowia* 1956 nr 45

WRÓBLEWSKI M.: Bojownik o prawa dziecka. (Wspomnienia z ostatnich lat życia J. Korczaka). *Iskry* 1956 nr 38

NEWERLY I.: Janusz Korczak. *Dom Dziecka* 1957 nr 4

JAKUBOWSKI M.: Dziecko w systemie pedagogicznym J. Korczaka. *Dom Dziecka* 1957 nr 4

NEWERLY I.: O Januszu Korczaku. *Argumenty* 1957 nr 5

NEWERLY I.: Od Goldszmita do Korczaka. *Trybuna Literacka* 1957 nr 7

WOŁOSZYN St.: O postawie i poglądach pedagogicznych Janusza Korczaka. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1958 nr 1

NEWERLY I.: Pedagogika Janusza Korczaka. *Nowa Szkoła* 1958 nr 1

JAKUBOWSKI M.: Sesja poświęcona twórczości i działalności Janusza Korczaka. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1958 nr 1

GRZEGORZEWSKA M.: O Januszu Korczaku. *Życie Szkoły* 1958 nr 4

JAKUBOWSKI M.: Problem aktywności w zakładach J. Korczaka. *Dom Dziecka* 1958 nr 2 i 3

MERŻAN I.: O bursie J. Korczaka. *Dom Dziecka* 1958 nr 3

JAKUBOWSKI M.: Koncepcja wychowanka w systemie pedagogicznym J. Korczaka. *Dom Dziecka* 1959 nr 1 i 2

ŻEMIS S.: Korczakowa noc. *Dom Dziecka* 1959 nr 7

PROKOPCZYK C.: U podstaw pedagogiki Janusza Korczaka. *Ruch Pedagogiczny* 1961 nr 4

JAKUBOWSKI M.: Korczak o postawie wychowawcy! *Wychowanie* 1961 nr 6

M. JAKUBOWSKI

KRONIKA KRAJOWA

CENTRALNE KURSY WAKACYJNE ORGANIZOWANE PRZEZ WYDZIAŁ PEDAGOGICZNY ZG ZNP

Wydział Pedagogiczny ZG ZNP zorganizował w czasie wakacji (13—17 sierpnia br.) pięć kursów dla kierowników wydziałów pedagogicznych okręgów i powiatów oraz współpracował przy organizowaniu 11 kursów sekcyjnych. Kierownikami naukowymi kursów działaczy pedagogicznych byli kierownicy wydziałów pedagogicznych okręgów.

Kursy zostały zorganizowane w Krzeszowicach dla kierowników wydziałów pedagogicznych okręgów: Białystok, Opole, Rzeszów, Zielona Góra. Kierownik kursu — kol. Stanisław Łukowski, kier. Wydziału Pedagogicznego Zarządu Okręgu w Opolu; w Bielsku-Białej dla kierowników pedagogicznych okręgów: Olsztyn, Warszawa woj., Wrocław — kierownik kursu — kol. Zenon Krysiak z okręgu Warszawa woj., w Cieszynie dla okręgów: Kraków, Bydgoszcz, Kielce, Łódź miasto, kierownik kursu — kol. Jan Leo z okręgu Kraków i 2 kursy w Żywcu dla okręgów: Katowice, Koszalin, Łódź woj. i Gdańsk — kierownik kursu — kol. Henryk Wójcik z okręgu Łódź woj. Kierownikiem kursu, w którym uczestniczyli kierownicy wydziałów pedagogicznych z okręgów: Poznań, Szczecin, Lublin i Warszawa miasto był kol. Józef Steliga z okręgu Lublin.

Frekwencja na kursach wynosiła przeciętnie 75%.

Celem kursów było zapoznanie działaczy pedagogicznych z podstawowymi problemami ideowo-politycznymi i filozoficznymi związanymi z działalnością pedagogiczną Związku. Omówiono np. tematy: „Aktualna sytuacja gospodarcza Polski", „Materialistyczna koncepcja człowieka i jej konsekwencje pedagogiczne", „Tendencje polityczne soboru watykańskiego", „Podstawowe kierunki religioznawstwa na świecie i w Polsce", zapoznanie z podstawowymi problemami zreformowanej szkoły (np. tematy: „Podstawowe założenia programowe i organizacyjne ośmioletniej szkoły i liceum ogólnokształcącego", „Węzłowe problemy szkolnictwa zawodowego", „Wytyczne organizacyjne i programowe Ministerstwa Oświaty na rok szkolny 1962/63") oraz zapoznano uczestników z głównymi problemami i kierunkami działalności pedagogicznej Związku w roku szk. 1962/63.

Poszczególne zagadnienia przewidziane w programie referowali specjaliści z danych dziedzin. Należy zaznaczyć, że wszystkie kursy dla działaczy aktywu pedagogicznego i sekcyjnego odwiedził prezes ZG ZNP, kol. Józef Kwiatek. Na spotkaniach z kol. Prezesem uczestnicy kursów poruszali różne sprawy związane z działalnością pedagogiczną Związku, przygotowaniami do Kongresu Pedagogicznego oraz stawiano szereg pytań dotyczących sytuacji ekonomicznej nauczyciela, zagadnień związanych z reformą szkolną itp.

Szczególnie dużo czasu poświęcono na kursach zagadnieniom treści i metod pracy pedagogicznej Związku. Treści, formy pracy pedagogicznej Związku rozważano w czasie szeregu dyskusji plenarnych i w grupach okręgowych. W czasie tych właśnie dyskusji uczestnicy kursów omawiali problemy pracy związkowej w oparciu o doświadczenia z własnego terenu.

W wyniku pracy grup okręgowych wysunięto szereg postulatów i wniosków do planów działalności poszczególnych okręgów i oddziałów. Każdy kurs przedstawił swoje postulaty pod adresem Wydzialu Pedagogicznego ZG ZNP.

Na każdym kursie były zorganizowane cztery grupy merytoryczne, zajmujące się problemami treści, metod i stylu pracy pedagogicznej ZNP. Praca grup merytorycznych koncentrowała się wokół problemów działalności pedagogicznej ogniska,

tematyki konferencji rejonowych, zagadnień związanych z programem pracy ideowo-światopoglądowej wśród nauczycieli, stylu pracy działacza pedagogicznego, jego osobowości itp. Na szczególne podkreślenie zasługują materiały przedstawione przez komisję kursów w Bielsku-Białej i w Cieszynie.

Wszyscy kierownicy kursów byli zgodni co do tego, że obok wykładów i seminariów należy organizować na kursach komisje merytoryczne. Wykłady, zdaniem kierowników kursów, powinny być w zasadzie podbudową teoretyczną dla pracy komisji merytorycznych. Biorąc pod uwagę fakt, że z szeregu okręgów było sporo kierowników wydziałów pedagogicznych nowych, bez szerszego doświadczenia, postulowano, aby dla tej grupy przewidzieć w programach kursów zagadnienia podstawowe dla pracy związkowej.

Obok kursów dla kierowników wydziałów pedagogicznych sekcje związkowe zorganizowały 9 kursów dla swoich działaczy. Program pracy tych kursów obejmował szereg problemów specyficznych dla pracy sekcji.

Również w Gdańsku został zorganizowany kurs dla kolegów ze szkół eksperymentujących. Program kursu opracowany był przez kolegów z katedry prof. B. Suchodolskiego. Kierownikiem naukowym kursu była kol. dr Krzysztoszek.

Warto podkreślić, że atmosfera na kursach była bardzo koleżeńska, miła, bezpośrednia. Sprzyjało to pracy, wymianie myśli i doświadczeń.

S. K.

KRONIKA ZAGRANICZNA

PODSTAWOWE ZAŁOŻENIA REFORMY SZKOLNICTWA W AUSTRII

1. AKTUALNA SYTUACJA W SZKOLNICTWIE AUSTRIACKIM

Stan szkolnictwa austriackiego jest zły. Tym też należy tłumaczyć fakt, że od dłuższego już czasu w Austrii toczy się dyskusja na temat reformy tego szkolnictwa. Przedmiotem ostrej krytyki (głównie ze strony postępowych sił społecznych) jest zarówno organizacja szkolnictwa oparta na przestarzałych ustawach z lat dwudziestych, jak i treści oraz metody pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Aktualna organizacja szkolnictwa austriackiego jest b. niedemokratyczna; stwarza ona przywileje dla dzieci klas posiadających, jak i przywileje miejsc zamieszkania (pokrzywdzenie dzieci wiejskich). Nie wszystkie dzieci uzdolnione mają dostęp do szkolnictwa średniego i wyższego. Na b. wielu terenach wiejskich istnieją jedynie tzw. jednoklasówki (o 2—3 klasach — oddziałach) obsługiwane przez jednego nauczyciela. Szkoły te zamykają dziecku drogę do szkoły średniej, a tym samym i wyższej. W pracy dydaktycznej stosowane są przestarzałe werbalno-pamięciowe metody nauczania bazujące na zasadzie materializmu dydaktycznego. W niektórych typach szkół i w zakresie nauczania niektórych przedmiotów podręczniki nie są zmieniane od lat prawie dziesięciu. Zarówno na organizację szkolnictwa, jak i na treści programowe wielki wpływ wywiera kościół katolicki, jak i katolicka prawica.

Krajowa administracja szkolna od 1945 r. znajduje się w rękach klerykalnej i prawicowo zorientowanej Partii Ludowej (Oc V P). Ta partia też głównie odpowiada za obecny stan szkolnictwa austriackiego.

Pomieszczenia szkół podstawowych w zasadzie są niezłe. Większość budynków szkolnych pochodzi z końca XIX czy z pierwszych lat XX wieku.

2. ZAŁOŻENIA I ZASADY REFORMY SZKOLNICTWA AUSTRIACKIEGO

Pod koniec 1960 r. rządząca partia Austrii: Ludowa (Oc V P) i Socjalistyczna (IPOc) powołały do życia siedmioosobową mieszaną komisję (Verhandlungsausschuss fuer Schulprobleme), której zadaniem miało być opracowanie uzgodnionego projektu reformy szkolnej. Powołanie tej komisji było hasłem do rozpoczęcia ożywionej i niejednokrotnie namiętnej dyskusji na temat stanu i potrzeb szkolnictwa austriackiego. Partia polityczna (w tym również Komitet Centralny Komunistycznej Partii Austrii) uchwaliły rezolucję, w których określiły swoje stanowisko w interesującej sprawie. Austriackie związki zawodowe (których kierownictwo spoczywa w rękach SPOc) na IV Kongresie Austriackiej Centrali Związków Zawodowych również sprecyzowały swoje postulaty. W dyskusji zabrały też głos organizacje nauczycielskie i oświatowe. Spośród nauczycielskich organizacji z najbardziej postępowymi koncepcjami wystąpił Związek Demokratycznych Nauczycieli i Wychowawców Austrii (BDL E.Oc). Związek ten na łamach swego miesięcznika „Der Österreichische Lehrer und Erzieher" poddał ostrej krytyce projekty zarówno prawicy parlamentarnej, jak i koncepcji Partii Socjalistycznej. W listopadzie 1961 r. po blisko rocznej pracy mieszana komisja ogłosiła kompromisowe zasady projektu reformy szkolnictwa. Osiągnięcie porozumienia było nawet trudne. Zarówno przedstawiciele partii prowadzących rozmowy, jak i najsilniejsze związki nauczycielskie różniły się bardzo w poglądach na zasady reformy szkolnej. Najsilniejszy z nauczycielskich związków „Katholische Lehrerschaft Österreichs", znajdujący się pod prze-

możnym wpływem kościoła katolickiego, zajął bardzo reakcyjne i nieustępliwe stanowisko nawet w stosunku do nieśmiałych i skromnych postulatów reformy zgłoszonych przez „Sozialistischer Lehrerwerein Österreichs". Walczący o utrzymanie supremacji kościoła katolickiego w szkolnictwie austriackim katoliccy nauczyciele znaleźli sojuszników w prawicowo-katolickich związkach nauczycieli szkół średnich, jak i w organizacjach profesorów szkół wyższych. Kompromisowy projekt międzypartyjny zawiera następujące zasady reformy szkolnictwa:

1. Obowiązek szkolny przedłuża się o jeden rok (dziewiąty) we wszystkich szkołach, które ten obowiązek realizują (szkoły podstawowe, zasadnicze lub specjalne dla dzieci upośledzonych).

2. Dzieci w wieku od lat 6 do 10 uczęszczać będą do szkół podstawowych lub specjalnych. Zamieszkujące w miastach dzieci w wieku od lat 10 do 14 będą uczęszczały do szkół zasadniczych. Dziecko, które ukończyło 14 lat i nie zamierza kształcić się na poziomie średnim i wyższym, może albo powtórzyć (dobrowolnie) ostatnią klasę, albo też uczęszczać do specjalnych klas realizujących tzw. „rok politechniczny". Klasy te obok obowiązku pogłębienia wykształcenia ogólnego mają również zadanie przygotowania do zawodu i do samodzielnego życia. Klasy te — rzecz znamienna — mają być organizowane przy szkołach zawodowych (a więc tylko tam, gdzie te szkoły zawodowe istnieją).

3. Szkoła zasadnicza — zachowując dotychczasowy charakter szkoły dającej praktyczne przygotowanie do życia — po reformie będzie musiała dzieci zdolne, mieszkające w mieście, przygotować również do dalszych studiów. Każda szkoła zasadnicza będzie miała klasy równoległe (pion I i pion II). Pion I będzie dla dzieci uzdolnionych (w programie tego pionu przewidziana jest m. in. nauka języka obcego), pion II (dla dzieci mniej uzdolnionych) ma bardziej nachylenie praktyczne. Klasy realizujące „rok politechniczny" oparte są na programie szkoły zasadniczej.

4. Na wsi utrzymuje się (w teorii) typ ośmioklasowej szkoły podstawowej. W praktyce tylko część tych szkół ma osiem klas. Dziecko wiejskie po ukończeniu ośmiu klas może albo powtórzyć ostatnią klasę, albo przejść na „rok politechniczny". (W warunkach szkoły austriackiej dla wielu dzieci wiejskich, które nie kończą 8 klas szkoły podstawowej, „rok politechniczny" jest utopią).

5. Szkoły średnie podzielone zostaną na dwa stopnie: niższy — 4 klasy, i stopień wyższy — 5 klas. Warunkiem przyjęcia do szkoły średniej jest zdanie z wynikiem pozytywnym egzaminu wstępnego. Od tego egzaminu zwolnieni są absolwenci pionu I szkół zasadniczych. Na stopniu niższym szkół średnich (kl. I—IV) przewidziane są dwa typy szkół: a) gimnazjum z jęz. obcym od półrocza kl. I i z łaciną od kl. III oraz b) szkoła realna o kierunku matematyczno-przyrodniczym. Na stopniu wyższym (kl. V—IX) istnieć będą następujące typy szkoły średniej:

1) gimnazjum humanistyczne (od V klasy język grecki);
2) gimnazjum z dodatkowym językiem obcym (Neusprachliches Gymnasium);
3) szkoła realna z łaciną (Lateinrealschule);
4) szkoła realna stopnia wyższego (Oberrealschule — kierunek matematyczno-techniczny, od V klasy drugi język obcy);
5) szkoła średnia stopnia wyższego dla dziewcząt (Mädchenoberrealschule — od V klasy drugi język obcy lub łacina, nacisk na przygotowanie do „zawodów kobiecych";
6) szkoła średnia o nazwie „Musisch-peadagogische Mittelschule"; szkoła ta przygotowywać będzie młodzież do zawodu nauczycielskiego; obowiązuje egzamin wstępny dla wszystkich kandydatów;
7 i 8) szkoła średnia dla pracujących zawodowo (Mittelschule für Berufstätige — program szkoły realnej z łaciną; dostępna od 18 roku życia) oraz tzw. Aufbaumittelschule dla młodzieży wiejskiej.

Średnie szkolnictwo zawodowe składać się będzie z paroletnich szkół bez świadectwa dojrzałości i z pięcioletnich szkół z maturą, uprawniającą do studiów wyższych na uczelniach technicznych. Istnieć będą następujące typy szkół zawodowych:

1) szkoły rzemieślnicze i techniczne (trzyletnie i pięcioletnie);
2) szkoły handlowe (Handelsschule — trzy lata, Handelsakademie — pięć lat);
3) szkoły dla zawodów kobiecych (Haushaltungsschule — dwa lata — Hauswirtschaftsschule — pięć lat);
4) szkoły dla „zawodów socjalnych".

Całość reformy szkolnictwa ma być wprowadzona w życie stopniowo w ciągu pięciu lat. Państwo zapewni odpowiednie fundusze na zwiększenie liczby izb szkolnych, liczby nauczycieli itd.

3. KRYTYKA ZAŁOŻEŃ REFORMY

Ogłoszony w listopadzie 1961 r. projekt reformy szkolnictwa spotkał się z ostrą krytyką kół postępowych Austrii.

Komunistyczna Partia Austrii, jak i Związek Demokratycznych Nauczycieli i Wychowawców wskazują, że kompromis szkoły zawarty między prawicowo-klerykalną partią ludową a partią socjalistyczną oznacza niemal całkowitą porażkę socjalistów.

Projekt komplikuje jeszcze bardziej i tak już skomplikowaną (i zamykającą wielkiej liczbie dzieci wiejskich drogę do dalszej nauki) organizację szkolnictwa.

Przedłużenie obowiązku szkolnego dla dużego odsetka dzieci jest fikcją. Szczególnie wyraźne jest zwycięstwo reakcji na odcinku reformy systemu kształcenia nauczycieli. W Austrii istnieje dotąd więcej prywatnych (prowadzonych przeważnie przez kościół lub zakony) seminariów pedagogicznych (nauczycielskich) aniżeli państwowych. Większość tych seminariów przekształcona zostanie na średnie szkoły pedagogiczne („muzyczno-pedagogiczne szkoły średnie"). Prócz tego w każdym z 10 krajów związkowych zostanie powołana do życia jedna dwuletnia akademia pedagogiczna (odpowiednik naszego SN). Warunkiem wstępu do tych akademii będzie posiadanie świadectwa dojrzałości ze szkoły średniej. Przewiduje się, że większość tych szkół będą stanowiły zakłady prywatne, którym zostaną nadane prawa państwowe.

Wiele szkół prywatnych będzie otrzymywało subwencje państwowe (przewiduje się nawet możliwość opłacania przez państwo nauczycieli pracujących w tych szkołach). Reforma jeszcze umocni bezpośredni wpływ kościoła na szkołę i wychowanie.

Jedynym „sukcesem" socjalistów w omawianym kompromisie jest to, że dodatkowy rok nauki wprowadzony zostanie po szkole podstawowej (a więc po 4 latach nauki), jak tego chciała partia ludowa, a po szkole zasadniczej jako „rok politechniczny". Zapewnienie uzdolnionym absolwentom zasadniczych szkół przechodzenia bez egzaminu do szkoły średniej w praktyce jest niewielkim „zwycięstwem" socjalistów. Nic więc dziwnego, że postępowe nauczycielstwo Austrii omawiany projekt kompromisowy nazywa koalicyjnym handlem, w którym całkowicie zagubiono istotę sprawy — samą reformę szkolnictwa na miarę potrzeb drugiej połowy XX w. Przedmiotem szczególnie ostrych ataków na strony postępowego nauczycielstwa Austrii jest utrzymanie, a nawet umacnianie klasowego charakteru szkoły, która nie tylko że nie daje wszystkim dzieciom równych szans do nauki, ale dla wielkiego odsetka nie stwarza możliwości ukończenia pełnej szkoły podstawowej.

Ostrej krytyce poddane są też koncepcje zmierzające do umocnienia wpływów kościoła w szkole i w całym austriackim systemie wychowawczym. Krytyka wykazuje, że w tym zakresie austriackie ustawodawstwo szkolne sprzed blisko 100 lat było bardziej postępowe aniżeli projekt założeń reformy opracowany w 1961 r.

Komunistyczna Partia Austrii czyni wysiłki, aby projekt przed oddaniem go pod dyskusję parlamentarną poddany był gruntownej rewizji.

J. KWIATEK

Z XXV KONFERENCJI MIĘDZYNARODOWEGO BIURA WYCHOWANIA (XXV-e Conférence Internationale de L'instruction Publique) w Genewie (lipiec 1962)

Zwołana w Genewie przez UNESCO i BIE (International Bureau of Education) XXV Konferencja Oświatowa rozpoczęła się 2 lipca i trwała do 13 lipca br. Wzięły w niej udział delegacje ponad 90 krajów ze wszystkich kontynentów, obserwatorzy z ramienia szeregu organizacji działających w ramach ONZ oraz międzynarodowych organizacji oświatowych i nauczycielskich. Delegacja polska uczestniczyła w składzie: dyr. gen. W. Pokora, dyr. J. Barbag i dyr. W. Wojtyński.

Na porządku dziennym konferencji obok występujących corocznie sprawozdań poszczególnych krajów na temat postępów osiągniętych w ostatnim roku szkolnym w dziedzinie szkolnictwa i wychowania znalazły się tym razem: planowanie w zakresie oświaty oraz dokształcanie i doskonalenie nauczycieli szkoły podstawowej.

I. PROBLEMY ORGANIZACYJNE

Niemało miejsca na konferencji zajęły sprawy organizacyjne. Musiano przecież wybrać prezydium, musiały mieć również miejsce przemówienia powitalne, trzeba było przyjąć porządek dzienny, zgodzić się na zaproponowany przez Komitet tryb obradowania itp.

W trakcie konferencji odbyły się też dwa posiedzenia plenarne specjalne: pierwsze miało charakter uroczysty, ponieważ poświęcono je w całości uczczeniu jubileuszu XXV konferencji, organizowanych od początku istnienia BIE; drugie natomiast wyłącznie organizacyjny, gdyż dokonano na nim wyborów nowego komitetu BIE, którego przewodniczącym został M. G. Calo — przewodniczący delegacji włoskiej.

Na uwagę zasługuje uroczyste posiedzenie jubileuszowe. Złożyły się nań wystąpienia: R. Dottrensa, prof. pedagogiki Uniwersytetu Genewskiego, jednego z inicjatorów i założycieli BIE, który przedstawił szczegółowo koleje, jakie od momentu powołania do życia (25. VIII. 1929 r.) do chwili obecnej przeszło BIE, M. Coulona (Belgia), który wskazał na cele tej organizacji, uzasadnił decyzję wyboru Genewy na siedzibę BIE, podnosząc w szczególności zasługi prof. J. Piageta w rozwoju jego działalności. Następnie wystąpił przedstawiciel Polski (J. Barbag). Wystąpienie to związane było z faktem, iż Polska należała do jednego z trzech krajów (obok Szwajcarii i Ekwadoru), które organizację tę powołały faktycznie do życia. Z okazji więc jubileuszu XXV-lecia BIE, jako przedstawiciel kraju założycielskiego dyr. Barbag fakt ten przypomniał, przekazując w imieniu Ministerstwa Oświaty BIE gratulacje i życzenia dalszego pomyślnego rozwoju. Podkreślił, iż od chwili założenia BIE do roku ostatniego wiele się na świecie i w Polsce zmieniło, że BIE tak jak w swej działalności dotychczasowej, tak i nadal powinno się troszczyć szczególnie o postęp w dziedzinie oświaty i wychowania oraz przyczyniać się jeszcze bardziej do bliższego poznania i zrozumienia między narodami. W swej dalszej działalności BIE powinno zmierzać do tego, aby wszystkie kraje świata reprezentowane w nim były przez swoich przedstawicieli. Dlatego nie ma wątpliwości, iż Chińska Republika Ludowa, licząca ponad 700 milionów mieszkańców, powinna również w pracach BIE brać udział.

Po delegacie Polski zabrali jeszcze głos przedstawiciele poszczególnych rejonów geograficznych świata, a więc delegaci Kambodży, Ekwadoru, USA, Francji, Włoch i ZSRR. Również przedstawiciel Związku Radzieckiego, prof. A. Markuszewicz, pierwszy wiceminister oświaty RSFSR, oceniając pozytywnie działalność BIE, która z roku na rok rozszerza się na nowe kraje, podniósł, iż najważniejszym warunkiem powodzenia w tej działalności jest to, aby BIE stało się jak najrychlej organizacją uniwersalną, stąd nie może ono ignorować dalej faktu, że nie jest w nim reprezentowana Chińska Republika Ludowa.

W organizacyjnych częściach konferencji poświęcono również sporo wzmianek i uwagi, zwłaszcza ze strony przedstawicieli UNESCO, obchodzonej przez cały świat cywilizowany 250 rocznicy urodzin J. J. Rousseau. Trzeba stwierdzić, iż z oznakami i dowodami pamięci w stosunku do wielkiego Jana Jakuba można się było w tym czasie spotkać w Genewie niemal na każdym kroku. Niezależnie od dużej wystawy zorganizowanej przez miejscowe muzeum, od sesji naukowych i licznych wykładów poświęconych znakomitemu genewczykowi, w witrynach wielu księgarń znalazły się stare wydania jego dzieł, portrety, opracowania, monografie. Nic dziwnego przeto, że i na konferencji oświatowej BIE często nawiązywano do postaci Rousseau i do jego ideałów.

II. STAN SZKOLNICTWA I POSTĘPY OSIĄGNIĘTE W R. 1961—62

Zgodnie z praktykowaną od wielu już lat procedurą konferencja nie wysłuchiwała sprawozdań poszczególnych delegacji na ten temat, gdyż sprawozdania takie przesłano wcześniej do Genewy w postaci broszur drukowanych w językach: francuskim i angielskim, na samej konferencji natomiast przeznaczono dla każdej delegacji po pół godziny czasu na zgłoszenie pod jej adresem pytań i na udzielenie na te pytania odpowiedzi. Dopuszczono również możliwość zgłaszania pytań na piśmie w przypadkach, gdy 30-minutowy okres czasu nie pozwolił na ich zgłoszenie i omówienie ustne.

Stąd trudne jest przedstawienie w ogólnej z konieczności relacji nawet najważniejszych danych, jakie zawierają wspomniane raporty. W sumie wziąwszy jest to materiał interesujący i na ogół dobrze orientujący w aktualnej sytuacji oświatowej, zestawiony bowiem został przez ministerstwa oświaty wszystkich krajów w konferencji uczęstniczących na podstawie ustalonych uprzednio przez BIE pytań i wytycznych, które określiły objętość opracowania (3500 słów), jego plan i zakres. Chodziło mianowicie o to, aby tegoroczne raporty krajów były kontynuacją poprzednich, opublikowanych w „Annuaire international de l'éducation 1961" i żeby w związku z tym były łatwe do porównania. Redaktorzy i tłumacze tych raportów byli proszeni o używanie terminologii stosowanej w „l'Education dans le monde", wydanym przez UNESCO lub stosowanej w „l'Annuaire international de l'éducation". Celem ułatwienia pracy nad redagowaniem „Międzynarodowego rocznika oświatowego — 1962" proszono o przedstawienie w sprawozdaniach stanu i wprowadzonych w ostatnim roku szkolnym zmian, dotyczących zagadnień następujących:

I. Administracji szkolnej (struktury, kontroli, finansowania, budownictwa szkolnego).

II. Ilościowego rozwoju szkolnictwa.

III. Struktury i organizacji szkolnictwa.

IV. Planów, programów i metod nauczania (reformy planów i programów nauczania, zastosowania nowych metod lub technik w nauczaniu, nowych pomocy naukowych).

V. Personelu wykładającego (braku lub nadmiaru nauczycieli, kształcenia i doskonalenia nauczycieli, sytuacji nauczycieli).

VI. Urządzeń pomocniczych i pozaszkolnych (zmian zaszłych w dziedzinie opieki

sanitarnej, rozwoju fizycznego uczniów, w stołówkach szkolnych, w ośrodkach psychologii szkolnej, nauki i wychowania dzieci upośledzonych, wychowania pozaszkolnego, organizacji młodzieżowych).

Opracowane w ten sposób materiały przesłano, jak już powiedzieliśmy, do Genewy na dwa tygodnie przed konferencją, aby było możliwe doręczenie ich wszystkim delegacjom.

W związku ze sprawozdaniem delegacji polskiej wypadło stanąć na forum konferencji już w dniu pierwszym na sesji popołudniowej. Pytania zgłosiły delegacje: Syrii, ZRA, Czechosłowacji, Francji, Rumunii, USA, Jugosławii, NRF, Bułgarii i Sierra-Leone. Dotyczyły one kształcenia nauczycieli w SN (pytający nie orientowali się, na jakiej szkole organizacyjnie i programowo SN się opierają), zakresu przysposobienia zawodowego zdobywanego przez młodzież w naszej szkole ogólnokształcącej, stosunku ilościowego uczniów w szkolnictwie średnim ogólnokształcącym i zawodowym, roli wycieczek i trybu pokrywania kosztów związanych z ich organizowaniem przez szkoły, procentu dzieci objętych szkolnictwem specjalnym, istoty procesu decentralizacji zachodzącego w dziedzinie oświaty w Polsce, zbliżenia szkoły do życia itp.

Odpowiedzi, jakich udzieliły poszczególne delegacje na zgłaszane pod ich adresem pytania, zawierały również najczęściej ogólną charakterystykę najważniejszych zmian zachodzących aktualnie w oświacie ich krajów, stenogramy tych wypowiedzi stanowią przeto interesujący materiał uzupełniający w stosunku do zasadniczego materiału informacyjnego, jaki zawierają raporty.

Wspomniane zmiany i przeobrażenia odnieść można głównie do trzech odcinków oświatowych, a mianowicie: do organizacji i treści szkoły ogólnokształcącej; do przeobrażeń w kształceniu zawodowym; do tendencji rozwojowych w dziedzinie kształcenia, dokształcania i doskonalenia nauczycieli. Problematyka ta, jakkolwiek aktualna i ważna zawsze, zadominowała w latach ostatnich zdecydowanie w większości krajów świata. Nie przedstawimy jej jednak tutaj szczegółowiej, ponieważ dokładna analiza raportów wymaga dłuższego okresu czasu.

III. PLANOWANIE W DZIEDZINIE OŚWIATY

Konferencja poświęciła tej sprawie sporo miejsca. Dla wielu krajów stanowi ona rzecz szczególnie żywą i aktualną. Z dużym zainteresowaniem odniosły się np. do niej delegacje krajów Afryki, Azji i Ameryki Południowej, natomiast kraje obozu socjalistycznego, co jest zrozumiałe, zarówno w referacie wprowadzającym w dyskusję, jak i w projekcie rekomendacji nie znalazły elementów sobie nie znanych. 75 krajów nadesłało odpowiedzi na pytania kwestionariusza dotyczącego tego problemu. Projekt rekomendacji objął siedem zagadnień, a mianowicie: zakres planowania oświatowego, komórki odpowiedzialne za planowanie, tryb opracowywania planów oświatowych, sprawę realizacji planów, kształcenie kadr planistów dla potrzeb oświaty, współpracę międzynarodową oraz uwagi końcowe dotyczące zastosowania praktycznego zaleceń rekomendacji przez władze szkolne, ośrodki dokumentacyjne, związki i stowarzyszenia nauczycielskie, organizacje społeczne, rodzicielskie itp.

Autorzy rekomendacji (nr 54) wyszli z założeń, iż wychowanie jest nie tylko uznanym i wypróbowanym w świecie środkiem budzenia godności ludzkiej, lecz również istotnym czynnikiem w dziedzinie kulturalnego, naukowego, technicznego, ekonomicznego i społecznego rozwoju narodów; że rozwój oświaty i wychowania zależy w wysokim stopniu od ekonomicznych warunków oraz środków finansowych, pozostających w dyspozycji poszczególnych krajów, że planowanie umożliwia właściwe wykorzystywanie tych środków; że wśród uchwalanych w minionych latach przez konferencje BIE rekomendacji rekomendacje o finansowaniu oświaty, o rozwoju budownictwa szkolnego, o kształceniu kadr technicznych i naukowych objęły

już szereg zagadnień z tej dziedziny; że mimo podobnych w zasadzie dążeń i aspiracji wielu krajów kraje te rozwijają się jednak w warunkach różnych, różnie też rozwiązują problemy planowania oświatowego, konferencja postanowiła przeto przedłożyć wszystkim krajom nową rekomendację.

Spróbujmy powiedzieć, wokół czego usiłuje się w niej koncentrować uwagę władz oświatowych i nauczycielstwa. Obejmuje ona zagadnienia różne odpowiednio, jak już mówiliśmy, pogrupowane. Zaczyna je omawiać od spraw związanych z zakresem planowania. Wprowadzenie, rozwinięcie i udoskonalenie planowania oświatowego może mieć znaczenie głównie z uwagi na dążenie do osiągnięcia przez każdy kraj skutecznie działającej organizacji oświaty. W krajach, gdzie planowaniem objęto już wszystkie dziedziny życia, uważa się za wskazane — podkreśla rekomendacja — aby planowanie oświatowe było ujmowane w kontekście pełnego rozwoju ekonomicznego i społecznego i aby miejsce, jakie wyznacza się planowi oświatowemu, było proporcjonalne do roli, jaką oświata i szkolnictwo odgrywają w ogólnym rozwoju kraju. Natomiast w krajach, gdzie planowanie oświatowe jako takie jeszcze nie istnieje, nowe poczynania w dziedzinie oświatowej powinny być opierane na zasadach planowania ogólnego. Rosnąca zależność wzajemna między różnymi dziedzinami życia krajów rodzi potrzebę gruntownego poznawania założeń planowania w szerszym (integralnym) i w węższym (tylko oświatowym) zakresie.

Rekomendacja podkreśla, iż dla ministerstw oświaty wszystkich krajów byłoby nader pożyteczne, aby posiadały one w swej dyspozycji wydzielone i wyspecjalizowane komórki, odpowiedzialne za planowanie oświatowe, pozostające w ścisłej łączności z innymi wydziałami i departamentami tych ministerstw. Zadaniem głównym owych komórek, niezależnie od zakresu ich własnych specyficznych inicjatyw, powinno być koordynowanie działalności w zakresie planowania oświatowego oraz wykorzystywanie wyników działalności różnych ciał doradczych (np. komisji do spraw reformy szkolnej, do spraw budownictwa szkolnego, do spraw budżetu itp.). Komórki planistyczne wyspecjalizowane mogą być — głosi rekomendacja — organizowane zarówno w urzędach oświatowych centralnych, jak i na szczeblu federalnym stosownie do przyjętej w danym kraju struktury zarządzania. Nie wyklucza się również tworzenia odpowiednich biur lub komitetów o zakresie regionalnym lub lokalnym. Rekomendacja zwraca także uwagę na potrzebę zabezpieczenia ścisłej współpracy ekspertów w zakresie planowania oświatowego z ekspertami-planistami działającymi na innych polach, specjalnie zaś z tymi, których działalność pozostaje w bezpośrednim związku z oświatą i szkolnictwem.

Niezależnie od tego, jaki typ planowania oświatowego w danym kraju występuje, opracowywanie planów oświatowych powinno opierać się na dokładnej analizie sytuacji oświatowej tego kraju, zwłaszcza zaś na analizie braków i potrzeb, możliwości kadrowych i materialnych, obiektywnego stanu i rysujących się perspektyw jego zmiany, postępów osiągniętych dotychczas na polu realizacji wytkniętych przed oświatą i szkolnictwem celów.

Jakkolwiek czynniki natury ściśle pedagogicznej w postępie tym odgrywają dużą rolę, to jednak nie one same o nim decydują. Dlatego jest rzeczą konieczną, aby w planach rozwoju oświaty i szkolnictwa brać pod uwagę również czynniki inne, jak np. społeczną strukturę kraju i zachodzące w jej obrębie zmiany, tendencje populacyjne, imigracyjne i emigracyjne, czynniki ekonomiczne, przede wszystkim zaś potrzeby produkcji, zapotrzebowanie na kadry kwalifikowane, na kadry techniczne i naukowe, zmiany w liczebności roczników i w zmieniających się na ich tle warunkach rekrutacyjnych w różnych typach i rodzajach szkół, proporcje ilościowe między poszczególnymi poziomami i torami kształcenia, strukturę i działalność administracji ogólnej i oświatowej, źródła finansowe, z jakich korzysta szkolnictwo w każdym roku, oraz możliwe do uruchomienia źródła finansowe specjalne, poziom rozwoju kulturalnego, naukowego i technicznego kraju, możliwości jego podniesienia

i aktywizacji. Oczywiście w tych krajach, gdzie szkolnictwo prywatne stanowi część względnie znaczną całego szkolnictwa, rekomendacja zaleca, aby przy opracowywaniu planu uwzględniać także jego braki i możliwości.

Poza konsultowaniem się ze wszystkimi czynnikami, które z tytułu swych obowiązków służbowych troszczyć się powinny o rozwój szkolnictwa i jego bazy materialno-finansowe, rekomendacja zaleca konsultowanie projektów planów również z reprezentacjami związków nauczycielskich, towarzystw pedagogicznych, organizacji społecznych, stowarzyszeń studenckich i rodziców.

Specjalną uwagę zwraca ona na opracowanie tych części planów rozwoju oświaty, które dotyczą finansowania szkolnictwa, inwestycji i wyposażenia szkół w sprzęt i pomoce naukowe, kształcenia nauczycieli oraz szkół kształcących kadry kwalifikowanych robotników, personel techniczny i naukowy.

Warte jest wzmianki również to, że w jednym ze swych licznych punktów uchwała konferencji podkreśla znaczenie kontroli nad realizacją planów oświatowych i ich ewentualnymi adaptacjami. W tym też sensie uważa się, iż współpraca pracowników nadzoru pedagogicznego na wszystkich szczeblach oraz władz oświatowych lokalnych z organami planowania jest rzeczą niezbędną.

W dalszej części rekomendacji uznaje się za rzecz nader potrzebną otoczenie przez kraje szczególną troską kształcenia kadr planistów w zakresie oświaty, uznając przy tym za konieczne, aby zaznajamiano ich równocześnie gruntownie ze zmianami w organizacji i administracji oświatowej oraz z zasadami, na których planowanie oświatowe jest oparte. W instytucjach wyspecjalizowanych, które prowadzą kształcenie kadr fachowców w zakresie planowania ogólnego, powinny być również organizowane odpowiednie kursy dla planistów-oświatowców. Natomiast kraje, które tego rodzaju instytucji kształceniowych są pozbawione, powinny zobowiązywać do podjęcia się tej roli swoje uniwersytety względnie powoływać do życia specjalne studia na wyższym poziomie. Studia takie mogłyby być prowadzone także w wyniku porozumienia się z innymi krajami. Niezbędne elementy wiedzy z zakresu planowania oświatowego powinny być również włączane do programów kształceniowych organizowanych dla pracowników administracji szkolnej (zwłaszcza dla inspektorów) oraz do programów zakładów kształcenia nauczycieli. Uważa się przy tym za rzecz niezbędną, aby do instytucji zespołów, zajmujących się planowaniem oświatowym, wchodziły grupy specjalistów w zakresie wychowania, techniki planowania, socjologii, statystyki i ekonomii, znajomość tych dyscyplin powinna być również włączana do zakresu wymagań, jakie stawia się współcześnie komórkom planowania w ogóle, planowania oświatowego zaś w szczególności.

W odniesieniu do współpracy międzynarodowej krajów w tej dziedzinie rekomendacja postuluje, wychodząc z założenia, iż mogą istnieć niejako współzawodniczące ze sobą koncepcje planistyczne, których poznanie okazać się może dla zainteresowanych bardzo pożyteczne, iż powinna ona obejmować: przyznawanie stypendiów dla specjalistów, pragnących rozszerzyć własną wiedzę w tym zakresie, wysyłanie specjalistów-ekspertów do krajów o to się zwracających, wymianę informacji o wszystkich aspektach tego złożonego zagadnienia, organizowanie podróży i składanie wizyt, które mogłyby umożliwić zaznajomienie się z administracją i organizacją szkolnictwa, z planami ich rozwoju, z wytycznymi polityki oświatowej oraz z praktyką stosowaną w tej dziedzinie w innych krajach.

IV. DOKSZTAŁCANIE I DOSKONALENIE NAUCZYCIELI SZKÓŁ PODSTAWOWYCH

Referat wprowadzający uczestników konferencji w to zagadnienie wygłosił p. Mahomed Bakir, przewodniczący delegacji Tunisu. Stwierdził on, iż problem zdobywania kwalifikacji przez czynnych nauczycieli szkół podstawowych jest szczególnie żywy w krajach młodych, znajdujących się w fazie stwarzania podstaw dla

swego dalszego rozwoju i odczuwających tym samym silnie braki w zakresie kadr nauczycielskich. Natomiast problem dalszego kształcenia czynnych nauczycieli, zasadniczo kwalifikacje zawodowe już posiadających, aktualny jest zarówno tam, gdzie kształcenie nauczycieli było dotychczas niewystarczające, jak również w krajach, które posiadają dużą ilość kwalifikowanych absolwentów zakładowych kształcenia nauczycieli, ale gdzie zawód nauczycielski nie stał się jeszcze zawodem atrakcyjnym, ponieważ inne dziedziny życia tych krajów są dla absolwentów zakładów k. n. bardziej niż szkoła pociągające.

Z wielu krajów świata donosi się o trudnościach w pokrywaniu zapotrzebowania na nauczycieli kwalifikowanych. Zatrudnianie nauczycieli niekwalifikowanych jest przeto szeroko w świecie praktykowane. Tylko 12 spośród 77 krajów, które odpowiedziały na to pytanie ankiety BIE, stwierdziło, iż znajduje się pod tym względem w sytuacji pomyślnej. Jest to niewątpliwie zjawisko ujemne, które — jeśli się nie podejmie starań, aby je wydatnie zmniejszyć lub zlikwidować — odbić się może w przyszłości negatywnie na rozwoju kulturalnym społeczeństw. Jest to swego rodzaju alarm, który, zdaniem mówcy, powinien być przez BIE dokładniej w najbliższym czasie zbadany.

Lecz poprawa sytuacji nie nastąpi jedynie na drodze zaopiekowania się tą kategorią nauczycieli. Główna rola nauczyciela polega przecież na przygotowywaniu dzieci i młodzieży do życia, a życie współczesne rozwija się niezwykle gwałtownie. Nauczyciel musi więc uczyć się stale, aby w pracę swoją mógł wnosić nieustannie elementy odnowy stosownie do wymagań, jakie wysuwa wobec niego na wszystkich polach działalności bieżący czas, aktualna chwila, epoka. Dobrym nauczycielem nie jest bowiem ten, który zdobył wprawdzie wysokie kwalifikacje, ale którego nie interesują problemy (trudności) współczesnego życia, lecz ten, który te trudności i problemy widzi, czyniąc je przedmiotem osobistej troski i własnych badań i rozmyślań w toku zawodowej pracy.

Ważność zagadnienia dalszego kształcenia i doskonalenia czynnych nauczycieli szkoły podstawowej dostrzegają dziś wszystkie kraje na świecie. Spośród 81 krajów, które odpowiedziały na ankietę BIE w tej sprawie, wszystkie prawie bądź już organizują, bądź mają podjąć organizację tego procesu w najbliższej przyszłości. Jest to więc jedna z generalnych tendencji, jakie w tej dziedzinie dadzą się zauważyć we współczesnym świecie.

Problemem tym zajmowało się BIE w roku 1953. Konferencja ówczesna przyjęła w tej sprawie swoją pierwszą rekomendację (nr 36), ale z uwagi na szczególną ostrość zagadnienia i upłynięcie dziewięciu lat od daty jej uchwalenia zaszła obecnie potrzeba ponownego zajęcia się tą sprawą. Projekt nowej rekomendacji (nr 55), przedłożony XXV Konferencji, zawiera 38 punktów zgrupowanych w pięciu rozdziałach, obejmujących: organizację dalszego kształcenia i doskonalenia czynnych nauczycieli szkół podstawowych, kategorie nauczycieli z tego korzystające, sposoby i metody, ulgi i ułatwienia, jakie powinny być wobec tych nauczycieli stosowane, oraz międzynarodową w tej kwestii współpracę.

Następnie przyjęta przez konferencję uchwała podkreśla, iż dzieci wszystkich krajów i narodów mają prawo do tego, aby nauczali i wychowywali je nauczyciele zarówno w sensie ogólnym, jak i pedagogicznym w pełni kwalifikowani, że w świecie współczesnym dokonuje się szybki rozwój nauk, w tym również rozwój teorii pedagogicznej i metod nauczania, że każdy nauczyciel w ciągu swej pracy zawodowej powinien mieć możność pogłębienia i rozszerzenia własnych kwalifikacji zawodowych. Rezolucja podkreśla także, iż ilość nauczycieli z niedostatecznymi kwalifikacjami — przede wszystkim ze względu na rosnące gwałtownie liczby dzieci w wieku szkolnym — będzie się zwiększała, że niełatwe warunki pracy, zwłaszcza ciężka sytuacja zawodu nauczycielskiego w wielu krajach, utrudniają nauczycielom

szkół podstawowych dokształcanie i doskonalenie zawodowe, przeto władze szkolne powinny uczynić wszystko, co tylko jest w ich mocy, aby im ten proces ułatwić.

Zwróćmy uwagę na najważniejsze punkty przyjętej przez konferencję rekomendacji w tej sprawie.

W zakresie organizacji procesu dalszego kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli kładzie się przede wszystkim nacisk na potrzebę organizowania systematycznego dokształcania i doskonalenia zarówno nauczycieli niekwalifikowanych, jak i kwalifikowanych. Podkreśla się, że władze szkolne ze zrozumiałych względów powinny zachęcać ich do tego wysiłku oraz udzielać moralnego i materialnego poparcia inicjatywom społecznym (związkom i stowarzyszeniom nauczycielskim, towarzystwom naukowym i kulturalnym, instytutom naukowo-badawczym) i prywatnym, angażującym się w tym zakresie.

Jednakże niezależnie od tego, jak pojęty jest ów proces dalszego kształcenia i doskonalenia nauczycieli i przez kogo jest on organizowany, za rzecz nader istotną uważa się jego koordynację na każdym szczeblu. Ankieta BIE wykazała, iż w 15 krajach zaledwie powołano w ministerstwach dla tych celów specjalne departamenty. Szeroki zakres tej działalności usprawiedliwia w pełni powoływanie do życia tego rodzaju komórek organizacyjnych.

W rozdziale drugim rekomendacja zajmuje się samym nauczycielem. Stwierdza się tam, iż wśród nauczycieli szkół podstawowych, którzy powinni być objęci procesem dalszego kształcenia i doskonalenia zawodowego, dadzą się wyróżnić grupy: nauczycieli niekwalifikowanych; nauczycieli kwalifikowanych, posiadających formalne dyplomy i świadectwa, lecz odczuwających potrzebę uzupełniania swej wiedzy, rewizji zdobytych kwalifikacji w różnej formie i w różnym zakresie; nauczycieli kwalifikowanych, pragnących na drodze studiów regularnych zdobyć wyższe lub dodatkowe kwalifikacje specjalne albo przygotować się do objęcia nowych stanowisk w aparacie szkolnym. Obowiązkowość lub dobrowolność udziału w procesie dalszego kształcenia i doskonalenia zawodowego zależne są od rodzaju i stopnia posiadanych kwalifikacji i od mniej lub bardziej pilnych potrzeb szkolnictwa.

Tryb, sposoby i metody dokształcania i doskonalenia tych nauczycieli zależne są od szeregu warunków, wszakże do najważniejszych spośród nich zaliczyć należy: specyficzne potrzeby nauczycieli zaliczonych do wymienionych wyżej grup, środki materialne oraz specyficzne zadania danego kraju w zakresie kształcenia na poziomie szkoły podstawowej. Jeśli chodzi o nauczycieli niekwalifikowanych, to ich dokształcanie i doskonalenie zawodowe powinno mieć charakter jak najbardziej regularny i systematyczny, czas trwania ich wysiłku zaś powinien być uzależniony od poziomu zdobytego już przez nich wykształcenia. Studia uzupełniające lub odświeżające wiedzę ogólną i pedagogiczną nauczycieli kwalifikowanych powinny być również studiami opartymi na programie ujętym systematycznie, natomiast podnoszenie kwalifikacji lub tryb przygotowywania się nauczycieli kwalifikowanych do pracy na nowych stanowiskach w szkolnictwie — pożądane jest — aby nie było ono związane z odrywaniem tych nauczycieli od pracy w szkole. Spośród 81 krajów, które odpowiedziały na pytanie ankiety w tej sprawie, 27 krajów poinformowało, że organizuje u siebie tego rodzaju systematyczne dokształcanie czynnych nauczycieli szkół podstawowych trybem korespondencyjnym, nie wymagającym odrywania nauczycieli na okresy dłuższe od ich pracy w szkole. Uchwała konferencji ten tryb kształcenia rekomenduje i zachęca kraje do jego rozwijania.

W tym samym rozdziale rezolucji zachęca się kraje do organizowania w ramach szkół lub rejonów grup dyskusyjnych, seminariów, zespołów o zbliżonym poziomie wykształcenia i zainteresowań praktycznych, pozwalających na dzielenie się zdobywanym doświadczeniem pedagogicznym. Uważa się za rzecz bardzo pożądaną, aby w dziele doskonalenia wykorzystywać w maksymalnym stopniu ośrodki dokumentacji pedagogicznej, biblioteki (w tym także wędrowne), środki audiowizualne

(płyty, magnetofony, kino, telewizję), wycieczki indywidualne i grupowe wewnątrz własnego kraju i wycieczki zagraniczne.

Wśród czynników, mogących ułatwić nauczycielom proces podnoszenia ich kwalifikacji, rekomendacja — poza ogólnym stwierdzeniem, iż władze szkolne powinny przyznawać ulgi jak najdalej idące — podkreśla specjalnie następujące:

a) zwrot kosztów (całkowity lub częściowy) dojazdów;
b) zabezpieczenie zakwaterowania i wyżywienia względnie zwrotu kosztów z tym związanych;
c) nadawanie odpowiednich tytułów lub dyplomów nauczycielom, którzy zdobyli określony wymaganiami poziom kwalifikacji zawodowych;
d) awansowanie nauczycieli, którzy zdobyli dodatkowe kwalifikacje nauczycielskie;
e) awansowanie nauczycieli, którzy uzyskali na drodze swych dalszych studiów dyplomy akademickie, niezbędne do objęcia pewnej kategorii stanowisk w szkolnictwie oraz stanowisk administracyjnych odpowiadających zdobytemu wykształceniu.

Współpraca międzynarodowa w dziedzinie dalszego kształcenia i doskonalenia kadr nauczycielskich powinna koncentrować się głównie, jak głosi rekomendacja, wokół popierania idei badań pedagogicznych oraz stażów zagranicznych dla osób odpowiedzialnych za treść i metody tej działalności. Organizowane w skali międzynarodowej kursy, konferencje i staże powinny być formą pomocy dla krajów w nich uczestniczących, z czym należałoby powiązać specjalną akcję stypendialną.

Oto główne zalecenia XXV Konferencji Oświatowej w Genewie w zakresie planowania oświatowego i w dziedzinie dalszego kształcenia i doskonalenia nauczycieli. W zakończeniu obu rekomendacji uważa się za rzecz bardzo pożądaną, aby teksty obu uchwał zostały rozpowszechnione i spopularyzowane. W krajach, gdzie okazać się to może niezbędne lub pożyteczne, centralne władze oświatowe, wziąwszy pod uwagę korzyści, jak również niedogodności płynące z realizacji poszczególnych punktów tych rezolucji, powinny przystosować je do własnej sytuacji oraz wydać odpowiednie dyspozycje w celu ich praktycznego zastosowania.

W trakcie Konferencji delegacja polska zorganizowała w ramach stałej międzynarodowej ekspozycji oświatowej, mieszczącej się w Pałacu Wilsona w Genewie, polskie stoisko wystawowe, którego dotychczas brakowało. Znajduje się ono we wspólnym pokoju ze stoiskiem bułgarskim.

WACŁAW WOJTYŃSKI

XVIII MIĘDZYNARODOWY KONGRES SZKOŁY NOWOCZESNEJ (Technik FREINETA)

Kongresy Szkoły Nowoczesnej, odbywające się rokrocznie w innym rejonie Francji, są zarazem manifestacją dorobku Ruchu Szkoły Nowoczesnej, obejmującego coraz to szersze kręgi, sięgające już daleko poza granice Francji. Tym razem Kongres miał miejsce w Caen w Normandii, w pomieszczeniach całkowicie odbudowanego po zniszczeniach wojennych starego uniwersytetu, w dniach od 14 do 19 kwietnia br.

Kongres zgromadził kilkuset uczestników z kilkunastu krajów. Liczniej reprezentowane były: Belgia, Niemcy Federalne, Włochy, Tunis, Jugosławia. Z krajów socjalistycznych prócz naszej delegacji było dwóch kolegów z Węgier. Liczniejsze delegacje pochodzą z krajów, w których technika Freineta już się zadomowiła. Kongres przeznaczony jest przede wszystkim dla praktyków i tych, którzy pracują w oparciu o założenia ruchu Szkoły Nowoczesnej, a na Kongres pojawiają się w celu

wymiany doświadczeń, oraz dla tych, którzy przybywają po to, aby się czegoś więcej dowiedzieć o tych nowych technikach.

Zgodnie z tym znajdujemy na nim dużo wszelkiego rodzaju materiału informującego i upoglądowiającego. Ściany sal pokryte są planszami ilustrującymi przebiegi i rezultaty postępowania nową techniką nauczania. Na stołach porozkładane pomoce nauczania, liczne broszury Biblioteki Pracy, broszury omawiające poszczególne elementy Nowego Wychowania. Widzę tu np. „Technikę Freineta — nową metodę powszechnego nauczania, opartą na swobodnym wyrażaniu się przez drukarstwo w szkole". „Lekturę globalną idealną", „Limograf w szkole nowoczesnej", „Rysunek swobodny", „Korespondencję międzyszkolną", „Tekst swobodny", numery czasopism „L'Educateur", dzieła Freineta i jego współpracowników. Są to stoiska z materiałami i utensyliami niezbędnymi w technice swobodnego wyrażania się, np. limograf, drukarenka, piecyk ceramiczny, farby itd. W dużej ilości wyłożono do przejrzenia gazetki szkolne, drukowane przez dzieci i wymieniane pomiędzy szkołami, pracującymi tą samą metodą. Na wyszczególnienie zasługuje wystawa malarstwa i ceramiki dziecięcej umieszczona w dobrze oświetlonej dużej sali, zwanej „akwarium".

Przez czas trwania Kongresu miało się okazję swobodnego przyglądania się i wchodzenia w bezpośredni kontakt zarówno z wychowawcami, jak i z dziećmi w czasie normalnych zajęć. Chodzi tu o młodsze dzieci przedszkolnego i szkolnego wieku, zajmujące się m. in. malowaniem farbami na brystolu, pracą przy pomocy limografu, przygotowaniem do powielenia poprzednio opracowanych tekstów własnych itp.

Normalny przebieg dziennych zajęć w klasie przedstawił p. Giligny z grupą chłopców różnego, młodszego wieku. Pozwoliło to wyobrazić sobie tok pracy szkolnej w okresie dłuższym. Zajęcia, nie przerywane przerwą, zaczęły się od oceny przygotowanych przez dzieci tekstów swobodnych w oparciu o własne przeżycia z terenu środowiska domowego. Najlepszy tekst, wybrany poprzez głosowanie, staje się podstawą dalszej pracy, polegającej na wspólnym wysiłku nad doprowadzeniem go do tekstu wzorowego pod wszelkimi względami. W związku z tym powstają liczne różnego rodzaju problemy, które należy rozwiązać. Nauczyciel w zasadzie pozostawia inicjatywę uczniom, interweniuje jednak często, kierując pracą z myślą o uzyskaniu poprawności w sposobie wyrażania się, używania właściwych pojęć i rozumienia ich przez uczniów. Uczniowie robią notatki na kartkach, zachowują się swobodnie, m. in. udają się do skrzynki z kartotekami zawierającym różne informacje na rozmaite przerabiane tematy, aby wydobyć z niej potrzebne dane. Gotowy, poprawny tekst, napisany obok czy pod tekstem pierwotnym na tablicy, przejęty jest przez zespolik zajęty drukarenką, w celu jego powielania dla gazetki szkolnej czy klasowej, która powędruje do szkoły, z którą się koresponduje, i do środowiska pozaszkolnego. Prócz tego klasa zajmowała się także, w zakresie nauki rachunków, obliczeniami nad wszelkiego rodzaju wyposażeniem, jakie powinien zabrać ze sobą statek pasażerski gotowy do odpłynięcia z określoną ilością pasażerów na określoną ilość dni podróży. Ekipy chłopców, po trzy osoby, przedstawiały kolejno wyniki obrachunków, w oparciu o dane, uzyskane drogą wywiadów u rodziców, w sklepach, w biurach itd., każda w odniesieniu do swego zadania, stanowiącego część ogólnego problemu. Okazywało się, że nie zawsze było łatwo o informacje oraz jak różnego rodzaju operacji matematycznych wymagają poszczególne zadania.

Praca Kongresu opierała się zasadniczo o komisje, których przewidziano około 20, wszystkie jednak nie podjęły działalności. Sprawa pozostawiona była swobodnemu rozwojowi zainteresowań przybyłych. Były np. komisje: Studiów Technik Audio-Wizualnych, Korespondencji Międzyszkolnej, Wymiany Uczniów, Metod Naturalnych, Rachunku Żywego, Sztuki i Literatury Dziecięcej, Klas Macierzyńskich, Pla-

nów Pracy, Testów — Pomiarów i Egzaminów, Geografii i Studium Srodowiska i inne. Wielkim zainteresowaniem m. in. cieszyła się Komisja Rachunku Żywego, co przejawiło się w zażartej dyskusji między zwolennikami nowych metod nauczania, nauczania naturalnego i żywego matematyki a niektórymi przybyłymi z własnymi w tym względzie pomysłami nauczania, opartymi raczej o pomoce sztuczne, prezentowane na Kongresie. Można było się przekonać, że ruch Freineta ma swoich fanatyków, że za nim stoi już liczny zespół dobrze przygotowanych i przekonanych o słuszności założeń tego kierunku pedagogicznego współpracowników i uczniów. Cieszyła się też zainteresowaniem Komisja Technik Audio-Wizualnych, dyskutująca problemy korespondencji przez taśmy magnetofonowe i płyty, muzyki i płyt, radia, kina, fotografii, telewizji w procesach nauczania.

Na seansach plenarnych, odbywających się każdego dnia, dokonywano reasumcji prac komisji. W szczególności rozpatrywane na nich były przez patrona ruchu C. Freineta, w oparciu o materiały uzyskane drogą rozpisanej ankiety do zainteresowanych praktyków i naukowców, w postaci opinii osobistej zapytywanych o problemy unowocześnienia nauczania w zakresie rachunku i przedmiotów ścisłych przede wszystkim. Posiedzenia te odbywały się w atmosferze dużej swobody i przeciągały do późnej nocy. Były one też sposobnością do przedstawienia osiągnięć poszczególnych środowisk drogą sprawozdań ustnych czy przez film, płyty lub taśmy magnetofonowe.

W zakresie współpracy międzynarodowej podjęto na Kongresie szereg postanowień mających ułatwić kontakty. M. in. rozważano także możliwości stażu nauczycieli polskich w szkołach Freineta oraz możliwość przybycia pedagogów francuskich do nas. Kongres wyszedł bowiem ze słusznego założenia, że staż nauczycielski to najowocniejsza droga popularyzowania nowych technik wychowawczych.

Trzeba pod koniec tego sprawozdania, które nie wyczerpuje różnorodności problemów, poruszanych na Kongresie, podnieść szczególną życzliwość i gościnność, z jaką delegacja polska spotykała się na Kongresie, zarówno ze strony organizatorów i C. Freineta osobiście, jak i uczestników zjazdu. Znajdywało to często wyraz m. in. podczas przemówienia wiceprzewodniczącego ZNP Władysława Ozogi na końcowym plenarnym posiedzeniu, kiedy to, na widok kukiełkowej parki łowieckich tancerzy, którymi przemawiający obdarował C. Freineta, długo nie milkły oklaski.

E. HARWAS

ГОД IV (XXXVI) СЕНТЯБРЬ — ОКТЯБРЬ 1962 № 5

RUCH PEDAGOGICZNY

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИЗДАТЕЛЬСТВО
СОЮЗА ПОЛЬСКИХ УЧИТЕЛЕЙ

К. СОСНИЦКИ

ПРЕДПОЛОЖЕНИЯ ДЛЯ РАЗРАБОТКИ МЕТОДИК ОБУЧЕНИЯ ОТДЕЛЬНЫХ ПРЕДМЕТОВ ОБУЧЕНИЯ.

Автор обсуждает общие предположения для разработки методик обучения отдельных предметов обучения.

Задача этих предположений заключается в том, чтобы обратить внимание авторов методик на некоторые проблемы, важные для нашей дидактической и воспитательной системы.

Предположения эти заключают в себе три самые общие и основные проблемы: проблему характера методологических основ предмета обучения и исторический очерк научной его стороны, а также набросок развития методики обучения его в будущем; процесс обучения в широком подходе, а именно подготовка к нему и проведение его; результаты этого процесса для учащегося, особенно во внешкольных занятиях и для учителя в совершенствовании своей педагогической работы.

М. ЯКУБОВСКИ

ОБЩЕСТВЕННАЯ ФУНКЦИЯ И РЕЗУЛЬТАТЫ КОРЧАКОВСКОЙ СИСТЕМЫ ВОСПИТАНИЯ.

Свою статью автор посвящает 20 годовщине смерти Януша Корчака. Предметом рассуждений является только один круг вопросов, связанных с общественной функцией и результатами корчаковской системы воспитания.

В первой части статьи автор сосредоточил свое внимание вокруг проблем, связанных со следующим вопросом: с какого рода учреждением и типом воспитания мы имеем дело.

Во второй части статьи автор проводит полемику с критикой результатов воспитательной системы Януша Корчака и приводит многочисленные высказывания бывших воспитанников, а также сотрудников Януша Корчака и М. Фальской.

В заключение автор констатирует, что корчаковская система воспитания давала удовлетворительные результаты, принимая во внимание специфические условия, в которых находились воспитательные учреждения, руководимые Янушом Корчаком и М. Фальской.

ГЕНРЫК СВЕНТНИЦКИ

О РОЛИ СОЮЗА СОЦИАЛИСТИЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В ЖИЗНИ ШКОЛЫ

Статья выражает взгляд автора на роль Союза Социалистической Молодёжи (ЗМС) в жизни школы.

Рассуждения касаются только самых важных проблем с точки зрения практической жизни ССМ и школы.

Основной проблемой является здесь взаимное отношение школы и молодёжных организаций. Это взаимное отношение должно формироваться на основе сотрудничества. Средства и формы, какие вносит молодёжная организация в работу школы, отличаются от форм классной работы, однако опираются на самостоятельной, активной деятельности своих членов.

Деятельность молодёжных организаций следовательно не только дополняет воспитательную работу школы, но и в самом деле повышает активность молодёжи в пользу осуществления через школу основных ее задач.

Главные направления работы Союза Социалистической Молодёжи в школах определил III пленум ЦК ССМ.

ССМ в школе является самостоятельной организацией, в то же время непременно связанной с жизнью школы. Связь со школой отнюдь не ограничивает самостоятельности этой организации.

Идейно-политическая организация, какой является Союз Социалистической Молодёжи, должна быть основным звеном системы внеклассного воспитания в школе.

Исходя из этой предпосылки, актив ССМ должен не только считаться с существующими в школе формами внеклассной работы с молодёжью, но и принять на себя задачу цементирования системы внешкольного воспитания и помогать в этом деле дирекции школы.

Отдельным вопросом является проблема количественного охвата политической организации молодёжи.

В основном должна она быть в каждой школе и, кроме того, должна быть достаточно многочисленной, чтобы могла влиять на всю ученическую общественность.

Вопрос укрепления связей между отдельными ячейками ССМ должен быть предметом заботы всех инстанций ССМ.

Автор даёт нам примеры навязывания непосредственного сотрудничества трудящейся молодёжи предприятий со школьной молодёжью.

МАРИЯ ЗЕНЦИНА

О СВОБОДНОЙ ЭКСПРЕССИИ РЕБЕНКА В ШКОЛЕ ТЕХНИК ФРЕНЕТА

Автор представляет нам сущность школы техник Френета. Основоположником этой современной школы является французский учитель-практик.

Основная идея этой школы — это свободная, многосторонняя и разнообразная форма экспрессии ребёнка.

Свободная экспрессия ребёнка в этой школе опирается на свободном выборе темы труда и некотором своеволии формы, подбор которой является ограниченным умениями молодых творцов.

В системе техник Френета обучение опирается на „свободном тексте", который создают учащиеся индивидуально или коллективно дома, либо в школе.

Свободный текст является не только свободной литературной экспрессией ребёнка, но имеет также для учителя воспитательное и дидактическое значение.

Вытекают из него, как комплекс заинтересованностей, темы для рассуждений и разработки разных отраслей науки.

Комплекс заинтересованностей является формой целостного обучения, которое выступает в школе техник Френета на всех курсах обучения.

Обучение и воспитание, проводимое в системе техник Френета методом комплексов заинтересованностей, опирается на систематическом планировании.

Обязывают три плана: общий годовой и общий месячный, которые выполняет учитель.

Индивидуальные недельные планы составляют ученики.

Рядом со „свободным текстом" второй формой экспрессии ребёнка является „свободный рисунок".

Эти формы дают ребенку возможности свободного высказывания.

Систему техник Френета характеризует сплочённость содержания обучения и воспитания.

Выходит она от ребёнка, от находящихся в нём потенциальных жизненных сил, которые освобождаются в его активности, в среде, в окружающем его мире.

СОДЕРЖАНИЕ

СТАТЬИ

К. СОСНИЦКИ — Предположения для разработки методик обучения отдельных предметов обучения. 1
М. ЯКУБОВСКИ — Общественная функция и результаты корчаковской системы воспитания. 13
Г. СВЕНТНИЦКИ — О роли Союза Социалистической Молодёжи в жизни школы. 30
М. ЗЕНЦИНА — О свободной экспрессии ребёнка в школе техник Френета . . 42

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОПЫТЫ И ЭКСПЕРИМЕНТЫ

М. ТШЕСНОВСКА — Учителя изучают результаты обучения 52
П. СУПРАНОВИЧ — Сотрудничество семейных комитетов с заводскими опекунскими комитетами в области политехнического обучения. 62
И. ЛЕПАЛЬЧИК — Читательские интересы учащихся старших классов средних школ Лодзи. 74

РЕЦЕНЗИИ И ЗАМЕТКИ О КНИГАХ

С. ШАЕК — Вернер Дорст: Menschenerziehung in Westdeutschland. 86
В. КОВАЛЬЧИК — Коллективная работа: Просвещение в Советском Союзе. . 89

ОБЗОР ЖУРНАЛОВ

М. КАРПЕСЮК — Из советских педагогических журналов. 93

БИБЛИОГРАФИЯ

М. ЯКУБОВСКИ — Библиография трудов, посвященных Янушу Корчаку в послевоенный период. 96

ХРОНИКА СОБЫТИЙ В ПОЛЬШЕ

С. К. — Отчёт с каникулярных курсов Союза Польских Учителей. 98

ЗАРУБЕЖНАЯ ХРОНИКА

Ю. КВЯТЕК — Школьная реформа в Австрии. 100
В. ВОЙТЫНЬСКИ — С XXV Конференции Международного Бюро Воспитания. 103
Э. ГАРВАС — XVII Международный Конгресс Современной Школы. 110
Изложение на русском языке 113
Изложение на английском языке 117

FOURTH YEAR (36TH) SEPTEMBER–OCTOBER 1962 No 5

RUCH PEDAGOGICZNY
PEDAGOGICAL MOVEMENT

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

K. SOSNICKI

PRINCIPLES FOR THE PREPARATION OF METHODS IN TEACHING VARIOUS SUBJECTS

The author discusses the general principles for the preparation of methods in teaching various subjects. The purpose of these principles is to draw the attention of the authors of teaching methods to some of the problems that are important for our didactic and educational system.

These principles embrace three of the most general and basic problems: that of the character of the methodological foundations of the given subject and a historical sketch of its scientific aspect as well as a sketch of the development of the methods of teaching it in the past; the teaching process approached from a wide angle, i. e. preparation and the way of putting it into practice; the results of this process for the pupil, above all as regards his work outside the school, and for the teacher, as regards improvement of his pedagogical work

M. JAKUBOWSKI

THE SOCIAL FUNCTION AND THE RESULTS OF THE EDUCATIONAL SYSTEM INTRODUCED BY KORCZAK

In his article the author refers to the 20th anniversary of the death of Janusz Korczak and then discusses at length one group of problems related to the social function and the results of the educational system introduced by Korczak

In the first half of his article the author concentrated his attention on problems connected with the following questions: what kind of institution and type of education have we to deal with? In the second part of his article the author indulges in a polemic with those who criticize the results of Janusz Korczak's educational system and quotes a number of statements made by his former pupils and people who worked with Korczak and M. Falska. Concluding his article, the author declares that Korczak's educational system yielded satisfactory results if one takes into consideration the specific condition of the educational establishments conducted by Janusz Korczak and M. Falska.

HENRYK ŚWIĄTNICKI

ROLE OF THE SOCIALISTIC YOUTH ORGANIZATION IN THE SCHOOL LIFE

In this article you will find the author's point of view on the Socialistic Youth Organization role in school life.

There is taken into account the main problem of SYO and school, from the practical point of view only.

The main problem is the mutual correlation between school and youth organizations, which should be based on cooperation. Means and forms introduced by the youth organization into the school work, differ from those introduced in normal class work, and are based on independent, active work of its members. So, the activity of youth organization does not complete the educational work in school only, but raises up the activity of youth in order to fulfil the main school tasks.

On the III Plenum of the Central Committee of the Socialistic Youth Organization the general trends of SYO work have been traced.

SYO being an independent organization, in school, should be at the same time very strongly united with it.

SYO being an ideo-political organization should be the main link in the overclass education of youth in school.

Considering the above — SYO should not only take into account the existing forms of youth occupation after lessons, but should bear the task of strengthening of the overclass education and help the school staff as far as this matter is concerned.

Another question is the matter of quantity of political youth organization; it should be represented in each school and should be considerably big so to influence on the whole pupil society.

Question of strengthening of cooperation between each particular SYO circle should be the subject of care to all SYO instances.

Author gives some examples of direct cooperation between the working youth and school youth.

MARIA ZIĘCINA

CHILD'S VOLUNTARY EXPRESSION IN FREINET'S „SCHOOL OF TECHNIC"

The author introduces the very being of the Freinet's school of technic. Freinet is a French teacher, creator of modern school — practitioner. The main idea of this school is free, various in trends form of child's expression. Free expression is based on the individual choosing of theme for work and some freedom in form, which is limited by young authors' possibilities.

Freinet's system of teaching is based on „free text", which is created by pupils individually or by group (at home or in school).

Free text created by child is not only a free literary expression, but is of a pedagogic and didactic meaning for teachers. Out of it come various themes to be considered and worked out as a complex of interests.

Complex of interests is a form of teaching as a whole (everything) and is introduced in Freinet's technic school in every course.

Teaching and bringing up in Freinet's system by method of complex interests is based on systematic planning.

There are three binding plans: general, yearly plan, monthly plan — prepared by teachers. Individual, weekly plan prepared by pupils.

Beside the „free text" another form of child's expression is „free drawing". This form gives children the possibility of free expression.

Freinet's system is binding together teaching and bringing up; it starts from child, its potential, vital strength, which comes out in its activity in society and surrounding world.

CONTENTS

The articles

K. SOŚNICKI — Principles for preparation of methods in teaching various subjects 1

M. JAKUBOWSKI — The social function and the results of the edlicational system introduced by Korczak 13

H. ŚWIĄTNICKI — Role of the Socialistic Youth Organization (SYO) in school life 30

M. ZIĘCINA — Child's voluntary expression in Freinet's „school of technic" 42

Pedagogical experiments and researches

M. TRZEŚNIOWSKA — Teachers researching the results of education . . . 52

P. SUPRANOWICZ — Cooperation of schools and so-called Parents Committees with shop committees as far as the politechnical education is concerned 62

I. LEPALCZYK — Readers' interests of undergraduate seniors in Łódź grammar schools 74

The review of books

S. SZAJEK — Werner Dorst: Menschenerziehung in Westdeutschland . . . 86

W. KOWALCZYK — Collective work: Education in the Soviet Union . . . 89

The review of periodicals

M. KARPIESIUK — From the Soviet Union pedagogic periodicals 93

Bibliography

M. JAKUBOWSKI — Bibliography of postwar works sacrificed to J. Korczak 96

Home chronicle

S. K. — Reports from the ZNP summer courses 98

Foreign chronicle

J. KWIATEK — The school reform in Austria 100

W. WOJTYŃSKI — From the XXV International Conference of the Educational Office 103

E HARWAS — XVIII International Congress of Modern School 110

Summaries in Russian language 117

Summaries in English language 113

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY

K. SOŚNICKI — Założenia dla opracowania metodyk nauczania poszczególnych przedmiotów 1

M. JAKUBOWSKI — Społeczna funkcja i rezultaty korczakowskiego systemu wychowania 13

H. ŚWIĄTNICKI — O roli Związku Młodzieży Socjalistycznej w życiu szkoły 30

M. ZIĘCINA — O swobodnej ekspresji dziecka w szkole technik Freineta . . 42

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

M. TRZEŚNIOWSKA — Nauczyciele badają wyniki nauczania 52

P. SUPRANOWICZ — Współpraca szkół i komitetów rodzicielskich z zakładowymi komitetami opiekuńczymi w zakresie kształcenia politechnicznego 62

I. LEPALCZYK — Zainteresowania czytelnicze uczniów klas starszych szkół średnich w Łodzi 74

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

S. SZAJEK — Werner Dorst: Menschenerziehung in Westdeutschland . . . 86

W. KOWALCZYK — Praca zbiorowa: Oświata w Związku Radzieckim . . . 89

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

M. KARPIESIUK — Z radzieckich czasopism pedagogicznych 93

BIBLIOGRAFIA

M. JAKUBOWSKI — Bibliografia prac poświęconych J. Korczakowi w okresie powojennym 96

KRONIKA KRAJOWA

S. K. — Centralne kursy wakacyjne organizowane przez Wydział Pedagogiczny ZG ZNP 98

KRONIKA ZAGRANICZNA

J. KWIATEK — Podstawowe założenia Reformy Szkolnictwa w Austrii . . 100

W. WOJTYŃSKI — Z XXV Konferencji Międzynarodowego Biura Wychowania 103

E. HARWAS — XVIII Międzynarodowy Kongres Szkoły Nowoczesnej . . . 110

Streszczenie w języku rosyjskim 113

Streszczenie w języku angielskim 117

KT 10

CENA ZŁ 8.—

RUCH PEDAGOGICZNY

6

ROK IV (XXXVI) LISTOPAD – GRUDZIEŃ 1962

WARSZAWA · NASZA KSIĘGARNIA

REDAKTOR
Józef Kwiatek

SEKRETARZ REDAKCJI
Walerian Gruza

CZŁONKOWIE KOMITETU REDAKCYJNEGO
Feliks Korniszewski, Miron Krawczyk, Ignacy Szaniawski, Wacław Wojtyński
Sekretarz organizacyjny: *Franciszek Kazubiński*

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, 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 „Ruchu" 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:	rocznie	zł 48
	półrocznie	zł 24
	Cena pojedynczego numeru	zł 8

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.
Reklamacje w sprawach prenumeraty i nabywania czasopisma należy zgłaszać w punktach, w których dokonano zakupu lub zamówiono prenumeratę.

INSTYTUT WYDAWNICZY „NASZA KSIĘGARNIA" WARSZAWA 1962

Nakład 4547 + 25 egz. Ark. wyd. 11. Ark. druk. 7,5. Papier druk. sat., kl. V 70 g 70×100/16. Oddano do składania w grudniu 1962 r. Podpisano do druku w styczniu 1963 r. Druk ukończono w styczniu 1963 r.

Toruńskie Zakłady Graficzne - Nr zam. 2241 - B-12

ROK IV (XXXVI) LISTOPAD – GRUDZIEŃ 1962 Nr 6

RUCH PEDAGOGICZNY

DWUMIESIĘCZNIK

ORGAN WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO
ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

ZGINĘLI W SŁUŻBIE

W dniu 19 grudnia 1962 r. zginęli tragicznie w katastrofie lotniczej zasłużeni nauczyciele, długoletni, ofiarni działacze związkowi: Stanisław Kwiatkowski — wiceprezes Zarządu Głównego ZNP, Jan Rutkowski — prezes Zarządu Okręgowego ZNP w Gdańsku, oraz Maria Roguszczak — sekretarz Zarządu Okręgowego ZNP w Poznaniu.

Koledzy ci wracali z Niemieckiej Republiki Demokratycznej, gdzie — jako oficjalna delegacja Zarządu Głównego ZNP — zapoznawali się z najnowszymi osiągnięciamia oświaty i wychowania, z rozwojem nowej myśli pedagogiki niemieckiej oraz opracowali dalsze formy pogłębienia współpracy między nauczycielami polskimi i niemieckimi.

STANISŁAW KWIATKOWSKI urodził się w 1903 roku. Był jednym z najwybitniejszych działaczy oświatowych i związkowych.

W okresie międzywojennym był nie tylko czołową postacią w kierownictwie ZNP, ale i aktywnym organizatorem niezależnego ruchu zawodowego pracowników umysłowych w Polsce. W 1933 r. zorganizował Sekcję Szkolnictwa Dokształcającego i Zawodowego, której działalność kontynuuje obecna Sekcja Szkolnictwa Zawodowego. Z jego inicjatywy w latach trzydziestych zaczęło wychodzić pismo: „Szkoła Dokształcająca Zawodowa".

Stanisław Kwiatkowski był także jednym z autorów historycznej Deklaracji Społeczno-Gospodarczej Ruchu Pracowniczego z września 1936 r. Brał wówczas aktywny udział w organizowaniu Centralnej Komisji Porozumiewawczej Związków Pracowniczych, która zdołała zjednoczyć ćwierć miliona pracowników państwowych, samorządowych i prywatnych. Aż do wybuchu wojny zajmował stanowisko wiceprezesa CKP

i prezesa Międzyzwiązkowego Komitetu Pracowników Państwowych.

W 1937 r. Stanisław Kwiatkowski współorganizował pamiętny strajk nauczycielski. W 1938 r. na Zjeździe Delegatów ZNP zostaje ponownie wybrany do Zarządu Głównego ZNP i obejmuje funkcję przewodniczącego Wydziału Wydawniczego. Był jednym z organizatorów Kongresu Pedagogicznego ZNP w 1939 r.

Stanisław Kwiatkowski brał udział w kampanii wrześniowej; kontuzjowany w bitwie pod Warszawą dostaje się do niewoli hitlerowskiej.

W obozach hitlerowskich bierze czynny udział w organizowaniu prac konspiracyjnych oraz w samokształceniu jeńców-nauczycieli. Już w grudniu 1939 r. w obozie w Prenzlau powstaje pierwszy Wyższy Kurs Nauczycielski, którego był kierownikiem. Tam również organizuje Studium Pedagogiczne, realizujące program instytutu pedagogicznego. Nawiązuje kontakty z działającym w kraju zakonspirowanym kierownictwem TON — głównie z Czesławem Wycechem.

Zaraz po powrocie do kraju podjął pracę związkową w Zarządzie Głównym ZNP. W 1945 r. zostaje powołany na stanowisko dyrektora Departamentu Szkolnictwa Zawodowego Ministerstwa Oświaty. W 1946 r. zostaje posłem do Krajowej Rady Narodowej, a w 1947 r. — posłem do Sejmu Ustawodawczego PRL.

Stanisław Kwiatkowski jest przez wiele lat redaktorem naczelnym „Szkoły Zawodowej", autorem wielu publikacji ukazujących się w prasie codziennej, związkowej i pedagogicznej.

Od 1956 r. jest członkiem Komisji Oświaty i Nauki KC PZPR. Był członkiem Plenum CRZZ, członkiem Zarządu Głównego TSŚ oraz Ogólnopolskiego Komitetu Obrońców Pokoju.

Za swoją działalność wojskową otrzymał Order Virtuti Militari V klasy, Krzyż Walecznych, Medal Zwycięstwa i Wolności, a za społeczną — najwyższe odznaczenia państwowe: Sztandar Pracy I kl., Krzyż Komandorski i Krzyż Oficerski Orderu Odrodzenia Polski, Złoty Krzyż Zasługi, Medal X-lecia Polski Ludowej, Złotą Odznakę ZNP i inne.

JAN RUTKOWSKI urodził się w 1899 roku. W zawodzie nauczycielskim pracował 40 lat. Do 1930 r. był kierownikiem szkoły w Lekartach pow. lubawskiego. W tym samym czasie pracował w ZNP, początkowo jako skarbnik ogniska, a potem jako przewodniczący rejonu konferencyjnego w Nowym Mie-

ście. Jednocześnie prowadził chór ludowy i zespół teatralny w Skarbinie.

W okresie okupacji Jan Rutkowski został aresztowany, a po kilku miesiącach więzienia wysiedlony z Pomorza. Organizował tajne komplety, cały czas ucząc i wychowując naszą młodzież.

Od 1945 r. był kierownikiem szkoły w Sztumie i od tego czasu pełnił również funkcję prezesa Zarządu Oddziału, którego jest założycielem i organizatorem. Cieszył się dużym zaufaniem społeczeństwa, które wybrało go na przewodniczącego Miejskiej Rady Narodowej.

Od 1950 r. pełnił funkcję sekretarza Zarządu Okręgu ZNP w Gdańsku, a w 1955 r. został prezesem Zarządu tegoż Okręgu.

Na terenie województwa gdańskiego rozwinął szeroką działalność społeczną i polityczną.

Za pracę społeczną i związkową Jan Rutkowski został odznaczony: Sztandarem Pracy II kl., Krzyżem Kawalerskim Orderu Odrodzenia Polski, Srebrnym Krzyżem Zasługi, Medalem X-lecia i Złotą Odznaką ZNP.

MARIA ROGUSZCZAK urodziła się w 1915 roku. Do służby nauczycielskiej na wsi — mimo możności uzyskania pracy w mieście — Maria Roguszczak zgłosiła się już w lutym 1945 r. Równocześnie uczyła się w Państwowym Pedagogium w Poznaniu. Pracowała kolejno: jako nauczycielka w Klempiczu, jako podinspektor Wydziału Oświaty PRN w Czarnkowie, wizytator Kuratorium OS w Poznaniu, instruktor Wydziału Oświaty i Szkolnictwa Wyższego Komitetu Wojewódzkiego PZPR w Poznaniu, kończąc w tym czasie Studium Nauczycielskie i Uniwersytet Marksizmu-Leninizmu. Ostatnio studiowała zaocznie pedagogikę na Uniwersytecie im. A. Mickiewicza.

Maria Roguszczak była bardzo czynna w pracy społeczno-politycznej i związkowej. Od 1945 r. pełni obowiązki sekretarza ogniska w Lubaszu, a później przewodniczącego ZOZ Wydziału Oświaty w Czarnkowie. Jest również członkiem Zarządu Oddziału Powiatowego ZNP w Czarnkowie. Tam również pełni różne funkcje w innych organizacjach — w Lidze Kobiet, Powiatowej Radzie Narodowej, Powiatowym Zarządzie TRZZ, Komisji Koordynacyjnej, Wojewódzkim Ośrodku Propagandy Partyjnej, Wojewódzkiej Komisji Związków Zawodwoych itp. Wyjątkowo bogata, owocna i różnorodna była działalność społeczna, polityczna i zawodowa Marii Roguszczak. Za swoją pracę otrzymała wysokie odznaczenia: Krzyż Kawalerski Odrodzenia Polski, Złoty Krzyż Zasługi i Złotą Odznakę ZNP.

A R T Y K U Ł Y

BOGDAN SUCHODOLSKI

FILOZOFIA CZŁOWIEKA

Aczkolwiek dopiero epoka współczesna żywi szczególne zainteresowanie filozofią człowieka, filozofia ta ma swe długie dzieje. Są one interesujące i bardziej żywe niż dzieje jakiejkolwiek innej dziedziny filozofii, ponieważ były powiązane bardzo ściśle z rzeczywistymi dążeniami ludzi, ich przeżyciami i doświadczeniami, refleksją nad działaniem, które prowadziło do klęsk lub przynosiło zwycięstwa, z poszukiwaniem sensu życia i swoistości człowieka. Dzieje filozofii człowieka były właściwie filozofią dziejów ludzkich, analizującą obiektywne koleje i sytuacje ludzi w ich nurcie. Dlatego studiowanie tych dziejów jest poznawaniem samoświadomości człowieka, zmieniającej się i rosnącej wraz z przemianami i rozwojem ludzkiego świata. Dlatego wyniki tych studiów są swoistą opowieścią autobiograficzną ludzkiego rozwoju, w której przeszłość zachowuje się jeszcze w teraźniejszości bądź jako żywe wspomnienie, bądź jako wciąż jeszcze ważny element samowiedzy człowieka.

Dzieje filozofii człowieka zaczynają się w kulturze europejskiej od dramatycznych konfliktów między rozumieniem istoty ludzkiej jako boskiego tworu, włączonego w określony sposób w porządek świata a rozumieniem tej istoty jako odważnego twórcy własnego losu w walce z żywiołem przyrody, z zawistną potęgą bóstw, ślepą siłą przeznaczenia. Greckie mity i grecka tragedia wyrażają te konflikty teocentrycznego i homocentrycznego poglądu. Pierwszy z nich, ujmując człowieka w granicach niezależnego od niego porządku, ograniczać będzie horyzonty filozofii do problematyki uczestnictwa ludzkiego w boskim świecie; i chociaż w tym religijnym języku znajdzie wyraz bardzo wiele powszechnie ważnych ludzkich problemów i przeżyć, i chociaż odczytanie z tego punktu widzenia religijnego antropologii odsłania jej humanistyczną treść, to jednak główny nurt filozofii człowieka rozwijał się z przekonań głoszących jego samoistność i niezależność, jego odpowiedzialność. Początki tej filozofii wyznacza opowieść o Prometeuszu, który wbrew woli bogów przekazał ludziom ogień, będący podwójnym symbolem ich przyszłej potęgi: symbolem panowania nad materialnym środowiskiem ich życia i symbolem potęgi niezależnego rozumu; prometejski ogień miał płonąć odtąd w kuźni, w której ludzie poddawali swej woli oporną materię, i miał być światłem filozofii i wiedzy, rozpraszającym mroki przesądów i zabobonów. Początki tej filozofii wyznacza opowieść o Heraklesie, który uwalniając Prometeusza dowiódł, iż ludzie, składając słuszny i śmiały

hołd swej wdzięczności życzliwym bogom, przejmują w swe ręce własny los i podejmują wielkie prace usuwające z ziemi zło i kształtujące ją jako właściwą ojczyznę ludzi.

Od sofistów do Lukrecjusza i Cycerona rozwija się homocentryczna antropologia starożytna świata. Sprzyja jej w różnoraki sposób materialistyczna myśl Epikura i Demokryta, kontynuowana przez ich uczniów w walce z idealistyczną koncepcją świata, ogłoszoną przez Platona. Wspomaga ją Arystoteles uczący, jak widzieć człowieka na tle zjawisk przyrody i jak ujmować społeczny świat ludzi, jako od nich samych i od przyrody zależny. Rzymianie, tworząc imperium, mieli w swych działaniach na polach walk i w służbie publicznej coś z tego poczucia wielkości i odpowiedzialności człowieka za świat, który buduje. W ich sztuce wojennej, w ich osiągnięciach technicznych — w budowie wielkich dróg, potężnych akweduktów, ogromnych cyrków, w ich prawodawstwie wyrażała się ludzka potęga wolna i samodzielna aż do granic okrucieństwa i pychy wobec niewolników i barbarzyńców. Z rzymskiej tradycji językowej pochodzi przecież słowo cywilizacja, określające ogół dokonywanych przez człowieka dzieł, a związane pierwotnie z łacińskimi słowami określającymi swoiste właściwości potęgi i łaskawości rzymskiego człowieka, wychowanego przez instytucje imperium. Ta humanistyczna treść życia rzymskiego — zapewne silniejsza w samej rzeczywistości niż w jej ówczesnym filozoficznym wyrazie — stawała się właśnie podnietą dla wielu późniejszych pisarzy, dla których problem człowieka był centralnym problemem ich twórczości; fakt, iż właśnie Szekspir poświęcił tyle swych utworów dziejom rzymskim, nie tłumaczy się anegdotyczną wartością tej historii, lecz dramatycznością humanistycznych problemów wielkości i potęgi człowieka, wplątanego w konflikty historii i walk społecznych, dzięki którym stawać się może sobą i przez które musi ginąć.

Trudno dziś określić, w jakim zakresie ta szekspirowska interpretacja humanistycznego sensu rzymskiej historii odpowiadała ludziom tych czasów, wspomnijmy jednak, iż dramatyczna wizja człowieka, jaką przeżywał i jaką wyrażał Cycero, była wielką zapowiedzią szekspirowskiej interpretacji — ale w pośmiertnych dziejach rzymskiej cywilizacji, która nie była przecież tylko historyczną pamiątką, ale wchodziła w wielkim stopniu w skład państwowego życia narodów europejskich, uwydatniała się zawsze jej ludzka wola w tworzeniu kształtów materialnego i społecznego życia ludzi.

Upadek Rzymu był zniszczeniem doświadczeń, z których rodziła się rzymska filozofia. Triumfujące chrześcijaństwo nie widziało ojczyzny człowieka na tej ziemi, a z klasztornych i kościelnych doświadczeń rodziła się nowa i potężniejsza, niż w czasach greckich, teocentryczna antropologia. Nie była ona jednak wcale jednolita; już okres czasu, w ciągu którego ideologia chrześcijańska panowała niepodzielnie nad umysłami,

był zbyt wielki, aby mogła być zachowana jednolitość; uprzytomnijmy sobie, iż okres od upadku Rzymu do narodzin renesansu trwał kilkanaście wieków. Ale nie była jednolita także i z racji wielorakości ludzkich doświadczeń, które się kształtowały w ogólnych ramach chrześcijańskiej koncepcji pod działaniem różnorakich sytuacji i dążeń społecznych.

Analizując różne średniowieczne koncepcje człowieka i próbując rozszyfrować ich sens humanistyczny, wypowiadany teologicznym językiem, odnajdujemy wiele zasadniczo różnych rozwiązań, które jako swoisty styl filozofowania o człowieku ostawały się w epokach późniejszych i były przejmowane przez myślicieli świeckich. Wspomnimy tu tylko o najważniejszych.

Wspomnimy o Augustynie, dla którego filozofia człowieka stanowiła pasjonujący temat rozmyślań, stając się najczęściej samym sercem teologicznej problematyki. Augustyn ukazał człowieka na tle konfliktów czasu, który mija, i wieczności, która trwa; ukazał go jako istotę pełną wewnętrznych sprzeczności, wynikających stąd, iż urok prawdy i doskonałości, które trwają wiecznie, wymaga rezygnacji z życia płynącego w czasie, który wprawdzie mija, ale który jest żywiołem realnego życia ludzi. Dramatyczność tej interpretacji religijnego powołania człowieka była ideą, do której nawiązywano wielokrotnie w czasach późniejszych. Można mówić o wielkim nurcie augustyńskiej antropologii w chrześcijaństwie, a następnie po reformacyjnym rozłamie — w niektórych kierunkach protestantyzmu i katolicyzmu. Na tej linii znajduje się w wieku XVII Pascal, a w wieku XIX Kierkegaard. Do tej tradycji nawiązuje współczesny egzystencjalizm, zarówno religijnej, jak świeckiej orientacji. W rozważaniach o człowieku Marcina Bubera, augustyńska tradycja zostaje powiązana z tradycją niektórych kierunków religijności żydowskiej; w rozważaniach Sartre'a heglowski i husserlowski język wyraża wiele tych treści, które w ludzkim losie dostrzegał Augustyn: człowiek dokonujący tragicznego wyboru własną wolą i budujący własne życie wedle praw bytu i nicości, to jest właśnie ten augustyński człowiek, który podobnie szukał samego siebie, chociaż bieguny świata nazywały się wówczas: niebo i ziemia, wieczność i czas, dusza i ciało — a nie nazywały się jeszcze byt i nicość, życie w sobie i życie dla siebie.

Zupełnie inna była antropologia Tomasza z Akwinu. I wedle niej człowiek był boskim dziełem, przynależnym do boskiego świata. Ale obejmował w nim swe miejsce spokojnie i rozważnie; w hierarchii stworzeń aniołowie byli ponad nim, zwierzęta poniżej; człowiek wiedział, iż ma pozostawać na swoim szczeblu tej drabiny bytu, i z pomocą rozumu i woli wypełniał wszystko, co dla istoty tego typu było przewidziane. Ten styl myślenia o człowieku w kategoriach umiaru i rozwagi, rozumu i woli, dobrze spełnianego obowiązku jako głównej treści moralnego życia tworzył — jak styl augustyński, któremu się przeciwstawiał — całą historię. To był ten styl, któremu da wyraz francuski dramat XVII

wieku, zwłaszcza dramat Corneille'a; to był ten styl, który podejmie — także w świeckim języku — Kant, tworząc zasady etyki obowiązku; i ten właśnie styl antropologiczny kontynuować będzie najwierniej, bo tym samym językiem teologicznym, filozofia tomistyczna aż do naszych czasów.

Jeszcze jedna odmiana tej samej w zasadzie religijnej koncepcji człowieka: Franciszek z Assyżu. Przynależność człowieka do boskiego świata pojmował on jako uczestnictwo osiągalne przez miłość, wyrażające się poczuciem wspólnoty z całą przyrodą, uczuciami radości i pokory. Była to wizja człowieka zupełnie inna niż dramatyczna koncepcja Augustyna lub rygorystyczna koncepcja Tomasza z Akwinu. W konfliktach z papiestwem, w niezrozumieniu wśród najbliższego otoczenia, snuł Franciszek tę wizję w swej górskiej samotni, gdzie uchodził przed ludźmi, aby wielbić świat.

I ta koncepcja człowieka zyskała sobie historię. I zyskała ją może najwcześniej i najwspanialej spośród wszystkich średniowiecznych antropologii. Przekazała ją potomnym sztuka Giotta i Fra Angelica, legenda trwająca w podaniach ustnych i w poezji. Franciszkańska koncepcja człowieka — niekiedy wykraczając dość znacznie poza to, co sam jej autor przeżywał i myślał—stawała się w czasach późniejszych symbolem pojednania człowieka z przyrodą w radości kontemplacyjnych przeżyć, w poezji, której panteistyczny nastrój miał wyrażać naturę bytu. I gdy w czasach późniejszych podejmowano protest przeciwko urbanistycznej i przemysłowej cywilizacji, przeciwko przepychowi materialnego życia i fanatyzmom politycznym, odwoływano się chętnie do Assyżu jako symbolu innego życia, jako świadectwa, iż człowiek naprawdę nie jest ani homo faber, ani homo oeconomicus, ani homo politicus, ale że jest synem ziemi i bratem przyrody, przeznaczonym do życia w prostocie, radości i doświadczanej na co dzień poezji.

Ale religijna koncepcja człowieka miała w średniowieczu jeszcze innych interpretatorów. Myśleli oni o człowieku z pozycji szerokich mas, na podstawie doświadczeń nędzy i wyzysku, protestów społecznych i buntów. Zwłaszcza późniejsze średniowiecze pełne jest sekt, których społeczny radykalizm wyraża się w radykalizmie dogmatycznym lub których teologiczne herezje wiodą na margines społecznego życia i każą podejmować żagiew buntu przeciw władzy kościelnej, a więc i przeciw władzy świeckiej. Mają się na co powoływać w chrześcijańskiej tradycji wyznawcy takich idei; więc przypominają, iż religia chrześcijańska była religią biednych rybaków, więc cytują słowa ewangelii o bogatych i możnych tego świata, więc oczekują jego zmierzchu wedle proroctw apokalipsy.

Być człowiekiem oznacza dla nich podejmować walkę o królestwo boże na ziemi, wybierać swój krzyż przeciwko światu. W języku mistycznych proroctw, w religijnych wizjach końca świata i wielkiego sądu,

który oddzieli biednych i sprawiedliwych od grzesznych i bogatych, wyrażała się koncepcja człowieka, w której najważniejszym elementem było zaangażowanie się w walkę o społeczny ład, zniszczony przez duchownych i świeckich wielmożów. Koncepcja ta — jej wyraz może najbardziej dojrzały dał Joachim da Flore — będzie miała również swą historię. Jej karty zapiszą ruchy husyckie i działalność Tomasza Münzera, a następnie — już językiem świeckim — wypowiedzą tę społeczną i historyczną koncepcję człowieka ci wszyscy, którzy prowadzić będą walkę o sprawiedliwość społeczną i wedle których najgłębsza istota człowieka ujawnia się w wyborze miejsca na barykadach.

Ta wielorakość średniowiecznych koncepcji człowieka nie naruszała jednak ich zasadniczego i wspólnego piętna, którym było ujmowanie życia ludzkiego z punktu widzenia religijnych założeń i celów. Istota człowieka tkwiła w tym, iż był on powołany do religijnych przeznaczeń w pozaziemskim życiu; istotą człowieka była jego dusza, w której gościć powinien głos boży, wymagający tego, by wznosić się ponad potrzeby ziemi i upodobania ciała. Znaczyło to — mówiąc językiem filozoficznym — iż egzystencja ludzka nie wyrażała prawdziwej natury człowieka, lecz właśnie jej zaprzeczała; znaczyło to, iż „istota" człowieka — jak w filozofii platońskiej — wyrażała się w wymaganiach stawianych empirycznemu człowiekowi aż do jego unicestwienia. Bo prawdziwym człowiekiem był tylko ten, który p o w i n i e n istnieć, nie ten wcale, który i s t n i a ł rzeczywiście.

Filozofowie i artyści renesansu podjęli walkę właśnie z tymi ogólnymi tezami średniowiecznej antropologii. Ich podstawowym doświadczeniem było doświadczenie bogactwa ludzkiego świata. W życiu społecznym powstawał nowy ustrój, w którym pieniądz i siła wynosiły na szczyty tych, którzy okazali dostateczną śmiałość i bezwzględność; wielkie podróże odsłaniały świat i torowały drogę zwycięstwom i zyskom; człowiek wydzierał niebu jego tajemnice, a równocześnie poznawał piękno własnego ciała; historycy i filologowie ukazywali wielki i zapomniany świat grecko-rzymskiej kultury, dzięki czemu wielkość człowieka zyskiwała zupełnie nowe wymiary; życie powszednie stawało się bogate i radosne, architektura i malarstwo tworzyły nowe warunki życia; technika osiągała swe pierwsze triumfy. Wedle Leonarda istota człowieka wyrażała się w tym, iż mógł on być malarzem i mechanikiem.

Te doświadczenia stawały się punktem wyjścia nowej antropocentrycznej filozofii. I chciaż nie zawsze jeszcze wyciągano z tych tendencji zasadnicze, antyreligijne konsekwencje, chociaż przez długi okres i dość powszechnie ustosunkowywano działalność człowieka do działalności Boga, to jednak punktem ciężkości filozoficznych rozważań nad człowiekiem stawał się świat przez niego tworzony, „królestwo ludzkie", jak je poczynano nazywać. Nie przez swe miejsce w przyrodzie i nie przez swe miejsce w stworzonej hierarchii bytów miał być określany człowiek, ale

przez siebie samego, przez jego własną działalność, dzięki której budował sobie w łonie tego świata świat swój własny, istniejący zarówno w historycznym czasie, jak w geograficznej przestrzeni, wymierny materialnie, a zarazem — dzięki nauce i sztuce — duchowy.

Zrozumieć człowieka jako twórcę — to był wielki temat wczesnorenesansowej filozofii, podejmowany przez różnych myślicieli z różnych pozycji. To był temat Mikołaja z Kuzy, który sądził, że człowiek jest twórcą poznania rzeczywistości, a także i twórcą swych własnych religijnych wyobrażeń; to był temat Ficina i neoplatoników włoskich, zestawiających człowieka z artystą tworzącym rzeczy nowe; to był temat Leonarda, który sądził, iż człowiek prawdziwy tym się różni od prostych i zawistnych zjadaczy chleba, iż tworzy sztukę i technikę; to był temat humanistów, którzy odważali się myśleć, iż człowiek tworzy samego siebie przez wykształcenie, przez kulturę, którą wybiera z przeszłości i ocala od zapomnienia, rozwijając w sobie.

Ale to uniezależnienie człowieka i ustawienie go co najmniej na równi ze stwórcą świata stawiało w nowej postaci pytanie o drogi poznania istoty człowieka. Skoro nie miała być ona wyznaczona przez ponadludzkie instancje, skoro więc nie przez poznanie teologiczne i objawienie prowadzić miała droga do jej poznania, pozostawała już tylko droga świecka i empiryczna, droga poznawania ludzi takich, jakimi oni są. Gdy średniowiecze myślało, iż człowieka można poznać tylko przez poznanie tego, jakim być powinien, renesans odważał się myśleć, iż poznać człowieka można tylko przez poznanie tego, jakim jest empirycznie.

Tak poznawali człowieka lirycy, mówiący o sobie i własnych nastrojach; tak poznawali go historycy i pamiętnikarze, przedstawiający bogactwo ludzkiego życia, różnorodność indywidualności, sprzeczności zdarzeń; takim poznaniem pasjonowali się malarze, przedstawiając w setkach portretowych studiów typy i namiętności ludzkie; takiego poznania szukali humaniści rejestrując z pietyzmem życie ludzkie w Grecji i Rzymie, dyskutując w listach i podczas biesiad sprawy losu i fortuny, indywidualności i mas; podobnie pisarze wzbogacali takie poznanie, przedstawiając komedię ludzkiego życia i wielką galerię postaci różnorakich temperamentów. Od Petrarki i Boccaccia aż do pamiętnikarzy, takich jak Cellini i Cardanus, i od malarzy włoskiego quattrocenta przez portrety — i autoportrety — Dürera aż po Tycjana rośnie i różnicuje się ta różnoraka wiedza o ludzkiej różnorodności empirycznej.

Wnioski filozoficzne wyciąga z niej po raz pierwszy Machiavelli. Jako historyk i obserwator współczesnego życia, jako polityk i mąż stanu, Machiavelli widział, jak ludzie walczą o władzę, jak odnoszą sukcesy, jak ulegają swym przeciwnikom. I zapragnął pokazać, jakimi ludzie naprawdę są w życiu społeczno-politycznym, a nie — jak to czyniono dotychczas — jakimi powinni być; zamiast zwierciadła idealnego księcia ukazał obraz księcia rzeczywistego. W ten sposób w historiografii i nau-

kach politycznych zaczynała się wielka epoka realizmu; pytanie: kim jest człowiek, interpretowano w sensie pytania: jakim jest człowiek, a na tak sformułowane zapytanie odpowiadano wskazaniem na różnorodność powszechnych namiętności ludzkich, widocznych w walkach o władzę i o bogactwa, w chytrości i okrucieństwie, w żądzy sławy, znaczenia i przepychu. Gromadzone w ten sposób materiały stawały się punktem wyjścia analiz ludzkiej natury, pogłębianych niekiedy przez renesansowych lekarzy i psychologów, rozwijanych przez podróżnych, którzy odkrywali dalekie kraje i obce ludy, dopełnianych przez bystrych satyryków i gorzkich moralistów. Pod koniec epoki renesansu tę wiedzę o naturze człowieka zbilansują w różnorakim języku literatury i malarstwa — Montaigne i Bruegel.

Ale od samego niemal początku powstawania tej empirycznej koncepcji poznania człowieka rodziły się w stosunku do niej krytyczne zastrzeżenia. Ale nie te zastrzeżenia były szczególnie ważne, które formułowano z tradycyjnych pozycji metafizycznych, wedle których człowiek mógł być poznany tylko dzięki znajomości idealnego wzoru, jaki mu był wyznaczony w hierarchii bytów stworzonych, szczególne znaczenie zyskały sobie zastrzeżenia zupełnie nowe, które otwierały prawdziwie nowoczesny spór z koncepcją empiryzmu o prawdziwe poznanie człowieka.

Zastrzeżenia te wyrażały się jako wątpliwość, czy człowiek jest naprawdę takim, jakim jest rzeczywiście w życiu, które prowadzi? Empiryzm brał za dobrą monetę wszystkie przejawy ludzkiego życia i rejestrował je łatwowiernie w przeświadczeniu o ich autentyczności. Ale można było wątpić, czy tak jest naprawdę, czy to, jak człowiek żyje, wynika istotnie z jego natury czy też z warunków i okoliczności, zmuszających człowieka, by zachowywał się właśnie tak, a nie inaczej, by przywdziewał właśnie taki kostium i taką maskę, nie ujawniając tego, jakim jest naprawdę. To pytanie: czy można wnioskować z tego, jak ludzie rzeczywiście żyją, o tym, jakimi są oni naprawdę — postawił już rówieśnik, ale i przeciwnik Machiavellego, Tomasz Morus. Wskazał on, iż angielscy chłopi żyją jako złodzieje i zbrodniarze dlatego, iż panowie usunęli ich z ziemi i odebrali możliwość zarobku, a wcale nie dlatego, iż mieli złodziejską i zbrodniczą naturę. Krytycyzm Morusa zdemaskował w ten sposób społeczne zakłamanie, które z oburzeniem karze winowajców, przymuszonych do zbrodni.

Tę myśl, iż sposób, w jaki żyją ludzie, świadczy o strukturze społeczeństwa, a nie o naturze człowieka, podjął przyjaciel Morusa, Erazm z Rotterdamu w „Pochwale głupoty". Przedstawiając świat jako królestwo głupoty, Erazm pokazał, jak ulegają jej woli biskupi i książęta, wodzowie i sędziowie, uczeni i pisarze; człowiek „prawdziwy" wydaje się w tym tłumie szaleńcem i musi zginąć lub stać się jak inni, to znaczy przywdziać maskę wymaganą przez życie i zajmowane stanowisko. Tak król staje się królem tylko przez koronę i purpurę; tak biskup staje się

biskupem przez infułę i pastorał; tak uczony staje się uczonym przez togę i biret. Ale wszystko to się dzieje tylko w oczach świata, którym w końcu zawierzą i sami wyróżnieni tymi pozorami, chociaż prawda jest zupełnie inna.

W ten sposób krytyka empirycznej teorii poznawania człowieka stawiała zasadniczy problem nowożytnej antropologii, a mianowicie pytanie o wzajemny stosunek człowieka „rzeczywistego" do człowieka „prawdziwego". Zwłaszcza na schyłku renesansu pytanie to postawili z całą dramatycznością Cerwantes i Szekspir, wskazując, jak ludzie prawdziwi nie mieszczą się w społecznych warunkach życia i muszą ginąć lub zdradzać samych siebie. Warunki te zmuszają do życia, które jest zaprzeczeniem prawdziwej istoty człowieka, niweczonej od zewnątrz przez wrogie jej stosunki rzeczywiste i niweczonej od wewnątrz przez proces adaptacji do tego nieludzkiego świata, w którym rządzi pieniądz, pożądanie władzy, powierzchowny dworski blichtr. Obserwacje te wiodą do pytań jeszcze bardziej tragicznych; jakimże człowiek jest naprawdę: czy takim, jakim jest w swej istocie prawdziwej, ale niezdolnej do rzeczywistego życia, czy takim, jakim żyje w rzeczywistości, chociaż wbrew swej pierwotnej naturze prawdziwej? I do przypuszczeń, iż „prawdziwa" natura człowieka jest w ostateczności tylko pustą fikcją, skoro rzeczywistość wskazuje zawsze na jej zaprzeczenie. Znaczyłoby to, iż założenia empiryzmu są istotnie słuszne, ale znaczyłoby to wówczas, iż człowiek musi się poddać światu ludzkiemu, który krytykuje i który chce zmieniać.

W ten sposób humanizm, który rozpoczynał od idei wyzwolenia człowieka z więzów ponadludzkiego świata kościelnej metafizyki, stawiał centralny problem filozofii człowieka, a mianowicie problem jego stosunku do własnego, ludzkiego świata, problem wyzwolenia z jego więzów nieludzkich, nakładanych na wszystkich. Czy zawsze człowiek rzeczywiście istniejący będzie musiał być zaprzeczeniem człowieka prawdziwego, czy zawsze człowiek prawdziwy nie będzie mógł być człowiekiem rzeczywistym, czy zawsze będzie istniał konflikt między człowiekiem i światem stwarzanym przez ludzi — oto były pytania, na które dobiegający swego kresu renesans znajdował tylko odpowiedzi utopijne. Jedną z nich dał Bacon, który wierzył w postęp społeczny, mający się dokonać dzięki zwycięstwom nauki i techniki nad ślepymi siłami przyrody i nad ludzkimi urojeniami; drugą z nich dał Campanella, który wierzy w społeczną rewolucję, likwidującą własność prywatną i otwierającą drogi rozwoju nauki, techniki i sztuki.

Renesansową problematykę filozofii człowieka podjęły wieki następne. W wieku XVII rozgorzał na nowo spór między zwolennikami metafizycznej i wyznawcami empirycznej teorii człowieka. Do argumentów tradycyjnych przybyły po obu stronach argumenty nowe. Metafizyczna koncepcja natury ludzkiej została zinterpretowana jako jej empiryczne właściwości, dzięki którym możliwe się staje i swoiście ludzkie pozna-

nie, i swoiście ludzkie postępowanie. Tę drogę rozumienia człowieka rozpoczął Kartezjusz; rozwinął ją i wykończył dopiero Kant. Metafizyczna koncepcja ludzkiej natury zyskała w ten sposób nowe perspektywy; odrywając się od religijnej filozofii, przesądzającej niesamoistność człowieka, ustalała jego samodzielność jako aprioryczną formę jego istnienia. Jak prawdy matematyczne miały być warunkiem poznawania materialnej rzeczywistości, a nie następstwem dokonywanych w niej pomiarów i obserwacji, tak „prawda" człowieka miała być warunkiem umożliwiającym jego życie konkretne, rozumienie tego życia i kierowania nim. Była to — w istocie rzeczy — nowa wersja idealistycznej koncepcji „istoty" jako absolutnego wzoru człowieka czy też jego wewnętrznej treści, która z tym wzorem koresponduje; ale ta nowa wersja wydawała się bardziej nowoczesna niż platońska czy chrześcijańska koncepcja, łatwiejsza do przyjęcia przez umysły, terminujące w racjonalistycznej szkole. Ale normatywny charakter tej koncepcji zaznaczał się równie silnie, jak to miało miejsce dawniej, gdy osądzano rzeczywistość z punktu widzenia świata idei czy też woli stwórcy. Apriorizm tej nowej wersji koncepcji metafizycznej pozwalał postępować inaczej; empiryczna rzeczywistość ludzkiej egzystencji nie miała być źródłem i instancją wiedzy o człowieku, ale materiałem, który należało kształtować. Z tego punktu widzenia człowiek nie miał być charakteryzowany wedle tego zasobu przeżyć moralnych, społecznych, intelektualnych, estetycznych, jakich rzeczywiście doświadczał, ale wedle tych doznań, których doświadczać powinien w kontaktach z dobrem, prawdą i pięknem. Przeciwstawiając się temu humanistycznemu subiektywizmowi, który próbował określać dobro z punktu widzenia ludzkich doświadczeń moralnych, piękno z punktu widzenia ludzkich upodobań estetycznych, a prawdę z punktu widzenia ludzkich sądów, odwracano wszystkie te uwarunkowania i postulowano kształtowanie wewnętrznej treści człowieka przez obiektywnie rozumiane kategorie wartości i norm. Człowiek miał być istotą realizującą te wymagania: na tym polegać miała jego swoistość, jego odrębność od zwierząt, które żyły właśnie według potrzeb, a nie według powinności.

Równocześnie i empiryczna teoria człowieka rozbudowywała swe argumenty. Wiek XVII rozpoczął wielki spór o wnioski, wynikające z obserwacji sposobów, w jakich ludzie żyją. Wedle jednych obserwacje te miały wskazywać, iż człowiek jest z natury zły, wedle drugich, iż jest on z natury dobry. Te ogólnikowe stwierdzenia nie posuwały naprzód wiedzy o człowieku, ale stawały się podstawą różnorodnych i ważnych konsekwencji, dzięki którym problematyka filozofii człowieka zyskiwała nowe perspektywy. Dotyczyły one w wielkiej mierze miejsca człowieka w społecznym świecie.

Dwa przeciwstawne rozwiązania, bardzo płodne w następstwa, zaproponowali Hobbes i Hume, wychodzący z przeciwstawnych założeń. Wedle Hobbesa człowiek pierwotny, to znaczy człowiek w stanie natury, jest

aspołeczny i agresywny, wzajemnie sobie wrogi; ale pod naciskiem konieczności życiowych tworzy on instytucje społeczne, a zwłaszcza państwo, które będąc sztucznym tworem człowieka, przekształcają go w istotę posłuszną społecznym normom, zasadom współdziałania, moralności i prawom. Tworząc tę „sztuczną machinę" — Lewiatana — człowiek stwarza siebie innego, niż był, buduje siebie nowego i wbrew sobie pierwotnemu. Idea humanistów, iż człowiek stwarza sam siebie, odżywa tu w nowej postaci; nie jest to już samostworzenie dokonujące się przez duchowe czynności kształcenia, przez wewnętrzne przyswajanie dóbr tradycyjnej kultury, jest to proces dramatycznego zaprzeczenia sobie samemu, jakiego dokonywa człowiek przez stworzenie obiektywnych instytucji władzy i prawa, którym musi ulegać, mimo iż sam je stworzył, i dzięki której to uległości rodzi się innym, niż był. Ta idea samostwarzania się człowieka przez zaprzeczenie wymuszona na nim samym przez jego własne obiektywne twory społeczne, jako idea historycznego wychowywania się ludzi, stanie się jedną z przesłanek heglowskiego systemu.

Hume wychodził z założenia, iż człowiek jest z natury dobry, życzliwy w stosunku do innych ludzi, społeczny. Ale uczestnicząc w konkretnym społeczeństwie ulegać musi jego regułom postępowania, niekiedy tylko jego regułom gry, jego konwenansom. Musi przywdziewać konieczną maskę, taką jaką wkładali greccy aktorzy, gdy mieli przedstawiać na scenie postacie dramatu. Tak ludzie grają na scenie społecznego teatru wyznaczone im role bez względu na to, jakimi są naprawdę w swym prywatnym istnieniu i jakimi chcieliby być. W ten sposób tworzą się dwa porządki ludzkiego życia: osobisty i społeczny, wewnętrzny i zewnętrzny, refleksyjny i aktywny, dzięki temu też podwójną się staje natura cywilizowanego człowieka i jego moralność: jedna jej postać rodzi się z dobrego serca, z „moralnego zmysłu", który wskazuje bezwzględnie i niezawodnie, jak postępować należy, podczas gdy druga jej postać ma charakter ustalonego przez społeczeństwo nakazu. Przynależność do tych dwóch porządków charakteryzuje — zdaniem Hume'a — człowieka. Do tej koncepcji nawiąże następnie Rousseau przeciwstawiając wychowanie obywatela wychowaniu człowieka; echo tego rozróżnienia znajdzie się po wiekach w bergsonowskiej idei dwóch źródeł religii i moralności, będącej konsekwencją duszy „otwartej" i duszy „zamkniętej".

Ale mimo tych przeciwieństw, Hobbes i Hume dokonują zgodnie wielkiego kroku naprzód na terenie empirycznych koncepcji człowieka. Wznoszą się obaj ponad poziom prostych, a przecież tak zawodnych obserwacji, ponad poziom mechanicznego gromadzenia faktów z różnych epok i z różnych krajów; problem badania człowieka takiego, jakim on rzeczywiście jest, przestaje oznaczać postulat gromadzenia obserwacji ukazujących, jak różni ludzie różnie żyją, staje się postulatem dokonywania fizycznej analizy tego materiału, analizy, która w wielkich liniach

syntezy ukazać ma historyczną ewolucję człowieka, przebiegającą w określony sposób w jego własnym, społecznym świecie.

W ten sposób obie koncepcje człowieka — metafizyczna i empiryczna — zostają odnowione i pogłębione. Ale spór między nimi toczy się dalej wedle tych samych co dawniej zasadniczych przeciwieństw. Wprawdzie rozumienie „istoty" człowieka w znacznym stopniu zostaje uwolnione od religijnej metafizyki i kościelnych interpretacji, a rozumienie „istnienia" człowieka podniesione na wyższy poziom niż ten, na jaki pozwalało pierwsze spojrzenie na bogactwo ludzkiego życia, ale nie zmienia to głównej treści tej kontrowersji, jaka istnieje między tymi, którzy próbują zrozumieć i określić człowieka przez analizę jego „istoty", a tymi, którzy to pragną osiągnąć przez analizę jego „istnienia".

Kontrowersja ta nawet rośnie i wraz ze skomplikowaniem obu pozycji staje się głębsza, bardziej pasjonująca. Jej nowy zasięg ujawnia się najwyraźniej w wielkiej dyskusji o moralności, jaką się toczy w tych czasach w związku z krytyką religii i wzrostem religijnego fanatyzmu. Dyskusja ta przeradza się najczęściej w wielką polemikę o człowieka, o zasadniczą treść jego natury, o zakres jego wolności i samodzielności.

Cały ciężar trudności w rozwiązywaniu tej problematyki spada na przedstawicieli empirystycznej koncepcji człowieka. Oni to bowiem przyjmując jako swe założenie, aby nie wykraczać poza krąg doświadczenia, musieli wskazać, jak może być rozwiązywany problem moralności. Doświadczenie pokazuje przecież zarówno dobre, jak i złe przejawy ludzkiego życia; na jakiej podstawie możemy zalecać jedne, ostrzegać przed drugimi? A nawet, na jakiej podstawie — nie wychodząc poza empiryczne dane — możemy odróżniać to, co jest dobre, od tego, co jest złe?

Wyznawcy metafizycznej koncepcji człowieka mieli w tej dziedzinie ułatwione zadanie; wychodząc z koncepcji „istoty" człowieka zyskiwali dystans w stosunku do jego „istnienia", które mogli oceniać, aprobując lub dyskwalifikując jego treści konkretne. Z tego stanowiska, z którego człowiek określany był raczej jako stworzenie, które realizuje swe idealne powinności, problem moralnego postępowania był łatwo rozwiązywany. Wprawdzie zalecane normy mogły się kłócić z narastającym nowym doświadczeniem moralnym ludzi, ale miały one — w opinii ich kodyfikatorów — oparcie w samej naturze bytu czy też w samej naturze człowieka. W przypadku rozdźwięku między nimi a moralnymi doświadczeniami ludzi należało raczej dyscyplinować i powściągać ludzi niż zmieniać normy. Orzeczenie takie dyskwalifikowało jednak w wyraźny sposób autonomię człowieka, a także i jego wewnętrzną szczerość, stając się w większości przypadków podtrzymywaniem systemu norm tradycyjnych, nieodpowiadających zmienionym warunkom życia. Wyrazem tego stanowiska w filozofii człowieka stawała się bardzo często koncepcja posłuszeństwa i uległości wobec metafizycznego bytu.

Wyznawcy empirycznej drogi poznawania człowieka nie mieli tych

kłopotów. Wręcz przeciwnie, rejestrowali oni wszystkie rodzaje dążeń ludzkich, całe ich bogactwo. Trudność zaczynała się w momencie, gdy należało je kwalifikować. Jakie mogły być podstawy takiej kwalifikacji? Odpowiedź na to pytanie wiązała się z możliwością stworzenia autonomicznie humanistycznej moralności, która nie apelując do metafizycznego świata wartości i norm, pozwalałaby oceniać empiryczne zjawiska ludzkiego postępowania. Stworzenie takiego systemu norm i ocen uwalniałoby od niebezpieczeństwa moralnego relatywizmu i sceptycyzmu, od akceptowania bez wyboru wszystkiego, co się dzieje.

Stworzenie takiego systemu było węzłowym problemem filozofii XVII i XVIII stulecia. Dokonująca się emancypacja od wyobrażeń religijnych i religijnych źródeł moralności czyniła to zadanie jeszcze bardziej kłopotliwym i ważnym. Próbą odpowiedzi, formułowaną w różnoraki sposób, ale wedle podobnych zasad podstawowych, była próba określana jako system prawa naturalnego. Prawo natury miało być odkrywaną przez rozum prawidłowością fizyczną i moralną świata, pozwalającą oceniać i sądzić wszelkie konkretne prawodawstwa, konkretne systemy norm moralnych i obyczajowych. Koncepcja prawa natury, opracowywana zwłaszcza przez teoretyków państwa i stosunków międzynarodowych — wystarczy wspomnieć nazwisko Grotiusa — rozszerzała się na wszystkie dziedziny ludzkiej działalności, obiecując wykryć ich „normy" w sposób wolny od metafizyczno-religijnych założeń. W tej koncepcji prawa natury wyrażał się wielki program oceny i przebudowy istniejących stosunków, weryfikacji ich założeń, krytycznej analizy panujących przywilejów. Pojęcie prawa natury przekształcało się w wielki system obejmujący całe życie ludzkie w tzw. naturalny system kultury, określający zasady religii, moralności, sztuki, państwa i prawa.

Ale to, co z punktu widzenia filozofii człowieka było w tym systemie najważniejsze, dotyczyło centralnego problemu nowożytnej świadomości, a mianowicie stosunku ludzkiego rozumu do społecznej rzeczywistości życia ludzi. Był to problem dostrzegany już w dobie renesansu w postulatach powoływania przed „trybunał rozumu" — jak to określał Modrzewski — spornych kwestii religijnych i politycznych. Był to problem, który nurtował w renesansowej dyskusji o człowieku prawdziwym i człowieku rzeczywistym. Ale w wieku XVII, w wieku kontrreformacji i religijnych wojen, a równocześnie w dobie rosnących w siłę programów „racjonalizacji" życia — jeden z nich sformułował Bacon, a drugi Kartezjusz — przez postępy nauk i techniki, w wieku tym problem rozumu i rzeczywistości stał się żywotnym powszedniego życia i wielkich perspektyw przyszłości. Jest rzeczą charakterystyczną, iż Komenski, który widział tak głęboko konieczność odnowy całej ludzkiej wiedzy i stworzenia syntezy, którą nazywał pansofią, widział równocześnie potrzebę „naprawy wszystkich rzeczy ludzkich", stwarzał system pedagogiczny mający współdziałać z tymi zamierzeniami. Zasadniczym elementem tego

systemu była „wielka dydaktyka" pojmowana jako „uniwersalna sztuka nauczania wszystkch wszystkiego". Podstawy tej sztuki nauczania miały wynikać „z samej natury rzeczy", a jej prawdy miały być „wykazywane na równoległych przykładach z zakresu sztuk mechanicznych", które były dla Komenskiego wspaniałym wzorem ludzkiej sprawności.

Problem rozumu ludzkiego i ludzkiej rzeczywistości społecznej był problemem autonomii i odpowiedzialności człowieka za bieg spraw na tej ziemi. Jeśli człowiek nie miał się odwoływać do religijno-metafizycznych instancji jako tych, które nakazują i kierują, i jeśli — równocześnie — nie miał w sposób uległy akceptować całej rzeczywistości w postaci, w jakiej istniała — musiał we własnym rozumie widzieć siłę zdolną oceniać i prowadzić życie.

Ale w ten sposób wyznawcy empirycznych koncepcji człowieka musieli oceniać coraz wyżej rozum, który stawał się dla nich czynnikiem wyzwolenia z konserwatyzmu i oportunizmu, akceptujących rzeczywistość, będący rękojmią programu naprawy rzeczy ludzkich. Był to jednak inny racjonalizm niż racjonalizm metafizyków. Był także inny niż ten, który przeciwstawiał się empiryzmowi w sprawach teorii poznania. Ten apel do rozumu wyrastał z potrzeb ludzi, którzy rozumieli, iż odrzucenie religijnych koncepcji stworzenia świata i kierowania nim przez siły ponadludzkie przenosi na człowieka całą odpowiedzialność stwórcy i opatrzności.

Powstawał w ten sposób nowy typ racjonalizmu, różny od racjonalizmu nowożytnej metafizyki i różny od racjonalizmu nowożytnej teorii poznania; ale sytuacja tego racjonalizmu była szczególnie trudna. Była niemal paradoksalna: bo przecież program rozumnej naprawy rzeczywistości ludzkiej musiał opierać się na samej rzeczywistości, skoro odrzucano religijne i metafizyczne źródła i poręczenia. Akceptować tę rzeczywistość było sprawą prostą; krytykować ją z pozycji religijno-metafizycznych — również, ale oceniać ją nie wychodząc poza jej granice — oto była trudność zasadnicza.

Człowiek z tego punktu widzenia przedstawiał się jako szczególnie skomplikowana istota: żył w świecie, który sobie stwarzał, ale który — mimo to — poddawał krytyce. W tej krytyce — jeśli nie miał sięgać ku metafizycznym instancjom — dysponował jedynie swym własnym historyczno-społecznym doświadczeniem, rzeczywistością ludzką. Ale właśnie oceniać miał to wszystko, co mogło być dla niego jedynym źródłem oceny: ludzka historia, ludzkie społeczeństwo.

Te właśnie trudności wystąpiły z całą siłą w polemikach XVII i XVIII stulecia. Bolingbrooke był jednym z pierwszych, którzy dostrzegli nową rolę historii dla filozofii człowieka. Dotychczas była ona umoralniającą opowieścią, z której ludzie mieli się dowiadywać, jakimi być powinni; Bolingbrooke sądził, iż historia powinna opowiadać, jakimi ludzie rzeczywiście byli, a więc — taki był jego wniosek — i naprawdę są. Jeśli fi-

lozofia człowieka nie ma być spekulacją i ma się opierać na empirycznych obserwacjach, jak tego żądał Hume, wskazując, iż tak rozumiana nauka o człowieku jest podstawą wszystkich nauk, to właśnie historia rozszerza niebywale zakres naszych obserwacji.

Ale postulat, by historia traktowana była jako podstawa wiedzy o człowieku, rozumiany był przez Bolingbrooke'a — zgodnie z ówczesną sytuacją ideologiczną i społeczną — w sensie historycznej niezmienności człowieka. Historia mogła nas uczyć o tym, jaka jest natura człowieka, ponieważ natura ta jest niezmienna, dzięki czemu świadectwa historii mogą być kumulowane w jednolitą całość materiałów dla filozofii człowieka. Tak pojmowana rola historii stawała jednak w coraz ostrzejszym konflikcie z postulatami rozumu. Nawet gdy się nie przyjmowało, kształtujących się raczej później, zasad filozofii postępu, było rzeczą oczywistą, iż historia zawiera bardzo różne i sprzeczne świadectwa tego, jakimi byli ludzie. Jak należy przeprowadzać selekcję? Kto i wedle czego może ustalić kryteria tego, co ważne, i tego, co nieważne?

Problem rozumu ludzkiego i ludzkiej rzeczywistości stawał w tych warunkach ze szczególną ostrością jako problem ludzkiego rozumu i ludzkiej historii. Wybierać — w razie konfliktu — instancję rozumu znaczyłoby to wyrzekać się historii, a więc tego jedynego świata, który był światem ludzkim; ale wybierać w takiej konfliktowej sytuacji — historię, znaczyłoby to wyrzekać się rozumu, jedynej siły, którą samotni we wszechświecie ludzie dysponują. Tymi pytaniami żył Lessing, gdy analizował religię i szukał odpowiedzi na pytanie, czy mamy ją przyjmować i zachowywać dlatego, iż świadczy za nią historia ludzkiego rodzaju, czy też dlatego, iż przemawia za nią rozum? I Lessing dostrzegał już — aczkolwiek w bardzo ogólnych i mglistych zarysach — iż kontrowersja historii i rozumu jest — być może — pozorna, a przynajmniej nie zasadnicza; rozważając proces wychowywania się rodzaju ludzkiego zakładał, iż w toku historycznego procesu rozwija się także i rozum; jego konflikty z historią są — z tego punktu widzenia — konfliktami różnych etapów rozwoju. Była to płodna idea, której sam Lessing nie rozwinął i którą podjęła dopiero historiozofia późniejsza.

Ściśle związanym z tym konfliktem rozumu i historii był konflikt rozumu i społecznej rzeczywistości. Był to w istocie rzeczy ten sam konflikt podstawowy, tylko że ujawniający się w przekroju aktualnym. Pytanie, czy należy raczej liczyć się z instytucjami społecznymi i obyczajami, powszechnie przestrzeganymi, czy z rozumem, a zwłaszcza z jego krytycznym spojrzeniem na panujące stosunki, niepokoiło zawsze filozofów. Ale póki ów świat społeczny legitymował się różnego typu przyzwoleniem metafizycznym czy też historycznym, póty problem nie stawał się ostry. Gdy jednak człowiek pozostawał sam na sam ze swą ludzką rzeczywistością, pytanie, dlaczego ma się z nią liczyć bardziej niż z własnym rozumem, stawało się pytaniem zasadniczym.

Wybierając rzeczywistość społeczną wbrew rozumowi, zdradzało się przecież właśnie to, co było najcenniejsze w człowieku: jego krytyczną świadomość, jego zdolność oceny, jego wolę działania. Ale wybierając wbrew rzeczywistości społecznej idee rozumu, ryzykowało się inne niebezpieczeństwa. Któż mógł mieć pewność, czy nasze idee, nie sprawdzone jeszcze przez społeczną praktykę, są słuszne? Konserwatyści zawsze byli zdania, iż lepiej jest robić rzecz głupią, ale taką, jaką ludzie czynili zawsze, niż robić rzecz mądrą, której nikt jeszcze nigdy nie robił. Gdy idee rozumu nie miały mieć metafizycznego poręczenia, świadectwo społecznej rzeczywistości stawało się ich jedynym potwierdzeniem. Czy można było w tych warunkach odrzucać społeczną instancję prawdy i fałszu?

Mandeville w słynnej bajce o pszczołach przedstawił z całą ostrością te konflikty rozumu i społecznej rzeczywistości. Społeczeństwo konstruowane według postulatów rozumu okazywało się społeczeństwem nie tylko niezdolnym do życia, ale również i sprzecznym z potrzebami ludzkimi; społeczeństwo zorganizowane wbrew tym postulatom zdobywało siłę i dobrobyt, przynosiło ludziom szczęście i pracę.

W tych sprzecznościach Mandeville wykrył konflikt jeszcze innego rodzaju: między indywidualnym i społecznym aspektem moralności. Jego zdaniem społeczeństwo, by żyć i rozkwitać, wymaga działań, które z punktu widzenia jednostki kwalifikowane są jako działania niemoralne; dzięki jednostkowym wadom rośnie społeczny dobrobyt i społeczna moralność. Człowiek okazywał się z tego punktu widzenia istotą wewnętrznie sprzeczną, rozdartą między pragnieniami i dyrektywami życia społecznego. Wybierając te pierwsze, człowiek podcina byt społeczny, a w konsekwencji niszczy samego siebie, wybierając te drugie, człowiek przekreśla siebie samego, a w konsekwencji społeczeństwo staje się „machiną" nikomu nie służącą. Takie były konsekwencje tej alternatywy, którą Mandeville postawił nieco cynicznie i nieco przekornie, wyrażając jednak trafnie niepokoje intelektualne ludzi tej epoki, którzy nie mogli odrzucić panujących stosunków społecznych, ale i nie mogli ich uznać.

Konflikt rozumu ludzkiego i ludzkiej rzeczywistości, zarówno w aspekcie historii, jak i w aspekcie ówczesnego społeczeństwa, był głównym tematem rozważań filozofów oświecenia nad cywilizacją, ustrojem społecznym, człowiekiem. Oświecenie kontynuowało myśl, zawartą już w naturalnym systemie kultury, iż rzeczywistość, w której ludzie żyją, jej instytucje i ich poglądy, powinna być przekształcona wedle wymagań rozumu. Kontynuując tę myśl dostrzegało jej etapy realizacyjne, pojmując historię jako wielki pochód postępu, idący w przyszłość.

Filozofia człowieka uzyskiwała dzięki temu po raz pierwszy zupełnie nowy wymiar. Wprawdzie genealogia teorii postępu sięga w czasy dawniejsze, ale dopiero w XVIII wieku koncepcja ta stała się powszechnie uznawaną i płodną zasadą myślenia o historii i człowieku. Człowiek okazywał się istotą, która nie tylko stwarzała środowisko swego życia, ale

która w historycznym rozwoju przechodziła od jednych form istnienia do drugich. Określenie tej historycznej ewolucji i jej etapów stawało się pasjonującym tematem historiozoficznych rozważań filozofów oświecenia; rozważania te były równocześnie rozważaniami nad ewolucją człowieka.

Po raz pierwszy na pytanie: kim jest człowiek, przestawano odpowiadać wskazaniem na to, jakimi są ludzie. Dostrzeżono bowiem, iż różnorodność ludzka — rejestrowana przez historyków i przez etnografów — musi być ułożona w rozwojowe fazy. Człowiek jest bowiem istotą, która się zmienia, która się rozwija. Nie można mówić o naturze człowieka sumując wszystkie te dane; mówić o niej można tylko ukazując jej rozwój, charakteryzując etapy.

Ale właśnie dzięki takim podstawom rozważań o człowieku oświecenie mogło raz jeszcze podjąć problem ludzkiego rozumu w stosunku do ludzkiej rzeczywistości, zarówno w aspekcie historycznym, jak i współczesnościowym. W zasadzie w tym sporze oświecenie wybrało pozycje rozumu. Dążyło przecież do obalenia ustroju, który legitymował się religijnie i historycznie, obiecywało stworzyć nowy etap historii, w którym wreszcie rozum, wychodząc ze stanu niemowlęctwa, uzyskiwałby naczelne uprawnienia. Dlatego ideologowie oświecenia walczyć musieli z tymi, którzy odwoływali się do instancji religijnych i historycznych. Autorytet tradycji nie miał być autorytetem, historyczne przywileje miały być zniesione; sankcjonowane przez wieki nierówności wyrównane.

Ale oświecenie dostrzegało cały ciężar historycznego rozwoju, niepoddający się dowolnie projektowanym zmianom; ideologowie oświecenia nie chcieli tworzyć utopii, lecz konkretny program działania. Ogólne dyrektywy rozumu różnicowały się w zależności od historycznych i społecznych warunków. Horyzonty rozumu okazywały się wyznaczone w pewien sposób przez etapy dziejów i dziejową sytuację. Ideologia oświecenia miała być ogólna i konkretna zarazem, co oznaczało, iż miała ona być racjonalistyczna i historyczna równocześnie. W praktycznym działaniu politycznym wiązano oba te elementy mniej lub więcej pomyślnie; ale w koncepcjach teoretycznych powiązanie ich nastręczało poważne trudności.

Jak pojąć człowieka jako istotę racjonalną — o tym mówiła długa tradycja filozoficzna, rozwinięta ostatnio zwłaszcza przez wielkich filozofów XVII wieku, przez Kartezjusza, Spinozę, wreszcie Leibniza. Jak pojąć człowieka jako istotę historyczną — o tym mówiła również długa tradycja, zwłaszcza odkąd humaniści postawili znak równania między filologiczno-historycznym wykształceniem a prawdziwym, tzn. duchowymi narodzinami człowieka. Ale jak pojąć człowieka jako istotę racjonalną i historyczną zarazem — to był problem nowy i trudny.

Rozwiązanie tego problemu było możliwe tylko przez nowe i znacznie głębsze niż dotychczas zrozumienie charakteru działalności ludzkiej,

stwarzającej warunki życia na ziemi, charakteru ludzkiej świadomości, kierującej tą działalność, a zarazem oceniającą jej wyniki.

Aby problem ten rozwiązać, należało w inny sposób, niż to czyniono dotychczas, pojąć „racjonalność" człowieka, jak również należało inaczej pojąć jego działalność, narastającą w dziejach. Gdyby się bowiem poza te szranki nie wyszło, konflikty między obu koncepcjami człowieka musiałyby trwać nadal, nawet jeśli w akcji praktycznej konieczne pokazywały się pewne powiązania.

Ale właśnie refleksja nad tą akcją polityczną stawała się punktem wyjścia rozważań nowego typu. Jak renesansowa filozofia człowieka stawała się refleksją nad żywiołową działalnością społeczną doby renesansu w różnych dziedzinach życia — zwłaszcza w zakresie nauki i sztuki, podróży i gospodarki — podobnie oświeceniowa filozofia człowieka stawała się owocem społecznej działalności, która zyskiwała już w tych czasach nowe oblicze, stając się działalnością zmierzającą świadomie i planowo do zasadniczych reform społecznych.

Na tych podstawach poczynało się kształtować nowe i znacznie głębsze niż dotychczas rozumienie działalności ludzkiej w ogóle, jako działalności stwarzającej ludziom swoiste warunki życia na ziemi, oraz zrozumienie charakteru ludzkiej świadomości, która, w różnoraki sposób kierując tą działalnością, oceniała równocześnie jej wyniki.

W renesansowym rozumieniu działalności i świadomości ludzi wyrażało się przede wszystkim poczucie autonomii człowieka, który jako jedyna istota żywa nie był „stworzony w postaci gotowej", ale mógł sam stwarzać sobie konkretny kształt przez organizowanie i stwarzanie odrębnego środowiska życiowego. W tym przekonaniu godzili się renesansowi filozofowie różnych orientacji; to głosił Pico delle Mirandola w swej słynnej „Mowie", to wyrażał Vives w „Bajce o człowieku", to również w inny jeszcze sposób pokazywał Bacon. Odkrycie tej „wielkości" człowieka przesłaniało wówczas problematykę, która w niej się kryła. Właściwie jeden tylko Bacon potrafił ją dostrzec, i to w jednym tylko aspekcie: w aspekcie ludzkiej działalności intelektualnej.

Dostrzegł on mianowicie, iż w działalności tej ludzie produkują idee fałszywe i złudne, którym następnie okazują trwałe posłuszeństwo. Najwybitniejsi filozofowie — zdaniem Bacona — nie byli wolni od tego rodzaju zniekształceń intelektualnej twórczości; zaciążyła ona na rozwoju filozofii przez całe pokolenia. Z tej racji współczesne badania naukowe i filozoficzne muszą być w znacznym stopniu walką z nagromadzonymi fałszami. Uogólniając te rozważania nad intelektualną działalnością ludzi, Bacon wykazał, jak dość powszechnie ludzie są skłonni ulegać fałszywym ideom, przez siebie wytworzonym w określonych okolicznościach; klasyfikując te złudzenia, Bacon starał się pokazać ich różne kategorie.

Ta krytyka Bacona wyrażała pierwszą próbę wniknięcia w mechanizm ludzkiej działalności i pokazania, iż na jej twórczych osiągnięciach paso-

żytują swoiste nowotwory, utrudniające jej rozwój. Wrogiem człowieka okazuje się więc nie tylko przyroda, obca i groźna, ale jego własne twory. Pokonywanie ich jest na ogół bardzo trudne właśnie dlatego, iż są to dzieła samych ludzi.

Ta pierwsza wersja teorii alienacji nie znalazła kontynuatorów. Ale w wieku XVIII powstały już warunki, które sprzyjały podjęciu tej problematyki. Prowadzono przecież walkę z religijnymi i społecznymi przesądami; a przesądy były właśnie czymś w rodzaju baconowskich „idolae". Rozum miał się wyzwolić ze swych własnych więzów. I miał odrzucić wiele z tego, w co wierzył dotychczas. Ten wielki program „oczyszczenia rozumu" był wprawdzie przygotowany przez sceptyczny i zajmujący się „metodą" myślenia wiek XVII, ale teraz dopiero rzecz nabierała siły, gdy została powiązana ze społeczną działalnością wymierzoną przeciwko kościołowi i feudalnemu ustrojowi, które powoływały się na różnego rodzaju „idolae".

To rozszerzenie horyzontów rodziło dalsze pytania dotyczące ludzkiej działalności. Było prawdopodobne, iż takie pasożytujące narośla powstają nie tylko na działalności intelektualnej, ale i na wszelkiej innej, a zwłaszcza na działalności społecznej. Organizowana przez ideologię oświecenia walka z panującym ustrojem społecznym zachęcała do tego, by ją interpretować jako walkę z wynaturzeniem, któremu w pewnej fazie historycznego rozwoju uległa społeczna rzeczywistość ludzi.

To była myśl, którą podjęli filozofowie oświecenia, zwłaszcza Rousseau. Dzięki niej można było dokonywać wielkiego sądu nad owocami ludzkiej działalności we wszystkich dziedzinach. Można było oceniać historię, odróżniając to, co było w niej autentycznym i wartościowym wytworem ludzi, od tego, co było tej działalności pasożytem; można było oceniać życie społeczne, odróżniając w nim to, co było wyrazem wartościowych działań ludzi, od tego, co było jej zniekształceniem.

Z tego punktu widzenia mogła filozofia człowieka wskazywać i na to, jak się człowiek pod wpływem historii rozwija, i na to, jak się pod jej wpływami degeneruje; mogła wskazywać i na to, jak społeczeństwo tworzy człowieka, i na to, jak gubi jego człowieczeństwo. Z tego punktu widzenia najistotniejszym problemem filozofii człowieka przestawało być odkrycie — tak ważne w epoce renesansu — iż człowiek jest twórcą własnego świata; stawało się tym problemem odkrycie, iż w tym własnym świecie ma on najpotężniejszych wrogów, których musi zwyciężać, aby iść naprzód, aby rosnąć, aby zachowywać wierność samemu sobie, a nie dziełom, które stworzył.

Filozofia człowieka odsłaniała w ten sposób zupełnie nową problematykę, dzięki której wychodziła poza dotychczasowe przeciwieństwa metafizycznego i empirycznego poznania człowieka. Ci, którzy chcieli określać człowieka według jego „egzystencji", krytykowali słusznie tych, którzy poszukiwali przede wszystkim „esencji" człowieka; krytykowali ich słusz-

nie, ponieważ koncepcje esencji miały zawsze charakter metafizyczny. Człowiek był w rzeczywistości bogatszy. Ale i ci, którzy ujmowali człowieka w oparciu o jego egzystencję, błądzili; dotychczasowa egzystencja ograniczała człowieka, nie pozwalała mu na pełny rozwój. Człowiek był potencjalnie bogatszy. Wynikało stąd, iż poznawać człowieka to nie znaczy ani określać go, jakim powinien być, ani określać go, jakim jest; poznawać człowieka miało to znaczyć: określać go jako stworzenie działające, które stwarza swój własny świat i przezwyciężając to, co stworzone, zmienia i rozwija własne dzieło, a więc także i siebie samego, i swą własną egzystencję, a w związku z tym i swą własną istotę.

Tę koncepcję człowieka, określającą go z punktu widzenia podejmowanej działalności i przezwyciężania jej wyników, sformułowali w tym samym czasie we Francji J. Salaville, a w Niemczech W. Humboldt. Pierwszy z nich wyraził tę filozofię człowieka raczej językiem francuskiego działacza oświeceniowego i rewolucyjnego, drugi językiem uczonego, zajmującego się kulturą i kształceniem, ale obaj mieli na myśli to samo podstawowe odkrycie, wizję człowieka jako twórcy i niewolnika własnych swych dzieł.

Konsekwencje tej nowej filozofii człowieka dla pedagogiki dojrzał Pestalozzi. Wciąż jeszcze widzimy Pestalozziego jako naiwnego idealistę i sentymentalnego miłośnika biednych sierot, borykającego się z materialnymi trudnościami i nieporadnością organizacyjną. Ale w rzeczywistości ten wielki praktyk wiedział dobrze, co chciał czynić, ponieważ był równocześnie wielkim teoretykiem, zdającym sobie sprawę z ówczesnej sytuacji społecznej i zadań, które się zarysowują. Pestalozzi zrozumiał wielkość, ale i ograniczoność oświecenia i ograniczoność burżuazyjnej rewolucji francuskiej. Właśnie dlatego sądził, iż należy się przeciwstawić zarówno ideałom burżuazyjnego indywidualizmu, jak i ideałom burżuazyjnego kolektywizmu: w obu przypadkach — zdaniem Pestalozziego — ginie człowiek prawdziwy; burżuazyjny indywidualizm jest w gruncie rzeczy egoizmem, ale i burżuazyjne hasła patriotyzmu, obywatelstwa, państwowości są takim samym egoizmem, tylko że zbiorowym. Gdy Rousseau, kontynuując tradycję Hume'a, ograniczał się jedynie do przeciwstawienia „człowieka" i „obywatela" akcentując swe sympatie skierowane ku wychowaniu człowieka, Pestalozzi, który tyle zawdzięczał Rousseau, dostrzegał już, iż trzeba wyjść poza to przeciwieństwo, które w obu swych biegunach wyraża antyhumanistyczność feudalno-burżuazyjnego społeczeństwa. Dopiero na jego gruzach, gdy powstawać będzie społeczna rzeczywistość odpowiadająca głębokim potrzebom wszystkich ludzi, będzie można wychowywać człowieka, który będzie „prawdziwym Człowiekiem". Stawiając sprawę w ten sposób, Pestalozzi nawiązywał do wielkiej i dramatycznej dyskusji renesansowej na temat człowieka prawdziwego i człowieka rzeczywistego. Wskazując zaś z całą śmiałością, iż istotną przyczyną tych konfliktów jest klasowy ustrój społeczny, zmuszający do

zaprzeczenia człowieczeństwa, Pestalozzi rozpoczynał ten typ rozważań, do których nawiązał Marks w swej krytyce burżuazyjnych ideałów człowieka i obywatela, głoszonych przez oświecenie francuskie.

Przeprowadzając tę krytykę Marks opierał się już na filozofii człowieka, której podstawy stworzył w wielkiej polemice z Heglem i jego uczniami. Ta właśnie filozofia, podejmując i rozwiązując problemy wysuwane przez filozofię renesansu i oświecenia, dawała naukową i nowoczesną interpretację człowieka jako istoty aktywnej, stwarzała punkt wyjścia dla współczesnych koncepcji człowieka.

Dojrzewające na przełomie XVIII i XIX wieku przekonania, iż człowieka można pojąć tylko w związku z procesem tworzenia i przezwyciężania przez niego obiektywnego świata społeczno-kulturowego, interpretowane były — zwłaszcza w Niemczech — w sposób idealistyczny, jako tworzenie dóbr duchowych, kształcenie się na tych dobrach przez ich osobiste przyswajanie, a następnie przez ich przezwyciężanie nową twórczością. Hegel nadał tej interpretacji postać wielkiego systemu filozoficznego, wedle którego podmiotem dziejowego rozwoju kultury, rozumianej jako świadomość, miał być duch obiektywny, którego akty i twory stanowią kanwę życia ducha subiektywnego.

Marks dostrzegł prawdę w tej tezie głoszącej, iż rozwój historyczny ma charakter obiektywny i sensowny, że historia nie jest ani chaosem przypadkowych zdarzeń, ani też irracjonalnym dziełem wielkich indywidualności. Ale poszukując obiektywnego sensu dziejów Marks odrzucił heglowskie mniemanie, iż może on być określony jako logiczny rozwój idei, jako prawidłowości przemian ducha. Sądząc, iż filozofia Hegla stawiała świat „na głowie", Marks chciał go postawić „na nogach". Znaczyło to, iż podstawowym nurtem „obiektywnego świata" miała być działalność materialno-społeczna. Hegel, zdaniem Marksa, dostrzegł trafnie aktywny charakter człowieka, ale niesłusznie aktywność tę pojął jako aktywność czysto duchową, jako pracę ducha, zamiast pojąć ją w sposób odpowiadający jej prawdziwej naturze, to znaczy jako działalność materialną, zmieniającą przede wszystkim materialny świat, materialne środowisko życia ludzkiego.

Przemiany te pojął Marks jako przemiany człowieka; to, co człowiek produkuje, i to, jak produkuje, nie jest — jak to przyjmowano dotychczas — aktywnością wprawdzie niezbędną ludziom do życia, ale mało ważną dla ich umysłowego, społecznego, kulturalnego rozwoju, ale, wręcz przeciwnie, jest aktywnością, która pociąga za sobą skutki we wszystkich tych dziedzinach, kształtując całe życie ludzi w określony sposób. Działalność materialna wiąże się z działalnością społeczną i umysłową, wyraża się w określonej działalności moralnej i artystycznej.

Różne te rodzaje działalności stwarzają swoiste środowisko życia ludzkiego, które opierając się wprawdzie na środowisku przyrodniczym i na biologicznych potrzebach istoty ludzkiej wyrasta ponad te wstępne uwa-

runkowania i tworzy odrębną rzeczywistość, rozwijającą się historycznie wraz z rozwojem materialno-społecznej działalności ludzi. Człowiek w każdym okresie tego historycznego rozwoju jest kształtowany przez tę rzeczywistość, a zarazem jest jej twórcą. W tym sensie Marks określa człowieka stwierdzając, iż „człowiek — to świat człowieka".

Analizując głębiej tę definicję, Marks wykrywa konflikty tego „ludzkiego świata" i odpowiadające im wewnętrzne konflikty ludzi. Świat człowieka rozwija się przez sprzeczności, polegające głównie na tym, iż rozwój sił wytwórczych napotyka opór ustalonego układu stosunków społecznych i związanej z nimi ideologii; przełamywanie tego oporu jest torowaniem drogi postępowi w zakresie sił wytwórczych i przeobrażeniom w dziedzinie stosunków społecznych i świadomości ludzi. Ale opory nie są łatwe do pokonania; stosunki społeczne traktowane są przez ludzi jako niezależna od nich rzeczywistość, której powinni się podporządkować, a wyznawana przez nich idea uzasadnia w różnoraki sposób racjonalność takiej decyzji. W ten sposób stworzony przez ludzi świat społecznych instytucji i społecznych idei wydaje się niezależną od nich instancją, światem im obcym i narzucającym swe wymagania.

Określeniu tego zjawiska alienacji i wyśledzeniu jego źródeł poświęcił Marks wiele wysiłku. I wykazał, iż powstaje ono w wyniku powstawania własności prywatnej i klasowego różnicowania się społeczeństwa; wówczas to praca ludzka, której pierwotną i najgłębszą treścią jest tworzenie ludzkiej rzeczywistości, przekształca się w produkcję towarów przeznaczonych do zdobywania indywidualnego zysku przedsiębiorcy; wówczas to społeczeństwo, które jest prawdziwie ludzką wspólnotą, staje się aparatem ucisku, a jego forma organizacyjna nie rozwija już i nie wzbogaca stosunków międzyludzkich, lecz zapewnia władzę jednych nad drugimi.

Praca i życie społeczne, które są nieustającym źródłem rozwoju człowieka, stają się w tych warunkach czynnikami jego odczłowieczenia. Człowiek przestaje być twórcą; staje się wyzyskiwanym lub zyskującym producentem; świat dzieł ludzkich przestaje być światem prawdziwie ludzkiego bogactwa, to znaczy wielorakości potrzeb i dążeń, staje się terenem walki o byt lub walki o zysk; człowiek nabiera przekonania, iż może posiadać cośkolwiek tylko w tym sensie, iż rzecz tę zakupi, nie zdaje sobie sprawy, iż prawdziwie ludzkie posiadanie polega na osobistym zaangażowaniu się w te treści, które w dziełach ludzkich zostały włożone; w tych warunkach sztuka staje się przedmiotem zysków, a nie źródłem estetycznych przeżyć, moralność narzędziem sukcesu ekonomicznego, a nie wyrazem stosunku człowieka do człowieka i do społeczeństwa, praca — źródłem zdobywania środków do życia, a nie wyrazem twórczych potrzeb człowieka.

W ten sposób to wszystko, co stanowi o historycznym rozwoju ludzi, o ich wydźwignięciu się ponad poziom zwierzęcej wegetacji, o ich rosną-

cym, ludzkim bogactwie potrzeb i dążeń, a więc praca i stosunki społeczne stają się równocześnie czynnikami, które wywłaszczają ludzi z ich człowieczeństwa, podporządkowując ich wymaganiom kapitalistycznej gospodarki. Właśnie na tym, iż człowiek w swej istocie zagrożony jest przez wynaturzenie własnej swej działalności, dzięki której staje się człowiekiem — właśnie na tym dramatycznym konflikcie polegał dotychczasowy historyczny rozwój ludzi.

Pisarze renesansu bystro dostrzegali te konflikty, wskazując, iż świat, w którym ludzie żyją, jest „światem na opak" i że człowiek prawdziwy musi w nim zginąć lub stać się szaleńcem, ale nie rozumieli społecznego mechanizmu tych konfliktów. Marks, nawiązując zresztą do epoki renesansu, zwłaszcza do Szekspira, wyjaśnił, iż w warunkach gospodarki kapitalistycznej i klasowego ustroju człowiek „prawdziwy" musi ulegać „odczłowieczeniu", a społeczeństwo „prawdziwe" musi się stawać społeczeństwem „pozornym"; bogactwo człowieka i ludzkiej wspólnoty muszą być niszczone w tych warunkach: człowiek prawdziwy nie może się stawać człowiekiem rzeczywistym, człowiek rzeczywisty nie może być człowiekiem prawdziwym. Rzeczywiste życie ludzi staje się nieludzkie; ludzkie ich dążenia i pragnienia stają się nierealne, a tym samym zdegenerowane.

Pisarze renesansu, nie zdając sobie sprawy z mechanizmu tych procesów, nie dostrzegali możliwości ich opanowania; właśnie dlatego ich jedyną nadzieją była utopia. Marks poznawał filozoficznie ten świat po to, aby go zmieniać; jego poznanie rosło w związku z działalnością rewolucyjną, która wymierzona przeciw kapitalistycznym stosunkom miała przezwyciężać alienację pracy i życia społecznego, odczłowieczenie ludzi. To, co Marks nazywał „rewolucyjną praktyką", miało stanowić w tych warunkach historycznych główny czynnik przemian społecznych i główną siłę wyzwalającą ludzi z niewoli w tych kształtach społecznego i umysłowego życia, które w dotychczasowym rozwoju dziejowym wytworzyli i którym ulegli.

Ta filozofia człowieka, którą rozwinął Marks, przezwyciężała stanowiska dotychczasowe i ich przeciwieństwa. Antropologia Marksa likwidowała, oczywiście, wszelkie formy metafizycznej spekulacji na temat „istoty" człowieka; Marks wykazał, iż koncepcje tego typu są zawsze nieuprawnionym absolutyzowaniem doświadczeń niektórych warstw społecznych w pewnych okresach historii, podnoszeniem ich do rangi zasad obiektywnych i niezmiennych.

Koncepcje „istoty" człowieka nie były — jak wykazał Marks — odkryciem jego prawdziwej natury, mającym być słusznie podstawą dyrektyw dla wszelkiej działalności społecznej, politycznej i wychowawczej, której przedmiotem byli konkretni ludzie. Koncepcje te były zmistyfikowanym wyrazem określonych sytuacji społeczno-historycznych i miały — w istocie rzeczy — służyć ich utrzymaniu. Ale i wszelkie próby

empirycznego określenia człowieka zostały przez Marksa poddane krytyce. I one bowiem, podobnie jak teorie metafizyczne, chociaż w inny sposób, przyjmowały stan faktyczny jako dany i niezmienny. Przyjmowały one niesłusznie, iż sposób, w jaki ludzie żyją, charakteryzuje ich prawdziwą treść: nie dostrzegały wewnętrznych sprzeczności ludzkiego świata w każdej fazie jego historycznego rozwoju i nie umiały dojrzeć przemian człowieka, powstających na tle tych sprzeczności.

Antropologia Marksa, określająca człowieka przez odniesienie do „świata człowieka" i wskazująca wewnętrzny mechanizm przemian tego świata, ukazywała zmienność form ludzkiej egzystencji i zmienność tzw. istoty człowieka. Kładła ona nacisk główny na fakt, iż człowiek jest tą jedyną istotą żywą, która się historycznie rozwija przez zaangażowanie się w tworzeniu obiektywnego świata ludzkiego, przez uleganie jego wymogom i równocześnie przez przezwyciężanie jego martwiejących form. Rozwój człowieka nie jest spontaniczną i czysto duchową projekcją jego marzeń lub chęci, nie jest wyrazem subiektywnych życzeń jednostki lub grupy. Rozwój człowieka dokonywa się przez jego działalność, która musi wytrzymać rygory obiektywne różnego rodzaju: działalność naukowa rygory prawdy, działalność techniczna rygory sprawności, działalność artystyczna rygory formy, działalność ekonomiczna rygory sił produkcyjnych i stosunków społecznych. Nic nie może być dowolne, nic nie może być ludzką samowolą. Tylko przez posłuszeństwo prawom obiektywnego świata udają się ludzkie zamierzenia, trwają ludzkie dzieła. Ale równocześnie konieczna jest śmiałość i twórczość. Posłuszeństwo nie może być uległością człowieka w stosunku do jego własnych tworów. Uczony ma prawo — i obowiązek — odrzucić naukowe teorie, wypracowane dotychczas, podobnie jak technik powinien odrzucać rozwiązania, które się już starzeją; nie inaczej ma czynić działacz społeczny. Człowiek rozwija się przez takie działanie nowatorskie, przez stwarzanie nowych idei, nowych form społecznych, nowych rzeczy materialnych, tej całej nowej rzeczywistości, która stawia mu z kolei nowe wymagania, rozbudza nowe potrzeby, otwiera nowe możliwości działania.

Ta dwoistość w rozwoju człowieka, jego uległość w stosunku do wymogów obiektywnej rzeczywistości, od ludzi niezależnej i przez ludzi tworzonej, a równocześnie jego śmiałość w odrzucaniu dotychczasowych osiągnięć i form, stanowi jeden z głównych motywów tej filozofii człowieka, jaką rozwinął Marks. Możliwość takiego rozwoju oparta jest na społecznej działalności ludzi, która związana z przemianami sił wytwórczych i dążeniami mas, rewolucjonizuje utrwalone instytucje i formy społeczne, jak też i związaną z nimi świadomość społeczną.

W skomplikowanych procesach burzenia tego, co stare, tworzenia tego, co nowe, zachowywania tego, co trwałe, krzyżują się wymagania sił produkcyjnych, różnorakie tendencje zachodzące w bazie, różne kierunki nadbudowy, elementy ogólnej świadomości społecznej stwarzając ludziom

materialne, społeczne i duchowe sytuacje pełne wewnętrznych napięć i sprzeczności.

Działalność wychowawcza powinna okazywać ludziom pomoc w tych sytuacjach, które są ich codziennymi i rzeczywistymi sytuacjami życia. I jeśli mówimy, iż istota ludzka, urodzona biologicznie, rodzi się po raz drugi — jako człowiek — dzięki wychowaniu, to sens nowoczesny tego tradycyjnego określenia, obejmować musi tę właśnie problematykę, którąśmy określili jako dorastanie ludzi do zadań stawianych im przez historyczny rozwój ludzkiego świata. Marksowska filozofia człowieka wyznacza w ten sposób zupełnie bezpośrednio treść wychowawczego działania i jego społeczną funkcję.

J. A. KAIROW
Prezydent Akademii Nauk Pedagogicznych RSFRR

WSPÓŁCZESNE PROBLEMY NAUK PEDAGOGICZNYCH I ROLA BADAŃ NAUKOWYCH[1]

Przygotowując studentów do aktywnego udziału w państwowym i społecznym życiu kraju, dążymy do nauczania dyscyplin pedagogicznych w naszych uczelniach na wysokim poziomie naukowym, zaznajamiamy studentów z ostatnimi osiągnięciami naukowo-badawczymi, wprowadzamy ich do laboratorium twórczego rozwoju myśli pedagogicznej, wpajamy im nawyki naukowego uogólniania ich przyszłej praktyki nauczycielskiej. Celom tym służy szeroko rozwinięta praca badawcza prowadzona przez katedry nauk pedagogicznych przy uniwersytetach i instytutach, w których uczestniczą studenci starszych kursów i nauczyciele skupiający się wokół wyższych uczelni.

Jako przedstawiciel radzieckiej nauki pedagogicznej, niniejsze wywody opieram na zasadach pedagogiki marksistowsko-leninowskiej i na praktyce wychowania dorastającego pokolenia w szkole radzieckiej.

Dużo z tego, o czym będę mówił, związane jest z systemem społecznym, tradycjami kulturalnymi i historycznymi narodu radzieckiego, ideowymi celami i zadaniami wychowania dorastającego pokolenia w naszym kraju, który buduje ustrój komunistyczny. W związku z tym uważam, że szereg przedstawionych w wywodzie tez nie będzie w pełni odpowiadać poglądom niektórych uczestników sympozjum, stojących na różnorodnych pozycjach ideowych w dziedzinie wychowania. Niezależnie od tego wykład może posłużyć do lepszego wzajemnego zrozumienia, poszanowania i zaufania między uczestnikami sympozjum, bez względu na ich poglądy ideowo-pedagogiczne.

Co określa jednak problematykę badań, do rozwiązania której została powołana nauka pedagogiczna Kraju Rad?

Żyjemy w okresie burzliwych wydarzeń i głębokich przeobrażeń socjalnych, jesteśmy świadkami wspaniałych zwycięstw człowieka nad siłami przyrody na ziemi i w kosmosie. W takim wieku zagadnienia wykształcenia i wychowania, które przekazujemy młodemu pokoleniu, wykraczają poza wąskie ramy zajęć poszczególnych instytucji i osób. Zagadnienia te są dyskutowane z wielką wnikliwością przez narody, parlamenty, rządy, przez wszystkie organizacje, które z racji swej działalności posiadają związek z problemami wychowania młodzieży. Jest to wywołane świadomością faktu, że od wykształcenia i wychowania, które przekazujemy młodemu pokoleniu, w dużej mierze zależy postęp socjalny i naukowo-

[1] Wykład wygłoszony na Międzynarodowym Sympozjum poświęconym sprawom kształcenia kadr naukowych i technicznych, które odbyło się w Moskwie od 9—12 lipca 1962 r.

-techniczny, powodzenie w wysiłkach pokładanych dla rozwoju państwowości, demokracji i utrwalenia pokoju na świecie.

Zadaniem narodu radzieckiego jest zbudowanie społeczeństwa komunistycznego, w którym realizuje się zasadę „od każdego według jego zdolności, każdemu według jego potrzeb".

Rozwiązanie tego zadania socjalnego przewiduje gigantyczny rozwój sił wytwórczych oparty na stale rozwijającej się nauce i technice, co zapewni stworzenie materialno-technicznej bazy komunizmu, kształtowanie nowych stosunków społecznych przy pełnej równości socjalnej wszystkich obywateli i wychowanie nowego człowieka przygotowanego do życia i pracy w komunizmie.

Gdy mówimy o wychowaniu nowego człowieka, mamy na uwadze wszechstronny rozwój osobowości ludzkiej, harmonijnie łączący w sobie bogactwo duchowe, czystość moralną i doskonałość fizyczną. Z kolei przez bogactwo duchowe rozumiemy naukowy pogląd na świat, wszechstronne wykształcenie politechniczne, ideowe przekonania, wysoką kulturę wewnętrzną i zewnętrzną, rozwinięte poglądy estetyczne. Czeka nas realizacja powszechnego, obowiązkowego, średniego, ogólnego i politechnicznego wykształcenia; rozwoju systemu wychowania społecznego dzieci w instytucjach wychowania przedszkolnego i szkołach-internatach różnych typów; rozszerzenia zakresu wyższego i średniego wykształcenia specjalistycznego do takich rozmiarów, które pozwoliłyby na zaspokojenie potrzeb wszystkim pragnącym uczyć się, stworzenie niezbędnych warunków materialno-technicznych, zabezpieczających wysoki poziom wykształcenia i wychowania we wszystkich instytucjach oświatowych ZSRR.

Pedagogika radziecka rozwiązuje skomplikowane zadania o ogromnym znaczeniu socjalnym. Określane są one wielkimi zadaniami budownictwa komunistycznego. Pedagogika radziecka wykrywa ogólne prawidłowości wychowania dorastającego pokolenia, rozpracowuje teorię nauczania, wychowania w procesie pracy oraz wychowania moralnego, fizycznego i estetycznego. Uzasadniając w sposób pedagogiczny perspektywy rozwoju oświaty ludowej w kraju, okazuje ona bezpośrednią pomoc państwu.

Jakaż jest zasadnicza treść najbardziej aktualnych problemów, których rozwiązanie posiada określone znaczenie dla pomyślnego wykształcenia wychowania współcześnie dorastającego pokolenia?

Problemy te, ograniczając je do wieku szkolnego, można umownie podzielić na pięć wielkich grup:

— problemy badania rozwoju i kształtowania się świata wewnętrznego dziecka;

— problemy związane z naukowym opracowaniem treści wykształcenia ogólnego i politechnicznego;

— problemy nauczania w procesie pracy i wykształcenia zawodowego w szkole ogólnokształcącej;

— problemy doskonalenia metod nauczania;
— problemy wychowania dorastającego pokolenia.

Przejdźmy do krótkiego przeglądu wymienionych problemów.

PROBLEMY BADANIA ROZWOJU I KSZTAŁTOWANIA SIĘ ŚWIATA WEWNĘTRZNEGO DZIECKA

Dziecko jest nie tylko przedmiotem, lecz i podmiotem wychowania wraz ze swymi myślami, uczuciami, przeżywaniami i stosunkiem do otaczających go ludzi. Toteż jest rzeczą naturalną, że uwaga nauki pedagogicznej w pierwszym rzędzie powinna być skierowana na to, aby głęboko i wszechstronnie w całokształcie wzajemnie działających ze sobą sił i czynników zbadać proces rozwoju dziecka i kształtowania się jego świata wewnętrznego, a także aby uzbroić w niezbędną wiedzę tych, którzy podejmują się odpowiedzialnej pracy wychowawcy i nauczyciela.

Pedagogika i psychologia radziecka rozwiązały szereg zagadnień związanych z rozwojem dziecka: zagadnienie sił napędowych jego rozwoju, kierowniczej roli warunków życia i wychowania, wzajemnego stosunku rozwoju i nauczania i inne. Zostały przeprowadzone i opublikowane niektóre badania, poświęcone właściwościom rozwojowym niektórych etapów życia psychicznego dzieci i młodzieży. Jednakże to, co zostało zrobione, nie może w pełni zadowolić potrzeb teorii pedagogicznej i praktycznej działalności szkoły. Nadszedł czas, aby szerokim frontem, przy pomocy sił nie tylko psychologów, lecz i pedagogów, dydaktyków i metodyków prowadzić badania nad rozwojem dziecka w procesie jego wychowania i nauczania, a wnioski nauki pedagogicznej przenosić do praktyki szkolnej.

Jakie są w tym kierunku zadania?

Przede wszystkim powinny być wyraźnie określone teoretyczne pozycje wyjściowe tej pracy i w pierwszym rzędzie rozwiązane zagadnienie wzajemnego stosunku właściwości rozwojowych i warunków życia, wychowania i nauczania dzieci. Zazwyczaj podkreśla się tylko jedną stronę tego zagadnienia — konieczność uwzględniania właściwości rozwojowych uczniów przy opracowywaniu problemów treści i metodyki pracy naukowo-wychowawczej z nimi. Oczywiście jest to słuszne, lecz i słuszne jest to, że same właściwości rozwojowe, które powinny być uwzględniane w wychowaniu, nie są niezmiennymi, posiadają konkretny, historyczny charakter, w pewnym stopniu są same zależne od warunków życia, wychowania i nauczania dziecka, składają się w taki czy inny sposób, zmieniają się pod działaniem wszystkiego, co okazuje swój wpływ na ogólne kształtowanie osobowości dziecka. Oznacza to, że nie można zadowalać się tradycyjnymi charakterystykami właściwości rozwojowych dzieci, które są szeroko rozpowszechnione w literaturze pedagogicznej i psychologicznej. Charakterystyki te opierają się na badaniu dziecka w in-

nych warunkach, zupełnie różniących się od tych, w jakich żyją i rozwijają się obecnie np. dzieci radzieckie, a tym bardziej od tych, które mogą być stworzone drogą dalszego doskonalenia warunków życia dziecka i całej naukowo-wychowawczej pracy nad nim. Należy poddać krytycznej analizie tradycyjne „normy" rozwoju dziecka, ujawnić sposoby rozszerzania możliwości tego rozwoju.

Drugie zadanie — znaczne rozszerzenie treści charakterystyk rozwojowych dzieci, objęcie nimi całokształtu osobowości dziecka, całego jego świata duchowego.

W poznawaniu dziecka należne miejsce powinny zajmować badania poświęcone różnicom indywidualnym w rozwoju dzieci, źródłom tych różnic (włączając tu i cechy wrodzone, w tej liczbie i wpływ dziedziczności), a także, co jest szczególnie ważne, poznaniu dróg indywidualnego podejścia w wychowaniu i nauczaniu dziecka.

Wreszcie ważnym zadaniem w poznawaniu dziecka powinno być stworzenie obiektywnych metod uwzględniających zachowanie się dziecka w jego rozwoju tak pod względem umysłowym, jak i w całym jego postępowaniu. Wykonanie tego zadania, a również i wszystkich poprzednich wymaga szerokiej współpracy pedagogów, psychologów i metodyków.

PROBLEMY ZWIĄZANE Z NAUKOWYM OPRACOWANIEM TREŚCI WYKSZTAŁCENIA OGÓLNEGO I POLITECHNICZNEGO

Pedagodzy radzieccy prowadzą w tym kierunku różnorodne badania.

Mowa tu, w pierwszym rzędzie, o włączeniu zagadnień, które związane są z dostosowaniem treści wykształcenia ogólnego i politechnicznego do odpowiednio wzrastającego poziomu naukowego i technicznego, do wzrostu potrzeb kulturalnych członków społeczeństwa komunistycznego.

Przeprowadzone w tym kierunku doświadczenia wykazują, że przebudowa treści wykształcenia w oparciu o współczesny poziom wiedzy wymaga ujawnienia nowej struktury dyscyplin nauczania, odpowiadających najnowszym zmianom strukturalnym samych nauk. Doprowadzi to do usunięcia z programów nauczania przestarzałych materiałów, podczas gdy w chwili obecnej możliwym jest wyłączenie tylko nieznacznych części.

Wydane u nas w ostatnim czasie programy i plany nauczania włączają w pewnym stopniu nowe tematy i zagadnienia, które odzwierciedlają najnowsze zdobycze nauki. Jednak ten nowy materiał uzupełniony jest tylko materiałem, który w przedmiocie nauczania został nagromadzony wiele lat temu i tradycyjnie pozostaje w dotychczasowej formie.

Prawdopodobnie czeka nas także zrewidowanie niektórych, ustalonych tradycyjnych poglądów odnośnie treści wykształcenia i procesu przyswajania wiedzy.

W pedagogice i psychologii różnych krajów utarł się pogląd na istnienie określonych granic rozwojowych dla opanowania tego czy innego materiału programowego. Obecnie granice te poddawane są w wątpliwość.

Jednak nie możemy zgodzić się z psychologami i pedagogami amerykańskimi, którzy wysunęli obecnie formułę: „każdemu dziecku znajdującemu się w każdym stadium rozwoju można z powodzeniem wykładać każdy przedmiot w dostatecznie pełnowartościowej formie". (G. Brunner, „Proces nauczania"). Zagadnienie to jest dotąd niewyjaśnione i wymaga głębokich badań. Badania takie są prowadzone w naszym kraju.

W Akademii Nauk Pedagogicznych przeprowadzono eksperyment, który dowiódł, że nauczanie w naszej szkole podstawowej może być prowadzone na wyższym stopniu trudności i w znacznie bardziej przyśpieszonym tempie.

Prowadzone są także badania eksperymentalne w celu ujawnienia możliwości wprowadzenia do niższych klas szkoły w odpowiedni sposób przystosowanego systemu pojęć współczesnej nauki. Została stworzona nowa metoda nauczania czytania i elementarz eksperymentalny, które w znaczny sposób skrócą czas nauki czytania w pierwszej klasie.

Otrzymane materiały świadczą o możliwości zreformowania programu matematyki dla podstawowej, a tym samym i średniej szkoły, celem skrócenia czasu potrzebnego na jej opanowanie, a także nasycenia programu nowymi pojęciami matematycznymi, które przygotują uczniów do opanowania wyższych działów matematyki. Stawia się zagadnienie celowości wcześniejszego wprowadzenia geometrii i połączenia jej z elementami algebry już w szkole podstawowej.

Wobec tego musimy przeanalizować aktualne plany i programy nauczania i przeprowadzić pracę nad dalszym ich udoskonaleniem; naukowo określić pojęcie „podstawy nauk", tj. ściśle ustalić ten system wiedzy o przyrodzie i społeczeństwie, stanowiący treść nauki szkolnej, który można i trzeba wydzielić z niezmiernego ogromu wiedzy naukowej, zgodnie z właściwościami rozwojowymi i psychicznymi ucznia, przezwyciężyć nadmierne obciążenie uczniów pracą szkolną w związku z dodatkowym włączeniem do programów wiadomości o najnowszych osiągnięciach w dziedzinie fizyki, chemii, przyrodoznawstwa i innych przedmiotów; opracować zagadnienie różnorodnych typów średniego wykształcenia i możliwości zróżnicowanego nauczania w końcowej fazie kształcenia.

Muszę zarazem podkreślić, że wszystkie te zagadnienia są w naszym kraju rozwiązywane w skali ogólnopaństwowej. Uważamy, że zbytecznym jest powierzanie poszczególnym szkołom, jak to się czyni w niektórych krajach, opracowywania we własnym zakresie treści nauczania na różnych jego poziomach, ponieważ może to doprowadzić do nierówności w zdobywaniu wykształcenia przez młode pokolenie.

PROBLEMY NAUCZANIA W PROCESIE PRACY I WYKSZTAŁCENIA ZAWODOWEGO W SZKOLE OGÓLNOKSZTAŁCĄCEJ

Przygotowanie do aktywnej pracy, wychowanie w umiłowaniu i poszanowaniu pracy, jako pierwszej potrzeby życiowej, stanowi istotę całej naszej pracy nad wychowaniem nowego człowieka. Czeka nas stworzenie jednolitego systemu wychowania i nauczania w procesie pracy dzieci w szkole i w domu, wykazanie wpływu pracy na duchowo-moralny świat ucznia i wykorzystanie jej dla wszechstronnego rozwoju i wychowania młodego człowieka. W związku z tym powstaje szereg problemów, które wymagają badań naukowo-pedagogicznych.

Pedagogika radziecka zawsze uważała, że potężnym środkiem wszechstronnego rozwoju dorastającego pokolenia jest wykształcenie politechniczne. Kształcenie politechniczne realizowane w szkole ogólnokształcącej i w szkole zawodowej rozwija szeroki horyzont techniczny ucznia, pozwala orientować się w społecznym systemie produkcji i służy za szeroką i trwałą podstawę dla wykształcenia zawodowego, dla opanowania określonej specjalności, dla bardziej swobodnego wyboru zawodu.

Jednak we współczesnych warunkach wszechstronny rozwój nie może być zagwarantowany tylko przez ogólne i politechniczne wykształcenie. W naszym kraju, w którym wszyscy powinni pracować, ogólne i politechniczne wykształcenie osiąga swoje istotne uwieńczenie w przygotowaniu zawodowym. Dlatego w szkole radzieckiej średnie wykształcenie organicznie łączy w sobie ogólne, politechniczne i zawodowe wykształcenie, oparte na zasadzie łączenia nauczania z pracą produkcyjną.

Zasada łączenia nauczania z pracą produkcyjną zakłada, że w procesie opanowywania przedmiotów nauczania uczniowie nie tylko przyswajają sobie podstawy naukowo-techniczne produkcji, lecz i uczą się praktycznego stosowania praw nauki w rozwiązywaniu konkretnych zadań produkcyjnych, tj. opanowują tę lub inną specjalność zawodową.

Marksistowsko-leninowska zasada łączenia nauczania z pracą produkcyjną stwarza wielkie możliwości dla lepszego rozwiązania współczesnych zadań wychowania i wykształcenia i przygotowania młodzieży do życia i pracy.

Należy podkreślić, że przygotowanie zawodowe młodzieży w technicznych zakładach naukowych w ZSRR i szkołach ogólnokształcących posiada istotne różnice. W technikach przygotowujemy specjalistów, o średnich kwalifikacjach, a w szkołach — robotników zawodów masowych, o szerokim profilu, wymagających rozległego zakresu zainteresowań politechnicznych i ogólnych.

W zakres badań tego problemu wchodzi opracowanie zagadnień jedności i wzajemnego związku wykształcenia ogólnego, politechnicznego i zawodowego oraz pracy produkcyjnej uczniów.

Wiele uwagi będzie poświęcone opracowaniu założeń pedagogicznych

łączenia nauczania z pracą produkcyjną i wyjaśnieniu jego wpływu na poziom przygotowania ogólnokształcącego, politechnicznego i produkcyjnego uczniów i ich rozwój.

Zagadnienie łączenia nauczania z pracą produkcyjną rozpatrujemy w połączeniu z nauczaniem i wychowaniem w procesie pracy w szkole ośmioletniej celem opracowania jednolitego systemu przygotowania politechnicznego poprzez pracę uczniów szkoły średniej.

W oparciu o badania i analizę posiadanego doświadczenia musimy rozwiązać jeszcze wiele problemów. Należy wydobyć najbardziej doskonałe i efektywne formy łączenia nauczania z pracą produkcyjną; przeanalizować, od jakiego wieku, z jakim przygotowaniem, z jaką pracą lepiej łączyć wykształcenie i w jakich granicach. Należy także ustalić, jakie przeplatanie nauczania i pracy produkcyjnej jest bardziej celowe. W ostatecznym wyniku będziemy dalej doskonalić system nauczania przez pracę i nauczania produkcyjnego, powstały w radzieckiej szkole ogólnokształcącej.

PROBLEMY NAUKOWEGO BADANIA DOSKONALENIA LEKCJI, METOD NAUCZANIA I WYKORZYSTANIA ŚRODKÓW TECHNICZNYCH W CELU PODNIESIENIA EFEKTYWNOŚCI PROCESU PEDAGOGICZNEGO

Przy opracowywaniu zagadnienia lekcji i metod nauczania pedagogika radziecka musiała przede wszystkim przezwyciężyć zakorzenione przesądy, że jakoby na wszystkich szczeblach nauki szkolnej nauczyciel powinien uczniom wyczerpująco przekazać i objaśnić materiał naukowy, ograniczając ich jedynie do roli słuchania i zapamiętywania przekazywanej wiedzy. Organizacja i metody nauczania ulegają obecnie zmianom w miarę przechodzenia uczniów z jednego szczebla do drugiego w ten sposób, aby zwiększyć ciężar gatunkowy samodzielnej pracy z podręcznikiem, z literaturą rzeczową, z realnymi przedmiotami itp.

Do badań, które prowadzone są w ZSRR w tej dziedzinie, zalicza się teoretyczne i praktyczne opracowanie systemu metod nauczania podstaw nauk i organizacyjnych form nauczania, zabezpieczających świadome i trwałe przyswajanie wiedzy i umiejętność stosowania jej przy rozwiązywaniu zadań praktycznych.

Badania te skierowane są na wyjaśnienie warunków, które ze wszech miar mają sprzyjać rozwojowi aktywności poznawczej, samodzielności i twórczości uczniów, na zasadzie łączenia nauczania z życiem i pracą. W związku z tym zwraca się szczególną uwagę na metody i sposoby przekazywania wiedzy pobudzające aktywność myślenia uczniów na lekcjach, na opracowanie systemu różnorodnych zadań poznawczych i praktycznych dla samodzielnej pracy uczniów, na zastosowanie zasad badawczych w nauczaniu.

Celem zwiększenia poglądowości nauczania rozpatruje się zagadnienie

szerszego i efektywniejszego wykorzystania na lekcjach współczesnych środków technicznych: radia, kina, telewizji, zapisu dźwiękowego itp.

Wiele uwagi poświęca się badaniom sposobów doskonalenia lekcji i wykorzystywania innych form organizacji nauczania, jak wycieczek, zajęć laboratoryjnych, praktyk, ogniwowych, brygadowych i indywidualnych form nauczania w procesie pracy w pracowniach naukowych i na działce naukowo-doświadczalnej itp.

Badanie różnych form organizacji nauczania powinno ujawnić zakres ich zastosowania i warunki, podczas których najbardziej sprzyjają one aktywizacji działalności naukowej uczniów, rozwojowi samodzielności, aktywności i twórczości.

Poważne miejsce w badaniach na dany temat zajmie uzasadnienie psychologiczne i fizjologiczne sposobów aktywizacji naukowej uczniów i doskonalenia procesu opanowania przez nich wiedzy i nawyków z przedmiotów ogólnokształcących.

Bardzo ważnym zadaniem naukowym jest dla nas opracowanie dydaktyki kształcenia dorosłych.

W najbliższym dziesięcioleciu w ZSRR będzie urzeczywistnione ośmioletnie nauczanie młodzieży pracującej. Zagadnienie podniesienia poziomu wykształcenia młodzieży pracującej — to zagadnienie rozwoju jej życia duchowego, potrzeb i wydajności pracy. Bez dobrze postawionego wykształcenia ogólnego przy współczesnych warunkach rozwoju techniki niemożliwe jest spełnienie najważniejszego zadania — podniesienia wydajności pracy.

Zadanie polega na tym, aby uwzględniając wiek i doświadczenie życiowe młodzieży pracującej stworzyć elastyczny system kształcenia dorosłych, zabezpieczający głęboką wiedzę, podniesienie kwalifikacji produkcyjnych, doskonalenie duchowe i fizyczne.

Szczególną uwagę pragniemy zwrócić na metody i wyposażenie procesu nauczania w różnych formach kształcenia dorosłych (wieczorowych, zaocznych, stacjonarno-zaocznych i innych), na zasady łączenia wykształcenia ogólnego i politechnicznego, na treść i formy podnoszenia kwalifikacji zawodowych, na rozwój zdolności racjonalizatorskich i twórczego stosunku do pracy.

PROBLEMY WYCHOWANIA DORASTAJĄCEGO POKOLENIA

Przy opracowywaniu zagadnień wychowania wychodzimy z założenia, że światopogląd i moralność są ze sobą ściśle związane.

Marksizm uważa moralność za jedną z form świadomości społecznej. Tak jak i inne formy świadomości społecznej jest ona uzależniona od bytu społecznego. Krytykujemy moralność abstrakcyjną, oderwaną od życia, wziętą „spoza ludzkiego pojęcia", jak mówił Lenin. Uważamy, że moralność wypływa z zapotrzebowania społeczeństwa na zasady re-

gulujące zachowanie się ludzi. W myśl tych zasad społeczeństwo, te lub inne grupy społeczne i poszczególni ludzie sądzą o cechach ludzkich, ich czynach, zachowaniu w kategoriach dobra i zła. Wymogi moralne są popierane przez opinię społeczeństwa, klasy, stanu, korporacji zawodowej itp.

Spotykamy się z twierdzeniem ze strony naszych oponentów ideologicznych, jakoby nasza moralność była zaprzeczeniem całej poprzedniej moralności. Spotykamy się nawet z bardziej kategorycznymi sądami. Autorzy ci twierdzą, że marksiści negują sukcesywność w rozwoju moralności, postęp moralny, nagromadzenie ogólnoludzkich wartości moralnych. Mało tego, marksistom przypisuje się negowanie moralności w ogóle. Należy otwarcie powiedzieć, że wszystkie te sądy nie mają nic wspólnego z prawdą. Po to, aby upewnić się w tym, wystarczy zapoznać się z „Kodeksem Moralnym Budowniczego Komunizmu", przedstawionym w nowym Programie Komunistycznej Partii Związku Radzieckiego.

Wychowanie w duchu moralności komunistycznej — to jeden z centralnych problemów wychowania i na tym właśnie proponuję zatrzymać się dłużej.

Opierając się na wskazanym powyżej kodeksie moralności, stawiamy przed sobą zadania określenia treści wychowania, wydzielenia składowych elementów pojęć moralnych, dostępnych dla dziecka danego wieku, nakreślenia dróg i środków jego wychowania.

Pedagogika radziecka uważa, że proces wychowania moralnego ogarnia sferę kształtowania świadomości uczuć i zachowanie. Dlatego rozpatrujemy go jako proces kształtowania charakteru, jako jednolite wychowanie dziecka i do zadań wychowania moralnego włączamy cały krąg zachowania powszedniego dzieci: ich wzajemne stosunki, stosunek do starszych, zachowanie się w szkole, w rodzinie, na ulicy, w miejscach publicznych.

Pedagogika radziecka bada warunki konieczne dla osiągnięcia przez dziecko moralnego zachowania lub, mówiąc inaczej, sposoby organizacji przez wychowawcę działalności dziecka, zapewniającej osiągnięcie przez niego nawyków zachowania moralnego i uczuć moralnych i gotowość przejawienia ich w czynie.

Przy tym uwzględniamy, że im dziecko staje się starsze, tym ważniejsze jest zrozumienie przez niego zasad moralnych, którymi powinno się kierować jego zachowanie. W okresie dorastania, a szczególnie w wieku młodzieńczym, odbywa się nie tylko przyswajanie norm moralności, ale i uświadomienie swoich uczuć w świetle kształtowania się w tym okresie światopoglądu.

Pedagogika radziecka zakłada, że wychowanie jest procesem jednolitym, ponieważ cechy osobowości ludzkiej nie mogą być ukształtowane z części izolowanych od siebie. W związku z tym pozwolę sobie zakomu-

nikować, że Akademia Nauk Pedagogicznych RFSRR opracowała przykładowy „Program pracy wychowawczej w szkole", w którym rozpatruje się treści i metody wychowania wszechstronnego osobowości dzieci według wieku.

W chwili obecnej prowadzimy prace nad udoskonaleniem tego programu i pomocy metodycznych, w zakresie wychowania uczniów, zbudowanego także z uwzględnieniem rozwoju dziecka.

Problemem o wielkim znaczeniu pedagogicznym jest wychowanie estetyczne dorastającego pokolenia. Należy przeprowadzić poważne badania odnośnie zagadnień rozwoju poglądów estetycznych, smaku i uczuć artystycznych, nawyków kulturalnych wśród dzieci, włączenia pierwiastka estetycznego do wszystkich ogniw pracy naukowej i wychowawczej szkoły, placówek wychowania przedszkolnego i pracy pozaszkolnej.

Jednym z ważniejszych zadań pedagogiki jest również stworzenie harmonijnego systemu wychowania fizycznego dziecka od urodzenia aż do pełnoletności, opracowanie treści, form i metod wychowania silnego fizycznie młodego pokolenia.

Podkreślamy konieczność organicznego łączenia oddziaływania wychowawczego rodziny ze społecznym wychowaniem dzieci.

Zagadnienie łączenia rodzinnego i społecznego wychowania dzieci, jako potężnego czynnika kształtowania osobowości aktywnego budowniczego komunizmu, zajmuje duże i poważne miejsce w radzieckich badaniach pedagogicznych.

*

Pracę badawczą nad wymienionymi przeze mnie problemami i rozległym kręgiem innych ważnych i aktualnych zagadnień prowadzi w ZSRR znaczna liczba instytucji i wyższych zakładów naukowych. W tej liczbie mieszczą się: utworzona w 1943 roku Akademia Nauk Pedagogicznych RFSRR, naukowo-badawcze instytuty pedagogiki republik związkowych i katedry 210 instytutów pedagogicznych i 40 uniwersytetów. Ogólna liczba pracowników naukowych, zajmujących się badaniami w dziedzinie nauk pedagogicznych w 1960 r. przekraczała 14 tys. osób, z których 10,5 tys. prowadzi pracę badawczą przy katedrach instytutów pedagogicznych i uniwersytetów. Należy zaznaczyć, że działalność naukowa, prowadzona przez profesorów i docentów katedr pedagogicznych i zajmująca do 40% opłacanego czasu, wliczana jest do obowiązku pracy wyższych zakładów naukowych i stanowi nieodłączną część ich działalności pedagogicznej.

Wciągnięcie do pracy badawczej tak wielkiej ilości instytucji i poszczególnych osób stawia przed nami konieczność szerokiego planowania i koordynacji tej pracy.

W RFSRR odpowiedzialnym za sporządzanie bieżących i perspektywicznych planów badań w skali krajowej i koordynację prac badawczych

z pedagogiki uczyniono Ministerstwo Oświaty Federacji i w pewnej mierze Akademię Nauk Pedagogicznych RFSRR.

Cechą charakterystyczną organizacji pracy badawczej w dziedzinie nauk pedagogicznych w ZSRR jest wciągnięcie do badań wielkiej liczby przodujących nauczycieli, twórczo analizujących doświadczenia swej pracy.

Do przeszłości należy praktyka, kiedy właściwe badania naukowe były prowadzone tylko przez naukowców-specjalistów, a nauczyciele spełniali rolę swoistych „dostawców" faktów i materiałów pedagogicznych, które wykorzystywali naukowcy do swoich uogólnień. Tendencja pozornego łączenia teorii z praktyką, która w przeszłości doprowadzała do faktycznego jej rozerwania, obecnie zastąpiona jest przez system współpracy i wzajemnego związku między naukowcami, uczestniczącymi w życiu praktycznym szkoły, a nauczycielami budującymi swoją pracę w oparciu o osiągnięcia nauki pedagogicznej. We współczesnych warunkach, kiedy nauka pedagogiczna w naszym kraju stoi przed obliczem nowych, bardziej skomplikowanych zadań ogólnokształcących i wychowawczych, w poważnym stopniu wzrasta rola nowych badań i doskonalenia metodyki ich przeprowadzania.

Bardzo ważnym źródłem poznania zasad kształcenia i wychowania jest badanie przodującego doświadczenia pedagogicznego, wzbogacającego naukę konkretnymi faktami i innym materiałem, niezbędnym dla uogólnień naukowych. Dlatego za jedną z ważniejszych metod badawczych pedagogika radziecka uważa obiektywną analizę tego, w jaki sposób przebiega proces naukowo-wychowawczy w naturalnych lub specjalnie stworzonych warunkach. Szeroko wykorzystywana jest także metoda uogólnień socjologicznych, opierająca się na konkretnych faktach praktyki, kształcenia i wychowania młodego pokolenia.

Początkowym stadium badania doświadczenia może być jego opis ułożony według określonego planu i programu. Następnym etapem powinna być analiza doświadczenia, wykrycie prawidłowości, na których jest ono oparte, warunków jego przeprowadzenia, uzależnionych od osobistych cech i mistrzostwa nauczyciela. Badanie doświadczenia może mieć różnorodne cele i nosić charakter frontalny lub tematyczny. Podczas badania przodującego doświadczenia należy wychodzić od typowości zjawisk i faktów celem ich dalszego, lepszego zastosowania i wykorzystania. Przodujące doświadczenie określane jest jako rezultat pracy dokumentowania jej, ujawnienie głównych, decydujących momentów w pracy naukowo-wychowawczej.

I wreszcie, badanie doświadczenia może zaczynać się od jego organizacji, od postawienia hipotezy i zadania, opracowania planu, programu jego przeprowadzenia, organizacji i przygotowania warunków materialnych, pedagogicznego przygotowania nauczyciela do przeprowadzenia doświadczenia. Przeprowadzone w ten sposób doświadczenie daje zazwyczaj

wysokie wskaźniki wypadkowe, które pozwalają na szerokie jego stosowanie w szkole. Zwykły opis doświadczenia nie daje wielkiego efektu, a zwyczajne jego naśladowanie w odmiennych warunkach i sytuacjach nie przyniesie oczekiwanego powodzenia.

Szeroko rozpowszechnione są u nas badania eksperymentalne. Wystarczy powiedzieć, że wszystkie instytuty pedagogiczne ZSRR mają przydzielone do tej pracy szkoły ćwiczeń, a Akademia Nauk Pedagogicznych włącza do swego systemu dziesięć szkół eksperymentalnych i ponad sto szkół ćwiczeń, rozmieszczonych w różnych rejonach kraju, w których przeprowadzane są poszczególne eksperymenty.

Bardzo ważnym warunkiem podniesienia poziomu teoretycznego i znaczenia praktycznego badań pedagogicznych jest zastosowanie w pedagogice ścisłych metod, wykorzystanie w pedagogice metod matematyki, logiki matematycznej, teorii informacji, cybernetyki. Zjawiska pedagogiczne są poddawane takiej samej ścisłej analizie, jak zjawiska w ekonomice, biologii, językoznawstwie, estetyce i innych. Co daje nam zastosowanie metod ścisłych w pedagogice?

Przede wszystkim ściśle naukową budowę badań pedagogicznych, a w szczególności eksperymentu pedagogicznego. Współczesne metody matematyczne, a w szczególności statystyka matematyczna, pozwalają naukowo planować przeprowadzenie eksperymentu, określić, w jaki sposób należy budować eksperyment i formować dane, aby przy najmniejszej stracie czasu i sił otrzymać prawdziwe i niezawodne rezultaty. Niektóre prace przeprowadzone w tym kierunku przez współpracowników Akademii Nauk Pedagogicznych ujawniają wielkie możliwości, które powstają w związku z wykorzystaniem w badaniach pedagogicznych metod matematyki i logiki matematycznej.

Szerokie perspektywy otwierają się przed pedagogiką w związku z wprowadzeniem do procesu nauczania najnowszych systemów i takich środków technicznych jak maszyny nauczające. W tym celu potrzebne będzie opracowanie ścisłych metod analizy materiału naukowego, przetłumaczenie go na język matematyki i logiki i ustalenie sposobów etapowego nauczania tego materiału, tj. urzeczywistnienie tzw. nauczania programowego.

Doświadczenia zagraniczne i przeprowadzone u nas badania dają podstawy do myślenia, że nauczanie programowe pozwoli znacznie podnieść efektywność procesu nauczania, w szczególności poprzez bardziej doskonałe i szybkie przekazanie uczniom koniecznej informacji, analizy przebiegu przyswojenia przez nich wiedzy, umiejętności i nawyków, a także większą indywidualizację nauczania.

W obecnej chwili trudno przewidzieć w pedagogice wszystkie następstwa, jakie spowoduje zastosowanie ścisłych metod. Jedno jest pewne, że otwierające się w związku z tym perspektywy są ogromne. Planujemy prowadzenie systematycznych badań w tym kierunku.

Muszę zaznaczyć, że nie wszystkie metody wykorzystywane przez naszych kolegów zagranicznych są możliwe do przyjęcia przez pedagogów radzieckich. Tak np. uważamy, że zastosowanie testów dla określenia rozwoju umysłowego dzieci, ich zdolności, woli i innych cech osobowości nie posiada należytego uzasadnienia naukowego i stwarza tylko pozory obiektywności w ocenie, ustalając jedynie końcowy rezultat wykonywanego przez badanego takiego lub innego polecenia. Testy nie ujawniają procesów psychicznych prowadzących do tego rezultatu, a zatem nie dają pełnego obrazu zjawiska.

Negatywnie odnosimy się do stosowania metod psychoanalizy w badaniach pedagogicznych.

W radzieckiej literaturze pedagogicznej jednocześnie z krytyką nauki Freuda niejednokrotnie wskazywano i wskazuje się nadal na naukowe znaczenie niektórych twierdzeń wypowiedzianych w swoim czasie przez Freuda i rozwiniętych potem w pracach jego następców.

Jednocześnie ogólna, teoretyczna i metodologicznna koncepcja freudyzmu wcale nie wypływa z systemu tych czynników, na których jest ona pparta. Na odwrót, właśnie czynniki te otrzymują w teorii freudyzmu nieprawidłową, naukowo nieuzasadnioną interpretację. Szczególnie odnosi się to do prób psychoanalitycznego tłumaczenia istoty zjawisk społecznych i całego przebiegu rozwoju społecznego. Ta część nauki Freuda nie tylko że naukowo nie wytrzymuje krytyki, ale posiada społecznie negatywny charakter dla rozwoju nauki i społeczeństwa.

Radziecka nauka dostatecznie przekonywająco wyjaśniła istotę socjalną popędów ludzkich, źródła socjalne konfliktów afektywnych, co stworzyło możliwość nakreślenia innej, w porównaniu z freudyzmem, drogi zapobiegania im i ich usuwania.

Dlatego negowanie freudyzmu i szeregu wyprowadzonych z niego twierdzeń wcale nie może być rozpatrywane po prostu jako dogmatyczne negowanie obcych marksizmowi teorii. Zostało ono stwierdzone w rezultacie głębokiej, naukowej analizy zjawisk psychicznych i uogólnienia różnorodnego, praktycznego, w szczególności klinicznego i pedagogicznego doświadczenia.

Trochę inny jest nasz stosunek do pedagogiki porównawczej, która znacznie rozwinęła się w okresie powojennym w USA, Anglii i innych krajach. Wybitni rosyjscy pedagodzy minionego okresu L. Tołstoj, K. Uszynski, F. Miżujew i inni wnieśli swój wkład w stworzenie tej dziedziny nauki pedagogicznej.

Analiza porównawcza pozwala dokładniej zorientować się we wzajemnej zależności między oświatą ludową a historycznymi, ekonomicznymi i kulturalnymi warunkami każdego kraju w wypadku, gdy naukowiec włada teorią i metodyką porównania naukowego.

Jednakże nie należy sądzić, że poprzez bardziej lub mniej jednomyślne uznanie specjalistów pracujących w tej dziedzinie przedmiot pedagogiki

porównawczej trzeba uważać za ściśle ustalony. Pedagogika porównawcza nagromadziła ogromny, faktyczny materiał o stanie oświaty ludowej w różnych krajach, lecz słabość pozycji teoretycznych pozbawia ją możliwości poddania tego materiału interpretacji naukowej.

Nie możemy zgodzić się z tym kierunkiem, który zawierają prace szeregu przedstawicieli pedagogiki porównawczej poszczególnych krajów. Przeprowadzając syntezę faktów w dziedzinie oświaty i obserwując siły napędowe jej rozwoju, autorzy prac z zakresu pedagogiki porównawczej przechodzą obok takich realnych faktów, jak zachodząca w wielu krajach walka między siłami postępowymi i reakcyjnymi, między laicko-demokratycznymi i klerykalno-wstecznymi poglądami na rozwój oświaty. W literaturze pedagogiki porównawczej jako zasadę naświetla się tylko politykę oświatową partii rządzących państwem, a poglądy ich przeciwników politycznych zwykle przemilcza się.

Nie możemy nie protestować i przeciw temu, jak w niektórych pracach z zakresu pedagogiki porównawczej naświetla się politykę oświatową, system oświatowy, teorię i praktykę szkoły Związku Radzieckiego i innych krajów socjalistycznych. W pracach profesorów Brickmana, Kendalla i innych działaczy pedagogiki porównawczej, a także w systematycznych publikacjach czasopisma „Szkoła i Społeczeństwo", wydawanego w USA przez Towarzystwo Pedagogiki Porównaczej, wysuwa się na pierwszy plan niedociągnięcia w założeniach oświaty ludowej w ZSRR i nasze trudności, a niewątpliwe osiągnięcia przemilcza się lub tendencyjnie fałszuje. W szczególności właśnie w taki sposób napisana została przez prof. prof. Brickmana, Beredy'a i Reada książka pt. „Zmieniająca się szkoła radziecka" (Boston 1961), przeciwko której wystąpili w prasie pedagodzy radzieccy, protestując jej tendencyjnemu nastawieniu, i artykułu Brickmana „Nieprawidłowe pojmowanie oświaty radzieckiej", opublikowanego w czasopiśmie „Education Forum" w listopadzie 1961 roku.

Radziecka nauka pedagogiczna szeroko posługuje się metodami analizy porównawczej i w dalszym ciągu planuje rozwijanie pracy naukowej odnośnie wszechstronnego badania wszystkich aspektów polityki oświatowej i systemów oświatowych różnych krajów świata.

Z tego, co powiedziałem, można wywnioskować, jak bardzo są skomplikowane różnorodne i wielostronne zadania nauki pedagogicznej i jak ważne jest zdobycie największych osiągnięć w celu zjednoczenia naszych wysiłków skierowanych na ich rozwiązanie.

W ostatnim czasie został osiągnięty pewien postęp w umocnieniu więzi między pedagogami różnych krajów. Zostały wypracowane również formy tych kontaktów:

— udział w kongresach międzynarodowych, zjazdach, konferencjach i sympozjach;
— wymiana delegacji naukowych w celu badania doświadczeń, prowadzenia wykładów i wzajemnych konsultacji;

— wymiana literatury naukowej i innych publikacji naukowych charakteryzujących metodykę, proces i wyniki badań;
— wzajemna ocena prac naukowych i zasadnicza przyjacielska krytyka ujawnionych niedociągnięć;
— wymiana planów badań naukowych między pedagogami, posiadającymi wspólne cele, wykorzystującymi zasadniczo możliwe do przyjęcia dla połączonych stron metody i sposoby pracy badawczej, a w szeregu wypadków i wspólne przeprowadzenie badań na poszczególne tematy.

Pragnę podkreślić, że właśnie w ten sposób w wielu wypadkach urzeczywistniają się wzajemne kontakty pedagogów radzieckich z pedagogami krajów obozu socjalistycznego.

TEOFIL SOSNOWSKI

MIĘDZYNARODOWE TENDENCJE ROZWOJOWE W DZIEDZINIE KSZTAŁCENIA ZAWODOWEGO

Żyjemy w okresie kolejnej, tym razem chyba permanentnej rewolucji technicznej. Utechnicznienie życia współczesnego staje się tak powszechne i tak dynamiczne, że zwykło się już nazywać współczesną epokę erą cywilizacji technicznej. W tych warunkach zachodzą daleko idące zmiany w systemach oświatowych, a najbardziej charakterystyczną cechą tych zmian jest wzrost znaczenia kształcenia zawodowego.

Rozwój techniki wpływa na szkolnictwo zawodowe w dwojaki sposób: bezpośrednio i pośrednio — poprzez zmiany dokonujące się w szkolnictwie ogólnokształcącym. Przyszłościowe wzory systemów kształcenia rodzą się w krajach wysoko uprzemysłowionych i one wyznaczają nam kierunek ewolucji form i treści kształcenia w ogóle, a kształcenia zawodowego w szczególności.

PODWYŻSZENIE PODBUDOWY OGÓLNOKSZTAŁCĄCEJ SZKOLNICTWA ZAWODOWEGO

Powszechnym zjawiskiem po II wojnie światowej w krajach uprzemysłowionych jest przedłużenie obowiązku szkolnego. W większości tych krajów obowiązek szkolny przedłużono do 8, 9, a nawet do 10 lat. Przedłużenie obowiązku szkolnego do 15—16 roku życia rodzi problemy, których nie może już rozwiązać pedagogika wieku dziecięcego właściwa dla dawnej szkoły podstawowej. Została podwyższona podbudowa szkolnictwa zawodowego, co nie mogło nie wpłynąć na jego treść i formy.

Według trafnego sformułowania Iven Graba, dyrektora Międzynarodowego Ośrodka Informacji i Badań w Genewie, dawne klasyczne, sięgające korzeniami średniowiecza kształcenie zawodowe w formie terminatorstwa rozpadło się obecnie na 5 etapów, a mianowicie:

a) etap orientacji,
b) etap przysposobienia zawodowego,
c) etap podstawowego kształcenia zawodowego,
d) etap specjalizacji zawodowej,
e) etap dokształcania i doskonalenia zawodowego.

Pierwsze 2 etapy realizuje się obecnie przeważnie w obowiązkowych szkołach podstawowych, w których dokonała się politechnizacja niezależnie od tego, czy tego terminu używa się w danym kraju, czy nie.

Drugie 2 etapy realizuje się w szkołach zawodowych i szkoleniu wewnątrzzakładowym, a ostatni — w różnych formach zawodowej oświaty dorosłych.

ZMIANY W SZKOLNICTWIE ŚREDNIM

Jednocześnie obserwuje się zjawisko stopniowego upowszechniania szkoły średniej. Ponieważ staje się ona szkołą masową, musiały zmienić się jej cele i zadania. Nie może to być szkoła z jednym celem przygotowywania młodzieży do studiów w wyższych uczelniach, lecz musiała ona postawić sobie za zadanie przygotowanie większości młodzieży w wieku szkoły średniej do życia zawodowego w społeczeństwie uprzemysłowionym. Dokonuje się to z jednej strony poprzez uznanie szkoły zawodowej za pełnowartościową szkołę średnią, o pełnych walorach kształcących i rozwijających w równym stopniu ze średnią szkołą ogólnokształcącą osobowość ludzką, z drugiej — poprzez mniejsze lub większe uzawodowienie średniej szkoły ogólnokształcącej. To drugie zjawisko nie jest już tylko przedmiotem teoretycznych rozważań i przewidywań, lecz jest rozwiązywane w praktyce. Można na to przytoczyć przykłady zarówno z krajów socjalistycznych, jak i kapitalistycznych. Najdalej poszła w tym kierunku średnia szkoła radziecka. Oficjalnie nazywa się ona obecnie średnią szkołą ogólnokształcącą z nauczaniem produkcyjnym. Absolwenci tej szkoły otrzymują jednocześnie ze świadectwem dojrzałości odpowiedni stopień kwalifikacyjny w określonym zawodzie. Łagodniejszą formę uzawodowienia średniej szkoły ogólnokształcącej spotykamy w Czechosłowacji. Maturzysta otrzymuje zaświadczenie o przyznaniu tymczasowego stopnia kwalifikacyjnego, z tym że jeśli po ukończeniu szkoły zechce pracować dalej w produkcji, będzie mu ten stopień po ponownym sprawdzeniu przyznany na stałe.

W jeszcze łagodniejszej formie wystąpiło to w średniej szkole ogólnokształcącej w Bułgarii i NRD.

We Francji również występuje pewnego rodzaju uzawodowienie tzw. cyklu końcowego, tj. ostatnich trzech lat 10-letniej szkoły obowiązkowej, do której jest zobowiązana uczęszczać młodzież nie pobierająca nauki w średniej szkole ogólnokształcącej lub zawodowej. Absolwenci cyklu końcowego otrzymują świadectwo ukończenia szkoły obowiązkowej ze wzmianką o typie przygotowania zawodowego.[1] Ostatnio powołano do życia w Szwecji typ szkół pośrednich między średnią szkołą ogólnokształcącą i średnią szkołą zawodową o podobnej funkcji społecznej, jak francuski cykl końcowy.[2]

Powyższe przykłady i im podobne dają asumpt niektórym teoretykom do snucia rozważań na temat zacierania się różnic między szkołą ogólnokształcącą i zawodową, a nawet o możliwości zupełnego ich zatarcia w przyszłości.

[1]) Dekret o przedłużeniu obowiązku szkolnego z 6 stycznia 1959 r.
[2]) Lars Kiellman: Les séries professionnelles et techniques dans l'enseignement secondaire, Formation professionnelle en Europe et dans le monde, nr 1, 1961.

PRZYSTOSOWANIE NOMENKLATURY ZAWODU I SPECJALNOŚCI DO KIERUNKÓW I TEMPA POSTĘPU TECHNICZNEGO

W wyniku zmiany charakteru podbudowy szkoły zawodowej i podwyższenia wieku rozpoczęcia nauki w szkole zawodowej nastąpiła konieczność dokonania zmian w nomenklaturze zawodów i specjalności szkół zawodowych, a w związku z tym również ich okresów nauczania i treści programowych. Główną jednak przyczyną zmian w nomenklaturze zawodów jest postęp techniczny. W wyniku postępu technicznego rodzą się nowe zawody (jak zawód elektronika, mechanizatora rolnictwa), niektóre zawody zanikają, niektóre zaś przekształcają się tak gruntownie, że wymagają zupełnie innego sposobu kształcenia (np. tradycyjny murarz cegłowy i współczesny murarz wielkoblokowy, szewc i obuwnik przemysłowy itd.). Ponadto w wyniku mechanizacji kompleksowej i automatyzacji zostało zahamowane rozdrabnianie zawodów, a najprostsze z nich zostają zastępowane przez mechanizmy automatyczne.

Zmiany w charakterze zawodów dokonują się bardzo szybko i zachodzi potrzeba szybkiego dostosowywania charakterystyk zawodowych do tych zmian. Przed kilku laty Międzynarodowe Biuro Pracy w Genewie ustaliło „Międzynarodową standartową nomenklaturę zawodów". W nomenklaturze tej przewidziano około 1000 robotniczych zawodów szkoleniowych. Okazało się, że nomenklatura ta już zdezaktualizowała się. Postanowiono rewidować ją co 7 lat. W 1960 r. zatwierdzono nowe nomenklatury zawodów w ZSRR i NRD, zaś w połowie 1961 r. w CSRS. Również w krajach kapitalistycznych dokonuje się stałego przeglądu nomenklatur zawodów. W tych warunkach szczególnego znaczenia nabierają badania nad ewolucją zawodów, które to badania stają się jedną z najważniejszych części tzw. pedagogiki zawodowej. Na szczególną w tym zakresie uwagę zasługuje praca badawcza radzieckiego Laboratorium Naukowo-Doświadczalnego przy Państwowym Komitecie do Spraw Kształcenia Zawodowo-Technicznego Rady Ministrów ZSRR.

Na ogół istnieje tendencja do zmniejszania się liczby zawodów szkoleniowych. Niemal powszechnie zwycięża pogląd, że należy szkolić fachowców o szerokim profilu i o szerokiej podbudowie naukowej, umożliwiających im w przyszłości szybkie przekwalifikowywanie się i dostosowywanie do zmian technicznych i technologicznych, które będą zachodzić w przyspieszonym tempie. Najradykalniejsze poglądy w tym zakresie przewidują, że w obecnych warunkach technicznych można by się ograniczyć do 120—180 zawodów szkoleniowych. Fantaści nukowi snują przypuszczenia, że w dalekiej przyszłości w wyniku zastąpienia pracy fizycznej, a nawet niektórych prac typu intelektualnego przez maszyny i automaty przygotowanie zawodowe nabierze tak szerokiego i teoretycznego charakteru, że wystarczy wtedy tylko 5—10 zawodów szkoleniowych. Są to jednak tylko fantazje. Niemniej jednak nie należy zapominać o real-

nym zjawisku wzrastającego zapotrzebowania na wysoko kwalifikowanych robtników, u których sprawność manualna odgrywa mniejszą rolę. Wzrasta liczba prac w zakresie nadzorowania maszyn, uruchamiania i konserwowania ich. Wzrasta też zapotrzebowanie na pracowników nadzoru i biur konstrukcyjnych. Wyniki różnych badań wykazują, że zapotrzebowanie na inżynierów i techników wzrasta równomiernie z tempem wzrostu produkcji. Międzynarodowe Biuro Pracy ocenia, że przeciętnie w Europie zapotrzebowanie na inżynierów, techników i wysoko kwalifikowanych robotników wzrasta o 3—5% rocznie.

Z powyższego widać, jak skomplikowany jest problem polityki w zakresie kształcenia zawodowego, jak bardzo trzeba uważać, aby nie wybiec za bardzo w przyszłość, aby nie pozbawić aktualnej gospodarki właściwych jej poziomowi kadr, a zarazem nie za bardzo dostosowywać tego kształcenia do obecnej rzeczywistości, która niebawem, może bardzo szybko, stać się odległą nie w czasie, lecz w sensie postępu technicznego przeszłością.

POWIĄZANIE KSZTAŁCENIA ROBOTNIKÓW Z PRAKTYKĄ ŻYCIA GOSPODARCZEGO

Podstawowym problemem szczególnie obecnie żywo dyskutowanym jest zagadnienie powiązania kształcenia z praktyką, w szczególnym przypadku powiązania kształcenia zawodowego z pracą produkcyjną. Jeśli chodzi o kształcenie robotników, można odróżnić dwa skrajne systemy takiego kształcenia: a) szkolenie w produkcji na podstawie umowy o naukę zawodu, przy czym uczeń jest wtedy robotnikiem młodocianym, oraz b) kształcenie całkowicie realizowane w odpowiedniej szkole. Pierwszy tkwi korzeniami w średniowiecznym systemie terminatorstwa rzemieślniczego, które następnie doznało poważnych przeobrażeń wraz z rozwojem manufaktur i przemysłu, drugi stanowiący jego przeciwieństwo jest przejawem i wynikiem różnicowania się systemu szkolnego. W niektórych językach istnieją nawet odrębne terminy dla oznaczenia tych dwóch kategorii uczniów. Np. ucznia-terminatora określa się terminami apprentice (ang.), apprenti (franc.), Lehrling (niem.), učeň (czeski) i odpowiednio ucznia szkolnego nazywa się school-boy, élève, Schuler, żak.

W praktyce oświatowej różnych krajów spotyka się wiele rozwiązań pośrednich. Jakie są jednak tendencje rozwojowe w tym zakresie?

Rozpatrując to zagadnienie należy zdać sobie przede wszystkim sprawę z tego, że szerokie zastosowanie systemu terminatorstwa w świecie jest wynikiem warunków ekonomicznych i niekiedy tradycji (jak np. w Anglii). Względy ekonomiczne jednak i tradycyjne nie wyczerpują w pełni zagadnienia. Rzecz w tym, że tak jeden, jak i drugi system kształcenia zawodowego ma swoje wady i zalety z pedagogicznego punktu widzenia. Zaletą systemu terminatorstwa jest bezpośrednie powiązanie

szkolenia z pracą produkcyjną, wprowadzenie szkolonego w atmosferę zakładu pracy i zetknięcie go z rzeczywistym, a nie imitowanym światem pracy. Wadą tego systemu jest podporządkowanie kształcenia produkcji, która nie zawsze dostarcza pełnych możliwości przerobienia całego programu szkoleniowego, a często ze względu na rytm produkcyjny oraz skomplikowane i bogate urządzenia spycha ucznia do roli tylko obserwatora, a nie wykonawcy. Szczególnie w wyspecjalizowanych zakładach o produkcji wielkoseryjnej warunki szkolenia zawodowego są wybitnie niekorzystne.

System terminatorstwa jest najbardziej rozpowszechniony w Wielkiej Brytanii. Jest on tam właściwie prawie jedyną drogą szkolenia zawodowego robotników wykwalifikowanych. Również w NRF robotników wykwalifikowanych szkoli się przede wszystkim tym systemem. We Francji system terminatorstwa zachował jeszcze dominujące znaczenie, aczkolwiek od 1941 r. rozwinęły się w dużym stopniu odpowiedniki naszych zasadniczych szkół zawodowych dla nie pracujących, zwane z początku ośrodkami terminatorskimi (centres d'anprentissage), a następnie kolegiami technicznymi (collèges techniques). W krajach wysoko uprzemysłowionych system terminatorski jest z reguły uporządkowany pod względem prawnym i pedagogicznym. Szkolenie odbywa się na podstawie dokumentacji zatwierdzonej przez władze państwowe lub samorządowe organy życia gospodarczego. Dokumentacja taka obejmuje charakterystyki zawodowe robotników danych specjalności i wymogi kwalifikacyjne, a niekiedy i programy szkolenia praktycznego. Ewolucja terminatorstwa idzie w kierunku ujęcia szkolenia w produkcji w uporządkowany tok szkoleniowy, obejmujący nauczanie wszystkich umiejętności przewidzianych w charakterystyce zawodowej z uwzględnieniem zasady stopniowania trudności itd. Stwarza to konieczność odbywania pewnych części programu szkolenia praktycznego poza oddziałami produkcyjnymi w specjalnych warsztatach szkoleniowych. Ale nawet i w specjalnych przyzakładowych warsztatach szkoleniowych nie wszystkie partie materiału programowego mogą być realizowane. Zjawia się tedy tendencja do tworzenia międzyzakładowych warsztatów szkoleniowych, w których szkolą się turnusowo terminatorzy zwalniani w tym celu na określony przeciąg czasu z pracy w macierzystym zakładzie pracy.

Drugą charakterystyczną cechą rozwojową współczesnego systemu terminatorstwa jest jego obrastanie w różnego rodzaju kursy dokształcające.

W Anglii w praktyce coraz więcej terminatorów bierze udział w tego rodzaju kursach prowadzonych w systemie tzw. „dalszego kształcenia" (further education), we Francji od 1919 r. istnieje obowiązek uczęszczania na kursy zawodowe (cours professionnelles) przez młodocianych w wieku do lat 18, pracujących w handlu lub przemyśle. Francuskie kursy zawodowe obejmują co najmniej 150 godzin nauki rocznie.

W innych krajach, jak na przykład w NRF i Austrii, kursy te nabrały charakteru regularnych szkół zawodowych (Berufsschulen) z niewielką co prawda liczbą godzin tygodniowej nauki (8—9 godzin tygodniowo).

Najwyższy stopień rozwoju osiągnęły tego rodzaju szkoły w krajach obozu socjalizmu, szczególnie w NRD, Czechosłowacji i w Polsce. W Polsce powstały zasadnicze szkoły zawodowe dla młodocianych pracujących, będące pełnymi odpowiednikami zasadniczych szkół zawodowych dla młodzieży nie pracującej z tym, że rolę zajęć praktycznych w warsztatach szkolnych odgrywa w nich praca produkcyjna w zakładzie pracy, częściowo w oddziałach produkcyjnych i częściowo w wydzielonych warsztatach szkoleniowych. Szkoły te występują w formie szkół przyzakładowych prowadzonych przez resorty gospodarcze i w formie szkół zbiorczych prowadzonych przez Ministerstwo Oświaty, grupujących młodzież pracującą w różnych drobniejszych zakładach pracy, w których nie ma warunków do utworzenia szkoły przyzakładowej. Tak nastąpiło pełne ujednolicenie i równouprawnienie zasadniczych szkół zawodowych dla młodzieży nie pracującej i pracującej. W NRD i Czechosłowacji to ujednolicenie poszło jeszcze dalej, a mianowicie w krajach tych zasadnicze szkoły zawodowe dla młodzieży nie pracującej przekształcono w szkoły dla młodzieży pracującej. Uczniowie tych szkół są jednocześnie młodocianymi pracownikami zatrudnionymi przez zakłady pracy na podstawie umowy o naukę zawodu (każdy Schuler to jednocześnie Lehrling i każdy żak to jednocześnie učeň).

Trzecią charakterystyczną cechą współczesnego etapu rozwojowego kształcenia robotników wykwalifikowanych jest poszukiwanie sposobów likwidacji ślepego zaułka, w jaki dostawała się młodzież podejmująca pracę w celu nauki zawodu. Zjawiają się próby stworzenia tzw. drugiego toru kształcenia, umożliwiającego pracującym uzyskiwanie coraz wyższych kwalifikacji. W NRD ukończenie szkoły przyzakładowej lub międzyzakładowej daje prawo wstępu do szkół fachowych (Fachschulen) i inżynierskich (Ingenieurschulen), będących odpowiednikami naszych techników, a ponadto utworzono specjalny typ szkół tego rodzaju z przedłużonym o rok okresem nauczania, których absolwenci wraz z kwalifikacjami zawodowymi otrzymują również świadectwo dojrzałości (Betriebsberufsschulen und Berufsschulen mit Abitur), w Polsce i Czechosłowacji wprowadzono dwustopniowość w technikach dla pracujących, przy czym absolwent zasadniczej szkoły dla pracujących ma prawo wstępu do szkoły drugiego stopnia. Podobne próby, oczywiście w rozmiarach znacznie skromniejszych, pojawiają się również w krajach kapitalistycznych. Np. w NRF przy wspomnianych już obowiązkowych szkołach zawodowych (Berufsschulen) z 8—9 godzinami nauki teoretycznej utworzono dobrowolne przybudówki w postaci tzw. Berufsaufbauschulen z 11—12 godzinami nauki tygodniowej, w których nauka odbywa się rów-

nolegle z nauką w szkołach zawodowych. Absolwenci obu tych szkół łącznie mają prawo wstępu do szkół fachowych (Fachschulen).

Czwartą charakterystyczną cechą współczesnego rozwoju kształcenia robotników są próby podjęcia tego typu szkolenia przez średnie szkoły ogólnokształcące ze szkoleniem produkcyjnym, o czym już wyżej wspomnieliśmy. Wraz z upowszechnieniem się szkoły średniej zjawisko to będzie się również rozszerzać. W nie tak dalekiej już chyba przyszłości system terminatorstwa zaniknie i wrośnie bądź to w system szkolnictwa zawodowego, bądź to w system średniego szkolnictwa ogólnokształcącego.

Jednocześnie z tymi tendencjami do wrastania terminatorstwa w formy szkolne zjawiają się próby przeciwdziałania oderwaniu się kształcenia zawodowego od życia gospodarczego i jego „przeszkoleniu" (Verschulung)[1]. Coraz częściej kształcenie robotników wykwalifikowanych dzieli się na etap podstawowego, szeroko profilowego kształcenia zawodowego, trwającego półtora do dwu lat, i drugi, krótszy etap specjalizacji, trwający od pół do jednego roku. Szkolenie praktyczne w pierwszym etapie odbywa się na ogół w wydzielonych, odrębnych warsztatach szkoleniowych, szkolenie zaś w drugim etapie — bezpośrednio w produkcji. Zaleca się również niektóre partie programu etapu podstawowego realizować bezpośrednio w oddziałach produkcyjnych.

WZROST ZNACZENIA SZKOLNICTWA ZAWODOWEGO W OGÓLNYM SYSTEMIE OŚWIATY

Zgodnie z charakterem naszej epoki szkolnictwo zawodowe nabiera coraz to większego znaczenia. Nawet w konserwatywnej Anglii Education Act z 1944 r. wprowadził szkołę zawodową jako równorzędnego partnera do systemu szkolnictwa średniego. Szkoła zawodowa przestała być kopciuszkiem w ogólnym systemie szkolnictwa. W wielu nowych ustawach o reformie systemów szkolnych, np. w Jugosławii i Czechosłowacji, przy omawianiu szkolnictwa średniego najpierw mówi się o szkołach zawodowych, a potem o ogólnokształcących.

Wystrzelenie pierwszego sputnika w ZSRR było nowym bodźcem do bliższego zainteresowania się szkolnictwem technicznym. W Anglii, Francji, USA itd. opracowano nowe plany kształcenia kadr naukowych i technicznych. Szczególnego rozgłosu nabrał amerykański „National Defense Educational Act", uchwalony w sierpniu 1958 r. Odbyta w lipcu 1959 r XXII Międzynarodowa Konferencja Oświaty Publicznej, zorganizowana przez UNESCO i Międzynarodowe Biuro Wychowania w Genewie, która omawiała kształcenie kadr technicznych i naukowych, zarejestrowała gwałtowny rozwój szkolnictwa zawodowego w 77 krajach

[1]) Słowa „przeszkolenie" użyto tu analogicznie do słowa „przesolenie".

świata. Uchwalona na niej rekomendacja (Nr 49) w sprawie rozwoju kształcenia technicznego i naukowego stanowi właściwie podsumowanie tego, co się już działo w świecie w zakresie planowania, administracji, finansowania, opracowywania programów i metodyk, pomocy społecznej i współpracy międzynarodowej w odniesieniu do szkolnictwa technicznego.

POWIĄZANIE KSZTAŁCENIA TECHNIKÓW Z PRAKTYKĄ ŻYCIA GOSPODARCZEGO

Jeśli głównym nurtem kształcenia robotników było szkolenie wewnątrzzakładowe, to kształcenie średnich kadr zawodowych zawsze odbywało się głównie w szkołach. Ten typ szkół przeto bardziej był narażony na niebezpieczeństwo oderwania się od życia gospodarczego, a w przypadku szkół technicznych — od produkcji.

Obecnie coraz bardziej występuje zjawisko wiązania szkolenia praktycznego w tych szkołach z pracą produkcyjną w zakładach pracy. Przodują pod tym względem kraje obozu socjalistycznego. Najbardziej reprezentatywne w tym zakresie jest zarządzenie Ministerstwa Szkolnictwa Wyższego i Średniego Specjalnego ZSRR z marca 1951 r. dotyczące nowej organizacji techników w Związku Radzieckim. Zarządzenie to przewiduje cztery rodzaje techników:

— technika z nauczaniem dziennym w pierwszych 2—3 klasach, a następnie — po opanowaniu zawodu robotnika — praca roczna lub półroczna w produkcji przy równoczesnej nauce teoretycznej wieczorowej lub zaocznej, w końcowym etapie znów z nauczaniem dziennym. Taka organizacja nauczania występuje w specjalnościach przemysłowych, komunikacyjnych, budownictwa i łączności;
— technika z dziennym nauczaniem teoretycznym przeplatającym się z pracą w oddziałach produkcyjnych, warsztatach szkolnych i szkolnych gospodarstwach szkoleniowo-doświadczalnych;
— technika z nauczaniem dziennym w połączeniu z sezonową pracą w charakterze robotnika kwalifikowanego w specjalnościach rolniczych, geologicznych itp.;
— technika z nauczaniem dziennym w ciągu całego okresu nauczania w połączeniu z dłuższą praktyką produkcyjną, którą w miarę możliwości uczniowie powinni odbywać jako zatrudnieni pracownicy. Występuje to w specjalnościach służby zdrowia, kultury fizycznej, oświaty, ekonomiki i handlu.

WZROST ZNACZENIA SZKÓŁ DLA PRACUJĄCYCH

Powszechnym również zjawiskiem jest po II wojnie światowej rozwój średniego szkolnictwa zawodowego dla pracujących wieczorowego (zmia-

nowego) i zaocznego. W Związku Radzieckim w 1960 r. w technikach dziennych było 54% słuchaczy, w technikach wieczorowych (zmianowych) — 16,9%, a w technikach zaocznych — 29,1%.

Szkoły zawodowe dla pracujących uzyskały takie same prawa, jak i szkoły pełnodzienne, a do niektórych funkcji szczególnie w ruchu, tj. bezpośrednio w oddziałach produkcyjnych, skuteczniej przygotowują kadry niż szkoły pełnodzienne. Bogacą się również formy kształcenia zawodowego pracujących. Obok wspomnianych już szkół wieczorowych (zmianowych) i zaocznych szczególne uznanie zyskała forma tzw. szkół przemiennych (sandwish courses), wypracowana w Anglii. Należy oczekiwać, że w najbliższej przyszłości dużą rolę będą odgrywać szkoły telewizyjne.

Szkolnictwo zawodowe dla pracujących zapewnia jego stałe odradzanie się poprzez ścisłą więź z produkcją, której charakter zmienia się w coraz to gwałtowniejszym tempie. Staje się też ono coraz bardziej ważnym członem oświaty dorosłych.

WŁĄCZENIE POZASZKOLNYCH FORM OŚWIATY ZAWODOWEJ DO SYSTEMU OŚWIATY ZAWODOWEJ

Ostatnio obserwuje się również przejawy wrastania w system zawodowej oświaty dorosłych pozaszkolnych form kształcenia zawodowego. Pedagogika wkracza na nowe tereny, przenika do szkolenia wewnątrzzakładowego itd. Zjawia się dążność do instytucjonalizacji rozproszonej dotychczas działalności w tym zakresie i do jej pedagogizacji. Interesujący pod tym względem jest przykład francuskiej ustawy z dn. 31 lipca 1959 r. o tzw. promocji socjalnej. Ustawa ta daje podstawy prawne i zobowiązuje właściwe organy i instytucje do organizowania różnych form oświatowych, umożliwiających pracującym podnoszenie kwalifikacji aż do najwyższych włącznie oraz przekwalifikowywanie się.

Ustawa ta dała nowy bodziec do rozwoju działającego już od przeszło dziesięciu lat we Francji tzw. systemu FPA (Formation Professionnelle Accélerée — przyspieszone szkolenie zawodowe), stosowanego przez powstałe przy Ministerstwie Pracy Krajowe Stowarzyszenie Międzybranżowe dla Racjonalnego Kształcenia Siły Roboczej (ANIFRMO — L'Assaciation nationale interprofessionnelle pour la Formation rationnelle de la main — d'oevre). Stowarzyszenie to prowadzi liczne ośrodki szkolenia kursowego, w których na długoterminowych kursach o okresie nauczania od 6 do 12 miesięcy przeszkolono już ponad 300 000 fachowców, a ponadto Krajowy Instytut Kształcenia Kadr Zawodowych (L'Institut national de formation professionnelle), w którym kształci się instruktorów szkolenia wewnątrzzakładowego, 15 ośrodków selekcji psychotechnicznej (Les Centres de sélection psychotechnique), ośrodek Studiów i Badań Psychotechnicznych (Le Centre d'études et de recherches psychotechniques), kieru-

jący pod względem metodycznym działalnością ośrodków selekcji psychotechnicznej. FPA opracował własną metodykę szkolenia zawodowego i służy konsultacjami i pomocą zakładom przemysłowym przy organizowaniu kształcenia i doskonalenia zawodowego ich załóg.

Jako przykład wzrastania pozaszkolnych form szkolenia zawodowego w system oświaty zawodowej można też przytoczyć zatwierdzone przez Radę Ministrów NRD dn. 30 czerwca 1960 r. „Zasady dalszego rozwoju systemu kształcenia zawodowego w NRD", w których dwa spośród trzech rozdziałów poświęcono problematyce kształcenia i podnoszenia kwalifikacji pracujących (Die Ausbildung und Qualifizierung der Werktätigen).

ROZWÓJ PEDAGOGIKI SZKOLNICTWA ZAWODOWEGO

Wzrostowi znaczenia i roli oświaty zawodowej towarzyszy tendencja do teoretycznego uzasadnienia tej niezwykle bogatej problematyki. Jak dotąd jednak, teoria idzie znacznie w tyle za praktyką. Zręby pedagogiki zawodowej dopiero się rodzą. Wydaje się, że do jej najważniejszych zadań powinno należeć:

— badanie psychofizjologicznych i socjologicznych uwarunkowań kształcenia zawodowego młodocianych i dorosłych,
— badanie ewolucji zawodów,
— badanie zakładu pracy jako środowiska wychowawczego,
— opracowanie metodyki kształcenia zawodowego oraz licznych dydaktyk szkolnych i nieszkolnych form kształcenia zawodowego.

Łatwiejszym i pomocniczym, lecz również pożytecznym zadaniem byłoby opracowanie historii kształcenia zawodowego i porównawczego przeglądu kształcenia zawodowego w różnych krajach.

Start pedagogiki zawodowej jako nauki jest trudny. Jednak zagadnienia kształcenia muszą być i będą opracowane naukowo.

MIĘDZYNARODOWA INTEGRACJA W DZIEDZINIE KSZTAŁCENIA ZAWODOWEGO

W wyniku rozwoju środków transportu i łączności wzrastają tendencje integracji międzynarodowej we wszystkich dziedzinach życia. Tendencje te nie ominęły również szkolnictwa zawodowego. Są to zresztą niewątpliwie tendencje pożyteczne dla społeczeństwa. Obok upowszechnienia przodujących doświadczeń pożądane jest ujednolicenie w skali międzynarodowej stopni kwalifikacyjnych i tytułów technicznych, inżynierskich i naukowych, uproszczenie procedur nostryfikacyjnych, wprowadzenie drożności między szkołami różnych krajów itp.

Tendencje integracyjne wzrastają również na skutek rozpadu kolonializmu. Kraje, które uzyskały niedawno wolność, w celu osiągnięcia szybkiego tempa wzrostu gospodarczego wstępują na drogę industrializacji,

której jednym z najważniejszych warunków jest posiadanie kadr wykwalifikowanych. Oczywiście wzorem do naśladowania dla nich są systemy szkolne krajów wysoko uprzemysłowionych. Powstają nowe systemy szkolne, uwzględniające w szczegółach tradycję i specyficzne cechy kultury i życia narodów, w zasadniczych zarysach jednak wzorujące się na wypróbowanych już w praktyce systemach oświatowych państw wysoko uprzemysłowionych.

Istnieją też międzynarodowe organizacje zajmujące się kształceniem zawodowym. Należą do nich: UNESCO, MOP (Międzynarodowa Organizacja Pracy) i FAO (Organisation des Nations Unies pour l'alimentation i L'agriculture). UNESCO zajmuje się szkolnymi formami kształcenia zawodowego, MOP — nieszkolnymi, głównie wewnątrzzakładowymi formami kształcenia zawodowego, a FAO — kształceniem zawodowym dla potrzeb rolnictwa.

Wszystkie te organizacje uchwaliły odpowiednie rekomendacje dotyczące kształcenia zawodowego. O rekomendacji nr 49 UNESCO była już mowa. MOP wydała kilka rekomendacji, a mianowicie:

— Rekomendację Nr 57 z 1938 r. dotyczącą norm i zasad kształcenia zawodowo-technicznego przed zatrudnieniem i w czasie zatrudnienia;
— Rekomendację Nr 60 z 1939 r. dotyczącą organizacji terminatorstwa;
— Rekomendację Nr 88 z 1950 r. dotyczącą kształcenia zawodowego dorosłych.

Ponadto w 1946 r. została uchwalona rekomendacja w sprawie kształcenia fachowców morskich, w 1955 r. — w sprawie readaptacji zawodowej inwalidów i w 1956 r. w sprawie kształcenia zawodowego dla potrzeb rolnictwa.

Rekomendacje te zdążyły się już zdezaktualizować. Ogólnie biorąc, dotychczasowe rekomendacje mają charakter postępowy, zawarte jednak w nich zalecenia, które dla większości krajów kapitalistycznych mają być drogowskazem w dziedzinie działalności oświatowej, w stosunku do krajów socjalistycznych są przeważnie rejestracją faktów dokonanych.

TADEUSZ NOWACKI

PRÓBA SYSTEMATYZACJI POJĘĆ — ZABAWA, UCZENIE SIĘ, PRACA

(Artykuł dyskusyjny)

Aby świadomie rozważać bogatą problematykę wychowania przez pracę, należy określić dokładnie pojęcia podstawowe. W tytule dwa są takie pojęcia. Termin wychowanie używany jest w znaczeniu szerszym i w znaczeniu węższym. W znaczeniu szerszym obejmuje całokształt procesu kierowania rozwojem młodego pokolenia: procesy kształtowania umysłowego, politechnicznego, fizycznego, moralnego, estetycznego młodzieży. W znaczeniu węższym używany jest na oznaczenie szczególnie kształtowania rozwoju moralno-społecznego, jakkolwiek wielu autorów nie eliminuje z węższego pojęcia wychowania procesów kierowania rozwojem estetycznym i fizycznym młodzieży. Zazwyczaj w znaczeniu węższym eliminuje się tylko procesy wychowania umysłowego, pozostawiając je dla badań dydaktycznych.

Rozważając problematykę pracy w wychowaniu wygodniej jest używać tego ostatniego terminu w znaczeniu szerszym, gdyż udział młodzieży w pracy wpływa na wszystkie inne zjawiska i fakty wychowawcze. Inaczej mówiąc, wychowanie przez pracę nie stanowi izolowanej dziedziny, wyosobnionego odcinka kierowania rozwojem młodego pokolenia, lecz pozostaje w wielostronnych i ścisłych związkach z całokształtem tego rozwoju.

Oznaczenia te pociągają obowiązek uwydatnienia związków wychowania przez pracę zarówno z rozwojem moralno-społecznym młodzieży, rozwojem fizycznym i estetycznym, jak wielostronnych związków, łączących wychowanie przez pracę z kształceniem umysłowym, jak wreszcie stosunek wychowania przez pracę do kształcenia politechnicznego.

Znacznie bardziej złożone jest pojęcie pracy. O ile pojęcie wychowania obejmuje, z grubsza biorąc, procesy kierowania rozwojem młodzieży, o tyle pojęcie praca nasuwa pewne trudności.

U Marksa znajduje się szereg określeń pracy produkcyjnej. Jest to więc c e l o w a d z i a ł a l n o ś ć.[1] Jest to wymiana materii między człowiekiem i środowiskiem. „Praca jest przede wszystkim procesem zachodzącym między człowiekiem a przyrodą, procesem, w którym człowiek poprzez swoją działalność realizuje, reguluje i kontroluje wymianę

[1] K. Marks: Kapitał, Warszawa 1951, s. 189.

materii z przyrodą. Przyrodzie przeciwstawia się sam jako siła przyrody. Wprawia w ruch naturalne siły swego ciała, ramiona i nogi, głowę i ręce, ażeby przyswoić sobie materię przyrody w postaci przydatnej dla własnego życia. Oddziałując za pośrednictwem tych ruchów na przyrodę zewnętrzną i zmieniając ją, człowiek zmienia zarazem swoją własną naturę".[2]

Filozoficzne pojęcie pracy jest dość trudne i dlatego postaramy się przedstawić treść tego terminu na drodze eliminacji. Możemy stany, w jakich znajduje się człowiek, podzielić na stany snu i jawy. Stan snu charakteryzuje się zawieszeniem czynności. Pracy, która charakteryzuje się właśnie wykonywaniem czynności, należy szukać w działaniach człowieka na jawie. Wszelkie czynności, jakich dokonuje człowiek na jawie, możemy znów podzielić na wypoczynek, na czynności zabawowe, czynności uczenia się i czynności pracy.

Wypoczynek obejmuje te wszystkie okresy, gdy człowiek nie podejmuje zadań, osiąga r e l a x, rozluźnia w miarę możliwości swój kontakt z otoczeniem. Przy wypoczynku jednostka dąży do maksymalnego zmniejszenia swej aktywności, swych czynności, choć bywają formy wypoczynku czynnego, gdy chodzi o zmianę rodzaju czynności. Tak np. dla znużonych nadmiernym wysiłkiem umysłowym zaleca się różne rodzaje wysiłku fizycznego.

Wypoczynek jest oczywiście czymś różnym od zabawy, choć w zabawie można osiągnąć również wypoczynek. Jednakże słusznie zauważono, że dzieci najlepiej bawią się wówczas, gdy są właśnie zmęczone.[3]

Aleksander Kamiński w swej żywo napisanej książce o aktywizacji uczniów szkoły podstawowej[4] daje bardzo interesujący przegląd teorii zabaw, kładąc nacisk na to, że zabawa i praca nie są przeciwstawnymi formami czynności ludzkich. Popiera swe stanowisko autorytetem Deweya[5] i Antoniego Makarenki. Jest to z pewnością stanowisko słuszne. Zabawa i praca nie są przeciwstawnymi formami czynności ludzkich, są jednak różnymi formami czynności ludzkich. Trzeba więc znaleźć cechy, które je odróżniają, pamiętając, że istnieją formy pośrednie, że praca i zabawa mogą się w wielu przypadkach przenikać.[6]

A. Kamiński, sumując swoje rozważania, pisze: „Zabawa jest jedną z głównych form wyrażania się zainteresowań dziecka i dorosłego człowieka. Jest swoistym, podświadomym ćwiczeniem wprowadzającym w życie biologiczne, społeczne i kulturalne. Jest także zaspokajaną przez wyobraźnię kompensatą braków życia jednostki. Towarzyszy człowiekowi od kolebki do śmierci, przybierając w biegu jego życia coraz inne formy,

[2] j.w., s. 188.
[3] Por. przegląd teorii zabawy w moim „Zarysie psychologii", Warszawa 1961.
[4] A. K a m i ń s k i: Aktywizacja i uspołecznienie uczniów szkoły podstawowej, Warszawa 1960.
[5] Tekstami pracy „Szkoła i Dziecko", Warszawa.
[6] Psychologia dziecka i pedagogika eksperymentalna, Warszawa 1936.

zawsze nacechowane uciechą. Jest elementarną potrzebą zdrowia psychofizycznego".[7]

Wydaje się, że te określenia opuszczają jedną z głównych cech zabawy. Tę główną cechę zabawy widzimy w tym, że czynności zabawowe są czynnościami d l a s i e b i e. Człowiek, który się bawi — bez względu na to, czy to będzie dziecko, czy dorosły uprawiający życie towarzyskie — nie ma innego celu, jak uzyskanie ze swych czynności maksimum uciechy, i to uciechy a k t u a l n i e. Scena zabawy wyczerpuje się dla bawiącego w niej samej. Ona jest środkiem i celem dotąd dobrym, dopóki jest rzeczywiście zabawna, to znaczy sprawia przyjemność.

Cele zabawy tkwią jak gdyby w niej samej, w niej się rozwiązują, podczas gdy cele innych czynności nie tkwią w samych czynnościach, lecz łączą je w rozmaity sposób z różnymi dziedzinami życia.

Naturalnie, że wychowawca, organizując zabawę, jak to świetnie wykazał A. Kamiński, może powodować przyrost wiedzy, a nawet wytworzenie konkretnych dóbr, niemniej te cele mogą przyświecać wychowawcy, natomiast dla bawiących się sens zawarty jest w samej zabawie.

Wywody te nie oznaczają, że należy wykluczać elementy zabawy z uczenia się i pracy. Wręcz przeciwnie — tam gdzie to jest możliwe, należy pracę i uczenie czynić przyjemnymi i zbliżać w swym charakterze do zabawy. Zabawa jest pierwszym genetycznie rodzajem działalności ludzkiej, ośrodkową i ważną czynnością wieku dziecięcego. Do należytej jej organizacji, do organizacji samorzutnej działalności dziecka sprowadzają się w znacznej mierze zadania wychowania w okresie przedszkolnym.[8]

Ponadto zabawa dzieci i młodzieży może mieć własne cele osobowościowe, własny sens życiowy w postaci przygotowania człowieka do przyjemnego spędzenia wczasów, do umiejętności organizowania wolnego czasu w życiu dorosłym, na co wskazał Bogdan Suchodolski.[9]

Przeciwstawność między zabawą i pracą w żadnym razie nie może mieć charakteru dyskwalifikacji aksjologicznej. Nie jest to też przeciwstawność w sensie wyłączenia, gdyż poszczególne formy zabawy mogą mieć zastosowanie przy pracy, a elementy pracy mogą wnikać w zabawę.

Snując te rozważania trzeba podkreślić, że nie jest signum specificum zabawy zaspokojenie zainteresowań. Istnieje wiele rodzajów zabaw dostatecznie nudnych, aby zajmować się nimi w braku innych możliwości celowego zużywania własnego czasu, jak również istnieją prace pasjonujące. Nie można bowiem zainteresowań traktować jako metafizycznych sprężyn działania jednostki. Zainteresowania powstają w procesie życia, w toku życia i mogą u wielu jednostek znajdować o wiele potężniejsze wyładowania w pracy aniżeli w zabawie. Stąd postulaty wiązania zainte-

[7] j.w., s. 36—37.
[8] Por. S. Hessen: Podstawy pedagogiki, Warszawa, s. 86.
[9] B. Suchodolski: Wychowanie dla przyszłości, Warszawa 1959.

resowań z uczeniem się nie są w pełni równoznaczne z postulatem kształcenia procesu dydaktycznego czy też nasycania tego procesu formami zabawy. Właściwą istotną cechą zabawy jest aktualnie doznawana przyjemność, która jest głównym celem zabawy.

Odróżniwszy zabawę od pracy należy odróżnić uczenie się od pracy. I tutaj rozmaite zjawiska będą miały charakter mieszany. Jednakże istnieje pewna zasadnicza różnica między uczeniem się i pracą. Wyniki uczenia się są zawsze skierowane na uczącego. Skutkiem bowiem procesu uczenia się powinny być odpowiednie zmiany w aparacie nerwowym i mięśniowym ucznia, nabywanie przez niego wiedzy, a przynajmniej wiadomości i opanowywania umiejętności. Taki bowiem jest zasadniczy cel uczenia się.

Natomiast w pracy, poza zakresem samoobsługi, w którym wyniki czynności spływają na działającego, skutki działania są uzewnętrznione w bardzo rozmaitej postaci i doznaje ich lub może doznać otoczenie osobowe pracującego. Z tego więc stanowiska nauczanie jest pracą, nauczanie bowiem to czynności nauczyciela, a ich wyniki są skierowane na otoczenie nauczyciela, konkretnie na jego uczniów. Uczenie się natomiast stanowi swoistą formę działalności, mającą na celu przygotowanie do późniejszych różnych czynności życiowych. Uczący się sam zbiera wyniki swoich czynności.

Łatwo spostrzec na podstawie wyprowadzonych rozróżnień, że granica między zabawą i uczeniem się nie jest ostra. Czynności uczenia się mogą jeszcze łatwiej przyjmować formy zabawowe niż czynności pracy. Idea broniona więc przez A. Kamińskiego ma pełne uzasadnienie. Rozmaite formy zabawowe, nie wyłączając sportu i czynności towarzyskich, mogą być z pożytkiem zastosowane w procesie wychowania, co autor ten dobrze wykazał. Można ponadto udowodnić, że na poziomie przedszkola zabawa stanowi formę uczenia się, co uwidoczniły syntezy Froebla i Montessori. Organizacja czynności dzieci we współczesnym, socjalistycznym przedszkolu wskazuje, że uprawiane tam zabawy są w równej mierze przygotowaniem do wyższych form zabawy i wczasów, do czynności uczenia się jak i przygotowaniem do pracy.

Ze stanowiska fizjologicznego nie posiadamy możliwości odróżnienia tych trzech rodzajów czynności: zabawy, uczenia się i pracy. Wszystkie one ze strony fizjologicznej przedstawiają się jako procesy pobudzeń przez rozmaite podniety i „odpowiedzi" organizmu na te pobudzenia w postaci jakichś procesów lub ruchów. Taką samą trudność mają stanowiska psychologiczne, oparte o fizjologię.

Z różnych stanowisk psychologicznych trudno jest znaleźć specyficzne różnice pomiędzy zabawą, uczeniem się i pracą. Każdemu rodzajowi tych czynności może towarzyszyć wielki wysiłek. Wysiłek jest zresztą związany z radością i przyjemnością. Zespół pracowników laboratorium, który po długich eksperymentach znajduje tworzywo o pożądanych właściwoś-

ciach, może przeżywać daleko głębszą i intensywniejszą radość niż para taneczna na mistrzostwach np. w Sopocie. Wysiłek kolarza, uczestnika Wyścigu Pokoju, jest prawdopodobnie niewspółmiernie wysoki w stosunku do np. wysiłku brygady dźwigowych w porcie.

Jak stąd wynika, ewentualne kryteria różnicujące w postaci czy to doznawania przyjemności, czy to wysiłku nie pomagają w jakiś zdecydowany sposób w rozróżnieniu zabawy, uczenia się i pracy.

Przykłady powyższe wskazują, że jedynie ze stanowiska pedagogicznego i społecznego ma pełny sens odróżnienie zabawy, uczenia się i pracy. W zabawie właściwy sens czynności zawiera się w aktualnym jej wykonywaniu. W uczeniu się istotne są wyniki, które widzimy w zmianach, jakim podlega świadomość i postępowanie ucznia. W pracy również akcent pada na wyniki, które widzimy w wytwarzaniu bądź materialnych dóbr, służących zaspokojeniu potrzeb ludzkich, bądź stwarzaniu sytuacji, sprzyjających zaspokajaniu tych potrzeb.[10]

Pracę więc widzimy wszędzie tam, gdzie efektem czynności człowieka jest produkt materialny lub innego rodzaju dobro, spożywane przez wykonawcę lub innych ludzi. Pracujący nastawia się na uzyskanie efektu użytecznego, na wyniki swej czynności.[11]

Określenie to wymaga pewnych dalszych wyjaśnień. W skład pojęcia praca wchodzi przede wszystkim działalność produkcyjna ludzi, w trakcie której przetwarzają oni surowce na produkty zdatne do użycia. Dzięki działalności produkcyjnej [12] otrzymujemy żywność, ubrania, budynki, sprzęt techniczny, a tak samo książki, drogi, urządzenia. Wszystkie te produkty stanowią wynik praktycznej, produkcyjnej, zorganizowanej społecznie działalności.

Działalność produkcyjna nie wyczerpuje rodzajów pracy. Obok niej występuje praca umysłowa, której wynikiem są dzieła naukowe, teorie, projekty budowli, projekty urządzeń technicznych i maszyn, a tak samo obrazy, kompozycje muzyczne, dzieła literackie i wytwory innych dziedzin sztuki. Działalność produkcyjna wsparta na wynikach działalności umysłowej dostarcza masy dóbr produkcyjnych, koniecznych dla materialnego bytu społeczeństwa.

W obu przypadkach zarówno pracy produkcyjnej, jak pracy umysłowej, mamy wyraźnie do czynienia z wynikami, które mogą być zużytkowane dla zaspokajania potrzeb ludzkich, w pierwszym przypadku materialnych, w drugim również i kulturalnych. Część zresztą pracy umysłowej służy również produkcji, jak np. projektowanie fabryk, urządzeń i maszyn. Inna część służy zaspokajaniu jedynie potrzeb kulturalnych, jak to jest w przypadku dzieł sztuki.

[10] Por. S. W. Szczukin, M. N. Skatkin: Udział uczniów w pracy produkcyjnej w zbiorze pt. „Praca produkcyjna uczniów w Związku Radzieckim", Warszawa 1960.
[11] Por. W. Szczerba: O wychowaniu przez pracę, Warszawa 1961, s. 11.
[12] Por. T. Nowacki: Znaczenie udziału młodzieży w działalności produkcyjnej, Zeszyty Problemowe Nauki Polskiej, XVII. Wrocław — Warszawa 1960.

Nieco inaczej jest z trzecim działem pracy, obejmującym działalność usługową. Jej wynikiem nie są ani produkty, ani wytwory, lecz tworzenie warunków do prawidłowego i możliwie najlepszego zaspokajania potrzeb zarówno materialnych, jak i duchowych. Do usług więc należą np. wszelkie przewozy, dzięki którym mieszkańcy strefy umiarkowanej mogą zachwycać się pomarańczami, zakłady odzieżowe w Łodzi przerabiać bawełnę egipską i kazachstańską, mieszkańcy Warszawy czytać powieści francuskie, oglądać gruziński balet. Usługi obejmują bardzo dużo rozmaitych dziedzin. Należą tu usługi handlowe, komunalne w postaci przewozów, usługi domowe, prace nauczycieli, urzędników, milicji, prace banków, rad narodowych itd.

Należy dodać, że prace produkcyjne również nie są jednakowe i istnieje tu ogromna rozmaitość dziedzin, począwszy od rolnictwa i przemysłu wydobywczego (kopalnie węgla, rud itd.) poprzez przemysł spożywczy, chemiczny, metalowy, odzieżowy aż do wytwórni najbardziej skomplikowanych urządzeń transportowych (okręty, odrzutowce) i urządzeń zautomatyzowanych. Podobnie zresztą różnorodna i wieloraka może być praca umysłowa w postaci wielokierunkowej pracy naukowo-badawczej, prac artystów najrozmaitszego rodzaju itd.

Wynikiem jednak każdej pracy jest produkt, wytwór lub stworzenie warunków społecznego korzystania z produktów i wytworów. Działalność produkcyjną i usługową można łącznie nazywać działalnością praktyczną, zaznaczając tym samym, że w obu tych rodzajach działalności człowiek ingeruje wprost w materialne otoczenie. Jednakże niektóre rodzaje prac usługowych, tych, które wykonują nauczyciele, bankowcy, urzędnicy, nie posiada tego charakteru. Wynika stąd, że część prac usługowych moglibyśmy zaliczyć do działalności praktycznej, druga część zbliża się raczej charakterem do działalności umysłowej. Staje się ona praktyczną, gdy powoduje bezpośrednie zmiany w stosunkach społecznych.

Wymaga to jednak dalszych omówień. W codziennych zjawiskach pracy nie można odgraniczać ostro działalności praktycznej i umysłowej. Po pierwsze dlatego, że drobna stosunkowo część działalności praktycznej zarówno w produkcji, jak w usługach odbywa się z minimalnym zaangażowaniem czynności umysłowych pracującego. Większość natomiast wymaga całego szeregu czynności umysłowych nieraz bardzo skomplikowanych. W pracy np. tokarza widzimy konieczność odczytania rysunku technicznego, wyobrażenia sobie wyniku pracy, ustalenia kolejności dokonywanych operacji, a więc sporządzenia planu działalności, sprawdzenia wyników pracy, stosownie do posiadanych przyrządów pomiarowych.

W znacznie mniejszej mierze wiele prac umysłowych wymaga dokonywania czynności praktycznych. Jednakże literat, aby utrwalić swój utwór, musi użyć pióra, atramentu, papieru lub maszyny do pisania. Podobnie kompozytor. Architekt musi narysować plan, konstruktor kreśli

szereg rysunków technicznych. Bez tych czynności praktycznych bardzo ograniczone byłyby możliwości komunikowania innym wyników pracy. A więc granice między działalnością umysłową i praktyczną są płynne, z tą różnicą może, że przy czynnościach praktycznych o wiele bardziej angażowane są czynności umysłowe niż odwrotnie. Innymi słowami — o wiele łatwiej wynaleźć stosunkowo czysty typ działalności umysłowej niż czysty typ działalności praktycznej.

Uzbrojeni tą analizą możemy szukać elementów pracy w procesie wychowania. Widzieć je będziemy tam, gdzie uczniowie produkują dobra materialne, tam, gdzie wytwarzają wytwory, i tam, gdzie angażują się w usługi.

Wymaga to pewnych dalszych omówień. Proces dydaktyczny może, jak stwierdziliśmy wyżej, organizować się w formach zabawowych. Aby jednak proces ten nie zmienił się tylko w zabawę, musimy pozostawić nienaruszony główny cel procesu dydaktycznego, jakim jest wzbogacenie wiedzy uczniów i rozwijanie ich umiejętności. Wtedy uczenie się pozostaje uczeniem się, a jednocześnie, w sposób wtórny, staje się zabawą względnie zabawa jest środkiem uzyskiwania wyników dydaktycznych.

Podobna sytuacja zachodzi między procesem uczenia się i pracy. Bez naruszenia głównego celu procesu dydaktycznego mogą powstawać produkty, wytwory i usługi, świadczące, że proces dydaktyczny wtórnie przybrał formy czy też po prostu stał się procesem pracy uczniów. Wyjaśnijmy to na przykładzie. Przypuśćmy, że nauczycielka w klasie IV poświęciła lekcję sprawie racjonalnego sprzątania pokoju i wyjaśnia sens i kolejność poszczególnych czynności, demonstrując je w klasie i wzywając uczniów do wykonywania również tych czynności dla sprawdzenia, czy wszystko zostało właściwie zrozumiane.

Oto więc w treści lekcji pojawiły się różne formy pracy usługowej, skoncentrowane około spraw sprzątania pomieszczenia. Jeżeli jednak klasa była czysta i nie potrzebowała sprzątania, mamy wówczas do czynienia z dość interesującym przypadkiem, gdy czynności pracy stały się treścią lekcji i są wykonywane, a właściwie nie mamy do czynienia z pracą. Po prostu dlatego, że nic się w pomieszczeniu nie zmienia na skutek wykonywania czynności sprzątania przez uczniów i nauczycielkę w czystej klasie. Czynności naśladujące operacje robocze są tu incydentalne, są pretekstem do nauczania. Mamy nauczanie pracy, ale nie mamy samej pracy, skoro nie możemy uzyskać właściwego wyniku.

Inaczej będzie, gdy ta sama lekcja przebiegnie w pomieszczeniu, które domaga się sprzątania. Wówczas czynności nauczycielki i uczniów zostaną urealnione, proces dydaktyczny pozostając procesem dydaktycznym przybierze wtórnie charakter i cechy procesu pracy. W wyniku bowiem tych czynności, obok nabycia przez uczniów jakiejś wiedzy praktycznej o sensie i organizacji sprzątania pomieszczeń oraz ewentualnej umiejętności wykonywania tych czynności, pojawia się rzeczywisty ich rezultat w po-

staci oczyszczonego pomieszczenia. Praca stała się więc środkiem dla uzyskania wyniku dydaktycznego.

Mieliśmy możność oglądania kilku takich właśnie lekcji, zorganizowanych na naszą prośbę, i wyróżniliśmy jeszcze więcej typów. Obok sprzątania „na niby" w czystym pomieszczeniu, uczenia sprzątania w pomieszczeniu, które należało sprzątnąć, spotkaliśmy rzeczywiste sprzątanie. Sprzątanie „na niby" nie dało właściwych wyników dydaktycznych. Nie można bowiem było ocenić, czy dziecko prawidłowo zamiata, skoro z czystej podłogi nie podnosił się kurz, i nie można było stwierdzić, czy zanieczyszczenia są prawidłowo zagarniane. Tak samo trudno to było ocenić w klasie zanieczyszczonej, gdy znów dokonywano czynności „na niby". Natomiast w klasie zanieczyszczonej i rzeczywiście sprzątanej dały się doskonale oceniać wyniki poszczególnych czynności i ich prawidłowość. Powstało przy tym trochę zamieszania, ale ta lekcja była na pewno bardziej owocna w skutki dydaktyczne, to jest przyrost wiedzy i umiejętności uczniów, aniżeli poprzednie. Pokazała ona, że przybranie wtórne przez proces dydaktyczny istotnych cech procesu pracy nie tylko nie pomniejszyło wartości dydaktycznych, ale, wręcz przeciwnie, wpłynęło na ich wzrost. Na tej też tylko lekcji uczniowie byli naprawdę zainteresowani wyjaśnieniami nauczycielki i swoimi czynnościami.

Gdzież więc należy szukać pracy uczniów, pracy dzieci i młodzieży?

Odpowiadamy:

— po pierwsze, tam, gdzie w wyniku czynności uczniów powstają produkty, dobra materialne, które mogą być spożytkowane przez samych uczniów albo przez kogoś innego i zaspokoją czyjąś potrzebę;

— po drugie, tam, gdzie powstają wytwory, które znów mogą być spożytkowane przez samych uczniów lub kogoś innego i zaspokoić jakąś potrzebę;

— po trzecie, tam, gdzie powstają usługi, spożytkowane znów czy to przez samych uczniów, czy przez innych ludzi. Do tych sformułowań należy wprowadzić pewne warunki ograniczające.

Po pierwsze: należy odróżnić rzeczywiste produkty od produktów „na niby". Jeżeli uczeń buduje klatkę, która ze względu na swą konstrukcję nie może być użyta dla żadnego ptaka, nie może być też modelem ani zabawką dla dzieci, wówczas mamy do czynienia nie z pracą, lecz treningiem, uczeniem się pewnych czynności wykonawczych lub konstrukcyjnych. Tego typu działalność może być przygotowaniem do właściwej pracy. Może też zawierać pewne elementy pracy. Jeśli np. dla wykonania tego nikomu niepotrzebnego produktu uczeń musi wygładzić deseczkę, doprowadzając gładkość do pewnego stopnia doskonałości, wówczas w jego działaniu zawarte są pewne elementy pracy. Jednakże w swej całości działalność ta może być traktowana jedynie jako działalność ćwiczebna, treningowa, przygotowanie do właściwej pracy.

Produkty „na niby" mogą mieć wysoki sens dydaktyczny, jednakże nie mają one sensu i znaczenia prawdziwych produktów.

Po drugie: W trakcie działalności uczniów w procesie dydaktycznym powstaje cały szereg wytworów takich, jak wypracowania z języka polskiego, rozwiązania zadań z matematyki itd., które nie mogą być zużyte przez innych uczniów i przez samego wytwórcę, w tym znaczeniu, że nie zaspokajają one żadnej potrzeby. Są to znów wytwory ćwiczebne, które mają wartość dydaktyczną, lecz są quasi wytworami. Powstają one w procesie uczenia się, nie przybierającego w pełni tych postaci i cech pracy umysłowej, które są charakterystyczne dla pracy.

Oczywiście, niektóre z tych wytworów ćwiczebnych mogą przybierać pełny charakter wytworów umysłowych. Tak zgrabny wierszyk dziecka może zaspokajać potrzeby innych dzieci, podobnie jak udany obrazek dziecięcy może zaspokajać potrzeby estetyczne nawet ludzi dorosłych. Granice więc między wytworami czysto dydaktycznymi i wytworami we właściwym sensie tego słowa są płynne.

Po trzecie: W działalności usługowej uczniów należy znów wyróżnić usługi „„na niby" od rzeczywistych usług. Jeżeli dla wprawy na lekcjach w szkole zawodowej uczennice demonstrują czynności kwalifikowanych ekspedientek — wówczas mamy usługi „na niby", będące formą uczenia się. Inaczej, gdy uczniowie prowadzą rzeczywistą sprzedaż w sklepiku szkolnym.

Z analizy tej wynika dalsza istotna właściwość pracy. Jako pierwszą właściwość uznaliśmy wynik, ujawniający się w postaci produktu, wytworu lub usługi. Jako następną i pewnym stopniu wynikową wtórną cechę należy uznać odpowiedzialność, jaka spada czy jaką przyjmuje wykonawca za to, że produkt czy wytwór, czy usługa będzie nadawał się do zaspokojenia czyjejś potrzeby. Tego rodzaju odpowiedzialność istnieje w stopniu minimalnym przy wytworach „na niby". Jedyną ich nieprzyjemną konsekwencją może być niedostateczna ocena. Przy pracy konsekwencją jest niewykonanie — jeśli efekt porównać z zamierzeniami.

Tak więc po raz wtóry dochodzimy do istotnych oznaczeń. Zabawa, czynności uczenia się i praca nie różnią się cechą zainteresowania uczestników, gdyż we wszystkich tych trzech rodzajach działalności ludzkiej różnie może się przedstawiać zaangażowanie osobiste uczestników. Różnią się natomiast wynikami, co omówiliśmy poprzednio, i odpowiedzialnością. Wprawdzie odpowiedzialność spotykamy i w zabawie, i w uczeniu się, ale jest to odpowiedzialność innego rodzaju. W zabawie może być to tylko odpowiedzialność wobec współpartnerów zabawy, zamyka się ona wewnątrz czynności zabawowych, w uczeniu się istnieje odpowiedzialność uczenia wobec rodziców i ewentualnie wobec klasy, ale zasadniczo jest to odpowiedzialność za własne przygotowanie. W pracy jest to odpowiedzialność wobec pewnych obiektywnych norm, którym winien odpowiadać wynik pracy.

Z tych cech pracy wynikają jej zalety jako formy uczenia się, wynikają również jej trudności. Z całej zaś analizy wynikają wskazówki, gdzie należy szukać procesów pracy uczniów. Sprawa ich związku lub braku związku z całością procesu dydaktycznego stanowi oczywiście odrębne zagadnienie.

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

EGZAMINY POPRAWKOWE JAKO JEDNA Z FORM ZMNIEJSZENIA DRUGOROCZNOŚCI

Wśród wielu problemów związanych z funkcjonowaniem szkół podstawowych na szczególną uwagę zasługuje problem drugoroczności. Statystyka wykazuje jeszcze dość wysoki odsetek uczniów drugorocznych oraz takich, którzy opuścili szkołę przed jej ukończeniem. Fakty te budzą zrozumiały niepokój wśród nauczycieli, władz oświatowych i wielu rodziców. W ostatnich kilku latach efekty pracy szkół podstawowych z każdym rokiem wzrastają. Jednym ze wskaźników tej poprawy jest zmniejszający się odsetek uczniów nie promowanych. Nie jest to spadek nagły i gwałtowny, lecz powolny i stopniowy, obserwowany z roku na rok. Nie można jednak z racji notowanego postępu oczekiwać biernie i liczyć na spontaniczny wzrost wyników nauczania i spadek drugoroczności do zera. Liczba drugorocznych jest nadal duża. Jak wynika z materiałów opracowanych przez Główny Urząd Statystyczny, jeszcze w roku szk. 1960/61 w skali krajowej powtarzało tę samą klasę 422 776 (8,8%) uczniów w szkołach podstawowych.[1] Ten anormalny stan jest klęską z punktu widzenia interesów dziecka, szkoły i społeczeństwa.

W celu podniesienia liczby uczniów promowanych wprowadzono w roku szkolnym 1949/50 w szkołach podstawowych i średnich egzaminy poprawkowe dla pewnej grupy uczniów, którzy z różnych przyczyn nie otrzymali promocji przed wakacjami. Szkoły prowadzą tę formę pracy już od 13 lat, jednak do tej pory nikt nie wykazał większego zainteresowania skutecznością i wynikami egzaminów poprawkowych, zwłaszcza pod względem jakościowym. Ten problem postaram się chociaż częściowo przedstawić w niniejszym artykule i dać próbę odpowiedzi, czy obecnie stosowane poprawki wakacyjne spełniają swoją rolę, w jakich warunkach i przy zastosowaniu jakich kryteriów mogą zapewnić rzeczywiste korzyści? Szczególnie poważne dla praktyki szkolnej jest wyjaśnienie dwóch zasadniczych zagadnień:

1. Czy obecnie stosowane zasady i kryteria wyznaczania uczniów do egzaminów poprawkowych są słuszne i prawidłowe?
2. Jak przebiega nauka ucznia w czasie wakacji i jakie daje wyniki?

Zagadnienia te przeanalizowałem w oparciu o własne obserwacje przebiegu egzaminów poprawkowych w kilku szkołach podstawowych i wypowiedzi ankietowe 45 nauczycieli i 20 kierowników z 20 szkół, w któ-

[1] „Rocznik statystyczny 1961", Główny Urząd Statystyczny Warszawa 1961, str. 310.

rych stosowano w okresie wakacji 1961 r. poprawki wakacyjne, oraz 20 nauczycieli i kierowników z 10 szkół, w których w 1961 r. nie stosowano tej formy pracy. Ogółem 30 wypowiedzi ankietowych kierowników szkół oraz 65 nauczycieli szkół wiejskich i miejskich powiatu przeworskiego. Szkoły te potraktowałem jako placówki reprezentatywne w powiecie.

Ankieta obejmowała pytania dotyczące kryteriów wyznaczania uczniom poprawek wakacyjnych, sposobu organizacji samodzielnej nauki i wyników egzaminu. Wagę wypowiedzi podnosi znacznie to, że biorący udział w ankiecie to doświadczeni nauczyciele, mający poza sobą przynajmniej kilkuletnią praktykę zawodową i wiele zaobserwowanych faktów w pracy szkolnej. Danych liczbowych o egzaminach poprawkowych i ich wynikach dostarczyły również sprawozdania statystyczne szkół. Zebrany materiał stanowił podstawę do ilościowego i jakościowego przeanalizowania nakreślonego tematem artykułu zagadnienia.

1. KRYTERIA WYZNACZANIA UCZNIÓW DO EGZAMINU POPRAWKOWEGO I ORGANIZACJA NAUKI WAKACYJNEJ W DOTYCHCZASOWEJ PRAKTYCE SZKOLNEJ

Egzaminy poprawkowe nie są nowością w praktyce szkolnej. Były one stosowane przez wiele lat w szkole polskiej i są dziś stosowane w szkole radzieckiej. W zarządzeniu Ministra Oświaty z dnia 13 czerwca 1949 r. czytamy:[2] „celem umożliwienia młodzieży, która nie uzyskała na koniec roku szkolnego pozytywnych wyników w zakresie wszystkich przedmiotów nauczania, uzupełniania tych braków w czasie ferii letnich i przejścia do wyższej klasy, wprowadza się w szkołach ogólnokształcących wszystkich stopni i w szkołach zawodowych egzaminy poprawcze dla uczniów, którzy w wyniku klasyfikacji rocznej otrzymali ocenę niedostateczną z jednego lub dwóch przedmiotów obowiązkowych".

Zarządzenie to jest wyrazem przekonania władz szkolnych, że uczniowie mogą przez dodatkową pracę w ciągu ferii letnich uzupełnić braki i po pomyślnym zdaniu egzaminu być promowani do wyższej klasy. Spostrzeżenia z pracy szkół i sprawozdania statystyczne wykazują dużą dowolność w zakresie stosowania egzaminów poprawkowych. Wiele szkół stosuje tę formę pracy. W ostatnich kilku latach są jednak szkoły, które w ogóle nie wyznaczają uczniom poprawek wakacyjnych.

W roku szkolnym 1960/61, na 51 szkół podstawowych w powiecie, w 38 zastosowano poprawki wakacyjne, co stanowi 74,5% szkół.

Motywy wyznaczania uczniom poprawek to troska nauczycieli o uczniów, o ich karierę szkolną, danie im możliwości uzupełnienia luk w wiadomościach i uzyskania promocji do następnej klasy. Uczniów, których

[2] Zarządzenie Ministra Oświaty z 13. VI. 1949 r. w sprawie egzaminów poprawkowych dla uczniów szkół ogólnokształcących wszystkich stopni i szkół zawodowych. Dziennik Urzędowy Min. Oświaty nr 9 z 1949 r., str. 213.

wyznaczono do egzaminu poprawkowego, można by podzielić na dwie zasadnicze grupy pod względem braków w wiadomościach szkolnych:[3]

1. Uczniowie, którzy nie opanowali wiadomości i umiejętności tylko z pewnych działów programowych danego przedmiotu.

2. Uczniowie, którzy nie opanowali całości materiału naukowego według wymagań programu danego przedmiotu w zakresie określonej klasy.

Prawidłowym i celowym wydaje się fakt wyznaczania poprawek tylko uczniom grupy pierwszej, którzy mają częściowe braki w wiadomościach, z zakresu pewnych tylko zagadnień programowych. W takim wypadku istnieje możliwość zdobycia przez ucznia brakujących wiadomości. Bardzo wątpliwe jest natomiast uzupełnienie wiadomości przez uczniów należących do grupy drugiej. Uczniowie, którzy w całości nie opanowali wiadomości w ciągu roku szkolnego w procesie systematycznego nauczania szkolnego, nie są w stanie nadrobić zaległości z całego roku szkolnego. Badania tego problemu w 20 szkołach wykazują, że nauczyciele tych szkół prawie nagminnie stosują poprawki w stosunku do wszystkich uczniów, którzy otrzymali na końcu roku szkolnego jedną lub dwie oceny niedostateczne. W wielu wypadkach zakres braków w wiadomościach nie był brany pod uwagę.

Jakie przyczyny spowodowały opóźnienia w nauce uczniów, którym wyznaczono poprawki wakacyjne? Wypowiedzi nauczycieli w tej sprawie są różne. Do najważniejszych przyczyn — zdaniem nauczycieli — należą:

1. Choroba uczniów w ciągu roku szkolnego.
2. Opuszczanie wielu dni zajęć szkolnych z różnych powodów.
3. Brak systematyczności w nauce, lekceważenie zadań domowych, niechęć do czytelnictwa.
4. Lenistwo uczniów i typowe lekceważenie nauki.
5. Złe warunki domowe, brak opieki ze strony rodziców.
6. Brak zdolności, opóźnienie w rozwoju umysłowym.

Wymienione okoliczności u przeważającej ilości nauczycieli były podstawą wyznaczenia uczniów do egzaminu poprawkowego. Podane czynniki, według opinii nauczycieli, występują u poszczególnych uczniów pojedynczo lub jako splot kilku tych czynników, np. opuszczanie lekcji i złe warunki domowe. Przyczyny wymienione w punkcie 3, 4, 5 i 6 — to typowe przykłady, które w żadnym wypadku nie powinny być podstawą do kwalifikowania uczniów do egzaminu poprawkowego. Uczniom, którym przypisuje się takie cechy, jak: lenistwo, niesystematyczność w nauce, lekceważenie obowiązków szkolnych, i którym nie udało się ich wyeliminować w ciągu roku szkolnego w procesie systematycznego oddziaływania wychowawczego — nie należy dawać poprawek. Uczniowie o takiej postawie nie wykażą najmniejszych starań w nauce. Wątpliwe jest również,

[3] Podziału dokonano na podstawie zestawienia wypowiedzi ankietowych nauczycieli.

czy uczniowie o niższych zdolnościach będą mogli sprostać zadaniom samodzielnej pracy.

Warunki życia rodzinnego dziecka mają duży wpływ na jego naukę szkolną, również na możliwości przygotowania się do egzaminu poprawkowego. Dzieci ze środowisk wiejskich mają znacznie trudniejsze warunki do nauki w okresie letnim aniżeli dzieci zamieszkałe w miastach i pochodzące z rodzin robotniczych, inteligenckich i innych. Okres wakacji na wsi to równocześnie sezon nasilenia prac w gospodarstwach rolnych, a dzieci wiejskie stanowią poważną pomoc w pracy, w domu i w polu. Zagadnienie zatrudniania dzieci szkolnych w środowiskach wiejskich i jego wpływ na wyniki nauczania wymaga oddzielnego omówienia. Ten problem również powinien być brany pod uwagę przy kwalifikowaniu uczniów do poprawek wakacyjnych. Uczniów, którym rodzice nie gwarantują wolnego czasu na naukę — nie należy wyznaczać do egzaminu poprawkowego.

Analiza kryteriów kwalifikowania uczniów do egzaminów poprawkowych wykazuje, że sprawa ta wymaga wnikliwego i indywidualnego podejścia do opóźnionych w nauce uczniów. Poprawki powinni otrzymać tylko ci uczniowie, którzy będą w stanie nadrobić zaległości w wiadomościach szkolnych, nagromadzonych w ciągu roku szkolnego. Muszą tu być brane pod uwagę przede wszystkim takie okoliczności, jak przejściowa choroba dziecka, która stała się główną przeszkodą w normalnej nauce, większa ilość opuszczonych zajęć szkolnych z innych uzasadnionych przyczyn i chwilowe zaniedbania wychowania rodzinnego. Kryteria te wydają się słuszne, w takich bowiem wypadkach istnieją przesłanki uzyskania pomyślnych wyników.

Analiza wypowiedzi nauczycieli i kierowników szkół w sprawie samodzielnej nauki uczniów w czasie wakacji wykazuje, że w tym zakresie występują pewne nieprawidłowości. Uczniów, którym wyznaczono poprawki wakacyjne, można by podzielić pod względem jakości ich nauki na 3 grupy:

1. Uczniowie, którzy częściowo pracowali i wykazywali pewien wysiłek umysłowy w nauce.
2. Uczniowie, którzy tylko w znikomych stopniu uczyli się w czasie wakacji.
3. Uczniowie, którzy w ogóle nie interesowali się nauką.

Najliczniej reprezentowana jest trzecia grupa, nieco mniej druga, a najmniej pierwsza grupa uczniów. 20% ankietowanych nauczycieli jest zdania, że uczniowie w czasie wakacji tylko częściowo wykazują zainteresowanie materiałem do egzaminu. 35% nauczycieli w swoich wypowiedziach stwierdza, że samodzielna nauka uczniów w czasie wakacji jest bardzo niewielka. Uczniowie opanowują tylko to, co im nauczyciel wyjaśni w czasie konsultacji. 45% nauczycieli, stosujących poprawki, stwierdza, że uczniowie w czasie wakacji w ogóle nie uczą się, nie wykonują

żadnych ćwiczeń, nie zgłaszają się na konsultacje mimo zachęcania przez nauczycieli. Nie uczą się w ogóle lub dopiero w ostatnich dniach sierpnia próbują przerobić wymagany materiał programowy.

2. WYNIKI EGZAMINÓW POPRAWKOWYCH

Dokładny stan liczbowy poprawek wakacyjnych, dotyczący 20 szkół z uwzględnieniem poszczególnych klas, liczby uczniów wyznaczonych do egzaminów i wyników, przedstawia następująca tabela:

Tabela nr 1

UCZNIOWIE WYZNACZENI DO EGZAMINÓW POPRAWKOWYCH I ICH WYNIKI, WEDŁUG KLAS

Rok szk. 1960/61

Uczniowie	Klasa II			Klasa III			Klasa IV			Klasa V			Klasa VI			Ogółem		
	Wyznacz. do egzam.	Przystąpili do egzam.	Zdali egzam.	Wyznacz. do egzam.	Przystąpili do egzam.	Zdali egzam.	Wyznacz. do egzam.	Przystąpili do egzam.	Zdali egzam.	Wyznacz. do egzam.	Przystąpili do egzam.	Zdali egzam.	Wyznacz. do egzam.	Przystąpili do egzam.	Zdali egzam.	Wyznacz. do egzam.	Przystąpili do egzam.	Zdali egzam.
W liczbach bezwzględnych	14	11	8	17	16	16	27	27	25	72	70	68	88	88	88	218	212	202
W odsetkach liczby uczniów w końcu roku szkolnego	2,5	1,9	1,4	2,9	2,8	2,8	4,4	4,4	4,2	11,3	10,9	10,6	14,5	14,5	14,0	7,2	7,1	6,8

Tabela wykazuje gwałtowny wzrost liczby wyznaczonych do uzupełnienia wiadomości w okresie wakacji w klasach IV, V i VI. Zjawisko to ma ścisły związek ze wzrostem ocen niedostatecznych w klasach starszych. Z zestawienia wynika, że aż 11,3% ogółu uczniów klas piątych wyznaczono do egzaminu poprawkowego i 14,5% w klasach szóstych, najmniej natomiast w klasach drugich i trzecich. Ogółem w roku szkolnym 1960/61 wyznaczono 218 uczniów do egzaminu poprawkowego, czyli 7,2% ogółu uczniów w końcu roku szkolnego.

Liczbę poprawek z poszczególnych przedmiotów oraz wyniki egzaminów przedstawia tabela nr 2.

Tabela nr 2

WYNIKI EGZAMINÓW POPRAWKOWYCH WEDŁUG KLAS I PRZEDMIOTÓW
Stan z września 1961 r.

Przedmiot	w klasach										Razem	
	II		III		IV		V		VI			
	wyz.	zd.	wyz.	zd.	wyz.	zd.	wyz.	zd.	wyz.	zd.	wyz.	zd.
Język polski	14	10	9	9	16	12	27	26	37	35	103	92
Język rosyjski	×	×	×	×	×	×	2	2	6	6	8	8
Historia	×	×	×	×	2	1	10	10	18	17	30	28
Geografia	×	×	×	×	5	4	14	14	8	7	27	25
Biologia	×	×	×	×	2	1	5	5	7	6	14	12
Matematyka	10	7	5	5	18	14	29	29	28	26	90	81
Fizyka	×	×	×	×	×	×	×	×	7	7	7	7
Ogółem	24	17	14	14	43	32	87	86	111	104	279	253

Najwięcej poprawek występuje z języka polskiego i matematyki. Dominują one we wszystkich klasach. Na 279 poprawek w 20 szkołach aż 103 przypadá na jęz. polski (36,9%). Drugie miejsce zajmuje matematyka (32,2%). Wyniki egzaminów pod względem ilościowym są dobre, nieliczni tylko uczniowie w 20 badanych szkołach nie zdali egzaminu poprawkowego.[4]

Na 279 wyznaczonych poprawek z różnych przedmiotów — z 253 uzyskano wyniki pomyślne (90,7%). Stosunek procentowy zdanych egzaminów do liczby wyznaczonych poprawek przedstawia się następująco: w klasie II — 70,7%, III — 100%, IV—74,4%, V—98,8% i w klasie VI — 93,6%.

Jakościowy bilans tych egzaminów budzi jednak pewne zastrzeżenia. Egzaminowani uczniowie w 95% otrzymali oceny ledwie dostateczne. Wydaje się, że ma tu miejsce liberalizm w ocenianiu uczniów. Większość nauczycieli objętych ankietą stwierdza bardzo słabe wyniki egzaminów poprawkowych. W czasie egzaminów wielu uczniów nie wykazało żadnego postępu w stosunku do poziomu ich wiadomości przy końcu roku szkolnego. Mimo takiego stanu 95,3% uczniów przystępujących do egzaminu zdało go „pomyślnie". Uczniowie ci otrzymali pozytywne oceny i promocję do następnej klasy.

Liberalizm w ocenianiu uczniów przy egzaminach poprawkowych pociąga za sobą ujemne skutki dydaktyczne i wychowawcze w następnej klasie. Uczeń, który nie opanował wymaganych wiadomości w danej klasie, nie jest w stanie przyswoić sobie nowego, znacznie trudniejszego materiału nauczania w wyższej klasie. Szczególnie ostro występuje to w takich przedmiotach, jak: matematyka, fizyka i język polski. Program tych

[4] Patrz tabela nr 1 i 2

przedmiotów wymaga w każdej następnej klasie wiadomości z poprzednich klas. Uczniowie potraktowani liberalnie przy egzaminie poprawkowym już w pierwszym okresie klasyfikacyjnym otrzymują oceny niedostateczne, coraz bardziej potęgują się u nich luki w wiadomościach, co w konsekwencji ponownie zagraża pozostaniem w tej samej klasie lub znów poprawką w okresie następnych wakacji.

Egzaminy poprawkowe jako jedna z form ograniczania drugoroczności w szkołach — mimo wykazanych niedociągnięć — przy lepszej organizacji pracy ucznia wyrządza mniej złego niż pozostawienie go na drugi rok w tej samej klasie.

3. WARUNKI OSIĄGANIA DOBRYCH WYNIKÓW W STOSOWANIU POPRAWEK WAKACYJNYCH

Zarządzenie Ministra Oświaty w sprawie egzaminów poprawkowych [5] nakłada na szkołę, rodziców, komitety rodzicielskie i organizacje młodzieżowe obowiązek udzielania uczniom, którzy mają poprawkę, wszechstronnej opieki i pomocy. Dotychczas szkoła wkłada najwięcej pracy, bardzo mało sami rodzice, a komitety rodzicielskie i organizacje młodzieżowe w ogóle nie interesują się sprawami douczania uczniów w czasie wakacji. Stan taki istnieje szczególnie w środowiskach wiejskich. Nauczyciele, aczkolwiek nie są obowiązani do pracy w czasie wakacji, nie odmawiają dodatkowej pracy, ażeby podnieść odsetek uczniów promowanych. Bezinteresownie zajmują się nauczaniem w czasie zasłużonego urlopu. Część szkół i nauczycieli, zwłaszcza w ostatnich latach, nie organizuje poprawek wakacyjnych, twierdząc, że nie dają one większego pożytku z powodu braku możliwości udzielania uczniom systematycznej pomocy.

Przeważająca część ankietowanych nauczycieli jest za stosowaniem poprawek wakacyjnych, ale tylko w szczególnych i uzasadnionych wypadkach. Jest to stanowisko słuszne. Tą formą pracy mogą być objęci przede wszystkim uczniowie zdolni, pilni, ambitni, którym choroba lub inne ważne przyczyny przeszkodziły w nauce szkolnej. Nauka ucznia w czasie wakacji wymaga prawidłowej organizacji. Konieczna jest tu pomoc nauczyciela, bez której uczeń szkoły podstawowej nie jest w stanie samodzielnie przepracować i przyswoić sobie materiał programowy. Praktyka wykazuje, że brak systematycznej pomocy nauczyciela i właściwej opieki domowej oraz prawidłowego kierowania i kontrolowania nie daje żadnych wyników. Uczniowie pozostawieni sami sobie przeważnie nie uczą się i przystępują do egzaminu w ogóle nie przygotowani. W takich wypadkach zainteresowanie nauką i egzaminem poprawkowym pojawia się dopiero w ostatnich dniach sierpnia, a więc na kilka dni przed egzami-

[5] Zarządzenie Min. Oświaty z dnia 13. VI. 1949 r. (Dz. Urz. Min. Ośw. nr 9 z 1949 r.) w sprawie egzaminów poprawkowych.

nem. Stąd i wyniki egzaminów są bardzo słabe. Konieczne jest więc szukanie lepszych środków i sposobów organizacji wakacyjnej nauki ucznia.

Z fragmentarycznych rozważań na temat egzaminów poprawkowych nasuwają się pewne wnioski o charakterze praktycznym, które są próbą częściowego tylko ustalenia zasad organizacji poprawek wakacyjnych w szkole podstawowej.

Aby egzaminy poprawkowe dały pożądane wyniki, musi być przedtem wykonana właściwa praca przygotowawcza. Poprawki wakacyjne nakładają obowiązki nie tylko na uczniów, którzy mają te egzaminy składać, lecz również na szkołę, na nauczycieli i rodziców. Wyznaczanie uczniom poprawek należy traktować indywidualnie, mając na uwadze całokształt warunków i możliwości nauki ucznia w okresie wakacji. Ważną sprawą jest również stopień trudności i zakres braków w wiadomościach ucznia.

Niesłusznym wydaje się dawanie poprawki uczniowi, który w całości nie wykazuje znajomości materiału z danego przedmiotu nauczania. Niewiele również pożytku da poprawka, jeżeli uczeń posiada braki w trudniejszych zagadnieniach programowych. Dlatego poprawki powinni otrzymać tylko ci uczniowie, którzy mają zaległości w niektórych tylko działach programowych i które możliwe są do przerobienia w czasie wakacji. Szczególnie rozważnie należy dawać poprawki z matematyki, fizyki, języka polskiego. Bardzo ważnym czynnikiem, który winien być brany pod uwagę — to warunki domowe ucznia. Sprawa ta musi być analizowana przy wyznaczaniu uczniom poprawek. Uczeń, któremu rodzice (opiekunowie) nie zapewniają dobrych warunków i czasu na naukę, nie jest w stanie przerobić obowiązującego materiału nauczania. Szkoła wtedy powinna bliżej zainteresować się takim uczniem i wpłynąć na rodziców, aby wspólnie zapewnić mu korzystne warunki do nauki. W tym zakresie występują szczególne trudności w środowiskach wiejskich oraz z rodzicami mało wykształconymi, trudno ich bowiem przekonać o słuszności poprawki wakacyjnej i konieczności zapewnienia uczniowi dobrych warunków do nauki.

Wydaje się, że szkoła powinna także zainteresować komitet rodzicielski organizacją pracy wakacyjnej uczniów. Warto również próbować angażować korepetytorów (rekrutujących się spoza nauczycieli danej klasy) wynagradzanych z funduszów komitetu rodzicielskiego.

Ważnym czynnikiem jest organizacja nauki ucznia w czasie wakacji. Od tego także zależą wyniki pracy ucznia.

W instrukcji Min. Oświaty w sprawie egzaminów poprawkowych czytamy: [6]

„Nauczyciel, który postawił ocenę niedostateczną i który po wakacjach będzie przeprowadzał egzamin poprawkowy, musi przed rozpoczęciem ferii udzielić uczniowi szczegółowych wskazówek tak co do materiału,

[6] Instrukcja w sprawie egzaminów poprawkowych, załącznik do zarządzenia Min. Oświaty z dnia 13. VI. 1949 r. (Dz. Urz. Min. Ośw. nr 9 z 1949 r.).

który uczeń ma w czasie wakacji przerobić, i źródeł, z których ma wiedzę czerpać, jak i co do metody, według której winien się uczyć. Tych samych informacji winien nauczyciel udzielić rodzicom (ojcu lub matce) względnie opiece domowej ucznia".

Praktyka wykazuje, że jednorazowe informacje po zakończeniu roku szkolnego nie wystarczają, dlatego organizatorzy nauki wakacyjnej winni udzielać uczniom przygotowującym się do egzaminu potrzebnych wskazówek i wyjaśnień w czasie wakacji. W tym celu konieczne jest ustalenie i uzgodnienie z rodzicami terminów konsultacji z uczniami na cały okres wakacji. Ponadto konieczne jest sprawdzenie, czy uczniowie mający poprawki posiadają potrzebne do nauki książki i podręczniki, aby w razie potrzeby udostępnić im korzystanie z biblioteki szkolnej i pomocy naukowych. Wszelkie stwierdzone braki w samodzielnej pracy ucznia winny być we właściwy sposób i jak najprędzej likwidowane, aby uczeń nie tracił czasu i nie błądził. Niepowodzenia lub zaniedbania ucznia winny być na bieżąco konsultowane z rodzicami.

Wymienione zadania wymagają wiele czasu i wysiłku ze strony organizatorów tej formy pracy. Dlatego nie można w pełni obarczać tymi obowiązkami nauczycieli w okresie zasłużonego wypoczynku. Konieczna jest przede wszystkim praca komitetu rodzicielskiego.

Egzaminy poprawkowe — według zarządzenia Ministra Oświaty z dnia 3. XII. 1958 r.[7] — mają być prowadzone przez nauczyciela przedmiotu, przy współudziale wyznaczonego przez kierownika szkoły drugiego nauczyciela. Przepisy te winny być w pełni przestrzegane w praktyce szkolnej. Wyniki egzaminu poprawkowego winny być również ustalane wspólnie przez nauczyciela przedmiotu i drugiego nauczyciela obecnego na egzaminie. Taki sposób chroni nauczyciela przed często występującymi i niesłusznymi atakami ze strony niektórych rodziców, którzy uważają, że uczeń powinien przejść do następnej klasy bez względu na wyniki egzaminu, pozwoli bardziej obiektywnie ocenić wiadomości uczniów.

Problem poprawek wakacyjnych przedstawiony w niniejszym artykule potraktowany jest fragmentarycznie i w oparciu o stosunkowo mały materiał. Całkowicie pominięto — między innymi — zagadnienie sposobów i metod pracy korepetytora z uczniami w czasie konsultacji i samodzielnej nauki domowej ucznia i inne. Sprawy te wymagają oddzielnego badania i wyjaśnienia.

Faktem jest, że prawidłowo zaplanowana i zorganizowana praca ucznia z uwzględnieniem poprzednio podanych czynników to warunki, które mogą zapewnić pomyślne i rzeczywiste wyniki.

Egzaminy poprawkowe nie są jednak najlepszym rozwiązaniem problemu drugoroczności w szkole podstawowej. Z analizy faktów widać, że

[7] Zarządzenie Ministra Oświaty z dnia 13. XII. 1958 r. (Dz. Urz. Min. Ośw. nr 13 z 1958 r.).

w organizacji poprawek wakacyjnych występuje szereg różnych trudności, które powodują słabe wyniki nauki. Ponadto wakacje to okres wypoczynku zarówno dla nauczyciela, jak i dla ucznia. Dlatego o wiele lepszym i korzystniejszym dla ucznia i szkoły wyjściem jest ujawnianie w porę niepowodzeń ucznia w nauce i bieżące zapobieganie powstawaniu ich w ciągu całego roku szkolnego. Poprawki wakacyjne są jednak lepszym wyjściem niż drugoroczność i dlatego powinny być stosowane.

ADOLF BOBOLA
Przeworsk

ROLA WYCHOWAWCY KLASY W SZKOLE POLITECHNICZNEJ
(Z doświadczeń ogólnokształcących szkół politechnicznych w Niemieckiej Republice Demokratycznej)

W dyskusjach prowadzonych z nauczycielami w czasie konferencyj, których główną tematykę stanowiły zagadnienia wiązania szkoły z życiem, wielokrotnie zastanawiano się nad tym, jaka winna być rola wychowawcy klasy w nowej, zreformowanej szkole. Sprzeczne były szczególnie poglądy dotyczące udziału wychowawcy klasy wraz ze swymi uczniami w ich pracy produkcyjnej w zakładach przemysłowych i gospodarstwach rolnych. Uważano bowiem, że nie można obciążać odpowiedzialnością za wyniki pracy w tej dziedzinie nauczyciela, który nie ma żadnego przygotowania technicznego. Problem ten stawiali pod dyskusję szczególnie nauczyciele przedmiotów humanistycznych, choć i wielu nauczycieli przedmiotów matematyczno-przyrodniczych nie widziało dla siebie miejsca w tej pracy.

Artykuł niniejszy, napisany w oparciu o rozmowy przeprowadzone z nauczycielami w NRD, poczynione obserwacje i literaturę, rzuca snop światła na to, w jaki sposób zagadnienie to praktycznie zostało rozwiązane lub rozwiązuje się w NRD. Może artykuł ten przyczyni się do ujednolicenia w pewnym sensie naszych poglądów na rolę wychowawcy klasowego.

W dokumentach dotyczących systemu oświaty i wychowania w NRD czytamy, że celem ogólnokształcącej obowiązkowej dla wszystkich dzieci szkoły politechnicznej jest wykształcenie wszechstronnie rozwiniętej osobowości ludzi gotowych do oddania swych sił dla sprawy socjalizmu, wyposażenie ich w gruntowną i możliwą do zastosowania w praktyce wiedzę oraz trwałe umiejętności.

Dzieci i młodzież należy tak kształcić i wychowywać, aby były one w stanie stosować zdobyte wiadomości i umiejętności w praktyce, aby młode pokolenie mogło spełnić zadania, jakie nakłada na nie społeczeństwo, mianowicie kontynuowanie dzieła rozwoju społecznego i kształtowanie socjalistycznego jutra. Za całokształt pracy dydaktyczno-wychowawczej klasy jest odpowiedzialny jej wychowawca.

Regulamin ogólnokształcącej szkoły politechnicznej w NRD [1] stawia przed wychowawcą klasy następujące zadania:

1. Realizowanie głównej zasady socjalistycznego wychowania — wiązanie szkoły z życiem.
2. Wychowanie w kolektywie.
3. Ścisła współpraca z nauczycielami poszczególnych przedmiotów z innymi wychowawcami.
4. Korzystanie z pomocy organizacji młodzieżowych w uzupełnianiu, pogłębianiu i utrwalaniu wiadomości i umiejętności.

[1] „Verordnung ueber die Sicherung einer festen Ordnung an den allgemeinbildenden Schulen (Schulordnung)" z dnia 12. XI. 59 r. Die sozialistische Schule, VEB Deutscher Zentralverlag, Berlin 1960.

5. Wykorzystywanie opiekuństwa brygad socjalistycznej produkcji jako środka pozytywnie wpływającego na wyniki nauczania i wychowania przez pracę produkcyjną.

6. Nawiązanie ścisłej współpracy z rodzicami uczniów swej klasy i zorganizowanie pracy aktywu rodzicielskiego.

Realizując powyższe zadania wychowawca klasy dąży przede wszystkim do zlikwidowania przepaści, jaka istnieje między teorią i praktyką, przez ścisłe powiązanie nauczania z życiem społecznym, szczególnie z socjalistyczną produkcją.

Powiązanie szkoły z życiem osiąga się przez organizowanie dnia pracy produkcyjnej, pracy społecznie użytecznej, wycieczek, pracy pozalekcyjnej itp.

Wychowawca klasy przebywa z reguły w zakładzie w dniu pracy produkcyjnej i bierze udział we wszystkich zajęciach związanych z praktyką produkcyjną. Pomaga więc w opracowaniu planu, praktyk produkcyjnych, w analizie stanowisk pracy oraz w opracowaniu zaleceń dydaktycznych dla opiekuna praktyk produkcyjnych. Powyższe zadania może wykonać nawet taki wychowawca, który posiada słabe przygotowanie techniczne.

Poza tym wychowawca klasy czuwa nad wykorzystaniem pracy produkcyjnej uczniów dla celów wychowawczych. Współpraca wychowawcy jest szczególnie ważna przy ustalaniu i formułowaniu zadań, jakie zleca opiekun praktyk.

Ponieważ w dniu pracy produkcyjnej uczniowie pracują na różnych stanowiskach, a nawet w różnych oddziałach, wychowawca nie bierze bezpośredniego udziału w procesie nauczania i wychowania wszystkich uczniów, jak to ma miejsce w klasie szkolnej, lecz zajmuje się równocześnie tylko kilkoma uczniami, czasem nawet jednym z nich. Może więc czynić gruntowniejsze obserwacje i lepiej niż w czasie lekcji poznać stosunek swych uczniów do pracy, ich zainteresowania, zamiłowania, zdolności, upodobania i skłonności, może bezpośrednio wpływać na ich rozwój względnie przeciwdziałać nieodpowiedniemu ich zachowaniu się.

W zakładzie produkcyjnym oprócz nauczyciela oddziałuje na ucznia jego opiekun praktyki oraz inni robotnicy. Fakt ten wymaga nawiązania ścisłej współpracy wychowawcy tak z opiekunem praktyk, jak i z pozostałymi robotnikami. Ich przykład ma duże znaczenie wychowawcze, zwłaszcza jeśli chodzi o zachowanie dyscypliny pracy, przepisów dotyczących bezpieczeństwa i higieny pracy, wyrobienia właściwego stosunku do pracy. Pochwała lub nagana cenionego robotnika, jego osiągnięcia w produkcji oraz przykład osobisty działają na uczniów sugestywnie.

Wychowawca klasy zachęca robotników, by interesowali się wynikami uczniów w nauce przedmiotów teoretycznych, zachęcali słabych do likwidacji ocen ujemnych, przeglądali zeszyty przedmiotowe, wskazywali, jak wielkie znaczenie w nowoczesnej produkcji mają wiadomości teoretyczne

i jak można je praktycznie zastosować, by wreszcie wyjaśniali związek, jaki zachodzi między pracą a perspektywami rozwoju społeczeństwa i państwa socjalistycznego.

Wykonanie zadań stawianych uczniom w czasie praktyk produkcyjnych wymaga stałego podnoszenia kwalifikacji pedagogicznych opiekunów praktyk produkcyjnych, rekrutujących się z członków załogi przedsiębiorstw. Udzielając opiekunom właściwych rad i wskazówek pedagogicznych wychowawca rozbudza w nich zrozumienie i zainteresowanie pracą wychowawczą.

Nie we wszystkich jednak szkołach wychowawca klasy przebywa z uczniami w zakładzie produkcyjnym w dniu praktyki produkcyjnej. Czasami opiekę nad klasą powierza się innym nauczycielom, szczególnie tym, którzy posiadają doświadczenie produkcyjne, np. nauczycielom przedmiotu „wprowadzenie do socjalistycznej produkcji" i „praca zawodowa". Nawiązują oni szybciej i bardziej wielostronną współpracę z opiekunami praktyk i wywierają w czasie praktyki lepszy wpływ na uczniów niż ci nauczyciele, którzy nie mają żadnego doświadczenia produkcyjnego. W tych przypadkach wychowawca współpracuje ściśle z nauczycielem, któremu zlecono opiekę nad jego uczniami. Podaje mu swój plan pracy wychowawczej, udziela pisemnych i ustnych wskazówek dotyczących wyników w nauce i zachowaniu się poszczególnych uczniów, a sam otrzymuje od niego stałe informacje dotyczące przebiegu pracy produkcyjnej i zachowania się uczniów w czasie tej pracy. W miarę możności wychowawca klasy hospituje zajęcia produkcyjne klasy, bierze udział w naradach opiekunów praktyki i w posiedzeniach rady politechnicznej, organizowanych przez zakład produkcyjny. Wspólnie z opiekunami praktyk ustala konkretne zadania, jakie uczniowie w dniach praktyk produkcyjnych muszą wykonać.

Obok praktyk produkcyjnych ważne miejsce w procesie nauczania i wychowania politechnicznego zajmują prace społecznie użyteczne uczniów. Do prac tych zalicza się współudział w odbudowie kraju, pomoc udzielaną rolniczym spółdzielniom produkcyjnym w zasiewie, pielęgnacji i zbiorach, zbiór ziół leczniczych, makulatury i złomu, opiekę nad klasą lub budynkiem i ogrodem szkolnym itp. Praca ta jest podejmowana przez uczniów dobrowolnie i w zasadzie bezpłatnie, nie wyklucza się bowiem możliwości otrzymania przez uczniów przewidzianego przepisami ekwiwalentu np. za pomoc w żniwach. Chodzi jednakże o to, by osiągnięta korzyść materialna nie była zasadniczym motywem pracy społecznie użytecznej.

Zajęcia te mają szczególne znaczenie dla wyrobienia socjalistycznego stosunku do pracy i własności społecznej. Uczniowie mają również możność sensownego praktycznego zastosowania wielu teoretycznych wiadomości i umiejętności nabytych w czasie nauki szkolnej. Praca społecznie użyteczna kształtuje poczucie wspólnoty interesów z całym spo-

łeczeństwem, rozbudza uczucie patriotyzmu, rozwija zasady współżycia i współodpowiedzialności.

Ważną rolę w wiązaniu nauki szkolnej z życiem odgrywa organizacja wycieczek, obozów i wędrówek wakacyjnych uczniów. Wychowawca, współpracując z organizacjami młodzieżowymi oraz nauczycielami poszczególnych przedmiotów, opracowuje cel, zadania i trasę wycieczki oraz przewiduje możliwości powiązania tej imprezy z programem nauczania poszczególnych przedmiotów. W klasach niższych powiązanie to jest stosunkowo łatwe, gdyż z reguły wychowawca sam uczy wszystkich przedmiotów. W klasach wyższych istnieje konieczność omówienia tych spraw z zainteresowanymi nauczycielami poszczególnych przedmiotów. Gdy wychowawca klasy nie zna okolic, w których ma odbyć się planowana impreza, zaprasza innych nauczycieli, znających teren, lub instruktorów organizacji turystyczno-krajoznawczej, którzy udzielają potrzebnych informacji.

Wyniki wycieczek, obozów i wędrówek wakacyjnych zależą nie tylko od dobrego przygotowania organizacyjnego tychże, lecz również od tego, jaki udział w tym przygotowaniu biorą sami uczniowie. Jeżeli uczniowie sami opracowują plan, ustalają cel, zadania i trasę, wtedy do realizacji przystępują z większym zapałem i zainteresowaniem. Rozumie się, że przy takim przygotowaniu imprezy wychowawca zachowuje nadal swą rolę kierowniczą i stara się o to, by jego zamierzenia były w planie uwzględnione.

Duże korzyści wychowawcze i naukowe przynosi wspólne życie obozowe młodzieży w czasie wakacji szkolnych. Wychowawca klasy ma wtedy możność dobierania takich czynności, które mają powiązanie z programem nauczania i które umożliwiają zastosowanie w praktyce zdobytych wiadomości i zdobywanie nowych wiadomości i umiejętności.

Ważnym czynnikiem, decydującym o wynikach socjalistycznego wychowania młodego pokolenia, jest wychowanie w kolektywie.

Uczenie się, choć przede wszystkim jest procesem indywidualnym, nosi równocześnie charakter kolektywny. Dobre warunki do kolektywnej nauki stwarza metoda poszukująca. Wspólne opracowywanie pewnych partii materiału nauczania, wspólne rozwiązywanie zadań wywołuje powstawanie kolektywnych przeżyć i uczuć społecznych. W procesie kolektywnego uczenia się kształtują się określone właściwości psychiczne i sposoby zachowania się. Istnieje tutaj ścisły związek między kolektywnym charakterem uczenia się i wyrabianiem kolektywnych form zachowania.

Na pracę dydaktyczną i wychowawczą wpływa dodatnio lub ujemnie „opinia publiczna" kolektywu klasowego, istnieje bowiem ścisły związek między tą opinią a stosunkiem jej członków do nauki szkolnej. W tworzeniu opinii publicznej rola wychowawcy klasowego jest olbrzymia. Swój wpływ wychowawca wywiera przez stawianie wysokich wymagań

i własny przykład, jak i przez stworzenie w klasie atmosfery szczerości i zaufania. Taka atmosfera powoduje, że uczniowie z zaufaniem wyjawiają wychowawcy swoje troski, potrzeby i trudności, gdyż uważają go za najlepszego przyjaciela i pomocnika. Wychowawca klasy troszczy się również o to, by podobny stosunek do uczniów i taka sama atmosfera panowała na lekcjach innych nauczycieli uczących w jego klasie.

Duże znaczenie dla podnoszenia wyników nauczania ma organizowana przez wychowawcę kolektywna analiza wyników okresowych i wspólne szukanie środków zaradczych oraz organizowanie kolektywnej pomocy dla uczniów słabszych. Do zadań wychowawcy klasy należy bowiem szukanie przyczyn niepowodzeń w nauce i organizowanie wzajemnej pomocy uczniów czy to przez tworzenie brygad pomocy koleżeńskiej, czy też zlecanie opieki nad uczniem słabszym jednemu z dobrych uczniów.

Społeczna pomoc koleżeńska w nauce często przyczynia się do powstania stosunków koleżeństwa i przyjaźni, które wzmocniły kolektyw klasowy. W wypadku gdy pomoc jednej brygady lub jednego ucznia nie przynosi spodziewanych rezultatów, wychowawca ucieka się do pomocy innej brygady lub innego ucznia. Brygada lub uczeń służący pomocą koledze w nauce zostaje wpisany do „czerwonej księgi dobrych uczynków". W niektórych szkołach rozwija się wzajemną pomoc poszczególnych klas. Ta forma pomocy ma wielkie znaczenie dla tworzenia się kolektywu szkolnego, jest jednakże jeszcze mało rozwinięta.

Wychowawca klasy, zdający sobie w pełni sprawę z odpowiedzialności za całość pracy dydaktyczno-wychowawczej w swej klasie, dąży do stworzenia jednolitego frontu wychowawczego, złożonego z nauczycieli uczących w jego klasie, rodziców oraz opiekunów praktyk produkcyjnych. Doświadczenie wskazuje, że najlepsze wyniki daje w tym wypadku dobra współpraca wychowawcy klasy z nauczycielami poszczególnych przedmiotów, oparta na prawdziwym koleżeństwie i pełnym wzajemnym zaufaniu. Podstawą tej współpracy jest konkretny plan pracy wychowawcy, realizacja i kontrola jego realizacji.

Wyniki pracy wychowawcy klasowego zależą w dużym stopniu od dobrego zorganizowania kolektywu wychowawczego klasy, składającego się z nauczycieli wszystkich przedmiotów, wychowawców internatu oraz opiekunów praktyk. Nauczyciele uczący w jednej klasie i podporządkowujący się zleceniom i wskazówkom wychowawcy tej klasy są równocześnie odpowiedzialnymi wychowawcami w innych klasach, w których pozostali wychowawcy klas są zatrudnieni jako nauczyciele różnych przedmiotów. Te zamienne stosunki podporządkowania i kierowania wpływają decydująco na właściwe ustawienie pracy kolektywów wychowawczych klas i sprzyjają tworzeniu się ogólnoszkolnego kolektywu pedagogicznego, troszczącego się o poziom naukowy i wychowawczy całej szkoły.

Do obowiązków wychowawcy klasy należy stała analiza i kontrola stanu realizacji programu nauczania. Czyni to przez rozmowy prowadzone z poszczególnymi nauczycielami w regularnych odstępach czasu, przez hospitacje ich lekcji i rozmowy pohospitacyjne lub też przez porównywanie wyników nauczania swojej klasy z klasami równoległymi swej szkoły lub innych szkół.

Hospitacje lekcji pozwalają wychowawcy zorientować się, czy podawany materiał nauczania jest przez uczniów rozumiany, czy posiadają oni przewidziany programem nauczania zakres wiadomości i umiejętności zastosowania praktycznego tych wiadomości, czy biorą żywy udział w lekcjach oraz w jaki sposób nauczyciel pobudza ich do aktywnego udziału w procesie nauczania. Materiał obserwacyjny, zebrany przez wychowawcę klasy w czasie hospitacji, stanowi podstawę do przeprowadzenia rozmowy pohospitacyjnej, w czasie której dokonuje się analizy i oceny wykonania programu i metod pracy nauczyciela, omawia się z hospitowanym aktualne problemy metodyczne i wychowawcze.

Pewną pomoc w pracy wychowawcy klasowego stanowią wychowawcy internatu, szczególnie zaś ci, którzy mają nadzór nad domową pracą ucznia i pełnią dyżury w uczelniach internatów. Współpraca polega na wspólnym opracowywaniu planów wychowawczych i wzajemnym hospitowaniu zajęć szkolnych i pracy w internacie. Wychowawca klasy, hospitując internat, ma możność zapoznania się z wielu przyczynami niedomagań swych uczniów. Z kolei wychowawcy internatów, biorąc udział w zajęciach szkolnych, stwierdzają, jaki jest udział ich wychowanków w procesie dydaktycznym i wychowawczym szkoły.

Niezastąpionym sojusznikiem wychowawcy klasy w pracy nad zbliżeniem szkoły do życia społecznego oraz nad osiągnięciem wysokich wyników w nauczaniu i socjalistycznym wychowaniu są organizacje dziecięce i młodzieżowe. Wychowawcy rozumieją, że bez tego sojusznika socjalistyczne wychowanie młodzieży nie jest możliwe. Dlatego organizacje uczniowskie są otaczane stałą opieką dyrektorów szkół i poszczególnych wychowawców.

W szkołach politechnicznych NRD szeroko rozpowszechniona jest instytucja opiekuństwa (Paternschaft) brygad pracy socjalistycznej nad poszczególnymi klasami i szkołami. Zawarte w umowach opiekuńczych obustronne zobowiązania dotyczą różnych stron pracy dydaktyczno-wychowawczej. Wychowawca klasy czuwa, by zobowiązania te były konkretne i odpowiadały możliwościom wszystkich zainteresowanych.

Treść zobowiązań uczniów dotyczy najczęściej poprawy zachowania, zmiany stosunku do pracy i nauki, aktywnego udziału w nauce, pomocy w przygotowywaniu materiałów potrzebnych do prowadzenia lekcji, systematycznego odrabiania prac domowych, osiągania dobrych wyników w pracy szkolnej, pracy produkcyjnej i pracy pozalekcyjnej.

Brygady opiekuńcze zgodnie z treścią swych zobowiązań zapraszają uczniów do swych zakładów pracy. Tam zapoznają ich z metodami swej pracy, z pomysłami racjanalizatorskimi, zapraszają ich na narady produkcyjne, zapoznają ze swymi racjonalizatorami i aktywistami, wskazują możliwości praktycznego zastosowania wiedzy szkolnej w produkcji.

Współpraca wychowawcy klasy z brygadą pracy socjalistycznej polega z jednej strony na pomocy w opracowaniu zasad umowy opiekuńczej, z drugiej strony na stałym udzielaniu członkom tej brygady wskazówek dotyczących oddziaływania wychowawczego na uczniów i kontroli wykonania obustronnych zobowiązań zawartych w umowie opiekuńczej. Im żywsze są kontakty wychowawcy z brygadą, tym lepsza jest pomoc jej w realizacji programu nauczania i planu wychowawczego.

By podkreślić wagę umowy opiekuńczej, aktowi jej podpisania nadaje się bardzo uroczysty charakter. W uroczystości takiej biorą udział wszyscy uczniowie i wszyscy członkowie brygady opiekuńczej oraz wychowawcy i nauczyciele. Podobnie uroczysty charakter ma podsumowanie realizacji zobowiązań.

Wyrobienie w uczniach pozytywnego stosunku do nauki wymaga wspólnego wysiłku nauczycieli i rodziców. Wychowawca klasy stara się w tym kierunku oddziaływać na rodziców uczniów swej klasy stawiając im następujące zadania:

a) wprowadzenie stałego reżimu dnia pracy ucznia,
b) ustalenie dokładnego zakresu obowiązków dziecka i przestrzeganie ich wykonywania.
c) przestrzeganie zasady, że najpierw dziecko musi odrobić zadania domowe, a następnie może wykonywać inne czynności,
d) pomaganie dziecku we wzbogacaniu jego wiadomości i umiejętności przez podróżowanie, przechadzki, rozmowy, przez udostępnienie odpowiednich dla jego wieku audycji radiowych i telewizyjnych, filmów, literatury, prasy, zabaw itp.

Współpraca wychowawcy klasy z rodzicami uczniów przybiera najczęściej formę wieczorów rodzicielskich, osobistych rozmów z rodzicami w czasie odwiedzania ucznia w domu lub w czasie przyjęć rodziców w szkole oraz informacji pisemnych.

W czasie wieczorów rodzicielskich wychowawca klasy omawia podstawowe zagadnienia dydaktyczne i wychowawcze. Powodzenie takiego wieczoru zależy od dobrej organizacji, na którą składa się: wczesne zawiadomienie rodziców (najmniej tydzień przed planowanym zebraniem), takie sformułowanie tematu prelekcji, by zainteresował wszystkich rodziców, wysłanie odręcznego zaproszenia do rodziców, którzy wykazują małe zainteresowanie pracą szkolną swych dzieci, względnie doręczenie

im takiego zaproszenia przez wychowawcę klasy lub przedstawiciela komitetu rodzicielskiego.

Zasadniczym punktem programu wieczoru jest interesująca, możliwie krótka, oparta na konkretnym materiale przykładowym prelekcja wychowawcy klasy. Prelekcja ta nie może wyczerpywać tematu, lecz winna pobudzać do dyskusji. Wnikliwa dyskusja uczestników daje wychowawcy materiał do jego dalszej pracy.

Wychowawca klasy odwiedza również ucznia w domu rodzinnym i tam prowadzi z rodzicami rozmowy dotyczące wyników w nauce i zachowania się ich dziecka. Oprócz tego wychowawca klasy i poszczególni nauczyciele zapraszają rodziców do szkoły, by na miejscu omówić z nimi wszystkie sprawy związane z ich dzieckiem. Gdy realizacja powyższych form współpracy wychowawcy z rodzicami nie może mieć miejsca, wychowawca wysyła do rodziców informacje pisemne. Stosuje się je tylko w wypadkach koniecznych, ponieważ nie mogą one zastąpić osobistych kontaktów.

W swej pracy z rodzicami wychowawca klasy opiera się na aktywie rodzicielskim. Wspólnie z nim układa plany wychowawcze klasy i dyskutuje różne problemy pedagogiczne klasy, które mają być przedstawione na wieczorach rodzicielskich. Tylko z pomocą tego aktywu udaje się wychowawcy wywiązywać z wielu obowiązków, jakie na niego nakłada regulamin szkoły.

S. SZAJEK
Poznań

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

WACŁAW WOJTYŃSKI — MYŚL PEDAGOGICZNA WŁADYSŁAWA SPASOWSKIEGO [1]

Umiejętność zdobywania wpływu na wychowywaną młodzież jest bodaj najważniejszą cechą każdego dobrego nauczyciela, zasadniczym warunkiem powodzenia w pracy pedagogicznej. Do najciekawszych też problemów, związanych z działalnością pedagogiczną Władysława Spasowskiego, należy niewątpliwie problem wielkiego, sugestywnego wpływu tego wybitnego pedagoga i myśliciela na swoich uczniów. Świadectwem tego wpływu było powstanie Koła Uczniów prof. Władysława Spasowskiego, skupiające ponad 300 członków oraz żywe do dziś wrażenie z obcowania z nim byłych jego słuchaczy. Wacław Wojtyński w swoim studium poświęconym Spasowskiemu w dużym stopniu rozwiązuje ten pasjonujący każdego nauczyciela problem.

W zwięzłym życiorysie Spasowskiego zwraca uwagę czytelnika na jego stosunkowo wczesne wyzwolenie się z wszelkich tradycjonalistycznych nawarstwień wyniesionych z domu i podjęcie jeszcze na ławie szkoły średniej wysiłku wyrabiania sobie naukowego poglądu na świat. Wysiłek ten — jak stwierdza Wojtyński — jest również charakterystyczny dla okresu studiów uniwersyteckich i podjętej równocześnie pracy samokształceniowej w tak u nas charakterystycznych dla czasów pozytywizmu tajnych kółkach, gdzie miał sposobność zetknąć się z naszymi najwybitniejszymi podówczas uczonymi — Krzywickim, Mahrburgiem, Nussbaumem, Nałkowskim i innymi.

Zapoznając czytelnika ze studiami Spasowskiego nad poglądami filozoficznymi Mahrburga i Guyau podkreśla Wojtyński, jako charakterystyczny rys jego osobowości, zainteresowanie problemami moralnymi, pasję poszukiwania prawdy. Charakteryzując działalność pedagogiczną Spasowskiego w seminarium nauczycielskim, przede wszystkim jako kierownika Kursów Nauczycielskich im. Wacława Nałkowskiego, podkreśla Wojtyński poglądy Spasowskiego na wielką rolę, którą ma do spełnienia nauczyciel jako wychowawca młodego pokolenia — a więc w kształtowaniu przyszłości.

Stąd płynęły — zdaniem Wojtyńskiego — starania Spasowskiego zmierzające do wytworzenia w uczelni atmosfery rzetelności przenikającej zbiorowy i indywidualny proces zdobywania wiedzy przez przyszłych nauczycieli; stąd jego starania, by pobudzić słuchaczy do studiowania dzieł naukowych, do ciągłego rozszerzania i pogłębiania swojej wiedzy; stąd jego dążenie, by nauczyć słuchaczy myśleć samodzielnie i krytycznie, wyrobić w nich przekonanie, że kształcić się powinno do końca życia.

Źródła wpływu Spasowskiego na słuchaczy były niewątpliwie związane z właściwościami osobowości Spasowskiego. Właściwości te stara się ujawnić Wojtyński, omawiając jego działalność pedagogiczną i naukową. Omawia więc jego głęboką wiedzę społeczną, pedagogiczną, wiedzę o świecie współczesnym. W sferze uczuć — jego wiarę w to, że człowiek wyzwolony z przesądów religijnych, nacjonalistycznych i społecznych może usunąć ujemne strony panującego ustroju społecznego i zbudować lepszy świat, wiarę w człowieka, w jego pęd do doskonałości, do coraz pełniejszego rozumienia stosunków międzyludzkich i dróg do lepszej przyszłości.

[1] Warszawa — Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych — 1962 r.

Jednego z istotnych źródeł wpływu Spasowskiego na uczniów doszukuje się Wojtyński słusznie w trwającym nieustannie rozwoju samego Spasowskiego. „Na oczach słuchaczy — stwierdza Wojtyński — i wraz z nimi niejako rósł wewnętrznie i dojrzewał". Wraz ze słuchaczami przeżywał swoje rozczarowania do kierunku, w jakim zdążało ówczesne życie Polski, swoje zawody i rozterki.

Niewątpliwie również istotnym źródłem wielkiego wpływu na słuchaczy był kierunek i treść pracy pedagogicznej Spasowskiego. Zagadnieniu temu poświęca Wojtyński rozdział: „Społeczno-moralne aspekty problemu wyzwolenia człowieka". Wyjaśnia w nim, jak ujmował Spasowski problem wolności. Przeciwstawiając się poglądom burżuazyjnym na ten temat, zgodnie z marksizmem problem wolności traktował jako wytwór rozwoju historycznego, który musi doprowadzić do zasadniczych przeobrażeń ustrojowych, ekonomicznych i politycznych. Prawdziwa wolność, która — zdaniem Spasowskiego — zaistnieć może dopiero w ustroju komunistycznym, polega na wyzwoleniu się człowieka z przesądów, dogmatów i mitów. Nie może być mowy jego zdaniem o realizacji idei wolności w świecie własności prywatnej, w systemie klasowego wyzysku, w społeczeństwach wstrząsanych antagonistycznymi sprzecznościami ekonomicznymi.

Zgodnie również z marksistowskim poglądem na świat Spasowski traktuje człowieka jako istotę nie tylko myślącą, ale i działającą, w jego pracy widzi właśnie przejaw człowieczeństwa.

W rozdziale trzecim omawia Wojtyński poglądy Spasowskiego na reformę szkolną, postulat jak najsilniejszego powiązania szkoły z życiem i jego potrzebami. Stwierdza, że punktem wyjścia tych poglądów były hasła i idee charakterystyczne dla początków XX wieku więc ruchu „nowego wychowania" reprezentowanego przez takich myślicieli, jak Stanley Hall, W. James, J. Dewey, J. Kerschensteiner, A. Ferriere, E. Clapared'e i inni. Wyjaśnia, pod jakim względem koncepcja „szkoły działania" Spasowskiego różniła się od poglądów wspomnianych wyżej reformatorów tradycyjnej szkoły. Różnice te dotyczą — zdaniem Wojtyńskiego — koncepcji uspołecznienia szkoły, usunięcia pierwiastka mistycznego tkwiącego w koncepcjach burżuazyjnych reformatorów, stosunku do państwa burżuazyjnego i ustroju kapitalistycznego.

Ujawniając istotną treść poglądów Spasowskiego na szkołę pracy twórczej, uzasadnia Wojtyński w sposób przekonywający, że Spasowski demaskuje klasowe tendencje burżuazyjnych pedagogów. Wszyscy oni — zdaniem Spasowskiego — stają w obronie jedynie koniecznych reform szkolnictwa w granicach panującego ustroju kapitalistycznego i nie mają odwagi przekroczyć tych granic. W przeciwstawieniu do nich uważa (Spasowski), że istota wychowania społecznego polega na zaszczepieniu w umysłach idei socjalistycznych i kolektywistycznych oraz głębokiego humanizmu. Przewiduje, że wychowanie w nowej szkole pracy winno doprowadzić do usunięcia przedziału między pracownikami fizycznymi i umysłowymi, do wpojenia przekonania o konieczności pracy. Widzi również Wojtyński różnicę między Spasowskim i burżuazyjnymi pedagogami w ujmowaniu osobowości jako celu wychowania, w koncepcji człowieka, jego stosunku do przyrody i społeczeństwa. Spasowski w ujmowaniu tego problemu odrzuca wszystko, co trąci teologią, metafizyką i zautomatyzowanymi przejawami świadomości tradycyjnej. Jego zdaniem, celem wychowania winien być wszechstronnie rozwinięty człowiek, uzdolniony do twórczego życia, świadomie aktywny wobec otaczającej go przyrody i wobec innych ludzi. Tę aktywność rozumie Spasowski w sensie przekształcania na lepsze panujących stosunków. Uważa też, że należy kierować wzrok młodzieży jak najczęściej ku „jutru nowego życia".

W poglądach Spasowskiego na rolę i treść wykształcenia ogólnego zwraca uwagę Wojtyński na wpływ klasyków marksizmu w ujmowaniu postulatów wiązania wykształcenia z potrzebami życia i na bliskość tych poglądów dzisiejszego naszego

rozwiązywania tych problemów. Spasowski — zdaniem Wojtyńskiego — zdawał sobie sprawę z sprzeczności między celami wychowawczymi współczesnej mu szkoły z celami społecznymi. Swoją też koncepcję szkoły pracy traktuje jako szkołę przyszłości, szkołę socjalistyczną, która będzie krzewicielką zasad i poglądów wyznawanych przez klasę pracującą. A więc szkołę, która mogłaby powstać w warunkach całkowitego oddzielenia kościoła od państwa, kiedy rząd będzie istotnym wykładnikiem woli wszystkich ludzi pracy.

Wiele uwagi poświęca Wojtyński poglądom Spasowskiego na osobowość nauczyciela, jego kształcenie i wychowanie, jego rolę jako głównej sprężyny i wodza pokojowej rewolucji kulturalnej, bojownika reformy w duchu sprawiedliwości społecznej. Nauczyciel — w przekonaniu Spasowskiego — winien służyć głównie wyrabianiu nałogu krytycznego myślenia i upartego poszukiwania prawdy.

Obszernie również omawia Wojtyński poglądy Spasowskiego na rolę i znaczenie samokształcenia: pogląd, że wychowanie szkolne polega w istocie na wdrażaniu młodzieży do samokształcenia, które trwać powinno przez całe życie jednostki. Szczegółowo w związku z tym omawia poglądy Spasowskiego na założenie, cele, treść i metody samokształcenia. Zasadniczym celem samokształcenia według Spasowskiego jest kształtowanie w sobie naukowego, wolnego od przesądów i nawarstwień irracjonalnych — jednolitego poglądu na świat.

W zakończeniu swojej pracy podkreśla Wojtyński te elementy w poglądach Spasowskiego, które decydują o jego wybitnie postępowym stanowisku i sprawiają, że te poglądy są nam i dziś bliskie.

Wojtyński w swoim studium często konfrontuje poglądy Spasowskiego z poglądami innych pedagogów naszych i obcych. Praca więc jego obok szczegółowego omówienia dorobku jednego z najwybitniejszych naszych pedagogów zawiera wiele krytycznie oświetlonych wiadomości z rozwoju myśli pedagogicznej końca XIX i początków XX wieku. Sądzić też należy, że będzie cenną pozycją w bibliotekach nauczycielskich.

T. WOJEŃSKI

J. BARTECKI, E. CHABIOR — O NOWĄ ORGANIZACJĘ PROCESU NAUCZANIA

Warszawa 1962 Nasza Księgarnia ss. 390

1. TREŚĆ I CHARAKTER KSIĄŻKI

W 1958 roku J. Bartecki ogłosił książkę pt. „Aktywizacja procesu nauczania poprzez zespoły uczniowskie", w której podał racje teoretyczne i praktyczne, przemawiające na korzyść nauczania w warunkach istnienia zespołów uczniowskich w klasie.

Recenzowana praca jest książką poświęconą temu samemu zagadnieniu, przygotowaną tym razem przez J. Barteckiego i E. Chabiora. Składa się ona z dwóch części: ogólnej i szczegółowej.

W części ogólnej, po sformułowaniu podstawowych celów nauczania socjalistycznego (s. 14—15), autorzy stwierdzają, że organizacja procesu nauczania „dostosowana głównie do przekazywania przez nauczyciela, tj. przyjmowanie i reprodukowanie przez uczniów gotowych wiadomości, jest nadal powszechnie stosowana z nielicznymi wyjątkami" (s. 16).

Jak wobec tego doprowadzić do zlikwidowania w naszych szkołach bierności, nudy, formalizmu, rutyny, uniemożliwiających rozwój intelektualny wychowanków?

Zdaniem autorów, problemowe nauczanie w zespołach daje okazję do tego, aby każdy uczeń mógł przeżywać twórczy, „pełen sprzeczności" niepokój intelektualny. Proces nauczania, w którym uczeń aktywnie uczestniczy w zdobywaniu dla niego nowej wiedzy, jest jednym z warunków umożliwiających pełne przygotowanie go do przyszłych jego zadań w społeczeństwie.

W dalszym ciągu części ogólnej autorzy przedstawiają poglądy J. Deweya i J. Piageta na proces uczenia się. Informują również o niektórych próbach grupowego i zespołowego nauczania w Polsce i za granicą. Omawiają nauczanie według planu Jenajskiego, nauczanie metodą Cousineta oraz doświadczenia nauczycieli polskich z okresu międzywojennego i obecne doświadczenia prowadzone w Austrii.

W rozdziale końcowym części ogólnej autorzy informują o własnych badaniach nad problemowym nauczaniem w zespołach, którymi zostały objęte szkoły podstawowe (29), licea ogólnokształcące (30), licea pedagogiczne (4), szkoły zawodowe (18) oraz 2 politechniki i jedna WSP. Materiał badawczy jest zatem zróżnicowany. W oparciu o ten materiał autorzy twierdzą, że nauczanie problemowe w ramach pracy zespołowej daje lepsze wyniki aniżeli dotychczasowa forma pracy „równym frontem", bez organizowania zespołów roboczych. Na potwierdzenie tego przytaczają głosy nauczycieli praktyków wypowiadających się entuzjastycznie o organizacji nauczania w zespołach uczniowskich.

Cz. II — szczegółowa — obejmuje przykłady organizacji lekcji w warunkach problemowego nauczania w zespołach.

Rozdział I zawiera sprawozdanie z lekcji w klasach I—IV, rozdział drugi — sprawozdanie z lekcji w klasach V—VII, a rozdział trzeci — sprawozdania z lekcji w klasach VIII—XI.

2. PRÓBA OCENY RECENZOWANEJ KSIĄŻKI

Do dodatnich stron omawianej publikacji należy zaliczyć: 1. pokazanie organizacji pracy na lekcji umożliwiającej wszystkim uczniom w klasie czynny udział, 2. uzasadnienie walorów nauczania problemowego, stwarzającego okazję do rozwoju samodzielnego i krytycznego myślenia uczniów.

Książka ta posiada jednak szereg braków, na które chcę zwrócić uwagę.

1. Autorzy, powołując się na pracę Cz. Kupisiewicza pt. „O efektywności nauczania problemowego", twierdzą, że „(...) istotą problemu jest tkwiąca w nim trudność (...), która wywołuje badawczą postawę podmiotu" (s. 22). Nie wyjaśniają jednak, jakie warunki wywołują badawczą postawę podmiotu.

Zdaniem autorów, charakterystyka np. „Janka muzykanta" z noweli H. Sienkiewicza nie jest problemem. Stanie się nim dopiero wtedy, kiedy uczniowie będą szukali odpowiedzi na takie np. pytania: czym w życiu Janka było ukochanie muzyki? jakie były istotne przyczyny tragedii Janka? itp. Autorzy dalej dowodzą, że uczniowie, szukając odpowiedzi na te pytania, muszą rozumować i zająć krytyczne stanowisko wobec wysuniętego problemu" (s. 22).

Trzeba tutaj koniecznie wyjaśnić, że nie zawsze postawione przez nauczyciela pytanie jest problemem dla ucznia. Pytanie staje się problemem (niezależnie od tego, kto je postawił, nauczyciel czy uczeń, dopiero wtedy, kiedy wywoła intelektualne i emocjonalne nastawienie aktywizujące i pobudzające do poszukiwania odpowiedzi na nie. Wywołanie takiego nastawienia jest podstawowym warunkiem problemowego nauczania.

2. Autorzy twierdzą, że „badawczą postawę podmiotu wywołuje sytuacja problemowa, a znajomość procesu poznawczego ucznia umożliwia nauczycielowi częste

stwarzanie sytuacji problemowych, w których uczeń szuka samodzielnie odpowiedzi na postawione mu pytanie (s. 23).

Nie wyjaśnia to, czy sytuacją problemową jest chwilowy stan umożliwiający tylko postawienie pytań problemowych, jak sądzą niektórzy, czy też terminem tym można objąć całą lekcję, co jest ważne ze względu na poprawne rozumienie istoty problemowego nauczania.

3. W sprawie emocjonalnego nastawienia do pracy lekcyjnej w warunkach problemowego nauczania autorzy piszą: „Należy stwarzać na lekcjach takie warunki natury intelektualnej i emocjonalnej, które stanowiłyby »siłę napędową« dla procesu rozwiązywania problemów?" (s. 23) A dalej: „Jeżeli w klasie panuje atmosfera intelektualnego podniecenia, to żądaną odpowiedź daje w gorączkowym pośpiechu jeden lub najwyżej paru uczniów, a takie czy inne jej uzasadnienie — ze względu na ów stan emocjonalny — przedstawia z reguły niewielką wartość kształcącą". (s. 26).

W pierwszej wypowiedzi emocjonalne nastawienie ma być „siłą napędową" rozwiązywania problemów, a w drugiej — neguje się walor pedagogiczny emocjonalnego nastawienia w procesie rozwiązywania problemów. Z poprzednich moich uwag — a szczególnie z ujęcia samej istoty problemu wynika, że twierdzenie takie budzi poważne zastrzeżenia.

4. Autorzy są zdania, że poszukiwanie rozwiązania określonych problemów powinno się odbywać w warunkach pracy zespołowej. Tylko ta forma pracy, według autorów, daje okazję do maksymalnego wysiłku intelektualnego. Twierdzą oni, że nauczanie problemowe bez organizowania zespołów uczniowskich nie przedstawia takiej wartości, jak w warunkach pracy zespołowej. Powyższe twierdzenie zakłada formalizm i uniformizm. W zależności bowiem od warunków, tematu lekcji, aktualnego zainteresowania dzieci będziemy stosowali różne formy pracy, pamiętając przy tym, że trzeba zawsze aktywizować intelektualnie i emocjonalnie uczniów.

5. Podrozdział zatytułowany „Organizowanie zespołów" nasuwa mi cały szereg wątpliwości.

Budzi wątpliwości sposób interpretowania na przykład terminów „grupa" i „zespół". Socjologia przez grupę społeczną rozumie bowiem każde zrzeszenie ludzi, które w ich świadomości stanowi pewnego rodzaju odrębną całość, zespolone ze sobą określoną więzią. Może to być więź polityczna, religijna, zawodowa itp. (F. Znaniecki: „Socjologia wychowania" Warszawa 1928 Książnica-Atlas). Grupy społeczne mają charakter historyczny. Okres istnienia poszczególnych grup jest stosunkowo długi. Zespół zaś, według socjologii, jest powoływany przez grupę społeczną do spełnienia doraźnych zadań. Tymczasem autorzy twierdzą, że zespoły mają charakter trwały, zaś grupy tylko doraźny. Pojęcia: grupa i zespół, są zapożyczone z socjologii. Wydaje się, że powinno się uwzględniać stronę znaczeniową tych pojęć, gdyż dowolne ich interpretowanie prowadzi do chaosu.

6. Autorzy, omawiając na podstawie badań empirycznych sposoby organizowania pracy dydaktycznej w warunkach istnienia zespołów uczniowskich, nie podają, jakie trudności napotykali nauczyciele, prowadzący lekcje według tej formy, jak te trudności przezwyciężali, jakie problemy dotyczące nauczania zespołowego nie są jeszcze rozwiązane itp. Wiadomo powszechnie, że uczniowie różnie pracują, jedni szybciej, drudzy wolniej. Jaka powinna być postawa nauczyciela wobec faktu, że np. trzy zespoły wykonały już swoje zadanie, inne nie wykonały? Co wtedy trzeba zrobić? Czy trzeba zmienić skład osobowy zespołu, czy też rozwiązać tę trudność inaczej?

7. Autorzy zamieścili sprawozdania z lekcji przeprowadzonych według ich założeń.

Konstrukcja i przebieg wielu lekcji zawartych w sprawozdaniach jest, moim zdaniem, wadliwa.

Język polski — kl. II. Temat „Zbliża się 1 maja". Nauczyciel rozmawia z dziećmi na temat święta 1 maja. Czyta wiersz. Następnie d a j e zadanie dla zespołów. Dzieci w zespole mają przeczytać ten wiersz i zastanowić się nad tym, jak należy uczcić 1 maja.

Nauczyciel, który d a j e zespołom zadanie w określonym etapie pracy lekcyjnej bez wywołania odpowiedniej aktywności intelektualno-emocjonalnej, prowadzi lekcję formą zespołową, ale nie ma tam nauczania problemowego w warunkach istnienia zespołów uczniowskich.

Wydaje mi się, że błąd powstał w wyniku braku wyraźnego określenia, co autorzy rozumieją przez problem, a co przez zadanie (problem a zadanie).

Konstrukcja lekcji j. polskiego w kl. III na temat: „Opracowanie czytanki M. Konopnickiej — »Nasza szkapa« jest zbliżona do problemowej, szczególnie w części wstępnej. Omówię ją. „...Nauczyciel zapytuje, jaki tekst w czytance odpowiada umieszczonemu na str. 148 obrazkowi?" (s. 185). Chyba lepiej byłoby, aby nauczyciel polecił dzieciom przypatrzeć się obrazkowi, a następnie dopiero zadać to pytanie. Z tekstu wynika, że było odwrotnie.

Postawienie powyższego problemu zaktywizowało uczniów (przedstawione to jest w sprawozdaniu dość wyraźnie). Następnie „nauczyciel p o l e c a uczniom zastanowić się w zespołach: jakie jeszcze obrazki można wyodrębnić w czytance, ustalić wspólnie tytuły tych obrazków i uporządkować je według kolejności następstwa w czytance".

Jednym z podstawowych warunków, umożliwiających wywołanie aktywnej intelektualnie i zabarwionej emocjonalnie postawy wobec pytania problemowego, jest doprowadzenie uczniów do samodzielnego formułowania problemów. Lekcje, podczas których nauczyciel narzuca niejako uczniom zadanie do wykonania, nie mają struktury problemowej.

Lekcja j. polskiego w kl. IV. Temat: „Dzieci-sieroty dawniej a dziś".

Nauczyciel rozpoczyna lekcję pogadanką o dzieciach-sierotach. „Mówi przy tym, że w dawnej Polsce nie było domów dziecka i dlatego dzieciom-sierotom było źle". Dzieci przypominają sobie utwory M. Konopnickiej, w których autorka pisała o dzieciach-sierotach. Następnie „nauczyciel oświadcza, że przyniósł ciekawą książeczkę M. Konopnickiej pt. »Franek«, z której dowiedzą się dzieci, jaki był ten Franek i jak się opiekował małym sierotą Karolkiem". Nauczyciel czyta wyjątek z książeczki. „Następnie rozdaje po jednej każdemu zespołowi. Dzieci oglądają z zaciekawieniem piękne, barwne obrazki i dzielą się uwagami. W książeczce znajdują się kartki z zadaniami dla zespołów, które z kolei każe nauczyciel odczytać po cichu, a następnie głośno jednemu z uczniów". (s. 189) Nauczyciel nie wywołał odpowiedniej atmosfery warunkującej problemowe nauczanie. Nie neguję, że przebieg powyższej lekcji dał okazję dzieciom do aktywnej pracy. Stopień jednak tej aktywności byłby wyższy, gdyby pytania dotyczące treści utworu były postawione przez uczniów.

Sprawozdania z lekcji matematyki, przyrody, geografii i historii w klasach niższych nie przedstawiają poszczególnych jednostek metodycznych w strukturze problemowej.

Wydaje mi się, że lekcja problemowa w warunkach istnienia zespołów uczniowskich powinna mieć przebieg następujący. Część wstępna lekcji: Na podstawie rozmowy z dziećmi nauczyciel ustala, co dzieci wiedzą na dany temat, czego nie wiedzą i w jaki sposób można dowiedzieć się o tym. Uczniowie przygotowują materiał umożliwiający uzyskanie poprawnej odpowiedzi na dane pytanie problemowe.

Praca w zespołach. Dyskusja nad problemem postawionym w pierwszym etapie lekcji. Wykorzystanie zebranego materiału do rozwiązania problemu.

Praca z całą klasą: Weryfikacja rozwiązania następuje w warunkach pracy z całą klasą. W wyniku „starcia" się poglądów różnych zespołów dzieci dochodzą

do zweryfikowania swego, w zespole sformułowanego, stanowiska. Lekcję kończy wspólnie zredagowany zapis.

Przykłady lekcji w kl. V—VII.

Sprawozdanie z lekcji j. polskiego w kl. V na temat: „Opracowanie noweli H. Sienkiewicza »Janko muzykant« odpowiada wymogom lekcji problemowej w warunkach istnienia zespołów uczniowskich".

Lekcję rozpoczyna nauczyciel odczytaniem noweli głośno. Dzieciom podobała się nowela. Padają spontaniczne wypowiedzi. „Nauczyciel daje dzieciom chwilę do zastanowienia się, o czym w związku z nowelą chciałyby porozmawiać lub co opracować. Padają różne propozycje. W wyniku zainteresowań uczniów i założeń nauczyciela ustalono następujące zagadnienia do opracowania:

1. Jakie są główne wydarzenia w noweli?
2. Jak wyglądał Janek, co on czuł i czego pragnął?
3. O czym chciał autor w tej noweli czytelnikowi powiedzieć?
4. Znaleźć w noweli najpiękniejsze opisy przyrody.
5. Opracować słownik znaczeniowy noweli.
6. Opracować słownik gwarowy do noweli i zastanowić się nad tym, dlaczego autor użył gwary (...) (s. 251—252)

„Przez 20 minut było jak w ulu, praca wrzała. Uczniowie robili notatki, przeglądali tekst, oznaczali zakładkami to, co trzeba przytoczyć, aby uzasadnić swoje twierdzenie". (s. 252)

Lekcja na temat Dni Oświaty, Książki i Prasy w kl. V była prowadzona według planu: „1. Nawiązanie do lekcji o Dniach Oświaty, Książki i Prasy, rozmowa z uczniami na temat lektury uzupełniającej. 2. Podanie problemu i instrukcji do jego wykonania..." (s. 254)

Nauczyciel dał uczniom zadanie do wykonania, a nie problem.

W sprawozdaniach z lekcji w kl. V—VII tylko nieliczne lekcje przedstawiają w sposób poprawny właściwą konstrukcję lekcji w ujęciu problemowym w warunkach pracy zespołowej.

Czyżby więc instrukcja dla nauczycieli prowadzących eksperymentalne lekcje według tej metody dopuszczała dowolność w interpretacji?

Wadliwa konstrukcja lekcji jest utrzymana w sprawozdaniach z kl. VIII—XI.

Recenzowana praca, pomimo braków, o których wyżej mówiłem, przedstawia próbę zmierzającą do zwiększenia efektywności pracy szkolnej poprzez zespoły uczniowskie. Wiele zagadnień zawartych w publikacji jest jednak jeszcze natury dyskusyjnej, domaga się dokładniejszego sprecyzowania. W całości książka pobudza do reflekcji, nastawia polemicznie wobec wywodów autorów. Zasługuje więc na przestudiowanie.

RYSZARD WIĘCKOWSKI
Poznań

ANDRZEJ LEWICKI: PROCESY POZNAWCZE I ORIENTACJA W OTOCZENIU
Warszawa 1960 PWN, s. 243

Jedną z cech rozwojowych psychologii współczesnej i nowoczesnej — kontynuatorki, a częściowo antagonistki psychologii dawniejszej — jest zmiana zasadniczych podstaw teoretycznych, wyrażająca się w zmianie ujęcia badanych zjawisk, a w następstwie w zmianie stosowanych w badaniach metod i technik, oraz w odmianie używanych pojęć i terminów. Jeśli idzie o zmianę zasadniczego ujęcia badanych zjawisk, to na czoło wysuwa się tu przejście od ujęcia strukturalnego,

właściwego psychologii klasycznej, do ujęcia funkcjonalnego, znamionującego psychologię nową.

Ujęcie strukturalne psychologii klasycznej wyrażało się w postawieniu na czoło badań pytania: Jaka jest struktura psychicznych elementów? Badano więc tzw. treści świadomości, opisywano elementarne psychiczne procesy, szukano rządzących tymi elementami praw i śledzono ich fizjologiczne warunki.

Później, na przełomie wieków XIX i XX, najpierw w Ameryce, a potem w Europie wystąpiło w metodyce badań psychologicznych inne ujęcie badanych procesów: ujęcie funkcjonalne. Wyrażało się ono w wysunięciu na czoło pytania: Jaką funkcję pełni świadomość, spostrzeganie, uczenie się w życiu zwierzęcia i człowieka? Wyrazem ujęcia funkcjonalnego jest teoria przystosowania Schneidersa, holizm Goldsteina, Mc Dougalla, probabilizm Brunswika, behawioryzm całościowy Tolmana.

Zmiana sposobu ujęcia zjawisk psychologicznych pociągnęła za sobą zmianę problematyki badań, to zaś z kolei zniewoliło do pokuszenia się o zmianę pojęć i wyrażeń terminologicznych. Na tym ostatnim odcinku przemian w psychologii, na polu poszukiwania nowych pojęć, zaznaczyli się psychologowie różnych skądinąd kierunków: Koehler, Koffka, Wertheimer, Lewin. Szczególną aktywność rozwinęli tu psychologowie o materialistycznej filozoficznej orientacji, jak Seczenow, Pawłow, Rubinstein, Tiepłow i inni.

W Polsce do akcji tworzenia nowej obiektywnej i ekstrospekcjonistycznej terminologii włączył się ostatnio jeden z naszych psychologów średniego pokolenia, A. Lewicki, czego wyrazem jest ostatnia jego książka, pt. „Procesy poznawcze i orientacja w otoczeniu".

Taka jest ogólna genealogia omawianej tu książki, wyznaczająca jej rodowód i miejsce w psychologii współczesnej.

Obok tej genealogii ogólnej ma omawiana książka także swą genealogię specjalną, wyznaczającą jej rodowód i miejsce na pewnym szczególnym terenie badań psychologicznych, stanowiących to, co nazywamy psychologią myślenia.

Zagadnienie myślenia, sprawa jego form i operacji oraz problem rządzących nim praw weszły na warsztat badań psychologicznych na przełomie XIX i XX wieku i stały się dla niektórych psychologów głównym problemem psychologicznych badań (szkoła wuerzburska). W badaniach tych jako cel postanowiono wykryć rządzące myśleniem prawa, a środkiem do tego celu wiodącym miał być opis zachodzących przy myśleniu psychicznych procesów i wyjaśnianie tych procesów za pomocą ich wewnętrznych i zewnętrznych warunków. Ponieważ myślenie, jak wszelkie przeżywanie psychiczne, uważali wuerzburczycy za fakty dane bezpośrednio jedynie temu, co przeżywa, kto myśli, stąd aby przez opis jego operacji i wyjaśnianie towarzyszących mu warunków dojść do wykrycia rządzących nim praw, posługiwali się oni programowo metodą introspekcji, jako jedyną, która wedle nich daje bezpośredni wgląd w badane procesy. Psychologia myślenia była więc zrazu nierozłącznie związana z subiektywną introspekcją. Tak było w Niemczech i tak postępowała niemiecka szkoła weurzburska. Ale psychologię uprawiano podówczas nie tylko w Niemczech i nie wszyscy psychologowie byli wyznawcami czy zwolennikami poglądów weuerzburczyków. W Ameryce Thorndike, a potem behawioryści, w Rosji Bechterew i refleksologowie inną poszli drogą, inny postawili badaniom swym problem i na innej drodze starali się go rozwiązać.

Dla tych psychologów najważniejszym psychologicznym problemem były nie psychiczne procesy, ale zachowanie się organizmów, które poznać chcieli nie metodą subiektywnej introspekcji przeżyć, ale metodą obiektywnej ekstrospekcji postępowania. Z czasem na tę samą drogę wszedł i Pawłow, który z właściwą sobie radykalną bezkompromisowością zakwestionował wręcz przydatność w badaniach nad zachowaniem się organizmów wszelkich pojęć psychologicznych i za jedynie naukowe badanie uznał opis mechanizmu zachowania się w terminach fizjologicznych.

Z tą chwilą drogi psychologów rozeszły się. Niektórzy z nich, jak Niemcy, Strauss, czy Ranschburg, pozostali wierni metodzie introspekcyjnej i nadal posługiwali się pojęciami psychologicznymi. Inni, jak anglosasi Hearnshaw, Leeper, postanowili spróbować pójść drogą ekstrospekcji i metody obiektywnej. Zakwestionowanie metodyki introspekcyjnej w jej nie tylko technicznym, ale i terminologicznym aspekcie doprowadziło do tego, że niektórzy psychologowie jak Boring, Langfeld czy Weld wręcz oświadczyli, że „łatwiej jest stwierdzić, co nie jest myśleniem, niż dać jakąś jasną i użyteczną definicję tego terminu". Rozbieżności metodologiczne i terminologiczne sprawiły, że psychologia myślenia w szczególności, a cała psychologia w ogólności, znalazły się na rozdrożu. Jedną z prób wyjścia z impasu, poprzez znalezienie nowej drogi dla psychologii myślenia w szczególe, a dla psychologii w ogóle, jest właśnie książka A. Lewickiego.

Lewicki, świadom tego, że istotą impasu w psychologii myślenia jest problem metodologiczny (introspekcja czy ekstrospekcja) oraz problem terminologiczny (pojęcia subiektywne czy obiektywne), postanowił wprzód zaatakować zagadnienie pojęć, tzn. najpierw ustalić, czym jest myślenie, a potem dopiero szukać metody jego badania. Drogę do rozwiązania problemu terminologicznego rozłożył sobie na trzy etapy: wychodząc od bliższej analizy introspekcyjnego ujęcia procesów psychicznych, zamierza następnie przedstawić próby obiektywnego definiowania psychologicznych terminów, by na koniec podać własny projekt definicji syntetyzującej. Pierwszy etap tej drogi pokrywa się z pierwszym rozdziałem książki, etap drugi to rozdziały drugi i trzeci, reszta książki to etap trzeci.

Na pierwszym etapie swych rozważań omawia Lewicki i analizuje introspekcyjną terminologię psychologii klasycznej. Istotą introspekcjonizmu jest — jego zdaniem — wspólne wszystkim klasykom psychologii przekonanie, że „procesy psychiczne są właśnie takie, jakimi przedstawiają się człowiekowi w doświadczeniu wewnętrznym, tj. nieprzestrzenne, niematerialne i w tym różne od wszystkich innych zjawisk". (s. 19) Po przedstawieniu różnic w poglądach na charakter owych psychicznych procesów i w zapatrywaniach na rolę introspekcji, stwierdza Lewicki, że już za życia Pawłowa główny nurt psychologii, który „płynął w kierunku odmiennym, wyraźnie odwrócił się od zagadnień związanych ze stanami subiektywnymi, a psychologowie zaczęli poszukiwać nowych pojęć, przy pomocy których można by rozwiązać w psychologicznych terminach zadanie, które stawiał sobie Pawłow: opisać mechanizm zachowania się i określić rządzące nim prawidłowości". (s. 37)

Poszukiwaniom tym poświęcił Lewicki dwa następne rozdziały swej książki, w których omawia i analizuje kolejno projekty Freuda, Watsona, Tiepłowa i samego Pawłowa.

Freud był — zdaniem Lewickiego — tym, który pierwszy podjął próbę zobiektywizowania psychologicznej terminologii przez to mianowicie, że zjawiska psychiczne pojął jako procesy produkowane przez układ nerwowy, z istoty swej nieświadome, nie dające się poznać dogłębnie na drodze introspekcji i wymagające dopiero rekonstruowania na podstawie pewnych danych obiektywnych.

Po tej pierwszej próbie obiektywizowania pojęć psychologicznych sądzi Lewicki, że „nie stanowiła ona jeszcze metody całkowicie obiektywnej... dlatego że hipotetyczne konstrukcje pojęciowe tworzyła z subiektywnego materiału, z elementów introspekcji" (s. 43), a zatem „tak samo nie da się stosować do małych dzieci i zwierząt jak i pojęcia introspekcyjne" (s. 44), co sprawia, że „stosowanie freudowskiej terminologii do wyjaśniania faktów zachowania się jest niemożliwe, a myśl, jakoby za pomocą psychoanalitycznej metody dało się... wyjaśnić i przewidzieć wszystkie formy zachowania się istot żywych, a nawet tylko ludzi, wydaje się wręcz śmiesznie paradoksalna". (s. 45) W następstwie tego freudowską próbą zobiektywizowania pojęć psychologicznych uznał Lewicki za nieudaną.

Drugą próbą zobiektywizowania psychologicznych pojęć był behawioryzm, który w skrajnej swej odmianie radykalnie zrezygnował z zagadnień związanych z mechanizmem zachowania, a za przedmiot badania swego uznał samo zachowanie się, w swej zaś odmianie umiarkowanej kontynuował poszukiwania zobiektywizowania definicji psychicznego procesu. Behawioryzm skrajny Watsona przeżył już jednak — jak słusznie zauważa Lewicki — swój okres popularności i triumfu nawet we własnej swej ojczyźnie.

Również i ta próba zobiektywizowania pojęć psychologicznych nie zadowoliła Lewickiego, gdyż jej pojęcia mimo ich faktycznej ścisłości i obiektywności podają tylko cechy względne, nie wymieniają natomiast żadnej cechy bezwzględnej, „są to więc jakieś fikcje oderwane od organizmu, nie gorzej niż pojęcia introspekcyjne". (s. 48)

Trzecią próbą zobiektywizowania psychologicznych pojęć zawdzięczamy psychologii radzieckiej Tiepłowa i Rubinsteina. Zasadniczą cechą tych prób jest ujęcie psychicznych procesów nie jako faktów świadomości introspekcyjnej, skierowanej „na wewnątrz", ale jako uświadomienie sobie jakiegoś przedmiotu, jako jego odzwierciedlanie. Psychologowie radzieccy mówiąc o świadomości myślą nie o uświadamianiu własnych subiektywnych przeżyć, ale o uświadamianiu obiektywnej rzeczywistości świata otaczającego.

Na podstawie analizy i krytyki trzech różnych prób zobiektywizowania pojęć psychologicznych wysuwa Lewicki we wniosku dwa postulaty odnoszące się do nowego pojmowania procesów poznawania: „1. — terminy te nie tracąc charakteru psychologicznego muszą być nadrzędne w stosunku do pojęć psychologii świadomości oraz 2. — pojęcia te nie mogą być nazwami nieokreślonych bliżej ogólników i winny oznaczać nie tylko zakres tworzonych pojęć, ale wskazywać też na określone treści". Znaleźć takie pojęcia spodziewa się Lewicki „niejako na przedłużeniu teorii odzwierciadlania", a materiału szukać będzie „we współczesnej fizjologii układu nerwowego" (s. 58)

Tu wysuwa Lewicki hipotezę, że „proces poznawczy składa się jakby z trzech »porcji« ...mianowicie: z porcji świadomej ekstrospekcyjnie i uświadamianej introspekcyjnie, z porcji introspekcyjnie nieświadomej, ale niemniej psychicznej, i wreszcie z porcji absolutnie nieświadomej, apsychicznej". (s. 87) Zadaniem, jakie tu sobie Lewicki stawia, jest „znaleźć psychologiczne terminy obejmujące zarówno psychiczne, jak i apsychiczne procesy poznawcze... pokazać, że apsychiczne poznawanie posiada ...takie realne cechy, które nie mieszczą się w kręgu poznań fizjologa, lecz stanowią psychologiczny aspekt tych procesów i dlatego wymagają osobnych psychologicznych terminów". (s. 90)

Punktem wyjściowym są dla Lewickiego doświadczenia zoopsychologiczne badaczy zarówno polskich (Dembowski), jak i obcych (Bernard, Cannon, Kluckholm, Mowrer, Hunt, Thorndike, Koehler, Koffka, no i oczywiście Pawłow). Wszyscy wymienieni zajmowali rzecz jasna stanowisko funkcjonalne, badali nie świadomość, ale zachowanie się zwierzęcia w jego funkcji przystosowania do otoczenia. Istota żywa to według nich układ materialny, który tak długo utrzymuje się przy życiu, jak długo pozostaje w stanie podwójnej równowagi: wewnętrznej (części organizmu ze sobą) i zewnętrznej (całość organizmu z otoczeniem). Równowaga ta stale jest zakłócana i stale wznawiana. Na tym polega życie organizmu. Przy zakłóceniu równowagi występują u zwierzęcia pewnego rodzaju stany napięcia, zwane przez Pawłowa tendencjami, przez Hunta potrzebami (need) lub popędami (drive), które prowadzą po zaspokojeniu do przystosowania (Kluckholm: adjustment).

Te fakty przystosowania do otoczenia uważa Lewicki za wyraz swoistego zwierzęcego poznania owego otoczenia.

Z dalszych wywodów książki wynika, że istnieją dwa takie psychologiczne pojęcia, pozwalające na ustalenie praw mechanizmu zachowania się, a mianowicie:

poznawanie, jako proces nerwowego odzwierciedlania, i poznawanie, jako orientacja w otoczeniu. Większą wagę przykłada Lewicki do pojęcia drugiego, jak o tym wymownie świadczy tytuł książki.

Pierwsze pojęcie, „nerwowego odzwierciedlania", zaczerpnął Lewicki od fizjologów Pawłowa i Adriana, z tym że pojęcie to zalicza do terminologii psychologicznej, do terminów psychologii. Nie obyło się to oczywiście bez zmiany jego znaczenia. Chodzi tu „nie o świadome odzwierciedlanie bodźców, o ich obraz czy podobiznę, ale o procesy nerwowej recepcji dostosowania się do właściwości odbieranego bodźca". (s. 116) Zdaniem Lewickiego „tak rozumiane odzwierciedlanie stanowi właśnie termin psychologiczny, tylko że nadrzędny w stosunku do pojęć psychologii ekstrospekcjonistycznej". Tak pojęte odzwierciedlanie to swoiste „nerwowe poznawanie" świata otaczającego, a obejmuje ono pewne „treści", które zwierzęta wyzyskują w swoich reakcjach przystosowawczych. (s. 117) „Odzwierciedlanie bodźców... rozpatrywane z funkcjonalnego punktu widzenia... utożsamia się z odzwierciedlaniem samych właściwości... dość dokładnym... aby umożliwić osobnikowi kierowanie się tą właściwością w postępowaniu". (s. 127) „Dzięki temu chwytowi fizjolog... zaczyna patrzeć na przedmiot swego badania w sposób nie fizjologiczny, lecz psychologiczny. Bo przecież to właśnie psycholog analizuje badane procesy w relacji do otoczenia, jak jego odzwierciedlenie czy przedstawienie..." (s. 147) „Treść jest właściwością odzwierciedlania psychologicznego, a nie fizjologicznego, i nie mieści się w siatce pojęć fizjologicznych". (s. 149)

Swego czasu mawiano: „nemo psichologus, nisi physiologus". Wywody Lewickiego sugerują jakby powiedzenie odwrotne: „nemo physiologus, nisi psichologus". Ciekawe, jak ustosunkują się do tego obie zainteresowane strony!

A teraz samo sedno książki i rozważań Lewickiego: poznawanie jako orientacja w otoczeniu.

Co to jest „orientacja w otoczeniu"? Za Pawłowem trzy wyróżnia Lewicki poziomy takiej orientacji: 1. orientacja instynktowa, tj. odruchowo bezwarunkowa, 2. orientacja odruchowo warunkowa, pierwszoukładowa i 3. orientacja drugoukładowa, werbalna. (s. 154) Każdy proces orientacji złożony jest z dwóch składników: 1. odzwierciadlanie właściwości przedmiotów, orientacja w wartości i 2. odpowiednie działanie, kierowane przez dany wskaźnik wartości — orientacja w działaniu. Składnik pierwszy, orientacja w wartości, pojmować należy też dwojako: biologicznie, jako wskaźnik korzyści, jaką dla zdrowia i życia organizmu reprezentują bodźce zewnętrzne, i 2. behawioralnie, zależnie od tego, czy reakcja na bodziec jest dodatnia, czy ujemna. (s. 157) Składnik drugi, orientacja w działaniu, rozumieć należy jako „skojarzenie ekstroceptywnego odzwierciadlania sytuacji i proprioceptywnego odzwierciedlania działania". (s. 177) Tak pojęta orientacja w otoczeniu może być uważana według Lewickiego za termin nadrzędny w stosunku do odpowiednich pojęć psychologii świadomości. Termin nie tylko nadrzędny, ale i trafniejszy, bo „zarówno dla orientacji wartości, jak i dla orientacji w działaniu potrafimy wskazać odpowiednie fizjologiczne »modele«". (s. 178) Tak np. tendencje, dążenia, pragnienia czy popędy zlokalizowane są w jądrach podkorowych, położonych w bezpośrednim sąsiedztwie kory mózgowej, zaś bodźce proprioceptywne odbierane są przez ruchowe analizatory, których obwodowym zakończeniem są receptory mięśniowo-stawowe, a biegun mózgowy mieści się w górnych warstwach sfery motorycznej.

Dla praktyki badawczej trzy stąd płyną korzyści. I tak: „1. podkreślając w procesach poznawczych ich funkcję orientacyjną uzyskujemy właściwą metodologiczną podstawę do ich badania drogą obserwacji, zachowania się; 2. psycholog zdobywa w nim narzędzie dające zastosować się do całego świata zwierzęcego od jego najniższych przedstawicieli aż do człowieka włącznie... i wreszcie, po trzecie, rozumiejąc procesy poznawcze jako orientację w otoczeniu, zaczynamy dostrzegać wiele

nowych i ważnych zagadnień, mianowicie — po pierwsze — problemy dotyczące zależności procesów poznawczych od czynników emocjonalno-woluntalnych oraz — po drugie, kwestie związane z zależnością orientacji w otoczeniu od doświadczenia jednostki". (s. 212—214)

Dla teorii psychologicznej „pojmowanie poznawania jako orientacji w otoczeniu jednoczy introspekcjonizm i ekstrospekcjonizm, operacjonizm i freudyzm, tzn. wyrasta organicznie z całej tradycji psychologicznej" (s. 223), ale „zarazem przezwycięża tradycyjne oderwanie terminów psychologicznych od organizmu, które tyle sprawiało kłopotu psychologom". (s. 226) „Procesy nerwowe zachodzące pod czaszką są... nie tylko procesami fizjologicznymi i chemicznymi, ale posiadają również właściwości psychologiczne, które także należy poznać, bez tego bowiem cała dziedzina stosunków człowieka z otoczeniem pozostałaby... całkowicie niezrozumiała". (s. 231)

Tak oto wygląda w świetle omówionej tu książki wkład osobisty Lewickiego w realizację idei funkcjonalnego ujmowania zjawisk psychicznych i psychologicznego funkcjonalizmu. Wkład to rzetelny, bo na solidnych oparty studiach i obiecujące wysuwający perspektywy.

Ale to pierwsze u nas w takim wymiarze, a nie ostatnie słowo nauki. Do książki Lewickiego ustosunkować się należy tak, jak on ustosunkował się do nauki Pawłowa, gdy powiedział: „W czasie tej drogi miałem wielokrotnie okazję stwierdzić, jak duże znaczenie dla psychologii posiada pawłowizm, ale też z drugiej strony wydaje się jasne, że ani pawłowizm, ani oparte na nim konstrukcje psychologiczne nie mogą być uważane za dogmaty. Nauka nie ma nic wspólnego z dogmatyzmem... teoria musi być uważana za zespół hipotez, za pomocą których umysł ludzki usiłuje zrozumieć i opanować rzeczywistość stopniowo przybliżając się do prawdy". (s. 233)

Żadna naukowa teoria, żadna naukowa koncepcja, żadne naukowe twierdzenie nie jest i nie może być całą naukową prawdą, jest bowiem kolejnym jeno etapem asymptotycznego do tej prawdy zbliżenia. Poszukiwacze naukowej prawdy to nie spaśne i syte bogacze — samodury, ale wiecznie nienasyceni i ciągle łaknący bojownicy, z niekiedy tragicznego i bohaterskiego rodu Prometeidów.

MIROSŁAW SEKRETA
Łódź

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

PRZEGLĄD CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Drugoroczność jest zmorą szkoły i nauczyciela. Nie tylko zresztą u nas. Literatura na ten temat jest bogata, wypracowano najrozmaitsze sposoby przyjścia z pomocą dzieciom nie nadążającym w nauce szkolnej — ciągle jednak procent niepromowanych jest w naszych szkołach wysoki. W czasopismach pedagogicznych pisze się na ten temat coraz częściej, relacje z dokonywanych eksperymentów są niejednokrotnie zachęcające i warto na nie zwrócić uwagę.

Z DOŚWIADCZEŃ SZKOŁY W KATOWICACH

W jednej ze szkół katowickich dokonano następującego obliczenia: w klasach II—VI było w roku szkolnym 1960/61 32 repetentów. Z tych tylko 8 wykazało pewną poprawę w nauce, pogorszenie stwierdzono u 11, bez zmiany — u 13. Czyli pozostawienie ucznia na drugi rok nie pomogło większości do zlikwidowania braków. Zbadano też warunki domowe uczniów. Ocena: 557 uczniów ma warunki bardzo dobre, 160 — średnie, 87 — słabe, 58 — bardzo złe.

Dokonano jeszcze jednego obliczenia. Stwierdzono, że opóźnienie w nauce wystąpiło najostrzej w klasach czwartych: na 128 uczniów ocenę niedostateczną otrzymało z końcem roku 27 (20%). Wysoki również procent, bo aż 23,8%, uczniów klas czwartych pochodziło z grupy, która miała złe warunki domowe. Obliczenia te stały się podstawą decyzji, ażeby dla klas czwartych nie nadążających w nauce stworzyć klasę wyrównawczą i umieścić w niej dzieci ociężałe umysłowo, opóźnione w rozwoju umysłowym, zaniedbane w domu. O zasadach pracy w tej klasie pisze w numerze 14 „Wychowania" Herbert Widera. Podstawowy cel pracy w klasie wyrównawczej — uzupełnienie wiadomości programowych z poprzednich lat, wyeliminowanie oporów psychicznych u dzieci i wytworzenie nawyku systematycznej pracy. Przesuwanie dzieci — w ciągu roku, w zależności od opanowania materiału.

Przyjęto do klasy 19 dzieci. Z początkiem roku zbadali je psycholog i lekarz szkolny. Ujawnił się przy tym katastrofalny wprost stan zdrowia: wątła budowa, złe odżywianie, wady wzroku, serca i mowy, stany zapalne, dziedziczne choroby weneryczne.

Autor nie podaje wyników pracy klasy wyrównawczej, już to jednak, co napisał, uzasadnia potrzebę organizowania takich klas bodaj w każdej szkole, przynajmniej większej, i stosowanie w niej odpowiednich metod pracy.

ŚRODKI PROFILAKTYCZNE

Wymienia je, po gruntownym i wszechstronnym przeglądzie zagadnienia, prof. dr Jan Zborowski w artykule „Przyczyny niepowodzeń w nauce uczniów klasy I i sposoby ich przezwyciężenia", zamieszczonym w numerze 8 „Zarys Szkoły". Autor wyróżnia dwa rodzaje opóźnień w nauce szkolnej: jedno jest związane z możliwościami intelektualnymi dziecka i jego wieku, drugie — tylko w stosunku do możliwości. Wypadek pierwszy — to opóźnienie w rozwoju umysłowym; dzieci dotknięte tym kwalifikują się do szkół specjalnych, wypadek drugi, kiedy poziom inteligencji dzieci jest normalny, a jedynie nie są wykorzystane wszystkie możliwości intelektualne dzieci. Należy wówczas stosować różne sposoby celem udzielenia dziecku pomocy. Mogą to być takie środki, jak zwracanie szczególnej uwagi na

lekcjach i stałe zatrudnianie dziecka, organizowanie pomocniczego nauczania indywidualnego poza lekcjami w zakresie, w którym dzieci wykazują braki, organizowanie pomocy w świetlicy, różnicowanie metod nauczania (na przykład w zakresie nauki czytania).

Interesujący profilaktyczny zabieg zastosowano w szkole podstawowej nr 73 w Poznaniu. Wykorzystując doświadczenia szkoły podstawowej nr 101 w Łodzi dokonano już w marcu zapisu do klasy I. Grupa nauczycieli przeprowadziła społeczny wywiad o każdym zapisanym dziecku, następnie dzieci zostały zbadane przez psychologa, lekarza i stomatologa. W wyniku tych badań stwierdzono, że 20 dzieci nie dałoby sobie rady w klasie I bez specjalnej pomocy. Zorganizowano tę pomoc już od marca w postaci klasy przedszkolnej. Dla klasy tej opracowano specjalny program, ażeby przygotować dzieci do nauki szkolnej. Autorzy artykułu na ten temat, zamieszczonego w numerze 6 „Nowej Szkoły", wierzą, że kilkumiesięczna praca przygotuje dzieci do normalnej pracy w klasie I i w ten sposób zapobiegnie ich niepowodzeniom w toku pracy.

WRAZLIWOSC I PODATNOSC

W tym samym numerze „Nowej Szkoły" jest artykuł prof. Stefana Szumana o dojrzałości szkolnej. Autor wychodzi z założenia, że „dojrzałość szkolna polega na osiągnięciu przez dzieci w pewnym wieku wrażliwości i podatności na nauczanie i wychowanie szkolne". Wyjaśnia, że wrażliwość to pewien dostateczny stopień zainteresowania dziecka nauką i wiedzą w tym zakresie i w tej postaci, w jakiej się ją podaje uczniom w szkole, podatność na nauczanie i wychowanie w szkole polega na tym, że dla dzieci w tym wieku to, czego uczą się w szkole w klasie pierwszej, powinno być już na tyle przystępne, iż może być przez nie zrozumiane, zapamiętane oraz umiejętnościowo opanowane.

Prof. Szuman zwraca też uwagę na to, że nauczyciele zdobywają w toku studiów zbyt mało szczegółowej i pogłębionej wiedzy o psychicznym i społecznym rozwoju dzieci w pierwszych siedmiu latach ich życia. „Rozpoczynając w klasie pierwszej naukę z siedmiolatkami, nie są też dostatecznie zorientowani, co ich uczniowie już wiedzą i umieją, a czego się mają dopiero nauczyć w szkole. Nie zdając sobie z tego dokładnie sprawy, nie umieją nawiązać w swym nauczaniu i wychowywaniu pierwszoklasistów do ich bogatych, chociaż jeszcze nie uściślonych konkretnych doświadczeń i wiadomości oraz do ich naiwnych, ale jednak już bardzo żywych i dociekliwych pojęć o rzeczywistości".

*

Problem drugoroczności, jakkolwiek tylko jeden spośród wielu ważnych i aktualnych, jest powiązany z całokształtem problematyki pedagogicznej — i dlatego żywo interesuje zarówno teorię, jak praktykę pedagogiczną. Jest to zresztą nie tylko problem pedagogiczny, lecz również ekonomiczny i społeczny. Szkoły, które zmniejszają u siebie liczbę niepromowanych lub wręcz drugoroczność likwidują, osiągają to przede wszystkim przez zwiększenie sprawności nauczania.

STANISŁAW NOWACZYK

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

KONFERENCJA REKTORÓW SZKÓŁ WYŻSZYCH

U progu nowego roku akademickiego odbyła się w dniu 28. IX. 62 r. w gmachu ZG ZNP konferencja rektorów wszystkich wyższych szkół w Polsce zorganizowana przez Ministerstwo Szkolnictwa Wyższego.

Poza rektorami i sekretarzami komitetów uczelnianych PZPR w konferencji wzięli udział: przewodniczący Komisji Oświaty i Nauki KC PZPR, Werblan, z Ministerstwa Szkolnictwa Wyższego min. Golański i wicemin. Krassowska, z Ministerstwa Obrony Narodowej — wicemin. gen. dyw. Jaruzelski, z Ministerstwa Zdrowia i Opieki Społecznej — wicemin. dr Widi-Wirski, z Głównego Komitetu Kultury Fizycznej i Turystyki — dyr. Gutowski, z Polskiej Akademii Nauk — prof. W. Nowacki, z Ministerstwa Oświaty — dyr. gen. Dobosiewicz, prezes ZG ZNP — doc. Kwiatek, sekretarz Rady Głównej Min. Szkolnictwa Wyższego — prof. Tymowski.

Referat pt. „O lepsze wyniki nauczania w szkole wyższej" wygłosił minister Golański.

Charakteryzując pracę szkolnictwa wyższego w roku ubiegłym minister Golański stwierdził m. in., iż:

1. Regulacja płac, zmierzająca do większej koncentracji wysiłków kadry naukowej w jednym miejscu pracy, dała oczekiwane rezultaty: ok. 75% profesorów i docentów oraz ok. 90% asystentów i adiunktów pracuje dziś wyłącznie w szkole wyższej.
2. Dokonano wnikliwej selekcji w stanie asystentury, zatrzymując wszystkich tych, którzy przez kolejne lata pobytu w szkole wyższej wykazali uzdolnienia do pracy naukowej.
3. Widoczny jest dalszy, choć jeszcze niewystarczający wzrost sprawności studiów.
4. O ponad 4000 w stosunku do planu wzrosła liczba nowo przyjętych studentów.
5. Uczyniono dalszy krok w zwiększeniu zakresu i wymiaru nauczania nauk społecznych, w zapewnieniu konsekwentnie marksistowskiego charakteru wykładom i seminariom z tej dziedziny.
6. Nastąpił duży w porównaniu z latami ubiegłymi skok w zakresie kształcenia młodej kadry naukowej: przybyło 1315 doktorów i 205 docentów (do końca planu 5-letniego liczba doktorów ma wzrosnąć do 5000, docentów — do 1500).
7. Osiągnięto wyraźny postęp w realizacji 5-letniego ogólnopaństwowego Planu Badań Naukowych.

Projekt perspektywicznego planu rozwoju szkolnictwa wyższego przewiduje wykształcenie 800 tysięcy absolwentów szkół wyższych do roku 1980. Jest to 3,5-krotny wzrost liczby studentów w r. 1980 w porównaniu do 1960 r. Szczególnie wysoko, bo aż 7-krotnie, wzrośnie liczba słuchaczy na studiach dla pracujących.

Wykonanie tego ogromnego zadania możliwe jest jedynie przy wyraźnym wzroście sprawności procesu kształcenia. Nastąpi to przy spełnieniu następujących warunków:

1. Praca dydaktyczno-wychowawcza musi uzyskać w szkole wyższej należną jej rangę i stać się ważnym czynnikiem oceny działalności pracownika nauki w całości jego dorobku (przewiduje się m. in., że przy awansie na profesora nadzwyczajnego i zwyczajnego brać będzie się pod uwagę liczby wydoktoryzowanych i wyhabilitowanych przez kandydata do awansu).
2. Wszyscy pracownicy nauki ponoszą odpowiedzialność za podnoszenie sprawności studiów.
3. Plany i programy studiów muszą ulec rewizji w kierunku ich uwspółcześnie-

nia, korelacji poszczególnych dyscyplin, większej zwięzłości i przy uwzględnieniu bilansu czasu młodzieży.

4. Podjęte zostaną badania w celu wprowadzenia bardziej zdecydowanych zmian w dydaktyce szkoły wyższej.

5. Pedagogizacja asystentury musi stać się niezbędnym elementem systemu uzyskiwania pełnych kwalifikacji nauczycieli akademickich.

6. Musi nastąpić poprawa warunków samodzielnej pracy studentów w szkole i w domu studenckim.

7. Wykorzystane zostaną wszystkie środki w celu zwiększenia aktywności studentów w procesie nauczania.

Następnie min. Golański mówił o niepokojącym zjawisku zmniejszania się napływu młodzieży na studia wyższe ze wsi i miasteczek. Zagadnienie to — obok założonych specjalnych badań, które prowadzone będą przy współpracy socjologów, pedagogów, psychologów i ekonomistów — wymaga zwiększonego wysiłku uczelni w rozszerzaniu bazy rekrutacyjnej na studia. Oczekuje się tu również pomocy Ministerstwa Oświaty.

Wobec wysokich liczb planu w zakresie studiów dla pracujących (do r. 1980 — 300 tys. absolwentów) niezbędne staje się spełnienie następujących warunków, urealniających wykonanie tego zadania:

1. Pozyskanie dla tych studiów większej niż dotychczas liczby samodzielnych pracowników nauki. Stworzenie w tym celu bodźców skłaniających do pracy w tym systemie.

2. Sięgnięcie do wybitnych specjalistów w gospodarce narodowej jako do wykładowców.

3. Rozwijanie badań nad metodyką studiów dla pracujących z wykorzystaniem współczesnych środków nauczania (m. in. radia, telewizji, filmu).

4. Pełne zaopatrzenie studentów w podręczniki i przewodniki metodyczne.

W dyskusji zabrało głos 14 mówców. Poparli oni generalne założenia, zmierzające do zabezpieczenia wykonania bardzo wysokich liczb planu. Były jednak i głosy pesymistyczne, podające w wątpliwość realność tych zadań. Jako zasadnicze trudności podawano tu brak odpowiedniej kadry naukowej, niezabezpieczony równoległy rozwój bazy materialnej szkół (prof. Górnicki — rektor Akademii Medycznej w Warszawie). Na ograniczającą plan rozwoju ciasnotę lokalową w szkole i w domach studenckich wskazał prof. Kochmański — rektor WSR w Olsztynie. Konieczność zwiększenia rangi pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkole wyższej napotyka wciąż jeszcze niezrozumienie, a nawet spory ze strony samodzielnych i pomocniczych pracowników nauki — mówił prof. Lepszy, rektor UJ w Krakowie.

Prof. Lepszy zwrócił uwagę zebranych na fakt, iż wśród pracowników nauki są także i tacy, którzy będąc wybitnymi umysłami naukowymi nie wykazują żadnych uzdolnień pedagogicznych. Przy ocenie działalności takich pracowników i przy awansie moment ten powinien być uwzględniany.

Dla podniesienia efektów pracy wychowawczej należy — zdaniem prof. Lepszego — powoływać na opiekunów grup studenckich pracowników z „talentem pedagogicznym". Wprowadzone na Uniwersytecie Jagiellońskim dokształcanie dydaktyczne asystentów daje już pewne rezultaty, przy czym ustalono, że nie ma awansu na asystenta czy st. asystenta bez uprzedniego odbycia kursu dydaktycznego. Rektor UJ zasygnalizował, iż z przeprowadzonych po praktykach nauczycielskich badań wśród studentów wynika „smutne stwierdzenie obrony przed zawodem nauczycielskim". Przyczynia się do tego niezachęcający, a często wręcz odstraszający stosunek nauczycieli i dyrektorów szkół do studentów—praktykantów.

Więcej miejsca w dyskusji poświęcono zagadnieniu studiów dla pracujących. O bardzo wielu trudnościach słuchacza dorosłego, pracującego zawodowo i społecz-

nie, a przy tym studiującego, o różnym stopniu doświadczenia wynoszonego z praktyki bądź przygotowania teoretycznego i stąd nasuwającego się postulatu zróżnicowania programu studiów dla pracujących — mówił prof. Romaniuk, rektor SGPiS w Warszawie.

Prof. Turski, rektor Uniwersytetu Warszawskiego, występował przeciw „błędnym i szkodliwym twierdzeniom", jakoby studia zaoczne były o mniejszym walorze gatunkowym niż studia dzienne, zaś prof. Tymowski wyraził w tym względzie przekonanie, iż absolwent tych studiów nie jest ani lepszy, ani gorszy od absolwenta studiów dziennych — jest tylko inny. Prof. Tymowski podzielił się z zebranymi wiadomością, iż w ZSRR projektuje się podzielić wyższe studia zaoczne na dwa kolejne w czasie etapy.

Przedstawiciel Rady Naczelnej ZSP poinformował uczestników konferencji, że Zrzeszenie koncentruje w tym roku wszystkie swoje wysiłki dla wytworzenia wśród studentów atmosfery rzetelnej, solidnej nauki. Starszym działaczom ZSP, dobrym studentom powierzona zostanie opieka nad studentami młodszymi.

Jako ostatni dyskutant przemawiał prezes ZG ZNP, doc. Kwiatek. M. in. zaapelował on do rektorów o potraktowanie z całą powagą potrzeby pedagogizacji pracowników nauki. Wobec bardzo wysokiego zapotrzebowania na nauczycieli w najbliższych już latach należy założyć priorytet dla kandydatów na tzw. kierunki nauczycielskie, a także w przyjmowaniu nauczycieli na studia dla pracujących oraz na studia doktoranckie.

ZBIGNIEW RADWAN

KRONIKA ZAGRANICZNA

TOWARZYSTWO PEDAGOGICZNE RSFRR

W czasie ostatniego pobytu w Moskwie w czerwcu br. miałem możność zetknąć się z Towarzystwem Pedagogicznym, którego aktywność i zasięg działania powiększa się z każdym dniem i dziś obejmuje nie tylko Rosyjską Federację, ale cały olbrzymi kraj, mimo że Towarzystwo Pedagogiczne istnieje dopiero drugi rok.

Z sekretarzem naukowym Towarzystwa, tow. Cowiakowym, spotkaliśmy się w lokalu Towarzystwa, w Moskwie przy ul. Makarenki. Interesował mnie jeden problem, a raczej przygotowania do krajowej narady jednej z sekcji Towarzystwa, a mianowicie sekcji stosowania środków mechanicznych w procesie nauczania różnych przedmiotów.

Poza serdecznym przyjęciem, ułatwieniem w zapoznaniu się z materiałami, kontaktami z organizatorami zjazdu — szczególnie z prof. Taranowym z Instytutu Pedagogicznego w Gorkoń, czołowym teoretykiem i praktykiem w tej dziedzinie — mogłem zapoznać się z organizacją i zasadami działalności Towarzystwa i o tym właśnie kilka słów chcę powiedzieć sądząc, że z doświadczeń Towarzystwa Pedagogicznego RSFRR i my w Polsce możemy skorzystać.

11 lipca 1960 r. na Zjeździe Organizacyjnym został przyjęty statut Towarzystwa Pedagogicznego RSFRR. Już w § 1 tego statutu, określającym cele i zadania Towarzystwa, czytamy: „Towarzystwo Pedagogiczne RSFRR jest dobrowolną naukowo-pedagogiczną organizacją prowadzącą prace w dziedzinie teorii i praktyki wychowania komunistycznego.

Towarzystwo Pedagogiczne d o p o m a g a przy głębokim i wszechstronnym opracowaniu teoretycznych problemów radzieckiej pedagogiki, we wzmocnieniu więzi szkoły z życiem i w dalszym rozwoju oświaty. Skierowuje wysiłki uczonych i praktyków na rozwiązywanie aktualnych zagadnień wychowania komunistycznego, dąży do wzmocnienia więzi nauki z praktyką, poznania i uogólnienia najlepszych doświadczeń w dziedzinie wychowania dzieci w szkole, w przedszkolu, w młodzieżowych organizacjach, w rodzinie. Wreszcie Towarzystwo Pedagogiczne dąży do wykorzystania osiągnięć nauki i praktyki światowej w pracy szkoły radzieckiej.

Sam fakt powołania Towarzystwa Pedagogicznego, liczącego już tysiące członków indywidualnych i zbiorowych, świadczy niezbicie o potrzebie takiej właśnie organizacji.

Praca członków Towarzystwa, zarówno w centralnych, jak i lokalnych jego organizacjach, skupia się w następujących sekcjach: wychowania przedszkolnego, dydaktyki, metodyki pracy wychowawczej, politechnizacji, wychowania rodzinnego, defektologii, historii szkolnictwa, wychowania pozaszkolnego i wychowania estetycznego. Pracują również sekcje nad metodyką poszczególnych przedmiotów. Trzeba zaznaczyć, że oddziały Towarzystwa Pedagogicznego powstały i nadal powstają w republikach, krajach, obwodach i rejonach Związku Radzieckiego.

Rzeczą najbardziej charakterystyczną dla prac Towarzystwa Pedagogicznego jest to, że stanowią one rzeczywistą pomoc dla wszystkich, prowadzących prace nad udoskonaleniem treści, form i metod wychowania młodego pokolenia.

Treść, formy i metody wychowania młodego pokolenia obejmują olbrzymi zakres różnych spraw i zagadnień. Czołowe miejsce zajmują badania, uogólnianie i rozpowszechnianie najbardziej efektywnych form i metod nauczania i wymiana doświadczeń. Towarzystwo Pedagogiczne stoi na stanowisku, że doskonalenie doświadczenia wiąże się organicznie z teoretycznym przygotowaniem zdobywanym na drodze sa-

modzielnej pracy poszczególnych członków. Zatem opieka i udzielanie pomocy poszczególnym członkom Towarzystwa jest podstawowym celem i zadaniem Towarzystwa. Formy tej pomocy są różnorodne. Wykłady i teoretyczne dyskusje, odczyty publiczne, konkursy na najlepsze prace naukowo-badawcze itp. Jak to już zostało zaznaczone, Towarzystwo Pedagogiczne jest organizacją społeczną, którego działalność obejmuje obwodowe, miejskie i rejonowe domy pracowników oświaty, instytuty doskonalenia nauczycieli, zakłady pedagogiczne, instytucje naukowo-badawcze, domy pracowników nauki — kluby związkowe. W kontakcie z tymi instytucjami Towarzystwo Pedagogiczne prowadzi w społeczeństwie szeroką propagandę wiedzy pedagogicznej. Towarzystwo Pedagogiczne stoi na gruncie jak najściślejszego powiązania teorii i praktyki — wiedzy i życia, stąd organizacje Towarzystwa omawiają komunikaty dotyczące pracy naukowo-badawczej różnych instytutów Akademii Nauk Pedagogicznych RSFRR, katedr pedagogiki instytutów pedagogicznych i uniwersytetów i współdziałają przy planowaniu i organizowaniu pracy w dziedzinie pedagogiki.

Towarzystwo Pedagogiczne bierze jak najbardziej aktywny udział w pracach przy opracowywaniu podręczników dla szkół średnich i wyższych, pomocy metodycznych — filmów pedagogicznych itd. Towarzystwo Pedagogiczne dąży do współpracy z rodzicami, dąży do zapoznania rodziców z problemami oświaty i wychowania. Stąd Towarzystwo podejmuje organizowanie licznych kursów i seminariów dla popularyzowania wiedzy pedagogicznej wśród rodziców. Wydawnictwo czasopism, referatów i wykładów z dziedziny pedagogiki, wydawanie biuletynów informacyjnych, a także prac z konferencji i zjazdów Towarzystwa należy do statutowego obowiązku jego organów. Ciekawym zjawiskiem w pracy wydawniczej Towarzystwa Pedagogicznego jest to, że organizuje ono w porozumieniu z różnymi wydawnictwami swoje nieetatowe redakcje dla przygotowania do publikacji materiałów pedagogicznych.

Towarzystwo typuje i wysuwa kandydatów do nagród i do różnych naukowych i społecznych organizacji pracujących w dziedzinie oświaty i wychowania. Ciekawą rzeczą dla nas będzie z zakresu pracy Towarzystwa, że właśnie Towarzystwo Pedagogiczne organizuje wycieczki dla zapoznania się z poziomem oświaty w różnych ośrodkach ZSRR i za granicą. Ta pobieżna informacja nie mówi o całej pracy i zamierzeniach Towarzystwa Pedagogicznego RSFRR. Jestem zdania, że powinniśmy nawiązać jak najbliższy kontakt z Towarzystwem Pedagogicznym RSFRR i wymienić z nim nasze doświadczenia.

P. SOBOLEWSKI

WSPÓŁPRACA RODZINY ZE SZKOŁĄ W CZECHOSŁOWACJI

Nowe dyrektywy co do zakładania, organizacji i działalności stowarzyszeń rodziców i przyjaciół szkoły wydało nasze ministerstwo szkolnictwa i kultury 17 lipca 1961 roku. Na wstępie mówią one o wielkim znaczeniu rodziny w wychowaniu młodzieży, podkreślają, że wpływ rodziny rozciąga się na cały okres dzieciństwa i młodości. „Stosunek rodziców do pracy, ich udział w ogólnonarodowej pracy nad zbudowaniem nowego społeczeństwa — wszystko to przenosi się na dzieci, na ich stanowisko wobec życia. Dlatego bardzo ważne jest, żeby wychowanie w rodzinie, a głównie osobisty przykład rodziców pozytywnie wpływały na rozwój charakterów dzieci i dojrzewającej młodzieży w duchu tych idei, które są podstawą rozwoju naszego społeczeństwa. Różnice w poglądach co do celu i środków wychowania

i różnice w praktyce wychowawczej w rodzinie i w szkole niezdrowo wpływają na duchowy rozwój młodych ludzi i kształtowanie ich charakterów. Dlatego oddziaływanie wychowawcze tych dwu głównych czynników pedagogicznych powinno być ze sobą w zgodzie".

Przytoczę tutaj kilka nowych zasad postulowanych w dyrektywach.

Do czasu ich wydania stowarzyszenie rodziców i przyjaciół szkoły było tylko organem pomocniczym bez dokładnie określonego stosunku do szkoły. W nowym programie (artykuł 1) staje się on organizacją kierowaną przez radę narodową za pośrednictwem komisji do spraw oświaty i kultury, rada zrzeszenia aktywnie współpracuje z komisją.

Zgodnie z nowymi postanowieniami (artykuł 2) przewodniczący stowarzyszenia lub jego wyznaczony przez radę zastępca jest pełnoprawnym członkiem rady pedagogicznej. Dyrektywy podkreślają w tym miejscu, że społeczny interes rodziców i nauczycieli wymaga, aby ich wzajemny stosunek był przyjacielski, polegający na wzajemnym zaufaniu i zrozumieniu. Dają przy tym rodzicom prawo do ustosunkowania się za pośrednictwem stowarzyszenia do pracy szkoły. Nauczyciele są zaś zobowiązani brać pod uwagę krytykę, projekty i pomysły członków stowarzyszenia, jeśli mają one na celu poprawę wychowawczej i dydaktycznej pracy szkoły. Nauczyciele oczekują ze swojej strony pomocy rady stowarzyszenia przy rozstrzyganiu problemów wychowawczych.

Według artykułu 4 dyrektyw stowarzyszenie wypełnia także pewne zadania natury organizacyjno-administracyjnej, jak na przykład: zabezpieczenie frekwencji, organizacja stołówek szkolnych, kontrola jakości remontów budynków szkolnych, zarządzanie funduszem podręczników i pomocy szkolnych itp.

Artykuł 7 przewiduje udział w stowarzyszeniu także przedstawicieli zakładów pracy mających ze szkołą umowę o wzajemnej współpracy, przedstawicieli organizacji wychowania fizycznego i oświatowych i kulturalnych instytucji z rejonu szkoły, dyrektora szkoły, nauczycieli, przedstawicieli rad obywatelskich (Komitetów Frontu Narodowego) z rejonu szkoły oraz zależnie od możliwości przedstawiciela komisji oświaty i kultury rady narodowej, lekarza szkolnego, wreszcie obywateli interesujących się pracą szkoły, jej byłych uczniów i absolwentów.

Artykuł 12 określa stosunek stowarzyszenia do kierownictwa szkoły: „Za pracę szkoły w pełni odpowiada jej kierownik. Stosunki między radą stowarzyszenia i kierownikiem szkoły powinny polegać na przyjacielskiej współpracy i wzajemnej pomocy. W wypadku niezgody między kierownictwem szkoły a organami stowarzyszenia kierownik szkoły wraz z przewodniczącym stowarzyszenia przedkłada sporne zagadnienie do rozstrzygnięcia radzie narodowej".

Artykuł 13 przewiduje udział przedstawicieli uczniów w klasowych zebraniach rodziców: w podstawowych szkołach dziewięcioletnich w zebraniach uczestniczą przewodniczący organizacji pionierów, a w szkołach średnich przewodniczący Czechosłowackiego Związku Młodzieży.

O wzajemnym stosunku rad narodowych i stowarzyszeń mówi artykuł 7, dotyczący udziału rad narodowych przy zakładaniu stowarzyszeń, oraz artykuł 15 o kierowaniu pracą stowarzyszenia. Kierownictwo to sprawuje komisja oświaty i kultury rady narodowej, która zapoznaje rady stowarzyszenia z głównymi zadaniami rady narodowej na odcinku szkolnym i upowszechnia i popularyzuje doświadczenia z pracy stowarzyszeń. Kierownictwo to sprawowane jest w formie współpracy z aktywem rady stowarzyszenia.

Tyle o postanowieniach nowych dyrektyw. W całości można je scharakteryzować jako dalszy krok w demokratyzacji czechosłowackiego szkolnictwa.

Obecnie omówię konkretną pracę stowarzyszenia rodziców i przyjaciół szkoły na przykładzie swojej szkoły. Szkoła ta w obecnej formie organizacyjnej istnieje dopiero

drugi rok (powstała z trzech starszych roczników dwu szkół: jedenastolatki i dwunastolatki), mimo to udało nam się pozyskać w stowarzyszeniu rodziców nadzwyczaj wartościowego współpracownika. Stało się tak głównie dzięki temu, że do rady zostali wybrani odpowiedzialni, rozumni i ofiarni obywatele, posiadający dobre poczucie wychowawczych i dydaktycznych zadań szkoły. Działalność stowarzyszenia prowadzona jest za pośrednictwem następujących komisji:

a) do spraw wychowawczych i wyboru zawodu;
b) do spraw wychowania fizycznego, sportu i turystyki;
c) do spraw kulturalno-społecznych;
d) do spraw socjalnych i zdrowotnych;
e) technicznie-wykonawcza;
f) do spraw pracy społecznie pożytecznej.

Komisja do spraw wychowawczych i wyboru zawodu wysyła swoich przedstawicieli na narady o przypadkach naruszenia regulaminu szkolnego przez uczniów. Często chodzi tu o nieusprawiedliwioną nieobecność, która jest przyczyną słabych postępów w nauce. Przedstawiciele tej komisji wraz z mężem zaufania klasy lub członkiem rodzicielskiej rady klasowej odwiedzają, jeśli zaistnieje potrzeba, rodziny uczniów, aby zapoznać się ze środowiskiem i pomówić z rodzicami o sposobach poprawy. Ponadto komisja ta przygotowuje dla rodziców i uczniów rozmowy z przedstawicielami szkół wyższych, którzy informują o studiach na poszczególnych kierunkach i o możliwościach późniejszej pracy. Przedstawiciele komisji biorą udział w pracach komisji kwalifikacyjnych oceniających zgodnie z potrzebami państwa i zdolnościami uczniów ostatniej klasy ich zgłoszenia do szkół wyższych i zawodowych, ewentualnie ich zamiar rozpoczęcia po maturze pracy.

Komisja do spraw wychowania fizycznego, sportu i turystyki wspólnie z nauczycielami wychowania fizycznego dba o pozaszkolne wychowanie fizyczne, pozyskuje wśród rodziców aktywistów mogących zostać instruktorami lub objąć nadzór nad pozaszkolnymi zajęciami, współpracuje przy organizacji narciarskich wycieczek w góry, obozów letnich itp. Tylko przy pomocy tej komisji będziemy mogli spełnić jeden z postulatów wychowawczych wytyczonych przez Komunistyczną Partię Č.S.S.R. — dać młodzieży możliwość poświęcenia przynajmniej jednej godziny dziennie na sport.

Komisja do spraw kulturalno-społecznych umożliwia uczniom, poprzez zakup biletów, uczęszczanie do teatrów i innych instytucji kulturalnych, często też wykupuje całe przedstawienia dla uczniów i ich rodziców. Ponadto organizuje zawsze bal maturalny. Mimo że bal ten organizowany jest w zimie przede wszystkim dla przyszłych maturzystów, staje się on wielkim towarzyskim wydarzeniem i uroczystością dla całej szkoły. Odbywa się w którejś z największych praskich sal, a znaczny czysty dochód jest głównym źródłem przychodów stowarzyszenia rodziców, które z funduszów tych dotuje sportową i rozrywkową działalność uczniów oraz zakupuje dla szkoły pomoce naukowe (poza pomocami kupowanymi z dotacji państwowej).

Komisja do spraw socjalno-zdrowotnych proponuje pomoc finansową dla uczniów znajdujących się w trudnych warunkach materialnych i kontroluje zachowywanie przepisów higienicznych w szkole, a także sprawdza, czy praca szkolnej stołówki odpowiada zasadom zdrowotnym i prawidłowego wyżywienia. Przedstawiciele tej komisji uczestniczą w kontroli zakwaterowania i wyżywienia uczniów pracujących w brygadzie zbioru chmielu, która już tradycyjnie pomaga naszemu rolnictwu w zbiorze tego naszego najważniejszego produktu eksportowego.

Komisja wykonawczo-techniczna wykonała nadzwyczaj godną pochwały pracę szczególnie w pierwszym roku istnienia naszej szkoły, kiedy to zbudowano nowy gmach szkoły. Jej członkowie, technicy budowlani, byli fachowymi doradcami kierownictwa szkoły przy przejmowaniu budynku i swoją interwencją zmusili przed-

siębiorstwo budowlane do jak najszybszego usunięcia poważnych usterek wykonania. Ponadto członkowie komisji podjęli się ochotniczo prac nad utrzymywaniem budynku i inwentarza szkoły, kontrolują także, jak uczniowie obchodzą się z urządzeniami szkoły i powierzonymi im podręcznikami i pomocami szkolnymi.

Komisja do spraw pracy społecznie pożytecznej organizuje ochotnicze prace uczniów przy porządkowaniu i upiększaniu bezpośredniego otoczenia szkoły.

Jednemu z członków rady stowarzyszenia powierza się także współpracę ze szkolną organizacją Czechosłowackiego Związku Młodzieży i wraz z członkiem rady pedagogicznej jest doradcą tej organizacji.

Kilkoro rodziców podjęło się prowadzenia uczniowskich kółek zainteresowań, np. tanecznego, artystyczno-historycznego i elektrotechnicznego.

Plenarne zebrania członków stowarzyszenia rodziców i przyjaciół szkoły odbywają się dwa lub trzy razy do roku, zebrania klasowe mniej więcej cztery razy rocznie.

Rada stowarzyszenia w naszej szkole ma 15 członków wybranych na dorocznym zebraniu członkowskim, z tytułu funkcji w skład rady wchodzą jeszcze: dyrektorka szkoły, inni przedstawiciele grona pedagogicznego i przedstawiciel rady zakładowej zakładu pracy patronującego szkole.

Znaczna większość rodziców naszych uczniów właściwie rozumie swoje zadania w wychowywaniu dzieci i dobrze współpracuje ze szkołą. Niekiedy jednak musimy zwalczać błędny pogląd niektórych rodziców, że wychowanie i wykształcenie dzieci jest wyłącznie sprawą i obowiązkiem szkoły, że tylko szkoła jest za to odpowiedzialna, zaś ich obowiązkiem wobec dzieci jest zabezpieczenie materialne — danie mieszkania, wyżywienia i ubrania.

Systematycznie walczymy o regularne uczęszczanie do szkoły wszystkich uczniów, nie zawsze jednak pomagają nam w tym rodzice, którzy nierzadko nie tylko tolerują, lecz nawet kryją nieusprawiedliwioną nieobecność swoich dzieci. W wypadkach kiedy ta nieobecność staje się powodem krytycznego spadku postępów w nauce, czynimy wszelkie wysiłki, aby przekonać rodziców, że dla dalszego życia i rozwoju dziecka najlepiej i najpożyteczniej będzie, jeżeli zacznie pracę zawodową. Zawsze przy tym podkreślamy, że bramy nauki nie są przez to zamknięte i jeśli ich syn lub córka później „zmądrzeje", jeśli będzie dobrym pracownikiem i okaże poważne zainteresowanie dalszą nauką, system szkolny daje mu możliwość uczenia się w średniej szkole dla pracujących.

Sądzę, że należy także w tym artykule wspomnieć o tym, co nasze szkolnictwo, a właściwie nasze państwo robi w dziedzinie pomocy materialnej dla uczniów, przez co zmniejszają się obowiązki materialne rodziców, a więc:

1. Wszyscy uczniowie bez różnicy otrzymują za darmo podręczniki i pomoce szkolne.

2. Uczniowie, których matki pracują, jadają w szkolnej stołówce. Za obiad płacą zależnie od zarobków rodziców 2 do 3,20 koron (kurs: 1 korona=1,30 złotego). Dzieci znajdujące się w dziennym internacie dostają także drugie śniadanie i podwieczorek.

3. Wszyscy uczniowie II klasy biorący udział w narciarskim obozie zimowym otrzymują na ten cel zapomogę od państwa w wysokości 100 koron.

4. Niezamożni uczniowie szkoły średniej — dzieci rodzin wielodzietnych, dzieci rodziców z niskimi uposażeniami, sieroty i półsieroty — otrzymują stypendium, które zależnie od średniej zarobków na głowę rodziny, wynosi od 40 do 420 koron miesięcznie.

Powyższe omówienie dało, przynajmniej w głównych rysach, obraz tego, jak nasze szkoły współpracują z rodzicami swoich uczniów. Jeśli polscy koledzy i pol-

ska społeczność rodziców znajdzie w nim coś nowego, co będzie można zastosować w praktyce — artykuł mój całkowicie wypełni swoje zadanie.

VLADIMIR VYMETAL
zastępca kierownika średniej szkoły ogólnokształcącej w Pradze — Vrszovicach, Czechosłowacja

WYCHOWANIE FIZYCZNE W SZKOŁACH ŚREDNICH W NIEMIECKIEJ REPUBLICE DEMOKRATYCZNEJ

Podstawową formą wychowania fizycznego w szkole jest obowiązkowy przedmiot — gimnastyka. Zadaniem tego przedmiotu jest fizyczne i moralne przygotowanie zdrowych, świadomych i zdyscyplinowanych obywateli zdolnych do pracy produkcyjnej i do obrony socjalistycznej ojczyzny.

W socjalizmie kultura fizyczna i sport mają stać się potrzebą życiową.

Od 1 września 1959 wprowadzono nowy program wychowania fizycznego do 10-klasowej ogólnokształcącej szkoły politechnicznej. W przeciwieństwie do poprzednich nowy program zwraca specjalną uwagę na rozwijanie szybkości, siły, wytrzymałości, zręczności i ruchliwości. W planie godzin nauczania przewidziano na gimnastykę dla klas III — VI po 3 godziny tygodniowo, a w pozostałych klasach po 2 godziny tygodniowo.

Każdy zdrowy uczeń, który opuszcza 10 klasę, musi umieć prawidłowo biegać, skakać, rzucać, wspinać się i czołgać oraz pokonywać różne przeszkody w terenie. Musi opanować sztukę pływania, podstawowe formy gimnastyki przyrządowej, a także przyswoić sobie najważniejsze umiejętności jazdy na nartach, łyżwach i sankach.

Z działów gry w piłkę (nożną, koszykówkę, siatkową) ćwiczy się młodzież specjalnie w jednej z tych gier, pozostałe zaś opanowują uczniowie w węższym zakresie.

Dokładne szkolenie we wszystkich dyscyplinach sportu, szczególnie w gimnastyce, rozwija u wychowanków radość z estetycznej postawy ciała i ruchu.

Na lekcjach teoretycznych uczniowie zapoznawani są z rewolucyjnymi tradycjami niemieckiej kultury fizycznej oraz z aktualnymi wydarzeniami sportowymi.

Stworzone poprzez lekcję gimnastyki podstawy pogłębia i doskonali się poprzez wielostronną działalność sportową w ramach lekcyjnych i pozalekcyjnych.

Uczniowie zapoznają się ponadto z przepisami, regulaminem i organizacją zawodów sportowych.

Szczytowym punktem w życiu sportowym szkoły są igrzyska lekkoatletyczne organizowane corocznie o nagrodę Przewodniczącego Rady Państwa Niemieckiej Republiki Demokratycznej Waltera Ulbrichta. W igrzyskach tych, które zorganizowano po raz pierwszy w 1961 r. w formie szkolnych świąt sportowych, wzięło udział 80% uczniów szkół ogólnokształcących i zawodowych w wieku od 10 do 20 lat.

Dalszą tradycyjną już formę stanowią corocznie organizowane krajowe zawody w gimnastyce przyrządowej i w lekkoatletyce; mistrzostwa powiatowe w najróżnorodniejszych dziedzinach sportu; centralne zimowe mistrzostwa sportowe, odbywające się co dwa lata; spartakiady letnie, eliminujące zwycięzców krajowych w 30 dyscyplinach sportowych.

Również szkoły zawodowe, zgodnie ze swymi tradycjami, eliminują swych najlepszych sportowców na organizowanych co dwa lata spartakiadach.

Na VI Kongresie Pedagogicznym, który odbył się w r. 1961, wysunięto postulat uaktywnienia, na zasadzie dobrowolności, większości dzieci i młodzieży w sporcie pozaszkolnym.

W Niemieckiej Republice Demokratycznej istnieją dwie formy zorganizowanego sportu dziecięcego i młodzieżowego. Główną i najznaczniejszą formą są szkolne wspólnoty sportowe, podlegające Ministerstwu Oświaty. Obok tego drugą formę stanowią sekcje dziecięce i młodzieżowe wspólnot sportowych Niemieckiego Związku Gimnastycznego i Sportowego.

Sport i gry prowadzi się naturalnie również w ramach szkolnych grup organizacji pionierskiej „Ernst Thälmann" i „Wolnej Młodzieży Niemieckiej". Od r. 1959 wprowadzono do szkół codzienną gimnastykę wyrównawczą w ramach sportu w czasie przerw. W rozmaitych porach roku organizacje dziecięce i młodzieżowe prowadzą we wszystkich miejscowościach Republiki masowe zawody sportowe, jak np. „Mały wyścig pokoju", zawody o „Złote narty" zawody o puchar, sztafety i in., w których uczestniczą tysiące młodych pionierów i uczniów.

W szkolnych wspólnotach sportowych oraz sekcjach dziecięcych i młodzieżowych Związku Sportowego bierze obecnie czynny udział około 750 000 uczniów od kl. I—X. W r. 1962 zostaną zorganizowane szkolne wspólnoty sportowe we wszystkich szkołach średnich.

Szkolna wspólnota sportowa podlega dyrektorowi i kierowana jest przez wyznaczonego nauczyciela. Z zasady jest nim nauczyciel wychowania fizycznego.

Dzieci klas od I do IV łączą się pod kierunkiem swego wychowawcy klasowego w grupę sportową ogólnego wychowania fizycznego. W tych grupach głównym punktem działalności sportowej jest jej wielostronność. Uczniowie klas od V do X względnie od IX do XII rozszerzonej szkoły ogólnokształcącej mają zajęcia sportowe w specjalistycznych sekcjach sportowych.

Członkowie szkolnej wspólnoty sportowej otrzymują legitymacje, uprawniające do udziału we wszystkich mistrzostwach Związków Sportowych Niemieckiej Republiki Demokratycznej. Wspólnoty posługują się własną symboliką, nazwą, proporczykiem, emblematem. Ponieważ wspólnota sportowa jest organizacją szkolną, a nie samodzielną organizacją społeczną, członkowie nie płacą składek członkowskich.

Dla sportowo utalentowanych uczniów istnieje możliwość uczęszczania do specjalnej szkoły średniej, istniejącej w każdym okręgu.

Pedagodzy sportowi, kierownicy ćwiczeń, trenerzy, naukowcy i lekarze włączają się do pracy wszystkimi swymi siłami, aby zapewnić dzieciom i młodzieży zdrowe i wielostronne wyszkolenie fizyczne w celu krzewienia kultury socjalistycznej w całych Niemczech.

GÜNTER GLADEWSKI
NRD

SYTUACJA W SZKOLNICTWIE FRANCUSKIM

Nazajutrz po wyzwoleniu w 1945 r. zrodziła się wielka nadzieja we francuskich masach laickich i pracujących: plan Langerin-Wallona powinien umożliwić szeroką demokratyzację szkolnictwa. Jednakże po 1947 r., po wyeliminowaniu ministrów komunistycznych, kolejne rządy — nawet pod kierownictwem socjalistycznym — bez przerwy poświęcały sprawy szkolne na rzecz wojen kolonialnych, najpierw w Indochinach, potem w Algierii, oraz ogólnej polityki zimnej wojny. Mając do wyboru szkołę i koszary, wybrali koszary. W ciągu tych lat powstały znaczne zaległości w budownictwie szkolnym i kształceniu nauczycieli, podczas gdy znacznie wzrosła liczba dzieci, które należało przyjąć do szkoły. W 1951 r. koalicja wyborcza

Partii Socjalistycznej z Ludowym Ruchem Republikańskim (M.P.R.) i Zgromadzeniem Ludu Francuskiego (Rassemblement du Peuple Français — partia gaullistowska) umożliwiła już dokonanie pierwszej wyrwy w laickości szkoły.

Dojście de Gaulle'a do władzy umożliwiło burżuazji monopolistycznej nie tylko zaostrzenie tej ogólnej orientacji polityki szkolnej, lecz również otwarcie nowego etapu ściślejszego podporządkowania szkolnictwa potrzebom monopoli i nowym wymaganiom Wspólnego Rynku.

Omawiając pogorszenie się sytuacji szkolnictwa francuskiego, w artykule tym bez wątpienia nie będzie można wykazać wszystkich różnorodnych jego aspektów. Ograniczymy się przeto do kilku najbardziej charakterystycznych liczb.

Komisja urzędowa ustaliła na podstawie ankiety potrzeby w zakresie miejsc w szkołach podstawowych. Jeżeli przyjąć za podstawę z jednej strony dane z tej ankiety, a z drugiej — przeciętną 25 uczniów w klasie, tj. idealną przeciętną pedagogiczną wywalczoną przez pedagogów i związki zawodowe, to trzeba by wybudować w latach 1962—1965 około 65 000 izb szkolnych. Ale rząd gaullistowski w IV Planie zredukował tę liczbę do 20 000!

Jeszcze jedna seria liczb, również bardzo wymowna. Komisja IV Planu ustaliła, że udział środków w całości kredytów niezbędnych na wyposażenie szkół w latach 1962—65 powinien wynieść 14,5 mld nowych franków. Rząd zmniejszył tę sumę na 12 mld nowych franków, tj. po 3 mld rocznie. Ale również tej swojej decyzji nie respektował i do budżetu wstawił tylko 2,12 mld.

Równie katastrofalna jest sytuacja w dziedzinie kształcenia nauczycieli. Z początkiem roku szkolnego 1962 we Francji będzie brakowało 20 000 nauczycieli szkół podstawowych i około 7000 nauczycieli szkół średnich. Braki wyrównuje się przez „nauczycieli zastępczych", którzy nie posiadają ani tytułów uprawniających do nauczania, ani przygotowania pedagogicznego. W niektórych departamentach liczba nauczycieli „zastępczych" wynosi ponad czwartą część ogółu nauczycieli.

Rok 1962/63 rozpoczynamy z 40% nauczycieli matematyki bez kwalifikacji. Dokonuje się następujących przesunięć: tytułowani profesorowie szkół średnich zastępują brakujących profesorów w szkołach wyższych, a z kolei w liceach są zastępowani przez nauczycieli szkół podstawowych, rząd gaullistowski zamierza wychowawców przedszkoli przesuwać na stanowiska obecnych nauczycieli niższych klas szkół podstawowych. Oczywiście, ta generalna dekwalifikacja nauczycieli odbija się fatalnie na poziomie nauczania w szkołach. Według najnowszych danych oficjalnych do około 40% uczniów w 11 roku życia jest opóźnionych w nauce. Najbardziej cierpią z powodu tych złych warunków szkolnych dzieci najbiedniejsze, najbardziej pozbawione opieki domowej.

Dodajmy jeszcze jedną liczbę do tego i tak nie pocieszającego obrazu: w bieżącym roku odmówiono przyjęcia do szkół technicznych około 100 000 dzieci.

Taka sytuacja może przynieść, w przypadku jej przedłużenia, opłakane konsekwencje dla przyszłości narodu francuskiego.

Drugą cechą charakterystyczną gaullistowskiej polityki oświatowej jest ofensywa antylaicka. Każdy postęp w dziedzinie laicyzacji szkoły we Francji wiąże się z postępem w demokratyzacji kraju. Komuna Paryska proklamowała pierwszą szkołę laicką, nabierająca siły burżuazja III Republiki wprowadziła w roku 1881/82 obowiązkową szkołę bezpłatną i świecką. Front Narodowy w 1936 r. przedłużył obowiązek szkolny do 14 roku życia. Po wyzwoleniu zrodził się plan demokratyzacji szkolnictwa Langerin-Wallona.

Natomiast każdemu cofnięciu się demokracji zawsze towarzyszyła ofensywa klerykalna. W 1850 r. ustawa Fallouxa podporządkowała szkołę kościołowi i obwieściła panowanie Napoleona III. W 1940 roku zdrajca Petain na prośbę kardynałów

subwencjonował szkoły wyznaniowe. Podobnie postępując, de Gaulle również lepiej oświetlił reakcyjny charakter swojej osobistej władzy.

Gaullistowska ustawa antylaicka, uchwalona przez reakcyjną większość nowego parlamentu w grudniu 1959 r., umożliwia opłacanie prawie wszystkich nauczycieli szkół wyznaniowych przez państwo oraz przejęcie finansowania wyposażenia tych szkół przez władze komunalne. W 1961 r. państwo przekazało kościołowi 600 mln nowych franków, do których należy dorzucić miliony uchwalone przez reakcyjne rady komunalne.

De Gaulle przeto odpłaca się wspaniałomyślnie za pomoc, jakiej mu udzieliła hierarchia klerykalna podczas plebiscytu i referendum. Ujawnia też swoje preferencyjne stanowisko w stosunku do obskuranckiej szkoły, wychowującej w duchu uległości i kolaboracji klas.

Trzecią cechą charakterystyczną gaullistowskiej polityki szkolnej jest całokształt przeprowadzonych obecnie „reform".

Niezbędne tu są trzy następujące uwagi:

1. Obecny słaby stan finansowy szkoły publicznej czyni niemożliwą wszelką reformę pozytywną. Każda reforma demokratyczna z góry wymaga znacznego wzrostu kredytów przeznaczonych na oświatę narodową.

2. Władza gaullistowska mocno zaakcentowała nacisk i ofensywę burżuazji monopolistycznej we wszystkich dziedzinach życia narodowego i szkoła nie może być tu wyjątkiem.

3. Tak samo władza ta prowadzi politykę antydemokratyczną we wszystkich dziedzinach. Jakżeby więc mogła ona rozszerzyć demokratyzację szkolnictwa?

Gaullistowskie „reformy" szkolne odpowiadają wszystkim tym wymaganiom:

— kształcić jak najmniejszym kosztem kadry kierownicze, techników, pracowników i robotników kwalifikowanych niezbędnych dla przemysłu na skutek rozwoju techniki i nauki;
— czuwać, aby to kształcenie techniczne dokonywało się przy jak najmniejszym podnoszeniu kultury ogólnej i pod wzmocnionym wpływem ideologicznym burżuazji;
— w końcu czuwać nad utrzymaniem charakteru klasowego rekrutacji elity. Obecnie tylko 7% dzieci robotników i chłopów osiąga wykształcenie wyższe.

Inicjatorzy tych reform oceniają, że 35—40% dzieci jest niezdolnych do osiągnięcia wykształcenia średniego. Dla nich przewidzieli „cykl końcowy", w którego ostatnim roku nauka polegałaby głównie na terminowaniu u pracodawcy. Byłaby to siła robocza i robotnicy najmniej kwalifikowani.

Następnych 35—40% byłoby kierowane do technicznych szkół średnich o krótszym okresie nauczania, których zadaniem będzie kształcić techników, pracowników biurowych i robotników wykwalifikowanych,

20—30% młodzieży będzie mogło uczyć się w szkołach współczesnych, klasycznych lub technicznych, o dłuższym okresie nauczania, dających prawo wstępu na wyższe uczelnie. Staną się one wyższymi kadrami gospodarczymi,

Taki jest ogólny schemat tych reform. Ich antydemokratyczny charakter uwidoczni się jeszcze lepiej, jeśli się weźmie pod uwagę, że żadne stypendium i żadna pomoc finansowa lub socjalna nie są przewidziane, aby umożliwić dostęp wszystkim dzieciom do tych trzech typów kształcenia. Z drugiej strony, praktycznie biorąc nie ma żadnego realnego „przejścia" z jednego sektoru do drugiego, jak to przewidywał plan Langerin-Wallon. W końcu reformy te generalizują i sankcjonują proces dekwalifikacji nauczycieli, o której wspomnieliśmy wyżej.

Należałoby tu wspomnieć o specyficznym rozwoju kształcenia technicznego. Zasygnalizujemy tylko, ze rząd gaullistowski przekazuje to kształcenie pracodawcom.

Już są podpisane kontrakty między wielkimi pracodawcami i państwem (np. z Berlietem). Kształcenie techniczne będzie się odbywać w fabrykach kapitalistów, na koszt państwa, pod kontrolą ideologiczną i techniczną pracodawców. Jest to wprowadzenie systemu Niemiec Zachodnich. Zresztą M. Capelle, wysoka osobistość w Ministerstwie, ojciec tych reform, oznajmił bez ogródek w kwietniu br.: „Potrzeba nam systemu szkolnego Wspólnego Rynku".

Programy również podlegają takim samym atakom. Jeśli pod przykrywką wielkiego słowa „technologia" zapowiada się, że będzie się uczyć dzieci o częściach roweru lub maszyny do szycia(!), to równocześnie zamierza ograniczyć nauczanie historii i geografii oraz rozwinąć nauczanie „praktycznego języka niemieckiego" w przewidywaniu przegrupowań siły roboczej, spowodowanych przez Wspólny Rynek.

Taka polityka nie ma nic wspólnego ani z demokracją, ani z interesem narodowym.

W obliczu takiej reakcyjnej i antynarodwej polityki obowiązkiem sił demokratycznych i laickich we Francji jest organizowanie oporu mas pracujących i walki krok za krokiem o niezbędne dla szkoły kredyty, o racjonalizację laicką oraz o demokratyczną reformę oświaty.

W ostatnich latach stoczono już wielkie batalie. W 1960 roku petycja narodowa, sformułowała przez Narodowy Komitet Akcji Laickiej [1], przy poparciu partii, związków i organizacji opowiadającej się za świeckością, zebrała około 11 mln. podpisów, 400 000 bojowników o świeckość szkoły zebrało się w lasku Vincennes, u bram Paryża. Wiele innych akcji i manifestacji odbywało się w 1961 r. na prowincji. I jeśli ruch ten nie jest jeszcze większy i trwalszy, przyczyną tego są przywódcy socjalistyczni pewnych ugrupowań laickich (w szczególności Związku Nauczycieli Szkół Podstawowych), którzy na skutek nastawienia antykomunistycznego i chęci współpracy z de Gaullem bez przerwy hamowali i stawiali przeszkody.

Jednakże pod naporem mas laickich, nauczycieli i rodziców Narodowy Komitet Akcji Laickiej postanowił przeprowadzić dwutygodniową Akcję Narodową w obronie szkoły laickiej.

Komunistyczna Partia Francji ze swej strony uczestniczy bardzo szeroko w tych walkach zarówno w ich organizowaniu, jak i rozwijaniu. Oczywiście że nie można obecnie postawić przed narodem francuskim zadania zbudowania szkoły typu socjalistycznego. Ale popierając walkę krok za krokiem przeciwko wszelkim aspektom i wszelkim konsekwencjom ogólnym lub lokalnym gaullistowskiej polityki szkolnej, partia nasza proponuje demokratyczną reformę oświaty, którą jedynie prawdziwa demokracja może posunąć naprzód.

W programie odnowy instytucji republikańskich, którą proponujemy innym partiom i ugrupowaniom demokratycznym, centralną ideą jest maksymalny rozwój wszystkich sił kraju, a wśród tych sił zawiera się, rzecz zrozumiała, potencjał intelektualny.

17 czerwca br. inaugurując otwarcia zespołu szkoły im „I. i F. Joliot-Curie", zbudowanego przez komunistyczne władze miejskie w Begles (Gironde), Maurice Thorez wypowiedział publicznie w tych słowach propozycje naszej partii:

„Szkoła powinna być obowiązkowa dla wszystkich do 18 roku życia. Młodzież będzie rozdzielona na trzy grupy równoległe, zgodnie z jej uzdolnieniem i zamiłowaniami, a nie według pochodzenia socjalnego. Między tymi działami będą liczne przejścia i możliwości reorientacji. Republika będzie w końcu miała szkołę jedno-

[1] Narodowy Komitet Akcji Laickiej obejmuje: Związek Naczycieli Szkół Podstawowych, Federację Oświaty Narodowej, Federację Rodziców Uczniów, Ligę Szkolnictwa, delegatów kontrolnych.

litą, o której tak dużo mówiono w latach 1920—1939, a której nigdy nie zrealizowano.

Finansowa i materialna baza szkolnictwa będzie zapewniona. W świecie jutra, który będzie światem bez broni i wojen, we Francji uwolnionej od wyczerpującego ciężaru wydatków wojennych, oświata, kultura fizyczna i nauka będą mogły otrzymać czwartą część budżetu. Miliardy bestii wojennych, o których mówił Wiktor Hugo, będą przekształcone w miliardy użyteczne.

Nauczyciele będą godnie wynagrodzeni. Cała oświata będzie rzeczywiście bezpłatna, a stypendia wystarczające na utrzymanie i zasiłki będą przyznawane młodzieży, która tego potrzebuje. Bez tych środków, doprowadzających do ogólnego podniesienia się warunków życiowych robotników, nie ma prawdziwej demokratyzacji oświaty.

Treść nauczania będzie radykalnie poprawiona w sensie współczesnego humanizmu, tzn. naukowego racjonalizmu i ducha wolnych badań. Całe nauczanie będzie skierowane na pokój, koegzystencję, przyjaźń i współpracę między narodami.

Szkoły będą znacjonalizowane i świeckość respektowana w całym kraju.

Tak pojmujemy nową szkołę przyszłości we Francji rzeczywiście demokratycznej".

Walka o szkołę laicką i demokratyczną jest integralną częścią ogólnej walki narodu francuskiego przeciw gaullizmowi i o prawdziwą demokrację. Jest to punkt styczny dla najważniejszych sił demokratycznych, a szczególnie robotników socjalistycznych i komunistycznych. Wysiłki komunistów francuskich zmierzają do skupienia wszystkich tych sił, aby w przyszłości stawić czoło atakom reakcji gaullistowskiej, aby wprowadzić w przyszłości prawdziwie demokratyczną reformę.

Ostatnia deklaracja Francuskiej Partii Komunistycznej z dn. 11 września br. podjęła zresztą na nowo apel do działaczy komunistycznych o zwiększenie wysiłków w walce o szkołę i jej świeckość.

Po kilkudniowym pobycie w Polsce, poświęconym zaznajomieniu się ze szkolnictwem polskim, jesteśmy przekonani, że poważne postępy w zakresie jego reformy i laicyzacji będą dla nas cenną pomocą.

MAURICE PERCHE
nauczyciel
Członek Komitetu Centralnego
Redaktor Naczelny
Czasopisma „Szkoła i Naród"

ГОД IV (XXXVI) НОЯБРЬ — ДЕКАБРЬ 1962 № 6

RUCH PEDAGOGICZNY

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИЗДАТЕЛЬСТВО
СОЮЗА ПОЛЬСКИХ УЧИТЕЛЕЙ

Б. СУХОДОЛЬСКИ

ФИЛОСОФИЯ ЧЕЛОВЕКА

Современная эпоха особенно интересуется философией человека. Эта философия имеет длительную и интересную историю, тесно связанную с действительными стремлениями людей, с поиском смысла жизни и самобытности человека. Это философия историй человека, анализирующая объективные превратности и ситуации людей в течение этих историй. С изменениями и развитием человеческого мира изменялось и росло самосознание человека.

В европейской культуре начало истории философии человека положили греческие мифы. Уже на заре этих историй возникает конфликт теоцентричного и хорпоцентричного взглядов на понимание субстанции человека.

В статье анализируются концепции человека древнего мира, средневековья, современности, а также концепции, возникшие на переломе этих эпох.

Широко обсуждается философия человека, развитая Марксом. Подчеркиваются последствия марксистской философии для педагогики.

И. КАИРОВ

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК И РОЛЬ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ [1]

Автор подчеркивает, что свои выводы он основывает на принципах марксистско-ленинской педагогики и на практике воспитания подрастающего поколения в советских школах.

Советская педагогика разрешает сложные задачи, имеющие огромное социальное значение. Они являются великими задачами коммунистического строительства. Автор делает обзор наиболее актуальных проблем, решение которых имеет определенное значение для успешного обучения и воспитания подрастающего поколения. Это проблемы исследования развития и формирования внутреннего мира ребенка, проблемы

[1] Реферат, прочитанный на Международном Симпозиуме, посвященном вопросам подготовки научных и технических кадров, который происходил в Москве 9—12 июля 1962 г.

сущности общего и политехнического образования, проблемы обучения в процессе труда и профессионального образования в общеобразовательной школе, проблемы усовершенствования методов обучения и проблемы воспитания. Все эти проблемы ограничиваются школьным возрастом. Развивая их основное содержание, автор определяет платформу и достижения советской науки в решении этих проблем и указывает задачи, которые необходимо предпринять в дальнейшем их разрешении.

Автор констатирует, что пришло время, чтобы начать широким фронтом исследования развития ребенка в процессе его воспитания и обучения, а выводы педагогических наук использовать в школьной практике. Советские ученые не соглашаются с американскими психологами и педагогами, которые считают, что каждому ребенку в каждой стадии развития можно преподавать любой предмет в достаточно полноценной форме. Эта проблема требует очень глубоких исследований. Такие исследования ведут в СССР.

Выводы касаются также совершенствования системы обучения трудом и профессионального обучения, характерного для советской общеобразовательной школы. Широко обсуждаются проблемы подрастающего поколения. Критикуется также точка зрения идеологических оппонентов, касающаяся социалистической морали. Остро подчеркивается необходимость органического соединения воспитательного воздействия семьи с общественным воспитанием детей. Автор характеризует организацию исследовательской работы в области педагогических наук в СССР. Определяет также отношение советских педагогов к методам, применяемым за границей. Педагоги СССР негативно относятся к применению методов психоанализа в педагогических исследованиях.

Автор заканчивает утверждением, что сложные разнородные и многосторонние задачи педагогических наук требуют объединенных усилий всех ученых в стремлении к максимальным достижениям.

ТЕОФИЛЬ СОСНОВСКИ

МЕЖДУНАРОДНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ, ОТНОСЯЩИЕСЯ К РАЗВИТИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Развитие техники влияет на профессиональное обучение в двоякий способ: непосредственно и при помощи изменений происходящих в общеобразовательной школе. Образцы систем образования будущего рождаются в странах с высоко развитой промышленностью, и они указывают нам направление эволюции форм и содержания обучения вообще и обучения профессионального в частности.

Профессиональное обучение в странах с высоко развитой промышленностью характеризуют следующие тенденции:

1. Расширение основы общеобразовательного профессионального обучения и изменение ее характера (политехнизация).

2. Включение элементов профессионального обучения в программу средней образовательной школы.

3. Согласование приспособления номенклатуры профессий и специальностей с направлением и темпом технического прогресса.

4. Зависимость профессионального обучения от практики хозяйственной жизни.

5. Рост значения профессионального обучения в общей системе образования.
6. Рост значения школ для работающих.
7. Включение вношкольных форм профессионального обучения в систему профессионального образования.
8. Развитие педагогики профессионального обучения.
9. Международное сотрудничество в области профессионального обучения.

СОДЕРЖАНИЕ

СТАТЬИ

Б. СУХОДОЛЬСКИ — Философия человека 4
И. КАИРОВ — Современные проблемы педагогических наук и роль научных исследований 28
Т. СОСНОВСКИ — Международные тенденции, относящиеся к развитию профессионального обучения 43

ДИСКУССИИ И ОБСУЖДЕНИЯ

Т. НОВАЦКИ — Проба систематизации понятий — игра, учеба, работа 54

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОПЫТЫ И ЭКСПЕРИМЕНТЫ

А. БОБОЛЯ — Исправительные экзамены как одна из форм уменьшения второгодников 64
С. ШАЕК — Роль классного руководителя в политехнической школе 74

РЕЦЕНЗИИ И ЗАМЕТКИ О КНИГАХ

Т. ВОЕНСКИ — В. Войтыньски: Педагогическая мысль В. Спасовского 82
Р. ВЕНЦКОВСКИ — Ю. Бартецки, Е. Хабнор: За новую организацию процесса обучения 84
М. СЕКРЕТА — А. Левицки: Познавательные процессы и ориентации в среде. 88

ОБЗОР ЖУРНАЛОВ

С. НОВАЧИК — Обзор педагогических журналов 94

ХРОНИКА СОБЫТИЙ В ПОЛЬШЕ

З. РАДВАН — Конференция ректоров высших школ 96

ЗАРУБЕЖНАЯ ХРОНИКА

П. СОБОЛЕВСКИ — Педагогическое общество РСФСР 99
В. ВЫМЕНТАЛЬ — Сотрудничество семьи со школой в Чехословакии 100
— Физическое воспитание в средних школах ГДР 104
М. ПЕРШЕ — Ситуация во французском народном образовании 105

Изложение на русском языке 110
Изложение на английском языке 114

FOURTH YEAR (36TH) NOVEMBER–DECEMBER 1962 No 6

RUCH PEDAGOGICZNY
PEDAGOGICAL MOVEMENT

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

B. SUCHODOLSKI

THE PHILOSOPHY OF MAN

Our contemporary epoch reveals special interest in the philosophy of man. This philosophy has a long and interesting history, most closely connected with the real aspirations of people, with the search for the sense of life and investigation of the specific features of the human being. This is the philosophy of the history of man, analyzing the objective ups and downs and the situation of people in the world during the course of history. Side by side with the transformations and the development of man in the world there also changed and grew the self-knowledge of man.

In European culture the Greek myths mark the beginnings of the history of philosophy of man. Already at the very beginning of this history appeared the conflict between the theocentric and homocentric approach to the human being.

In this article an analysis is made of the conceptions of man in the ancient world, the mediaeval conceptions and those of our contemporary modern times as well as the conceptions which arose at the turn of the various epochs.

The philosophy developed by Marx is discussed in detail. Special emphasis is also laid on the consequences arising from this philosophy for pedagogy.

J. KAIROW

CONTEMOPORARY PROBLEMS OF THE SCIENCE OF TEACHING AND THE ROLE OF SCIENTIFIC RESEARCH

The author emphasizes that he bases his argumentation on the principles of Marxist-Leninist pedagogy and on the experiences obtained in educating adolescents in a Soviet school.

Soviet pedagogy solves complicated tasks of enormous social significance, namely those of communist building. The author examines the most topical problems whose solution is of special significance for educating and bringing up the young gener-

ation. These are: problems connected with the examination of the development and taking shape of the internal world of the child, problems connected with general and polytechnical education, problems related to training during work and vocational training in a general educational school, problems connected with the improvement of teaching methods and those connected with the education. All these problems are limited to the school age. The author defines the attitude and the achievements of Soviet science in solving these problems and gives a general outline of the tasks still facing Soviet science and waiting for a solution.

The author declares that the time has come when it is necessary to conduct large-scale research connected with the development of the child during the educational process and emphasizes that the conclusions drawn by pedagogical science should be introduced into the practical everyday life of the school.

TEOFIL SOSNOWSKI

INTERNATIONAL TRENDS IN THE TECHNICAL AND VOCATIONAL EDUCATION

The technical progress influences the technical and vocational education — directly and indirectly — through the changes in the general education.

The future patterns of education systems arise in the industrial developped countries. These patterns mark out the directions which the forms and contents of education will be developped in. It concerns as well the general as the technical and vocational education.

The following trends characterise the technical and vocational education in the industrial developped countries:

1. Elevation of the general basis of the technical and vocational education and changes of its character (politechnization).
2. Inclusion of the elements of the technical and vocational education into the general education.
3. Adaptation of the careers teached in schools to the directions and time of the technical progress.
4. Connexion of the technical and vocational education with the practice of the economic life.
5. Increasing importance of the technical and vocational education in the general system of education.
6. Increasing importance of the adult education.
7. Inclusion of the out-school forms of the technical and vocational training into the system of education.
8. Development of the scientific theory of the technical and vocational education.
9. International integration in the technical and vocational education.

*) Lecture delivered at the International Symposium devoted to the training of scientific and technical personnel, held in Moscow, on July 9—12, 1962.

CONTENTS

Articles

B. SUCHODOLSKI — The Philosophy of Man 4
I. KAIROW — Contemporary Problems of the Science of Teaching and the Role of Scientific Research 28
T. SOSNOWSKI — International Trends of Development in the Sphere of Vocational Training 43

Discussions and polemics

T. NOWACKI — Attempt to Systematize Conceptions — Games, Learning, Work 54

Pedagogical experiences, tests and experiments

A. BOBOLA — Repeated Exams After Failure as One of the Forms to Avoid Repeating of the Same Form 64
S. SZAJEK — The Role of the Educator of a Form im a Polytechnical School 74

Critical reviews and summaries of books

T. WOJEŃSKI — W. Wojtyński: Pedagogical Thought in W. Spasowski's Works 82
R. WIĘCKOWSKI — J. Bartecki and E. Chabior: For a New Organization of the Teaching Process 84
M. SEKRETA — A. Lewicki: Cognitive Processes and Orientation Regarding One's Surroundings 88

Reviews of periodicals

S. NOWACZYK — Review of Pedagogical Magazines 94

Polish chronicle

Z. RADWAN — Conference of the Deans of Higher Schools 96

Forcign chronicle

P. SOBOLEWSKI — Pedagogical Association of the RFSSR 99
V. VYMETAL — Cooperation Between the Family and the School in Czechoslovakia 100
— Physical Education in Secondary School in the German Democratic Republic 104
M. PERCHE — The Situation in French Schools 105
Summaries in Russian 110
Summaries in English 114

SPIS TREŚCI ZA ROK (4) 1962

Wspomnienie o Profesorze Stefanie Błachowskim — L. S. Wołoszynowie 1 Nr 1
Zginęli w służbie . . . . . 1 Nr 6

ARTYKUŁY

BANDURA L. — Niektóre błędy uczniów w zakresie przyswajania pojęć . 52 Nr 3
BIEGELEISEN-ŻELAZOWSKI B. — Dostosowanie maszyny do człowieka . 15 Nr 4
GRZYWAK-KACZYŃSKA M. — Fazy rozwojowe dziecka z punktu widzenia higieny psychicznej . . . . . 42 Nr 3
JAKUBOWSKI J. Z. — O niektórych problemach literatury dla dzieci i młodzieży . . . . . 8 Nr 1
JAKUBOWSKI M. — Społeczna funkcja i rezultaty korczakowskiego systemu wychowania . . . . . 13 Nr 5
KAIROW J. — Współczesne problemy nauk pedagogicznych i rola badań naukowych . . . . . 28 Nr 6
KOZŁOWSKI J. — Praktyka pedagogiczna, jej zakres i funkcja w procesie przystosowania do zawodu . . . . . 30 Nr 2
KWIATEK J. — Materialistyczna koncepcja człowieka i ideały wychowawcze XXII Zjazdu KPZR . . . . . 1 Nr 3
LISSA Z. — Problemy wychowania muzycznego w szkole ogólnokształcącej 20 Nr 1
PARNOWSKI T. — Rodowód badań czytelnictwa oraz potrzeby chwili bieżącej . . . . . 45 Nr 1
SKATKIN M. — O podstawach dydaktycznych łączenia nauki szkolnej z pracą produkcyjną . . . . . 32 Nr 4
SOSNOWSKI T. — Międzynarodowe tendencje rozwojowe w dziedzinie kształcenia zawodowego . . . . . 43 Nr 6
SOŚNICKI K. — Założenia dla opracowania metodyk nauczania poszczególnych przedmiotów . . . . . 1 Nr 5
SUCHODOLSKI B. — Filozofia człowieka . . . . . 4 Nr 6
SZANIAWSKI I. — Trójjedyny układ nowej dydaktyki . . . . . 1 Nr 4
SZCZERBA W. — Od „systemu przystosowania" do systemu aktywnej szkoły socjalistycznej . . . . . 28 Nr 3
SZELEJEWSKI J. — O kształceniu muzycznej wrażliwości . . . . . 61 Nr 3
SWIĄTNICKI H. — O roli Związku Młodzieży Socjalistycznej w życiu młodzieży . . . . . 30 Nr 5
WALCZYNA J. — Uwagi w sprawie programu przedmiotów pedagogicznych w liceum pedagogicznym i jego realizacji . . . . . 18 Nr 2
WOJNAR J. — Z dziejów myśli o wychowaniu estetycznym . . . . . 60 Nr 1
WOJTYŃSKI W. — Prbolemy kształcenia i podnoszenia kwalifikacji nauczycieli szkół podstawowych w Polsce w latach 1961—1970 . . . 1 Nr 2
ZIĘCINA M. — O swobodnej ekspresji dziecka w szkole technik Freineta . 42 Nr 5

DYSKUSJE I POLEMIKI

KOZIELECKI J. — Efektywność procesu nauczania a motywacja . . . 71 Nr 1
KULPA J. — Struktura programów przedmiotów pedagogicznych w zakładach kształcenia nauczycieli szkół podstawowych . . . . . 74 Nr 3

MACIASZEK M. — Instytut nauczycielski (koncepcja programowa i organizacyjna) . . . . . 51 Nr 2
NOWACKI T. — Próba systematyzacji pojęć — zabawa, uczenie się, praca 54 Nr 6
SEKRETA M. — W odpowiedzi Panu Drowi Z. Włodarskiemu . . . . 72 Nr 3
WŁODARSKI Z. — W odpowiedzi Panu Drowi M. Sekrecie . . . . 67 Nr 3
WOJTYŃSKI W. — Historyczne koncepcje kształcenia nauczycieli szkół powszechnych na wyższym poziomie . . . . . 45 Nr 2

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

BARANIUK M. i POZNAŃSKI J. — Niektóre problemy dydaktycznej i organizacyjnej działalności LPŻ w zakresie szerzenia kultury . . 67 Nr 4
BOBOLA A. — Egzaminy poprawkowe jako jedna z form zmniejszenia drugoroczności . . . . . 64 Nr 6
FILIPEK J. — Przyczyny niepowodzeń uczniów w nauce i ich reakcje na oceny niedostateczne . . . . . 86 Nr 3
JANINA Z. — Z prób podnoszenia sprawności szkoły . . . . . 92 Nr 1
JANUSZ M. — Z doświadczeń kształcenia politechnicznego w WSP w Katowicach . . . . . 51 Nr 4
JOPOWICZ Z. — Problemowe nauczanie w zespołach . . . . . 95 Nr 3
LEJA L. — Udział nauczycieli powiatu węgrowskiego w życiu kulturalnym i społeczno-oświatowym środowiska . . . . . 79 Nr 1
LEPALCZYK I. — Zainteresowania czytelnicze uczniów klas starszych szkół średnich w Łodzi . . . . . 74 Nr 5
ŁUGOWSKI C. — Muzeum Techniki — a problem politechnizacji . . . 86 Nr 4
MAHLHUS P. — Kształcenie politechniczne na kierunkach nauczycielskich w szkolnictwie wyższym NRD . . . . . 58 Nr 4
OSTROWSKI C. — Z doświadczeń nad realizacją programu nauczania pedagogiki w zaocznym studium nauczycielskim . . . . . 104 Nr 3
SUPRANOWICZ P. — Współpraca szkół i komitetów rodzicielskich z zakładowymi komitetami opiekuńczymi na terenie m. st. Warszawy w zakresie kształcenia politechnicznego . . . . . 62 Nr 5
SZAJEK S. — Rola wychowawcy klasy w szkole politechnicznej . . . 74 Nr 6
TARCZYŃSKI A. — Problem kształcenia nauczycieli w liceum pedagogicznym w świetle zadań nauczania politechnicznego . . . . . 62 Nr 2
TRZEŚNIOWSKA M. — Nauczyciele badają wyniki nauczania . . . . 52 Nr 5
USCINOWICZ R. — Pracownia pedagogiczna studium nauczycielskiego Nr 1 w Białymstoku . . . . . 73 Nr 2

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

BANDURA L. — C. Buleigh Wellington: Teaching for Critical Thinking 116 Nr 3
CIENIAWA Z. — Z rozważań nad istotą piękna . . . . . 99 Nr 1
CZERWIŃSKI W. — „Jak pracuje człowiek" (z badań polskich psychologów, socjologów i ekonomistów) . . . . . 90 Nr 1
DOKTOR K. — A. Osipow, J. Kowalenko, E. Pietrow: Radziecki robotnik i automatyzacja . . . . . 96 Nr 4
GADOMSKA W. — Jerzy Kossak: W poszukiwaniu stylu epoki — współczesne przemiany cywilizacyjno-techniczne a nowe formy w sztuce i architekturze . . . . . 109 Nr 1
HOHENDORF G. — Theodor Wilhelm alias Friedrich Oetinger i przywracanie faszystowskiej pedagogiki w Niemczech Zachodnich . . 128 Nr 1
KORABIOWSKA K. — T. Nowacki: Zarys psychologii . . . . . 124 Nr 1

KOWALCZYK W. — Praca zbiorowa: Oświata w Związku Radzieckim . . 90 Nr 5
KOWALEWSKA H. — Al. J. Majda: Wychowanie seksualne dzieci i młodzieży . . . . . 113 Nr 3
MAKOWSKI K. — Wprowadzenie do teorii nauczania . . . . . 113 Nr 1
NOWICKI M. — Taniewski: Społeczne skutki postępu technicznego . . 94 Nr 4
N. H. — S. Kaczmarek: Kształtowanie twórczej postawy nauczyciela . . 82 Nr 2
M. RATAJ — Światopogląd, laicyzacja, religia . . . . . 88 Nr 2
M. SEKRETA — A. Lewicki: Procesy poznawcze i orientacja w otoczeniu 88 Nr 6
STASIERSKI K. — Władysław Kowalczyk: Szkolnictwo polskie — w Niemczech 1945—1948 . . . . . 92 Nr 2
SZAJEK S. — Werner Dorst: Menschenerziehung in Westdutschland . . 87 Nr 5
SZANIAWSKI I. — Zygmunt Mysłakowski: Kształcenie i doświadczenie 79 Nr 2
WIĘCKOWSKI R. — J. Bartecki, E. Chabior: O nową organizację procesu nauczania . . . . . 84 Nr 6
WITORT G. — Ernst Fischer: O potrzebie sztuki . . . . . 111 Nr 1
WOJEŃSKI T. — W. Wojtyński: Myśl pedagogiczna W. Spasowskiego . . 82 Nr 6
WOJNAR J. — T. Parnowski: Czytelnictwo dzieci i młodzieży . . . . 110 Nr 3
ZABOROWSKI Z. — Psychologia dostosowania . . . . . 118 Nr 1
ZIEMNOWICZ Z. — Bogdan Nawroczyński: O szkolnictwie francuskim 84 Nr 2

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

ALTSZULER I. — Na łamach czasopisma „Szkoła i proizwodstwo” . . . 104 Nr 4
DĄBROWSKA E. — Vyroba a Skola . . . . . 109 Nr 4
KARPIESIUK M. — Z radzieckich czasopism podegagicznych . . . . 120 Nr 3
KARPIESIUK M. — Z radzieckich czasopism pedagogicznych . . . . 94 Nr 5
KOWALCZYK S. — Przegląd polskich czasopism pedagogicznych . . . 139 Nr 1
NOWACZYK S. — Przegląd polskich czasopism pedagogicznych . . . 96 Nr 2
NOWACZYK S. — Przegląd czasopism polskich . . . . . 118 Nr 3
NOWACZYK S. — Przegląd polskich czasopism pedagogicznych . . . 101 Nr 4
NOWACZYK S. — Przegląd czasopism pedagogicznych . . . . . 94 Nr 6
ZAJDA K. — Przegląd zagadnień w piśmie Rysunek i Praca Ręczna (Wychowanie Techniczne) . . . . . 110 Nr 4

BIBLIOGRAFIA

JAKUBOWSKI M. — Bibliografia prac poświęconych J. Korczakowi w okresie powojennym . . . . . 97 Nr 5
KORNISZEWSKI F. — Kształcenie nauczycieli w krajach zachodnich (wybrane publikacje z lat 1948—1960) . . . . . 99 Nr 2
SZANIAWSKI I. — Kształcenie politechniczne a trzecia reforma szkolna w ZSRR . . . . . 129 Nr 4
SZANIAWSKI I. — Problemy kształcenia politechnicznego w 2 reformie szkolnej NRD . . . . . 133 Nr 4
WYCZLIŃSKA A. — Przygotowanie uczniów do życia społecznego. Współpraca szkoły i nauczycieli ze środowiskiem . . . . . 124 Nr 3
WYCZLIŃSKA A. Problemy kształcenia politechnicznego w szkolnictwie polskim . . . . . 115 Nr 4

KRONIKA KRAJOWA

GRUZA W. — Dziesięciolecie Instytutu Pedagogiki . . . . . 112 Nr 2
J. J. — Narada w sprawie programu i roli studiów nauczycielskich w systemie kształcenia nauczycieli . . . . . 140 Nr 3

KASPEROWICZOWA H. — Konferencja w sprawie przygotowania nowych metodyk . . . . . 140 Nr 4
KIERNICKI B. — Założenia działalności zespołu „Praca ręczna" w Komisji kultury technicznej . . . . . 137 Nr 1
K. S. — Centralne kursy wakacyjne organizowane przez Wydział Pedagogiczny ZG ZNP . . . . . 99 Nr 5
MAKOWSKI K. — Konkurs na recenzję książki pedagogicznej . . . . 147 Nr 1
MAZUR J. — Od koncepcji do działania (z prac Głównej Komisji Pedagogicznej) . . . . . 112 Nr 4
MULTAŃSKI A. — W białostockim muzeum szkolnym . . . . . 149 Nr 1
RADWAN Z. — Konferencja rektorów szkół wyższych . . . . . 96 Nr 6
W. H. — Jubileusz prof. dra B. Nawroczyńskiego . . . . . 139 Nr 3
W. W. — Dni radzkiej oświaty i pedagogiki . . . . . 142 Nr 1

KRONIKA ZAGRANICZNA

GLADEWSKI G. — Wychowanie fizyczne w szkołach średnich NRD . . 104 Nr 6
G. W. — Główne tendencje w systemach kształcenia nauczycieli szkół podstawowych za granicą . . . . . 115 Nr 2
HARWAS E. — XVIII Międzynarodowy Kongres Szkoły Nowoczesnej . . 111 Nr 5
KWIATEK J. — Podstawowe założenia szkolnictwa w Austrii . . . . 101 Nr 5
K. M. — Rok 1961 rokiem nauczania . . . . . 153 Nr 1
PERCHE M. — Sytuacja w szkolnictwie francuskim . . . . . 105 Nr 6
RADWIŁOWICZ R. — Rozwój i zachowanie się dziecka (O kursie w Międzynarodowym Ośrodku Dziecka w Paryżu) . . . . . 145 Nr 3
SOBOLEWSKI P. — Towarzystwo Pedagogiczne RSFSR . . . . . 99 Nr 6
VYMETAL V. Współpraca rodziny ze szkołą w Czechosłowacji . . . . 100 Nr 6
WOJTYŃSKI W. — Z XXV Konferencji Międzynarodowego Biura Wychowania . . . . . 104 Nr 5

Związek Nauczycielstwa Polskiego Zarząd Główny
684

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY

B. SUCHODOLSKI — Filozofia człowieka 4
I. KAIROW — Współczesne problemy nauk pedagogicznych i rola badań naukowych 28
T. SOSNOWSKI — Międzynarodowe tendencje rozwojowe w dziedzinie kształcenia zawodowego 43

DYSKUSJE I POLEMIKI

T. NOWACKI — Próba systematyzacji pojęć — zabawa, uczenie się, praca 54

DOŚWIADCZENIA PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

A. BOBOLA — Egzaminy poprawkowe jako jedna z form zmniejszenia drugoroczności 64
S. SZAJEK — Rola wychowawcy klasy w szkole politechnicznej 74

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

T. WOJEŃSKI — W. Wojtyński: Myśl pedagogiczna W. Spasowskiego . . . 82
R. WIĘCKOWSKI — J. Bartecki, E. Chabior: O nową organizację procesu nauczania 84
M. SEKRETA — A. Lewicki: Procesy poznawcze i orientacja w otoczeniu . . 88

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

S. NOWACZYK — Przegląd czasopism pedagogicznych 94

KRONIKA KRAJOWA

Z. RADWAN — Konferencja rektorów szkół wyższych 96

KRONIKA ZAGRANICZNA

P. SOBOLEWSKI — Towarzystwo Pedagogiczne RSFRR 99
V. VYMETAL — Współpraca rodziny ze szkołą w Czechosłowacji 100
G. GLADEWSKI — Wychowanie fizyczne w szkołach średnich NRD . . . 104
M. PERCHE — Sytuacja w szkolnictwie francuskim 105
Streszczenia w języku rosyjskim 110
Streszczenia w języku angielskim 114