RUCH PEDAGOGICZNY

1

ROK VI (XXXVIII) STYCZEŃ — LUTY 1964

WARSZAWA · NASZA KSIĘGARNIA

REDAKTOR

Józef Kwiatek

SEKRETARZ REDAKCJI
Jerzy Misiewicz

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

686

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

Prenumeratę za „Ruch Pedagogiczny" można wpłacić w każdym urzędzie pocztowym, u listonosza, w oddziałach lub delegaturach „Ruchu" bądź dokonać przedpłaty na prenuferatę 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 1964

Nakład 5793+150 egz. Ark. wyd. 10,1. Ark. druk. 6,75. Papier druk. sat. kl. V, 70 g, 70×100/16. Oddano do składania 24. I. 64 r. Podpisano do druku 1. IV. 64 r. Druk ukończono w kwietniu 64 r.

Toruńskie Zakłady Graficzne - Zam. 268 - C-12

ROK VI (XXXVIII) STYCZEŃ – LUTY 1964 Nr 1

RUCH PEDAGOGICZNY

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ–PEDAGOGICAL MOVEMENT

DWUMIESIĘCZNIK

ORGAN WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO
ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

W dniu 9 lutego br. zmarł dr Józef Kwiatek, prezes Zarządu Głównego Związku Nauczycielstwa Polskiego, docent Uniwersytetu Warszawskiego, naczelny redaktor „Ruchu Pedagogicznego".

Zginął na posterunku pracy społecznej, w pełnym rozkwicie sił twórczych, u szczytu swej trudnej, nauczycielskiej drogi, aktywny do ostatka, nie przeczuwający niczego, co mogłoby sparaliżować lub przeciąć pasmo jego czynów. Tym tragiczniejsza jest wymowa tej katastrofy.

Zmarł w Ostrowie Wielkopolskim, wśród nauczycieli, dobrych znajomych i przyjaciół, z którymi często się spotykał i serdecznie współżył. Na ziemi poznańskiej, gdzie się urodził i wychował, wykształcił i pracował kolejno jako nauczyciel wiejskiej jednoklasówki, szkoły ćwiczeń, liceum pedagogicznego, studium nauczycielskiego i uniwersytetu, w którym przez szereg niedawnych lat sprawował obowiązki kierownika katedry pedagogiki ogólnej.

Nauczycielstwo, pismo nasze, polski świat pedagogiczny — wszyscy ponieśliśmy ciężką, bolesną stratę.

Redakcję „Ruchu Pedagogicznego" objął Józef Kwiatek przed trzema zaledwie laty, równocześnie z prezesurą Związku, lecz w pracach Komitetu Redakcyjnego uczestniczył od pierwszych chwil reaktywowania pisma, reprezentując w nim poznańskie środowisko pedagogiczne i nauczycielskie. W toku tych lat opublikował na łamach naszych kilka dłuższych rozpraw i recenzji, zajmując się głównie problemem materialistycznej koncepcji

człowieka i socjalistycznej koncepcji wychowania. Skrupulatnie i dociekliwie śledził pod tym kątem widzenia dyskusje na łamach czasopism filozoficznych oraz różne na ten temat wypowiedzi w literaturze i publicystyce pedagogicznej, polskiej i obcej. Wrażliwy na intelektualne potrzeby środowiska nauczycielskiego poszukiwał pilnie oparcia dla swych tez w dziełach klasyków marksizmu oraz w materiałach ostatnich zjazdów KPZR i w uchwałach naczelnych organów naszej partii.

W problematyce wychowawczej, którą podejmował i opracowywał, podkreślał jej aspekty ideologiczne i społeczne. Zajmował się nią nie tylko ze stanowiska aktualnych zadań szkoły socjalistycznej, lecz także od strony roli organizacji dziecięcych i młodzieżowych (zwłaszcza Harcerstwa) oraz z platformy wychowawczej funkcji współczesnej rodziny. Przy czynnym udziale nauczycieli woj. poznańskiego gromadził od kilku lat interesujące materiały, zamierzając przystąpić do szerszego opracowania naukowego tego zagadnienia.

Były w życiu i działaniu Józefa Kwiatka sprawy tej ważności, z którymi nie rozstawał się myślowo nawet na chwilę. Do nich należała złożona problematyka naszej reformy szkolnej. Doceniał jej znaczenie dla dalszego rozwoju kulturalnego naszego kraju, ale niepokoiły go na jej tle różne trudności zawodu nauczycielskiego: materialne i moralne, kształceniowe i samokształceniowe, mieszkaniowe i inne. Za najważniejszy warunek jej powodzenia uważał przygotowanie odpowiedniej kadry nauczycielskiej, wychowanie entuzjastycznych budowniczych socjalistycznego jutra naszej szkoły. Dlatego gorąco orędował za tym, aby zakłady kształcenia nauczycieli stały się ogniskami rzetelnej wiedzy, kuźniami ideowego hartu młodych nauczycieli. Napisał na ten temat niemało artykułów na łamach „Głosu Nauczycielskiego", niemało wygłosił przemówień i referatów.

W spuściźnie pisarskiej Józefa Kwiatka nie znajdziemy grubych tomów monograficznych. Życie zbyt natarczywie i rygorystycznie brało go w tryby partyjnego i sołecznego obowiązku, nie dając czasu na konieczny spokój, refleksję i studia.

Pierwsze prace swoje związał Józef Kwiatek z najbliższą sobie ziemią wielkopolską. W dniu pogrzebu mówił na ten temat słusznie prof. dr R. Wroczyński: „Pracami o problemach szkolnictwa polskiego w Wielkim Księstwie Poznańskim, w latach 1840—1856, i o czasopismach pedagogicznych w Wielkim Księstwie Poznańskim w XIX wieku składał swój nauczycielski hołd przeszłości oświatowej regionu, gdy z czynnej pracy nauczycielskiej w szkolnictwie podstawowym i średnim przechodził do pracy na Uniwersytecie Poznańskim. Jest niemal symboliczne dla tego wybitnego działacza nauczycielskiego, że pierwsze zadanie na swym naukowym warsztacie wiąże z przeszłością ruchu nauczycielskiego, z pionierami tego ruchu skupionymi wokół »Szkoły Polskiej« Ewarysta Estkowskiego".

Podstawowe swoje prace z tamtego okresu Józef Kwiatek ogłosił w „Studiach i Materiałach do Dziejów Wielkopolski i Pomorza", w „Życiu Szkoły Wyższej" i w „Życiu Szkoły". W miarę upływu lat zanikają jego zainteresowania historyczne, na plan pierwszy zaś występuje zainteresowanie rzeczywistością współczesną, i to w skali coraz szerszej, coraz rozleglejszej. Za trybunę główną służą mu w tym okresie centralne organy prasowe Związku Nauczycielstwa Polskiego: „Głos Nauczycielski" i „Ruch Pedagogiczny".

Niemało czasu i wysiłku poświęcił Józef Kwiatek „Ruchowi Pedagogicznemu". Rozmawiał z autorami, adiustował ich prace, pozyskiwał, wciągał do dyskusji na łamach pisma, nawiązywał cenne kontakty zagraniczne. Odbył dziesiątki wielogodzinnych posiedzeń, poświęconych różnym bieżącym problemom redakcyjnym i wydawniczym.

Wstrząśnięci żałobną wieścią o zgonie Józefa Kwiatka, naszego Towarzysza pracy i Przyjaciela, chylimy czoła przed Jego trudem i dziełem.

Cześć Jego pamięci.

WINCENTY OKOŃ

OGÓLNA CHARAKTERYSTYKA BADAŃ PEDAGOGICZNYCH W POLSCE

a) OKRES MIĘDZYWOJENNY

W latach 1918—1939, które dla Polski, jak dla żadnego innego kraju, są w znaczeniu dosłownym latami międzywojennymi, dość bujnie krzewiła się w Polsce myśl pedagogiczna. Jednakże rozwój myśli pedagogicznej nie jest równoznaczny z rozwojem nauki, z rozkwitem badań pedagogicznych. Myśl pedagogiczna tego okresu rozwija się bowiem w pierwszej kolejności pod wpływem walk ideologiczno-politycznych, a dopiero w drugiej — ze względu na określone potrzeby wychowawczo-oświatowe. Takie uwikłanie nauk pedagogicznych, o dużych bądź co bądź walorach ideologicznych, było całkiem zrozumiałe w warunkach burżuazyjnego liberalizmu, z którym walkę permanentną prowadził ruch ludowo-demokratyczny. Do walki tej włączał się w swoisty sposób ruch religijny, stojąc na gruncie panującego ustroju burżuazyjnego i broniąc „praw" Kościoła do regulowania spraw wychowania w państwie.

Takie czy inne zaangażowanie we wspomnianej tu walce, którą trzeba nazwać walką klasową, decydowało o kształtowaniu się kierunków myśli pedagogicznej w Polsce okresu międzywojennego. Główny kierunek stał oczywiście na straży tzw. wychowania państwowego, drugi z kolei, związany z tzw. lewicą nauczycielską, bronił zasad demokratyzacji oświaty, wreszcie kierunek pedagogiki katolickiej strzegł wpływów kleru na wychowanie i oświatę.

Najsilniejszy, ale zarazem najbardziej rozwarstwiony był kierunek pedagogiki państwowej. Nie wszyscy jego przedstawiciele jawnie deklarowali jedność celów wychowania z celami burżuazyjnego państwa, zaliczenie jednakże do tej grupy wiąże się z jawnym lub milczącym przyjęciem tego założenia. Rzecz prosta, iż ten kierunek pedagogiczny był najsilniej popierany przez rząd i organizacje polityczne. Nic też dziwnego, że wśród jego przedstawicieli spotkać można zarówno nazwiska „zawodowych" teoretyków pedagogiki (K. Sośnicki, M. Ziemnowicz czy L. Chmaj), jak również działaczy polityczno-oświatowych (S. Czerwiński, J. Jędrzejewicz, A. Skwarczyński). Myśliciele ci i działacze, uważając państwo za najwyższą wartość w wychowaniu i podnosząc na wyżyny ideału wycho-

wawczego etos państwowy głosili hasła „służby państwu" oraz syntezy dwu typów „pracownika" i „bojownika". Niektórzy przedstawiciele tego kierunku kładli znowu nacisk na jedność wychowania państwowego i narodowego.

Do tych kierunków pedagogicznych, które bądź otwarcie solidaryzowały się z hasłami wychowania państwowego, bądź im się nie przeciwstawiały, należały: obóz tzw. nowego wychowania, pedagogika socjologiczna i pedagogika kultury.

Hasła nowego wychowania odbiły się szerokim echem w Polsce i znalazły wielu kontynuatorów nie tylko wśród przedstawicieli teorii pedagogicznej (np. J. Ostrowski, J. Pieter, H. Rowid), lecz także wśród szerokiego grona nauczycieli, gdzie stały się siłą napędową szerokiego ruchu eksperymentalnego. Obok szeregu modyfikacji modnych podówczas w Europie i Ameryce kierunków eksperymentalnych, jak szkoła pracy, plan daltoński, nauczanie pod kierunkiem, nauczanie łączne, metoda ośrodków zainteresowań, ruch ten dał również wiele poczynań oryginalnych, wśród których na wyróżnienie zasługuje działalność M. Siudaka we wsi Turkowicze, łącząca w sposób umiejętny ideę poznania przez dzieci środowiska wiejskiego z ideą udziału dziatwy szkolnej w jego przebudowie. Obok Siudaka do najbardziej samodzielnych działaczy-eksperymentatorów zaliczyć można R. Petrykowskiego, który zastosował w swej szkole w Łodzi tak bardzo popularne dziś w Polsce nauczanie zespołowe oraz szeroko uwzględnił samorządność uczniowską, St. Dobrowolskiego, który dopracował się w Krzemieńcu syntezy systemu klasowo-lekcyjnego i pracowianego oraz Wł. Przanowskiego, który szeroko zastosował prace ręczne w nauczaniu wielu podstawowych przedmiotów.

Pedagogika socjologiczna, którą raczej można by nazywać socjologią pedagogiczną, bujnie rozwijała się u nas w okresie międzywojennym. Rozwijali ją socjologowie o nazwiskach znanych w świecie np. F. Znaniecki, jeden z twórców socjologii amerykańskiej, J. Bystroń, J. Chałasiński, jak również przedstawiciele tzw. pedagogiki społecznej (np. H. Radlińska i nawet w pewnej mierze Z. Mysłakowski). Do najważniejszych prac tej grupy zaliczyć należy Chałasińskiego „Szkoła w społeczeństwie amerykańskim", Znanieckiego dwutomową „Socjologię wychowania" oraz prace Radlińskiej i Mysłakowskiego nad społecznym uwarunkowaniem wychowania szkolnego i rodzinnego.

Fakt związania polskiej myśli pedagogicznej okresu międzywojennego z myślą niemiecką widać przede wszystkim w szerokim rozprzestrzenianiu się pedagogiki kultury. Mistrzami naszych pedagogów kultury (S. Hessen, B. Nawroczyński, B. Suchodolski) byli myśliciele niemieccy, jak np. Dilthey, Windelband, Rickert, z którymi zetknęli się bezpośrednio bądź pośrednio w czasie swoich studiów w Niemczech. Książka S. Hessena „Podstawy pedagogiki" podobnie jak B. Nawroczyńskiego „Zasady nauczania" stanowiły podstawę wykształcenia pedagogicznego tysięcy nau-

czycieli polskich. Wprawdzie prof. Sergiusz Hessen nie był z pochodzenia Polakiem, jednak w okresie międzywojennym zamieszkał w Polsce i tu do śmierci (w 1952 roku) pisał ostatnie swe dzieła pedagogiczne w języku polskim.

Zaliczając pedagogikę do nauk idiograficznych i uważając każde zjawisko pedagogiczne za niepowtarzalne pedagogowie kultury nie przywiązywali wagi do empirycznych badań w zakresie pedagogiki. W pracach swoich poszukiwali dróg zespolenia „świata kultury" z indywidualnością wychowanka, zespolenia, którego efektem ma być osobowość wychowanka.

Ze względu na rozpatrywanie problemów pedagogicznych poza życiem społecznym, co więcej, poza czasem i przestrzenią, pedagogika kultury była przedmiotem ostrych ataków ze strony socjologii wychowania. Oba jednakże kierunki na ogół nie popadały w konflikt z wychowaniem państwowym i cieszyły się oficjalnym poparciem władz oświatowych. Dzieło F. Znanieckiego „Socjologia wychowania" podobnie było wykorzystywane w wyższych zakładach kształcenia nauczycieli, jak książki S. Hessena i B. Nawroczyńskiego.

Obóz pedagogów katolickich nie był co prawda w stanie walki z pedagogiką państwową, jednakże pozostając w nierozerwalnym sojuszu z pedagogiką narodową bronił przede wszystkim zasady wpływu Kościoła na wychowanie. Było to tym łatwiejsze, że kler miał wówczas duże znaczenie w państwie, co widać było nawet w samej nazwie resortu zajmującego się oświatą. Nazwa ta brzmiała: Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Wprawdzie pedagogika katolicka nie może się poszczycić wybitnymi nazwiskami, jednak działając poprzez ambonę, prasę katolicką, a także przez liczne i dobrze zorganizowane organizacje kościelne wywierała ogromny wpływ na wychowanie domowe, skutecznie sięgała również po wpływy na wychowanie szkolne i pozaszkolne.

Ostrą walkę z różnymi odcieniami pedagogiki państwowej i narodowo-katolickiej prowadził obóz lewicy pedagogicznej. Stał on na straży uzyskanych przez masy ludowe na drodze parlamentarnej osiągnięć oświatowych, przeciwstawiał się wszelkim niedemokratycznym reformom, zwłaszcza reformie szkolnej z 1932 roku, która znacznie pogorszyła dostęp mas chłopskich do oświaty, toczył zażarte boje o jednolitą demokratyczną szkołę, o zniesienie różnic stanowych, majątkowych, rasowych i religijnych.

Również i ten obóz nie miał charakteru jednolitego i przedstawiał mozaikę kierunków i poglądów. W dodatku — w pewnych okresach zasilali go przedstawiciele wymienionych już kierunków (np. J. Chałasiński, Z. Mysłakowski i inni). Do mniej radykalnych przedstawicieli tego obozu zaliczyć można A. B. Dobrowolskiego, który poza tym był podróżnikiem polarnym i wybitnym geofizykiem, oraz M. Falskiego, który zajmował się sprawami polityki oświatowej i bronił prawa mas ludowych do oświaty.

Bardziej radykalną grupę tworzą prekursorzy marksistowskiej pedagogiki w Polsce międzywojennej — W. Spasowski i S. Rudniański. Spasowski w książce „Wyzwolenie człowieka" (1933), podobnie jak Rudniański w „Idei wychowania społecznego" (1938), bronią zasady wychowania młodzieży na „wszechstronnie rozwiniętych członków społeczeństwa", oddanych postępowi społecznemu.

Obóz lewicy pedagogicznej miał swoje dość szerokie zaplecze w licznej rzeszy działaczy oświatowych, tak wybitnych, jak S. Sempołowska, S. Kalinowski i T. Strzałkowski, oraz dość szerokie oparcie w masowej organizacji nauczycielskiej, jaką był Związek Nauczycielstwa Polskiego.

b) ROZWÓJ PEDAGOGIKI MARKSISTOWSKIEJ W POLSCE LUDOWEJ

Lata drugiej wojny światowej i faszystowskiej okupacji zdziesiątkowały szeregi pedagogów polskich, pierwszy zaś okres powojenny nie sprzyjał rozwojowi pedagogiki. Przede wszystkim trzeba było zaleczyć rany, odbudować kraj, dać wszystkim dom, pracę i chleb, a potem dopiero — w sposób bardziej systematyczny zająć się sprawami wychowania i pedagogiki. W tym okresie, mniej więcej aż do roku 1950, na zasadzie bezwładności działają niemal wszystkie kierunki pedagogiczne, które rozwinęły się w okresie międzywojennym.

Stopniowo jednakże wskutek strat spowodowanych wojną czy też zwykłego starzenia się pedagogów okresu międzywojennego — szeregi poszczególnych kierunków zaczynają się wykruszać. Przychodzącej na ich miejsce, silniej związanej z ustrojem socjalistycznym młodzieży naukowej obca jest postawa partykularystycznego zacietrzewienia, będąca jakże często dodatkową przyczyną istnienia barier między poszczególnymi obozami i kierunkami. Jednocześnie idea tworzenia jednej nauki, tak typowa w naukach przyrodniczych, medycznych, matematycznych i technicznych zaczyna torować sobie drogę do świadomości pracowników nauk pedagogicznych. Coraz to większa ich liczba zaczyna dochodzić do przekonania, że czasy pedagogiki spekulatywnej minęły bezpowrotnie, że obecnie trzeba na jej miejsce tworzyć jednolitą naukę pedagogiczną, badającą za pomocą stosownych metod procesy pedagogiczne i możliwie jednoznacznie je wyjaśniającą. Dodajmy do tego powód najważniejszy: zmiana ustroju kapitalistycznego na socjalistyczny i związana z nią demokratyzacja życia społecznego, w dziedzinie oświaty zaś — szerokie reformy umożliwiające wszystkim bez wyjątku obywatelom szeroki dostęp do oświaty, wszystko to stworzyło właściwe warunki dla rozwoju nauk pedagogicznych.

Szczególnie korzystne zmiany w tym zakresie notuje się od lat 1955—57. Odbudowano wówczas studia pedagogiczne na uniwersytetach, zorganizowano szereg nowych katedr pedagogiki, powiększono wydatnie stan kadry,

rozpoczęto żywszą dyskusję metodologiczną, wydano szereg wartościowych prac. Od tego czasu dalszy rozwój odbywa się bez większych zahamowań. Ogół pedagogów włączył się do pracy nad rozwijaniem problemów socjalistycznego wychowania, a więc kształtowania u młodzieży aktywnej, samodzielnej i twórczej postawy, rozwijania naukowego światopoglądu, wychowania kolektywnego i kształcenia politechnicznego. Były to problemy nowe, wymagające dużego wysiłku badawczego, a przy tym pomocy ze strony pedagogiki radzieckiej, która sprawami wychowania socjalistycznego zajmowała się już kilkadziesiąt lat. Jednocześnie rozwinął się w tym okresie pod wyraźnym wpływem przedstawicieli nauk pedagogicznych żywy ruch eksperymentalny w całym kraju, obejmujący dziesiątki zakładów wychowawczych, a przede wszystkim szkół różnego szczebla i typu. Ów twórczy ruch nauczycielski, zasilony myślą naukową, ma duże znaczenie dla realizacji reformy szkolnej, uchwalonej przez Sejm dnia 15 lipca 1961 roku i ustanawiającej dwunastoletni okres nauki w szkole ogólnokształcącej.

Pedagogika jako nauka zdobyła sobie prawo obywatelstwa, z roku na rok śledzi się też wyraźny postęp i metodologiczny, i merytoryczny w dość licznie ukazujących się pracach oraz w naukowych czasopismach pedagogicznych. Spotyka się również z uznaniem za granicą. Wyrazem tego jest aktywny udział pedagogów polskich w międzynarodowych zjazdach i konferencjach, ogłaszanie artykułów w prasie pedagogicznej wielu krajów oraz tłumaczenia prac polskich za granicą. Dużym uznaniem cieszą się również za granicą polskie czasopisma naukowe z zakresu pedagogiki. I tak np. *Kwartalnik Pedagogiczny*, wydawany przez Instytut Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Warszawskiego, uważany jest za jedno z najlepszych czasopism tego rodzaju na świecie.

Niech mi będzie wolno obecnie nakreślić podstawy metodologiczne, na których opierają się szeroko prowadzone w Polsce badania pedagogiczne.

Przedmiotem badań pedagogicznych jest przede wszystkim świadoma działalność pedagogiczna, a więc procesy wychowania i nauczania, samowychowania i uczenia się, ich cele, treść, przebieg, metody, środki i organizacja. Badając swój przedmiot, tj. działalność wychowawczo-dydaktyczną, pedagogika spełnia określoną funkcję poznawczą. Należy stwierdzić, iż jest to główna funkcja pedagogiki jako nauki.

Jednocześnie pedagogika spełnia funkcję praktyczną, służebną względem życia. Spełnia ją dostarczając przesłanek w postaci różnego rodzaju norm regulujących wychowanie dzieci, młodzieży i dorosłych.

Mając na uwadze obie te funkcje pedagogiki, za niesłuszne uznać musimy twierdzenia tych autorów, którzy zaliczają pedagogikę do nauk praktycznych lub normatywnych. Wydaje się bowiem rzeczą oczywistą, iż każda nauka pozbawiona funkcji poznawczej nie mogłaby pełnić funkcji praktycznej, nie odkrywając bowiem zależności w świecie naprawdę istniejących — nie mogłaby pomóc w przekształcaniu tego świata.

Przedmiotem badań pedagogiki są fakty związane bezpośrednio z wychowaniem. Wychowanie stanowi odrębną w stosunku do innych zjawisk społecznych dziedzinę faktów. Jeśli nauki społeczne badają bądź ogólne przejawy życia społeczeństw i jednostek ludzkich (np. historia, socjologia, psychologia) bądź określone formy działalności ludzkiej (np. ekonomia, medycyna) lub wytwory człowieka (np. językoznawstwo, historia prawa, historia techniki, sztuki), to pedagogikę należałoby zaliczyć do grupy drugiej. Przedmiotem jej badań jest wyraźnie zdeterminowana postać d z i a ł a l n o ś c i s p o ł e c z n e j, mianowicie działalność pedagogiczna, mająca na celu przekształcanie ludzi, stosownie do zmieniających się historycznie ideałów i zadań społecznych.

Na działalność wychowawczą (nauczająco-wychowującą) składają się czynności wychowawcy i wychowanków. Czynności te wywołują określone skutki, a więc opanowanie przez wychowanków wiadomości i umiejętności, nawyków i przyzwyczajeń, przekonań i poglądu na świat, pewnych kryteriów wartościowania, powodują określone zmiany w wychowankach pod wpływem różnych rodzajów oddziaływania. Bez zwracania uwagi na te zmiany, a zwłaszcza zmiany głębokie i trwałe — sama rejestracja czynności wychowawców i wychowanków jest tylko ślizganiem się po powierzchni faktów.

Tak więc faktem pedagogicznym, jaki naprawdę interesuje badacza, nie może być wszelki fakt dający się zaobserwować w procesie pedagogicznym. Jest nim natomiast tylko taki fakt, jaki ujawnia określoną prawidłowość, tj. pozwala wykrywać zależności między postępowaniem nauczyciela, zachowaniem się uczniów oraz zmianami, które dokonały się w nich pod wpływem oddziaływania nauczyciela oraz ich zachowania się. Zależności te to głównie zależności między określonymi treściami, metodami i warunkami pracy nauczycieli i uczniów a wynikami nauczania i wychowania.

Opowiadając się za takim rozumieniem faktu w badaniach pedagogicznych zarazem stajemy na stanowisku, że pedagogika nie jest nauką li tylko opisową lub, co gorzej, spekulatywną, lecz nauką tłumaczącą zjawiska wychowawcze w sposób przyczynowy, a więc badającą prawidłowość tych zjawisk, ba, nawet ustalającą prawa pedagogiczne.

Tak więc funkcja poznawcza pedagogiki sprowadza się do wyjaśniania p r z y c z y n wszystkich zjawisk pedagogicznych, do ustalania wzajemnych z a l e ż n o ś c i między oddziaływaniem wychowawcy, zachowaniem się wychowanka oraz skutkami, jakie to oddziaływanie i zachowanie się — jako przyczyny sprawcze — powodują. Bez tak rozumianej funkcji poznawczej nie można w ogóle mówić o naukowości pedagogiki.

Jednocześnie należy przyjąć, iż wyjaśnienie przyczyn zjawisk pedagogicznych oraz ustalanie zależności występujących w procesach nauczania i wychowania, samokształcenia i samowychowania stwarza dopiero właściwe warunki dla pełnienia przez pedagogikę funkcji praktycznej. Jest bo-

wiem rzeczą oczywistą, iż normy działalności wychowawczej wyprowadzone na podstawie obiektywnie stwierdzonych przyczynowo-skutkowych zależności procesów pedagogicznych mają znacznie większą wartość niż normy ustalone subiektywnie na drodze spekulacji lub niekontrolowanego doświadczenia.

c) GŁÓWNE KIERUNKI BADAŃ PEDAGOGICZNYCH W POLSCE LUDOWEJ

Przechodząc do bliższej charakterystyki poszczególnych kierunków i problemów badań pedagogicznych w Polsce, należy podkreślić, że opierają się one — na ogół biorąc — na scharakteryzowanych wyżej podstawach metodologicznych, nie mają więc nic wspólnego z kierunkami okresu międzywojennego, które tak różniły się pod tym względem między sobą.

Do najważniejszych kierunków badań pedagogicznych w Polsce Ludowej zaliczyć należy: pedagogikę filozoficzną, kierunek eksperymentalny, pedagogikę psychologiczną, pedagogikę społeczną i pedagogikę porównawczą.

Przedstawiciele pedagogiki filozoficznej zajmują się najogólniejszymi sprawami teleologii, epistemologii i metodologii pedagogicznej. Obok dojrzałych uczonych, którzy już przed 1939 rokiem byli profesorami pedagogiki, wchodzą do tego grona również i nieco młodsi pracownicy naukowi. Na plan pierwszy wśród zagadnień podejmowanych przez ten kierunek wysuwają się kwestie teleologii pedagogicznej. Problem celów wychowania bada szeroko w swoich pracach najwybitniejszy pedagog polski doby obecnej prof. B. Suchodolski. Zajmuje się on przede wszystkim celami wychowania socjalistycznego, badając zarówno ich genezę, głównie na podstawie dzieł Marksa i Engelsa (książka „Grundlagen der marxistischen Erziehung", Berlin 1961), jak współczesne ich uwarunkowanie oraz perspektywy rozwojowe („Wychowanie dla przyszłości", Warszawa 1960). Obok tego bada zmiany celów i ideałów wychowania w przeszłości. Na szczególną uwagę zasługują jego najświeższe badania z zakresu tzw. antropologii filozoficznej, których przedmiotem jest historyczny rozwój pojęć o człowieku pod wpływem różnych czynników społecznych i historycznych, przejawiających się w filozofii i sztuce, a będących podstawą koncepcji wychowawczych. Obszerne dzieło na ten temat pt. „Narodziny nowożytnej filozofii człowieka" ukazało się w 1963 roku.

Nazwisko prof. Suchodolskiego spotyka się również wśród nazwisk tych badaczy, których interesują zagadnienia epistemologiczne. Zajmuje się on problemami społecznej funkcji nauk pedagogicznych, klasyfikacji prądów pedagogicznych i charakterystyką nauk o wychowaniu („O pedagogikę na miarę naszych czasów", Warszawa 1959 oraz „La pédagogie et les grands courants philosophiques", Paris 1960). Należy tu również wymienić badania prof. Wołoszyna nad zagadnieniem norm pedagogicznych.

Ostatnio coraz to większym zainteresowaniem cieszą się problemy metodologii nauk pedagogicznych, zwłaszcza dotyczące zastosowania eksperymentu w badaniach dydaktycznych (K. Lech, W. Okoń, W. Zaczyński [1]).

Podstawowy nurt badań empirycznych w pedagogice polskiej wiąże się z kierunkiem eksperymentalnym. Kierunek ten poza eksperymentem posługuje się innymi metodami badań, jednakże obserwację i eksperyment, zwłaszcza naturalny, traktuje jako metody fundamentalne. Nie można by tego kierunku nazywać pedagogiką eksperymentalną, której twórcy: Neumann, Lay i Binet uczynili z niej psychologię stosowaną, spokrewnioną z pajdocentryzmem. Nasz kierunek eksperymentalny jest prądem par excellence pedagogicznym, usiłującym badać obiektywne zależności między wychowawcami, wychowankami i wynikami nauczania i wychowania, jakie występują w różnych procesach dydaktyczno-wychowawczych. Spośród tych procesów szczególnym uprzywilejowaniem cieszy się proces nauczania (i uczenia się), głównie ze względu na to, że przyjmuje on bardziej zorganizowaną postać i pozwala na względnie łatwiejsze mierzenie wyników.

Badania nad procesem nauczania prowadzi się w Polsce od lat dziesięciu, głównie w środowisku warszawskim (Instytut Pedagogiki i Katedry Dydaktyki Uniwersytetu Warszawskiego). Początkowo koncentrowały się one na analizie procesu nauczania, jego kolejnych momentów, w tym też okresie powstała książka W. Okonia „Proces nauczania" (tłum. niemieckie, japońskie i rosyjskie). Stopniowo rozszerzyły się na problemy uczenia się szkolnego, a więc opanowywania wiadomości i umiejętności, kształtowania pojęć, przekonań, posługiwania się wiedzą w praktyce. Wiele wyników tych badań zostało już częściowo opublikowanych (prace I. Altszuler, W. Czerniewskiego, I. Janiszowskiej, K. Kuligowskiej, J. Zborowskiego i in.), sporo badań jest obecnie w toku realizacji.

Z badań związanych z procesem nauczania i uczenia się szczególnie szeroko prowadzi się w Polsce badania nad rozwijaniem aktywności i samodzielności dzieci i młodzieży. Główne w nich miejsce zajmują badania nad nauczaniem problemowym i problemowo-zespołowym. Najpierw dotyczyły one nauczania fizyki w szkole średniej, następnie rozszerzyły się na nauczanie innych przedmiotów przyrodniczych, obecnie obejmują też przedmioty humanistyczne, a przy tym sięgają również do niższych szczebli szkoły. Weryfikuje się w nich hipotezę, iż jedną z najpewniejszych dróg rozwijania samodzielności uczniów w procesie myślenia i działania jest zdobywanie przez nich wiedzy i umiejętności za pośrednictwem rozwiązywania problemów teoretycznych i praktycznych. Jednocześnie — co widać szczególnie wyraźnie w tzw. badaniach dystansowych, prowadzonych za 2—3 miesiące po lekcjach eksperymentalnych — przyczyniają się do znacznie większego wzrostu wiedzy uczniów. Podważając w ten

[1] Książka W. Zaczyńskiego na temat nowoczesnego pojęcia eksperymentu w dydaktyce ukaże się w najbliższych miesiącach.

sposób podstawy szkoły tradycyjnej z jej podawaniem gotowych wiadomości przez nauczyciela i zapamiętywaniem ich przez uczniów, jednocześnie badamy sposoby usprawnienia organizacji pracy uczniów na lekcji. Tradycyjne formy pracy uczniów: pracę jednostkową i pracę zbiorową usiłujemy racjonalnie kojarzyć z pracą zespołową, zakładając, iż ta ostatnia wdraża uczniów do myślenia społecznego, do prowadzenia dialogu zewnętrznego, który następnie interioryzuje się jako dialog wewnętrzny, przyczyniając się do pogłębienia wiedzy uczniów, jak również do ich uspołecznienia. Praca zespołowa przyjmuje w naszych badaniach dwojaką postać: podzielona na 4—5-osobowe zespoły klasa rozwiązuje wspólny dla wszystkich zespołów problem teoretyczny lub praktyczny bądź też każdy zespół pracuje nad odrębnym problemem, który jest cząstką zadania całej klasy. Obydwie formy organizacyjne pracy uczniów oraz ich kombinacje z pracą jednostkową i zbiorową występować mogą nie tylko na lekcjach, lecz również w zakresie pracy domowej i prac pozalekcyjnych. Z książek dotyczących nauczania problemowo-zespołowego wymienić należy prace J. Barteckiego, Cz. Kupisiewicza, K. Lecha, W. Okonia oraz związane z zastosowaniem nowych technik audiowizualnych badania nad filmem dydaktycznym E. Fleminga i zastosowaniem magnetofonu w nauczaniu języków obcych — T. Woźnickiego.

W związku z wprowadzeniem kształcenia politechnicznego do naszych szkół konieczne okazało się przeprowadzenie badań nad doborem treści oraz metodami i organizacją tego kształcenia. W wyniku tych badań, głównie opartych na szkołach eksperymentalnych, napisano szereg książek, wśród których na uwagę zasługują prace T. Nowackiego, R. Polnego oraz I. Szaniawskiego.

Mówiąc o badaniach eksperymentalnych nie sposób pominąć działalność szkół eksperymentalnych, zwłaszcza że działalność ta z roku na rok ma coraz szerszy zasięg i obejmuje obecnie kilkadziesiąt szkół oraz kilka przedszkoli, domów dziecka i innych zakładów wychowawczych. Mimo dość dużego zróżnicowania można wśród nich wyróżnić trzy rodzaje eksperymentów: eksperyment ustrojowo-programowy, metodyczny i organizacyjny.

Eksperyment ustrojowo-programowy polega na poszukiwaniu nowych możliwości zmian ustrojowych w systemie oświatowym, jak zmiany programowe. Przykładem poszukiwania nowych rozwiązań ustrojowych może być eksperyment zainicjowany obecnie przez B. Suchodolskiego, w którym usiłuje się rozwiązać problem furkacji i przysposobienia zawodowego uczniów liceum ogólnokształcącego. Spośród bardzo licznych eksperymentów programowych na plan pierwszy wysuwają się te, które dotyczą doboru treści kształcenia politechnicznego.

Eksperyment metodyczny dotyczy wprowadzania do szkół nowych metod i środków. Tu można zaliczyć eksperyment podjęty przez kilka szkół

ogólnokształcących i zawodowych, mający na celu wyraźne zmniejszenie drugoroczności, dalej eksperymenty w zakresie nauczania problemowego i pracy zespołowej uczniów na różnych szczeblach szkoły i w zakresie różnych grup przedmiotów, jak również eksperymenty nad zastosowaniem nowych środków audiowizualnych w nauczaniu i wychowaniu.

Do eksperymentów o charakterze organizacyjnym zaliczyć należy próby wprowadzenia do szkoły nowego systemu wychowawczego, opartego na lepszej organizacji pracy wychowawczej szkoły i na większej aktywności samej młodzieży (A. Lewin, W. Szczerba) oraz w zakresie stosowania grup wyrównawczych w klasie pierwszej i wyższych — w celu zapewnienia dzieciom równego startu.

Pedagogika psychologiczna podejmuje zagadnienia pedagogiczne, lecz bada je za pomocą metod właściwych psychologii. Jest też reprezentowana głównie przez psychologów. Na wyróżnienie zasługują tu studia nad uczeniem się i zapamiętywaniem (W. Szewczuk, J. Pieter i Z. Pietrasiński), a zwłaszcza wnikliwe badania prof. W. Szewczuka oraz J. i N. Reuttów nad uczeniem się dorosłych. Badania te, przychodząc w sukurs pedagogom społecznym, spełniają doniosłą rolę społeczną w kraju, gdzie pęd do wiedzy wśród dorosłych jest zjawiskiem powszechnym.

Wysoką pozycję w omawianym kierunku zajmuje prof. Szuman, człowiek-instytucja — o rozległym i różnorodnym dorobku badawczym. Jako autor kapitalnej *Sztuki dziecka,* poświęconej twórczości rysunkowej dzieci, oraz innych, bardziej świeżych prac na temat wychowania estetycznego i wpływu sztuki na człowieka, nie ma w Polsce sobie równych, podobnie — w opracowaniu opartej na badaniach własnych i cudzych psychologii wieku przedszkolnego i szkolnego. Z interesujących nas tu zagadnień wymienić wreszcie należy jego ostatnią pracę na temat uwagi uczniów na lekcji, opartą na analizie protokołów lekcji.

Spośród innych psychologów, których badania i prace mają większy wpływ na rozwój pedagogiki polskiej, wymienić trzeba nazwiska: L. Wołoszynowej i S. Gerstmana, którzy zajmują się problemami wpływu rodziców na wychowanie dzieci, H. Spionek, która bada trudności wychowawcze i przestępczość nieletnich, M. Żebrowskiej i J. Koblewskiej, w związku z badaniami nad recepcją przez dzieci filmu fabularnego, oraz S. Kowalskiego, który ogłosił prace na temat osobowości, jak również rozwoju języka i myślenia dziecka.

Osobna wzmianka należy się prof. M. Grzegorzewskiej, która od lat prowadzi badania i ogłasza prace na temat pedagogiki specjalnej (zwłaszcza cenna „Pedagogika niewidomych") oraz J. Doroszewskiej, autorce prac na temat terapii wychowawczej.

O ile dwa omówione poprzednio kierunki pracują głównie metodami eksperymentalnymi, o tyle domeną badań z zakresu pedagogiki społecznej są metody badań terenowych. Kierunek ten ma w Polsce bogate tradycje, związane zwłaszcza z nazwiskiem H. Radlińskiej. Obecnie

do głosu doszli jej uczniowie z prof. R. Wroczyńskim na czele. Obok nich istnieje spore grono pedagogów, posługujących się tymi samymi metodami.

Badania podejmowane przez pedagogikę społeczną w pierwszej kolejności dotyczą funkcjonowania pozaszkolnych instytucji oświatowo-wychowawczych i opiekuńczych, systemu wychowawczego w tych instytucjach oraz ich rzeczywistego wpływu na młodzież i dorosłych (R. Wroczyński), uczenia się dorosłych i czytelnictwa (J. Landy-Tołwińska, T. Parnowski, T. Pasierbiński, F. Urbańczyk, K. Wojciechowski).

Wśród innych badań społecznych dość ważne miejsce zajmują badania nad sposobami spędzania wolnego czasu przez młodzież dorastającą i dorosłych oraz nad wpływem na ów wolny czas środków masowego oddziaływania, jak czasopismo, książka, teatr, radio, telewizja, a obok tego sportu i turystyki. Prym w tych badaniach wiodą socjologowie z prof. Szczepańskim na czele.

Wymienić również należy badania nad środowiskowym uwarunkowaniem procesów wychowawczych. Wyróżniają się tu zwłaszcza badania nad niepowodzeniami szkolnymi (J. Bartecki, Cz. Kupisiewicz, J. Konopnicki) oraz nad kształtowaniem się światopoglądu nauczycieli (M. Kozakiewicz) i chłopów (J. Kuczyński). W badaniach ostatniego typu chodzi zwłaszcza o uchwycenie dynamiki kształtowania się przekonań naukowych pod wpływem środowiska oraz akcji pedagogicznej.

Do omówienia pozostał nam ostatni kierunek badań pedagogicznych, szczególnie obecnie modny w Ameryce, a mianowicie p e d a g o g i k a p o r ó w n a w c z a (*comparative education*). W Polsce kierunek ten ma dość mocne rodzime tradycje, był bowiem uprawiany przez kilku wybitnych pedagogów okresu międzywojennego (L. Chmaj, B. Nawroczyński, H. Rowid, B. Suchodolski). Profesorowie Nawroczyński i Suchodolski kontynuują go i obecnie, zajmując się głównie klasyfikacją kierunków i prądów współczesnej pedagogiki światowej oraz metodami badań pedagogiki porównawczej. Z dość licznych studiów na temat pedagogiki i oświaty w poszczególnych krajach należy zwrócić uwagę na pracę prof. Nawroczyńskiego na temat szkolnictwa we Francji oraz K. Kotłowskiego — o szkolnictwie angielskim, T. Wilocha — radzieckim, E. Dąbrowskiej — czechosłowackim i A. Mońka-Stanikowej — belgijskim.

W związku z realizacją reformy ustroju szkolnego dużym zainteresowaniem cieszą się w Polsce badania nad ustrojem szkolnym, dotyczące zarówno stosunków we własnym kraju, jak za granicą. Na szczególne podkreślenie w tym zakresie zasługują prace prof. M. Falskiego. Opracował on schemat pozwalający porównywać systemy szkolne w różnych szkołach, niezależnie od sugestii nazw różnych szczebli szkoły w różnych krajach. Poza tym jest autorem cennej pracy na temat reformy ustroju szkolnego w Polsce. Obszerne badania nad porównaniem reform szkolnych w różnych krajach prowadzi M. Pęcherski, jest on także autorem książki o reformie szkolnej w ZSRR.

d) ORGANIZACJA BADAŃ PEDAGOGICZNYCH

Po tym — z konieczności — nie dość wyczerpującym przeglądzie głównych kierunków i problemów badań pedagogicznych w Polsce na zakończenie należałoby słów parę powiedzieć o organizacji tych badań. Głównym terenem, gdzie się one koncentrują, są katedry pedagogiki przy ośmiu uniwersytetach i czterech wyższych szkołach pedagogicznych. Najwięcej tych katedr jest przy Uniwersytecie Warszawskim, gdzie jest osobny Wydział Pedagogiczny z 5 katedrami pedagogiki (ogólna, dydaktyka, społeczna, specjalna i porównawcza), które tworzą łącznie Instytut Nauk Pedagogicznych, jedną — historii wychowania i trzema — psychologii. Ośrodkiem specjalnie powołanym dla prowadzenia badań pedagogicznych jest Instytut Pedagogiki, grupujący sześćdziesięciu pracowników naukowych. Jest on powiązany bliżej z Ministerstwem Oświaty i poprzez swoje badania pomaga swemu resortowi w pracach oświatowych. W skład Instytutu wchodzi sześć zakładów: kształcenia ogólnego, kształcenia zawodowego, wychowania, kształcenia dorosłych, organizacji szkolnictwa oraz dokumentacji. Poza katedrami pedagogiki oraz Instytutem istnieje jeszcze pewna liczba drobniejszych placówek zajmujących się badaniami pedagogicznymi, lecz ich znaczenie jest mniejsze.

Czynnikiem koordynującym badania pedagogiczne w skali ogólnopolskiej jest Komitet Nauk Pedagogicznych, powołany przez Polską Akademię Nauk. Jego zadania wiążą się z inicjowaniem, planowaniem i koordynacją badań. Ostatnią większą pracą Komitetu było np. opracowanie ogólnopolskiego 5-letniego planu badań pedagogicznych. Do zadań Komitetu należy również wydawanie „Biblioteki Klasyków Pedagogiki", wydawanie serii monografii pedagogicznych oraz stałego periodyku pn. „Studia Pedagogiczne".

Z godnych zanotowania poczynań organizacyjnych Komitetu należy zanotować wysiłki zmierzające do powołania przy Polskiej Akademii Nauk Instytutu Badań Pedagogicznych. Wprawdzie nie udało się tego dopiąć, jednak dzięki owym staraniom powołano przy PAN — obok Pracowni Dziejów Oświaty — Pracownię Ustroju i Organizacji Oświaty. Nieco później powstała Pracownia Psychologii Ogólnej, druga obok Pracowni Psychometrycznej placówka psychologiczna PAN. W ten sposób ramy organizacyjne działalności nauk pedagogicznych zostały znacznie poszerzone.

e) PERSPEKTYWY ROZWOJU NAUK PEDAGOGICZNYCH

Dwudziestoletni okres rozwoju nauk pedagogicznych w Polsce Ludowej był zbyt krótki na to, by dopracować się nowej, marksistowskiej teorii wychowania, tym bardziej że w tym okresie trzeba odliczyć wiele lat na fazę wstępną i czas przełomu. Był jednak wystarczający na to, aby dokonało się właściwe ukierunkowanie badań i poczynań naukowych. Ten

kierunek rozwoju prowadzi od badań opisowych, jakie dominowały w latach 1950—1956, do badań przetwarzających rzeczywistość dydaktyczno-wychowawczą. Najowocniejszych dróg przekształcania działalności pedagogicznej poszukuje się dziś w wielu punktach naszego kraju, a przede wszystkim wszędzie tam, gdzie dotarł przedstawiciel nauk pedagogicznych lub gdzie znalazła się napisana przez niego książka, inspirująca nowe formy pracy, budząca chęć twórczej działalności.

Główny nurt tej inspiracji staje się obecnie, z roku na rok, coraz to bardziej wyraźny. Polega on na ukazywaniu praw i prawidłowości rządzących wychowaniem, na umożliwianiu nauczycielom i wychowawcom poznania ich i zrozumienia, aby następnie potrafili nadać wychowaniu taką postać, jaka najlepiej odpowiada ideałom edukacji socjalistycznej.

Wśród tych praw i prawidłowości szczególnie dużo wagi przykłada się do tych, które pozwalają z wychowanka — przedmiotu wychowania, czynić podmiot wychowania. Jest to znamienny rys nowoczesnej pedagogiki, szczególnie głęboko zaznaczający się w pedagogice polskiej. Dzięki niemu nasza pedagogika całkowicie różni się od tej, która główny swój wysiłek koncentrowała na czynnościach nauczyciela i poszukiwała najlepszych sposobów podawania wiadomości, kontrolowania, oceniania, karania i nagradzania uczniów. Zamiast tworzenia przepisów mających jakoby moc czynienia nauczycieli doskonałymi pedagogika nasza coraz to silniej wiąże swoje nadzieje z wdrażaniem nauczycieli do budzenia sił własnych dzieci i młodzieży, z wyszukiwaniem takich metod i środków oddziaływania pedagogicznego, takich form organizacyjnych, jakie wywołują największą aktywność zespołu wychowanków, wprzężoną do realizacji zadań wychowania socjalistycznego. Przekonanie o tym, że siły nauczyciela wielokrotnie mnożą się wówczas, gdy uruchomi ogromne zasoby sił wychowanków, zaczyna stopniowo ogarniać coraz to szersze kręgi naszych nauczycieli i wychowawców w szerzeniu się zaś tego przekonania można upatrywać zasługę naszej pedagogiki. Przez rozbudzenie sił wychowanków oraz upodmiotowienie w nich wysiłków samowychowawczych i samokształceniowych ma ona szanse znacznie skuteczniej niż dotąd zabezpieczyć wszechstronny rozwój naszej młodzieży, a zarazem znacznie pogłębić poznanie faktów pedagogicznych.

Aby ten kierunek rozwoju nauk o wychowaniu należycie umocnić i rozszerzyć, należałoby w następnym dziesięcioleciu stworzyć tym naukom znacznie korzystniejsze niż dotąd warunki.

Przede wszystkim powinno się je traktować nie gorzej niż wszystkie inne nauki, a na lepsze niż w minionym dwudziestoleciu traktowanie zasługują nie tylko ze względu na swe olbrzymie znaczenie społeczne, lecz także ze względu na właściwy kierunek rozwojowy.

Najlepszym umocnieniem tego kierunku byłoby stworzenie odpowiednich form organizacyjnych dla prowadzenia dalszych badań oraz wdrażania ich wyników do masowej praktyki. Obok jedynego dziś Instytutu

Pedagogiki powinno, podobnie jak w ZSRR czy NRD, powstać kilka innych instytutów, specjalizujących się np. w szkolnictwie zawodowym, oświacie dorosłych, pracach programowo-podręcznikowych, pomocach naukowych czy wdrażaniu teorii do masowej praktyki. Należałoby również wzmocnić dość już liczne katedry pedagogiki przy uniwersytetach, wyższych szkołach pedagogicznych i innych wyższych uczelniach i tworzyć nowe tam, gdzie są szczególnie potrzebne, np. przy politechnikach, akademiach medycznych, uczelniach artystycznych i wojskowych.

Należałoby szeroko zastosować formy działalności umożliwiające przyciągnięcie zdolnych ludzi do nauk pedagogicznych. Formy te to stypendia, studia doktoranckie, staże zagraniczne, konkursy dla początkujących pisarzy pedagogicznych, nagrody naukowe (ze smutkiem należy zauważyć, że żadna naukowa praca pedagogiczna lub psychologiczna nie została nagrodzona w okresie XX-lecia PRL), zjazdy, konferencje naukowe, możność publikowania prac i inne.

Dalszego klarowania wymaga również współpraca przedstawicieli nauk pedagogicznych z praktykami, a zwłaszcza z administracją szkolną. Skoro wszyscy godzimy się z marksistowską zasadą związku teorii z praktyką, skoro pracownicy naukowi usiłują w miarę swych sił zasadę tę realizować w badaniach pedagogicznych, należałoby również uwzględniać i doceniać ich rolę w kształtowaniu praktyki pedagogiczno-oświatowej. Zamiast często spotykanej jednostronnej i nie opartej na znajomości dorobku naukowego krytyki należałoby okazywać przedstawicielom tych nauk więcej ufności i chęci współdziałania, więcej odwagi w otwieraniu drzwi szkół i innych zakładów wychowawczych, więcej pomocy w prowadzeniu w nich pracy doświadczalnej.

Spełnienie tych kilku niezbyt wygórowanych postulatów otworzyłoby przed naukami pedagogicznymi perspektywy dalszego pomyślnego rozwoju, a zarazem wpłynęłoby korzystnie na rozwój oświaty i wychowania w Polsce Ludowej.

ВИНЦЕНТЫ ОКОНЬ

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ В ПОЛЬШЕ

В этой статье автор анализирует педагогическую мысль междувоенного периода, на фоне которой создавалась педагогика в Народной Польше. Затем представляет характеристику предмета исследований марксистской педагогики и функции педагогики как науки.

В обзоре отдельных направлений педагогических исследований в Польше автор обсуждает философскую педагогику, экспериментальное направление, психологическую педагогику и сравнительную педагогику, указывает главные проблемы в работе польских ученых.

Последняя часть статьи посвящена перспективам развития и организации педагогических исследований в Польше.

WINCENTY OKOŃ

GENERAL CHARACTERISTICS OF PEDAGOGICAL RESEARCH IN POLAND

In this article the author analyzes pedagogical thought during the inter-war period which served as a foundation for the taking shape of pedagogics in People's Poland. Next he gave an outline of the research in Marxist pedagogics and the function of pedagogics as a branch of science.

In his review of the various trends in pedagogical research in Poland the author discusses philosophical pedagogics, the experimental trend, psychological pedagogics, social pedagogics and comparative pedagogics, pointing to the main problems in the work of Polish scientists.

The last chapter is devoted to the perspectives of development and the organization of pedagogical research in Poland.

WACŁAW WOJTYŃSKI

AKTUALNE PROBLEMY SZKOLNICTWA OGÓLNOKSZTAŁCĄCEGO I PEDAGOGICZNEGO NRD

I. PROCESY PRZEOBRAŻEŃ SZKOŁY OGÓLNOKSZTAŁCĄCEJ

Pierwsze lata rozwoju niemieckiej szkoły demokratycznej po wojnie upłynęły pod znakiem zasadniczych rewizji w stosunku do starej, hitlerowskiej kadry nauczycielskiej, energicznej pracy wychowawczej w stosunku do nowej, oraz pod hasłem odbudowy i rekonstrukcji bazy budynkowej. Osiągnięcia gospodarcze umożliwiły już w pierwszym okresie przeznaczenie stosunkowo dużych środków materialnych na cele rozwoju szkolnictwa. W sukurs temu dziełu przychodzić zaczęły stopniowo coraz wydatniejsze świadczenia uspołecznionych zakładów pracy jako zakładów opiekuńczych nad poszczególnymi szkołami i ośrodkami kształcenia.

Po hitlerowskich Niemczech NRD odziedziczyła 8-klasową szkołę podstawową i rozpoczynającą się po klasie czwartej ogólnokształcącą szkołę średnią. III Zjazd SED zdecydował już w 1950 r. powołanie do życia 10-letniej szkoły ogólnokształcącej jako szkoły obowiązkowej, postawiwszy jej zadanie podniesienia poziomu wykształcenia i wychowania ogółu młodzieży w duchu demokratycznym. IV Zjazd, który odbył się w cztery lata później, postawił ponownie na porządku dziennym problem pełnej demokratyzacji szkolnictwa. Z ostrą krytyką spotkało się wówczas Ministerstwo Oświaty za opieszałość w zakresie budowy szkoły 10-letniej.

W opracowanych w 1956 r. założeniach do drugiego planu pięcioletniego wysunięto dalsze zadania w zakresie demokratyzacji życia i budowy socjalizmu. Szkole NRD postawiono zadanie wykształcenia i wychowania człowieka socjalistycznie myślącego i zaangażowanego, wyposażonego w niezbędny zasób wiadomości i umiejętności politechnicznych. Program kształcenia politechnicznego miał być wprowadzony we wszystkich szkołach ogólnokształcących, ich rozwój organizacyjny zaś przyśpieszony. W końcu planu 40%, a do roku 1965 wszystkie dzieci miały być objęte nauczaniem w szkołach 10-letnich.

Wśród nauczycieli wzmógł się twórczy ferment, zaczęli oni szukać sposobów realizacji nowego programu kształcenia i wychowania. Ale pojawiły się także próby dyskredytowania demokratycznego nurtu przemian w szkolnictwie ze strony elementów reakcyjnych. Hołdowały one tezie, że szkolnictwo NRD nie powinno iść odmiennymi torami niż szkolnictwo NRF. Wyrażano obawy co do możliwości tak szybkiej realizacji szkoły 10-letniej i objęcia nią wszystkich dzieci. Toteż w kilka miesięcy po konferencji w sprawie szkoły z kwietnia 1958 r., która przyczyniła się do przezwyciężenia fałszywych poglądów na temat rzekomych sprzeczności między szkołą a wymaganiami życia, V Zjazd SED uznał kształcenie poli-

techniczne młodzieży i jej wychowanie w miłości do pracy za kamień węgielny dalszego rozwoju szkolnictwa NRD. Dzięki kształceniu politechnicznemu miała się realizować na gruncie szkoły ogólnokształcącej jedność teorii i praktyki, związek nauki z pracą. 1 września 1958 r. wprowadzono przeto tzw. dzień zaznajamiania młodzieży z produkcją socjalistyczną (przemysłową lub rolniczą) oraz nauczanie nowego przedmiotu pod nazwą „Wprowadzenie w zagadnienia produkcji socjalistycznej" (Einführung in die sozialistische Produktion). W styczniu 1959 r. Komitet Centralny SED ogłosił tezy w sprawie socjalistycznego rozwoju szkolnictwa w NRD, w których określił zadania i treść 10-letniej ogólnokształcącej szkoły politechnicznej (tzw. Oberschule). Obok szkoły 10-letniej postanowiono rozwinąć także szkołę 12-letnią (tzw. erweiterte Oberschule). Tezy KC spotkały się z żywym oddźwiękiem społeczeństwa, a wyniki szerokiej dyskusji znalazły wyraz w „ustawie o socjalistycznym rozwoju szkolnictwa w NRD", przyjętej przez Izbę Ludową 2 grudnia 1959 r. Ustawa ta przewidziała objęcie wszystkich dzieci dziesięcioletnim nauczaniem do r. 1964.

Za najważniejsze zadania szkoły socjalistycznej w NRD ustawa uznała:

1. wychowanie w duchu pokoju i przyjaźni między narodami,
2. podniesienie poziomu naukowego wszystkich przedmiotów szkolnych, zwłaszcza matematyczno-przyrodniczych,
3. powiązanie nauczania z produkcyjną pracą uczniów oraz przezwyciężenie sprzeczności między szkołą i życiem, teorią i praktyką.

Ustawa zaakcentowała wpływ klasy robotniczej na szkołę i wychowanie oraz odpowiedzialność zakładów pracy, rad narodowych i lokalnych organów władzy za szkołę i jej prawidłowy rozwój.

Szkoła 10-letnia stanie się w latach najbliższych obowiązkową szkołą dla wszystkich dzieci. Dziecko, które do 31 maja danego roku ukończy 6 lat życia, musi z dniem 1 września tegoż roku rozpocząć naukę w szkole[1]. Obecnie część uczniów (ok. 20%) opuszcza szkołę po VIII klasie i zaczyna pracować. Są wszakże okręgi, jak np. Halle, gdzie idea szkoły 10-letniej została już zrealizowana w 100%.

Struktura wewnętrzna Oberschule jest w zasadzie dwustopniowa. Nauczanie na szczeblu początkowym, obejmującym klasy I—IV (Unterstufe), nawiązuje bezpośrednio do wyników wychowania w przedszkolu lub w rodzinie. Uczniowie przyswajają sobie podstawowe wiadomości o przyrodzie i społeczeństwie oraz umiejętności czytania, pisania i liczenia, stąd większą część czasu przeznacza się tutaj na odpowiednie ćwiczenia. Nauczanie na tym szczeblu powiązane jest z krajem ojczystym i jego życiem — zgodnie z zasadą przechodzenia od rzeczy bliższych do dalszych, od łat-

[1] Czyli najmłodsze dzieci, rozpoczynające naukę w klasie pierwszej, liczyć mogą 6 lat i 3 miesiące. Trzeba stwierdzić przy tej okazji, iż więcej niż połowa (ok. 58%) ogółu dzieci, podejmujących w NRD naukę w klasie pierwszej, przychodzi do szkoły z przedszkoli. Jest to procent bardzo wysoki. W związku ze wzrostem w ostatnich latach liczby kobiet zatrudnionych w spółdzielniach produkcyjnych wzrosła też znacznie liczba przedszkoli i dzieci w przedszkolach na wsi (stałych i sezonowych).

wiejszych do trudniejszych, od prostych do bardziej złożonych. Nauczanie i łatwe formy zajęć społecznie użytecznych wiążą uczniów bezpośrednio z praktyką socjalistycznego budownictwa. Na poziomie tym obowiązuje następujący plan nauczania:

Klasa	1	2	3	4
Niemiecki	9	12	14	16
Matematyka	5	6	6	6
Prace ręczne	1	1	1	2
Szycie	—	—	1	1
Rysunek	1	1	1	1
Muzyka	1	1	1	1
Wychowanie fizyczne	2	2	3	3
Razem godzin	19	23	27	30

W stosunku do początkowego szczebla nauczania kształtuje się obecnie w NRD opinia o potrzebie jego zwężenia do kl. I—III. Rozpoczęto już nawet badanie tego problemu w klasach I i II 10 szkół w celu udowodnienia słuszności hipotezy, iż obecny układ przedmiotów oraz ich program nie angażuje w pełni sił umysłowych ucznia, że jest poniżej jego przeciętnych możliwości. Wiąże się z tym zamiar wprowadzenia także w tych klasach nauczania przedmiotów grupy artystycznej (prac ręcznych, rysunku, śpiewu, wychowania fizycznego) przez nauczycieli-specjalistów. Wychowawcy tych klas będą i tak prowadzili zdecydowaną większość godzin lekcyjnych, będą oni bowiem uczyć języka niemieckiego, matematyki oraz jednego z grupy przedmiotów artystycznych.

Wyższy szczebel (Oberstufe) nauczania obejmuje klasy od V do X. Nowymi przedmiotami w klasie V są: historia, geografia (Erdkunde), język rosyjski i biologia. W latach następnych dochodzą: fizyka, chemia, wychowanie obywatelskie (Staatsbürgerkunde), wprowadzenie w produkcję socjalistyczną, rysunek techniczny, drugi język obcy.

Szkoła 10-letnia (Oberschule) stanowi jądro oświatowego systemu Niemieckiej Republiki Demokratycznej. Ma ona być podstawą do wchodzenia w życie gospodarcze i społeczne dla całego młodego pokolenia. Jeśli nie jest nią jeszcze w pełni w tej chwili, to dąży się usilnie, aby taką podstawę stanowiła w najbliższej przyszłości.

W związku z tym przedstawiony wyżej plan nauczania uległ ostatnio pewnej, dalszej rekonstrukcji. Na czym ona polega?

VI Zjazd SED zwrócił m. in. uwagę na gwałtownie rosnące w dobie obecnej znaczenie nauki jako siły produkcyjnej. W związku z tym uznał, iż poziom wykształcenia matematyczno-przyrodniczego młodzieży powinien być w granicach możliwości maksymalnie podniesiony, a naukowo-techniczne przygotowanie uczniów w istotny sposób ulepszone i ukierunkowane, przede wszystkim dzięki ściślejszemu powiązaniu wykształcenia

Na szczeblu tym obowiązuje następujący plan nauczania:

Klasa	5	6	7	8	9	10
Język niemiecki	7	6	5	5	5	4
Historia	1	2	2	2	2	2
Wychowanie obywatelskie (Staatsbürgerkunde)	—	—	—	—	1	2
Geografia (Erdkunde)	2	2	2	2	2	1
Jęz. rosyjski	6	5	4	3	3	3
Matematyka	6	6	6	5	5	5
Fizyka	—	3	2	3	3	4
Astronomia	—	—	—	—	—	1
Chemia	—	—	2	3	3	4
Biologia	3	2	2	2	2	2
Prace ręczne (Werken)	2	2	—	—	—	—
Wprowadzenie w produkcję socjalistyczną (Unterrichtstag und Einführung in die sozialistische Produktion)	—	—	3	4	4	4
Rysunek techniczny	—	—	1	1	1	1
Rysunek	1	1	1	1	1	—
Muzyka	1	1	1	1	1	1
Wychowanie fizyczne (Turnen)	3	3	2	2	2	2
Razem godzin	32	33	33	34	35	36
Przedmioty fakultatywne						
2 języki obce	—	—	4	3	3	2
Szycie	1	1	—	—	—	—

ogólnego z politechnicznym i zawodowym. Wychodząc z tych dyrektyw zebrano, przeanalizowano i przedyskutowano w Centralnym Instytucie Pedagogicznym doświadczenia politechniczne przodujących na tym polu szkół, następnie opracowano eksperymentalny plan nauczania tych przedmiotów (w wersji przemysłowej i rolniczej) dla klas od siódmej do dziesiątej. Próbną realizację nowego planu podjęło 220 szkół ogólnokształcących, od września 1964 r. zaś podjąć ją mają wszystkie szkoły. Główne zadanie przeprowadzanej próby polega na uzyskaniu uzasadnionych naukowo odpowiedzi na pytania dotyczące nowego określenia treści kształcenia i wychowania politechnicznego oraz na ustaleniu optymalnego stosunku pomiędzy wykształceniem ogólnym, politechnicznym i zawodowym w ramach jednolitego systemu szkolnego. Równocześnie z realizacją tego eksperymentu przedmiot próby stanowić mają projekty podręczników i pomocy naukowych, aby w chwili realizacji planu technicznego kształ-

cenia można było dać szkołom do dyspozycji także niezbędne środki. Podział godzin w zmienionym planie nauczania przedmiotów ogólnotechnicznych w klasach 7, 8, 9 i 10 przedstawia się, jak następuje:

Przedmioty nauczania	Godziny w tygodniu				
				klasa 10	
	kl. 7	kl. 8	kl. 9	I półrocze	II półrocze
1. Nauczanie ogólnotechniczne					
1.1. Podstawy produkcji	1	2	—	—	—
1.2. Rysunek techniczny	1	1	—	—	—
1.3. Maszynoznawstwo	—	—	1	1	—
1.4. Elektrotechnika	—	—	1	1	—
1.5. Podstawy automatyzacji	—	—	—	—	2
2. Praca produkcyjna uczniów	4	3	—	—	—
Razem	6	6	2	2	

W klasach, dziewiątej i dziesiątej, obok nauczania ogólnotechnicznego, czyli obejmującego takie przedmioty, jak maszynoznawstwo, elektrotechnika i podstawy automatyzacji, ma być wprowadzone podstawowe kształcenie zawodowe (berufliche Grundausbildung). Wystąpi ono również w szkole 12-letniej. Treść podstawowego wykształcenia zawodowego, jakie mają zdobyć uczniowie szkoły ogólnokształcącej, wyznaczają: naukowo-techniczne i ekonomiczne cele budowy socjalizmu, obecne i przyszłe wymagania produkcji socjalistycznej, wymagania wysuwane pod adresem różnych zawodów przez nowoczesną technikę i technologię, dyspozycyjność zawodowa wynikająca w coraz większej mierze ze zdobycia odpowiedniej podbudowy matematyczno-przyrodniczej, ogólnotechnicznej i teoretyczno-zawodowej oraz wysoki poziom zawodowego wykształcenia specjalistycznego. Podstawowe wykształcenie zawodowe dotyczyć ma takich dziedzin, jak chemia, metalurgia, elektrotechnika, budowa maszyn, gospodarka energetyczna, komunikacja, budownictwo, rolnictwo. Szkoły, które zaczną realizować ów program od 1. IX. 1964 r., będą mogły wybrać jedną z wymienionych tutaj przykładowo dziedzin, w szczególności zaś jeden z zawodów do danej dziedziny należących, została bowiem opracowana w każdej z nich lista zowodów, w obrębie których szkoły w ciągu najbliższych lat podejmą pracę. Tak np. podstawowe kształcenie elektrotechniczne dotyczyć będzie zawodów następujących: elektryk okrętowy, elektromonter, monter w zakresie wysokich napięć, budowniczy maszyn elektrycznych, budowa transformatorów, budowa lokomotyw elektrycznych itp. Lista tej grupy obejmuje 15 różnych zawodów.

System zawodowego szkolenia ma być niejako systemem dwustopniowym. Obejmie on ogólne wykształcenie zawodowe, które młodzież zdobędzie w klasie IX i X oraz wykształcenie specjalistyczne, kierunkowe. Stopień pierwszy realizuje się w warsztatach szkoleniowych, które otrzymują od zakładów pracy odpowiednie zamówienia produkcyjne i w toku produkcji przyswajają uczniom na tym materiale, stopniowo, krok za krokiem, niezbędne wiadomości, umiejętności i sprawności. W ciągu 1 dnia w tygodniu, jaki poświęca się na tę naukę, 4 godziny zajmują zajęcia praktyczne, 3 godziny zaś zajęcia teoretyczne. Uczestnicząc w produkcji uczniowie muszą od początku wykonywać 100% normy jakościowej, pod względem ilościowym natomiast mają osiągać wyniki coraz wyższe, od minimum 20% w pierwszych trzech miesiącach do 100% normy na 3 miesiące przed końcem okresu szkolenia. Drugi etap kształcenia zawodowego realizuje się po skończeniu szkoły 10-letniej, tzn. po przejściu do pracy w zakładzie, w toku produkcji. Ma on trwać w zasadzie 1 rok, niekiedy dłużej niż rok. Natomiast uczniowie opuszczający szkołę po klasie VIII realizują cały cykl szkolenia zawodowego w ciągu lat trzech. Uczniów tych obowiązuje także znacznie większy niż absolwentów szkoły 10-letniej wymiar zajęć teoretycznych. Mają oni w tygodniu nie jeden, lecz 2 dni takiej nauki; w jej zakres wchodzą nie tylko teoretyczne przedmioty zawodowe, lecz także przedmioty ogólnokształcące. Absolwenci szkoły 12-letniej, czyli maturzyści, wchodzący na tory pracy zawodowej, musieli dotychczas zdobywać zawód, podobnie jak absolwenci 10-latki, w szkołach przyzakładowych odpowiedniej specjalności, jednak w czasie o rok krótszym niż ich koledzy ze szkół dziesięcioletnich.

W przyszłości szkoła 12-letnia ma realizować program zawodowego szkolenia, zarówno stopień pierwszy, jak i drugi, w toku czterech lat nauki, od klasy IX do XII. Absolwenci tej szkoły równocześnie z maturą, gdy absolwenci szkoły 10-letniej po 1 roku dodatkowego, specjalistycznego szkolenia, a absolwenci klasy VIII po dalszych 3 latach nauki zawodu, będą mogli uzyskiwać świadectwo robotnika kwalifikowanego w zakresie danej specjalności. W klasach IX i X realizować się będzie pierwszy, a w kl. XI i XII drugi stopień podstawowego kształcenia zawodowego uczniów tej szkoły. System ten będzie wprowadzony we wszystkich szkołach 10- i 12-letnich etapami, wymaga on bowiem dużych nakładów finansowo-inwestycyjnych.

W celu zabezpieczenia warunków dla realizacji programu podstawowego kształcenia zawodowego w szkole 10- i 12-letniej Ministerstwo Oświaty NRD przygotowało projekt odpowiedniej instrukcji, ustalającej szczegółowe zadania dla wszystkich zainteresowanych czynników oświatowych. Tak np. w instrukcji mówi się, iż tylko te szkoły mogą podjąć realizację nowego programu, które otrzymają pisemne zezwolenie inspektoratu powiatowego, wydane w porozumieniu z miejscowym oddziałem

planowania i zainteresowanymi czynnikami gospodarczymi. Instrukcja wyjaśnia, iż podstawowe szkolenie zawodowe młodzieży klas dziewiątych i dziesiątych szkoły 10-letniej powinno być koncentrowane na zawodach bliskich strukturze zawodowej i rozwojowym perspektywom gospodarczym danego powiatu lub rejonu, natomiast kształcenie zawodowe uczniów szkół ogólnokształcących 12-letnich — na zawodach o znaczeniu szerszym, ogólnokrajowym, wymagających zarazem dobrej podbudowy ogólnego, zwłaszcza matematyczno-przyrodniczego, wykształcenia.

Z uczniami, uczestnikami zawodowych grup szkoleniowych, mają być spisywane umowy, poprzedzone odpowiednimi rozmowami zarówno z nimi, jak i z ich rodzicami lub opiekunami, a to w celu uzgodnienia życzeń i upodobań indywidualnych z możliwościami i potrzebami ogólnymi. Uczniowie klas dziewiątych, podejmujący ten typ szkolenia, będą musieli uczyć się przez 41 tygodni, a uczniowie klas dziesiątych przez 42 tygodnie w roku. Na samo kształcenie zawodowe w ciągu tych dwu lat przeznacza się łącznie 150 dni (po 7 godzin dziennie). Instrukcja nie daje szczegółowszych wskazówek w tym zakresie. Uznaje tylko, iż odpowiednio do specyficznych wymagań danego zawodu szkoła powinna ustalić z zakładem prowadzącym zawodowe szkolenie szczegółowy układ całorocznych zajęć, czy mają one objąć tylko jeden dzień w tygodniu i dodatkowe praktyki, czy 2 dni bez praktyk, czy większą liczbę dni w określonych porach roku (np. w okresach uwarunkowanych pracami sezonowymi), czy przewidzieć jeszcze inne formy organizacyjne. Młodzież klas dziewiątych i dziesiątych, która podejmie realizację programu podstawowego szkolenia zawodowego, zwolniona zostanie z udziału w obowiązującym ją dotychczas tzw. „dniu produkcji socjalistycznej" i z nauki przedmiotu pod nazwą „wprowadzenie w zagadnienia produkcji socjalistycznej", a także z rysunku technicznego, jeśli stanowić on będzie część składową tego szkolenia. Pozostałe przedmioty mają być nauczane według planu obowiązującego dotychczas.

Oto garść uwag na temat charakterystycznych przeobrażeń odbywających się aktualnie w szkole ogólnokształcącej NRD. Są to procesy trudne. Wszakże w ich toku dokonuje się rzecz nader cenna, wzmaga się mianowicie czynne i wielostronne zainteresowanie kształceniem i wychowaniem młodzieży w komitetach partyjnych, radach narodowych, wśród przedstawicieli przemysłu i rolnictwa NRD. Zainteresowanie to wiąże się coraz częściej z bezpośrednią odpowiedzialnością za konkretne odcinki pracy dydaktyczno-wychowawczej z młodzieżą. Koncepcja szkoły, która łączy kształcenie ogólne z politechnicznym i zawodowym w organiczną całość, splata teorię z praktyką, naukę zbliża do życia, odpowiedzialność tę musi niewątpliwie rozszerzać i wzbogacać.

Jest jednak rzeczą interesującą, czy rozwijający się w ten sposób system kształcenia młodzieży powoduje jakoweś zmiany w procesie przygotowywania kadry nauczycielskiej, czy wpływa na organizacyjną i pro-

gramową problematykę tego procesu? Na pytania te należy odpowiedzieć twierdząco, choć właściwa odpowiedź musi być szczegółowsza i szersza. Chcielibyśmy zatem omówić z kolei problem struktury szkolnictwa pedagogicznego, profil programowy poszczególnych typów zakładów oraz tendencje przenikające proces pedagogicznego (teoretycznego i praktycznego) przygotowywania kandydatów do zawodu nauczycielskiego.

II. SYSTEM SZKOLNICTWA PEDAGOGICZNEGO

1. Kształcenie wychowawczyń przedszkoli

Zacznijmy od kształcenia kadr wychowawczyń przedszkoli. Tryb ten jest dość prosty i względnie ustabilizowany.

W NRD, podobnie jak w Polsce, zapotrzebowanie na wychowawczynie przedszkoli jest wielkie. Wysoki procent dzieci objętych przedszkolami każe odnosić się do tego problemu z dużą troską. Kształceniem wychowawczyń zajmują się 2-letnie szkoły pedagogiczne (pädagogische Schule für Kindergärtnerinnen). Zakładów tego rodzaju jest w republice 12, czyli każdy okręg (Bezirk) rozwiązuje w zasadzie ten problem we własnym zakresie. Do zakładu przyjmuje się dwa rodzaje kandydatek: pierwszy stanowią absolwentki szkoły 10-letniej, drugi tzw. werktätige, czyli osoby już pracujące, mogące wykazać się ukończeniem klasy ósmej oraz legitymujące się zdobyciem zasadniczych kwalifikacji zawodowych (robotnika kwalifikowanego). Obie kategorie uczennic kształcą się na tym samym programie, doświadczenie bowiem wykazało, iż nie ma istotnych różnic w ich wykształceniu. Co więcej, kandydatki po klasie VIII i praktyce w zawodzie są bardziej oddane obranej przez siebie drodze, chętniej się uczą, odznaczając się przy tym większą niż ich koleżanki po szkole 10-letniej dojrzałością życiowo-społeczną. Ale rekrutacji kandydatek już pracujących w różnych dziedzinach produkcji nie towarzyszy propaganda ze strony szkoły, jest to bowiem droga z punktu widzenia ekonomicznego niezupełnie oszczędna i prawidłowa, tym bardziej, iż w większości przypadków uprzednio zdobyty zawód nie stanowi merytorycznej podbudowy w stosunku do zawodu wychowawczyni.

W roku 1963/64 wprowadzono w klasie pierwszej szkół pedagogicznych projekty nowych planów i programów nauczania, w roku przyszłym realizowane one będą również w klasie drugiej.

Najwięcej godzin w tym planie przeznacza się na przedmioty pedagogiczne, w dużym wymiarze występuje także marksizm-leninizm i język niemiecki. Eksponowaną pozycję zapewniono praktyce pedagogicznej.

Już przed rozpoczęciem nauki kandydatki obowiązane są wstępnie zapoznać się z pracą w przedszkolu, w pierwszym roku zaś odwiedzają przedszkola systematycznie każdego tygodnia. W ciągu 2 godzin obser-

wują zajęcia oraz różne formy reakcji i zachowania się dzieci w toku tych zajęć. Obserwacje uczennic są ukierunkowywane merytorycznie przydzielanymi im zadaniami z pedagogiki i psychologii. W końcu pierwszego roku nauki uczennice odbywają 6-tygodniową praktykę ciągłą w różnych przedszkolach na terenie miast. Każda przeprowadza hospitacje i odbywa pierwsze zajęcia pod okiem wytrawnej wychowawczyni (tzw. mentorki). Nie są to jeszcze zajęcia w pełni samodzielne. Pierwsze dwa tygodnie upływają im na pracach w kuchni, pozostałe cztery zaś na obserwacji pracy grupy oraz na uczestnictwie w takich zajęciach, jak przyrządzanie śniadań, opowiadanie bajek, układanie dzieci do snu, organizowanie zabaw itp. W wakacje między I i II rokiem w tych samych przedszkolach uczennice przebywają dalsze trzy tygodnie. W roku drugim ma już miejsce praktyka samodzielna. Obejmuje ona 1 dzień pracy w każdym tygodniu, przy czym przydziela się po dwie uczennice do jednej grupy dzieci. W końcu roku (w maju i czerwcu) uczennice odbywają ostatnią, 6-tygodniową praktykę ciągłą, podczas której mają się wykazać właściwym rozumieniem i pełnym opanowaniem swoich zadań opiekuńczo-wychowawczych. Praktyka ta kończy się egzaminem komisyjnym przy udziale mentorki, kierowniczki przedszkola i jednego z nauczycieli zakładu. Wkrótce potem uczennice zasiadają do egzaminu końcowego, który jest egzaminem ustnym z jęz. niemieckiego, marksizmu-leninizmu, pedagogiki i psychologii. Przed egzaminem przygotowują pisemne prace domowe (ok. 20 stronic maszynopisu) na tematy z zakresu psychologii i metodyki wychowania przedszkolnego, oparte na literaturze przedmiotu oraz na obserwacjach i doświadczeniach osobistych, wyniesionych z przedszkola.

Szkoła pedagogiczna dla wychowawczyń przedszkoli nie ma wysokiej rangi w systemie szkolnym NRD. Nie daje swym absolwentkom matury, świadectwo jej ukończenia nie uprawnia do wstępu ani na studia wyższe, ani do szkół nauczycielskich innego typu. Jest szkołą sprofilowaną przede wszystkim zawodowo, nastawiającą młodzież do pracy w tym zawodzie.

2. Kształcenie nauczycieli dla niższego szczebla Oberschule (kl. I—IV)

Drugim ogniwem w systemie szkolnictwa pedagogicznego NRD od r. 1950/51 są instytuty kształcenia nauczycieli (die Institute für Lehrerbildung). Ich zadanie polega na przygotowywaniu kadr nauczycielskich dla początkowego szczebla nauczania (kl. I—IV) w Oberschule. Założenia rekrutacyjne tego typu zakładu są podobne do założeń szkoły pedagogicznej dla wychowawczyń przedszkoli. Przyjmuje on również dwie kategorie kandydatów: absolwentów 10-letniej Oberschule oraz osoby już pracujące zawodowo, mogące wykazać się ukończeniem klasy ósmej i świadectwem kwalifikacyjnym. Instytutów tego rodzaju NRD posiada 33 z ok. 10 tysiącami studentów.

Obowiązujące dziś w instytutach plany i programy nauczania weszły w życie w roku szk. 1960/61. Profil programowy jest profilem ogólnym, wieloprzedmiotowym, obejmującym łącznie 23 różne dyscypliny studiów. Najwięcej miejsca poza marksizmem-leninizmem zajmują w nim przedmioty ogólnokształcące (język niemiecki, matematyka, fizyka, chemia, biologia, geografia, język rosyjski); pedagogiczne (pedagogika, psychologia, historia wychowania, higiena szkolna oraz metodyki przedmiotów występujących w planie nauczania na szczeblu początkowym) i artystyczno-techniczne (prace ręczne, wychowanie plastyczne, rysunek na tablicy, wychowanie muzyczne, nauka gry na instrumentach, gimnastyka). W planie tym występuje również metodyka prowadzenia pozalekcyjnych zajęć z dziećmi na tym poziomie.

Wielość przedmiotów, w tym aż siedem występujących w II roku metodyk nauczania, powiązanych z praktyką szkolną, sprawiać musi niemałe trudności realizatorom. Nic też dziwnego, że od pewnego czasu dyskutuje się sprawę przedłużenia okresu nauki. Trwa on bowiem obecnie tylko trzy lata, przy czym w roku trzecim studenci podejmują pracę w szkołach, ucząc w nich 20 godzin tygodniowo, studia zaś kontynuują trybem zaocznym. Chce się więc przedłużyć okres nauki do lat czterech. Zastanawiano się również nad tym, czy — utrzymawszy dotychczasowy okres studiów — nie zrezygnować z przyjmowania kandydatów po klasie dziesiątej i nie przejść na rekrutację maturzystów. Myśl tę jednak porzucono w obawie, iż kandydatów po szkole 12-letniej nie znalazłoby się zbyt wielu, gdyż ten kierunek dalszego kształcenia im raczej nie odpowiada.

W związku z zamierzonym przedłużeniem okresu nauki chce się osiągnąć mniej więcej taki poziom wykształcenia, jaki uzyskują np. studenci uniwersytetów po dwóch latach studiów. W nowym planie nauczania zostanie zwrócona większa uwaga na matematykę i germanistykę. Mają być również stworzone możliwości pogłębienia kursu psychologii, nadto przewiduje się wprowadzenie osobnego przedmiotu pod nazwą „Gesundheitserziehung", nastawionego na zdobycie przez studentów umiejętności rozpoznawania stanu zdrowia, higieny i samopoczucia dziecka oraz spieszenia mu w razie potrzeby z pomocą, jak to ma miejsce w przedszkolu.

Problem profilu wykształcenia tego rodzaju nauczycieli jest problemem najbardziej spornym. Ministerstwo Oświaty skłania się ku temu, by nauczyciela klas początkowych kształcić inaczej, niż się to robi obecnie, tzn. aby nie przygotowywać go do nauczania wszystkich przedmiotów, lecz tylko do niektórych, przede wszystkim do matematyki i języka niemieckiego oraz do jednego z grupy przedmiotów artystycznych. Trudno jest przecież liczyć na to, iż każdy student będzie uzdolniony do wszystkich przedmiotów artystyczno-technicznych, jak również, że np. będzie mógł zostać dobrym nauczycielem wychowania fizycznego. System dotychczasowy budzi pod tym względem niepokój, gdyż daje w wymienionych przedmiotach przygotowanie niedokładne, niewystarczające. Projektowa-

ne zmiany nie mają oznaczać zerwania z zasadą powiązania nauczania na początkowym szczeblu szkoły z jednym nauczycielem-wychowawcą, dopuszczają tylko możliwość jego specjalizowania się w określonej grupie przedmiotów, specjalizowania zapewniającego gruntowniejszą naukową, psychologiczną i higieniczną opiekę nad rozwojem umysłowym i fizycznym dzieci w tym wieku.

Inne novum dotyczy praktyki pedagogicznej. W ramach studiów 4-letnich będzie ona zorganizowana i pojęta nieco inaczej. Wystąpi także w najstarszej grupie przedszkolnej, co dotychczas miejsca nie miało. Cały siódmy semestr zajmie praktyka ciągła (dziś trwa ona tylko 6 tygodni), zostanie pojęta przy tym nowocześniej, tzn. zharmonizowana w pełni w czasie z teorią w zakresie poszczególnych metodyk nauczania.

3. Kształcenie nauczycieli dla wyższego szczebla Oberschule

Kształcenie nauczycieli dla wyższego szczebla Oberschule, czyli dla klas V—X, odbywa się w instytutach pedagogicznych, których jest 9, w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Poczdamie oraz na pedagogicznych, filozoficznych i matematyczno-przyrodniczych wydziałach 6 uniwersytetów. Studia nauczycielskie powołano także w wyższych szkołach wychowania fizycznego i w wyższych szkołach muzycznych. Okres kształcenia nauczyciela w wymienionych typach uczelni trwa 4 lata. Podejmuje się ostatnio na niektórych z nich próby przedłużenia nauki o jeden rok w przewidywaniu, iż absolwenci studiów 5-letnich będą mogli uczyć w szkołach 12-letnich. Na razie studia takie wprowadzono eksperymentalnie w zakresie matematyki, fizyki i języka rosyjskiego, w latach następnych zamierza się je rozszerzyć. Trzeba jednak zaznaczyć, iż zarówno w instytutach pedagogicznych, jak w WSP i na uniwersytetach studia nauczycielskie obejmują dwa przedmioty: główny i poboczny. Został opracowany system 20 połączeń dwuprzedmiotowych: matematykę-fizykę (astronomię), matematykę-geografię (astronomię), biologię-chemię, fizykę-chemię, wychowanie fizyczne-biologię, wychowanie fizyczne-historię, wychowanie fizyczne-geografię, niemiecki-angielski, niemiecki-francuski, niemiecki-historię, niemiecki-wychowanie muzyczne, niemiecki-wychowanie plastyczne, niemiecki-naukę obywatelską, rosyjski-francuski, rosyjski-angielski, rosyjski-geografię, rosyjski-historię, rosyjski-naukę obywatelską i in. Pierwszy przedmiot jest zawsze przedmiotem głównym. Istnieje również możliwość odwrócenia w pewnych przypadkach podanych kombinacji.

Charakterystyczna jest niejednolitość składu osobowego studentów uczelni nauczycielskich w NRD. W instytutach pedagogicznych spotkać można np. trzy kategorie studentów: takich, którzy posiadają maturę; studentów z pewną praktyką produkcyjną (tzw. werktätige), lecz bez matury oraz

specjalne grupy studentów, również bez matury, ale złożone z ludzi dojrzałych, z niemałym doświadczeniem życiowym, jak np. b. oficerów, b. pracowników aparatu partyjnego, b. aktywistów F.D.J., których wiek sięga nierzadko 35, a nawet 40 lat życia. Dąży się świadomie do tego, aby grupa druga była względnie duża, aby stanowić mogła nawet połowę ogólnej liczby studentów, grupa trzecia natomiast staje się ostatnio coraz mniej liczna i ulegnie zapewne wkrótce likwidacji.

W Wyższej Szkole Pedagogicznej w Poczdamie działa specjalny wydział dla tzw. wysuniętych robotników i chłopów (Arbeiter und Bauern Fakultät), który przygotowuje w ciągu jednego roku tę kategorię kandydatów do rozpoczęcia studiów. Przykłady podane dowodzą, jak wiele się czyni dla zapewnienia szkolnictwu NRD kadry nauczycielskiej, związanej klasowo i ideologicznie z budową nowego, socjalistycznego społeczeństwa.

Na wykształcenie nauczyciela na poziomie wyższym składa się kilka elementów: wykształcenie polityczne, ekonomiczne i filozoficzne (szeroko rozbudowano studium marksizmu-leninizmu), specjalistyczne, pedagogiczno-metodyczne wraz z praktyką i wykształcenie ogólnokulturalne.

Wokół czego koncentruje się wysiłek dydaktyczny i wychowawczy uczelni nauczycielskich i odpowiednich wydziałów uniwersytetów? Co czyni się centrum procesu kształcenia? Jeśli się przyjrzeć planowi studiów, to uznać trzeba, iż centrum tym są studia w zakresie przedmiotów kierunkowych. Wrażenie to jest jednak mylące. Kształcenie w zakresie przedmiotów kierunkowych stanowi rzeczywiście główną i najbardziej absorbującą część studiów, ale student zdobywa wiedzę w tym celu, żeby przedmiotów tych uczyć w przyszłości w szkole. Pedagogowie berlińscy wyrażają pogląd, iż instytuty pedagogiczne i wydziały nauczycielskie na uniwersytetach powinny tak organizować studia, aby studenci byli przeświadczeni, że celem ich jest nauczanie, praca w szkole. Centrum procesu kształcenia i wychowania studenta powinna stanowić pedagogika, ona bowiem określa teren jego przyszłej działalności. To jest koncepcja, która zrodziła się na terenie uniwersytetów NRD niedawno. Jej realizacja wymaga ścisłej koordynacji wszystkich dyscyplin w zakres studiów wchodzących. Chodzi w szczególności o dwa główne ośrodki koordynacji: 1) o koordynację pedagogiki z psychologią, z marksizmem-leninizmem, z metodykami nauczania; 2) o koordynację między dyscyplinami specjalistycznymi i metodykami. Jest rzeczą dyskusyjną, czy zakłady metodyki nauczania powinny być powiązane organizacyjnie z katedrami (instytutami) przedmiotowymi czy raczej z pedagogicznymi. Na Uniwersytecie im. Humboldta w Berlinie pomieszczono je w wydziale pedagogicznym, w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Poczdamie natomiast powiązano je ze specjalnościami. Jest to poniekąd zrozumiałe. Metodyki nauczania na

uniwersytetach walczą jeszcze o swoją egzystencję, o uznanie. W walce tej szukają oparcia w wydziałach pedagogicznych, a nie w katedrach specjalistycznych, skąd zalatuje ku nim chłodem niechęci i sceptycyzmu. Natomiast w wyższej szkole pedagogicznej i w instytutach pedagogicznych nieufność taka nie istnieje, co pozwala też na ściślejszy i prawidłowy, naszym zdaniem, związek organizacyjny metodyk z przedmiotami kierunkowymi.

Zmiany, jakie wprowadzono w organizacji, planach i programach studiów w roku szkolnym 1963/64 w uzgodnieniu między obu ministerstwami, tzn. Ministerstwem Oświaty, któremu podlegają instytuty pedagogiczne i WSP, i Państwowym Sekretariatem do Spraw Szkolnictwa Wyższego, któremu podlegają uniwersytety, wiodą ku jeszcze ściślejszemu sprofilowaniu tych studiów jako studiów nauczycielskich. Zmiany te znalazły wyraz w podniesieniu rangi naukowego przygotowania kandydatów do zawodu (zwiększono liczbę godzin na przedmioty kierunkowe kosztem nieznacznego obniżenia wymiaru godzin na przedmioty pedagogiczne), w podkreśleniu konieczności podniesienia efektywności i intensyfikacji procesu kształcenia pedagogicznego (teoretycznego i praktycznego), w uwypukleniu potrzeby gruntownego wykształcenia w zakresie marksizmu-leninizmu, wreszcie w położeniu nacisku na konieczność zacieśniania więzi teorii z praktyką.

Propozycja nowego, ramowego, realizującego te zasady planu studiów w stosunku do dotychczasowego przedstawia się w tzw. godzinach tygodniowo-semestralnych, jak następuje:

Przedmioty	Propozycja	Stan dotychczasowy
	godz.	godz.
Przedmioty kierunkowe	128	112
z tego przedmiot główny } dla każdej	62	62
z tego przedmiot poboczny } kombinacji	50	50
Wykształcenie metodyczne	16	18
Wykształcenie pedagogiczno-psychologiczne	17	20
Marksizm-leninizm	23	24
Wychowanie fizyczne	8	8
Higiena szkolna	1	1
Dykcja (Sprecherziehung)	1	1
Rosyjski	Kursy	6
Wykształcenie muzyczne	fakultatywne	4

W strukturze studiów przy zabezpieczeniu możliwie najdalej idącej koncentracji, a równocześnie logicznego następstwa poszczególnych dyscyplin, w poszczególnych semestrach projektuje się:

Przedmioty	Semestry								
	1	2	3	4	5	6	7	8	Razem
Przedmioty kierunkowe	23	23	24	17	14	15		12	128
Wykształcenie metodyczne					7	5	4	—	16
Wykształcenie pedagogiczne i psychologiczne				7	4	2	2	2	17
Marksizm-leninizm	5	5	4	4	2	2	—	1	23
Wychowanie fizyczne	2	2	2	2					8
Higiena szkolna							1		1
Dykcja (Sprecherziehung)					1				1
Razem	30	30	30	30	28	24	7	15	194

W siódmym semestrze, który poświęca się głównie na ciągłą praktykę, studenci kontynuują samodzielnie swoje studia kierunkowe. Studenci, którzy nie wykażą się dostateczną znajomością języka rosyjskiego, obowiązani będą swoje braki wyrównać w toku pierwszych trzech semestrów. Przeznacza się na to tygodniowo po 2 godziny.

a) Wykształcenie naukowo-specjalistyczne

Postulowany jak najwyższy poziom przygotowania naukowo-specjalistycznego nauczycieli wiąże się z postępem technicznym, jaki towarzyszy rozwojowi gospodarki narodowej. Postępowi temu przyświeca ambicja osiągnięcia poziomu światowego w zakresie ilościowych i jakościowych wskaźników produkcji, wydajności pracy, ekonomicznego współzawodnictwa itp. Wychowanie młodych ludzi na przyszłych mistrzów w dziedzinie postępu technicznego zakłada implicite najwyższą jakość procesu nauczania w szkole. Studenci muszą przeto otrzymać w uczelni gruntowne wykształcenie podstawowe w zakresie przedmiotów, w których się specjalizują. Równocześnie powinni być przygotowani i uzdolnieni do samodzielnego wysiłku nad stałym poszerzaniem i pogłębianiem swej wiedzy. W dyscyplinach matematyczno-przyrodniczych uczelnia ma im zapewnić zdobycie niezbędnego pensum wiadomości, potrzebnego dla zrozumienia związku danej nauki z produkcją i z innymi dziedzinami życia społecznego. Umiejętność stosowania zdobytych wiadomości teoretycznych w praktyce stanowi zasadnicze kryterium przydatności wychowawcy w socjalistycznej szkole. Wytyczne Ministerstwa Oświaty mówią dlatego, iż system kształcenia specjalistycznego przyszłego nauczyciela powinien kończyć się rozsądną, charakterowi poszczególnych przedmiotów odpowiadającą, praktyką naukowo-produkcyjną. Studenci wydziałów matematyczno-przyrodniczych i technicznych mają odbywać swoje praktyki z reguły w oddziałach produkcyjnych i w laboratoriach naukowych zakła-

dów pracy, natomiast studiujący dyscypliny społeczne, filologiczne i artystyczne będą uczestniczyć w praktykach kulturalnych i politycznych w zakładach produkcyjnych, w instytucjach kulturalnych lub w organizacjach społecznych. Dzięki tym praktykom studenci powinni uzyskiwać dodatkowe bodźce do swych studiów specjalistycznych.

Studium specjalistyczne umożliwić ma studentom także zdobycie przygotowania metodycznego, czyli wiadomości i umiejętności, które pozwolą im osiągnąć w nauczaniu obu przedmiotów najwyższe wyniki dydaktyczne i wychowawcze. Wytyczne Ministerstwa polecają uczelniom, aby rozwijały u swych studentów samodzielność i twórczą metodyczną inwencję.

b) Przygotowanie pedagogiczne

Niezależnie od sporów, jakie toczą ze sobą jeszcze tu i ówdzie przedstawiciele dyscyplin kierunkowych z przedstawicielami nauk pedagogicznych na temat zakresu przygotowania pedagogicznego i psychologicznego, uznaje się je oficjalnie za podstawowy element wykształcenia każdego nauczyciela. Przedmioty pedagogiczne korzystały dotychczas z dość wysokiego pensum godzinowego, sięgającego łącznie z metodykami i praktyką szkolną prawie 25% czasu, jakim dysponuje 4-letni plan studiów. Mimo to efektywność zdobywanego przez studentów pedagogicznego wykształcenia nie była wysoka. Różne były tego powody. Uznano przeto obecnie, iż można i trzeba sięgnąć w tym zakresie po wyższe niż dotychczas wyniki, choć zredukuje się nieco czas na te studia przeznaczony. Postanowiono zająć się prawidłowym określeniem treści programowych, ściślejszym ich powiązaniem z praktyką szkolną oraz wzajemnym ich zestrojeniem w obrębie samych nauk pedagogicznych. Uznano równocześnie za rzecz pożądaną, aby przygotowanie praktyczne studentów było jakościowo inne, tzn. żeby w toku studiów praktyka była tak rozłożona, aby studenci mogli być stale czynni pedagogicznie, wymagania zaś stawiane ich praktyce były stopniowo podnoszone. Kształcenie praktyczne powinno być również skoordynowane z pracą społecznie użyteczną studentów, kierowaną przez F.D.J.

Pedagogowie są przekonani, iż dzięki tego rodzaju zabiegom systematyczny kurs pedagogiki i psychologii może być zintensyfikowany. Wiąże się to z potrzebą ściślejszej koordynacji między pedagogiką, psychologią i dyscyplinami im towarzyszącymi. Dyscypliny te w sposób luźny były ze sobą dotychczas powiązane. Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu im. Humboldta w Berlinie podjął się zbadania systemu obecnej koordynacji i poczynienia w niej zmian. Związek teorii pedagogicznej z praktyką szkolną w nowym ujęciu rzeczy wygląda następująco: już po pierwszym semestrze student jest wciągany w życie szkolne. Pierwsza jego praktyka trwa 4 tygodnie. W semestrze trzecim rozpoczyna się systematyczny wy-

kład pedagogiki i psychologii i trwa cały rok. Przeznacza się nań 7 godzin tyg. — semestralnych, z czego 3 na wykład, a 4 na seminarium. W tym samym czasie studenci przebywają w szkole, to zaś, czego się dowiadują na wykładzie i na seminarium, konfrontują z praktyką. Przeprowadzają także hospitacje i wykonują zadania stawiane im podczas seminariów. Czynią to z reguły na dwóch tematach (w III semestrze jeden, w IV — drugi temat), a w toku pracy nad nimi zasięgają rad swoich pedagogów i psychologów. W przeprowadzanych obserwacjach i charakterystykach uczniów uczelnia kształtuje diagnostyczno-terapeutyczną postawę swych studentów, uczy ich poznawać zainteresowania i uzdolnienia uczniów po to, by kierowali skutecznie ich dalszym rozwojem. Ten okres studiów kończy się udziałem studentów w 4-tygodniowych koloniach dziecięcych, z czego 1 tydzień przeznacza się na przygotowanie do praktyki, 3 tygodnie zaś na samą praktykę.

W roku trzecim przystępuje się do metodycznego przygotowania studentów do zawodu. Jest to wyraźnie II etap kształcenia pedagogicznego. Berlińscy koledzy uniwersyteccy system ten nazywają „systemem blokowym". Wyraża się on w dwóch etapach koncentrycznego, intensywnego kształcenia.

W ramach metodyki, w semestrach V i VI, odbywają się wykłady i seminaria teoretyczne oraz praktyczne zajęcia szkolne, oparte na systemie tzw. mentorów. Instytucja „mentora" stosowana jest w NRD dość szeroko. W uniwersytecie berlińskim np. mentor, czyli wytrawny nauczyciel danego przedmiotu, sprawuje opiekę metodyczną nad dwoma studentami. Uniwersytet utrzymuje z mentorami ścisły kontakt (prowadzi ich szkolenie, organizuje konsultacje), aby byli oni dobrze zorientowani w teoretycznej problematyce metodycznych studiów swych pupilów. Wykładowcy metodyk starają się również odwiedzać szkoły w dniach praktyk swych studentów. Jednak nie wszędzie stosuje się ten („berliński") system. Inne uczelnie dzielą studentów nie na „dwójki", lecz na liczniejsze grupy, które wspólnie przy udziale wykładowcy metodyki przygotowują się do lekcji, jeden zaś z nich taką lekcję prowadzi. Same lekcje, jak i konferencje polekcyjne, nabierają bardziej charakteru seminaryjnego, istnieje bowiem większa możliwość powiązania ich z teoretycznymi zajęciami na uczelni. System „berliński" natomiast daje oczekiwane wyniki wówczas, gdy mentor jest nie tylko dobrym praktykiem, lecz także niezłym teoretykiem. Jeśli zaś jego teoretyczne horyzonty są wąskie, istnieje niebezpieczeństwo praktycystycznych zawężeń i popadnięcia w ciasne szkolarstwo. Główną intencją koncepcji „berlińskiej" jest to, żeby studenci mogli prowadzić jak najwięcej lekcji, żeby — krocząc po równoległych torach teorii i praktyki — mogli opanować sztukę nauczania i wychowania i aby po zdobyciu dyplomu mogli się stać z miejsca niejako pełnowartościowymi nauczycielami. System praktyki grupowej możliwości takich nie daje.

Jeśli chodzi o praktykę ciągłą, to stary plan studiów przewiduje dwa jej rodzaje: miejską i wiejską. Pierwsza, 4-tygodniowa po V semestrze, koncentruje studenta na nauczaniu głównego przedmiotu, druga zaś, 6-tygodniowa, organizowana w końcu VI lub na początku VII semestru, na nauczaniu przedmiotu pobocznego. W nowym planie praktyki te zostaną scalone i obejmą okres 12 tygodni, przypadających na VII semestr studiów. Pierwsza tego rodzaju praktyka odbędzie się jednak dopiero w r. 1965.

c) Kształcenie nauczycieli przedmiotów politechnicznych i zawodowych

Nauczycieli przedmiotów politechnicznych dla Oberschule przygotowywały dotychczas uniwersytety, instytuty pedagogiczne i Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Poczdamie, łącząc studia jednego z przedmiotów cyklu matematyczno-przyrodniczego z kształceniem produkcyjnym. Studiujący matematykę, fizykę lub chemię zdobywali równocześnie określony zakres wiedzy o produkcji przemysłowej, część studentów chemii i studenci biologii zaś zdobywali niezbędną wiedzę o produkcji rolniczej. Wiedza ta była im potrzebna po to, by w ramach obowiązującego planu nauczania móc kierować świadomie procesem wprowadzania młodzieży w różne problemy produkcji socjalistycznej. Ponieważ jednak ulega zmianom, jak pisaliśmy wyżej, system kształcenia politechnicznego w klasach 7—10 szkoły 10- i 12-letniej, bowiem obok pracy produkcyjnej uczniów klasy siódmej i ósmej wprowadza się tzw. nauczanie ogólnotechniczne (der allgemeine technische Unterricht), obejmujące podstawy produkcji, rysunek techniczny, maszynoznawstwo, elektrotechnikę i podstawy automatyzacji, zmienić się musi również zakres i tryb przygotowywania nauczycieli tych przedmiotów. Niezależnie od tego, dochodzi jeszcze — zgodnie z ostatnimi decyzjami — zadanie kształcenia zawodowego uczniów na stopniu podstawowym.

Potrzebny jest więc obecnie szkole ogólnokształcącej NRD nie tyle nauczyciel ogólnie zorientowany w procesie produkcji przemysłowej lub rolniczej, ile odpowiednio wyspecjalizowany pedagog do nauczania przedmiotów technicznych występujących w klasach V, VI, VII i VIII oraz nauczyciel z odpowiednio wyższymi kwalifikacjami do nauczania przedmiotów ogólnotechnicznych i teoretyczno-zawodowych w klasach IX—X i IX—XII.

Wytyczne Ministerstwa Oświaty mówią o innym typie wykształcenia nauczycieli prac ręcznych (Werken) w klasach V i VI i kształcenia ogólnotechnicznego w klasach VII i VIII, a o innym do przedmiotów politechnicznych i zawodowych w klasach wyższych. Pierwsza kategoria nauczycieli wymaga solidnej podbudowy w postaci wiedzy matematycznej i przyrodniczo-technicznej, wykształcenia specjalistycznego w zakresie

prac ręcznych (im Fach Werken) oraz wykształcenia technicznego, przede wszystkim w zakresie elektrotechniki i maszynoznawstwa. Profil kształcenia powinien jednak odpowiadać późniejszemu zatrudnieniu nauczyciela, w mieście lub na wsi. Nauczycieli tego rodzaju kształcić będą instytuty pedagogiczne i uniwersytety. Natomiast kategoria nauczycieli przedmiotów ogólnotechnicznych i zawodowych w klasach IX—XII powinna, jak mówią te same wytyczne, otrzymać solidną podbudowę w postaci wykształcenia matematycznego i przyrodniczo-technicznego oraz oparte na tej podstawie techniczne (nie za wąskie) wykształcenie specjalistyczne. Poziom tego wykształcenia powinien jednak odpowiadać poziomowi kwalifikacji inżyniera (inżyniera-pedagoga).

Dotychczas jedynym ośrodkiem kształcenia drugiej kategorii nauczycieli był Uniwersytet Techniczny w Dreźnie, ale kształcono w nim tylko nauczycieli teoretycznych przedmiotów zawodowych. W bieżącym roku kształcenie to nastawiono na nowe potrzeby Oberschule. Również w tym roku rozpoczęto na Uniwersytecie im. Humboldta w Berlinie kształcenie tego rodzaju nauczycieli do przedmiotów rolniczych. Od roku następnego ma się przestawić na nowy system także Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Poczdamie, która w ramach powołanego w bież. roku instytutu politechnicznego ma dokonać odpowiedniej reorganizacji obecnie prowadzonych studiów biologiczno-rolniczych i chemiczno-rolniczych, w zakresie których osiągnęła zresztą już niemałe wyniki.

Na czym polega nowa koncepcja studiów? Jaka jest ich treść, jaki ich związek z praktyką produkcyjną i z praktyką szkolną?

Jaka może być wartość naukowa takiego dyplomu? Nauczyciel z dyplomem inżyniera-pedagoga uniwersytetu drezdeńskiego ma za sobą, podobnie jak inżynier dyplomowany, 5-letnie studia wyższe, ale jego wiedza inżynierska nie jest tak szczegółowa jak inżyniera dyplomowanego, nie została bowiem doprowadzona do samego szczytu, którym jest przecież jakaś wąska i jedna z wielu, specjalizacja inżynierska. Do połowy czwartego roku treść studiów obu kategorii studentów jest w zasadzie podobna. Różnicuje się ona dopiero w okresie przeddyplomowym, w którym przyszli inżynierowie dyplomowani (mgr inż.) odbywają studia specjalizacyjne, przyszli zaś inżynierowie-pedagodzy zdobywają poza wykształceniem pedagogicznym specjalizację ogólną, np. w zakresie budowy maszyn, elektrotechniki, budownictwa itp.

Od I do III roku studenci przebywają po 6 tygodni w zakładach na praktykach produkcyjnych. Treść praktyk określa uczelnia. Nie towarzyszy im nastawienie na to, by student wiele „produkował", lecz by poznał nowoczesne urządzenia techniczne i ich zastosowania produkcyjne.

Praktyka po II semestrze nosi nazwę praktyki techniczno-pedagogicznej, jej celem jest zwrócenie uwagi studentów na wiązanie wiadomości

teoretycznych z praktyką. Po semestrze IV ma miejsce tzw. praktyka inżynierisko-pedagogiczna, w toku której studenci pod kierunkiem inżynierów zaznajamiają się z pracą biur konstrukcyjnych, oddziałów kontroli jakości, biur postępu technicznego itp. Po VI semestrze odbywa się tzw. praktyka kompleksowa. Za właściwy przebieg tych praktyk odpowiedzialne są specjalistyczne instytuty uniwersytetu, nie wydział pedagogiczny.

Studium marksizmu-leninizmu trwa od I do IV roku. Przedmioty pedagogiczne są ułożone w takiej samej kolejności, jak w instytutach pedagogicznych, metodyki i seminaria z zakresu metodyki mają jednak inny charakter, są one przecież nastawione na nauczanie przedmiotów technicznych. Praktyka pedagogiczna rozpoczyna się w semestrze trzecim równocześnie z dydaktyką kształcenia zawodowego. W tym etapie studenci szukają w obserwowanych przez siebie lekcjach problemów dydaktycznych, o których się dowiedzieli lub dowiadują w trakcie wykładów. W semestrze IV studenci odbywają ćwiczenia z dydaktyki, starając się równocześnie poznać pracę szkoły w jej całokształcie (2 godziny w tygodniu). W końcu semestru zaczynają prowadzić pod kierunkiem swoich mentorów pierwsze zajęcia próbne. W semestrze V zaczyna się systematyczne kształcenie metodyczne. Rozpoczyna się także seminarium metodyczno-techniczne, na którym omawia się różne problemy techniczne z punktu widzenia metodyki nauczania. Seminarium to trwa 4 semestry. W VII semestrze studenci idą na ciągłą praktykę do szkół zgodnie z kierunkami własnej specjalności. Ze szkołami są zawierane umowy, określające szczegółowo zadania praktyki, obowiązki studenta i mentora. Student prowadzi wówczas ok. 12 godzin lekcji tygodniowo, resztę czasu przeznacza na hospitacje lekcji mentora, na konferencje, konsultacje, zajęcia rozrywkowe. Nadto kontynuuje naukę niektórych przedmiotów trybem zaocznym, gromadzi też materiały do pracy dyplomowej. W semestrze IX studenci składają komisyjnie egzaminy ze swej praktyki nauczycielskiej, w semestrze X występuje natomiast wykład z zakresu najnowszych osiągnięć metodycznych oraz z praktyki szkolnej, z organizacji szkolnictwa w NRD i innych aktualnych zagadnień (np. metodyka a cybernetyka).

Tak się te rzeczy rozwiązuje na wydziale pedagogicznym uniwersytetu, domeną tego wydziału bowiem jest kształcenie inżyniera-pedagoga, oczywiście przy najściślejszej korelacji i współpracy z zainteresowanymi wydziałami (instytutami) specjalistycznymi tak, jak domeną poszczególnych wydziałów specjalistycznych jest kreowanie inżynierów dyplomowanych. Warto nadmienić, iż w tymże uniwersytecie organizuje się w trybie specjalnym studia dla nauczycieli-inżynierów dyplomowanych, mających w przyszłości kształcić średnie kadry techniczne w tzw. Fachschulen. Die Fachschule jest czymś pośrednim między szkołą średnią a szkołą wyższą. Uczą się w niej ludzie, którzy ukończyli 10- lub 12-letnią szkołę i posiedli

zawód. Absolwenci tych szkół, których jest w NRD ok. 200, otrzymują tytuły inżynierskie.

Wykształcenie pedagogiczne tej kategorii nauczycieli jest szczuplejsze niż inżynierów-pedagogów. Po odbyciu studiów idą oni do przemysłu, aby przepracować na stanowisku inżynierskim co najmniej 2 lata, potem dopiero mogą podjąć pracę nauczycielską w Fachschule.

d) Kształcenie nauczycieli praktycznej nauki zawodu

Kształcenie nauczycieli zawodu przeszło w NRD swoją charakterystyczną ewolucję. Nawet dziś nie można uznać jej za definitywnie zakończoną. Trzeba było najpierw sięgnąć po krótkotrwałe i wielostopniowe formy kursowe, którymi objęto mistrzów, nie posiadających odpowiedniego wykształcenia ogólnego. Kształcenie pedagogiczne stosunkowo mniejszą odgrywało wówczas rolę. W roku 1954 powstały pierwsze zakłady (instytuty) kształcenia nauczycieli zawodu, które podjęły proces szkolenia bardziej systematycznego i skoncentrowanego, aby doprowadzić do względnego wyrównania poziomu wykształcenia kadry mistrzowskiej. NRD posiada 5 takich instytutów. Wykształciły one przyjętym przez siebie trybem kursowym ok. 4200 mistrzów. Nowy etap ich pracy rozpoczął się w r. 1960, kiedy szkoły ogólnokształcące zaczęły rozwijać się masowo w szkoły 10-letnie, w związku z czym wzrosły nieomal automatycznie wymagania w stosunku do tej kategorii nauczycieli. We wrześniu 1960 r. zaczęto przyjmować młodych, zdolnych fachowców na studia 2,5-letnie. Musieli oni wykazać się dyplomami kwalifikacyjnymi oraz mieć za sobą kilka lat dobrej, zawodowej praktyki. Studia trwały 2 lata w formie dziennej i 1/2 roku trybem zaocznym. W ostatnim, zaocznym semestrze studiujący składali swoje prace domowe i egzaminy z praktycznym egzaminem włącznie. W ciągu 2 lat nauki miała miejsce 3-krotna praktyka zawodowo-pedagogiczna (raz 4-tygodniowa, 2 razy po 3 tygodnie) oraz praktyka fachowa w nowoczesnych zakładach produkcyjnych.

Instytuty były i są sprofilowane według kierunków. Tak np. w Karl Marxstadt reprezentowane są kierunki: metalowy i elektrotechniczny, w Magdeburgu występuje chemia i budownictwo, w Schwerine — rolnictwo itp., w pozostałych — handel i zaopatrzenie, kierunek metalowy.

Instytut w Karl Marxstadt stanowi równocześnie centralny ośrodek pedagogicznego dokształcania zaocznego czynnych nauczycieli zawodu. Zdołał on objąć dokształcaniem 900 nauczycieli, prowadząc w całym kraju 20 punktów konsultacyjnych. Pozostałe instytuty tej formy studiów nie prowadzą.

Następny punkt zwrotny w pracy instytutów ma nastąpić w r. 1964. Nawet najlepsi absolwenci dotychczasowych 2,5-letnich studiów stwier-

dzają, iż ich uczniowie wymagają od nich więcej, niż oni obecnie umieją. Nowy projekt przewiduje, iż będą to instytuty dające podstawowe wykształcenie techniczne na poziomie inżynierskim z uwzględnieniem odpowiedniego wykształcenia pedagogiczno-metodycznego. Nie będzie się w związku z tym przyjmować już kandydatów nie posiadających ukończonej co najmniej 10 klasy. Okres studiów podniesie się zapewne do lat trzech. Absolwenci tego rodzaju studiów będą mogli uczyć nie tylko praktycznej nauki zawodu, lecz także technologii, maszynoznawstwa, rysunku technicznego. Jest to szczególnie pożądane w rolnictwie, gdzie istnieje sporo form kształcenia, w których zajęcia mają charakter sezonowy; teoretyczne przypadają na zimę, a praktyczne na lato. Dzięki takim kwalifikacjom nauczyciel-mistrz mógłby być zatrudniony w ciągu całego roku.

III. UWAGI KOŃCOWE

Oto rzut oka na skomplikowany proces zmian i przekształceń w systemie szkolnictwa nauczycielskiego Niemieckiej Republiki Demokratycznej. Nie wszystko zdołaliśmy przedstawić, spora garść spraw ważnych musiała wypaść z pola naszej uwagi (działalność FDJ, system dokształcania nauczycieli, system stypendialny itp.). Proces przemian w tym szkolnictwie jest świeży, wiele spraw jest w toku, nie można przeto jeszcze rzucić na nie spojrzenia oceniającego, porównawczego. Jednak nie ulega wątpliwości, iż zarówno szkoła ogólnokształcąca, podejmująca śmiałą próbę rozwiązania trudnego dylematu jednolitości wykształcenia ogólnego, politechnicznego i zawodowego całego młodego pokolenia, jak i przenikające system szkolnictwa pedagogicznego dążenie do wypracowywania koncepcji funkcjonalnych, jak najbardziej zharmonizowanych ze społeczną rolą poszczególnych ogniw szkolnych, wychodzą na spotkanie istotnym potrzebom życia NRD. To, co najważniejsze, co niejako z góry przyświeca podejmowanym przeobrażeniom, tkwi w socjalistycznej ideologii, w oświatowych uchwałach naczelnych organów partyjnych.

Na plan pierwszy wysuwane są polityczne zadania szkoły. Pragnie się i dąży, aby świadomość tych zadań wśród nauczycieli i młodzieży pedagogicznej była głęboka i powszechna. Dlatego kształtowanie postawy politycznego zaangażowania nauczyciela-wychowawcy czyni się celem studiów i przedmiotem działalności wychowawczej wszystkich zakładów, od szkół pedagogicznych dla wychowawczyń przedszkoli do uniwersytetów. Przyjacielski stosunek do Związku Radzieckiego, do Polski Ludowej oraz do całego obozu socjalistycznego zajmuje w tej działalności poczesne miejsce.

ВАЦЛАВ ВОЙТЫНЬСКИ

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО И ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ В ГДР

Автор в статье рассматривает две актуальные проблемы образования в ГДР: проблему организационно-программных преобразоваиий общеобразовательиой школы и на этом фоне систему педагогического образования и происходящие изменения в содержании и внутренней структуре этого образования.

По представлению развития работ над концепцией 10-летней общеобразовательной политехнической школы автор уделяет много внимания обсуждению последнего этапа ее изменений, т. е. введению в 10—12 летнюю общеобразовательную школу программы начального профессионального обучения.

Во второй и одновременно главиой части статьи обсуждалась система обучения воспитательниц детских садов, обучения преподавателей для низшего уровня „Oberschule" (I—IV классы), а также деятельность университетов, педагогических институтов, высшей педагогической школы и иистиутов обучения преподавателей практической науки профессий для высшего уровня общеобразовательной школы и для профессиональных школ. Более всего внимания автор посвящает делу обучения преподавателей политехнических и профессиональных предметов.

Подитоживая содержание статьи, автор в заключение коистатирует, что в Германской Демократической Республике много делается в цели приспособления структуры и содержания школы к потребностям жизни и задач социалистической продукции. Высокого ранга достигла идейно-политическая и воспитательная работа, проводимая в духе дружбы с СССР, Народной Польшей и иными социалистическими странами.

WACŁAW WOJTYŃSKI

CURRENT PROBLEMS OF THE GENERAL EDUCATIONAL SCHOOLS AND TEACHERS' COLLEGES IN THE GERMAN DEMOCRATIC REPUBLIC

In this article the author discusses two current problems of the schools in the German Democratic Republic: the problem of the organizational and programmatic changes in the general schools and on this basis the system of the teachers' colleges as well as the changes taking place in the contents and internal structure of this school system.

After having given a picture of the development of work on the conception of the 10-year general polytechnical school, the author devotes much space to a discussion of the last stage of its transformation, i.e. the introduction into the 10- and 12-grade general school of a programme of basic vocational training.

The second and simultaneously main part of the article deals with the system of training kindergarten teachers, and teachers for the lower level of the *Oberschule*

(grades I—IV) as well as the activity of universities, pedagogical institutes, higher teachers' colleges and institutes training teachers to lecture on vocational subjects in the higher level of the general educational school and vocational school. The author paid most attention to the training of teachers for polytechnical and vocational subjects.

Summing up, the author of the article declares in conclusion that much is being done in the German Democratic Republic to adapt the structure and contents of the school to the needs of socialist life and its production tasks. Ideological and political as well educational work is on a high level and is being conducted in the spirit of friendship with the U.S.S.R., People's Poland and other socialist countries.

REFORMA SZKOLNA W POLSCE

KRYSTYNA KULIGOWSKA

Z PROBLEMATYKI DOSKONALENIA NAUCZYCIELI W OKRESIE PRZEPROWADZENIA REFORMY SZKOLNICTWA

Informacja o działalności COM i OOM

Wydaje mi się, że uważnie śledzę publikacje poświęcone reformie szkolnictwa. W ogromnej większości dotyczą one zadań reformy, jej głównych założeń, kryteriów doboru treści oraz ilości potrzebnych dla przeprowadzenia reformy kadr, izb lekcyjnych, pracowni itp. Do wyjątków należą wypowiedzi na temat przygotowania nauczycieli do reformy. Prawie zupełnie nie podjęte przez nauki pedagogiczne jest też u nas zagadnienie treści i skuteczności doskonalenia.

Problem skuteczności doskonalenia jest systematycznie podkreślany przez Centralny Ośrodek Metodyczny. Wysuwając różne sugestie pod adresem ośrodków terenowych, stale zwracamy uwagę na potrzebę obserwacji, czy i jak podjęte przez ośrodki prace wpływają na działanie nauczyciela. Ośrodki jednak mogą dokonywać jedynie sporadycznych obserwacji w tym zakresie. Nadzorując ich działalność, niejednokrotnie mamy okazję stwierdzić, że istnieje znaczna rozbieżność między zaleceniami COM a sposobami realizacji tych zaleceń w terenie.

Co roku organizuje się w kraju blisko 400 kursów wakacyjnych dla ponad 25 tys. nauczycieli, co najmniej 30 tysięcy konferencji dla doskonalenia pracy nauczycieli. Prowadzenie tych podstawowych form doskonalenia pochłania wiele wysiłku organizatorów, kosztuje znaczne sumy pieniędzy, wymaga zwolnień nauczycieli z pracy, obejmujących w przybliżeniu liczbę dni równającą się rocznej pracy 2300 nauczycieli zatrudnionych w pełnym wymiarze godzin.

W ostatnich miesiącach obserwuje się w kraju znaczną intensyfikację działalności ośrodków oraz większe jej pogłębienie. Wyraża się to m. in. w dokładniejszym przygotowywaniu przez nie konferencji i kursów, w podejmowaniu różnych zabiegów zmierzających do zwiększenia zainteresowania nauczycieli wynikami własnej pracy.

Czytelników „Ruchu Pedagogicznego" nie trzeba przekonywać, że jednym z istotnych warunków pomyślnego przeprowadzenia reformy szkolnictwa jest przygotowanie nauczycieli do pracy w zreformowanej szkole. Nowe programy wymagają od większości nauczycieli szkół podstawowych uzupełnienia wiedzy z przedmiotu nauczania. Oznacza to konieczność stworzenia warunków do przeszkolenia w zakresie każdego przedmiotu w każdej klasie w przybliżeniu 20-tysięcznych grup nauczycieli. W niektórych przypadkach, np. w odniesieniu do lektury z języka polskiego, to przeszkolenie jest prostsze; może być bowiem oparte prawie wyłącznie na dostarczaniu publikacji i odpowiednim ukierunkowaniu samokształcenia nauczycieli na konferencji metodyczno-przedmiotowej. W niektórych przedmiotach uzupełnienie przygotowania rzeczowego nauczycieli wymaga jednakże dłuższego, np. kursowego szkolenia.

Nowe programy nauczania kładą duży nacisk na tzw. regionalizację. Ten niewątpliwie słuszny postulat będzie spełniony tylko wówczas, gdy nauczyciel dobrze pozna swój region, jego przeszłość, rozwój, perspektywy. Tej wiedzy nie wyniesiono z zakładów kształcenia nauczycieli, zwłaszcza ze studiów nauczycielskich i szkół wyższych (w części liceów pedagogicznych sprawa regionalizacji programu nauczania jest daleko posunięta). Wnioski do samokształcenia oczywiste.

Najtrudniejszy, najbardziej, moim zdaniem, skomplikowany jest kompleks zagadnień związanych ze zmianami w metodach pracy szkolnej nauczycieli. Konieczność istotnej przebudowy czynności dydaktycznych i wychowawczych jest dzisiaj oczywista. Wskazano to podczas obrad VII Plenum KC PZPR, określając jednocześnie ogólnie kierunki tych zmian. W ustawie o rozwoju systemu oświaty i wychowania, zwłaszcza w art. 1 i 2, określono całe szkoły. W wielu pracach naukowych, relacjach z badań obnażono liczne braki (skostnienie, schematyzm, jednostronność w działaniu znacznej części szkół). Szybkie, skuteczne przezwyciężenie tego stanu jest niezbędne, ale jednocześnie bardzo trudne. Istotne przyczyny tych trudności wykaże zapewnie wszechstronnie prowadzona na łamach „Ruchu" dyskusja o aktualnym stanie nauk pedagogicznych. W artykule tym ograniczę się więc do wykazania kilku przyczyn, które przekraczają ramy tej dyskusji.

Przebudowa treści i metod działalności szkoły wymaga od nauczyciela wiedzy psychologicznej, pedagogicznej, filozoficznej i socjologicznej ze szkolnym, jeżeli tak można się wyrazić, nachyleniem. Idzie o to, by nauczyciel znał pojęcia, prawa, prawidłowości tych nauk, by tę wiedzę umiał wiązać z praktyką zawodową, procesem i wynikami pracy.

Może i paradoksalnie brzmi to, ale na podstawie licznych obserwacji stwierdzam, że wraz ze wzrostem kwalifikacji formalnych nauczycieli szkół podstawowych obniża się poziom ich przygotowania do działalności dydaktyczno-wychowawczej. W studium nauczycielskim programy nauczania nie stwarzają możliwości pełnego przygotowania do realizacji postulatu wszechstronnego rozwoju nauczania. Jeszcze gorzej przedstawia się ta kwestia na wielu kierunkach studiów uniwersyteckich, których absolwenci także pracują przecież w szkole podstawowej. W tej sytuacji nauczyciele już w toku pracy zawodowej muszą uzupełniać i pogłębiać swe umiejętności pedagogiczne. Realizacja tego postulatu napotyka liczne trudności. Związane są one przede wszystkim z brakiem odpowiednich publikacji oraz nieliczną kadrą wysokokwalifikowanych wykładowców metodyk. W wielu przypadkach nauczyciel-praktyk matematyk, polonista, historyk czy inny „przedmiotowiec" sam musi przekładać sobie na język metodyki swego przedmiotu ogólne wskazania nauk pedagogicznych. Nic dziwnego, że w tych warunkach rozwija się skłonność do poszukiwania różnorodnych konkretnych przykładów, szczegółowych „recept" i innych „skutecznych" przepisów, do nowinkarstwa, powierzchowności, ulegania pozorom itp. Mogę przytoczyć fakty z niejednej szkoły, także i w środowiskach wielkomiejskich, w której w słusznej trosce o aktywizację uczniów tworzy się w klasie zespoły, a w pracy tych zespołów kwitnie, skrótowo mówiąc, dydaktyka pamięci. Bywają lekcje przeładowane pomocami naukowymi, na których nie wdraża się uczniów do obserwacji. W niejednej szkole, nie zdając sobie w pełni z tego sprawy, próbuje się wprowadzić systemy dydaktyczno-wychowawcze od dawna słusznie skrytykowane przez nauki pedagogiczne.

Konstatując te fakty, trudno jest jednak ganić nauczycieli, zwłaszcza gdy się zważy brak przystępnej literatury naukowej, adresowanej do konkretnego odbiorcy, gdy uprzytomni się, że i np. audycje telewizyjne dla szkół zawierają niekiedy istotne braki z punktu widzenia wymagań nauk pedagogicznych.

W niejednej wypowiedzi ustnej czy pisemnej na temat przeprowadzanej u nas reformy szkoły podstawowej stwierdzano, że zasięg tej reformy jest zbyt nikły, że za mało przewiduje się zmian. Mnie zaś osobiście głęboko niepokoi pytanie: co robić, by każdy nauczyciel umiał realizować te nowe programy nauczania. Sytuacja jest bowiem bardzo trudna. Stawiamy nauczycielom nowe, poważne wymagania, żądamy nowoczesności w pracy szkoły — oparcia lekcji na wymaganiach dydaktyki myślenia, zdając sobie jednocześnie sprawę, że część aktualnie zatrudnionych nau-

czycieli nie jest w pełni przygotowana nawet do pracy w szkole tradycyjnej, opartej na dydaktyce pamięci.

Przed trzema laty Instytut Pedagogiki w wybranych szkołach we wszystkich powiatach przeprowadził badania wyników nauczania z języka polskiego i matematyki. Uzyskane wyniki nie napawają optymizmem. Obok szkół dobrych odkryto bowiem niemałą liczbę takich, w których wszyscy bez wyjątku uczniowie winni otrzymać oceny niedostateczne, biorąc pod uwagę wymagania programowe.

W roku 1963 przeprowadziłam szereg rozmów, dyskusji z blisko tysiącem instruktorów ognisk metodycznych z wszystkich powiatów w Polsce. Treść tych rozmów, a także przejrzenie dziesiątków protokołów z lekcji upoważnia mnie do stwierdzenia, że wielu nauczycieli winno intensywnie pracować nad sobą, by przygotować się do pracy w zreformowanej szkole.

Jak na tle tych ogromnych, odpowiedzialnych zadań wygląda działalność ośrodków metodycznych?

W roku 1962 zapoczątkowaliśmy, a w roku 1963 znacznie zintensyfikowaliśmy różnorakie formy pracy, związane z przygotowaniem nauczycieli do reformy.

Zdając sobie sprawę z ograniczonych możliwości jakiegoś bardziej wszechstronnego dotarcia do każdego nauczyciela, położyliśmy i nadal kładziemy nacisk na odpowiedni dobór zawartości czasopism metodyczno-przedmiotowych. Pisma te mają stosunkowo znaczne nakłady (przeważnie ponad 15 tys. egzemplarzy), co zabezpiecza właściwie możliwość prenumeraty każdego pisma w co 2—3 szkole podstawowej (jeśli zaś idzie o nakład *Życia Szkoły* i *Klas Łączonych*, to przekracza on liczby istniejących szkół). Zorganizowaliśmy kilka narad z redaktorami czasopism dla wskazania ogólnych zadań pism w okresie reformy, zwiększyliśmy znacznie częstość bezpośrednich kontaktów pracowników COM z redakcjami, a także okresowych narad oceniających zawartość treściową poszczególnych czasopism. Szczególną troską otoczyliśmy przygotowanie numerów przedwakacyjnych, jako tych, które ułatwią nauczycielom przygotowanie się do pracy w nowym roku szkolnym. Wymienione powyżej, jak i szereg innych prac podjętych przez COM z redakcjami czasopism sprawiły, że możemy dzisiaj stwierdzić, iż każdy nauczyciel uzyskał już najniezbędniejsze materiały oraz odpowiednie ukierunkowanie w pierwszym okresie reformy.

Trzeba stwierdzić, że przy stosunkowo małej objętości czasopism (średnio 4 arkusze) i częstotliwości (większość tytułów obejmuje 5 numerów w roku) oraz szerokim kręgu odbiorców (od nauczycieli szkoły podstawowej do nauczycieli klas XI liceum ogólnokształcącego i klas V techników) ukierunkowanie treści czasopism na sprawy reformy szkoły podstawowej odbiło się ujemnie na zaspokajaniu potrzeb nauczycieli szkół średnich.

Dużą wagę przywiązywaliśmy i nadal pragniemy przywiązywać do przeszkalania kursowego nauczycieli. W roku 1963 w kursach wakacyjnych wzięło udział blisko $^2/_3$ ogółu zatrudnionych instruktorów ognisk metodycznych (są to nauczyciele, którzy w szkole mają i do 26 godzin lekcyjnych tygodniowo) oraz blisko 10 tys. nauczycieli i kierowników szkół podstawowych. Organizując te kursy przed ogłoszeniem drukiem programów nauczania, włożyliśmy wiele wysiłku w opracowanie jednolitych programów szkolenia kursowego, jak również w przygotowanie uwag o realizacji tych programów. Od 2881 nauczycieli — uczestników kursów przy pomocy ankiet zebraliśmy również informacje i sądy o treści i organizacji szkolenia.[1]

W związku z zasileniem przygotowywania nauczycieli na różnego rodzaju kursach do realizacji reformy szkolnej zainicjowaliśmy między innymi również kursy śródroczne, bez odrywania nauczycieli od zajęć w szkole. Na tych kursach, obej-

[1] Wyniki tych badań opublikowano w nrze 2 *Nowej Szkoły* z 1964 r.

mujących od 25 do 40 godzin zajęć, nauczyciele są zaznajamiani z najtrudniejszymi zagadnieniami dotyczącymi treści i metod nauczania. Akcja kursowa niejednakowo rozwija się w różnych okręgach i powiatach. Byłoby jednak trudno wskazać powiat, w którym nie było w roku 1963 ani jednego kursu śródrocznego nastawionego na przygotowanie nauczycieli do reformy. O wiele prościej natomiast jest wskazać powiaty, w których było 5—6 takich kursów.

Trzeba jednak przyznać, że inicjując akcję kursów śródrocznych w powiatach zarówno COM, jak i okręgowe ośrodki metodyczne zbyt mało włożyły wysiłku w należyte ukierunkowanie tematyki tych kursów, w przygotowanie odpowiednich prelegentów.

Zdając sobie sprawę z niemożliwości objęcia szkoleniem kursowym wszystkich nauczycieli, którzy uczą obecnie w zreformowanych klasach I—V, zwróciliśmy również baczną uwagę na organizację konferencji metodyczno-przedmiotowych dla nauczycieli. W większości okręgów wszyscy nauczyciele w końcu sierpnia lub 2. IX. wzięli udział w takich konferencjach. Oczywista, nawet najlepiej przygotowana i przeprowadzona 5—8-godzinna konferencja nie zaspokoi wszystkich potrzeb. Dlatego też COM szeroko propaguje obecnie ideę tworzenia szkolnych i międzyszkolnych komisji przedmiotowych oraz różnych innych zespołów skupiających kilku do kilkunastu nauczycieli tych samych przedmiotów w jednej lub sąsiadujących ze sobą szkołach. Wskazujemy tematykę pracy tych komisji. Zrozumiałe, że o wyborze jej decydują potrzeby reformy. W większości powiatów przeprowadzono również seminaria dla pracowników powiatowego nadzoru pedagogicznego i kierowników szkół dla omówienia założeń reformy, głównych kryteriów doboru treści poszczególnych przedmiotów. W ostatnich miesiącach nasililiśmy różnego rodzaju formy działalności związane z pobudzaniem inicjatywy i twórczości nauczycieli. Kilka okręgowych ośrodków metodycznych zorganizowało dla aktywu nauczycieli seminaria o rozwijaniu myślenia dziecka, o kierunkach pogłębienia pracy wychowawczej. Rozwinięto znacznie akcję odczytów pedagogicznych. W roku 1962/63 przygotowano w kraju 656 prac. Różne dane wskazują na to, że w roku 1963/64 liczba ich znacznie się zwiększy.

Centralny Ośrodek Metodyczny w zaleceniach adresowanych do OOM bardzo wyraźnie formułuje, że niezbędnym warunkiem powodzenia w pracy sekcji OOM czy ogniska metodycznego jest skupienie aktywu nauczycieli najbardziej twórczych oraz umiejętne przekazywanie ich dorobku innym nauczycielom.

Wykaz prac podjętych przez ośrodki metodyczne w związku z przeprowadzaniem reformy szkolnictwa byłby bardzo niekompletny, gdyby pominąć sprawy samych programów i podręczników. Pracownicy ośrodków włożyli sporo wysiłku w ich przygotowanie; zebrano liczne opinie nauczycieli o projektach programów; szczegółowo oceniono makiety podręczników do 4 przedmiotów (średnio 40 recenzji każdego tytułu); znaczna część pracowników COM, a także niektórzy i z OOM, brali bezpośrednio udział w pracach komisji programowych.

Obecnie w ośrodkach metodycznych zapoczątkowano prace nad zbieraniem opinii o nowych programach nauczania i podręcznikach już w toku ich realizacji. Po wstępnych doświadczeniach z pierwszych miesięcy realizacji szczegółowo sprecyzujemy prośby i dezyderaty pod adresem nauczycieli. Na kursach wakacyjnych w 1964 r., w czasopismach i przy innych okazjach chcemy zachęcić nauczycieli do zbierania uwag o realizacji programów, wskazując im możliwie najdogodniejsze formy organizacyjne tej pracy.

Przygotowywanie nauczycieli do realizacji zadań związanych z reformą szkolnictwa winno mieć stałe miejsce w programie działalności ośrodków. Zdajemy sobie sprawę z konieczności zadbania tutaj o jak najwłaściwszy dobór treści i metod doskonalenia.

Już dzisiaj, po wstępnym rozeznaniu, można zasygnalizować problemy ważne, niezbędne do podjęcia i rozwiązania. M. in. do nich należą:

a) sprawy poradników i poradnictwa metodycznego. Niektóre z istniejących poradników mają zbyt wiele truistycznych zaleceń, inne — zbyt praktyczne, a nawet praktycystyczne nastawienie. Są i nowo wydane poradniki sprzeczne w założeniach ze wskazaniami nauk pedagogicznych. Niewątpliwie część nauczycieli o stosunkowo mniejszym przygotowaniu do nauczania danego przedmiotu będzie szukać poradników. Czy i jaki poradnik może być rzeczywiście pomocny; nie wyręczać nauczyciela, tylko rzeczywiście pomagać mu;

b) sprawy masowych, syntetycznych, a jednocześnie poprawnych naukowo publikacji dla nauczycieli, wydawanych w takich nakładach, by mogły dotrzeć do każdej szkoły;

c) sprawa czytelnictwa nauczycieli, właściwie pojętej pomocy w doborze lektury, recenzji i krytyki wydawnictw;

d) sprawy koncentracji wysiłków pracowników ośrodków oraz ograniczenie prac bardzo czasochłonnych na rzecz innych, bardziej wydajnych.

Ze spraw istotnych, ważnych, które wymagają właściwego zrozumienia przez ogół działaczy oświatowych, należy wymienić jeszcze konieczność odróżniania pomocy w doskonaleniu pracy nauczyciela od kontroli tejże pracy. Niestety, w różnych środowiskach, zwłaszcza w powiatach, wymaga się od pracowników ośrodków przede wszystkim kontroli (w więcej lub mniej zakamuflowany sposób). Niezbędne więc wydaje się stworzenie szerokiej opinii społecznej, że w obecnym okresie, gdy postawiono przed nauczycielem szereg zadań, do realizacji których nie jest on w pełni przygotowany, cały wysiłek pracowników ośrodków winien być skierowany głównie na udzielanie pomocy tym, którzy chcą dobrze pracować, a w codziennej praktyce napotykają liczne trudności.

DYSKUSJE I POLEMIKI

ZOFIA KRZYSZTOSZEK

O TZW. WDRAŻANIU TEORII DO PRAKTYKI

Określenie „wdrażanie teorii do praktyki" jest w ostatnich latach często używane. W epoce, w której coraz więcej różnych dziedzin życia rozwija się dzięki stosowaniu naukowych odkryć i wynalazków, sprawa prawidłowego wykorzystania zdobyczy teorii w codziennej praktyce życiowej staje się niezwykle ważna.

Warto więc zastanowić się nad tym, jakie praktyczne możliwości i konsekwencje wiążą się ze specyfiką wdrażania w życie pedagogiki, jako nauki społecznej.

W dziedzinie nauk przyrodniczych odkrycia i wynalazki dokonują się przede wszystkim na podstawie żmudnych poszukiwań typu laboratoryjnego. Zależnie więc od tego, jakimi środkami materialnymi dysponują pracownicy naukowi, rozwój badań laboratoryjnych postępuje naprzód szybciej lub wolniej, daje mniej lub bardziej efektywne i przydatne dla praktyki wyniki.

Jednocześnie jednak ważna jest i inna sprawa. Wykorzystanie zdobyczy nauki w życiu, upowszechnienie odkryć i wynalazków w szerokim zakresie nie dokonuje się na ogół natychmiast. Wymaga to bowiem znów olbrzymich nakładów finansowych, zmian w formach organizacyjnych życia i pracy, odpowiedniego przygotowania kadr pracowników itp. Zatem w krajach o wysokim potencjale gospodarczym proces wdrażania wyników nauki do praktyki może postępować znacznie szybciej. Na przykładzie Związku Radzieckiego i Stanów Zjednoczonych możemy to zjawisko dostrzec zupełnie wyraźnie.

Taka sytuacja charakterystyczna jest dla nauk matematycznych i przyrodniczych, które na ogół są w stanie w trybie laboratoryjnym uzyskiwać wyniki ścisłe i o dość dużym stopniu pewności, klasyfikującym je do natychmiastowego praktycznego zastosowania.

Problem natomiast komplikuje się, kiedy przechodzimy na grunt nauk społecznych. Nie można tu bowiem uzyskiwać pewnych wyników na drodze badań laboratoryjnych. Prawa i prawidłowości rządzące przebiegiem wydarzeń i zjawisk społecznych mogą być wykrywane i formułowane tylko w obiektywnym procesie historycznego rozwoju, a zatem tylko przemiany historyczne stanowić mogą teren weryfikacji naukowych teorii.

Warto chyba w tym miejscu przypomnieć, co mówił Engels na ten temat, przeprowadzając klasyfikację nauk „Anty-Dühringu".

Engels dzieli całą dziedzinę poznania na trzy wielkie działy: 1) nauki, które zajmują się przyrodą nieożywioną i w mniejszym stopniu nadają się do traktowania matematycznego, dającego określony stopień pewności co do uzyskanych wyników; 2) nauki zajmujące się badaniem organizmów żywych, w których każde zagadnienie może być rozwiązywane tylko fragmentarycznie, przy uwzględnianiu różnorodności wzajemnych stosunków i przyczynowości; 3) nauki historyczne, które badają warunki życiowe człowieka, stosunki społeczne, formy prawne i państwowe z ich nadbudową ideową i które zupełnie nie nadają się ani do matematycznego traktowania, ani do szybkiego formułowania całkowicie pewnych twierdzeń.

O ustalaniu pewnych i ścisłych danych w trzecim dziele Engels pisze: „Kto więc poluje tu na ostateczne prawdy ostatniej instancji, na prawdy istotne, w ogóle niezmienne, niewiele upoluje — co najwyżej banały i komunały najgorszego gatunku, np. że na ogół ludzie nie mogą być bez pracy, że dotąd dzielili się przeważnie na rządzących i rządzonych, że Napoleon zmarł 5 maja 1821 r." [1]

[1] F. Engels — Anty-Dühring, Spółdzielnia Wydawnicza „Książka", Warszawa 1948, s. 107.

W jakiej więc sytuacji znajduje się pracownik naukowy tej dziedziny? Wydaje się, że umiejętność dokonywania analizy minionych i obecnie przeżywanych procesów dziejowych oraz oparte na tej analizie prawidłowe przewidywanie kierunku rozwoju historycznego jest w jego poczynaniach naukowych jedną z najważniejszych spraw.

Problem staje się jednak jeszcze bardziej złożony, jeśli uwzględni się to, co wyżej zostało powiedziane na temat wdrażania w życie nauk matematycznych i przyrodniczych. Jeśli wyniki, do których dochodzą te nauki, są względnie szybko stosowane i upowszechniane, stwarza to w zasadzie dla nauk społecznych lepszą podstawę dla prawidłowej analizy aktualnie zachodzących procesów, niż wówczas gdy praktyczne wykorzystanie osiągnięć nauk matematyczno-przyrodniczych następuje z opóźnieniem.

W kraju, dla którego charakterystyczne jest takie opóźnienie, wszelkie próby nauk społecznych prowadzące do formułowania problemów ważnych ze względu na rozwój życia, dokonujący się w skali światowej, mogą być niezrozumiałe dla znacznej części społeczeństwa, żyjącego na innym szczeblu stosowania zdobyczy nauk przyrodniczych.

Ale nie tylko w kraju opóźniającym się takie próby mogą być i trudne, i ze względu na niezrozumienie źle przyjmowane. Zdarza się to wówczas, kiedy istniejąca w jakimś kraju struktura społeczna uznana jest za doskonałą i nienaruszalną. Tak więc na przykład obecnie w Stanach Zjednoczonych wyniki nauk przyrodniczych są bardzo szybko wcielane w życie. To w zasadzie powinno stwarzać duże możliwości rozwoju dla nauk społecznych. Apoteoza jednak amerykańskiego porządku społecznego przekreśla te możliwości. Prawidłowe przewidywanie kierunku rozwoju cywilizacji ludzkiej, określanie praw i prawidłowości rządzących tym rozwojem jest tam nie tylko potrzebne, ale wręcz niedopuszczalne, może bowiem wskazać na konieczność gruntownej przebudowy istniejącego ustroju. Zarysowuje się tu bariera nie do przezwyciężenia.

To samo charakteryzuje i inne kraje kapitalistyczne o wysokim stopniu uprzemysłowienia, gdzie rozwój produkcji oparty na zdobyczach nauk przyrodniczych trwa od dawna niepowstrzymanie, ale gdzie nauki społeczne nie mogą podejmować prób badania praw i prawidłowości rozwoju społecznego.

Do czego to prowadzi?

Na gruncie nauk społecznych można w takiej sytuacji albo wypowiadać poglądy będące konstrukcjami myślowymi oderwanymi od życia, albo badać węższe zagadnienia pedagogiczne. Formułowane wówczas wnioski mogą być nawet bardzo interesujące, ale — bądź nieprzydatne ze względu na swoją nieadekwatność do rzeczywistych a nie przeanalizowanych tendencji, związanych ze strukturą społeczną, bądź też przydatne w tych fragmentach, w których uzasadniają trwałość tej struktury. Można wreszcie zajmować się rzeczywistością taką, jaką ona jest, sprowadzając rolę nauki do wąsko-praktycznej społecznej inżynierii. Historia dostarcza wielu przykładów takiego właśnie ujmowania sprawy.

Tak więc renesansowo-oświeceniowe utopie pedagogiczne, nie mające zastosowania w życiu, stanowią charakterystyczny przykład tworzenia spekulatywnych konstrukcji myślowych.

Od pierwszych zaś chwil zdobycia i utrwalania władzy przez burżuazję, od momentu, kiedy Jan Antoni Mikołaj Condorcet przedstawiał Zgromadzeniu Narodowemu Francji w 1792 roku projekt reorganizacji systemu oświatowego, możemy śledzić specyficzny sposób traktowania pedagogicznych postulatów.

W projekcie Condorceta[1] znalazły swoje odzwierciedlenie wszystkie „blaski

[1] J. M. Condorcet — Projekt organizacji wychowania publicznego. Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych. Warszawa 1948

i cienie" pedagogiki naturalizmu XVII i XVIII stulecia: likwidacja roli sfer i poglądów klerykalnych w wychowaniu, zaakceptowanie znaczenia nauki i swobodnie rozwijającej się myśli ludzkiej, zwrócenie uwagi na prawo wszystkich dzieci do pobierania jednakowej, publicznej oświaty. Równocześnie cała problematyka społeczno-pedagogiczna umiejscowiona została w ramach burżuazyjnego porządku, z charakterystycznym dla tego porządku poszanowaniem własności prywatnej i zaaprobowaniem nierówności mojątkowej.

Projekt ten nie wszedł w życie, podobnie jak wszystko, co postulowali poprzedzający go przedstawiciele pedagogiki naturalizmu, zbyt mocno tkwił w ramach utopijnej wizji szczęśliwego burżuazyjnego społeczeństwa.

Projekt ten jednak był jednocześnie zwiastunem innej epoki i innego sposobu traktowania problematyki pedagogicznej. W całości nie mógł on zostać przyjęty, jego fragmenty dotyczące swobody myśli i rzeczywistej demokratyzacji systemu kształcenia już przestawały odpowiadać klasie, która zamierzała ugruntować swoje panowanie. Niektóre natomiast tezy, pozostające w zgodzie z dążeniami liberalnej burżuazji, wywarły niewątpliwy wpływ na dalszy rozwój szkolnictwa, szczególnie na treści pracy szkoły przeznaczonej dla warstw uprzywilejowanych. Taką przydatną tezą była wówczas propozycja ograniczenia funkcji szkoły wyłącznie do nauczania. Szkoła ogólnokształcąca miała bowiem stanowić teren przygotowania do życia elity społecznej. Kierunek wychowawczy nie był tu potrzebny. Środowisko, z którego rekrutowały się dzieci i młodzież, zagwarantowywało w pełni nadanie kierunku przysposabiającego do zajmowania uprzywilejowanych stanowisk, do konkurencyjnych rozgrywek, do towarzyskiego współżycia w ekskluzywnych i izolowanych kręgach. Szkoła stawała się potrzebna tylko jako teren rozwijania władz umysłowych, intelektu — niezbędnego elementu ogłady towarzyskiej.

Tendencje te zadominowały w praktyce szkolnej bardzo długo, tym bardziej że w systemie oświatowym przeznaczonym dla szerszego ogółu łatwo było ograniczyć stopień kształcenia umysłowego do niezbędnego minimum, przy jednoczesnym wprowadzeniu zespołu nakazów i zakazów, sztywnych szablonów i kar, przygotowujących do biernego lojalnego i posłusznego spełniania obowiązków.

Od tego też czasu zapoczątkowany zostaje ten właśnie specyficzny sposób rozumienia „wdrażania" teorii pedagogicznej do praktyki. W zasadzie propagowane jest hasło wolności i obiektywności nauki. Niezależnie jednak od uwarunkowań społecznych, ograniczających punkt widzenia pracowników nauki na podejmowaną problematykę badawczą, w zakresie wcielenia teoretycznych osiągnięć w życie zarysowują się dwie drogi.

Pedagogika może przyjmować i uznawać za słuszne dążenia charakterystyczne dla klasy posiadającej, może się z nimi solidaryzować i nie próbując ich analizować ani poddawać ich w wątpliwość — wysuwać takie koncepcje wychowania i kształcenia, które są najbardziej przydatne dla zabezpieczenia potrzeb burżuazji, różnych rzecz jasna w szczegółach, w różnych okresach. Taka teoria jest na ogół szybko przez praktykę wykorzystywana.

Począwszy od systemu J. F. Herbarta[1], który swoją koncepcją duszy, jako mechanizmu asocjacyjnego wyobrażeń, i teorią stopni formalnych stosowanych w nauczaniu utwierdzał intelektualizm ówczesnej szkoły, a skończywszy na E. Kriecku[2], który, podporządkowując wychowanie idei zespolenia plemienno-narodowego, zaakceptował i uzasadnił dążenia faszyzmu, przewija się obraz tego rodzaju pedagogicznej teorii, potrzebnej i użytecznej z punktu widzenia klasowych interesów, chętnie i szybko wdrażanej do praktyki.

[1] F. Herbart — Pedagogika ogólna wywiedziona z celu wychowania, Geberthner i Wolf, Warszawa 1912.

[2] E. Krieck — Nationalpolitische Erziehung, Leipzig 1934.

Druga z dróg, po których może kroczyć pedagogika, pozwala w znacznie większym stopniu pielęgnować złudzenia o naukowej niezależności i naukowym obiektywizmie. Jest to droga, na której pracownicy naukowi rzeczywiście poszukują ważnych pedagogicznych problemów i niejednokrotnie docierają do nich. Wielki ruch „nowego wychowania" szereg właśnie takich problemów postawił i usiłował w różny sposób rozwiązywać. W różnych kierunkach i nurtach widoczne jest dążenie do rozpatrywania ważnych zagadnień wychowania i kształcenia wyłącznie pod kątem pedagogicznej ich słuszności. Słuszność ta jednak rozpatrywana jest tylko z punktu widzenia zawężonego przedmiotu pedagogiki, z punktu widzenia wewnętrznych potrzeb placówki oświatowo-wychowawczej i dziecka, bez próby uzasadnienia przy pomocy analizy praw i perspektyw rozwoju społecznego. Gdyby na takim uzasadnieniu się opierano, wypowiadane postulaty mogłyby służyć sprawie rozsadzenia ram istniejącego porządku społecznego, mogłyby stanowić zręby nowej pedagogiki, pedagogiki nadchodzącej epoki. Zawężenie punktu widzenia sprawia, że pedagogika ta ostaje się jedynie niemal jako system „książkowych" poglądów, nawet wówczas, gdy powiązana jest z próbami praktycznego ich wypróbowywania w szkołach eksperymentalnych o charakterze szkół-laboratoriów.

Poglądy te nie są nigdy wykorzystywane przez praktykę oświatową w całości, są jedynie tolerowane na zasadzie swoistej koncesji dla teoretyków, o tyle nieszkodliwej, o ile formułowane tezy nie przezwyciężają myślowych ograniczeń wynikających z charakteru epoki.

Z całości tych poglądów natomiast wyrywane są i wykorzystywane nieliczne tylko fragmenty, te mianowicie, które pomagają w utwierdzaniu istniejącego stanu rzeczy, w uzasadnieniu społecznej niesprawiedliwości i społecznego wysiłku.

Zobaczmy to na przykładach.

Pedagogowie z tzw. szkoły genewskiej z E. Claparèdem na czele wysunęli niezwykle ciekawy i ważny problem indywidualnych różnic w uzdolnieniach i zainteresowaniach dzieci. Dochodząc do wniosku, iż „każda jednostka różni się mniej lub więcej pod względem cech fizycznych i psychologicznych od innych jednostek [1] stwierdzili, że mogą tu występować zarówno różnice ilościowe, jak jakościowe, wymagające odpowiedniego oddziaływania wychowawczego.

Wynika z tego, ich zdaniem, konieczność stworzenia takiego systemu szkolnego, który najbardziej sprzyjałby swobodnemu rozwojowi uzdolnień indywidualnych z uwzględnieniem tak różnic między uzdolnieniami ilościowymi (np. lepszy poeta i gorszy poeta), jak ilościowymi (np. poeta i malarz). Dotychczasowa szkoła uwzględniała w pewnym stopniu różnice ilościowe, co znajdowało swoje odbicie w sposobach klasyfikacji. Zapomniała natomiast o różnicach jakościowych, uznając w zasadzie tylko dwie kategorie umysłowości: humanistów i przyrodników, za godnych starań wychowawczych biorąc przy tym pod uwagę tylko uczniów przeciętnych. Należy natomiast stworzyć „szkołę na miarę" zdolności zainteresowań indywidualnych wszystkich uczniów.

Claparède sądził, że rozwiązaniem kwestii jest stawianie przed uczniami indywidualnych zadań, umożliwiających ich posuwanie się naprzód, zgodnie z zainteresowaniami oraz tworzenie klas równoległych, odrębnych dla uczniów zdolniejszych i odrębnych dla mających większe trudności w nauce.

W klasach dla dzieci mających trudności można stosować:

a) program zredukowany, a więc łatwiejszy dla realizacji,

b) przyjmowanie do klasy mniejszej liczby uczniów,

c) metody bardziej poglądowe.

[1] E. Claparède — Wychowanie funkcjonalne, Książnica-Atlas, Lwów-Warszawa 1933, s. 107.

Szkoły eksperymentalne pracujące nad tym zagadnieniem powstały w Mannheim i w Zurychu, przy czym koncentrowano tu uwagę bardziej na różnicach jakościowych aniżeli ilościowych.

Jeśli głębiej wnikniemy w sens wysuniętej przez Claparède'a koncepcji, to doszukamy się tego, co można określić jako dążenie do stworzenia warunków równego startu dla wszystkich dzieci. Jeśli postulowany byłby tylko zredukowany program dla dzieci mniej zdolnych, świadczyłoby to jedynie o wyróżnianiu pewnych grup wychowanków. Wówczas jednak, kiedy wprowadzono czynniki umożliwiające opanowanie przez wszystkich uczniów przewidzianych programem wiadomości, a więc dostosowane do indywidualnych właściwości formy i metody pracy oraz dla uczniów mających trudności lepsze warunki nauki (zmniejszenie liczebności klas), wówczas również kiedy wzięte zostały pod uwagę różnice w uzdolnieniach nie tylko ilościowe, ale także jakościowe — przestawało to już być eliminacją elity, stawało się natomiast sprawą induwidualnej pomocy, zmierzającej zarówno do wyrównania poziomu, jak i prawidłowego rozwoju wychowanka.

Poczynania pedagogów genewskich nie wyszły poza ramy szkół eksperymentalnych. Jako poglądy pedagogiczne mogły funkcjonować i wywierać nawet pewien wpływ na pracę indywidualnych nauczycieli i wychowawców, nie wybiegały one bowiem w całości poza „zastaną" rzeczywistość, wikłając się jedynie w alternatywie, czy przygotowywać dziecko do roli dorosłego, czy pozwalać mu żyć bieżącymi fazami dzieciństwa.

Zastosowania jednak w ogólnie obowiązujących systemach oświaty i wychowania poglądy te nie znalazły. Natomiast co gorsze — ich elementy, wyrwane z całości i nabierające w izolacji od tej całości innego sensu, znalazły szybkie zastosowanie, sprzyjające ugruntowaniu społecznej nierówności. Stosowanie przez wiele lat zróżnicowanych programów nauczania dla dzieci z różnych środowisk oraz znanych nam dobrze z polskich doświadczeń szkół różnego stopnia opierało się przecież właśnie na pedagogicznej tezie, mówiącej o różnicach w uzdolnieniach i o konieczności tworzenia szkoły „na miarę" możliwości dziecka.

Analogiczny był los tych koncepcji pedagogicznych, które ulegając wpływom socjologii, najbardziej zdawałoby się usiłowały wiązać się z potrzebami istniejącego życia.

W praktyce szkolnej na przykład chętnie zostało przyjęte i upowszechnione hasło „wychowanie przez pracę" w sensie kształtowania u dzieci umiejętności i sprawności manualnych, przydatnych później przy wykonywaniu pracy zawodowej (fizycznej). Triumf pracy ręcznej, zabezpieczonej przez obowiązujące programy, nie szedł jednak w parze z upowszechnieniem całej koncepcji „szkoły pracy" nawet wówczas, kiedy wiązała się ona z imieniem tak wybitnego przedstawiciela burżuazyjnej pedagogiki, jakim był J. Dewey. Powszechnie funkcjonujące systemy oświaty i szkolnictwa nie mogły przyjąć i zastosować w pełni jego poglądów, ponieważ nie we wszystkich punktach pokrywały się one z klasowymi interesami burżuazji, w których świetle praca ręczna w szkole potrzebna jest ze względów utylitarnych, ze względu na konieczność maksymalnego wykorzystania sił roboczych.

Tymczasem Dewey twierdził: „Należy pamiętać o tym, iż wprowadzenie do szkoły zajęć czynnych odradza ją na wskroś duchowo, daje możność ściślejszego zespolenia się z życiem. Szkoła staje się dla dziecka domem, w którym się uczy życia, mającego już wytknięty kierunek, a nie oddalonych nauk abstrakcyjnych o życiu, które go czeka w przyszłości. Szkoła staje się przez to zrzeszeniem w miniaturze, embrionalnym społeczeństwem. Jest to zasadniczy fakt, z którego tryskają obfite i ciągłe strumienie wiedzy. W wyżej opisanym przemysłowym ustroju dziecko brało wprawdzie udział w pracy, ale nie dla pracy samej przez się, lecz przez wzgląd na wyniki. Rezultaty wychowawcze, jakkolwiek konkretne, były jedna-

kowoż zależne i przypadkowe. Natomiast typowe zajęcia szkolne są zupełnie oswobodzone od wszelkiego ekonomicznego przymusu. Celem nie jest ekonomiczna wartość rzeczy. Oswobodzenie z pęt ciasnego utylitaryzmu daje możność rozwoju ducha ludzkiego w całej pełni, wytwarza ścisłą łączność praktycznych zajęć w szkole ze sztuką i czyni z nich ośrodki nauki ścisłej i historii".[1]

Wyraźne jest w przytoczonym cytacie pomieszanie różnych elementów. Z jednej strony — aprobata już wytkniętego kierunku życia społecznego, z drugiej — chęć oderwania wychowanka od tego, co dzieje się w życiu, pozostającym w pętach ekonomicznego przymusu i ciasnego utylitaryzmu, izolowania go w szczęśliwej, wewnątrzszkolnej embrionalnej społeczności. Z jednej strony — podkreślenie wartości ręcznych czynności, z drugiej — ukazanie ich, jako czynnika rozwijającego wszechstronnie i zespolonego ściśle z innymi treściami wychowania i kształcenia.

Nie było żadnego powodu, aby takie poglądy zwalczać — akceptowały przecież „zastany" porządek społeczny. Ale nie było również powodu, aby stosować je w praktyce — wszechstronny rozwój dziecka z warstw pracujących nie był pożądany ani potrzebny.

I gdyby w ten sposób dokonać przeglądu wszystkich po kolei kierunków i koncepcji, które miały ambicję pozostać niezależnymi i obiektywnymi, można by stwierdzić funkcjonowanie stale tej samej zasady, wedle której jednym z nich pozwalano po prostu istnieć jako teorii, często nawet przydatnej w sensie ideologicznym, nie licząc się z nimi przy organizowaniu praktyki (np. pedagogika, kultury), z innych zaś przechwytywano drobne tylko fragmenty, wcielając je w życie dla uzasadnienia rzekomej słuszności przyjętej drogi.

Niebezpieczeństwo wytworzenia się podobnej sytuacji może jednak zaistnieć również w krajach nie kwestionujących potrzeby analizowania praw i prawidłowości rozwoju społecznego, jeśli te kraje w jakimkolwiek zakresie natrafiają na trudności w nadążaniu za tempem gospodarczego rozwoju świata, a mamy tu na myśli przede wszystkim sytuację istniejącą w Polsce.

Nauki społeczne, a wśród nich w szczególnej mierze pedagogika, stają przed innego rodzaju, ale wcale nie mniej trudną do przekroczenia — barierą.

Analiza rozwojowych prawidłowości, aby była adekwatna do aktualnie przeżywanego przez nas etapu, musiałaby być analizą w niektórych fragmentach (przede wszystkim techniczno-gospodarczych) przedawnioną w stosunku do zjawisk i wydarzeń zachodzących w świecie. Jeśli zaś te zjawiska i wydarzenia uwzględnia — staje się niezupełnie zrozumiałą dla wielu ludzi, kształtujących w wielkim wysiłku oblicze teraźniejszości. Wszelkie najbardziej nawet prawidłowe przewidywania mogą się w tej sytuacji wydawać czasem przewidywaniami utopijnymi w stosunku do tego, co aktualnie istnieje.

W związku z tym praktycy niejednokrotnie uważają, że pracownicy nauki powinni zajmować się rzeczywistością taką, jaka jest, że przecież ta rzeczywistość powstała w wyniku zwycięstwa najbardziej postępowych dążeń ludzkości i wobec tego trzeba ją tylko w drobnych szczegółach ulepszać, a nie szukać dróg bardziej poważnych przekształceń. Wdrażanie teorii do praktyki powinno ich zdaniem polegać na wskazywaniu przez naukowców sposobów tego ulepszania rzeczywistości w szczegółach, przy akceptowaniu jej w całości.

Równocześnie przez pracowników nauki formułowane jest często inne stanowisko. Rewolucyjne przemiany, które nastąpiły po drugiej wojnie światowej w Polsce, stworzyły wszelkie przesłanki dla nie skrępowanego niczym analizowania perspektyw rozwojowych, dla naukowego przewidywania dalszego kierunku, dla projektowania na podstawie znajomości praw i prawidłowości dziejowych, rzeczy-

[1] J. Dewey — Szkoła a społeczeństwo, Książnica Polska, Lwów—Warszawa 1924, s. 15.

wistości takiej, jaką ona istotnie być powinna w warunkach społeczeństwa bezklasowego. Przemiany, które się już dokonały, nie przesądzają o doskonałości tego, co jest, przesądzają jedynie o tym, że nowe, lepsze życie może się tworzyć z dnia na dzień, z roku na rok, bynajmniej nie w łatwy sposób, nie „równym frontem" i nie bez oporów oraz zahamowań.

Stanowisko to formułował prof. Lange krytykując ekonomię za „niechęć do marksistowskiej analizy konkretnych procesów budowy socjalizmu, kultywowania subiektywistyczno-woluntarystycznego oraz prawno-administracyjnego, czyli jednym słowem, idealistycznego pojmowania tych procesów".[1]

Wypowiadał je również prof. Schaff pisząc o tym, że „badania naukowe nie wyprzedziły praktyki, lecz przychodziły ex post z wyraźnym zadaniem uznania i wyjaśnienia dla tego, co się dokonywało bądź już zostało dokonane".[2]

W odniesieniu do pedagogiki niejednokrotnie wypowiadał ten sam pogląd prof. B. Suchodolski akcentując go ostatnio szczególnie silnie w artykule „O czynnikach postępu i hamulcach rozwoju nauk pedagogicznych".[3]

W tym ujęciu podejmowanie w dziedzinie nauk społecznych prac „wdrożeniowych" nie oznacza wyłącznie poszukiwania szczegółowych sposobów ulepszania wąskich fragmentów rzeczywistości. Oznacza ono natomiast ustalanie dróg prowadzących do słusznych i skutecznych rozwiązań w zakresie działania społecznego, w zakresie społecznej organizacji, w zakresie tworzenia nowych form prawnych i instytucjonalnych.

W tym jednak miejscu zarysowują się dalsze trudności. Weryfikacja twierdzeń formułowanych przez nauki społeczne może się dokonywać jedynie w toku procesów historycznych.

Jakaż zatem istnieje gwarancja słuszności dróg wskazywanych przez teorię, jakaż pewność prawidłowości dokonywanej przez nią analizy, jeśli ewentualne błędy mogą się ujawnić znacznie później?

W kraju, w którym życie kształtowane jest na podstawie zasady społecznej własności środków produkcji, postęp w różnych dziedzinach nie dokonuje się w sposób wyrównany. Wręcz przeciwnie, zachodzi on dzięki „wdzieraniu się" tego, co nowe, w przestarzałe, tradycyjne formy i stopniowemu rozszerzaniu zasięgu nowych form.

Analiza zjawisk społecznych będzie więc miała teren weryfikacyjny, jeśli nauki społeczne będą miały możność docierania do tych społecznych procesów, które wyprzedzają nieraz o wiele lat trwające jeszcze dokoła życie, które rodzą się w walce, w konfliktach i w przezwyciężaniu „starego".

Niejednokrotnie to docieranie musi być inicjowaniem przez pracowników naukowych masowych ruchów społecznych i kierowaniem nimi w celu uchwycenia rzeczywistych uwarunkowań tego, co się rodzi, a nie tego, co zamiera.

Reprezentuję pogląd, że dyskusja nad tzw. wdrażaniem teorii do praktyki w dziedzinie nauk społecznych winna koncentrować się przede wszystkim wokół pytania, czy pracownicy naukowi korzystają z takiego właśnie terenu weryfikacji wysuwanych przez nich postulatów? Ograniczenie tego typu prac oznacza zahamowanie rozwoju socjalistycznej nauki, oznacza nadanie jej kierunku, będącego zastojem, wytłumaczalnym w warunkach kapitalistycznego porządku społecznego, natomiast będącym niewybaczalnym błędem w naszym ustroju.

[1] O. Lange — Aktualne problemy nauk ekonomicznych w Polsce. *Nowe Drogi*, nr 6, 1956 r., s. 31.

[2] A. Schaff — „W sprawie partyjnego kierowania nauką". *Nowe Drogi*, nr 6, 1956 r., s. 15.

[3] B. Suchodolski — „O czynnikach postępu i hamulcach rozwoju nauk pedagogicznych", *Ruch Pedagogiczny*, nr 2, 1963.

STANISŁAW MICHALSKI
POZNAŃ

O NIEKTÓRYCH ZAGADNIENIACH PRZEDMIOTU BADAŃ HISTORII WYCHOWANIA

Rozwijająca się od dłuższego czasu dyskusja nad pedagogiką jako nauką, jej przedmiotem i metodami badań, dotyczy pośrednio lub bezpośrednio dyscyplin pedagogicznych, których przedstawiciele zajmują się problemami wychowania, analizując je z różnych punktów widzenia odpowiednio do wieloaspektowości samych zjawisk wychowawczych. Dyskusja ta dotyczy zapewne pośrednio historii wychowania, a szczególnie jej przedmiotu i metod badań.

Poglądy na przedmiot badań historii wychowania ulegały zmianie w rozwoju tej dyscypliny. Problem ten łączy się z ogólną historią historiografii, a w czasach najnowszych z historią pedagogiki i jej nauk pomocniczych.

Nie wdając się w szczegóły tego zagadnienia, można — na podstawie dotychczasowych opracowań — zaryzykować twierdzenie, że poglądy na przedmiot badań historii wychowania ewoluowały od wąskiego ujmowania jej treści i zakresu jako rejestru grona nauczającego i wybitnych uczniów, fundatorów katedr do podstawowego założenia metodologicznego w epoce oświecenia, w myśl którego istnieje ścisła zależność poziomu kultury materialnej i duchowej oraz podstawowych założeń społeczno-ustrojowych narodu, a nawet najważniejszych cech jego charakteru od stopnia upowszechnienia i poziomu oświaty.[1]

W okresie późniejszym podstawowe założenia metodologiczne tego poglądu były wielokrotnie przedmiotem kontrowersji, lecz wywarły one wpływ na dalszy rozwój historiografii oświatowo-wychowawczej. Według najbardziej wpływowego historyka wychowania w okresie międzywojennym — St. Kota, który wychowanie definiował jako całość oddziaływania pedagogicznego, łącznie z nauczaniem, „zadaniem historii wychowania jest badanie, jak w poszczególnych stadiach różne społeczeństwa organizowały u siebie wychowanie i dlaczego właśnie takie, a nie inne stosowały systemy pedagogiczne".[2] Ponadto zdaniem St. Kota „do historii wychowania należą tak dzieje praktyki wychowawczej, jak i teorii, czyli pedagogiki".[3] W swoich pracach oraz podręczniku na poziomie uniwersyteckim ujmował autor całokształt rozwoju teorii i praktyki pedagogicznej na szerokim podłożu naukowym i kulturowo-społecznym.[4]

W okresie powojennym w naukach pedagogicznych, w tym również i historii wychowania zaszły bardzo poważne zmiany, zarówno w metodologii, w poglądach na przedmiot badań tej dyscypliny oraz jej miejsca w systemie nauk humanistycznych. Jeszcze w 1948 r. B. Suchodolski pisał: „Historia wychowania potrzebna pedagogom nie może być historią kronikarską, musi być historią wyjaśniającą socjologicznie i wartościującą merytorycznie".[5] B. Suchudolski opowiedział się za „pedagogiczną

[1] Pogląd ten reprezentował m. in. jeden z głównych ideologów polskiego oświecenia — H. Kołłątaj, ojciec historiografii historii wychowania i zarazem pierwszy autor problematyki badań tej dyscypliny. Stanowisko to podzielali w okresie późniejszym: J. Łukaszewicz i K. Morawski. Według H. Barycza było to grono orędowników i rzeczników historii wychowania, którzy „(...) rozumieli w pełni znaczenie tej dyscypliny dla wyświetlenia podstawowych zagadnień naszego bytu wewnętrznego w przeszłości". H. Barycz, Rozwój historii oświaty wychowania i kultury w Polsce, Kraków 1949, s. 19.

[2] St. Kot, Historia wychowania. Zarys podręcznikowy. Wyd. drugie, zmienione i pomnożone, T. I., Lwów, 1934, s. 8.

[3] St. Kot, o. c., s. 9.

[4] H. Barycz, o. c., s. 31

[5] B. Suchodolski,O nowy typ historii wychowania Nowa Szkoła 1948 Nr 4 s. 201.

historią wychowania", która by dopomogła szerokim rzeszom nauczycieli do lepszego poznania i właściwego zrozumienia prawidłowości historycznego rozwoju szkolnictwa i oświaty jako funkcji warunków społeczno-ekonomicznych, kulturowych i politycznych w poszczególnych epokach historycznych. Był to zresztą ogólny wyraz tendencji metodologicznych w naukach społecznych, tendencji, które w okresie późniejszym zdobyły sobie prawo obywatelstwa i w historiografii pedagogicznej są z lepszymi lub słabszymi wynikami realizowane.

Problem „pedagogicznej historii wychowania" był przedmiotem zainteresowań pod koniec okresu międzywojennego; łączył on się wprawdzie z tendencją do wyodrębnienia badań nad dziejami doktryn pedagogicznych z ogólnej historii wychowania, ale pośrednio dotyczył również historii szkolnictwa i oświaty.

Historycy — zdaniem B. Nawroczyńskiego — koncentrowali swoją uwagę na dalszej przeszłości, zaniedbując tym samym badania nad historią szkolnictwa i oświaty 19 i 20 wieku. Taki stan historiografii pedagogicznej wywierał wpływ na proporcję problematyki w opracowaniach syntetycznych. Uwaga ta dotyczyła przede wszystkim podręcznika St. Kota. Tym m. in. należy tłumaczyć opinię B. Nawroczyńskiego, że historycy wychowania na pierwszym planie stawiali to, co dawne, a zaniedbywali czasy najnowsze.[1] Nawroczyński wraz z wielu innymi pedagogami tego okresu[2] prowadził „(...) »dialog«, współczesnego pedagoga z pedagogami wieków minionych (...)".[3]

Za koncepcją prowadzenia takiego dialogu w odniesieniu do historii myśli pedagogicznej opowiedział się B. Suchodolski. Reprezentuje on pogląd, że „(...) w skład historii wychowania wchodzą przynajmniej trzy kręgi tematów: jest to historia myśli pedagogicznej (doktryn i prądów), historia szkół, instytucji oświatowych (wraz z historią ustroju i organizacji szkolnej) oraz historia kultury jako historia formowania się człowieka pod wpływem działania różnorodnych czynników społeczno-gospodarczych, politycznych, artystycznych i intelektualnych".[4] B. Suchodolski sprecyzował tu punkt widzenia historyka co do przedmiotu badań historii wychowania oraz stanowisko pedagoga zainteresowanego wynikami badań tej dyscypliny.[5]

Autor pracy „Początki pedagogiki jako nauki" postulował również prowadzenie takich badań historycznych, które pozwoliłyby pedagogom na prowadzenie „dialogu" z tradycją. Wprawdzie B. Suchodolski nieco później zastrzegł, że „szczególne konsekwencje miało mieć to w zakresie dziejów myśli pedagogicznej, które to dzieje winny mieć charakter dziejów pedagogiki jako nauki",[6] ale wydaje się, iż problem ten posiada nieco szerszy aspekt i dotyczy w pewnym stopniu pozostałych kręgów zagadnień historii wychowania, a zwłaszcza najnowszej historii szkolnictwa i instytucji wychowawczych.

Można zaryzykować twierdzenie, że o ile w zakresie dziejów myśli pedagogicznej posiadamy sporo monograficznych i syntetycznych opracowań[7], o tyle w dwu pozostałych działach historii wychowania, zwłaszcza najnowszej, prace naukowo-badawcze są dopiero w początkowym stadium rozwoju, mimo że ich przydatność w procesie kształcenia pedagogicznego nauczycieli jest raczej bezsporna. Wydaje się, iż — wbrew pozorom — zagadnienia te są tym bardziej godne uwagi, ponieważ

[1] B. Nawroczyński, Polska myśl pedagogiczna, Warszawa, 1938, s. 6 i nast.
[2] Do tej grupy pedagogów można m. in. zaliczyć: a) S. Hessena, b) St. Rudniańskiego i Wł. Spasowskiego.
[3] B. Suchodolski, Polskie badania nad dziejami myśli pedagogicznej (1945—1962) „Kwartalnik Historyczno-Oświatowy" 1962 nr 4 s. 563.
[4] B. Suchodolski, O nowy typ... o. c.
[5] B. Suchodolski, Polskie badania... o. c., s. 564.
[6] Tamże.
[7] Dorobek tego działu historii wychowania za lata 1945—1962 omówił w swoim studium B. Suchodolski. Por. Polskie badania... o. c.

tradycje czasów najnowszych ciążą bezpośrednio — zarówno w sensie pozytywnym, jak i negatywnym — na naszym widzeniu wielu spraw z zakresu polityki oświatowej oraz teorii i praktyki kształcenia i wychowania. Uwaga ta dotyczy zarówno historii szkolnictwa: ogólnego i zawodowego, jak i oświaty pozaszkolnej.

Wzmiankowaliśmy o tym, że rozważania B. Suchodolskiego, dotyczące przedmiotu badań historii myśli pedagogicznej, posiadają szerszy aspekt; łączą się one m. in. z poglądami na przedmiot i metody badań w historii wychowania, zwłaszcza w zakresie dziejów szkolnictwa i instytucji wychowawczych oraz na jej rolę w kształceniu pedagogicznym nauczycieli.

Zgodzimy się chyba z poglądem, że zadaniem prac z historii wychowania jest nie tylko dostarczanie określonej sumy wiedzy historycznej, ale także kształcenie kultury pedagogicznej nauczycieli i działaczy oświatowych. Prace z historii wychowania, zwłaszcza monografie, powinny dostarczać nauczycielom i kandydatom do zawodu nauczycielskiego nie tylko wiedzy historycznej, ale jednocześnie winny uczyć wartościować zjawiska pedagogiczno-historyczne, ukazywać ich historyczną funkcję pedagogiczno-społeczną, by w konsekwencji przygotować nauczycieli oraz pracowników oświatowych do bardziej gruntownego zrozumienia i realizowania współczesnych tendencji w teorii i praktyce pedagogicznej w świetle pozytywnych doświadczeń przeszłości, zwłaszcza najnowszej. Przecież dzisiejsze tendencje oświatowe zachowują bogate dziedzictwo przeszłości. W ich rozwoju, podobnie zresztą jak w dziejach myśli pedagogicznej oraz w historii nauki i kultury w ogóle, nie wszystkie elementy tradycji przemijają wraz z warunkami społeczno-gospodarczymi i kulturowo-oświatowymi, w których one powstały. W następnych epokach historycznych, wielokrotnie przeciwstawianych poprzednim pod względem ustrojowo-gospodarczym i ideowo-kulturowym, zostaje zapewne wiele aktualnych problemów z najnowszej tradycji, sporo jej tez i wniosków.

Z tego punktu widzenia zadaniem prac z historii wychowania, zwłaszcza najnowszej — niezależnie od tego, czy to będą opracowania z historii myśli pedagogicznej, czy z historii szkolnictwa i instytucji wychowawczych — jest udzielenie odpowiedzi na podstawowe pytania: W jakim stopniu poszczególne elementy tradycji pedagogicznej są przydatne do rozwiązywania aktualnych zagadnień w teorii i praktyce pedagogicznej? W jakim stopniu pomagają one nauczycielom i działaczom oświatowym zrozumieć istotę współczesnych tendencji oświatowych oraz realizować podstawowe założenia aktualnej polityki oświatowej? Wreszcie w jakim stopniu niektóre elementy tradycji, ciążące bezpośrednio lub pośrednio na naszym widzeniu wielu aktualnych zagadnień pedagogicznych, utrudniają zrozumienie współczesnej reformy szkolnej oraz hamują jej realizację? Problem bynajmniej nie nowy, aczkolwiek w pełni aktualny, zwłaszcza jeśli zważymy, że kwalifikacje pedagogiczne sporej części nauczycieli działaczy oświatowych nie zawsze pozwalają im na wnikliwą obiektywną ocenę przeszłości, szczególnie najnowszej.

Z pedagogicznego punktu widzenia nie wszystkie opracowania mogą posiadać i posiadają jednakowe wartości dla podniesienia kultury pedagogicznej nauczycieli. Wydaje się, iż prace historyczne typu opisowego, rozprawy, których autorzy hołdują podstawowym założeniom idiografizmu przedmiotowego, są na ogół mało przydatne w podnoszeniu kultury pedagogicznej nauczycieli i działaczy oświatowych. Uwagi te dotyczą zwłaszcza monografii jednej szkoły względnie określonego typu szkół i instytucji wychowawczych, które obejmują zakreślony problem o wyraźnych granicach czasowych i terytorialnych.

W ślad za St. Kotem przyjmiemy założenie, że punktem wyjścia naszych dalszych rozważań będzie określenie pojęcia — wychowanie. Zgodnie z najbardziej obiegową definicją wychowanie w najszerszym tego słowa znaczeniu obejmuje całokształt procesów i czynności zmierzających do pełnego rozwinięcia osobowości wychowanka.

Definicja ta określa podstawowe i swoiste zadania szkół i instytucji wychowawczych, które m. in. są przedmiotem badań historyka wychowania. Wydaje się, że przy opracowaniu dziejów tych instytucji trzy elementy zasługują na szczególną uwagę: 1) wzory — ideały wychowawcze, które są funkcją określonej rzeczywistości społeczno-kulturowej i oświatowej, 2) czynności i procesy wychowawcze i kształceniowe szkół i instytucji wychowawczych, wiodące do realizacji tych ideałów i 3) wychowanie i wykształcenie jako rezultat czynności i procesów szkół i instytucji wychowawczych [1].

Takie ujęcie przedmiotu badań historii wychowania wymaga nie tylko wykorzystania materiałów historycznych, lecz także tych materiałów-źródeł drukowanych, które stanowią podstawę do opracowania pedagogiki jako nauki i jej dyscyplin pomocniczych, a szczególnie teoretycznych prac i rozpraw z pedagogiki i psychodydaktyki, które pośrednio lub bezpośrednio wywierały wpływ na kształtowanie ideałów wychowawczych, realizację tych ideałów w praktyce pedagogicznej, a w konsekwencji i na efekty czynności i procesów wychowawczych i kształceniowych szkół i instytucji wychowawczych.

W badaniach naukowych z historii najnowszej, w tym również i historii wychowania, spotykamy się z dwoma typami źródeł historycznych: 1) słowo rękopiśmienne i drukowane, 2) pamięć i żywa tradycja. To ostatnie źródło w różnych dziedzinach rzeczywistości oświatowo-wychowawczej i w stosunku do różnorodnej jej problematyki zachowuje w wielu wypadkach wręcz dominującą ważność merytoryczną; czasem źródło to — w wypadku, gdy brak jest źródeł archiwalnych i drukowanych — jest podstawą historycznego poznania czasów najnowszych. Jego znaczenie dla opracowań z zakresu najnowszej historii wychowania jest raczej bezsporne. [2]

Wydaje się, iż z tego punktu widzenia nie można zinterpretować wypowiedzi B. Suchodolskiego jako tendencji do wprowadzenia rygorystycznego podziału historii wychowania na trzy kręgi tematów: historię myśli pedagogicznej, historię szkół i instytucji oświatowych wraz z historią systemów oświatowych oraz historię kultury jako dzieje kształtowania się osobowości człowieka pod wpływem działania różnorodnych czynników społeczno-gospodarczych, politycznych, artystycznych i intelektualnych. Ten ostatni dział tematyczny historii wychowania można by w pewnym stopniu zakwalifikować do dziejów wychowania pozaszkolnego. Praktyka wykazuje, iż w pracach naukowych z historii wychowania dominuje zwykle problematyka jednego z trzech wymienionych kręgów tematycznych. Nie znaczy to wszakże, że inne problemy, które można by zakwalifikować do pozostałych działów z historii wychowania, a czasem do historii kultury, mogą być w pracy pominięte. Tylko przy uwzględnieniu tych zagadnień można ukazać możliwie wszechstronnie procesy i czynności kształceniowe i wychowawcze oraz wychowanie i wykształcenie jako rezultat tych procesów i czynności szkół i instytucji wychowujących oraz odpowiedzieć na pytanie, w jakiej dziedzinie wychowania jako zjawiska społecznego przejawiają się dążenia postępowych klas i warstw społecznych i ich walka o postęp. Jeśli z tego punktu widzenia spojrzymy na historię szkolnictwa i instytucji wychowawczych, to wydaje się, że w pracach z tego zakresu nie można pominąć wpływu doktryn i prądów pedagogicznych oraz różnorodnych czynników społeczno-gospodarczych, politycznych, artystycznych, intelektualno-kulturowych i socjologicz-

[1] St. Wołoszyn, Rozważania ogólne, Zarys Pedagogiki, T. II. Wyd. 2, Warszawa, 1962, s. 11 i nast.

[2] W tym duchu wypowiadają się: 1) B. Suchodolski, Eksperymenty pedagogiczne w Polsce, Wrocław—Warszawa—Kraków 1963. (Wstęp), 2) W. Kula, Rozważania o historii Warszawa 1958, 3) Tenże, Problemy i metody historii gospodarczej, Warszawa 1963. Problem dotyczy integracji w naukach historycznych.

nych na procesy i czynności kształceniowe i wychowawcze tych instytucji oraz efekty tych procesów i czynności w poszczególnych środowiskach społeczno-kulturowych. Pomijanie wpływu tych czynników na pracę szkół i instytucji wychowawczych wiedzie do upraszczania problematyki tego kręgu historii wychowania, szczególnie zaś przy opracowaniach monograficznych z historii najnowszej.

Przy opracowaniach monograficznych z najnowszej historii szkolnictwa i instytucji wychowawczych jeszcze jeden problem zasługuje na szczególną uwagę. Chodzi mianowicie o to, by zagadnienia te były ukazywane na tle systemu oświatowego i jego społeczno-ideowego uwarunkowania — na tle zespołu wszystkich typów instytucji oświatowo-wychowawczych, jakie były czynne w określonym kraju i w określonym czasie. Tak pomyślana monografia zobowiązuje autora do ukazania szkoły względnie instytucji oświatowo-wychowawczych na tle wszystkich typów instytucji oświatowo-wychowawczych „(...) powiązanych ze sobą w swoisty sposób na podstawie pewnych ustalonych zasad".[1] W tak pomyślanej monografii autor zobowiązany jest do przeanalizowania podstawowych zasad systemu oświatowego, które dotyczą kluczowych zagadnień polityki oświatowej, a mianowicie: 1) ustalenia typów szkół, zgodnie z potrzebami cywilizacyjnymi i społeczno-gospodarczymi kraju, 2) tworzenia i utrzymywania szkolnictwa państwowego, 3) stosunku do szkolnictwa wyznaniowego, komunalnego (municypalnego) i prywatnego, 4) ustalania obowiązku i przymusu szkolnego, 5) nadzoru systemu oświatowego i polityki oświatowej — jednolitości szkolnictwa.[2]

Uwagi te dotyczą zwłaszcza czasów najnowszych, ponieważ systemy oświatowe ukształtowały się w wielu krajach dopiero w 19 wieku. Wraz z rozwojem systemów oświatowych, w ramach których kształtowały się różne typy szkół i instytucji wychowawczych, rozwijały się różne prądy i kierunki najnowszej myśli pedagogicznej. „(...) Rozwój wychowania w dobie nowożytnej — czytamy w pracy B. Suchodolskiego — polega na tym, iż z pozycji marginesowej, jaką zajmowało ono w dawnych wiekach, wychowanie stawało się coraz ważniejszym czynnikiem gospodarczego i społecznego życia; w związku z tym stawało się ono powszechne i obowiązkowe, organizowane przez publiczne instytucje oświatowe".[3] Rozwój powszechnego nauczania spowodował wzrost liczby nauczycieli i wyodrębnienie się zawodu nauczycielskiego jako kategorii socjologicznej. Działalność bowiem nauczycieli wzbogacała dotychczasowe doświadczenia dydaktyczno-pedagogiczne i dostarczała zapewne wiele materiałów do prac naukowo-badawczych dla pedagogów-teoretyków. Można zatem uznać za pewną prawidłowość znane ogólnie zjawisko w dziejach myśli pedagogicznej, że rozwój najnowszych kierunków i prądów pedagogicznych związany był w dużym stopniu z narastającymi doświadczeniami w pracy kształceniowej i wychowawczej, które wymagały analizy i dyrektyw.[4]

Z tego punktu widzenia wiedza historyczno-pedagogiczna staje się w dużej mierze porządkowaniem doświadczeń ludzkich w przeszłości i zarazem przesłanką do dalszych działań historycznych. Jest powszechnie rzeczą wiadomą, że w czasach najnowszych istniało wiele systemów, w różnych bowiem społeczeństwach współżyły grupy o odmiennych interesach, odmiennych zbiorach doświadczeń i odmiennych celach. Wszystkie te systemy były i są zmienne, realizacja bowiem, choćby fragmentaryczna, któregokolwiek z nich w działaniu historycznym modyfikuje w pewnym stopniu samą sytuację społeczną i wymaga zapewne nowej syntezy, przeprowadzonej

[1] Zarys pedagogiki, T. I. Wyd. II. Warszawa 1962. Cz. II, w oprac. St. Wołoszyna s. 292.
[2] Tamże.
[3] B. Suchodolski, O czynnikach postępu i hamulcach rozwoju nauk pedagogicznych, *Ruch Pedagogiczny*, 1963, nr 2, s. 5.
[4] Tamże.

z perspektywy nowych doświadczeń, tymczasem nagromadzonych. Ponadto należy zwrócić uwagę na to, że każda epoka posiada określony klimat wychowawczy, który bezpośrednio lub pośrednio łączy wszelkie aktualnie uprawiane odmiany pedagogicznej refleksji. Jest to wspólnota podstawowych zagadnień dydaktyczno-wychowawczych, przesłanek systemu oświatowego i zagadnień pedagogicznych. Klimat ten jest zarazem dziedzicem epok poprzednich, wyrasta wśród pokolenia wychowanego na ideałach poprzednich pokoleń i wychodzącego od tych idei w swych własnych refleksjach. W tym też sensie istnieje zarówno łączność między współistniejącymi, jak i ciągłość między następującymi po sobie systemami wychowawczo-oświatowymi.

Z tego punktu widzenia różne systemy oświatowo-wychowawcze i myśli pedagogicznej zdobywają kolejno popularność i pełnią poniekąd funkcję idei „przewodnich", stając się elementem historycznych doświadczeń ludzkości, instytucjonalizując się w tradycji kulturowej i tworząc w ten sposób zakrzepłą, zobiektywizowaną w ludzkiej kulturze przesłankę intelektualną i wychowawczą nowych systemów oświatowo-wychowawczych i pedagogicznych.

W dziejach dotychczasowych systemów oświatowych, szkół i instytucji oświatowo-wychowawczych możemy w zasadzie zaobserwować dwie kategorie zjawisk historycznych i pedagogicznych: obok interesów i wartości konfliktowych, w każdym społeczeństwie istnieją wartości akceptowane powszechnie.

Jeśli z tego punktu widzenia spojrzymy na dzieje szkolnictwa i instytucji wychowawczych, to nasuwa się uwaga, że przy opracowaniach monograficznych z tego zakresu można i należy dążyć do uwzględnienia wszelkich aspektów pedagogicznych, psycho-dydaktycznych i socjologiczno-kulturowych. To jest — sądzę — najistotniejsza treść poznawcza historii szkolnictwa i instytucji wychowawczych. Tylko przy uwzględnieniu tych wielostronnych aspektów, które stanowią istotną treść procesów, i czynności wychowawczych szkół i instytucji wychowawczych, możemy mówić o możliwie wszechstronnym wyjaśnianiu i pełnym opracowaniu dawnej rzeczywistości pedagogicznej oraz zbliżać się powoli do wykrywania rządzących tą rzeczywistością prawidłowości.

W swych próbach integralnej interpretacji i analizy rzeczywistości wychowawczej i praktyki pedagogicznej przeszłości historyk wychowania musi sięgać po pomoc do wyników badań naukowych dyscyplin historycznych: a więc do historii, a zwłaszcza historii społeczno-politycznej i historii kultury, gdy interesuje się społeczno-kulturową i polityczną funkcją szkół i instytucji oświatowo-wychowawczych, historii gospodarczej, gdy przedmiotem jego badań jest kształcenie zawodowe oraz historii nauki, gdy przeprowadza analizę programów nauczania

W świetle dotychczasowych rozważań uznać możemy, że historia wychowania ze względu na swój przedmiot badań, stanowi wyodrębnioną dyscyplinę specjalistyczną w ramach nauk historycznych. Z tego też względu każdy, kto bada rzeczywistość pedagogiczną przeszłości na podstawie źródeł historycznych, musi stosować typowe metody dla badania historycznego.

Badacz minionej rzeczywistści pedagogicznej musi jednocześnie ukazywać podstawowe czynniki, które determinowały wszelkie wydarzenia i przemiany w historii szkół i innych instytucji wychowawczych. Czynniki determinujące przeróżne wydarzenia i przemiany w życiu oświatowo-wychowawczym posiadają w większości wypadków charakter pozapedagogiczny i dlatego wchodzą w zakres przedmiotu badań innych dyscyplin historycznych.

Omawiany problem posiada jeszcze inny aspekt. Skonstatowliśmy poprzednio, że metody badań historycznych nie są wystarczające w pracy naukowo-badawczej historyka wychowania, że w swojej działalności naukowej musi on korzystać z metod badań, wypracowanych przez pedagogikę i jej nauki pomocnicze. Za podstawę na-

szych dalszych rozważań przyjmiemy tezę W. Kuli, że „podstawą wyodrębnienia specjalistycznych dyscyplin historycznych jest (...) w większym stopniu metoda niż kategoria zjawisk badanych".[1] Jak w innych dyscyplinach historycznych, tak i w historii wychowania istnieje konieczność opanowania swoistych metod badania minionej rzeczywistości pedagogicznej, które pozwolą na jej wszechstronne opracowanie, tym bardziej że, jak pisze W. Kula, „nauka zna polihistorów w zakresie faktów — nie zna polihistorów w zakresie metod".[2] Z tego punktu widzenia historia wychowania zbliża się do pedagogiki i jej nauk pomocniczych, ponieważ — jak wspomnieliśmy — każdy, kto chce pracować nad dziejami szkolnictwa i instytucji wychowawczych, musi korzystać z metod wypracowanych przez dyscypliny pedagogiczne i socjologię. Przecież dzieje szkół i instytucji wychowawczych są dziejami zbiorowości dorastających i dorosłych pokoleń, w różny sposób ze sobą powiązanych. Pedagogiczno-socjologiczna problematyka dotyczy natury tych zbiorowości, które w żadnym wypadku nie mogą być dla historyka wychowania obojętne, jeśli dąży on do ukazania procesów i czynności kształceniowych i wychowawczych przeszłości jako całokształtu oddziaływań wychowawczych.[3] Te m. in. zagadnienia zbliżają historię wychowania do nauk pedagogicznych oraz determinują postawę badawczą pracowników tej dyscypliny.

Wydaje się, że w chwili obecnej stajemy wobec konieczności integracji zjawisk wychowawczych z innymi zjawiskami życia społecznego, a w konsekwencji nawiązania bardziej ścisłej współpracy z przedstawicielami innych dyscyplin pedagogicznych.

W ramach ogólnej integracji nauk pedagogicznych i warsztatu badawczego przedmiotem badań historii wychowania winno stać się wydobycie z niedalekiej przeszłości postępowych elementów wiedzy pedagogicznej.

Problem ten posiada — naszym zdaniem — nieco szerszy aspekt. Łączy się on mianowicie z zagadnieniem integracji w naukach społecznych. Hasło „integralności" w badaniach społecznych wyraża zapewne zrozumienie wielostronnej złożoności zjawisk społecznych i oświatowo-wychowawczych, wielostronnych wzajemnych zależności i oddziaływań, funkcjonalnej współzależności aspektów życia społeczno-kulturowego i oświatowo-wychowawczego. Istota sprawy polega na tym, by ten postulat wcielić w życie. Wydaje się, że realizacja tego postulatu nie implikuje bynajmniej negacji specjalizacji naukowych, lecz wymaga wykorzystania ich osiągnięć, zwłaszcza w zakresie metod badań, które bez wątpienia są największym sukcesem naukowym.

Wiedza z historii wychowania, której przyswojenie przez wychowanków przewiduje program nauczania, nie może być celem samym w sobie, zadaniem oderwanym i wymagającym jedynie werbalnego zapamiętywania, lecz winna stać się narzędziem ucznia w procesie poznawania współczesnej rzeczywistości pedagogicznej, czynnikiem jego umysłowego rozwoju oraz integralnym składnikiem podstawy jego działania.

[1] Problem ten omawia bliżej W. Kula, Problemy i metody... o. c., s. 59 i nast.
[2] W. Kula, Problemy i metody... o. c., s. 60.
[3] Zagadnienie to zresztą nie nowe w historii wychowania. Problem ten omawia dość szeroko w swoim studium Chałasiński: Szkoła w społeczeństwie amerykańskim, Warszawa 1936.

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

STANISŁAW SOBCZAK
INOWROCŁAW

JAK WYCHOWUJEMY NASZĄ MŁODZIEŻ

„Gdy sięgnę pamięcią w przeszłość, widzę siebie zupełnie inaczej aniżeli w chwili obecnej. Pod wpływem domowego wychowania nigdy nie kłamałam, starałam się pomagać starszym, byłam posłuszna rodzicom. Stawiano mnie za wzór młodszemu rodzeństwu. Jeszcze w szkole podstawowej byłam pod wpływem wychowania rodzinnego. I to miało swoje dobre strony. Do lekcji przygotowywałam się bardzo uczciwie, o ściąganiu przed lekcją nie było mowy, nie było także mowy o tym, abym ja komuś ułatwiała ściąganie. Taką jeszcze byłam w klasie I i II liceum. Stopniowo jednak poznawałam ludzi. Dzisiaj wiem, że uczciwością daleko nie zajadę. Taki niestety wniosek wyciągnęłam z życia szkolnego"... itd., itd.

W jaki sposób uczennica uzasadnia ten tzw. proces swojego „zdeprawowania" w szkole? „Kto nie odpisuje na klasówce, otrzymuje gorszą ocenę, choćby więcej umiał, kto się zgłosi, że nie odrobił lekcji, czy nie przeczytał książki, otrzymuje ocenę niedostateczną". Stąd wniosek: Trzeba ściągać, nie trzeba się przyznawać, że się nie odrobiło lekcji, czy nie przeczytało książki. Jeżeli się uda, a najczęściej się udaje, wszystko w porządku. „Jeżeli mi się nie chce iść do szkoły i opuszczam lekcję, przynoszę usprawiedliwienie, że byłam chora. Kłamię. Ale wiem, że gdybym powiedziała prawdę, zmniejszono by mi ocenę z zachowania. Po co psuć sobie opinię?"

Autorka przytoczonego wyznania jest więcej niż dobrą uczennicą. Uprzejmą, zdyscyplinowaną, uspołecznioną, pod względem obyczajowo-moralnym bez zarzutu. Taką opinią cieszy się w szkole i taką jest naprawdę. Rodzice uczennicy bardzo ściśle współpracują ze szkołą. Są niezwykle uczynni i ofiarni, jeżeli chodzi o pomoc dla młodzieży i o organizowanie wszelkiego rodzaju imprez szkolnych.

A jak kształtuje się postawa ideowo-moralna tejże uczennicy? „Szkoła także kształtuje mój światopogląd. Ja zgadzam się z materialistami, wiem, że ich sądy oparte są na nauce. Zresztą kiedy sami logicznie myślimy, to tłumaczenie powstania życia na ziemi przez idealistów wydaje się nam absurdalne, to zaprzecza zdrowemu rozsądkowi. Rodzina jednak tłumi moje przekonania. Nie wiadomo komu wierzyć, po której stanąć stronie. Właśnie w chwili obecnej pod wpływem nauki filozofii ta walka się nasila".

A oto drugi typ uczennicy, równie wartościowej pod względem obyczajowo-moralnym, społecznym czy kulturalnym, o bardziej zdecydowanej postawie ideowo-moralnej: „Wychowałam się w rodzinie bardzo katolickiej, więc trudno w tej chwili zerwać tę ścisłą nić tego, co dali rodzice. Prócz tego zbyt jednostronne naświetlanie sprawy w szkole jakoś krytycznie nastawia mnie do tego, o czym przekonuje nauczyciel na lekcji filozofii. Silniej przemawiają do mnie dowody rozumowe na istnienie Boga: a) dowód z obserwacji świata, b) dowód istnienia życia na ziemi, c) dowód celowości. Prócz tego analizując historię Kościoła można dojść do stwierdzenia, że gdyby nie było prawdą to, co głosi Kościół, to po tak długich okresach prześladowań musiałby już nie istnieć. Poza tym zauważamy trwałość, niezmienność i żywotność Kościoła.

Uczennica nie może się pogodzić z faktem, że „w naszym społeczeństwie, które dąży do socjalizmu — przez głoszenie haseł równości, wolności sumienia i stowarzyszeń, mogą mieć miejsce fakty krzywdzenia ludzi". Uczennica jest córką robotnika rolnego; rodzice ze szkołą kontaktu nie utrzymują.

I trzecia wypowiedź z tej samej grupy uczennic ostatniej klasy. „Burzliwość i wszelka różnorodność doniosłych wydarzeń wpłynęły w pewnym stopniu na kształtowanie się mojej osobowości. Oprócz wspomnianego czynnika równie duży wpływ ma środowisko rodzinne, jak i szkolne. Nie bez znaczenia pozostaje fakt, że nie posiadam rodzeństwa i jako jedynaczka wychowywałam się w otoczeniu osób starszych, których wiek i związane z tym konsekwencje rzutowały na kształtowanie mojego charakteru najczęściej w sposób przypadkowy, jedynie sprawy światopoglądowe były ustalone w stosunku do mojej osoby. Cóż? Pochodzę z rodziny robotniczej o stosunkowo niskim wykształceniu, stąd zrozumiałe są błędy wychowawcze (których postanowiłam nigdy nie powtórzyć w odniesieniu do moich dzieci). Jednak moja osobowość ukształtowała się właśnie na owych błędach, z których zdawałam sobie sprawę dość wcześnie dzięki szkole i książce. Osobowość ta powstała jako przeciwdziałanie, wyrosła już we wczesnych latach dziecinnych jako bunt, jako opozycja do wytworzonej — diametralnie różnej w poglądach rodziców. Resztę w takim stanowisku dokonała szkoła średnia, której zawdzięczam tak wiele w tym względzie, jak żadnemu innemu czynnikowi. Niech to, co w tej chwili napiszę, potraktowane zostanie jako szczere wyznanie, ale myślę, że właśnie ta szkoła mogła mi dać tyle, ile mi dała, i właśnie dlatego nie żałuję swego zdecydowania się na nią, mimo innych czynników skądinąd bardzo dla mnie przykrych".

Dalsze wypowiedzi, podobnie jak pierwsza, niezbyt pochlebne wystawiają szkole świadectwo: „Pochodzę z rodziny o zdecydowanym światopoglądzie naukowym, cóż, kiedy w szkole musiałam się dostosować do innych koleżanek, żeby do mnie nie przylgnęło słowo „bezbożnica", żeby nie czuć się wśród koleżanek osamotnioną. Stąd zrodziła się we mnie ta dwulicowość, którą cechuje większość moich koleżanek, które są inne na lekcji, inne w czasie przerwy, a jeszcze inne w domu, w życiu prywatnym. A nauczyciel? W szkole stara się wyrabiać w uczniach naukowy światopogląd, w życiu prywatnym jest zupełnie inny. Nie postępuje zgodnie ze swoimi przekonaniami. Ci nauczyciele, których znam, prawie wszyscy są tacy. Jak ja się mam uczyć? Nie mogę się z tym pogodzić, że istnieje wśród naszego społeczeństwa takie zakłamanie. W szkole chciałam widzieć coś innego. Niestety, znalazłam tu to samo zakłamanie i ten sam fałsz. Ktoś powiedział słusznie, że kłamie się nie zawsze z wewnętrznej potrzeby, ale z przeświadczenia, że prawdę źle przyjmą".

„Moje życie — pisze inna uczennica — jest bardzo burzliwe, nie mam właściwie żadnego ideału. Był okres, że ideał ten uosobił się w nauczycielu. Nauczyciel był dla mnie chodzącym ideałem. Tak było jeszcze w młodszych klasach. Z czasem jednak, po bliższym poznawaniu, ten ideał zaczął się rozwiewać. Istnieje, niestety, zbyt duża rozbieżność między tym, co się nam głosi otwarcie na tzw. lekcjach, a tym, co jest poza lekcjami. Z kogo brać przykład, na kim się oprzeć, w kim szukać podpory? W samej sobie? Jestem na to za słaba. Może w rodzinie? Też nie. Moje więzy rodzinne prawie że nie istnieją. Wydaje mi się, że moje usamodzielnienie nastąpiło za wcześnie. Zbyt wcześnie i zbyt gwałtownie porwało mnie życie, co bardzo ujemnie wpłynęło na mój charakter. Borykam się z życiem jak mogę, staram się sobie radzić. Jest to jednak ponad moje siły. Ci, którzy mnie otaczają, wydają mi się opancerzonymi, zaszytymi tylko we własne życie, własne troski i cierpienia. Ktoś inny to dla nich tylko margines życiowy, na którym nie ma nic ciekawego. Jeżeli zajmują się nami, to tylko z racji urzędu, bez serca. Choć może czasem starają się włożyć w swą pracę trochę tego serca, co z tego? Każde następne posu-

nięcie przyćmiewa tę chwilową »słabość«, co wywołuje wielkie rozgoryczenie i brak wiary w człowieka i w samego siebie".

Przytoczone wypowiedzi pięciu uczennic wskazują na to, że będę zasadniczo pisał o problemach wychowania w szkołach typu licealnego, w szkole średniej. Chciałbym na wstępie rozważyć zagadnienie wychowania młodzieży w środowisku rodzinnym i w szkole. Jak daleko sięgają wpływy wychowawcze rodziny i jaki to ma wpływ na kształtowanie się postawy moralno-obyczajowej i postaw ideowych młodzieży.

Z dwu przytoczonych wypowiedzi dowiadujemy się o tym dużym wpływie wychowawczym domu rodzinnego, względnie tych środowisk, które oddziałują wychowawczo zarówno na dom, jak i na dzieci. Duża część młodzieży uczęszczającej do szkół średnich rekrutuje się z takich właśnie środowisk. Jest to młodzież dobrze wychowana pod względem obyczajowo-moralnym; jest sumienna w wykonywaniu swych obowiązków, pilna, zdyscyplinowana. Uczęszcza do szkoły, aby przygotować się do studiów wyższych, względnie zdobyć zawód, jednym słowem, uzyskać świadectwo dojrzałości. Czy ulega wpływom wychowawczym szkoły? O tyle, o ile wpływy te nie wykraczają poza ukształtowany u niej w jej drobnomieszczańskim środowisku stereotyp dynamiczny. Zresztą jest to młodzież bardzo poprawna i lojalna. Szkoła nie ma zasadniczo trudności wychowawczych z taką młodzieżą — w stosunku do pewnych problemów wychowawczych zachowuje się biernie, ale się nigdy niczemu i nikomu nie przeciwstawia.

Istnieją natomiast większe trudności wychowawcze z tą częścią młodzieży, która się już wyzwoliła, względnie wyzwala spod wpływu wychowawczego środowiska. Jest to często młodzież buntownicza, która nie może pogodzić się ze światopoglądem domu rodzinnego i środowiska, z którego się wywodzi. Często ten konflikt powstaje na innym tle, obyczajowo-moralnym, a światopogląd jest jedynie pretekstem, który ma służyć jako bardziej przekonywający argument dla wychowawcy. Na tym tle istnieją poważne konflikty pomiędzy młodzieżą tej samej szkoły czy nawet tej samej klasy. Zdarza się, że grupa dziewcząt o zdecydowanie drobnomieszczańskiej postawie terroryzuje te dziewczęta, które chciałyby kształtować swoją postawę na zasadach moralności świeckiej i socjalistycznej. Młodzież ta oczekuje zazwyczaj, aby szkoła uzbroiła ją w odpowiednie argumenty, aby pomogła jej odnaleźć się w nowej psychicznej i ideowej rzeczywistości.

I do tego właśnie sprowadza się najważniejsze zadanie wychowawcze dzisiejszej szkoły, szkoły socjalistycznej. Pewnie, że bardzo ważnym jest dobre przygotowanie młodzieży do zawodu, dobre przygotowanie przedmiotowe, przygotowanie politechniczne. Dobrze jest, jeżeli młodzież umie posługiwać się najprostszymi narzędziami w zakresie produkcji, umie obsłużyć najprostsze maszyny, umie kierować pojazdem mechanicznym... itd., itd.

Ale przecież to nie jest najważniejsze przy dzisiejszym rozwoju najróżnorodniejszych punktów usług technicznych, środków komunikacji uspołecznionej, dążeniu do przygotowania dużej ilości fachowców dla wszelkich działów naszej gospodarki.

Na ten temat bardzo słusznie, moim zdaniem, pisze prof. Edward Lipiński w książce pt.: „Teoria ekonomii i aktualne zagadnienia gospodarcze". „W szkole podstawowej — czytamy tam — idzie na pewno nie o nabycie zręczności rąk, ale o rozwój u m y s ł u i c h a r a k t e r u (podkr. moje). Politechnizacja wykształcenia nie oznacza bynajmniej, że młody człowiek nabywa umiejętności wykonywania pracy fizycznej. Politechnizacja oznacza zrozumienie ogólnych podstaw pracy wykonywanej w procesie produkcji. Nie jest zadaniem szkoły nauczanie, jak naprawiać drobne uszkodzenia elektrycznego oświetlenia, ale — jak zrozumieć zjawisko elektryczności. Maszyna w coraz większym stopniu zastępuje rękę ludzką, a nawet kierowanie maszyną powierza się mechanizmowi"... itd.

Pragnę jeszcze raz gorąco podkreślić, że zagadnienie przygotowania zawodowego, przygotowania przedmiotowego stawiam bardzo wysoko, ale uważam, że mniejsza dziać się będzie szkoda, jeżeli absolwent szkoły średniej wyjdzie z pewnymi brakami w zakresie przygotowania przedmiotowego, aniżeli gdy wyjdzie z tej szkoły z nie ukształtowanym charakterem, z brakami w zakresie wychowania umysłowego i moralnego, jeżeli nie będzie prawidłowo przygotowany nie tyle do pracy, ile do pracy w społeczeństwie socjalistycznym. Bo do pracy przygotowywaliśmy i w okresie międzywojennym i przygotowuje się we wszystkich, bez względu na ustrój, krajach. O tym, że swego zadania, jeśli chodzi o wychowanie moralne, wychowanie społeczne czy wychowanie humanistyczne, szkoła dzisiejsza jeszcze nie spełnia, pisze prasa, mówi o tym życie. Nie chcę przez to powiedzieć, że tylko szkoła jest odpowiedzialna za braki i niedociągnięcia w wychowaniu młodego pokolenia — odpowiedzialna jest duża część naszego społeczeństwa, odpowiedzialni są wszyscy ci, którzy swym postępowaniem, nieuczciwością i niesumiennością w pracy, marnotrawstwem mienia społecznego dają zły przykład młodzieży. Odpowiedzialni są rodzice, odpowiedzialni są przedstawiciele władz terenowych i zakładów pracy. Odpowiedzialni są ci, którzy lekceważą sobie sprawy bytowe nauczycieli. Składanie jednak odpowiedzialności na te właśnie niezależne od nas czynniki jest swego rodzaju samodegradacją szkoły. Szkoła się sama degraduje, jeżeli zdradza swoją bezsilność wobec trudności, jakie stawia przed nią życie. Szkoła posiada duże możliwości oddziaływania wychowawczego na młodzież. Szkoła to jest nauczyciel, a nauczyciel to jest, względnie powinien być, ktoś, kto jest specjalnie do pracy wychowawczej przygotowany, ktoś, kto swymi walorami umysłu i postawą moralną budzi szacunek i poważanie społeczeństwa, ktoś, w kim uczennica czy uczeń chce widzieć ideał i wzór do naśladowania. Autorytet nauczyciela opiera się przede wszystkim na podstawach moralnych. A to jest trwalsze i skuteczniejsze w oddziaływaniu niż tzw. autorytet z urzędu.

Zresztą, my wiemy o tym, że mało jest uczniów, którzy wstępując do szkoły średniej z góry sobie postanawiają nie poddać się wpływowi wychowawczemu nauczyciela, z góry postanawiają nie uczyć się i źle zachowywać czy nie przestrzegać regulaminu szkolnego. W czym tkwi przyczyna, że po kilku miesiącach, a zwłaszcza po roku, dwóch, czy trzech, wyrzekamy na brak subordynacji, na lenistwo młodzieży, na cynizm i bezideowość. Przyczyny szukamy najczęściej poza rzeczywistością, a przynajmniej poza szkolną rzeczywistością. Wszyscy, tylko nie my.

Tymczasem te przyczyny tkwią najczęściej w tej właśnie rzeczywistości szkolnej. To jest wielkie nieszczęście, że my z jednej strony bronimy swego niby autorytetu, składając winę i odpowiedzialność za nasze niepowodzenia na inne, niezależne od nas czynniki, a z drugiej strony podważamy tenże swój autorytet, mówiąc o ograniczonych możliwościach swego wpływu wychowawczego na dziecko, zgłaszając swą bezradność i bezsilność w sprawach dydaktycznych, a przede wszystkim w sprawach wychowawczych.

Niestety, dziecko, które przychodzi do szkoły średniej, najczęściej już po kilku tygodniach dowiaduje się, że nic nie umie, że jest źle przygotowane, że po co do szkoły przyszło itd., itd. Pierwsze wypowiedzi i pierwsze klasówki są przeważnie niedostateczne, względnie bardzo słabe. Gorzej, że to wszystko jest najczęściej prawdą. Młodzież wstępująca do pierwszej klasy szkoły średniej jest istotnie niewystarczająco przygotowana. Istnieje rzeczywiście duża rozpiętość pomiędzy stopniem przygotowania dziecka a wymaganiami programowymi. Dobrze jest, jeśli ten uczeń spotka na swej drodze dojrzałego wychowawcę i mądrego nauczyciela, który widzi nie tylko program, ale przede wszystkim dziecko, stara się je dobrze poznać i zrozumieć i stosując przemyślane, mądre metody pracy, stopniowo zmniejsza te braki, z jakimi dziecko przychodzi do szkoły, i skierowuje je na właściwą drogę. Ale nie

zawsze tak się dzieje, a właściwie rzadko tak się dzieje. A jak się toczą losy ucznia, który na swej drodze nie spotyka takiego właśnie mądrego wychowawcy? Dziecko takie, napotkawszy zbyt wiele trudności, stara się materiał lekcyjny opanowywać pamięciowo, dopóki mu cierpliwości i sił starczy. Potem rzecz toczy się już zwykłą koleją. Albo chcąc się utrzymać na poziomie przez cały czas pobytu w szkole uczy się, tzn. kuje, albo popędzane różnymi środkami administracyjnymi stara się jakoś płynąć na fali, stosując najróżnorodniejsze mniej lub więcej dozwolone chwyty. Duża część tej młodzieży ginie po drodze. Niestety, panoszy się jeszcze w szkole scholastyka, jeśli chodzi o metody uczenia, a w wychowaniu stosuje się jeszcze dość powszechnie metody przypominające średniowieczny feudalizm.

I w tym właśnie tkwi najistotniejsza przyczyna, że szkołę opuszcza młodzież nie wykształcona i nie przygotowana ani do życia, ani do studiów wyższych, ani nie przysposobiona do samokształcenia, nie ukształtowana także pod względem światopoglądowym i ideowo-moralnym. Jasne staje się bowiem, że taka szkoła nie może budzić wewnętrznej potrzeby uczenia się. Cóż zresztą dziwić się młodzieży, skoro tej potrzeby nie zdradzają także nauczyciele i wychowawcy. A przynajmniej duża ich ilość. Niestety, zjawisko „masowego" dokształcania się nauczycieli, o czym mówi się i pisze w różnych sprawozdaniach, wypływa z całkiem innych przesłanek, czysto zewnętrznych. Z obawy przed degradacją i w nadziei na większe zarobki. Mało, na nieszczęście, jest nauczycieli, którzy po skończeniu takich czy innych studiów garnęliby się do nauki z tej właśnie czysto wewnętrznej potrzeby, z chęci udoskonalenia swego warsztatu pracy czy z chęci przekazania młodzieży jak najprawdziwszej i najdokładniejszej wiedzy. Czy odpowiedzialnym za to wszystko należy czynić nauczyciela osobiście?

Moim zdaniem dwa są czynniki składające się na ten stan rzeczy. Pierwszy to warunki bytowe nauczyciela. Obciążony nadmierną ilością zajęć obowiązkowych, a zmuszają go do tego i jego warunki materialne i względy natury programowo-organizacyjnej szkoły, nie jest w stanie poświęcić wiele czasu na pogłębianie i poszerzanie swych wiadomości. Nie ma po prostu czasu na to, żeby mógł się dokształcać. A jeżeli się dokształca na studiach zaocznych, to też nie pozostaje to bez wpływu na obniżanie się poziomu naukowego i wychowawczego szkoły. Zresztą zdarza się często, że nauczyciel nie ma własnego kąta, gdzie by mógł spokojnie popracować nad sobą i nie zawsze posiada własną bibliotekę, która jest jednym z bardzo ważnych narzędzi jego pracy. Ale to dotyczy tylko części nauczycieli. Są, niestety, i tacy nauczyciele, którzy tymi trudnościami tłumaczyć się nie mogą. Są to nauczyciele nie z prawdziwego zdarzenia, raczej z przypadku. Nauczyciele, którzy nie są w stanie zrozumieć, że ich zawód jest jednym z najbardziej odpowiedzialnych, zwłaszcza w dzisiejszej dobie, kiedy przebudowujemy nie tylko strukturę naszej gospodarki, ale kształtujemy nową świadomość człowieka, świadomość, która by odpowiadała dzisiejszej rzeczywistości.

Z tego wynika, że drugim czynnikiem odpowiedzialnym za ten stan rzeczy są szkoły przygotowujące do zawodu nauczycielskiego, przede wszystkim szkoły wyższe. Dotyczy to szczególnie tzw. studiów zaocznych. Panuje tam duży liberalizm i zbytnia jednostronność w przygotowaniu do zawodu. Absolwenci, którzy uzyskują tzw. stopnie magisterskie, owszem, posiadają na pewno pogłębioną wiedzę w zakresie swego przedmiotu, wynoszą także ze studiów duże „poczucie swojej ważności i wszechstronności". „Tyle umiem — oświadczył mi swego czasu pewien z absolwentów WSP — że mógłbym wykładać nawet w wyższej uczelni" — a szkoła średnia? To fraszka.

Tymczasem ci absolwenci mają bardzo nikłe przygotowanie ogólne, pedagogiczne, nie mówiąc już o ogólnej kulturze umysłowej, językowej, a przede wszystkim kulturze filozoficznej. Trudno przekonać nauczyciela, który ukończył studia w Polsce

Ludowej, że sposób przekazywania wiadomości, sposób interpretacji przedmiotu, musi być inny od sposobu interpretacji z epoki braci Mazanowskich, że wychowanie w szkole musi wynikać z założeń ustrojowych naszego państwa i musi być oparte na podstawach filozofii materialistyczno-dialektycznej. Nie mogę zrozumieć, jak to się dzieje, że młodzi nauczyciele fizyki, biologii czy matematyki, którzy ze stopniem magisterskim ukończyli studia wyższe przed trzema, dwoma laty czy przed rokiem, posiadają jak najbardziej idealistyczny pogląd na świat. A jednocześnie ci sami nauczyciele, którzy całą swoją karierę życiową zawdzięczają Polsce Ludowej, mają jak najbardziej wstrzemięźliwy do niej stosunek.

Czy można wobec tego się dziwić, że duża część młodzieży o ponadprzeciętnej inteligencji, która obserwując gwałtowny rozwój nauki i techniki, obserwując obraz przemian społeczno-ekonomicznych, politycznych i kulturalnych doby dzisiejszej, w sposób żywiołowy wyzwala się spod wpływu dawnych autorytetów i z „przesądów świata ćmiących", że ta młodzież nie znajduje właściwego klimatu w szkole, że nie ma możliwości zaspokojenia swych moralnych i umysłowych potrzeb na zajęciach lekcyjnych, że sama musi się borykać z tym wszystkim, co ją dręczy i niepokoi, że nie zawsze daje sobie sama radę i często schodzi na manowce. Traci szacunek dla swych wychowawców i nauczycieli, lekceważy sobie zajęcia, które jej nic nie dają, staje się cyniczną i bezideową. Nie dlatego, że zerwała z dawnymi autorytetami, lecz dlatego, że nie znalazła nowych, autorytetów na miarę swoich wymagań.

Szkoda, że ZNP i władze szkolne, zamiast postawić zagadnienie bardzo wszechstronnego i gruntownego przygotowania nauczycieli do szkół typu licealnego, upowszechniają zasadę otwierania przez tych nauczycieli tzw. przewodów doktorskich. Zgadzam się, jeżeli kandydat na doktora jest nieprzeciętnym nauczycielem szkoły średniej, posiada gruntowne przygotowanie naukowe, umysłowe, pedagogiczne, filozoficzne, jeżeli posiada właściwą postawę nauczyciela, wychowawcy i właściwą postawę ideową i polityczną; taki nauczyciel może być w przyszłości dobrym nauczycielem i wychowawcą szkoły wyższej. Jest to najwłaściwsza droga do kariery uniwersyteckiej. Jeżeli natomiast chodzi o to, by się wykazać statystycznie dużą ilością doktorów w szkole średniej, to jest to najbardziej szkodliwe. Budzi niezdrowe ambicje u i tak już chorujących na przerost tych ambicji, przeważnie marnych nauczycieli, którzy marzą o katedrze uniwersyteckiej i dlatego mało co robią, żeby dobrze uczyć w szkole średniej. Bo wszystkie przedmioty, które mogłyby poprawić metodę pracy nauczycielskiej, jak pedagogika, metodyka itd., nie dają im żadnej satysfakcji. Nudzą ich. Tacy ludzie nie rozumieją, że większą satysfakcją jest być dobrym nauczycielem szkoły średniej czy podstawowej niż bardzo przeciętnym nauczycielem uniwersyteckim.

Jeżeli porusza się sprawę przygotowania kadr nauczycielskich, to nie można ograniczać się do wyższych uczelni; nauczycieli przygotowują także średnie zakłady kształcenia nauczycieli, licea pedagogiczne i studia nauczycielskie. Niestety, stopień przygotowania nauczycieli do szkół podstawowych jest zależny od stopnia przygotowania nauczycieli do szkół średnich, ponieważ ci nauczyciele uczą również w zakładach kształcenia nauczycieli. Mnie się wydaje, że u nas istnieje dużo nieporozumień, jeśli chodzi o zagadnienie kształcenia w ogóle, a przede wszystkim kształcenia nauczycieli. Dużo dyskutuje się na temat, czy licea pedagogiczne, czy też studia nauczycielskie lepiej przygotowują do zawodu. Odpowiedź jest chyba tylko jedna. Te zakłady, które mają lepszych nauczycieli. Przy doborze równych poziomem nauczycieli większe szanse mają licea pedagogiczne. Pięć lat to jednak jest bardzo dużo. A to, że łatwiej jest przystosować do nauki i przygotować do zawodu absolwenta szkoły podstawowej niż absolwenta liceum ogólnokształcącego często z poważnymi brakami w zakresie wykształcenia i wychowania — to też ma swoje znaczenie.

Jest tylko jeden warunek. Żadne nowe formy organizacyjne, żadne urządzenia techniczne nie podniosą poziomu nauczania i wychowania, jeżeli ta najważniejsza maszyna, jaką jest nauczyciel, nie będzie prawidłowo funkcjonowała. U nas dużo się mówi i zapowiada, dużo się pisze, ale bardzo mało się robi, aby w zakładach kształcenia nauczycieli, szkołach bądź co bądź również i pod względem uposażenia nauczycieli poważnie uprzywilejowanych, pracowali najlepsi nauczyciele. O ile od nauczyciela wymagamy bardzo dużo, to ileż winniśmy wymagać od nauczyciela nauczycieli? Niestety, na tym odcinku panuje duża niefrasobliwość i obojętność.

Chciałbym jeszcze jedno zagadnienie poruszyć, na pozór odrębne, ale w zasadzie ściśle związane z myślą przewodnią mych wypowiedzi. Chodzi mi mianowicie o zagadnienie kształcenia nauczycieli szkół średnich. Swego czasu zagadnienie to było dyskutowane na łamach prasy pedagogicznej. Wysuwano tam najróżnorodniejsze wnioski i koncepcje, między innymi proponowano, aby tak jak to było w okresie międzywojennym, po dwuletniej praktyce, wprowadzić dla nauczycieli posiadających stopień magisterski egzamin państwowy na nauczyciela szkół średnich. Po pewnym czasie cała ta dyskusja ucichła i wszystko pozostało po dawnemu. Sprawa ta podobno jest nieaktualna, i ta forma doskonalenia kadr nie zostanie u nas wprowadzona, jako przestarzała, nie odpowiadająca naszemu ustrojowi. Należałoby odwołać się do wypowiedzi twórców teorii socjalizmu, którzy niejednokrotnie stwierdzali, że dziedzictwem naszym musi pozostać to wszystko, co postępowa część ludzkości stworzyła na przestrzeni wieków, kiedy bardzo ostro krytykowano i w czambuł potępiano szkołę burżuazyjną, Lenin powiedział: „Gdy często słyszymy zarówno wśród przedstawicieli młodzieży, jak i wśród niektórych rzeczników nowego pokolenia napaść na dawną szkołę, że dawna szkoła była szkołą kucia, powiadamy im, że p o w i n n i ś m y p r z e j ą ć o d d a w n e j s z k o ł y t o, c o b y ł o w n i e j d o b r e" („Zadania Związków Młodzieży", s. 19. „Książka i Wiedza", 1950). Nasza szkoła doby minionej posiada duże osiągnięcia, nie dzięki burżuazji, ale wbrew burżuazji, dzięki wielkim ludziom postępu. Za postępową uważam tę formę doskonalenia kadr nauczycielskich dlatego, że przyczyni się ona na pewno do usprawnienia metod nauczania i wychowania w szkole. Odwoływanie się jedynie do dobrej woli i poczucia odpowiedzialności jest jeszcze dzisiaj grochem rzucanym o ścianę. Zbyt pochlebne, niestety, mamy zdanie o naszej zbiorowej świadomości.

Wydaje mi się, że to, iż nauczyciel po dwu latach względnie trzech latach praktyki musi się poddać egzaminowi na nauczyciela szkoły licealnej, że musi się do tego egzaminu przygotować s a m o d z i e l n i e, że musi przeczytać sporo tomów dzieł z zakresu pedagogiki, dydaktyki, psychologii i filozofii, a przy tym wykazać się dobrą praktyką, musi to wszystko w sobie przetrawić i przemyśleć — to będzie wielka wygrana dla naszej szkoły.

Piszący te słowa należy do pokolenia, które po uzyskaniu dyplomu ukończenia studiów wyższych musiało się poddać takiemu egzaminowi. Osobiście wcale tego nie żałuję. Ten okres intensywnej pracy samodzielnej dał mi chyba więcej aniżeli lata studiów uniwersyteckich. Okres ten rozbudził we mnie zamiłowanie do czytelnictwa i bardzo mocno, na całe życie związał mnie z zawodem nauczycielskim.

W samokształceniu nauczyciela dominować winno nie tyle zgłębianie wiadomości często w bardzo zawężonej specjalności, ile raczej poszerzanie zakresu wiadomości, obejmujące szeroki wachlarz różnych dyscyplin naukowych treścią swoją zbliżonych do przedmiotu, którego nauczyciel uczy w szkole. Dlatego właśnie między innymi występuję przeciwko tzw. przewodom doktorskim i za egzaminem praktycznym na nauczyciela szkół licealnych. Szerokie horyzonty umysłowe nauczyciela, gruntowne przygotowanie pedagogiczne, głęboka kultura filozoficzna i polityczno-moralna mogą uczynić z nauczyciela osobowość wychowawczą z prawdziwego zdarzenia. Ponieważ natura sama nie tworzy takich wychowawców, dlatego mamy ich stosunkowo mało.

Dlatego też tracimy bardzo wiele niezwykle cennych wartości moralnych i umysłowych, które nasze dzieci wnoszą z sobą do szkoły. Gdybyśmy potrafili obliczyć straty, jakie z tego wynikają dla naszej kultury i naszej narodowej gospodarki, bylibyśmy mocno zdziwieni. Dlatego musimy walczyć o nauczyciela i wychowawcę z prawdziwego zdarzenia. Wychowawca z prawdziwego zdarzenia to taki wychowawca, który posiada nie tylko wiedzę, ale również i umiejętność przekazywania tej wiedzy w sposób przejrzysty, prawidłowy i przyjemny, nawet wytworny. To taki wychowawca, który umie te wszystkie spętane i utajone, tkwiące w dziecku, wartości ożywić, wyzwolić i nadać im odpowiednią barwę. Czy nauczyciel, który z obraźliwym epitetem czy z dwóją jak z kańczugiem w ręku stoi nad dzieckiem, czy belfer, dla którego jedno dziecko posiada rączkę, a drugie łapę, który jak gromowładny Dzeus ujarzmia rozhukaną menażerię — pytam — czy taki nauczyciel może wyzwolić te wszystkie wartości? Nie jest zjawiskiem odosobnionym, że wszystko zło, wszystkie swoje niepowodzenia dydaktyczne czy wychowawcze widzimy w dziecku. Na posiedzeniach rad pedagogicznych zamiast o swych brakach i błędach wychowawczych, o swych niedociągnięciach natury dydaktyczno-metodycznej i organizacyjno-porządkowej mówimy przeważnie, czasem wyłącznie o tym, że młodzież jest leniwa, niezdyscyplinowana, arogancka, nieobyczajna itd., itd. Niejednokrotnie ma się wrażenie, że to nie my młodzież, a młodzież nas winna wychowywać, że ona nam winna służyć przykładem pracowitości, punktualności i obowiązkowości, uprzejmości itd., itd. Byłem kiedyś osobiście świadkiem bardzo charakterystycznej dyskusji na jednym z posiedzeń rad pedagogicznych. Nauczyciel żalił się właśnie na aroganckie zachowanie się ucznia wobec niego, jako nauczyciela.

Powszechne oburzenie wywołało zapytanie, jak nauczyciel zachował się wobec tegoż ucznia. Jak to, nauczyciel ma się tłumaczyć ze swego zachowania się wobec ucznia? Działo się to wprawdzie przed kilku laty, ale i dziś takie postawy pedagogiczne nie należą do rzadkości. Jeszcze i dziś istnieją w szkołach jakby dwie odrębne, nawzajem zwalczające i przechytrzające się społeczności — nauczyciel i uczeń.

Bez zaufania, którym będzie nas darzyć młodzież i rodzice, nie wychowamy młodzieży. A zaufanie można zdobyć tylko wtedy, kiedy się dziecko kocha. Bez zaufania nie poznamy dziecka, a bez poznania nie zrozumiemy go i nie wychowamy.

Może ktoś mi zarzucić, że w zbyt czarnych kolorach widzę naszą szkołę. Bynajmniej. Tak nie jest. Widzę i zgadzam się z opinią tych, którzy mówią i piszą o naszych osiągnięciach, zwłaszcza w zakresie przebudowy struktury organizacyjnej, tworzenia bazy materialnej szkoły. Znam bardzo dobre i szkoły, i bardzo dobrych nauczycieli, ale uważam, że należy również widzieć i pisać o tym wszystkim, co jest złem w naszej rzeczywistości. Uważam, że temu wszystkiemu, co opóźnia nasz rozwój, co dyskredytuje nasz ustrój, należy wypowiedzieć stanowczą i zdecydowaną walkę. Pragnę podkreślić, że wyniki moich rozważań oparte są jedynie i wyłącznie na własnym doświadczeniu — nie sprawozdaniach o opiniach innych ludzi, bo tam najczęściej pisze się i mówi nie to, co się pisać powinno, ale to, co się chce pisać — żeby dobrze wypadło.

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

MARIAN FALSKI: REFORMA NAUCZANIA W KLASACH I—IV GARŚĆ UWAG DO DYSKUSJI

Warszawa 1963 „Nasza Księgarnia" ss. 156

Dobór treści i form wszelkiego nauczania systematycznego, a więc również nauczania na stopniu początkowym, jest określony wielu czynnikami — takimi, jak właściwości psychiki dziecka, potrzeby społeczne, technika itd. Kto by chciał przejść obok tych czynników, nie opracuje dobrego programu. Prof. Falski widzi program na tle głęboko pomyślanej syntezy doświadczeń przeszłości, potrzeb współczesnych i wymagań przyszłości. I dlatego jego „garść uwag" może stać się w wyniku dyskusji zalążkiem nowych koncepcji wyrosłych na tle potrzeb rozwijającego się i zmieniającego życia.

Książka rozpoczyna się rozdziałem o założeniach ogólnych reformy szkolnej. Autor wysuwa postulaty, które są, zdawać się może, oczywiste: że reforma powinna w pewnym znaczeniu wyprzedzać rzeczywistość, że powinna uwzględniać nie tylko zmiany w nauce, technice, sztuce, w ustroju społeczno-gospodarczym, w stosunkach międzynarodowych, lecz również uwzględniać odrębności związane z warunkami i postępowymi tradycjami własnego kraju, że trzeba wyeliminować materiał mniej ważny na rzecz nowego, że ze względu na narastające ilości materiału nadać trzeba szkole bardziej intensywny bieg, wprowadzić technikę wydobywając szkołę w procesie dydaktyczno-wychowawczym z zacofania, uspołecznić życie szkolne przez większe uelastycznienie organizacji zajęć, wprzągnąć wreszcie do pomocy dom rodzinny dziecka i środowisko.

Postulaty te traktowane w izolacji od skomplikowanych warunków życia wydają się słuszne i dziwne, że nie są w całej pełni realizowane. Przy głębszej jednak analizie każdego z osobna ujawni się, jak daleka jest droga od postulatu do możliwości jego realizacji. Przykładem może być postulat, by reforma była „wyrazem naszej własnej, niezależnej koncepcji pedagogicznej" (s. 8). Powstaje od razu pytanie, od czego te koncepcje mają i mogą być niezależne? Niezależne w zakresie organizacji, doboru treści, form organizacyjnych, doświadczeń wychowawczych w innych krajach? Rozwój nauki, techniki, sztuki, stosunków gospodarczo-społecznych, o których Autor pisze w tym samym rozdziale, jest rozwojem w skali ogólnoświatowej i ani potrzebne, ani możliwe, by nie oddziałały one na koncepcję reform, gdziekolwiek się one odbywają. I dlatego postulat w ten sposób sformułowany może dotyczyć tylko pewnych ściśle określonych odcinków, nie może natomiast rzutować na całość koncepcji.

W rozdziale następnym scharakteryzowany jest ogólny program nauczania. Nowy program dla klas I—IV określony jest jako poprawkowy, który nie wnosi nic istotnie nowego. Wątpliwość, czy nauczanie globalne w klasach I—II może być „w całej rozciągłości" zastosowane, została usunięta w nowym wydaniu programu przez ogólniejsze określenie tego nauczania jako „bardziej całościowe" — bez użycia terminu „globalne" czy „łączne" i bez tej „całej rozciągłości". Nie rozwiązuje to oczywiście sprawy organizacji nauczania i problem pozostaje otwarty, można by go sformułować prostym: jakie ma być to nauczanie w klasach I/II, jaka różnica między klasami I i II a klasami III/IV. Sformułowania obecnego programu są pod tym względem dość enigmatyczne. Zarzut, iż w planie i programie widzimy niedomó-

wienia i niekonsekwencje świadczące o braku wyraźnego stanowiska, wydaje się całkowicie słuszne.

Prof. Falski odnosi się też krytycznie do działu nazwanego „tematyką". Proponuje wyodrębnienie jej z programu języka polskiego i utworzenie nowego przedmiotu, który mógłby się nazywać „Wiadomościami o przyrodzie i człowieku" lub „Przyrodą i człowiekiem". Byłoby to podobne — zauważa — do dawnej „nauki o rzeczach", jednak ujętej szerzej, i to nie jako nauka o rzeczach, lecz o zjawiskach z zakresu przyrody i działalności człowieka. Osobne godziny można by wygospodarować przez zmniejszenie godzin języka polskiego.

Propozycja jest interesująca, nasuwają się jednak takie wątpliwości: 1) wszystkie ćwiczenia językowe muszą być oparte na konkretnych treściach, a właśnie w tematyce są wskazane te treści; 2) podobnie z treścią czytanek, dla których tematyka jest wskazówką o sposobie doboru treści; 3) tworzenie odrębnego przedmiotu przy tendencji do całościowego ujmowania procesu nauczania w klasach początkowych budzić musi refleksję, iż projekt został wydedukowany bez łączności z całokształtem problematyki nauczania początkowego. Niezależnie od tych zastrzeżeń sam postulat zmiany treści tematyki, odświeżenia jej i dostosowania do rozwijającego się życia, zmieniających się doświadczeń i przeżyć dzieci, rozszerzania zakresu wiedzy dzieci o świecie i życiu jest słuszny i trzeba wziąć to pod uwagę przy dalszej pracy nad programami. Bo teza, iż „już od I klasy wzmóc należałoby znacznie kontakt bezpośredni dzieci z przyrodą i kulturą poza ławką szkolną i podręcznikiem i ten kontakt utrzymać w całej pełni w klasach dalszych we wszystkich wypadkach, kiedy w otoczeniu mieć można odpowiedni materiał" (s. 39), jest wytyczną dla praktyki i programu i warunkiem uzyskiwania pozytywnych wyników nauczania i wychowania.

Rozdział III jest poświęcony analizie podręczników do nauczania języka polskiego. Ocena jest negatywna. Zarzut główny dotyczy sposobu „konstruowania" czytanek; autor nazywa sposób ten „metodą nożyczkową", która w wyniku daje „sieczkę nie powiązanych ze sobą treści". Liczne przykłady ilustrują to twierdzenie. Zarzuty są zasadniczo słuszne. Jako przykład lepszego sposobu opracowania książki prof. Falski wskazuje „Pierwszą czytankę" Ireny Słońskiej.[1] Lecz i ta dobra czytanka jest obarczona grzechem wypisowności. „Stajemy — postuluje autor — przed koniecznością opracowania czytanek, jeśli nie dla klas wszystkich, to na razie przynajmniej dla klasy II. Chodzi o opracowanie czytanki oryginalnie napisanej, na wysokim poziomie artystycznym, uwzględniającej potrzebę nauczania dzieci języka, czytania, pisania, budzenia głębszych przeżyć i oddziaływania wychowawczego" (s. 47).

Postulaty są słuszne, przed autorami podręczników stoi wielkie zadanie wypracowania nowej koncepcji czytanki. I będą to, sądzimy, nie fragmenty różnych dzieł, lecz właśnie całość tematyczna, opowiadanie, powieść, frapujące przygody. Jak trudne jest to zadanie, wiedzą o tym autorzy, doświadcza tego również prof. Falski jako autor „Elementarza". Gdy Julian Przyboś na łamach *Kultury* ocenia krytycznie wiersze zamieszczone w „Elementarzu" i gdy zarzuty dotyczą wierszy Tuwima i Słonimskiego, to dowodzi trudności w przygotowaniu dobrych tekstów dla dzieci. Nawet jeśli autorami są wybitni przedstawiciele literatury.[2]

Podobnie krytycznie ocenia prof. Falski podręczniki do ćwiczeń gramatyczno-ortograficznych. Przyznaje pierwszeństwo zeszytom z gotowymi wzorami, które zwalniają uczniów od trudu przepisywania wzorów. Obecnym podręcznikom zarzuca nieekonomiczną budowę wzorów do ćwiczeń, niewybredny dobór tekstów, schematyzm definicji i klasyfikacji, wprowadzanie kikutów wyrazów.

[1] Nie Solskiej — jak wydrukowano na s. 46!
[2] J. Przyboś: „Wierszyki w Elementarzu". *Kultura*, 1963, nr 19.

W rozdziale czwartym jest analiza podręczników matematyki. Wynikają z niej interesujące propozycje. Jedna dotyczy przeniesienia zadań liczbowych do specjalnych zeszytów, ażeby odciążyć uczniów od uciążliwego przepisywania warunków zadań. Jest to na pewno postulat słuszny, a jego realizacja pilna. Prof. Falski nie wspomina o tym, że w naszej literaturze podręcznikowej mamy taki typ podręcznika, mianowicie T. Abramowicza dla klasy II. Idzie więc jedynie o to, ażeby wydawnictwo to udostępnić wszystkim uczniom i rozszerzyć na wszystkie klasy.

W dalszym ciągu prof. Falski analizuje zadania tekstowe podręczników. Ich tematykę ocenia negatywnie, radzi złożyć ją do lamusa i szczelnie zaryglować, aby nie stała na przeszkodzie powołaniu do życia tematyki odmiennej, nowoczesnej, interesującej, kształcącej. Ta ostra krytyka dotyczy tematyki martwej, oddalonej od doświadczeń dzieci, takiej jak na przykład w zdaniach: „Zbudowano 4 domki. Każdy domek ma po 3 kominy. Ile jest kominów w 4 domkach?" — Prof. Falski pisze: „Takie skierowywanie uwagi uczniów na liczenie domów, bram w domach, kominów i okien czy latarń na rynkach budzi zastrzeżenia, nawet gdy się bierze pod uwagę, iż dodawanie w tym wypadku liczb jednakowych może być przygotowaniem do nauki mnożenia, wyprowadzanego z dodawania. Dla uczniów bowiem będą to przerachowania nudne, monotonne, pozbawione życiowego uzasadnienia. Można przecież bez trudności wziąć jakieś inne bardziej rozsądne czynności, chociażby na przykład obliczanie, ile par bucików czy innych przedmiotów kupić musi mama dla dzieci w rodzinie, mającej ich jedno, dwoje, troje czy czworo" (s. 80). Nową tematykę widzi autor w takich czynnościach, jak liczenie gier i zabaw, rytmiki i tańca, zabawek i rzeczy posiadanych przez dzieci, liczenie i mierzenie najrozmaitszych przejawów życia roślin i zwierząt. Jest to niewątpliwie słuszne, ale tylko do wskazówki, iżby dzieci miały liczyć jaja i pisklęta w ptasich gniazdach. Byłoby to istotnie ciekawe dla dzieci, jednak wychowawczo niebezpieczne.

W rozdziale piątym jest omówiona problematyka nauczania przyrody i geografii. Z wielu uwag krytycznych zwrócę uwagę na jedno — na program geografii w klasie IV. Nikogo program ten właściwie nie zadowala, gdyż jest zarówno zbyt ogólny i zbyt konkretny; zbyt ogólny w części pierwszej, kiedy uczniowie przed poznaniem krajobrazu uczą się takich abstrakcyjnych rzeczy, jak plan, mapa, kierunki itd., zbyt natomiast konkretny w ujęciu obrazów, nie powiązanych z sobą, oderwanych, stanowiących — jak je charakteryzuje autor — mieszankę fragmentów, które mimo starannego autorskiego opracowania nie prowadzą do uogólnień i syntez, niezbędnych w nauce nie tylko na wyższych, ale i na niższych poziomach. Wyjście z tej sytuacji, jakie proponuje autor, wydaje się niewystarczające. Aby usunąć rażącą różnicę między kursem geografii fizycznej i kursem Polski w obrazach, autor radzi oprzeć nauczanie na serii map będących powiązaniem ilustracji z mapą. „Każdej takiej mapie — pisze — poza ogólną informacją dodana byłaby charakterystyka umieszczonego na niej zjawiska, wyrażona w obrazach i ilustracjach uzupełniających" (s. 120). Myśl słuszna, akceptująca realizowane już tego rodzaju pomysły (np. propozycja J. Mrożkiewicza na łamach *Życia Szkoły*, 1956, nr 1 — „Mapa konturowo-obrazowa").

W rozdziale ostatnim prof. Falski mówi o nauczaniu historii w ramach języka polskiego, higieny, wychowania etycznego i estetycznego, o technice i sztuce, zajęciach praktyczno-technicznych, wychowaniu plastycznym i muzycznym. I w tym rozdziale znajdują się ciekawe propozycje i celne oceny krytyczne tradycyjnie sformułowanych ujęć programowych. Prof. Falski nie akceptuje fragmentarycznych obrazów z historii i wolałby wiadomości bardziej przyczynowo powiązane; higienę radzi włączyć do programu wychowania fizycznego, widzi też potrzebę wydania bardziej szczegółowego zarysu teorii i metod wychowania; projekt zacieśnienia za-

kresu estetyki życia codziennego przez wcielenie jej w ramy wychowania plastycznego wydaje się niesłuszny.

Wyłowione z książki problemy, a jest ich oczywiście znacznie więcej, charakteryzują dość wyraźnie propozycje prof. Falskiego. Jest to dążenie do przebudowy nauczania początkowego w sposób zdecydowany przez dostosowanie treści i kierunku programu do współczesności. Gdy w ostatnich zdaniach twierdzi, że zarówno nowy program dla klas I—IV, jak również kryteria, na których opierana jest aprobata podręczników, „nie wnoszą do dotychczasowego systemu nauczania tych elementów, które mogłyby stanowić zalążek bardziej śmiałej, nowoczesnej reformy, jakiej chwila obecna od nas wymaga" (s. 153), to widać wyraźnie postawę reformatora, którego nie zadowalają drobne poprawki i dopiski do istniejących sformułowań; ten reformator chce oprzeć nowe programy na jasno określonej koncepcji, na śmiałym doborze treści, na zdecydowanym odcięciu się od tradycji, jeśli ta tradycja stanowi zaporę w drodze do ulepszania treści i formy. Jeśli nie wszystko, co prof. Falski proponuje, jest możliwe do zrealizowania, w każdym razie nie od razu, w tej chwili, jeśli proponując nie bierze pod uwagę trudności związanych z przygotowaniem nauczyciela, warunkami materialnymi szkoły, to nie musi to ujemnie kwalifikować propozycji. Książka prof. Falskiego będzie zapładniać przez długie lata myśl teoretyczną i praktykę nauczania i wychowania. W „garści uwag do dyskusji" będziemy widzieli cenną pozycję w naszej skromnej literaturze pedagogicznej poświęconej nauczaniu początkowemu.

Okres realizacji nowego programu, ustalający treści i kierunek nauczania na kilka lat, będzie jednocześnie okresem gromadzenia wytycznych przygotowujących dalsze reformy. W pracy tej propozycje prof. Falskiego będą na pewno myślą przewodnią i zachętą do wysuwania koncepcji śmiałych, wolnych od skostniałych i przestarzałych form tradycyjnych. I to jest, sądzę, największa wartość „garści uwag" prof. Falskiego.

Stanisław Nowaczyk

EUSTACHY KUROCZKO: „NA TRUDNEJ DRODZE NAUCZYCIELA" Warszawa 1962 PZWS

Wydanie książki przedstawiającej sylwetkę, życie i działalność jednego nauczyciela jest zwykle spowodowane stwierdzeniem jakichś wybitnych cech i zasług tego nauczyciela. Musiał to więc być wybitny pedagog, teoretyk lub praktyk, działacz oświatowy lub publicysta. Kuroczko łączy w sobie kilka tych cech: był wybitnym pedagogiem, praktykiem, działaczem oświatowym i publicystą i w pełni zasłużył na to, aby ukazała się książka o nim.

Książka została przygotowana do druku przez komitet redakcyjny w składzie: Żanna Kormanowa, Aleksander Lewin, Bolesław Milewicz i Stanisław Skrzeszewski. Składa się ze wstępu i trzech części. Pierwsza zawiera autobiografię Kuroczki, druga jego rozprawy, artykuły i przemówienia, w trzeciej są wspomnienia o Kuroczce.

We wstępie zatytułowanym „Człowiek i działacz" Żanna Kormanowa przedstawia życie i działalność Kuroczki, jego zdolności i zasługi, nie ukrywając słabości i błędów, które ujawniały się niekiedy w jego trudnym życiu, przepełnionym niestrudzoną pracą i walką o zwycięstwo słusznych, postępowych ideałów.

Wstęp daje obiektywną informację o jego życiu, ale pełny, żywy, pasjonujący obraz okresu życia Kuroczki od dzieciństwa do roku 1939 znajduje się w autobiografii zatytułowanej „Wyznania nauczyciela". Wyznania te to najbardziej interesująca i wartościowa część książki. Oto charakterystyczne cechy tej autobiografii:

Napisana jest w sposób ciekawy i obrazowy. Język i styl świadczą o zdolnościach literackich autora. Zawiera dokładne opisy niektórych, ciekawych wydarzeń z dzieciństwa i młodości. Szczególnie interesujące są sceny ze szkoły, np. scena przedstawiająca przykre przeżycie młodego Kuroczki, kiedy w II klasie gimnazjum ksiądz powiedział do niego na lekcji: „Synu, po co ci łacina, ty na robotnika aż za dużo umiesz".

Nie jest tylko rejestracją faktów z życia, ale ukazuje drogę przekształcania się i dojrzewania świadomości autora od pierwszych upokorzeń społecznych i przykrości doznawanych od dzieci „z lepszych domów" i od starszych, ale bez zrozumienia istotnych przyczyn gorszego traktowania dziecka proletariackiego, do uświadomienia sobie klasowego podłoża tych upokorzeń i do ukształtowania się postawy buntu i walki z niesprawiedliwością społeczną, w wyniku czego w 24 roku życia wstąpił do rewolucyjnej Niezależnej Partii Chłopskiej.

Autor ukazuje główne czynniki, jakie spowodowały ukształtowanie się jego świadomości i rewolucyjnej postawy: doświadczenie życiowe i stała, systematyczna praca samokształceniowa. Czytał bardzo wiele i dokształcał się stale: jako uczeń w gimnazjum i robotnik w Borysławiu, jako korepetytor i nauczyciel. Zainteresowania miał szerokie i różnorodne: literatura naukowa, filozoficzna, społeczno-polityczna, szczególnie marksistowska, historyczna i beletrystyczna. Pasja czytania i zdobywania nowej wiedzy nie opuszczała go nawet w najtrudniejszych chwilach życia.

Wyznania napisane są szczerze. Autor nie ukrywa swych wad i błędów, jakie popełniał w początkach swej pracy nauczycielskiej. Szczerość, przedstawienie trudności życiowych, powodzeń i niepowodzeń, bez wybielania samego siebie i koloryzowania budzi zaufanie czytelnika do tej autobiografii.

Szczególne znaczenie ma ta jej część, która ukazuje autora jako nauczyciela, jego dorabianie się nowych i lepszych metod pracy, zdobywanie kwalifikacji nauczycielskich i wyższych studiów, jego aktywna praca w środowisku, zwalczanie wstecznictwa i zabobonów, nieuginanie karku przed władzami sanacyjnymi, które go szykanowały, przenosiły i w końcu do Berezy zesłały.

Autobiografia ukazuje wzór pracy młodego nauczyciela w szkole, pracy nad sobą, pracy wśród chłopów i robotników, wzór postawy pełnej hartu, nieugiętej, twardej.

W drugiej części książki zamieszczono 23 rozprawy, artykuły i przemówienia. Rozdzielono je na trzy grupy: pierwsza grupa dotyczy okresu jego pracy w sanatorium na Górce, druga ma charakter historyczny, trzecia zawiera zagadnienia i problemy aktualne w Polsce Ludowej.

Dużo miejsca w książce przeznaczono na artykuły i rozprawy Kuroczki związane z jego dziesięcioletnią pracą (od 1930 do 1939 r.) w sanatorium dla dzieci przewlekle chorych (gruźlica kostno-stawowa i gościec zniekształcający) na Górce w Busku Zdroju. Jest to okres pięknej i żarliwej pracy Kuroczki, w której wykazał wiele wnikliwości pedagogicznej, zrozumienia i miłości dzieci chorych, starając się leczyć, uczyć, wychowywać, rozbudzać ich zainteresowania intelektualne. Szkoła sanatoryjna, którą organizował i kierował, była dla niego równocześnie terenem pracy badawczo-naukowej.

Jego artykuły: „Głos nauczyciela z Górki", „Społeczne podstawy leczenia i wychowania dzieci przewlekle chorych w świetle dziesięcioletniej pracy na Górce" oraz „Postulaty dydaktyczno-organizacyjne rozwijającego się szkolnictwa sanatoryjnego w Polsce" świadczą o dojrzałości pedagogicznej autora, który nie tylko dostrzega specyfikę pracy dydaktyczno-wychowawczej z dziećmi chorymi i podaje wskazówki i rady, które i dziś są aktualne w tego typu szkołach, ale wskazuje perspektywy takiej organizacji tych szkół, aby z przewlekle chorego dziecka ukształtować „typ człowieka najbardziej zbliżony do pełnowartościowego, normalnego człowieka". W tym celu między innymi wysuwa postulat nie zrealizowany w Polsce między-

wojennej, aby dziecko przewlekle chore przebywało w sanatorium aż do zupełnego wyleczenia.

Zasługuje na uwagę dłuższa rozprawa badawcza (32 strony) „Handel u dzieci". Na podstawie obserwacji wielu przypadków handlowania u dzieci w sanatorium na Górce autor omawia ślady handlu w okresie przedszkolnym, prymitywny handel wymienny bez poczucia obiektywnej wartości towaru we wczesnym wieku szkolnym, handel wymienny i pieniężny z poczuciem obiektywnej wartości towaru w późniejszym wieku szkolnym, ciekawe i bardziej skomplikowane formy handlu w wieku od 12 do 16 lat oraz niektóre zjawiska społeczne towarzyszące handlowi, jak pośrednictwo, paserstwo itd.

Autor oparł swe wywody na zbyt wąskiej bazie empirycznej, bo tylko na obserwacji dzieci jednego zakładu, nie przeanalizował dogłębnie zaobserwowanych faktów, ograniczył się przeważnie tylko do opisu i wyprowadził zbyt pochopnie niektóre wnioski ogólne, jak np., że rozwój handlu od dzieciństwa do okresu młodzieńczego nasuwa analogię do rozwoju handlu w społeczeństwie od form prymitywnych do współczesnych lub że handel u młodszych dzieci jest zjawiskiem zbiorowym, u starszych zaś zjawiskiem indywidualnym. Jednak przedstawienie w sposób ciekawy wielu przykładów handlowania u dzieci młodszych i starszych oraz próby wyprowadzania wniosków ogólnych stanowią o pewnej wartości tej rozprawy dla praktyki. Lektura jej może przyczynić się do zwrócenia przez nauczycieli większej uwagi na zjawiska handlowania wśród dzieci i młodzieży szkół wszystkich typów.

W dłuższym artykule „O postawę społeczną nauczyciela" (38 s.), który wydany był przez PZWS w roku 1947 jako osobna broszura, autor snuje na wstępie rozważania socjologiczne na temat inteligencji polskiej i na tym tle analizuje postawę ideową nauczycielstwa polskiego, wykazując, że wadliwy i tendencyjnie ukierunkowany system kształcenia nauczycieli w Polsce międzywojennej utrudniał masie nauczycielskiej zajęcie odpowiedniej postawy w stosunku do procesów społecznych i do zagadnień politycznych tego okresu. Omawia krytycznie ówczesny system dokształcania i doskonalenia nauczycieli. Szczególnie ostro krytykuje konferencje rejonowe, zarzucając im zbyt wąski zakres tematyki, brak problemów nowoczesnej pedagogiki, jałowość dyskusji i nudną, zatęchłą atmosferę. Autor uważa, że „trudno dziś znaleźć nauczyciela, który by obiektywnie stwierdził, że tej formie dokształcania cokolwiek zawdzięcza" (s. 157). Wydaje się, że krytyka ta jest przesadna. Pamiętamy te konferencje. Prawda, że na ogół nie ukazywały one politycznego, klasowego oblicza szkoły, ale nie zawsze była na nich zatęchła atmosfera, dyskusje często były wartościowe, ciekawe, a nieraz i problemy o charakterze społecznym były omawiane, chociaż zwykle w zawoalowanej formie. Konferencje te często rozbudzały u młodych nauczycieli zapał do samokształcenia.

I w tym artykule, i w następnym zatytułowanym „Ocena przeszłości ZNP" autor przedstawia w skrócie historię ZNP, szczególnie zwracając uwagę na walkę ZNP o postępową, wysoko zorganizowaną szkołę podstawową oraz na rolę lewicy nauczycielskiej w tej walce. Ukazuje też mało rewolucyjną postawę Zarządu Głównego ZNP w okresie rządów sanacyjnych. Autor potępia niektóre posunięcia i uchwały Zarządu Głównego, nie wykazując, czy były one spowodowane celowo przyjętą taktyką, czy też wynikiem poglądów i przekonań ówczesnych członków Zarządu. Dziś z dalszej perspektywy czasu ocena autora może być traktowana w szeregu wypadków jako dyskusyjna, niemniej jednak obie rozprawy są cennym przyczynkiem do poznania historii ZNP i drogi kształtowania się postawy ideowo-politycznej mas nauczycielskich.

Niektóre artykuły z trzeciej grupy zatytułowanej „W trosce o nowe pokolenie" zasługują na uwagę ze względu na aktualność poruszanych problemów. W artykułach „O trzech różnych sprawach" i „Co robić" autor uzasadnia konieczność szero-

kiego frontu w walce z chuligaństwem i wskazuje zadania, których pełna realizacja spowodowałaby likwidację chuligaństwa: ścisłe współdziałanie rodziny ze szkołą, podniesienie pracy wychowawczej szkoły i odpowiednia organizacja zajęć pozalekcyjnych dzieci i młodzieży. Kuroczko pisał to w roku 1955. Do dziś zadania te nie zostały w pełni zrealizowane i problem chuligaństwa staje się coraz bardziej palący.

W artykule „O reformę ustroju szkolnego" autor rysuje sylwetkę nowoczesnego, postępowego człowieka, jakiego winna wychować szkoła polska. W tym celu należy przeprowadzić reformę szkolną, tak aby w szkołach ogólnokształcących była równowaga między przedmiotami humanistycznymi i matematyczno-przyrodniczymi. Uważa, że należy wprowadzić 9-letnią szkołę podstawową, proponuje 9+3, przedstawia perspektywę planowej realizacji reformy, tak aby pełna 9-letnia szkoła podstawowa była wprowadzona w roku 1970.

W pozostałych artykułach autor omawia zadania szkoły na wsi, obowiązki rodziców, rolę harcerstwa i inne.

Trzecia część zawiera 23 wspomnienia o Eustachym Kuroczce różnych ludzi, którzy go znali i współpracowali z nim. Są tu wypowiedzi Czesława Wycecha, Stanisława Skrzeszewskiego, Henryka Jabłońskiego, Wojciecha Dokary, Władysława Ozgi, Aleksandra Lewina, Bolesława Milewicza i innych. Są też wypowiedzi działaczy oświatowych z zagranicy: J. Griwkowa (ZSRR), Paula Delanoue (Francja). Wspomnienia te malują bliżej obraz Kuroczki jako człowieka pełnego energii, humoru, optymizmu, o dużej wnikliwości pedagogicznej, jako poszukującego i kształcącego się nauczyciela, pedagoga, działacza oświatowego i związkowego. W niektórych wspomnieniach są wzmianki o pewnych ujemnych rysach i słabościach Kuroczki. Słabości te powodowały, że miał ludzi niechętnych. Pisze o tym prof. Jabłoński w swym wspomnieniu:

„Miał Kuroczko i ludzi mu niechętnych — ale jakże mógł ich nie mieć człowiek o tak ogromnej dynamice działania, o takiej pasji politycznej, o tak zdecydowanych przekonaniach? Popełniał Kuroczko błędy — ale jak mógł nie popełniać tyle i w takich warunkach pracując? Ale to, co w pamięci o nim zostanie najtrwalszego — to jego głęboka ideowość, partyjność i jego stosunek do człowieka".

Książka kończy się wykazem prac Kuroczki, obejmującym 199 pozycji różnych rozpraw, artykułów, przemówień i wypowiedzi.

Książka stanowi interesującą i wartościową lekturę dla starszych i młodszych nauczycieli. Dla starszych może być bodźcem do krytycznego spojrzenia na swą pracę nauczycielską i do uświadomienia sobie, czy w tej pracy było i jest trochę pasji poznawczej, rewolucyjności i poszukiwania nowych dróg, czego tak dużo było w życiu Kuroczki. Młodzi znajdą w niej wzór do naśladowania, wzór nauczyciela aktywnego, twórczego, stale uczącego się, wzór człowieka maksymalnie zaangażowanego w życiu społeczno-politycznym i w walce rewolucyjnej o zwycięstwo socjalistycznych ideałów.

Józef Galant

KAROL DZIDUSZKO: UNIWERSYTECKIE KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI
Warszawa 1963 PZWS s. 219

I. ZAGADNIENIE I METODY BADAŃ

W ostatnich latach ukazały się u nas pierwsze sprawozdania z naukowych badań losów i kariery absolwentów naszych wyższych uczelni różnych typów. Zawarte są w zbiorach pod redakcją prof. Jana Szczepańskiego: „Z badań klasy robotniczej i inteligencji" (Łódź 1958, PWN) i „Wykształcenie a pozycja społeczna inteligencji"

(część II., Łódź — Warszawa 1960, PWN). Nie przyniosły one, jak można się było spodziewać, jakiejś radykalnej poprawy sytuacji w dziedzinie zainteresowania wyższych uczelni losami i przydatnością zawodową swych absolwentów, skoro ten sam prof. Jan Szczepański w swojej ostatnio wydanej książce pisze: „po opuszczeniu uczelni kontakt na ogół się urywa, absolwent staje sam w nowym środowisku pracy, uczelnia jest daleko, a poza tym ani on, ani pracownicy nauki nie »umawiali się« co do form dalszego kontaktu. (...) Uczelnie nie zbierają systematycznie danych o pracy absolwentów, nie rozporządzają dostateczną ilością materiałów, aby na ich podstawie weryfikować użyteczność i skuteczność programów nauczania". („Socjologiczne zagadnienia wyższego wykształcenia", Warszawa 1963, PWN, s. 335).

Przeprowadzenia badań sylwetki społecznej, warunków pracy i powodzenia w zawodzie nauczycielskim absolwentów Uniwersytetu Warszawskiego dokonała placówka kształcenia pedagogicznego na tzw. kierunkach nauczycielskich uniwersytetu, Międzywydziałowe Studium Pedagogiczne. Z inicjatywy doc. Jana Barteckiego rozpoczęto badania w 1959 roku, zakończono dwa lata później, a obecnie mamy już opracowanie ich wyników w formie książkowej.

Autorowi tej publikacji przyświecał w pracy cel ulepszenia, uzdrowienia i poprawy sprawności kształcenia nauczycieli szkół średnich na uniwersytetach. Książką swą jednak wkroczył w gąszcz zaniedbanych dotychczas w badaniach empirycznych problemów, do których nie mógł się w niej nie ustosunkować. Oto najważniejsze z nich:

1. Czy uniwersytety, czy wyższe szkoły pedagogiczne lepiej przygotowują swych absolwentów do zawodu nauczycielskiego? Czy pożyteczne jest utrzymywanie dwutorowości w kształceniu nauczycieli w szkołach wyższych? Wiemy, że taka dwutorowość istnieje w niektórych krajach o rozwiniętym systemie szkolnictwa (ZSRR, Francja), w innych nie (Anglia, USA).

2. Jakie podstawy ma niechęć większości studentów do podjęcia pracy w zawodzie nauczycielskim, a co za tym idzie, lekceważący stosunek do wykładów i ćwiczeń z przedmiotów pedagogicznych na uniwersytecie? Czy wprowadzenie dobrowolności uzupełniających studiów pedagogicznych zamiast dotychczasowej obowiązkowej „pedagogizacji" polepszyłoby, czy pogorszyło sytuację?

3. Jak przeciwdziałać trudnościom w kierowaniu absolwentów do szkół prowincjonalnych? Większość z nich stara się pozostać w wielkim mieście i dlatego 40% absolwentów kierunków nauczycielskich UW zatrudnionych w szkolnictwie pracuje w szkołach podstawowych (podaję to za K. Dziduszko), a np. w jednym tylko województwie olsztyńskim brak obecnie 140 nauczycieli szkół średnich.

Czy celowe byłoby przywrócenie obowiązującego u nas przed II wojną światową egzaminu praktycznego, którego złożenie dawało dopiero uprawnienia i dyplom nauczyciela szkół średnich?

Materiału do uogólnień dostarczyły autorowi dwie „ankiety absolwenta UW" i charakterystyki absolwentów nadesłane przez wizytatorów, dyrektorów i kierowników ich szkół.

Ankieta „A" została rozesłana do 157 powojennych absolwentów UW pracujących w szkołach na terenie Warszawy i w okręgach szkolnych warszawskim i białostockim. Zawierała ona pytania dotyczące skuteczności pedagogicznego przygotowania uniwersyteckiego i trudności w pracy nauczycielskiej. Na jej wynikach opiera autor część swych rozważań. Wszyscy absolwenci objęci tym badaniem zostali zaproszeni na spotkanie z pracownikami Międzywydziałowego Studium Pedagogicznego (MSP) i odbyli w liczbie 102 jednodniową konferencję, której przebieg dyskusji zaprotokółowano.

W ankiecie „B" zrezygnowano z wielu zazębiających się pytań, a rozszerzono problematykę o zagadnienia motywów podjęcia pracy w zawodzie nauczycielskim, mo-

ralnych i bytowych warunków pracy, twórczej inicjatywy i samokształcenia absolwenta. Badanie objęło 412 (wszystkich, których adresy znano) absolentów UW z lat 1955—60 z całej Polski (z wyjątkiem tych, którzy wzięli udział w ankiecie „A").

Charakterystyk ułożonych według „punktów" zestawionych przez pracowników MSP otrzymano 235. Z nich, jak zapewnia autor, około 70% „opracowano starannie" i na nich, w równej mierze jak na wynikach ankiet, opiera on swe uogólnienia i wnioski.

Dla ścisłości odnotujemy, że autor przeprowadził ponadto pewną ilość indywidualnych rozmów z absolwentami UW pracującymi w szkołach warszawskich. Kilkakrotnie też w swej książce nawiązuje do wyników badań prowadzonych przez różne placówki na innych uniwersytetach.

II. TREŚĆ KSIĄŻKI

Książka ma 5 rozdziałów. Z pierwszego rozdziału dowiadujemy się o kształceniu nauczycieli szkół średnich w Polsce w ostatnich 40 latach i obecnych wymiarach godzin nauczania przedmiotów pedagogicznych na różnych wydziałach i kierunkach UW.

Rozdział drugi, zatytułowany „Absolwenci uniwersytetu w pracy szkolnej", jest najobszerniejszy i najistotniejszy. Po ogólnej prezentacji metod badania i charakteru zgromadzonego materiału następuje „próba ustalenia sylwetki absolwenta oczekiwanego przez szkołę". Dyrektorzy i wizytatorzy szkół żądają, aby kandydat na nauczyciela wykazywał:

1. odpowiednią postawę społeczno-ideową,
2. przygotowanie naukowe,
3. przygotowanie pedagogiczno-dydaktyczne,
4. znajomość struktury szkoły,
5. poczucie potrzeby dalszego kształcenia się.

Nie wszyscy absolwenci UW pracujący w szkołach średnich odpowiadają tym wymaganiom. K. Dziduszko rozpatrzył 86 spośród nadesłanych charakterystyk absolwentów i ustalił, że zawierają opinie pozytywne

— o postawie politycznej absolwenta . . . . . w 67%,
— o postawie moralno-społecznej . . . . . w 89,5%,
— o stosunku do pracy . . . . . w 80%,
— o stosunkach z uczniami . . . . . w 64%,
— o współpracy z rodzicami . . . . . w 75,5%.

Dowiadujemy się też o motywach wyboru zawodu nauczycielskiego. Spośród ankietowanych 75 absolwentów:

— podjęło pracę w wyniku świadomego wyboru lub zamiłowania — 48,5%,
— nie miało zamiaru pracować w zawodzie nauczycielskim — 43,5%.
(8% nie dało odpowiedzi).

W końcu rozdziału autor książki rozważa walory uniwersyteckiego kształcenia nauczycieli, kładąc nacisk na wszechstronny rozwój osobowości absolwenta.

Rozdział trzeci przynosi nam informacje o warunkach bytowych nauczycieli. 24% spośród 86 ankietowanych określa je jako „wręcz negatywne" („sytuacja okropna", „niżej krytyki" itp.), 39% — przeciętne i 37% — w pełni pozytywne. Decydujące znaczenie mają tutaj, jak można się było spodziewać, sprawy mieszkaniowe.

Prawie 64% tych samych absolwentów UW stwierdza, że kształcą się dalej i uzupełniają braki w wiedzy fachowej i ogólnej. Autora książki zastanawia jednak przede wszystkim przyczyna oświadczenia przez 24% badanych, że nie pracują nad sobą, i przez 40%, że nie zamierzają doskonalić się w zawodzie.

O sygnalizowanych już we wstępie recenzji trudnościach w gospodarce kadrami mówi rozdział czwarty. K. Dziduszko sądzi, że zadaniem uniwersytetów w obecnej sytuacji szkolnictwa w Polsce jest kształcenie nauczycieli tylko dla szkół średnich. Nie mogąc przeciwdziałać jednak siłom społecznym, które powodują masowe zatrudnianie absolwentów uniwersytetów w szkołach podstawowych, uczelnie te powinny wprowadzić metodykę nauczania przedmiotu kierunkowego w klasach V—VII.

Dodatkowy problem to kompletowanie etatów nauczycielskich absolwentów uniwersytetów innymi niż wyuczone przedmiotami, a nawet zatrudnianie ich w klasach I—IV, gdzie wielu z nich nie jest w stanie podołać obowiązkom.

Ostatni rozdział przynosi stwierdzenie, że „mimo wielu niewątpliwych osiągnięć w dziedzinie uniwersyteckiego kształcenia nauczycieli nie jesteśmy i nie możemy być zadowoleni z obecnej sytuacji" (s. 169).

K. Dziduszko podaje tu tak wielkie bogactwo mniej lub więcej opartych na zaprezentowanym poprzednio materiale postulatów, że zrealizowanie ich zasługiwałoby w sumie z pewnością na miano „reformy" (słowo to umieszcza w tytule rozdziału). Oto najważniejsze z nich:

— co do ogólnego kierunku kształcenia na uniwersytetach: stworzenie przychylnej atmosfery wobec kształcenia nauczycieli, kształtowanie odpowiedniej postawy ideowej studenta, pobudzanie jego aktywności, załatanie luki w dziedzinie wychowana estetycznego;

— co do programu nauk: wprowadzenie najnowszych dyscyplin naukowych, unowocześnienie programów nauczania, zróżnicowanie programu studiów dla pracowników przemysłu i nauczycieli, polepszenie znajomości języków obcych wśród studentów, przygotowanie absolwentów do realizacji kształcenia politechnicznego;

— co do programu nauczania przedmiotów pedagogicznych: rozszerzenie programu psychologii (zwłaszcza rozwojowej i wychowawczej), polepszenie znajomości zasad i metod wychowania, wprowadzenie zagadnienia z organizacji szkolnictwa i higieny szkolnej, upraktycznienie nauczania metodyki przedmiotu kierunkowego, zapoznanie studentów z organizacją pracowni szkolnej;

— co do organizacji MSP: utworzenie pracowni przedmiotowych, zaopatrzenie ich w pomoce naukowe, odpowiedni dobór szkół dla praktyk pedagogicznych, zwiększenie wymiaru czasu praktyki pedagogicznej studenta;

— co do praktyk pedagogicznych: zmiana atmosfery stwarzanej przez szkoły na przychylniejszą, odpowiedni dobór kierownika praktyki, rozszerzenie praktyki na zajęcia pozalekcyjne i sprawy organizacyjne szkoły, umożliwienie praktykantom swobodnego kontaktu z młodzieżą;

— co do warunków pracy absolwentów uniwersytetów w szkolnictwie: stwarzanie życzliwej atmosfery młodym nauczycielom, polepszenie ich warunków bytowych i ułatwienie samokształcenia i pracy naukowej.

III. KRYTYKA

Autor książki, pracownik Międzywydziałowego Studium Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego, świetnie zna ze strony praktycznej badane zagadnienie. Często powołuje się na odpowiednie akty prawne określające strukturę organizacyjną placówek kształcących nauczycieli, na uchwały Komitetu Centralnego Partii i wystąpienia publicystyczne przedstawicieli naszych władz oświatowych. Ta niewątpliwa zaleta jego pracy stwarza jednak niebezpieczeństwo traktowania samej metodologii badań jako sprawy o znaczeniu drugorzędnym, zbyt pośpiesznego uogólniania ustalonych faktów.

Żałować przede wszystkim wypada, że nie przeprowadzono badań szerszych, obejmujących zarówno absolwentów uniwersytetów, jak i WSP (dla porównania) lub przy-

najmniej absolwentów różnych uniwersytetów, zatrudnionych na terenie określonych okręgów szkolnych (lub jeszcze lepiej: w próbie reprezentacyjnej z terenu całej Polski).

Sam autor „Uniwersyteckiego kształcenia nauczycieli" stwierdza, że Uniwersytet Warszawski jest pod względem kształcenia nauczycieli bardzo nietypowy, gdyż z niego właśnie najmniejszy procent absolwentów szuka zatrudnienia w szkolnictwie (str. 98). Przypominamy, że końcowe wnioski dotyczą uniwersyteckiego kształcenia nauczycieli w ogóle, oparte są więc na bardzo ryzykownie niepełnej indukcji.

Oto kilka następnych uwag dotyczących metody przeprowadzonych badań i całego trybu weryfikacji hipotez:

1. Przeprowadzając, jak powiedzieliśmy, raczej zbyt wąskie w zasięgu w stosunku do szerokości uogólnień badania, autor ponadto dobrowolnie i bez podania przyczyn ogranicza ilość zebranego materiału. Zasadniczą podstawą rozważań jest obok odpowiedzi ankietowych tylko 86 charakterystyk „stanowiących pewien rejon i kategorię szkół". A więc warunki reprezentacji ogółu absolwentów uniwersytetu zatrudnionych w szkolnictwie ulegają dalszemu pogorszeniu.

2. Autor zaznacza lojalnie, że: „W naszych badaniach nie chodziło specjalnie o masowość badań, ale o ich prawdziwość (? — B. N.), o ich problematykę. (...) Szczerość wypowiedzi, ich samodzielność i oryginalność, szczera chęć podzielenia się uwagami na temat faktycznych trudności, próby wskazywania, co i jak zmienić — oto podstawowe cechy charakteryzujące wartość zebranego przez nas materiału ankietowego" (s. 30). Czy jednak ci, którzy „chcą się podzielić uwagami" i piszą „samodzielnie i oryginalnie", stoją wobec typowych problemów i znajdują się w typowej sytuacji społecznej? Nie znajdziemy w książce analizy tendencji, które spowodowały odesłanie ankiet przez korespondentów, a zrobiło to tylko 21,5% w badaniu ankietowym „A" i 34,5% w badaniu „B". Dlaczego na przykład ankietę „A" odesłało 17% absolwentów polonistyki i rusycystyki z lat 1955—60, a tylko 5% nauczycieli innych przedmiotów?

3. Rezygnacja z zebrania materiału dotyczącego typowych przypadków uniemożliwia K. Dziduszce stosowanie odpowiednich metod statystycznych. A przecież obliczenie np. współczynnika korelacji stanowiłoby mocną podstawę dowodową twierdzenia o wpływie warunków pracy na postawę absolwentów-nauczycieli (rozdz. 3). Tak popularny w badaniach socjologicznych test chi-kwadrat mógłby sprawdzić, czy słuszne są hipotezy, że przygotowanie pedagogiczne absolwentów w ostatnich latach (1955—60) poprawiło się (s. 76), a negatywną o nim opinię powodują nadal przede wszystkim ci, którzy uczą w klasach I—IV szkoły podstawowej (s. 162).

4. Brak układu odniesienia (w postaci zbadanej reprezentacji absolwentów WSP lub przedwojennych absolwentów uniwersytetów) powoduje niepewność kwalifikacji uzyskanych danych procentowych. Na jakiej podstawie autor ocenia, że 20% ogólnych opinii ujemnych o absolwentach-nauczycielach to „stosunkowo mało" (s. 44), a 24,5% (różnica 4 osób) źle współpracujących z rodzicami uczniów to „przypadki, stosunkowo biorąc, dość liczne"? (s. 51).

5. Ogromną rolę odgrywają w książce fragmenty — cytaty z odpowiedzi ankietowych i charakterystyk absolwentów. Jest ich wraz z fragmentami protokółów konferencji przedmiotowych ponad 250. Metodologia nauk społecznych uczy, że cytaty z poszczególnych wypowiedzi różnych osób są bardzo zwodniczym materiałem dowodowym. Widać to wyraźnie w rozdziale II D (o walorach uniwersyteckiego kształcenia nauczycieli), gdzie autor po przytoczeniu 28 cytatów bardzo pochlebnych (i tylko 3 negatywnych), z których wynika m. in., że absolwenci UW „mają rozbudzone ambicje intelektualne, jakąś pasję wiedzy, świadomość i wolę działania" (s. 112), z ogólnego zestawienia procentowego danych dotyczących ich zainteresowań

wnioskuje, iż „ogólna sytuacja w tej dziedzinie nie napawa (więc) optymizmem" (s. 120), bo tylko 15% absolwentów wykazuje zainteresowania wszechstronne i pełne, „jakie cechować powinny każdego pedagoga", a 2% (! — B. N.) zainteresowania naukowe.

Przytoczone powyżej zastrzeżenia nie obalają systemu twierdzeń K. Dziduszki, wskazują jedynie, że nie wszystkie z nich potrafił on przekonywająco udowodnić. Wartość książki jest bezspornie duża, nie tylko ze względu na jej aktualność w dobie reformy szkolnej w Polsce.

Na zakończenie dodamy, że tej dobrej książce należała się staranniejsza redakcja. Oto niektóre z zauważonych błędów:

— „Stosowana jest także z a s a d a (podkr. moje — B. N.) poglądowości, m. in. film, adapter, epidiaskop, radio, telewizja" (s. 84),

— „Fakt ten staje się dodatkowo u j e m n y m b o d ź c e m u n i k a n i a (podkr. moje B. N.) zawodu nauczycielskiego" (s. 100),

— „...nieumiejętne u s t a w i a n i e (p. m. — B. N.) tych kądr..." (s. 154).

Bolesław Niemierko

A. W. BORZENKO — ZAGADNIENIE CELU W ROZWOJU SPOŁECZNYM
Moskwa 1963 Wyd. Akademia Nauk Społecznych przy KC KPZR
Katedra Filozofii ss. 79 (w jęz. ros.)

Na przestrzeni historii ludzkości charakter i znaczenie celów w rozwoju społecznym nie zawsze były jednakowe. Do pojawienia się formacji socjalistycznej rozwój społeczny nie posiadał ścisłych, naukowo uzasadnionych celów i jasnych perspektyw. Wraz ze zmianami ustrojowymi i zwycięstwem socjalizmu wiążą się również zasadnicze zmiany charakteru i znaczenie celów w rozwoju społecznym. Żywiołowy rozwój ekonomiczny ustąpił miejsca świadomej organizacji produkcji i całego życia społecznego.

Wypracowanie jasności celu oraz komunistyczne wychowanie wszystkich ludzi pracy społeczeństwa radzieckiego w duchu określonych celów nabiera obecnie pierwszoplanowego znaczenia. Z tego też względu aktualne staje się zagadnienie natury, charakteru i znaczenia celów w rozwoju społecznym w ogóle, a w okresie budownictwa komunizmu w szczególności.

A. W. Borzenko w swojej broszurze czyni próby zbadania niektórych aspektów wspomnianego zagadnienia, tym bardziej że jest ono jeszcze w niedostateczny sposób oświetlone w dotychczasowej literaturze.

Praca składa się z trzech części.

Rozdział pierwszy poświęcony jest c e l o m l u d z k i e j d z i a ł a l n o ś c i i p r a w o m r o z w o j u s p o ł e c z n e g o.

Świadoma, zmierzająca do określonego celu działalność właściwa jest jedynie człowiekowi, ponieważ on tylko zdolny jest wypracowywać cele i zmierzać do ich realizacji.

Dzięki odkryciu przez Marksa materialistycznego pojmowania dziejów można było z naukową dokładnością ustalić rzeczywiste prawa rozwoju społecznego i rzeczywistą rolę celowej działalności ludzi w historii. Prawidłowości społecznego rozwoju są właśnie wyrazem obiektywnych materialnych warunków społeczno-produkcyjnej działalności ludzi.

„Krytycy" marksizmu usiłują przedstawić uznanie prawidłowości społecznego rozwoju jako negowanie roli i znaczenia celowej działalności ludzi, ich celów w procesie historycznym. Podobny pogląd reprezentują twórcy „Słownika filozoficznego", który ukazał się w 1957 r. w Stuttgarcie. W artykule „Wolność" głoszą oni otwarcie, że „marksizm uważa wolność za fikcję". Wniosek taki według ich zdania wypływa

z uznania przez marksizm zależności myśli i postępków człowieka „od pobudek i środowiska, przy czym zasadniczą rolę w jego środowisku odgrywają stosunki ekonomiczne i walka klasowa".

Marksizm uznając społeczną konieczność, prawidłowość nie niszczy tym samym aktywności człowieka. Na odwrót, tylko przy deterministycznym poglądzie możliwa jest prawidłowa ocena roli i znaczenia tej aktywności, poznanie natury pomysłów ludzkich i celów.

A. W. Borzenko zastanawiając się, jaka jest natura celów człowieka, jak one powstają, w czym się przejawiają, stwierdza, że „Cel jest to idealny obraz upragnionego przyszłego rezultatu działalności człowieka". Cel jako fakt świadomości charakteryzuje się przede wszystkim tym, że jest antycypacją przyszłości, „przyszłością teraźniejszości". Jednak nie każda antycypacja przyszłości może występować jako cel. Mowa jest tylko o upragnionej przyszłości. Nie może być celem i takie pragnienie przyszłości, które następuje pomimo ludzi, poza ich działalnością. Więc gdy mówimy o celu, to najbardziej charakterystyczne dla niego jest to, że jest on obrazem takiej upragnionej przyszłości, która następuje jako rezultat działania ludzi, a nie sama przez się, nie automatycznie.

Każdy cel jest przyczynowo uwarunkowany potrzebami, lecz nie każdy cel może być prawdziwy, nie każdy cel prawidłowo odzwierciedla obiektywne warunki i możliwości ich realizacji. Fałszywy cel w ostateczności nie może być realizowany, ponieważ nie odzwierciedla obiektywnych warunków i możliwości, z którymi człowiek niechybnie styka się w toku ich urzeczywistniania.

„Cele — pisze autor — z reguły były realizowane jedynie w tym stopniu, w jakim opierały się na obiektywnych warunkach i możliwościach, a w końcu na prawach. Dlatego W. I. Lenin podkreślał, że prawa świata obiektywnego są podstawą celowo ukierunkowanej działalności człowieka".

A. W. Borzenko analizuje następnie bliższe i perspektywiczne cele, ustosunkowuje się do zagadnienia celu ostatecznego, jakim jest komunizm. Kończy rozdział słowami zawartymi w „Manifeście komunistycznym, które brzmią: „Komuniści walczą o osiągnięcie najbliższych celów i interesów klasy robotniczej, ale w ruchu teraźniejszym reprezentują jednocześnie przyszłość ruchu".

Drugi rozdział broszury poświęcony jest powiązaniu bliższych i perspektywicznych celów i środków w procesie budownictwa komunistycznego.

W warunkach socjalizmu w zasadniczy sposób zmienia się treść, charakter i znaczenie celów w społecznym rozwoju i w życiu każdego człowieka. Przede wszystkim zmienia się cel społecznej produkcji. Socjalistyczna społeczna własność jednoczy ludzi, rodzi wspólnotę ich podstawowych interesów i celów. Dlatego staje się możliwym stawianie takich celów, którymi kieruje się całe społeczeństwo.

Polemizując z amerykańskim ekonomistą W. Buckinghamem, który w „Theoretical Economic Systems" (1958 r.) głosi, że „ani Marks, ani najbliżsi jego następcy nie posiadali specjalnej teorii socjalizmu, koncentrując swoją uwagę na analizie kapitalizmu... Nawet w 1918 r., po tym, jak w Rosji z powodzeniem dokonała się rewolucja, natchniona przez K. Marksa, marksiści nie mieli pojęcia, jakim powinien być system socjalistyczny lub komunistyczny, który powinien być ustanowiony" — A. W. Borzenko stwierdza, że socjalizm i komunizm stanowią jedyną formację, której stworzenie poprzedzone zostało wypracowaniem przez Marksa i Engelsa naukowej teorii. Opierając się na tej teorii i rozwijając ją dalej W. I. Lenin opracował plan budownictwa socjalizmu. Partia obroniła ten plan w walce przeciwko różnym wrogim ugrupowaniom. „W miarę tego, jak rozwijało się budownictwo socjalizmu — stwierdza autor — ostateczny cel stawał się coraz jaśniejszy, szerszy i dokładniejszy. W programie Partii, przyjętym na XXII Zjeździe KPZR, cel osta-

teczny przedstawiony jest już nie w konturach zasadniczych, lecz w całej konkretności".

W dalszym ciągu tego rozdziału autor omawia istotę planu, stosunek między celami Programu KPZR a celami planów gospodarki narodowej. Następnie A. W. Borzenko bardziej szczegółowo rozpatruje zagadnienie „celu" i „możliwości" stwierdzając, że „w życiu społecznym bez udziału ludzi, bez ich praktycznej działalności możliwości nie mogą ani powstawać, ani rozwijać się, to jest tworzyć się i dojrzewać".

Powiązanie perspektywicznych i bliższych celów jest w istocie tym, co my nazywamy planowością, rozwojem planowym.

Świadome budownictwo socjalizmu i komunizmu jest dowodem tego, jak Partia na każdym etapie rozwoju potrafiła powiązać bliższe i ostateczne cele w swoich programach, w swojej codziennej działalności.

Trzeci rozdział poświęcił autor znaczeniu jasności celu i celowemu ukierunkowaniu w walce o komunizm.

Sformułowanie jasności celu w działalności budowniczych komunizmu zakłada wypracowanie jasnego zrozumienia celów, perspektyw, istoty rozwoju społecznego, przekształcenie swego konkretnego celu w wewnętrzną potrzebę, w dzieło całego swego życia.

Jak więc widać, wypracowanie jasności celu ściśle związane jest z rozwiązaniem zagadnienia celu i sensu życia. Naturalnie, że marksizm jako wyższy etap rozwoju filozoficznej myśli ludzkiej nie tylko nie pomija tego zagadnienia, lecz w rzeczywisty sposób je rozwiązuje.

Autorzy wspomnianego już „Słownika filozoficznego", wydanego w Niemczach Zachodnich, wyraźnie wprowadzają w błąd czytelnika, kiedy w rozdziale „Materializm" twierdzą, jakoby materializm, przez który rozumieją również filozofię marksistowską, „w swojej jednostronności zupełnie spasował przed wszystkimi decydującymi, to jest ludzkimi problemami (świadomość, istnienie, sens i cel życia, wartość itp.), które odrzuca on jako urojone".

Marksizm uważa, że odpowiedzi na zagadnienie celu życia należy szukać w samym życiu, a nie poza jego granicami, nie w zaświatach, jak to przedstawia filizofia idealistyczna i religia.

Problem celu życia traktowany jest przez marksizm nie biologicznie, lecz socjalnie, ponieważ specyfika życia ludzkiego tkwi w jej naturze socjalnej, na podstawie której powstaje sama zdolność świadomego stawiania celu.

Po co, w jakim celu żyje człowiek — to zagadnienie postawione w płaszczyźnie biologicznej wyprowadza nas za granice specyficznie ludzkiego życia, gdzie traci ono sens racjonalny. Pomieszanie różnorodnych aspektów zagadnienia zamyka drogę do prawidłowego jego rozwiązania.

Problem celu życia rozpatrywany jest przez marksizm w sposób konkretnie historyczny, a nie w ogóle, ponieważ nie ma raz danego pierwotnego celu życia, wspólnego dla wszystkich epok i narodów.

„Celowość, jak widzimy — kończy autor — charakteryzuje się, z jednej strony, wyraźnym postawieniem celu, z drugiej zaś — realnym praktycznym działaniem skierowanym na jej osiągnięcie. Dlatego wychowanie określonej celowości łączy w sobie tak przyswojenie naukowego światopoglądu, teorii marksistowsko-leninowskiej, dającej jasność perspektywy i siłę orientacji, jak i praktyczny udział w walce o komunizm. Bez walki, bez walki — podkreślał W. I. Lenin — książkowa znajomość komunizmu nic nie jest warta. Tylko w konkretnych sprawach, w walce, w przezwyciężaniu przeszkód rodzi się i hartuje charakter, wola, wytrwałość niezbędne dla urzeczywistnienia celu".

Józef Zalewski

ZAGADNIENIA PEDAGOGICZNE W CZASOPISMACH

Przegląd niniejszy odbiega nieco od poprzednich. Przedmiotem sprawozdania są cztery czasopisma, w tym tylko jedno pedagogiczne, problematyka jest jednak wybitnie pedagogiczna: skuteczność wychowania, feminizacja zawodu nauczycielskiego i skutki tego procesu w wykonywaniu zadań zawodowych i społecznych, polemika w sprawie wychowania w zespole.

Kolektyw czy racjonalnie zorganizowane środowisko

W numerze 6/62 *Nowej Szkoły* ukazał się artykuł Z. Zaborowskiego pt. „Przeciwko uproszczeniom w wychowaniu zespołowym". Z twierdzeniami zawartymi w artykule, jak również w książeczce tegoż autora („Psychologia społeczna a wychowanie") polemizuje na łamach *Kwartalnika Pedagogicznego* (1963, nr 4) Zygmunt Szulc. Poglądy Zaborowskiego, sądzi Szulc, dotyczą nie tylko systemu wychowania zespołowego, opracowanego przez Makarenkę, nie tylko odrzucają cały system, ale jest to „propozycja reformy całego wychowania, idące w kierunku tzw. demokratyzacji metod wychowania poprzez ograniczenie roli nauczyciela". Autokratyzm, stosowany przez Makarenkę, jest wychowawczo szkodliwy. Jego przeciwstawieniem, według Zaborowskiego, jest demokratyzm, racjonalne podejście, indywidualizowanie, liberalizm itd. „Tych retorycznych werbalnych określeń i haseł nie wypada odrzucać, bo jest w nich zawarty jakiś tradycją uświęcony dodatni ładunek, ceniony przez pedagogów. Jednak — polemizuje Szulc — po rozszyfrowaniu tej błyskotliwej szaty słownej i przełożeniu szumnych zawołań na język praktycznego działania budzą się poważne wątpliwości. Bo czyż możliwy jest proces wychowania bez autorytetu? Zaborowski ma Makarence za złe, że kierował działalnością zespołu w sposób życzliwie autokratyczny. Ma też zastrzeżenia co do kształtowania norm współżycia, że były one heteronomiczne, narzucane przez wychowawcę, a powinny wynikać z tegoż współżycia". Twierdzeniu, że dzieci same powinny dochodzić do formułowania określonych norm, przeciwstawia Szulc spostrzeżenie, że były już próby takiego wychowania czynione przez wybitnych pedagogów, a jednak kończyły się fiaskiem. „Cały proces wychowania dorastających pokoleń ma charakter autokratyczny, chociaż nie zawsze na przestrzeni dziejów był on autokratycznie życzliwy" — streszcza swój pogląd Szulc i dodaje, że sam problem określenia roli wychowawcy w zespole jest aktualny, a w teorii wychowania zespołowego pomijany milczeniem.

Szulc czyni Zaborowskiemu zarzut, że wysuwając koncepcję „racjonalnie zorganizowanego środowiska" nie określa bliżej, jak należy rozumieć określenia „racjonalnie", „zorganizowane", „środowisko". Ponieważ możliwości interpretacyjne są wprost nieograniczone, można koncepcję rozumieć i w ten sposób, że zabieg pedagogiczny zostaje zastąpiony przez zadania typu organizacyjno-administracyjne i że blisko to już teorii obumierania szkoły, przynajmniej w dziedzinie wychowania, gdyż „jeżeli środowisko będzie odpowiednio racjonalnie zorganizowane, to szkole nie pozostanie nic do roboty".

Analizując bliżej koncepcję Zaborowskiego autor artykułu dochodzi do przekonania, że ostatecznie proponowane racjonalnie zorganizowane środowisko bazuje w całej rozciągłości na metodyce wychowania kolektywnego. „Przedsięwzięte zabiegi,

mające uczynić ją czymś nowym i oryginalnym, nie dotyczą ani zasadniczych przesłanek, ani metod wychowywania". I dalej: „Postulat wychowania kolektywnego wypływa zresztą również z naszych potrzeb społecznych i narodowych. Socjalizm pociąga za sobą konieczność współdziałania, a tzw. »narodowy charakter« Polaków ma tendencję do indywidualizmu i anarchizmu, konieczne jest więc organizowanie procesu wychowania tak, żeby przyszłych obywateli urabiać w taki właśnie sposób, który gwarantując wdrożenie do jak najszerzej pojętego współdziałania, przeciwdziałałoby równocześnie nadmiernemu indywidualizmowi. Te zaś warunki spełnia wychowanie w kolektywie".

Szulc wskazuje na zakończenie, że rozwój harcerstwa jest dowodem, iż wychowanie kolektywne jest możliwe i skuteczne. Podobnie jest na wielu odcinkach pracy pozaszkolnej i pozalekcyjnej. Poszukiwania teoretyczne i praktyczne są potrzebne, jednak „wezwania do odwrotu na tym odcinku nie są ani potrzebne, ani uzasadnione".

Sprawa wychowania kolektywnego jest również przedmiotem polemiki w artykule Andrzeja Mazura w zeszycie 50/51 *Harcerstwa*. Autor wytyka sprzeczność w poglądach na kolektyw zawartą w dwu pracach W. Szczerby, mianowicie w „Zarysie pedagogiki" i w artykule zamieszczonym w *Kwartalniku Pedagogicznym* (nr 3, 1962). Gdy w „Zarysie" jest twierdzenie, iż „praca wychowawcza w systemie zajęć szkolnych, pozalekcyjnych i pozaszkolnych w szkole socjalistycznej zmierza przede wszystkim do zorganizowania kolektywu szkolnego...", to w artykule podstawową tezą jest twierdzenie, że „w bogatych doświadczeniach A. Makarenki nigdzie nie znajdujemy prób budowania kolektywu w oparciu o schemat organizacyjny szkoły". A. Mazur wykorzystuje to zjawisko do następującego uogólnienia: „Nie sposób oprzeć się wnioskowi, iż integracja poglądu na istotę wychowania stała się już faktem nie tylko intelektualnym, ale instytucjonalnym. Dziesiątki tysięcy praktyków-wychowawców odbiera dziś wykształcenie zawodowe, którego osią jest jednostronnie pojmowany proces wychowawczy z wszystkimi metodologicznymi i programowymi tego pojmowania konsekwencjami. Obok rzetelnego i budzącego podziw dorobku w takich dyscyplinach, jak na przykład pedagogika specjalna, psychologia wychowawcza, niektóre działy dydaktyki — ten szczególnie, który zmaga się z plagą drugoroczności, w pedagogicznej teorii wychowania przeważa podniosły nastrój fascynacji i wiara w magiczną moc formułek".

Dyskusje i polemiki, nawet jeśli dotyczą spraw tak specyficznych, jak zauważanie różnic w głoszonych na różnych miejscach poglądów, mogą przyczynić się do pogłębienia teorii i oddziałać na praktykę wychowania. A w dziedzinie wychowania praktyka jest mniej zasilana teorią aniżeli w dziedzinie nauczania.

O skuteczności wychowania

Prof. B. Suchodolski w jednym ze swoich artykułów powiedział, że „pedagogika musi rozwiązać szczególnie trudny problem: jak w określonej teraźniejszości wychowywać dla nowej przyszłości". Problem tym trudniejszy, iż jednym z podstawowych elementów działalności człowieka, a więc również wychowania, jest sprawa skutków tej czynności. Czy badania takie są w ogóle możliwe?

W Ośrodku Badań Psycho-Pedagogicznych ZHP przeprowadzono dyskusję nad sprawą skuteczności wychowania. W wyniku dyskusji powstał artykuł napisany przez kierownika Ośrodka, A. Gurycką, ogłoszony w numerze 50/51 miesięcznika *Harcerstwo*. Ponieważ problem jest istotnie interesujący, a próba rozwiązania bardzo dyskusyjna, przedstawimy treść artykułu w zwięzłym streszczeniu.

Autorka wychodzi z założenia, iż na ogół przyjmuje się jako kryteria skuteczności

wychowania uzyskanie takich produktów wychowania, jak nawyki, przekonania, postawy itd. Oceniając skuteczność z punktu widzenia efektów natrafiamy — pisze Gurycka — na wewnętrzną sprzeczność. Nawyki, postawy, przyzwyczajenia powstają w wyniku długofalowych procesów. Ludzie, których wychowujemy, są plastyczni. Oddziaływania są widoczne w jednych przypadkach, w innych ich nie dostrzegamy. Wówczas powstaje tendencja do twierdzenia, iż o skutkach wychowania można sądzić dopiero wtedy, gdy człowiek dorośnie. „Ta odległość oceny skutków od samego procesu sprawia, że wychowawcy mogą być zarówno pozbawieni satysfakcji przeżywania zadowolenia z osiągniętych rezultatów, jak też proces wychowania staje się czynnością, za której brak efektów nikt nie ponosi odpowiedzialności. A zarówno satysfakcja jako czynnik pobudzający do dalszej pracy, jak i odpowiedzialność społeczna, nadająca rangę ludzkiemu wysiłkowi, są wychowawcom potrzebne właśnie dla coraz bardziej skutecznego działania".

Drugą trudność w określeniu skuteczności wychowania widzi Gurycka w tym, że modele wychowania są scharakteryzowane bardzo ogólnie i mgliście. Jak w takiej sytuacji prześledzić docelową i etapowe formy rozwojowe zbliżania się do modelu. Wychowawcy przeżywają odpowiedzialność tylko w rażąco negatywnych i w wybitnie pozytywnych faktach. „Niestety, ani ci dumni i zaszczyceni, ani ci zawstydzeni nie wiedzą, czy to, co na dzień dzisiejszy jest ich skucesem czy klęską, będzie nią w przyszłości. Wiele mówi się przecież o trudnych w dzieciństwie geniuszach i także o zmarnowanych talentach wieku dziecięcego".

Proces nabywania wiedzy jest wymierny, daje się sprawdzić i ocenić, natomiast w zakresie wychowania, gdy skuteczność ujmuje się w kategoriach produktów, taka dokładność jest niemożliwa. Teza ta, która jest punktem wyjścia nowej koncepcji, nie jest tak jasna, by można ją przyjąć bez zastrzeżeń. Czy istotnie proces nabywania wiedzy, jak twierdzi autorka, jest tak wymierny, by można go przeciwstawiać procesowi wychowania? Obszerna literatura na temat wyników nauczania, kontrowersyjne poglądy o sposobach oceniania wiadomości, wysiłki nad stworzeniem różnych narzędzi kontroli w postaci chociażby testów — wszystko to świadczy przeciw wyjściowej tezie wymierności procesu nabywania wiedzy. Nie to jednak stanowi istotę rozważań Guryckiej; istotne jest wysunięcie propozycji, by o istocie skuteczności wychowania świadczyły następujące fakty: 1) dana instytucja (rodzina, szkoła lub przedszkole, organizacje młodzieżowe) spełnia dobrze swoje zadania, jeżeli wprowadza jednostkę w sytuacje, które stanowią istotę zadań wychowawczych danej instytucji; 2) o skuteczności wychowania świadczyłoby to, czy owe specyficzne instytucje dostarczają na pewno jednostce tych doświadczeń, które są założone jako zadania dawnej instytucji. „Ponadto — dodaje autorka — o skuteczności wychowania świadczyłby fakt odpowiedniej intensywności i odpowiedniego czasokresu trwania tych sytuacji, by nabyte doświadczenia dały się utrwalić".

A więc taka jest propozycja, miarą skuteczności ma być suma nabytych doświadczeń, a nie nabyte postawy, nawyki i inne cechy osobowości wychowanka. Nasuwa się pytanie, czy istotnie „suma doświadczeń" jest aż tak wymierna, by nią mierzyć skuteczność wychowania? Czy „suma doświadczeń" nie jest sumą właśnie postaw, nawyków i tych innych cech osobowości? Przypuszczenie takie nasuwa sama autorka, gdy — charakteryzując specyfikę rodziny — pisze: „... tu właśnie mały człowiek nabywa swoje podstawowe kulturalne nawyki: sposób jedzenia, mycia się, spania itd.", czyli nawyki, postawy, przyzwyczajenia.

Autorka ujmuje problem bardziej konkretnie, gdy dostosowuje swą koncepcję do wychowania w harcerstwie: „Dla badania skuteczności naszych oddziaływań wychowawczych nie będziemy sięgać do tego wzorcowego ideału i nie będziemy go przymierzać do naszych ośmioletnich zuchów czy czternastoletnich harcerzy, chcąc jednak ocenić skutki naszych poczynań, będziemy badać, czy zapewniamy w a r u n k i

dla realizacji tego wzoru. To znaczy: czy dobrze spełniamy nasze specyficzne zadania, a więc powtarzam — czy stwarzamy specyficzne dla naszej działalności sytuacje i czy organizujemy je tak, by zapewnić członkom naszej organizacji intensywne nabywanie założonych przez te sytuacje doświadczeń".

Cóż, kiedy otwarta pozostaje i tu sprawa określenia tych zadań, ich częstotliwość i siła oddziaływania.

Niezależnie od takich czy innych wątpliwości jedno jest pewne, że problem, sformułowany przez A. Gurycką, jest jednym z podstawowych, a trudności, związane z ustalaniem skuteczności wychowania, każą głęboko zastanowić się nad wysuniętymi propozycjami.

Feminizacja zawodu nauczycielskiego

Jan Woskowski pisze na ten temat w kwartalniku *Kultura i Społeczeństwo* (1963, nr 3). Feminizacja, wyjaśnia na wstępie, to nie tylko wzrost liczby kobiet nauczycielek kosztem zmniejszenia się liczby mężczyzn, ale skutki społeczne wywołane różnicami w wynikach pracy osiąganych przez kobiety i mężczyzn. Idzie o wyniki zarówno w pracy szkolnej, jak pozaszkolnej, w kontaktach społecznych itd.

Ten „męski" do niedawna zawód staje się z roku na rok zawodem „kobiecym". Ilustruje to tabela, opracowana przez autora na podstawie prac Falskiego i roczników statystycznych GUS (szkoły podstawowe):

rok szkolny	1935/36	— 52,9
	1945/46	— 65,2
	1955/56	— 69,5
	1959/60	— 70,8% kobiet.

Podobnie jest w innych krajach. W Stanach Zjednoczonych już w roku 1870 kobiety stanowiły 62% ogółu nauczycieli szkół podstawowych, w roku 1915 odsetek wzrósł do 81%, zmniejszył się nieco w latach późniejszych (1950 — 75,4%). Podobnie jak w Polsce, również w Stanach Zjednoczonych większy jest odsetek kobiet wśród nauczycieli w miastach niż na wsi. Nawet długoletnie tradycje nie mogą powstrzymać procesu feminizacji zawodu nauczycielskiego. Typowym przykładem są Niemcy. Na ziemiach dzisiejszej NRF rozwój zjawiska feminizacji przedstawia się następująco: rok 1910 — 26,2% kobiet, 1930 — 30,8%, 1950 — 38,6%, 1956 — 40,1%.

Dane zarówno z Polski, jak i z wielu innych krajów potwierdzają — pisze Woskowski — zależność procesu feminizacji zawodu nauczycielskiego od zmian zachodzących we współczesnym społeczeństwie. Ażeby odpowiedzieć na pytanie, jakie są społeczne skutki tego procesu, autor zestawia wskaźniki dotyczące występowania wśród nauczycieli i nauczycielek cech, które są uważane za cechy sprzyjające dobremu wywiązywaniu się z zadań zawodowych i społecznych, podniesieniu prestiżu zawodu, pozycji społecznej nauczycieli. Dane do tego zestawienia bierze autor ze swych badań przeprowadzonych w latach 1959—1960. Z podanej na s. 94 tabeli wynika, że na przykład urodzonych na wsi było 63,5% mężczyzn, a 52,5% kobiet; pochodzenia chłopskiego i robotniczego 66,7% i 55,1%, z więcej niż średnim wykształceniem zawodowym 31% i 18,7%; kierownicy, zastępcy kierowników, nauczyciele samodzielni 39,4% i 10,3%.

Interesujące są również dane dotyczące poziomu wykształcenia nauczycieli młodszych. Wśród nauczycieli do 3 lat pracy wykształcenie wyższe miało 25% mężczyzn, a tylko 10,5% kobiet; od 3 do 9 lat pracy 7,9% mężczyzn, a 6,7% kobiet. Podobne różnice widać również, jeśli idzie o studia nauczycielskie i równorzędne wykształcenie: do 3 lat pracy 21,4% mężczyzn, a 14,9% kobiet, od 3—9 lat pracy 11,5% mężczyzn, a 5,4% kobiet.

Zastanawiając się nad zanotowanymi zjawiskami autor podkreśla, iż „przedstawiciele władz szkolnych i kierownicy szkół rzadko na ogół negują przydatność kobiet do zawodu nauczycielskiego, niekiedy nawet podkreślają walory pedagogiczne kobiet, niemniej jednak chętniej zazwyczaj widzą w swych szkołach mężczyzn". Przyczyny tego są różnorodne. Charakteryzuje je dosadnie cytowana wypowiedź jednego z inspektorów szkolnych: „Kobiety spełniają dobrze rolę nauczycielek-wychowawczyń. Kierownicy szkół żądają jednak mężczyzn, bo środowisko wymaga dużo pracy społecznej, do której lepiej nadają się mężczyźni. Oni też bardziej niż kobiety nadają się do pracy w starszych klasach, gdyż lepiej potrafią utrzymać w nich dyscyplinę. Do klas od I do IV lepiej jednak nadają się kobiety (...). Kierownikom szkół łatwiej jest kierować personelem męskim".

Na tle dokładnie omówionej sytuacji autor kończy taką uwagą syntetyczną: „Z danych przedstawionych już wyżej wynika, że nowe warunki, w jakich znalazło się nauczycielstwo po drugiej wojnie światowej, powoduje na przykład wyraźny wzrost liczby nauczycielstwa z niepełnym wyższym i wyższym wykształceniem (w liczbach absolutnych i względnych), nie wpłynęły w wyraźniejszy sposób na zmianę sytuacji nauczycielek: znaczny dystans między nimi a mężczyznami pozostał tutaj nadal. Podobnie przedstawia się sytuacja w zakresie obejmowania stanowisk kierowniczych w szkolnictwie i w wielu innych dziedzinach. Brak bodźców i warunków, których wpływ byłby dostatecznie silny, aby przyczynić się do zmiany istniejącego stanu. Mimo formalnie równych możliwości „robienia kariery zawodowej" kobiety ograniczają się do okupowania dolnych szczebli „drabiny".

Ten sam autor zamieścił w *Studiach Socjologicznych* (1963, nr 3) rozprawę pt. „Z badań nad pozycją społeczną nauczycieli szkół podstawowych". Oba artykuły łączy ta sama myśl przewodnia, podkreślona cytatem z pracy prof. J. Szczepańskiego, że pozycja społeczna to „miejsce zajmowane w strukturze klasowej i warstwowej danego społeczeństwa". Analiza danych statystycznych o pochodzeniu społecznym nauczycieli prowadzi do stwierdzenia, że nauczycielstwo rekrutuje się głównie z młodzieży chłopskiej (44,6% mężczyzn, 33,8% kobiet), na miejscu drugim pochodzenia inteligenckiego (19,4% mężczyzn, 21,3% kobiet).

Uzasadniając przyczynę podjęcia badań Woskowski tak m. in. pisze: „Zainteresowanie nauczycielstwem, którego praca ma decydujące znaczenie w kształtowaniu poziomu umysłowego i kulturalnego społeczeństwa, wydaje się rzeczą zrozumiałą. Niezależnie od społecznego znaczenia funkcji dydaktyczno-wychowawczych związanych z tym zawodem nauczycielstwo zyskuje na znaczeniu także na skutek innych spełnianych przez siebie funkcji społecznych. Społeczna działalność nauczycielstwa wykracza często poza ramy wyznaczone mu przez szkolne obowiązki dydaktyczno-wychowawcze. Rozwojowi różnych form społecznej działalności nauczycieli sprzyjają zarówno warunki środowiskowe, w jakich oni pracują, szczególnie na prowincji, jak i szereg własnych instytucji nauczycielskich (przede wszystkim ZNP prowadzący wielokierunkową działalność)".

Do interesujących prac J. Woskowskiego wrócimy jeszcze nieraz, gdyż znajomość struktury społecznej nauczycieli potrzebna jest dla oceny możliwości realizacji zadań, które stoją przed nauczycielem teraz i stać będą w przyszłości.

*

Sygnalizując tematy te warto również powiedzieć, że w każdym z wymienionych czasopism są również inne artykuły, które zainteresują wielu czytelników *Ruchu Pedagogicznego;* na przykład: W *Kulturze i Społeczeństwie* artykuł W. Czeczerdy „Warunki zamieszkiwania dzieci w nowych osiedlach", K. Sokołowskiego „Sprzeczności między wsią a miastem", A. Schaffa „Język — poznanie — kultura"; W *Stu-*

diach Socjologicznych rozprawa J. Waluka „Postawy kobiet wobec własnej pracy zawodowej", M. Sokołowskiej „Nieznane środowisko pracy: gospodarstwo domowe"; w *Kwartalniku Pedagogicznym* artykuł W. Okonia „Nauczanie podające a nauczanie programowane", W. Zaczyńskiego „Maksymalizm i minimalizm w stosowaniu technik wzrokowo-słuchowych w procesie dydaktyczno-wychowawczym", E. Fleminga „Nowoczesne techniczne środki audiowizualne w nauczaniu". Warto też przeczytać słowo od Redakcji *Kwartalnika Pedagogicznego* z apelem: „Postęp w dziedzinie nauk pedagogicznych uwarunkowany jest ścisłą i systematyczną współpracą teoretyków z przodującymi praktykami. Tym ostatnim chcemy pomagać m. in. w realizacji nowych programów nauczania i wychowania, w pracy nad urzeczywistnieniem socjalistycznego ideału wychowawczego. Chcemy im też skutecznie pomagać w samokształceniu, w dokształcaniu i doskonaleniu zawodowym".

Stanisław Nowaczyk

KRONIKA KRAJOWA

JUBILEUSZ PROFESORA SUCHODOLSKIEGO

Dokładnie przed rokiem, w grudniu 1962 roku grono przyjaciół i najbliższych współpracowników profesora Suchodolskiego podjęło decyzję uczczenia sześćdziesiątej rocznicy Jego urodzin przygotowaniem zbiorowej publikacji, która obejmowałaby indywidualne prace naukowe tematycznie powiązane z różnymi kierunkami Jego zainteresowań badawczych. Termin był bardzo krótki, dzień urodzin wypada bowiem w grudniu 1963 r. Ukonstytuował się Koleżeński Komitet Organizacyjny, w skład którego weszli samodzielni pracownicy naukowi Katedry Pedagogiki Ogólnej Uniwersytetu Warszawskiego (doc. dr Józef Kwiatek, prof. dr Wincenty Okoń, dr Tadeusz Parnowski, prof. dr Wiktor Szczerba, prof. dr Stefan Wołoszyn, prof. dr Ryszard Wroczyński) oraz Zakładu Historii Nauki i Techniki Polskiej Akademii Nauk (prof. dr Aleksander Birkenmajer, prof. dr Jerzy Michalski, prof. dr Eugeniusz Olszewski, prof. dr Waldemar Voisé), czyli przedstawiciele tych dwóch placówek naukowych, którymi od dawna kieruje prof. Suchodolski. Przewodniczącym Komitetu został prof. dr R. Wroczyński, wiceprzewodniczącym prof. dr A. Birkenmajer, sekretarzem dr Irena Wojnar (adiunkt Katedry Pedagogiki Ogólnej UW).

Komitet zwrócił się do licznych profesorów w kraju i za granicą z prośbą o przygotowanie artykułów. Mimo iż termin ich nadsyłania był bardzo krótki, wpłynęło 45 rozpraw, które złożyły się na obszerny, bo przeszło 540 stron liczący tom, wydany w pięknej szacie graficznej i w błyskawicznym tempie przez Państwowe Wydawnictwo Naukowe. Wydało się, iż bogactwu treści zawartej w artykułach, poświęconych bardzo przecież różnorodnym zagadnieniom, dobrze odpowiadać będzie tytuł: „Problemy kultury i wychowania", przy czym wyodrębniono prace o charakterze historycznym, które składają się na część pierwszą tomu: „Z dziejów kultury i wychowania", oraz część drugą: „Współczesne problemy kultury i wychowania". Autorami rozpraw są wybitni przedstawiciele nauki polskiej: filozofowie (jak np. prof. Baczko czy Legowicz), pedagogowie (jak prof. Okoń, Nawroczyński, Szaniawski, Wołoszyn, Wroczyński), psychologowie (jak prof. Szuman), historycy literatury (jak prof. Brahmer, J. Krzyżanowski, St. Żółkiewski), historycy nauki (jak prof. Leśnodorski, Szpilczyński, Olszewski, Teske), historycy oświaty i wychowania (prof. Szulkin, Dobrzański), reprezentujący różne ośrodki uniwersyteckie, różne dyscypliny humanistyczne, różne kierunki prac badawczych. W Księdze znalazły się również rozprawy 10 autorów zagranicznych, drukowane w wersji oryginalnej, Księga jest więc pierwszą naukową publikacją pedagogiczną wydaną w sześciu językach. A oto nazwiska autorów zagranicznych: Anglia — prof. pedagogiki Uniwersytetu w Londynie, J. Lauwerys, Belgia — prof. pedagogiki Uniwersytetu w Gandawie, R. Plancke, CSRS — profesor pedagogiki i członek Czechosłowackiej Akademii Nauk, Otokar Chlup, Francja — profesor pedagogiki Uniwersytetu Paryskiego (Sorbona), M. Debesse, historyk nauki i techniki prof. M. Daumas, historyk kultury prof. P. Mesnard, Holandia — profesor pedagogiki Uniwersytetu w Utrechcie, M. J. Langeveld, przewodniczący Association Internationale des Sciences de l'Education, NRD — prof. E. Winter, przedstawiciel Deutsche Akademie der Wissenschaften, Włochy — profesor pedagogiki Uniwersytetu w Rzymie, L. Volpicelli, ZSRR — prof. I. A. Kairow, przewodniczący Akademii Nauk Pedagogicznych ZSRR.

Prace redakcyjne i drukarskie zostały ukończone przed terminem i w związku z tym uroczystość wręczenia Księgi profesorowi Suchodolskiemu odbyła się na miesiąc przed właściwą datą Jego urodzin, tj. w dniu 30 listopada 1963 r.

W pięknej i uroczystej Sali Złotej Pałacu Kazimierzowskiego na Uniwersytecie

Warszawskim zgromadziło się ponad 250 osób. Znaleźli się tam profesorowie i pracownicy naukowi z Uniwersytetu i innych uczelni, przybyli przedstawiciele najwyższych Władz Polskiej Akademii Nauk — jej prezes prof. dr nż. Janusz Groszkowski oraz sekretarz Wydziału I prof. dr Stefan Żółkiewski, prezes ZG ZNP doc. dr Józef Kwiatek, przedstawiciel Wydziału Nauk i Oświaty KC PZPR Henryk Garbowski.

Uroczystość zagaił rektor Uniwersytetu Warszawskiego, prof. dr Stanisław Turski, omawiając zasługi prof. Suchodolskiego dla nauki polskiej, przypomniał długie lata swej osobistej z Nim znajomości. Przewodniczący komitetu prof. dr R. Wroczyński przedstawił dzieje — powstawania księgi „Problemy kultury i wychowania", wskazując na serdeczność i spontaniczność, z jaką współautorzy włączyli się do jej realizacji, co stanowi najlepszy i realny dowód życzliwości i uznania, które w ten sposób pragnęli wyrazić prof. Suchodolskiemu. W swym przemówieniu prof. Wroczyński zwrócił uwagę na ogromną zasługę Polskiego Wydawnictwa Naukowego, które z wielkim nakładem trudu dokonało wydania Księgi. Składając prof. Suchodolskiemu życzenia urodzinowe, prof. Wroczyński wręczył Mu egzemplarz Księgi.

W imieniu Zakładu Historii Nauki i Techniki zabrał głos prof. dr A. Birkenmajer, zaś w imieniu Politechniki Warszawskiej — rektor prof. dr J. Bukowski podkreślając, iż prof. Suchodolski należy do tych nielicznych w Polsce humanistów, którzy głoszą konieczność współdziałania techniki i humanistyki.

Dyrektor PWN Adam Bromberg przedstawił twórczy udział prof. Suchodolskiego w działalności tego wydawnictwa. Jest On bowiem nie tylko autorem licznych wydawanych tam własnych dzieł, lecz także członkiem Biblioteki Klasyków Filozofii, przewodniczącym Komitetu Redakcyjnego Małej Encyklopedii Powszechnej PWN, a obecnie — Wielkiej Encyklopedii, monumentalnego dzieła wydawniczego Polski Ludowej.

Sekretarz Komitetu Koleżeńskiego dr Irena Wojnar odczytała zebranym szereg depesz i listów, jakie otrzymał prof. Suchodolski. „Wielce Szanowny Panie Profesorze — pisał prof. Kotarbiński — w dniu, gdy grono kolegów wręcza Panu księgę pamiątkową wydaną z okazji 60-lecia Pana urodzin, proszę i ja o przyjęcie szczerych życzeń dalszych osiągnięć w Pana pracy, tak bardzo rozległe obejmującej horyzonty, tak bardzo produktywnej, legitymującej się dziełami o tak poważnym znaczeniu dla oświaty ogółu i tak bardzo interesującymi dla wszystkich, kogo zaciekawiają dzieje kultury i sprawy jej uczenia". A oto słowa z listu prof. Żółkiewskiego: „Chcę tą drogą złożyć najserdeczniejsze gratulacje i życzenia dalszej długiej i równie owocnej dla nauki i kultury polskiej pracy... Nie potrzebuję chyba szeroko uzasadniać, bo jest to Panu dobrze wiadome, jak wysoko oceniam niezwykłą i nowatorską wartość znakomitych prac Pana Profesora, czując się Jego uczniem w wielu zakresach. Jestem pewien, że w tym względzie będę wyrazicielem całego Wydziału Nauk Społecznych PAN: a na pewno i szerszej opinii kulturalnej Kraju". „Ośmielamy się nazwać Pana naszym prawdziwym przyjacielem" — pisała w swoim obszernym liście Dyrekcja PWN, przypominając równocześnie: „W okresie ostatnich 7 lat związał się Pan Profesor z naszym zespołem Redakcji Encyklopedii i przyczynił się w sposób istotny do ukształtowania koncepcji pierwszej w Polsce od półwiecza nowoczesnej wielkiej encyklopedii uniwersalnej". Wyrazy najwyższego uznania złożyło Wydawnictwo Zakładu Narodowego im. Ossolińskich: „Wysoko cenimy sobie współpracę Pana Profesora z wydawnictwem w zakresie publikacji osiągnięć naukowych Komitetu Nauk Pedagogicznych i Psychologicznych Polskiej Akademii Nauk oraz Komitetu Historii Nauki i Techniki PAN. Wdzięczni jesteśmy za Jego życzliwą przychylność wyświadczaną nam wielokrotnie w konsultacjach zamierzeń i propozycji wydawniczych". Piękny list wpłynął również od Państwowych Zakładów Wydawnictw Szkolnych: „Pedagogika polska, jej postępowa myśl filozoficzna, zawdzięczają przede wszystkim Panu, Panie Profesorze, swe trwałe osiągnięcia dorobku

Polski Ludowej oraz swoje imię w pedagogice światowej. Nauczyciel polski korzysta od dziesiątków lat z Pana pracy i talentu. PZWS mają zaszczyt zaliczać Pana Profesora do grona swych najcenniejszych Autorów żywo zainteresowanych pracą wydawnictwa i spełnianą przez nie funkcją. Pragną podziękować za to, życząc Panu Profesorowi i wzbogacanej przez Pana pedagogice długich lat Jego twórczej pracy oraz powodzenia w życiu osobistym". Listy z gratulacjami i życzeniami nadesłano od różnych uczelni w Polsce (Uniwersytet Jagielloński, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Gdańsku i Katowicach, Uniwersytet Łódzki), Związku Nauczycielstwa Polskiego, uczelni i instytutów zagranicznych; napisali profesorowie Chlup, Debesse, Kairow, Mesnard, Plancke, Volpicelli. Nie zabrakło listów od uczniów, np. od Centralnego Koła Absolwentów Instytutów Pedagogicznych ZNP. Jedna z uczennic, niedawna doktorantka, napisała: „Uważam, że jeśli mogę być z czegoś dumna, to jedynie z tego, że jestem Pana uczennicą — i pozostanę nią zawsze" (I. Jundziłł z Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Gdańsku). Liczne depesze gratulacyjne nadesłali indywidualnie różni profesorowie i przyjaciele.

Prof. Suchodolski z prostotą i wzruszeniem podziękował za przygotowaną dla niego Księgę oraz za udział w uroczystości, która odbywała się w szczególnie serdecznym i przyjaznym nastroju. Przypomniał lata swoich studiów na tym samym warszawskim uniwersytecie i wykłady, których słuchał w auli znajdującej się wówczas w tym samym miejscu, gdzie obecnie mieści się piękna Sala Złota. Kilka słów poświęcił postaciom swoich nauczycieli uniwersyteckich (jak J. Ujejski czy W. Witwicki), ze szczególnym wzruszeniem zwrócił się do obecnego na sali prof. W. Tatarkiewicza, którego wykładom zawdzięcza swoje wierne zainteresowanie filozofią. Cytując słowa składanego kiedyś ślubowania doktorskiego Prof. Suchodolski mówił o trudnościach drogi uczonego, o obowiązku nieustannego szukania naukowej prawdy wyznaczanej przez wciąż nowe perspektywy badawcze.

Tego samego dnia, w godzinach wieczornych, odbyło się spotkanie towarzyskie współautorów Księgi i członków Kolegeńskiego Komitetu z prof. Suchodolskim. Wzniesiono szereg toastów. W imieniu Komitetu przemówił doc. J. Kwiatek przedstawiając twórcze dzieło naukowe prof. Suchodolskiego.

Irena Wojnar

JUBILEUSZOWY X ZJAZD AUTORÓW ODCZYTÓW PEDAGOGICZNYCH

W dniach 4—5 grudnia 1963 r. odbył się w Warszawie w gmachu ZNP X Zjazd Autorów Odczytów Pedagogicznych zorganizowany przez Centralny Ośrodek Metodyczny Ministerstwa Oświaty (COM).

Obrady Zjazdu zagaił i przewodniczył wiceminister Oświaty J. Szkop. W prezydium zasiadali dyr. COM dr K. Kuligowska, prezes ZG ZNP doc. J. Kwiatek, wiceprezes Wł. Ozga, dyr. Dep. Kształcenia Nauczycieli dr W. Wojtyński, wicedyr. PZWS mgr W. Pokojski, w drugim dniu obrad przybyły przedst. KC PZPR — zastępca kier. Wydz. Nauki i Oświaty mgr Garbowski. Obok nich miejsca zajęli wyróżnieni autorzy odczytów pedagogicznych — wybitni nauczyciele z całego kraju. Na sali obrad znaleźli się wyróżnieni przez okręgowe sądy konkursowe autorzy odczytów, przedstawiciele kuratoriów szkolnych i Okręgowych Ośrodków Metodycznych, Instytutu Pedagogicznego, prasy codziennej, związkowej i wydawnictw pedagogicznych.

Po przemówieniu wicemin. J. Szkopa, w którym powitał przybyłych na Zjazd i podkreślił jego szczególną jubileuszową rolę, oraz po powołaniu prezydium, w imie-

niu Zarządu Głównego ZNP zebranych w serdecznych słowach powitał prezes doc. J. Kwiatek. Wyraził on zadowolenie z wciąż rozszerzającej się akcji odczytów, której — zdaniem mówcy — należałoby nadać stałe formy organizacyjne, bowiem przed autorami odczytów, najbardziej twórczymi pedagogami, stoi zawsze aktualne zadanie poprawy sprawności nauczania i podnoszenia na wyższy poziom wychowania socjalistycznego w myśl ostatnich wskazań XIII Plenum KC PZPR.

ZNP uczyni wszystko — zapewnił — aby przyjść nauczycielom-nowatorom w dziedzinie nauczania i wychowania z jak największą pomocą w zakresie opracowywania odczytów. Dziękując wszystkim autorom za ich wybitny wkład w dzieło wzbogacania praktyki pedagogicznej, życzył im dalszych sukcesów w pracy pedagogicznej nad socjalistycznym wychowaniem młodego pokolenia, a na dziś i jutro owocnych obrad.

Następnie dyr. COM dr K. Kuligowska dokonała podsumowania dotychczasowego dorobku akcji odczytów pedagogicznych i oceny za rok 1962/63.

W toku obrad autorzy wyróżnionych odczytów zapoznali zebranych z ważniejszymi fragmentami i wnioskami swych prac. W ożywionej dyskusji podczas dwudniowych obrad zabierało głos przeszło 30 mówców, a dalszych 10 osób złożyło z powodu braku czasu treść swych postulatów na piśmie do prezydium Zjazdu.

W drugim dniu Zjazdu po podsumowaniu obrad przez dyr. dr K. Kuligowską wicemin. J. Szkop wręczył 42 autorom nagrody pieniężne przyznane przez sąd konkursowy, pracujący pod przewodnictwem wicemin. F. Heroka przy współudziale przedstawicieli Min. Oświaty, COM, Instytutu Pedagogicznego i PZWS. Pierwszą nagrodę w wysokości 2000 zł uzyskał Marian Bzdęga, naucz. z Wągrowca, 6 drugich nagród po 1500 zł otrzymali: Wiesława Tymczuk z Olsztyna, Antoni Maćkiewicz z Nowej Rudy, Klementyna Palczewska z Nowej Soli, Antoni Rawski z Pruszkowa koło Warszawy, Henryk Moroz z Krakowa i Maria Gatner z Istebnej, woj. katowickie. 10 osobom przyznano trzecie nagrody po 1000 zł, a 22 osobom — czwarte — po 700 zł, trzy osoby otrzymały nagrody specjalne po 1200 zł, były nimi: Mieczysław Dziekański, Br. Siwek z Warszawy i Zdzisław Chmiel ze Szczecina.

Ze względu na potrzebę przedstawienia istoty odczytów pedagogicznych i rozwój akcji podamy krótką treść referatu dyr. COM dr K. Kuligowskiej. Zapoczątkowana w 1950/51 roku akcja odczytów pedagogicznych rozwijała się początkowo słabo, ale już w 1954 roku odbył się pierwszy zjazd autorów, które odtąd odbywały się co roku. Sama nazwa „odczyty pedagogiczne" nie jest najtrafniejsza, bo właściwie jest to konkurs twórczości pedagogicznej, polegający na opisie podejmowanych prób i małych eksperymentów pedagogicznych. Ale skoro nazwa ta przyjęła się wśród nauczycieli, nie jest sprawą najważniejszą toczyć spór o adekwatność terminologiczną.

Zadaniem autora jest opisać własną pracę lub innych na podstawie gruntownej analizy przedsięwzięć lub faktów pedagogicznych celem wykazania przyczyn i trudności związanych z nimi. Udział w akcji odczytowej był i pozostanie dobrowolny, chociaż niemałą rolę w jej inspirowaniu i powodzeniu mają ośrodki metodyczne. Dla wielu wybitnych dziś pedagogów odczyty były początkiem pisarskiej twórczości pedagogicznej i bodźcem do dalszych poszukiwań. I taką rolę winny one nadal spełniać.

W ostatnim roku szkolnym 1962/63 w kraju opracowano 656 odczytów, co jest liczbą dwukrotnie wyższą od wyników poprzedniego roku. Przoduje województwo katowickie, gdzie zgłoszono 314 odczytów. Sądy konkursowe, działające przy kuratoriach okręgów szkolnych, wyróżniły i nagrodziły 323 odczyty, z czego 174 najlepsze przesłały do wyróżnienia i nagrodzenia przez główny sąd konkursowy przy Ministerstwie Oświaty. Praca tego sądu była niełatwa, gdyż poziom nadesłanych prac był wysoki, zatem trudno było z nich wybrać 42 najlepsze do nagród.

Autorzy opracowanych odczytów rekrutują się spośród nauczycieli i działaczy oświatowych różnych typów szkół i zakładów oświatowo-wychowawczych. Nauczyciele szkół podstawowych opracowali 214 odczytów, wychowawczynie i kierowniczki przedszkoli — 123, nauczyciele szkół zawodowych — 101, nauczyciele liceów ogólnokształcących — 65, wychowawczynie domów dziecka, internatów i świetlic — 41, tyleż pracownicy ośrodków metodycznych; nauczyciele liceów pedagogicznych — 31, kierownicy i dyrektorzy szkół — 28, pracownicy nadzoru pedagogicznego — 12 odczytów. Zauważa się słaby udział nauczycieli szkół dla pracujących.

Tematyka opracowanych odczytów dotyczyła zagadnień efektywności lekcji, rozwijania procesów myślenia i aktywności uczniów, nauczania problemowego w zespołach, tworzenia pracowni i klasopracowni, kształcenia politechnicznego, wiązania treści nauczania z praktyką, rozwijania czytelnictwa dzieci i młodzieży, oddziaływania szkoły na środowisko, wychowawcze wartości lekcji i inne zagadnienia wychowawcze i dydaktyczne.

W pewnych pracach widoczny był brak pomocy i konsultacji z fachowymi pracownikami ośrodków metodycznych, na skutek czego zbyt słaby był ich poziom i wartość.

Referentka wskazała szereg zagadnień, które mogą stać się tematem tegorocznych odczytów pedagogicznych, chociaż ostateczny wybór zależy od zainteresowań autorów.

Trzeba jednak widzieć problemy związane z lipcową ustawą z 1961 r. o rozwoju oświaty i wychowania w Polsce oraz uchwałą XIII Plenum KC PZPR z lipca 1963 r. Trzeba umieć widzieć proces przekształcania szkoły tradycyjnej w szkołę nowoczesną, dbającą o wszechstronny rozwój osobowości ucznia, jego rozwój intelektualny, ideowo-moralny, sferę zainteresowań i uczuć estetycznych.

Każdy z autorów winien szukać sposobów podnoszenia działalności wychowawczej szkoły, które m. in. tkwią we właściwej organizacji procesu lekcyjnego, integracji grona nauczycielskiego, rozwijaniu działalności organizacji uczniowskich i młodzieżowych w szkole i poza nią, podnoszeniu kultury środowiska, oddziaływaniu szkoły na środowisko, kształtowaniu socjalistycznego stosunku do mienia społecznego, wychowaniu przez pracę, wychowywaniu w duchu partiotyzmu i socjalistycznego internacjonalizmu, obowiązkowości i świadomej dyscyplinie, rozwijaniu uczuć estetycznych i podobnych tematów.

Szeroko rozwinięta akcja odczytów pedagogicznych przyspieszy tempo przekształcania szkoły polskiej w nowoczesną szkołę socjalistyczną i stanie się najlepszą formą doskonalenia własnej pracy autorów-nauczycieli. COM dołoży starań w kierunku udzielenia autorom niezbędnej pomocy i wykorzystania bogatego dorobku autorów w dziele podnoszenia na wyższy poziom pracy oświatowo-wychowawczej szkół w Polsce — powiedziała w zakończeniu dyr. K. Kuligowska.

W ożywionej dyskusji mówcy koncentrowali się wokół zagadnień wychowawczych szkół i jej socjalistycznych przeobrażeń, mówili, co i jak należy zrobić, by szkoła polska odpowiadała współczesnym wymaganiom socjalistycznego budownictwa, organizacji akcji odczytowej, konieczności udzielania autorom szerszej pomocy, postulowali szereg środków zmierzających do rozwinięcia akcji, jak również pełnego wykorzystania dorobku i doświadczeń przodujących nauczycieli, jakimi są niewątpliwie autorzy odczytów pedagogicznych.

W podsumowaniu dyskusji dyr. dr K. Kuligowska stwierdziła, że prawie wszyscy dyskutanci poruszali istotne i ważne zagadnienia. Większość wysuniętych wniosków będzie realizowana w pracy COM i Okręgowych Ośrodków Metodycznych. Ośrodki Metodyczne udzielać będą większej pomocy autorom. Zapewniła też, że nadesłane odczyty nie zginą i nie będą ginąć w szufladach COM. Część z nich będzie opublikowana w formie wydawnictw książkowych, publikacji w czasopismach i w innej

formie. Wyjaśniła też pewne wątpliwości, jakie nasunęły się niektórym dyskutantom w zakresie doboru autorów i tematyki. Wskazała na trojakie cele akcji odczytów: 1) własne samokształcenie nauczyciela, 2) dzielenie się własnym doświadczeniem z innymi i 3) pomoc w rozwoju nauk pedagogicznych. Wszyscy autorzy na pewno osiągają pierwszy cel, a w większym lub mniejszym stopniu drugi i trzeci cel.

. Kończąc zapewniła zebranych, że dorobek akcji odczytowej i plon Zjazdu będą w pełni wykorzystane, a autorzy otoczeni będą troskliwą opieką władz oświatowych i Ośrodków Metodycznych. Troską wszystkich nauczycieli i działaczy oświatowych winno być osiągnięcie w bieżącym roku liczby 1656 odczytów, a więc zwiększenie ich o jeden tysiąc.

. Zamykając obrady wiceminister J. Szkop podziękował autorom i uczestnikom Zjazdu za czynny w nim udział i bogaty wkład w praktykę pedagogiczną wyrażoną w odczytach pedagogicznych. Obrady były niezmiernie bogate w tematykę i treść i przyczynią się do rozwinięcia akcji odczytów, które najlepiej służą sprawie reformy socjalistycznej szkoły polskiej, ulepszają jej pracę wychowawczą i dydaktyczną. Ministerstwo Oświaty wspólnie z COM rozpatrzy wszystkie zgłoszone wnioski i postulaty, a większość z nich na pewno wprowadzi w życie.

W konkursie nie ma zwycięzców i zwyciężonych, są tylko autorzy nagrodzeni i nie nagrodzeni z powodu ograniczonych możliwości finansowych. Ale i ci nie nagrodzeni autorzy dużo uzyskali dzięki udziałowi w akcji odczytów pedagogicznych, wzbogacili oni swoją wiedzę i doświadczenie. Zwycięzcami w akcji odczytów będzie młodzież polska, która dzięki nim zyskuje lepszych nauczycieli i wychowawców, zwycięzcami są Partia i społeczeństwo, dumne z sukcesów swych nauczycieli, bowiem ich wspólną troską jest doskonalenie szkoły polskiej. Dążenie to będzie przyświecać akcji odczytowej w bieżącym roku szkolnym i w dalszych latach. Zamykając Zjazd wiceminister życzył wszystkim uczestnikom spotkania w następnym roku.

Jan Janicki.

SZKOŁA I PRZEDSIĘBIORSTWO[1]

Kształcenie politechniczne w szkolnictwie ogólnokształcącym i zapowiadane zmiany organizacji i metod nauczania w szkołach zawodowych wymagają nowych rozwiązań. Jednym z ważniejszych w tych nowych warunkach jest zagadnienie współpracy szkół z zakładami pracy. VI Plenum CRZZ, które rozpatrywało sprawę opieki zakładów pracy nad szkołami, powołało do życia komitety opiekuńcze. Żadania tych, na naszym gruncie nowych, instancji społecznych miały polegać na organizowaniu i koordynowaniu akcji wyposażania przez zakłady szkół w sprzęt i urządzenia techniczne, pomocy finansowej oraz innych świadczeń możliwych do spełnienia przez zakłady.

Analiza stytuacji w tej dziedzinie, doskonalenie oraz wytyczenie kierunków pracy na przyszłość były tematem zorganizowanej przez Zespół Oświaty i Upowszechnienia Kultury CRZZ konferencji Centralnej Komisji Koordynacyjnej do spraw opieki zakładów pracy nad szkołami. Odbyła się ona w dniu 8 listopada br. w Łodzi. Oprócz działaczy związków zawodowych na konferencję przybyli przedstawiciele ZNP, pracownicy naukowi wydziałów pedagogicznych Uniwersytetu Warszawskiego i Łódz-

[1] Sprawozdanie z konferencji Cetralnej Komisji Koordynacyjnej do spraw opieki zakładów pracy nad szkołami.

kiego, Instytutu Pedagogiki, nauczyciele i pracownicy oświatowi, przedstawiciele organizacji młodzieżowych oraz przedstawiciele zakładów pracy (niestety, nielicznie reprezentowani). Konferencji przewodniczył wiceprzewodniczący ZG ZNP mgr Władysław Osiadacz.

Referat wprowadzający wygłosił sekretarz Wojewódzkiej Komisji Związków Zawodowych w Łodzi Kazimierz Jaworski. W części sprawozdawczej referatu wymienione były pozytywne przykłady pomocy i współpracy szkół z zakładami pracy na terenie województwa. W r. szk. 1962/63 na terenie miasta Łodzi i woj. łódzkiego 921 zakładów pracy sprawowało opiekę nad 985 szkołami (ta liczba stanowi jednak zaledwie 36% ogólnej ilości szkół oraz innych placówek oświatowych). W referacie przedstawione zostały różne możliwe formy działalności zakładów pracy na rzecz szkół, m. in. przyjmowanie przez zakłady wycieczek szkolnych, pomoc w preorientacji zawodowej dzieci i młodzieży, udział pracowników zakładu w pracy szkolnych kół zainteresowań, udostępnienie dzieciom zakładowych ośrodków socjalnych itp. W referacie, jak i w późniejszej dyskusji, eksponowane były zagadnienia potrzeby i możliwości pomocy zakładów pracy dla szkół w sprawach wychowawczych. Referat zawierał również postulaty dotyczące wydania dokumentów drukowanych charakteru ustawowego i szkoleniowego oraz potrzebę szkolenia działaczy komitetów opiekuńczych. Podkreślany był również dotychczas niewystarczający udział instancji terenowych ZNP w pracy komitetów.

W dyskusji, która podobnie jak referat miała charakter częściowo sprawozdawczy, a częściowo programowy, zabierało głos kilkunastu dyskutantów. Pierwszym był Tadeusz Zarębski przedstawiciel Wojewódzkiej Rady Opiekuńczej okręgu lubelskiego (okręgu o pozytywnych wynikach działalności komitetów opiekuńczych), który podzielił się z zebranymi doświadczeniami ze swego terenu wymieniając dwa godne podkreślenia momenty: dobrą współpracę Rady z Kuratorium Okręgu Szkolnego oraz udział stałego przedstawiciela zakładu w pracach rady pedagogicznej i komitetu rodzicielskiego współdziałającej z zakładem szkoły.

Następnie zabrał głos doc. Roman Polny, przedstawiciel Instytutu Pedagogiki i Wydziału Pedagogicznego UŁ. W swoim wystąpieniu zwrócił on uwagę na następujące zagadnienia:

1. Głównym zadaniem komitetów opiekuńczych jest troska o wychowanie społeczno-polityczne, zakład pracy zaś jest ośrodkiem umożliwiającym osiągnięcie tych celów.

2. Przedstawił możliwości kształtowania przez zakłady pracy warunków dla dobrego nauczania i wychowania (poprzez rodziców — pracowników zakładu).

3. Określił możliwości dokształcania na terenie zakładów nauczycieli pracy oraz przedmiotów mat.-przyr. poprzez przyjmowanie wycieczek nauczycieli oraz kursy zajęć praktycznych umożliwiających zdobycie przez nauczycieli umiejętności technicznych.

W imieniu Woj. Komisji Zw. Zaw. w Warszawie zabrał głos mgr Paweł Supranowicz. Zwrócił on uwagę na systematycznie wzrastającą materialną wartość pomocy zakładów pracy w postaci przekazywanych szkołom maszyn, narzędzi i surowców oraz innych świadczeń. W roku 1962 pomoc zakładów pracy Warszawy i woj. warszawskiego wyrażała się kwotą 26 836 000 zł. Przedstawił udział zakładów pracy w dokształcaniu nauczycieli (umożliwienie wstępu grup nauczycielskich na teren zakładu), podkreślił potrzebę stałego współdziałania z ZNP oraz międzywojewódzkiej wymiany doświadczeń w dziedzinie współpracy zakładów pracy ze szkołami.

Z ramienia Zakładu Teorii Kształcenia Politechnicznego UW zabrał głos mgr inż. Mirosław Nowicki. Wystąpienie dotyczyło wciąż jeszcze niezadowalająco

zorganizowanej współpracy dydaktycznej zakładów pracy ze szkołami. Jedną z nie wykorzystanych jej form jest możliwość udziału uczniów w produkcji zakładu poprzez wytwarzanie odpowiednich, zgodnych z programem nauczania, z potrzebami zakładu pracy oraz możliwościami uczniów, elementów produkcyjnych. Podkreślona została potrzeba zmiany sytuacji, w której zakład jest filantropijnym fundatorem, a szkoła biernym odbiorcą świadczeń na system rzeczywistej współpracy, czyli wzajemnych świadczeń obu tych instytucji.

Przedstawiciel WKZZ w Katowicach Stanisław Masłowski podkreślił, że praca komitetów opiekuńczych przebiega znacznie wydajniej tam, gdzie do pracy ich włączyła się administracja szkolna i instancja ZNP. Podkreślił on również potrzebę wydawania centralnego biuletynu informacyjnego, na łamach którego mogłyby być wymieniane doświadczenia pracy komitetów w różnych województwach.

Przedstawiciel WKZZ w Olsztynie Kazimierz Oniszczuk poddał krytyce istniejącą obecnie sytuację jednostronnej pomocy oraz podkreślił potrzebę i możliwość ciągłego i systematycznego współdziałania zakładów pracy ze szkołami. Z propozycjami współpracy winny wystąpić kierownictwa i dyrekcje szkół, które, jak dotychczas, nie wykazują należnego zainteresowania w tej dziedzinie.

Przedstawiciel WKZZ w Krakowie Tadeusz Greczyński podkreślił potrzebę poprawy sytuacji kadrowej i organizacyjnej w pracy samych Komisji Koordynacyjnych Komitetów Opiekuńczych, zwłaszcza na szczeblach powiatowych.

Mgr Tadeusz Malinowski przemawiając z ramienia Instytutu Pedagogiki poruszył zagadnienie różnorodnych wpływów środowiska na wychowanie dzieci i młodzieży. Przykładem pozytywnego działania na tym polu może być właściwa wychowawczo organizacja życia ludzi dorosłych, co z kolei będzie czynnikiem sprzyjającym wychowaniu dzieci. Z faktu zwiększającej się liczby rodzin, w których oboje rodzice pracują, wyłania się potrzeba, a jednocześnie i możliwość organizowania zajęć pozostawionych bez opieki dzieci. Obu tym zadaniom mogą w pełni sprostać związki zawodowe. Dyskutant poruszył również sprawę możliwości pomocy zakładów pracy w dziedzinie preorientacji zawodowej.

Przedstawicielka redakcji „Wychowania" mgr Anna Bogdańska, przestrzegając przed zbytnią centralizacją organizacji pomocy zakładów pracy dla szkół, podkreśliła potrzebę najbardziej bezpośrednich kontaktów pracowników zakładu z uczniami i gronem nauczycielskim. Może to być, na terenie szkoły, udział przedstawicieli zakładu w pracach rady pedagogicznej i komitetu rodzicielskiego oraz na terenie zakładu pracy poznawanie przez nauczycieli i uczniów produkcji zakładu.

Z ramienia Katedry Pedagogiki Specjalnej UW zabrał głos dr Marian Jakubowski. Podkreślił on konieczność uwzględnienia w większych zakładach pracy etatowych stanowisk dla socjologa, psychologa i pedagoga, którzy będą zdolni właściwie organizować i kierować akcją współdziałania zakładów pracy ze szkołami oraz pozaszkolnymi instytucjami oświatowymi, gdyż istnieją duże możliwości wychowawczego i dydaktycznego oddziaływania zakładu na młodzież skupioną w tych ośrodkach. Wystąpienie swoje zakończył on przedstawieniem potrzeby inwestowania w człowieka w procesie jego wychowywania i kształcenia.

Przedstawiciel WKZZ w Poznaniu mgr Jan Pawliczek podkreślił potrzebę unormowania przez władze państwowe zagadnień dotyczących współpracy zakładów ze szkołami oraz pracy komitetów opiekuńczych, gdyż obecnie nie posiadają one w swoim ręku żadnego „prawnego oręża". Według niego, głównym zadaniem komitetów opiekuńczych nie jest sprawa organizowania pomocy materialnej szkołom, lecz zapewnienie bezpośredniego udziału przedstawicieli zakładów pracy w nauczaniu przez udział w zajęciach technicznych, organizowanie kółek zainteresowań itp.

Następnie w imieniu Kuratorium Okręgu Szkolnego w Zielonej Górze zabrał głos Stanisław Bielecki. Wystąpienie dotyczyło współpracy zakładów pracy ze szkołami zawodowymi. Poruszył on kwestię niezadowalającej organizacji praktyk uczniów w zakładach (nieprzestrzeganie programu i harmonogramu) oraz niezadowalające zainteresowanie zakładów procesem kształcenia w szkołach zawodowych. Dyskutant widzi w tym jedną z przyczyn niezgodnego z przygotowaniem zatrudnienia absolwentów tych szkół. Podkreślił również brak należytej troski zakładów o własne szkoły przyzakładowe oraz fakty nieuwzględniania opinii rad pedagogicznych tych szkół.

Dwa ostatnie wystąpienia należały do przedstawicieli organizacji młodzieżowych. Jerzy Gabinek przemawiając w imieniu KW ZMS poruszył potrzebę organizowania i usprawnienia współzawodnictwa warsztatowego oraz zagadnienie niedostatecznego rozwoju Ochotniczych Hufców Pracy jako wyrazu małego zainteresowania nimi ze strony dyrekcji zakładów i związków zawodowych.

Zastępca naczelnika ZHP Jerzy Majka podkreślił konieczność i możliwości udziału zakładów pracy w podniesieniu kultury technicznej dzieci i młodzieży oraz w preorientacji zawodowej. Przytaczał pozytywne wyniki pracy harcerskich stanic technicznych organizowanych przy zakładach pracy.

Podsumowując dyskusję, kierownik Ośrodka Kultury i Upowszechniania Oświaty CRZZ Stanisław Orłowski zwrócił uwagę na to, że zagadnienia reformy szkolnictwa wykraczają daleko poza resort oświaty. Jednym z przejawów włączania się w przygotowanie do reformy jest inicjatywa CRZZ organizowania i koordynowania pracy komitetów opiekuńczych kierujących współpracą zakładów pracy ze szkołami. Stwierdził on, że w tych warunkach zaistniała potrzeba pedagogicznego kształcenia personelu technicznego zakładów pracy. W imieniu CRZZ zadeklarował dalszy udział związków zawodowych w dziele reformy szkolnictwa oraz zapowiedział wydanie odpowiednich instrukcji normujących zagadnienie współdziałania zakładów pracy ze szkołami, których brak jest obecnie mocno odczuwany.

Zamykając obrady mgr Władysław Osiadacz podkreślił m. in., że w obecnej sytuocji należy mówić nie tyle o pomocy zakładów pracy dla szkół, ile raczej o właściwie postawionym współdziałaniu.

Tyle z pozycji sprawozdawcy, a teraz kilka uwag poczynionych z pozycji pracownika Zakładu Teorii Kształcenia Politechnicznego, tj. placówki zajmującej się tematyką konferencji również od strony teoretycznej.

1. Bardzo dobrze się dzieje, że wreszcie, podobnie jak to miało miejsce w innych krajach, zagadnienia kształcenia politechnicznego, do których należy omawiana na konferencji problematyka, wykraczają poza resort oświaty, stając się wreszcie sprawą ogólnopaństwową. W innych krajach, przeprowadzających również reformę socjalistycznej szkoły, np. ZSRR czy NRD, zagadnienia współpracy szkół z zakładami pracy są od dawna ujęte w ramy prawno-organizacyjne; w przedsiębiorstwach przemysłowych tworzone są rady pedagogiczne, w skład których oprócz przedstawicieli zakładu wchodzą również nauczyciele i rodzice uczniów.

2. Doceniając możliwości wychowawczej pomocy zakładów pracy dla szkół należy podkreślić, że sprawa, pierwszoplanowej w tym wypadku, pomocy dydaktycznej nie została jeszcze postawiona należycie. Zagadnienie udziału zakładów pracy w nauczaniu pracy produkcyjnej uczniów szkół ogólnokształcących i zawodowych, do którego realizacji zakład produkcyjny jest przede wszystkim predestynowany, nie jest jeszcze przez administrację szkolną, kierownictwa szkół i dyrekcje zakładów pracy właściwie rozumiane. Sprawy te nie zostały też w wystarczającym stopniu poruszone na omawianej konferencji.

3. Niepocieszający wciąż jeszcze jest fakt, podkreślany na konferencji przez niektórych dyskutantów, że kierownictwa i dyrekcje szkół, administracja szkolna oraz terenowe instancje ZNP w niewystarczającym stopniu interesują się sprawą współpracy szkół z zakładami pracy (głos w dyskusji „ci, którzy powinni być najbardziej tym zainteresowani, nie przejawiają chęci współpracy").

4. Istnieje potrzeba dalszego organizowania konferencji tego typu z większym udziałem nie tylko przedstawicieli ZNP, ale również i przede wszystkim przedstawicieli nauki oraz oficjalnych przedstawicieli Ministerstwa Oświaty. Na następnych konferencjach w jeszcze większym stopniu powinny być uwzględniane i omawiane teoretyczne podstawy możliwości współpracy zakładów pracy ze szkołami, zarówno ogólnokształcącymi, jak i zawodowymi (formy współpracy w obu wypadkach będą, oczywiście, różne).

Mirosław Nowicki

KRONIKA ZAGRANICZNA

IV KONGRES ŚWIATOWY GŁUCHYCH W SZTOKHOLMIE

W dniach od 17 do 21 sierpnia 1963 r. odbył się w Sztokholmie IV Światowy Kongres Głuchych.

Obrady otworzył prezes Światowej Federacji Głuchych D. Vukotić. Przemówienie powitalne wygłosili: premier rządu szwedzkiego Taga Erlander, przedstawiciele ONZ i innych międzynarodowych organizacji. W obradach brało udział około 900 delegatów i naukowców zajmujących się rehabilitacją głuchych z 47 krajów oraz około 1200 turystów i gości z całego niemal świata.

W skład delegacji polskiej wchodzili Roman Petrykiewicz, prezes Polskiego Związku Głuchych, Kazimierz Kirejczyk, przewodniczący Komisji Naukowej do Spraw Głuchoty, i Lidia Geppertowa, przewodnicząca Sekcji Psychologicznej pracującej w ramach Komisji Naukowej.

Po otwarciu kongresu nastąpiły obrady w komisjach.

Na kongresie obradowały następujące naukowe komisje specjalistyczne: 1) pedagogiczna, 2) psychologiczna, 3) medyczno-audiologiczna (lekarska), 4) readaptacji zawodowej, 5) kulturalno-artystyczna, 6) socjalna, 7) unifikacji mowy migowej i 8) Komisja do spraw pomocy krajom w stadium rozwoju.

Obrady w komisjach rozpoczęły się w godzinach popołudniowych w dniu 17 sierpnia i zakończyły się w godzinach rannych w dniu 20 sierpnia. W godzinach popołudniowych w dniu 20 sierpnia odbyły się wspólne obrady wszystkich komisji podsumowujące naukowy dorobek kongresu.

Powołane komisje obradowały codziennie rano i po południu z tym, że obrady były prowadzone na przemian w całym zespole lub w grupach językowych (język angielski i francuski).

Tematyka i wyniki obrad w poszczególnych komisjach przedstawiały się w następujący sposób.

Komisja pedagogiczna obradowała nad 3 tematami: 1) nauczanie w szkole przygotowawczej, czyli w przedszkolu dla dzieci głuchych, 2) praca z rodzicami dzieci głuchych i 3) nauczanie dorosłych głuchych analfabetów.

Referaty i doniesienia naukowe nadesłane na obrady komisji pedagogicznej nie odpowiadały jednak całkowicie podanej wyżej i ustalonej w założeniach organizacyjnych tematyce obrad. Stosunkowo dużo referatów (z Francji, Norwegii, Polski, Związku Radzieckiego) nadesłano na temat nauczania i wychowania głuchych analfabetów oraz na temat pracy z dziećmi w latach poprzedzających wiek obowiązku szkolnego (NRD, NRF, Polska, USA). Najmniej odnosiło się do pracy z rodzicami dzieci głuchych. Największa jednak liczba referatów nadesłanych nie była związana z sugerowaną tematyką obrad i dotyczyła przeważnie pracy w szkołach podstawowych dla dzieci głuchych i niedosłyszących. Obejmowała ona organizację nauczania i wychowania, metody, badanie wyników pracy i sprawozdanie z eksperymentów oraz projekty reformy. Z powyższego wynika, że wśród pedagogów zajmujących się nauczaniem i wychowaniem dzieci głuchych najwięcej zainteresowań budzi praca w szkole. Zainteresowania te spowodowały, że i w dyskusji zagadnienia związane z nauczaniem i wychowaniem w szkole podstawowej zajmowały dużo miejsca.

W wyniku obrad nad tematem pierwszym ustalono, że w każdym kraju nauczanie i wychowanie dzieci przedszkolnych od chwili stwierdzenia głuchoty (jako decydujące dla dobrego rozwoju głuchych) powinno być prowadzone systematycznie przez państwo lub pod jego kontrolą i obejmować wszystkie dzieci. Ponieważ wyniki

pracy zależą od wczesnego jej rozpoczynania, przeto szczególnie ważne jest opracowanie systemu jak najwcześniejszego ujawnienia głuchoty. Należy dążyć do tego, by nauczanie odbywało się w rodzinie. W miastach mogłyby być tworzone przedszkola dzienne (eksternaty), do których przychodziliby rodzice ze swymi dziećmi, na wsi pracę powinni prowadzić przede wszystkim nauczyciele dochodzący i dojeżdżający do domu. Bardzo dużą rolę w pracy tej przypisywano specjalnie zorganizowanym poradniom, w których rodzice i wychowawcy dzieci głuchych powinni otrzymywać potrzebną im radę i instruktaż do pracy nad rozwojem dziecka głuchego. Zwrócono przy tym uwagę na wielką rolę kontaktów rodziców dzieci głuchych między sobą, zwłaszcza jeżeli wśród nich są tacy, którzy uzyskali dobre wyniki w pracy.

Dyskusja i uchwały podkreślają wielką rolę badań naukowych nad pracą pedagogiczną. Prowadzone w powiązaniu z badaniami psychologicznymi, audiologicznymi i socjalnymi umożliwią dopracowanie się najlepszych form i metod pracy z małymi dziećmi i ułatwią bardziej korzystną organizację pracy.

W toku obrad zwrócono uwagę na zamieszanie istniejące w terminologii związane z głuchotą dzieci oraz na płynące stąd trudności w pracy teoretycznej i praktycznej. W związku z tym zasugerowano przeprowadzenie prac zmierzających do ujednolicenia jej na następnym kongresie.

Obrady na temat kształcenia rodziców dzieci głuchych wykazały wielką różnorodność form pracy i wielkie zaniedbanie w tej dziedzinie w poszczególnych państwach. Dlatego uznano za konieczne organizowanie we wszystkich krajach finansowanych przez rządy kursów dla rodziców dzieci głuchych, na których powinni oni być informowani o właściwym sposobie wychowania. Na kursach tych oprócz omawiania pracy pedagogicznej rodziców z głuchymi dziećmi należy zwrócić uwagę na ogólną wiedzę o głuchocie i możliwościach rozwoju głuchych oraz wskazać na konieczność przeprowadzania badań psychologicznych i audiologiczno-lekarskich. Celem przeprowadzania tych badań uznano za konieczne organizowanie specjalnych ośrodków, które by przeprowadzały możliwie najwcześniej gruntowne badania audiologiczne, psychologiczne i pedagogiczne oraz udzielały odpowiednich porad dotyczących nauczania dzieci głuchych.

Dyskusja na temat nauczania dorosłych głuchych analfabetów wskazała na konieczność odrębnego traktowania tych spraw w stosunku do krajów stojących na wysokim poziomie kultury i do krajów opóźnionych w rozwoju. W stosunku do krajów rozwiniętych uznano za konieczne nie tylko wprowadzenie, lecz i realizowanie powszechności nauczania dzieci w wieku obowiązku szkolnego oraz objęcie obowiązkiem nauczania głuchych dorosłych, szczególnie analfabetów z równoczesnym zwróceniem uwagi na przygotowanie ich do pracy zawodowej i zapewnienie zarobkowania. W krajach w stadium rozwoju uznano za wskazane powiązanie kształcenia dorosłych głuchych analfabetów z kształceniem dzieci głuchych. Dlatego dążenie do powszechności nauczania dzieci głuchych uznano za podstawowy problem. Przy instytucjach tych powinny być otwierane kursy i szkoły wieczorowe dla dorosłych głuchych analfabetów, które powinny umożliwić tym ludziom rozwój i przygotowanie do pracy zawodowej i tym samym wydźwignięcie się ze stanu przytłaczającej ich izolacji.

W dyskusji zwrócono uwagę na trudności ujawniania głuchych na terenie całego kraju i dlatego kongres zalecił uruchomienie w tej dziedzinie wszystkich dostępnych środków i sposobów, gdyż ujawnienie jest wstępnym warunkiem zorganizowania pomocy.

Komisja psychologiczna w obradach swych wyszła z założenia, że włączenie głuchych do społeczeństwa słyszących powinno być celem wszystkich poczynań, a więc i naukowych badań oraz publikacji psychologicznych. Wypracowanie skutecznych

sposobów włączania głuchych do życia słyszących wymaga pogłębienia dotychczasowej wiedzy o istocie samej głuchoty, o psychice ludzi głuchych oraz o środowiskach i sposobach rozwoju tych ludzi, o ich psychicznej, socjalnej i bytowej adaptacji do otoczenia.

W obradach komisji i materiałach nadesłanych na kongres wysunęły się na czoło takie problemy, jak sposoby prowadzenia i wyniki psychologicznych badań nad dziećmi głuchymi oraz problem mowy i wpływ jej na rozwój myślenia u głuchych. W ramach badań psychologicznych zwrócono szczególną uwagę na rozwój psychiczny, a zwłaszcza intelektualny dzieci głuchych, na kształtowanie się u nich cech charakteru i całej osobowości oraz na adaptację społeczną. Dociekania nad mową obracały się przede wszystkim wokół kształtowania się i rozwoju rozumienia ludzi słyszących u dzieci głuchych. Zwracano przy tym uwagę na umiejętność odczytywania z ust i na mowę dźwiękową.

Po przedyskutowaniu obecnego stanu badań i wiedzy psychologicznej przede wszystkim w wymienionych wyżej dziedzinach komisja psychologiczna uznała, że stan jej nie jest zadowalający, i stwierdziła konieczność ułożenia nowego programu badań i skoordynowania prowadzonych już w różnych krajach prac psychologicznych nad dziećmi głuchymi i sposobami ich adaptacji do środowiska ludzi słyszących. Komisja psychologiczna uznała ponadto za konieczne wypracowanie sposobu szybkiego i skutecznego rozpowszechniania wyników badań między poszczególne kraje i zainteresowanych psychologów.

Omawiając samą organizację pracy badawczej nad głuchymi komisja zwróciła uwagę na konieczność prowadzenia badań zespołowych przez psychologów, psychiatrów, laryngologów, logopedów, pedagogów i innych specjalistów. W trosce o jak największą użyteczność prowadzonych badań dla rozwoju głuchych we wszystkich krajach komisja zwróciła uwagę na trudności płynące ze stosowania w toku pracy różnych norm i przyrządów badawczych i dlatego sugeruje inicjowanie, popieranie, a nawet organizowanie prac zmierzających do ujednolicenia materiałów badawczych oraz przyrządów i norm wykorzystywanych w toku badań. Zorganizowanie badań zespołowych i doprowadzenie wyników tych badań do stadium umożliwiającego ich porównanie spowoduje zdaniem komisji uzyskanie wiedzy pozwalającej na wypracowanie skutecznych sposobów pewnego włączania głuchych do społeczeństwa słyszących.

Komisja medyczno-audiologiczna (lekarska) miała obradować nad tematami: a) klasyfikacja głuchoty, b) głuchota dziedziczna. Nadesłane prace i wypowiedzi rozszerzyły jednak zasięg obrad.

Prace na temat definicji i klasyfikacji głuchoty nadesłane z CSRS, Jugosławii, Niemiec i Holandii, a zwłaszcza wypowiedzi dyskutantów wniosły sporo nowego materiału, lecz i wykazały różnice występujące w tej dziedzinie. Wskazuje to na konieczność pracy nad ujednoliceniem poglądów na podstawie badań naukowych.

Zagadnienie głuchoty dziedzicznej zostało poszerzone. Wypowiedzi oraz materiały nadesłane z poszczególnych krajów objęły cały wachlarz przyczyn wywołujących głuchotę w okresie życia płodowego, a zwłaszcza pozapłodowego. Prace nadesłane przez lekarzy polskich obejmowały ponadto wartościowe przyczynki do szczegółowych badań naukowych funkcjonowania słuchu.

Materiały z tego zakresu znajdują się w posiadaniu Komisji Naukowej Polskiego Związku Głuchych.

Komisja w obradach swych i wnioskach zwróciła ponadto uwagę na parę problemów domagających się według niej jak najszybszego rozwiązania.

Należy do nich problem głuchoty spowodowanej przez streptomycynę oraz inne antybiotyki, a w szczególności dihydrostreptomycynę. W związku z tym „komisja wzywa zawodowe związki medyczne oraz rządy poszczególnych państw, jak też mię-

dzynarodowe organizacje rządowe i pozarządowe do zastosowania wszelkich będących w dyspozycji środków celem odwrócenia tego niebezpieczeństwa".

Problemem drugim jest konieczność wczesnej diagnostyki głuchoty z uwagi na wielkie znaczenie jej dla skutecznego leczenia i nauczania tych dzieci. Wczesne wykrycie i określenie głuchoty z reguły stwarza lepsze warunki do usunięcia jej lub pomniejszenia oraz umożliwia pełniejszą rehabilitację dzieci głuchych i z wadami słuchu. Lekarskie związki zawodowe i związki głuchych powinny położyć szczególny nacisk na wypracowanie form i sposobów wczesnego wykrywania głuchoty oraz zorganizowanie toku postępowania umożliwiającego uchwycenie możliwie wszystkich przypadków.

W toku obrad zwrócono ponadto uwagę na „dyskryminację" osób niesłyszących przy uzyskiwaniu prawa prowadzenia pojazdów mechanicznych. Istniejące w niektórych państwach rygory w tej sprawie są według komisji całkowicie nieuzasadnione i powinny być zmienione „lub nawet całkowicie zniesione". Stanowisko to zostało uzasadnione zarówno przez nadesłane prace naukowe, jak i przez wydawane od szeregu lat zezwolenia na prowadzenie takich pojazdów w niektórych krajach.

Komisja readaptacji zawodowej obradowała nad zagadnieniem readaptacji zawodowej głuchych w warunkach postępu technicznego.

Stanęła ona na stanowisku, że problem readaptacji zawodowej powinien być widziany w całej rozciągłości i w odpowiedniej formie wchodzić w skład systemu przygotowania słyszących do pracy zawodowej w poszczególnych społeczeństwach.

Obrady wykazały, że należy położyć szczególny nacisk na poradnictwo zawodowe, przygotowanie do pracy zawodowej, zatrudnienie głuchych i opiekę nad zatrudnionymi.

W toku obrad okazało się, że poradnictwo zawodowe dla głuchych w wielu krajach wymaga zasadniczych zmian i reorganizacji, a nawet rozpoczynania pracy od początku. Dyskutanci wypowiadali się, że w dziedzinie tej należy brać pod uwagę zapotrzebowanie rynku pracy, ogólne możliwości głuchych do pracy w określonych kierunkach i zawodach oraz indywidualne zainteresowania, uzdolnienia i możliwości każdego głuchego do wydajnej i przyjemnej dla niego pracy w określonym zawodzie. Dobra organizacja poradnictwa wymaga nie tylko angażowania odpowiednich specjalistów z zakresu poradnictwa, lecz rozpoczęcia tej pracy już w okresie kształcenia się głuchych w szkołach podstawowych. Praca w szkole podstawowej powinna z jednej strony stwarzać warunki do ujawniania się i rozwoju zainteresowań, uzdolnień i skłonności u dzieci głuchych, a z drugiej umożliwić zarówno dzieciom, jak i nauczycielom uświadomienie, w jakim kierunku, a nawet w jakich zawodach poszczególni głusi powinni się kształcić i pracować w przyszłości.

Z kolei kształcenie zawodowe według wytycznych przyjętych na obradach powinno być prowadzone w ramach ogólnie przyjętego w danym państwie systemu kształcenia zawodowego słyszących. Głusi powinni w zasadzie uczyć się w tych samych warunkach, co słyszący, równolegle lub razem z nimi. Przyjmując tę zasadę i założenie obradujący stwierdzili jednakże, że są wśród głuchych tacy, którzy z różnych względów, a zwłaszcza na skutek dodatkowych upośledzeń, nie będą mogli uczyć się w normalnych grupach i razem ze słyszącymi i dla tych osobników należy zapewnić warunki specjalne celem uzyskania możliwie najlepszych wyników w zakresie przygotowania do pracy zawodowej.

Kształcący głuchych nauczyciele i wychowawcy powinni na specjalnie organizowanych dla nich kursach być systematycznie zapoznawani z postępem w zakresie sposobów i metod nauczania oraz z możliwościami i warunkami zatrudniania wychowanków.

Następnym problemem z zakresu rehabilitacji zawodowej, na który komisja w obradach swych zwróciła uwagę, była sprawa zatrudniania głuchych. W wyniku dyskusji uznano za konieczne postulowanie ścisłego porozumienia między instytucja-

mi i zakładami zatrudniającymi głuchych w pracy a czynnikami kierującymi tą pracą i prowadzącymi ją. Chodzi tu przede wszystkim o skoordynowanie poczynań władz, nauczycieli i lekarzy z instytucjami zatrudniającymi głuchych i przedstawicielami związków zawodowych. Współpraca tych czynników powinna umożliwić lepsze zrozumienie problemu przez społeczeństwo i właściwsze jego rozwiązywanie, a zwłaszcza poszerzenie kierunków kształcenia zawodowego i uwypuklanie w procesie nauczania momentów szczególnie ważnych w pracy produkcyjnej.

Omawiając sprawę opieki nad zatrudnionymi w zakładach pracy komisja zwróciła uwagę na konieczność przeprowadzenia wizji lokalnych w miejscu pracy głuchych celem przeprowadzania kontroli oraz zmiany warunków szkodliwych dla zdrowia i niebezpiecznych dla życia na warunki korzystne. Przy angażowaniu głuchych do pracy należy szczególnie dążyć do zatrudniania ich w warunkach posiadających jak najmniej niebezpieczeństw dla życia, zdrowia oraz ryzyka związanego z niezadowalającymi warunkami pracy. Równocześnie wskazano na konieczność zapewnienia pracy w warunkach uprzywilejowanych głuchym, którzy z różnych względów, np. dodatkowego upośledzenia umysłowego, nie mogą skutecznie konkurować w pracy z ludźmi słyszącymi i normalnymi.

W toku obrad zastanawiano się również nad sprawą readaptacji zawodowej i zatrudnieniem głuchych w krajach zapóźnionych w rozwoju i stwierdzono, że krajom tym należy dopomóc poprzez przekazanie wartościowych osiągnięć z państw posiadających duży dorobek w tej dziedzinie i przyjście z pomocą w zakresie wykształcenia niezbędnego personelu do tej pracy. Sprawą tą powinna się zająć ONZ, zwłaszcza BIT oraz inne międzynarodowe organizacje zajmujące się problemem readaptacji głuchych.

Komisja kulturalno-artystyczna pracowała nad problemem przełamania izolacji kulturalnej głuchych.

Komisja uważa, że dojrzałość osobista głuchych i poziom ich rozwoju umysłowego, poziom nauczania w zorganizowanych dla nich szkołach warunkują twórczy i konsumpcyjny udział w życiu kulturalnym społeczeństwa słyszących.

Stwierdzając bardzo daleko posuniętą izolację i niski poziom życia kulturalnego głuchych na obradach uznano za konieczne zajęcie się rozwojem czytelnictwa wśród głuchych poprzez zakładanie odpowiednich bibliotek oraz zorganizowanie specjalnej opieki i poradnictwa w tym względzie. Szczególną uwagę zwrócono również na organizowanie życia kulturalnego w świetlicach oraz tworzenie specjalnych klubów, zespołów i grup kulturalnych związanych z zainteresowaniami i uzdolnieniami głuchych jak: tańce folklorystyczne, pantomina, przedstawienia teatralne, malarstwo, grafika, rzeźba itp. Osiągnięcia poszczególnych zespołów i osób w tej dziedzinie należy pokazywać na następnych kongresach poprzez organizowanie specjalnych wystaw i festiwali kulturalnych.

Do organizowania współzawodnictwa tych grup, koordynowania i ożywiania całej pracy powinien być powołany, według komisji, specjalny doradca kulturalny w każdym kraju.

Komisja zleciła ponadto zwrócenie szczególnej uwagi na głuchych posiadających uzdolnienia artystyczne i zorganizowania im pomocy umożliwiającej studia na wyższych uczelniach w zakresie sztuk pięknych.

Omawiając sprawę filmów i telewizji zwróciła uwagę na doniosłe znaczenie dla niesłyszących wyraźnych napisów informacyjnych oraz zastanawiała się nad sposobem stworzenia bardziej zrozumiałych dla głuchych obecnych programów telewizyjnych. Komisja zaproponowała ponadto zorganizowanie międzynarodowego biura filmów szczególnie wartościowych i przystosowanych do potrzeb głuchych. Biuro to posiadałoby katalogi i wypożyczałoby filmy poszczególnym związkom i instytucjom wszystkich państw.

Komisja zagadnień socjalnych zgrupowała dużą liczbę delegatów ze wszystkich niemal państw biorących udział w obradach kongresu. Dyskusja jej koncentrowała

się przede wszystkim wokół występującej w wielu krajach i środowiskach dyskryminacji głuchych i obrony ich przed tą dyskryminacją w ramach Deklaracji Praw Człowieka Narodów Zjednoczonych.

Obrady wykazały, że dyskryminacja głuchych przejawia się przede wszystkim w zakresie zatrudniania (angażowania, wynagrodzenia i awansów) oraz samodzielnego prowadzenia pojazdów mechanicznych i wreszcie w niektórych wypadkach imigracji oraz trudności w zawieraniu małżeństw.

Nadesłane materiały i przemówienia w dyskusji udowodniły niezbicie, że w większości krajów głusi do tej pory napotykają trudności w uzyskaniu pracy, do której są przygotowani, zwłaszcza jeżeli to jest praca bardziej odpowiedzialna i płatna, częste są wypadki pomijania nawet dobrze przygotowanych i pracujących głuchych w awansach i nagrodach na korzyść słyszących i zdarzają się wreszcie, co prawda nieliczne, wypadki gorszego ich opłacania za pracę. Przedstawione i przedyskutowane na komisji przepisy prawne w sprawie uzyskiwania zezwoleń na prowadzenie pojazdów mechanicznych wskazują, iż w krajach na południu i na wschodzie oraz w znajdujących się w rozwoju stosowane są mniejsze lub większe ograniczenia. Jeszcze gorzej przedstawia się sprawa opłat ubezpieczeniowych, gdyż te w większości krajów są dla głuchych wyższe. Obserwowane ostatnio tendencje zrównania stawek są niestety bardzo nieliczne i nieśmiałe. Obserwowane przejawy barier społecznych dla głuchych występują już dzisiaj przeważnie tylko w krajach będących w stadium rozwoju i są najczęściej wynikiem niskiego poziomu rozwoju inteligencji i przygotowania do pracy zawodowej głuchych, na co należy zwrócić szczególną uwagę. Coraz rzadsze są również, lecz istnieją jeszcze w praktyce, przepisy wymagające specjalnych zezwoleń na zawieranie małżeństw przez głuchych.

Komisja obradująca nad socjalną sytuacją głuchych uważa, że mimo wyraźnych zmian na lepsze dyskryminacja głuchych istnieje w dalszym ciągu i występuje pod różnorodnymi postaciami. W związku z tym uważa, że „należy wezwać wszystkie kraje do przestrzegania praw głuchych w duchu Deklaracji Praw Człowieka Narodów Zjednoczonych". Ponadto konieczne jest sprawdzenie przepisów i norm postępowania w stosunku do głuchych w poszczególnych państwach ze zwróceniem szczególnej uwagi na angażowanie i warunki pracy, warunki posiadania pojazdów mechanicznych oraz imigracji i zawierania małżeństw.

Komisja unikacji mowy migowej, na której obrady nadesłano tylko kilka referatów, w wyniku swych obrad zgłosiła następujące wnioski:

1. powołać stałą komisję składającą się z 5 osób do opracowania dla użytku głuchych międzynarodowego języka migowego na podstawie materiałów zebranych z różnych państw;

2. uznać na wniosek Finlandii za podstawę międzynarodowego alfabetu palcowego system de l'Epée z tym, że w systemie tym należy przeprowadzić pewne zmiany; do przeprowadzenia tych zmian powołać komitet rzeczoznawców składający się z 3 osób;

3. przyjść z pomocą ludziom słyszącym i opracować dla nich system porozumiewania się znakami migowymi w warunkach wymagających tego, a zwłaszcza: w miejscach hałaśliwej pracy (stolarnie, kuźnie...), w pracy pod wodą (nurkowie...), dla niektórych pracowników portów lotniczych, personelu samolotów ponaddźwiękowych, pracowników radia, telewizji, szpitali, klinik, ambulatoriów i przychodni.

Komisja do spraw krajów w stadium rozwoju uważa, że postęp w zakresie nauki i techniki zmniejsza jedynie, lecz nie likwiduje zjawiska głuchoty i że głuchota z kolei ogranicza rozwój umysłowy i przygotowanie do pracy zawodowej dotkniętych nią ludzi, jeżeli nie zostaną oni objęci specjalną opieką pedagogiczną. Właściwa organizacja i realizacja powszechnego nauczania głuchych jest kluczem do przełamania izolacji głuchych i wyzwolenia tkwiących w nich wartości dla dobra całego społeczeństwa.

Komisja stwierdza, że szczególnie trudna jest sytuacja głuchych w krajach w stadium rozwoju i że zachodzi konieczność szybkiej i skutecznej pomocy tym krajom. W związku z tym proponuje ona skierowanie apelu do rządowych organizacji narodowych i międzynarodowych (zwłaszcza BIT, OMS oraz CES) o włączenie do generalnego planu pomocy technicznej sprawy pomocy głuchym w obecnej ich sytuacji oraz skierowanie apelu do międzynarodowych organizacji pozarządowych o utworzenie specjalnego komitetu rzeczoznawców mających na celu zbieranie informacji i nawiązanie współpracy z oddziałami specjalistycznymi ONZ, celem podniesienia poziomu profilaktyki i rehabilitacji głuchych w krajach w stadium rozwoju.

Tematyka obrad IV Światowego Kongresu Głuchych w Sztokholmie, jak z powyższego wynika, była bardzo wszechstronna i objęła całokształt zagadnień związanych z głuchotą i ludźmi głuchymi. Sposób omawiania zagadnień na komisjach, w których delegacja polska brała udział, znamionował najczęściej głęboką znajomość problemów, wypowiedzi niedostatecznie uzasadnione bywały rzadkie.

Wkład Polski w organizację i przebieg kongresu był stosunkowo duży. Komisja Naukowa do Spraw Głuchoty przy Zarządzie Głównym Polskiego Związku Głuchych przygotowała i wysłała 22 referaty i doniesienia. Referaty te zostały powielone przez Biuro Kongresu i udostępnione (w języku angielskim) osobom biorącym udział w obradach oraz rozesłane do wszystkich Związków Głuchych wchodzących w skład Światowej Federacji. Niektóre z tych referatów wzbudziły duże zainteresowanie i skłoniły szereg delegatów innych państw do dodatkowych rozmów z delegacją polską oraz do próśb o nadesłanie im dalszych materiałów. Dotyczyło to zwłaszcza badań nad mową i myśleniem uczniów szkół specjalnych oraz projektu reformy obecnego systemu kształcenia dzieci głuchych.

Delegacja przywiozła do kraju wszystkie referaty i doniesienia, z których część jest tłumaczona na język polski. Są one złożone w Komisji Naukowej do Spraw Głuchoty przy Polskim Związku Głuchych w Warszawie przy ul. Jezuickiej 3. Celem zorientowania w poruszanej tematyce oraz umożliwienia wykorzystania przez szerszy ogół zainteresowanych podaję spis przywiezionych do kraju materiałów.

Kazimierz Kirejczyk

СОДЕРЖАНИЕ

СТАТЬИ

ВИНЦЕНТЫ ОКОНЬ — Общая характеристика педагогических исследований в Польше 5
ВАЦЛАВ ВОЙТЫНЬСКИ — Актуальные проблемы общеобразовательного и педагогическоко обучениа в ГДР 20

ШКОЛЬНАЯ РЕФОРМА В ПОЛЬШЕ

КРИСТИНА КУЛИГОВСКА — Из проблематики совершенствования учителей в период проведения школьной реформы 43

ДИСКУССИИ И ОБСУЖДЕНИЯ

ЗОФИЯ КШИШТОШЕК — О так называемом внедрении теории в практику . 48
СТАНИСЛАВ МИХАЛЬСКИ — О некоторых проблемах предмета исследований исстории воспитания 55

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОПЫТЫ И ЭКСПЕРИМЕНТЫ

СТАНИСЛАВ СОБЧАК — Как мы воспитываем нашу молодежь 62

РЕЦЕНЗИИ И ЗАМЕТКИ О КНИГАХ

СТАНИСЛАВ НОВАЧИК — Мариан Фальски: Реформа обучения в I—IV классах 70
СТАНИСЛАВ ГАЛАНТ — Евстахий Курочко: На трудной дороге учителя . . 73
БОЛЕСЛАВ НЕМЕРКО — Кароль Дзидушко: Университетское обучение преподавателей 76
ЮЗЕФ ВАЛЕВСКИ — В. Борзенко: Целевые проблемы в общественном развитии 81

ОБЗОР ЖУРНАЛОВ

СТАНИСЛАВ НОВАЧИК — Педагогические проблемы в журналах 84

ХРОНИКА СОБЫТИЙ В ПОЛЬШЕ

ИРЕНА ВОЙНАР — Юбилей профессора Суходольского 90
ЯН ЯНИЦКИ — Юбилейный X съезд авторов Педагогических чтений . . . 92
МИРОСЛАВ НОВИЦКИ — Школа и предприятие 95

ЗАРУБЕЖНАЯ ХРОНИКА

КАЗИМЕЖ КИРЕЙЧИК — IV Мировой конгресс глухих в Стокгольме . . . 100

CONTENTS

ARTICLES

WINCENTY OKOŃ — General Characteristics of Pedagogical Research in Poland 5
WACŁAW WOJTYŃSKI — Current Problems of the General Educational Schools and Teachers' Colleges in the German Democratic Republic 20

SCHOOL REFORM IN POLAND

KRYSTYNA KULIGOWSKA — Problems Connected with Raising the Level of Teachers During the Introduction of the School Reform . . . 43

DISCUSSIONS AND POLEMICS

ZOFIA KRZYSZTOSZEK — The Introduction of Theory Into Practice . . . 48
STANISŁAW MICHALSKI — Problems Connected with Research of the History of Education 55

EXPERIENCES, TESTS AND PEDAGOGICAL EXPERIMENTS

STANISŁAW SOBCZAK — How We Education our Young People 62

CRITICAL BOOK REVIEWS

STANISŁAW NOWACZYK — Marian Falski: School Reform in Grades I—IV 70
STANISŁAW GALANT — Eustachy Kuroczko: The Difficult Road of the Teacher 73
BOLESŁAW NIEMIERKO — Karol Dziduszko: University Training for Teachers 76
JÓZEF ZALEWSKI — A. Borzenko: The Aim of Social Development . . . 81

REVIEWS OF PERIODICALS

STANISŁAW NOWACZYK — Pedagogical Problems in Periodicals . . . 84

POLISH CHRONICLE

IRENA WAJNAR — Professor Suchodolski's Anniversary 90
JAN JANICKI — Tenth Anniversary Conference of Authors of Pedagogical Lectures 92
MIROSŁAW NOWICKI — School and Establishment 95

FOREIGN CHRONICLE

KAZIMIERZ KIREJCZYK — IV World Congress of the Deaf and Dumb in Stockholm 100

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY

WINCENTY OKOŃ — Ogólna charakterystyka badań pedagogicznych w Polsce 5
WACŁAW WOJTYŃSKI — Aktualne problemy szkolnictwa ogólnokształcącego i pedagogicznego NRD 20

REFORMA SZKOLNA W POLSCE

KRYSTYNA KULIGOWSKA — Z problematyki doskonalenia nauczycieli w okresie przeprowadzania reformy szkolnictwa 43

DYSKUSJE I POLEMIKI

ZOFIA KRZYSZTOSZEK — O tzw. wdrażaniu teorii do praktyki 48
STANISŁAW MICHALSKI — O niektórych zagadnieniach przedmiotu badań historii wychowania 55

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

STANISŁAW SOBCZAK — Jak wychowujemy naszą młodzież 62

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

STANISŁAW NOWACZYK — Marian Falski: Reforma nauczania w kl. I—IV 70
STANISŁAW GALANT — Eustachy Kuroczko: Na trudnej drodze nauczyciela 73
BOLESŁAW NIEMIERKO — Karol Dziduszko: Uniwersyteckie kształcenie nauczycieli 76
JÓZEF ZALEWSKI — A. W. BORZENKO: Zagadnienie celu w rozwoju społecznym 81

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

STANISŁAW NOWACZYK — Zagadnienia pedagogiczne w czasopismach . . 84

KRONIKA KRAJOWA

IRENA WOJNAR — Jubileusz Profesora Suchodolskiego 90
JAN JANICKI — Jubileuszowy X Zjazd Autorów Odczytów Pedagogicznych 92
MIROSŁAW NOWICKI — Szkoła i przedsiębiorstwo 95

KRONIKA ZAGRANICZNA

KAZIMIERZ KIREJCZYK — IV Światowy Kongres Głuchych w Sztokholmie 100

CENA ZŁ 8.—

RUCH PEDAGOGICZNY

2

ROK VI (XXXVIII) MARZEC — KWIECIEŃ 1964

WARSZAWA · NASZA KSIĘGARNIA

SEKRETARZ REDAKCJI
Jerzy Misiewicz

KOMITET REDAKCYJNY
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 listonosza, 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 1964

Nakład 5793 + 150 egz. Ark. wyd. 11,5. Ark. druk. 9. Papier druk. sat. kl. V, 70 g, 70×100/16. Oddano do skład. 17. III. 64 r. Podpisano do druku 6. VI. 64 r. Druk ukończono w czerwcu 64 r.

Toruńskie Zakłady Graficzne -Zam. 649 - C-13

ROK VI (XXXVIII) MARZEC – KWIECIEŃ 1964 Nr 2

RUCH PEDAGOGICZNY

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ–PEDAGOGICAL MOVEMENT

DWUMIESIĘCZNIK

ORGAN WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

ARTYKUŁY

TADEUSZ PARNOWSKI

CZYTELNICTWO MŁODZIEŻY I NAUCZYCIELI JAKO JEDEN Z WARUNKÓW SKUTECZNOŚCI PRACY PEDAGOGICZNEJ

Komisja Czytelnictwa przeszła w ciągu trzech lat swej pracy drogę, którą trzeba w skrócie przedstawić, aby jej doświadczenia i wnioski z tych doświadczeń płynące miały należytą podbudowę. Dlatego też należy przede wszystkim przypomnieć o tym, że tematyka badań Komisji pozostaje w ścisłym związku z procesami otaczającego nas życia, że starała się na wąskim wycinku tego życia podpatrzeć procesy kultury w ich połączeniu z całością przemian jak też w zlokalizowaniu ich na terenie szkoły i czytelnictwa.

Przedstawienie drogi Komisji Czytelnictwa polega także na zobrazowaniu kierunków i zakresu właściwej pracy. Zgodnie bowiem z ogólnymi intencjami Głównej Komisji Pedagogicznej ZG ZNP prace przygotowawcze do projektowanego ongiś Kongresu Oświatowego miały zaktywizować możliwie szerokie kręgi nauczycieli. Pobudzanie nauczycieli, zwłaszcza w terenie, do współudziału w gromadzeniu materiałów badawczych, do refleksji pedagogicznej na temat różnych aspektów ich pracy, do współgospodarzenia nie tylko w zakresie swej lekcji i swej szkoły, ale także na całym obszarze życia oświatowego — oto istotne cele zarówno Głównej Komisji Pedagogicznej ZG ZNP, jak i zadania Komisji Czytelnictwa w odniesieniu do jej kierunku działania. Tak więc przy omawianiu prac Komisji Czytelnictwa dwa trzeba mieć względy na uwadze: 1 — naukowo-badawcze efekty tego działania pozwalające lepiej zrozumieć procesy czytelnicze w szkole, aby nimi wydajniej pokierować; 2 — pobudzenie części aktywu nauczycielskiego sprawami książki w historycz-

nie nowej sytuacji. Jest to przy tym aktyw dość liczny, jeśli obejmuje około 70 osób zajętych organizacyjnie sprawą badań, skoro problemy te dotarły do około dwóch tysięcy nauczycieli, skoro z wywiadami i ankietami zetknęła się młodzież w ilości ponad siedmiu tysięcy, a ekscytowała się konkursami czytelniczymi rzesza ponad 14 000 dzieci i młodzieży. Stanowi to zaplecze prac Komisji.

I. PROBLEMATYKA BADAŃ KOMISJI CZYTELNICTWA

Prace Komisji Czytelnictwa poprzedziło powołanie Głównej Komisji Pedagogicznej z określeniem następujących jej zadań[1]: „...rozbudzenie twórczej, nowatorskiej postawy najszerszych kręgów teoretyków-naukowców i praktyków-nauczycieli w odniesieniu do nowego systemu oświatowego w Polsce Ludowej;
— podejmowanie prac nad metodami wychowania i treścią nauczania nowej reformowanej szkoły;
— włączenie nauczycieli do konkretnych prac dydaktycznych i badawczo-naukowych w środowisku, prowadzonych pod kierunkiem pracowników nauki, których wyniki winny ułatwić realizację podstawowych założeń reformy szkolnej".

Na podstawie tych sformułowań, w czerwcu 1961 r. Komisja Czytelnictwa ZG ZNP określiła swoje zadania w sposób następujący: „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 szczególnie istotne dla potrzeb reformy szkolnictwa. Obok określenia tych problemów głównym zadaniem Komisji Czytelnictwa będzie ich opracowanie na podstawie zbadanych k o n k r e t n y c h warunków przebiegu procesów kulturalnych. Komisja Czytelnictwa winna więc dostarczyć możliwie o b i e k t y w n y c h 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". Zadania ogólne Komisji Czytelnictwa opracowano następnie z uwzględnieniem różnych kierunków zamierzonego dzia-

[1] Cytuję wszędzie na podstawie maszynopisów stanowiących dokumentację prac Komisji Czytelnictwa.

łania. Mimo pewnych modyfikacji w praktyce można je tu przypomnieć. Tyczą się one problemu czytelnictwa nauczycieli, problemu lektury szkolnej, chodziło przy tym zarówno o czytelnictwo książek, jak i czasopism. Dokument Kom. Czytelnictwa z dn. 6. VI. 1961 określa te dezyderaty w sposób następujący:

„Na czoło zadań wysuwają się: przygotowanie kadr nauczycielskich, ich jakość i doskonalenie się oraz sprawa skuteczności nauczania, co wymaga między innymi zbadania procesów uczenia się (podręczniki) oraz percepcji i funkcji wychowawczej lektury szkolnej. W związku z tym badania powinny obejmować dwie grupy zagadnień: badania dotyczące czytelnictwa nauczycieli i badania nad funkcją lektury szkolnej i podręcznika.

Problem czytelnictwa wśród nauczycieli — jego funkcja w przygotowaniu nauczyciela do zadań we współczesnym społeczeństwie powinien być oświetlony z następujących punktów widzenia:

a) zasięgu czytelnictwa literatury pedagogicznej, popularnonaukowej, polityczno-społecznej i pięknej oraz kształtowania się zainteresowań i gustów czytelniczych wśród nauczycieli ze szczególnym uwzględnieniem sytuacji nauczycielstwa wiejskiego;
b) funkcji szkoły pedagogicznej w przygotowaniu do świadomego posługiwania się książką i czasopismem w toku pracy zawodowej oraz w procesie samokształcenia;
c) drogi książki i czasopism do nauczyciela w świetle istniejących warunków i potrzeb, związek tego układu z nasileniem czytelnictwa wśród nauczycieli i zakresu jego oddziaływania.

Problematyka związana z badaniami dotyczącymi funkcji lektury szkolnej i podręcznika łączy się bezpośrednio z pracami nad reformą szkolną. Wydaje się, że dopiero pełne zrozumienie zainteresowań dzieci i młodzieży, poznanie możliwości ich percepcji i powiązania treści programowych z wymaganiami współczesnego życia umożliwi skuteczne oddziaływanie tych treści w kierunku pożądanym. Prace dotyczące tego zagadnienia powinny być prowadzone porównawczo w różnych środowiskach i w odniesieniu do różnych faz rozwojowych, ponieważ tylko wtedy wnioski wyciągane na tej podstawie będą miały wartość uogólniającą.

W szczególności chodzi tutaj o uwzględnienie następujących problemów:

a) analiza elementów współczesności w literaturze z punktu widzenia zainteresowań i ideałów młodzieży poprzez zbadanie czytelnictwa literatury tradycyjnej i literatury współczesnej;
b) analiza aktualnej lektury szkolnej (książki i czasopisma) na tle zainteresowań czytelniczych właściwych różnym formom rozwoju i różnym środowiskom z uwzględnieniem możliwości percepcyjnych dzieci i młodzieży;

cesów kultury masowej, jako wreszcie działanie Zw. Naucz. Polskiego w kierunku kultywowania i doskonalenia fachowego przygotowania nauczycieli.

II. PRZEBIEG PRAC ORGANIZACYJNYCH I METODYCZNYCH

Zarysowane wyżej problemowe założenia Komisji Czytelnictwa musiały zyskać należytą organizację oraz musiały wesprzeć się na właściwej metodologii badań. Rozwijały się one także w zaplanowanych z góry etapach. Przebieg tych prac uwzględniał zarówno merytoryczne cele badań, jak i wspomniane już wyżej przeświadczenie, że chodzi przecież także o uaktywnienie możliwie dużej grupy nauczycieli.

Zarejestrujemy przede wszystkim ważniejsze wydarzenia organizacyjne.

Powołanie Przewodniczącego Komisji nastąpiło 26. V. 1961 r., organizacyjne zaś zebranie całej Komisji Czytelnictwa, po uprzednich zabiegach mobilizujących jej skład, oraz ustosunkowanie się do problematyki odbyło się dn. 30. X. 1961 r. Od tego czasu odbyło się kilkanaście zebrań Komisji Czytelnictwa oraz jej Prezydium, przy czym szczególnie należy wymienić zebranie z dn. 10. XI. 62, kiedy to Komisja zamykała na swym Plenum etap badań terenowych.

Struktura i skład Komisji Czytelnictwa przedstawiały się następująco. Plenum Komisji składa się z 19 osób, wyróżniliśmy przy tym Prezydium, Zespół Koordynacyjny oraz Zespoły Badawcze z Sekcjami: Kultury Czytelniczej Nauczycieli, Czytelnictwa Dzieci oraz Sekcja Czytelnictwa Młodzieży.

Członkowie Prezydium prowadzą poszczególne Sekcje. Komisja Czytelnictwa współdziałała także z przeszło pięćdziesięcioma Koleżankami i Kolegami w okręgu warszawskim, krakowskim, gdańskim, poznańskim i łódzkim.

Mówiąc tutaj sprawozdawczo o strukturze Komisji, jej składzie, zebraniach, należy specjalne miejsce poświęcić wzmiance o seminariach, jakie zorganizowaliśmy dwukrotnie z wszystkimi osobami prowadzącymi badania terenowe. Pierwsze dwudniowe, zapoznające Koleżanki i Kolegów z założeniami problemowymi i metodologią badań, odbyło się dn. 4 i 5 stycznia 1962 r., drugie, jednodniowe, odbyło się w dn. 28. V. 62 po zakończeniu badań terenowych a przed przystąpieniem do ich opracowywania w Okręgach.

Całość wspomnianych tutaj i zamierzonych dalej prac Komisji Czytelnictwa można ująć w czterech etapach.

Etap pierwszy, od 1. X. 1961 do 15. I. 1962, polegał na koncepcji pracy, organizowaniu Komisji, na przygotowaniu materiałów i mobilizacji ludzi. Etap drugi, od stycznia 1962 do czerwca 1962 r., poświę-

cony był na badania terenowe i na omówienie techniki opracowania materiału. Etap trzeci, od października 1962 r. do stycznia 1964, przeznaczyliśmy na tzw. terenowe, poziome opracowanie materiału w Okręgach (były tu liczne utrudnienia i awarie) oraz na przygotowanie wstępnego uogólnienia, wreszcie etap czwarty, tj. rok 1964, chcemy uważać za zakończenie prac w postaci przygotowania stosownej publikacji.

Zagadnienie metod badania czytelnictwa posiada swoją dokumentację w rozważaniach datujących się niemal od początku tych badań, tzn. od drugiej połowy wieku XIX. Jak wiadomo, teoria czytelnictwa Rubakina jak i Hofmanna, doświadczenia tzw. „szkoły warszawskiej" Heleny Radlińskiej, interesujące prace St. Baleya, metodologiczne rozważania A. Mikuckiej z IKO „Czytelnik", ostatnie wreszcie namysły nad krzyżowaniem metod pedagogiki, psychologii, empirycznej socjologii, nad przywoływaniem na pomoc metod historyczno-porównawczych — wszystko to wzbogaciło bardzo, ale i zagmatwało rozważania nad doborem metod właściwych i dostatecznie dostosowanych. Badania nad czytelnictwem są skomplikowane jak sam proces czytelnictwa, są skomplikowane, chciałoby się rzec, jak samo życie. Sądzimy, że metody badań należy indywidualizować, „dobierać" z uwzględnieniem etapu życia książki, że trzeba stosować różne metody, korygować ich wyniki wzajemnymi konfrontacjami, a nawet po takiej korekcie bardzo ostrożnie wyciągać wnioski. Sądzimy ponadto, że interpretacja osiągniętych wyników, interpretacja wsparta na doświadczeniu i umiejętnych skojarzeniach badającego, na jego intuicji też ma wiele do powiedzenia. Sądzimy wreszcie, że obok prób badań masowych, gdzie statystyka odgrywa poważną rolę, nie może ona przyćmiewać innych metod. Badania pogłębione, oparte na obserwacjach wąskich kręgów czy grup, stanowią, zwłaszcza w pedagogice, konieczną korekturę badań o szerokim zasięgu.

O cóż więc chodzi? Świadomie podjęliśmy badania masowe w celu wychwycenia zagadnień typowych. Opracowanie tych badań powinno dać materiał do określenia, co mianowicie wydaje się typowe. W ślad za tym, w następnej fazie, powinno pójść badanie pogłębione zmierzające do odkrycia mechanizmu, który typowość tę powoduje. Szerokość badań spowodowana została także chęcią ujrzenia faktu czytelnictwa w powiązaniach społecznych, tak bowiem, jak go rozumiemy, jest to wektor wielu bardzo sił, i to tkwiących często na zewnątrz człowieka, a nie w nim samym (jeśli takie odróżnienie w ogóle jest dopuszczalne!).

Chcieliśmy wreszcie dobierając metody gromadzić materiały przy pomocy sposobów prostych, znanych (konieczne to przy masowości!), ale jednak różnorodnych. Stąd właśnie, o czym niżej, istnieje jednak pewna rozmaitość w stosowaniu sond badawczych.

Zanim przypomnę rejestr stosowanych metod i przygotowanych w związku z tym materiałów, pragnę jeszcze wspomnieć o „ankietomanii", gdyż

jest to u nas metoda statystyczna najbardziej wydajna. Przytoczę tutaj słowa tego samego uczonego, który ongiś zarzuty te podniósł.

„Jak się jednak rzekło, tę sprawę można uważać za rozstrzygniętą. Nie tylko akceptowaliśmy zasadę socjologicznych badań empirycznych, lecz prowadzimy je i rozwijamy z powodzeniem w praktyce. Czy z tego wynika, że przeszliśmy na podwórko burżuazyjnej socjologii, że zawarliśmy z nią przymierze, gdyż niejednokrotnie przejmujemy żywcem opracowane i rozwinięte przez nią metody i techniki badań? Nic podobnego, oznacza to tylko, że przenosimy bój na nową, rozsądniejszą płaszczyznę. Nihilistyczna negacja realnych zagadnień, odrzucenie problemów związanych z realnymi potrzebami teorii i praktyki, jest tylko pozornym radykalizmem. W rzeczywistości jest to kapitulacja przed przeciwnikiem, albowiem nieobecni przegrywają, a rzeczywistą walkę podejmuje się krzyżując szpady, nie zaś schodząc z areny, nawet jeśli się robi przy tym pogardliwą minę. Bój toczy się dalej, i to na różnych płaszczyznach. Wraz z nową sytuacją wypływają bowiem nowe problemy, pojawiają się nowe trudności". (Adam Schaff — „Socjologia i praktyka". *Kultura* 1963, n. 25).

Stwierdzamy więc z zadowoleniem, że nie o metody tzw. burżuazyjnej socjologii tutaj chodzi. Chodzi o to, w jakim celu się bada i ku czemu mobilizuje się różne środki, aby je w konfrontacji z innymi wyzyskać zgodnie z marksistowskim rozumieniem procesów życia.

Przechodząc teraz do krótkiego przypomnienia samych metod, sięgam do dokumentu ze stycznia 1962 r.

„W obrębie poszczególnych Sekcji przewiduje się następujące sposoby (metody) badań:

a) Sekcja Kultury Czytelniczej Nauczyciela —
   — nauczyciel uczący — ankieta
   — nauczyciel SN — ankieta i wywiad z bibliotekarzem i polonistą,
   — uczeń liceum pedagog. — ankieta i wypracowanie,
   — ponadto konkurs...
b) Sekcja Czytelnictwa Dzieci —
   — ankieta dla uczniów kl. IV—VII,
   — konkurs na temat czasopism dla dzieci,
   — ponadto badania pogłębione na temat progu pojęciowego u dzieci i na temat ilustracji w książkach dla dzieci.
c) Sekcja Czytelnictwa Młodzieży —
   — ankieta dla kl. VIII—IX,
   — ankieta dla kl. X—XI,
   — wypracowanie,
   — wywiad z bibliotekarzem i polonistą,
   — konkurs".

Wynika z tego, że Komisja posługiwała się następującymi metodami: ankietą o charakterze standaryzowanym i opisowym (5 rodzajów ankiet), wypracowaniem (dwa rodzaje), konkursami (razem 4 konkursy), wy-

wiadem z bibliotekarzami i polonistami. Dokonano w związku z tym przygotowania odpowiednich materiałów, które, po zrecenzowaniu i omówieniu z badającymi, zostały użyte w terenie. W zasadzie wszystkie cytowane wyżej kierunki badań zrealizowano zgodnie z planem. Wyjątek stanowi ograniczenie ilości ankiet do czterech. Wyjątek też stanowi niedokonanie badań pogłębionych na temat progu pojęciowego u dzieci oraz ilustracji w książkach dla dzieci. Pierwsza sprawa znalazła już swą realizację w pracy pisanej pod opieką Zakładu Literatury i Czytelnictwa UW.

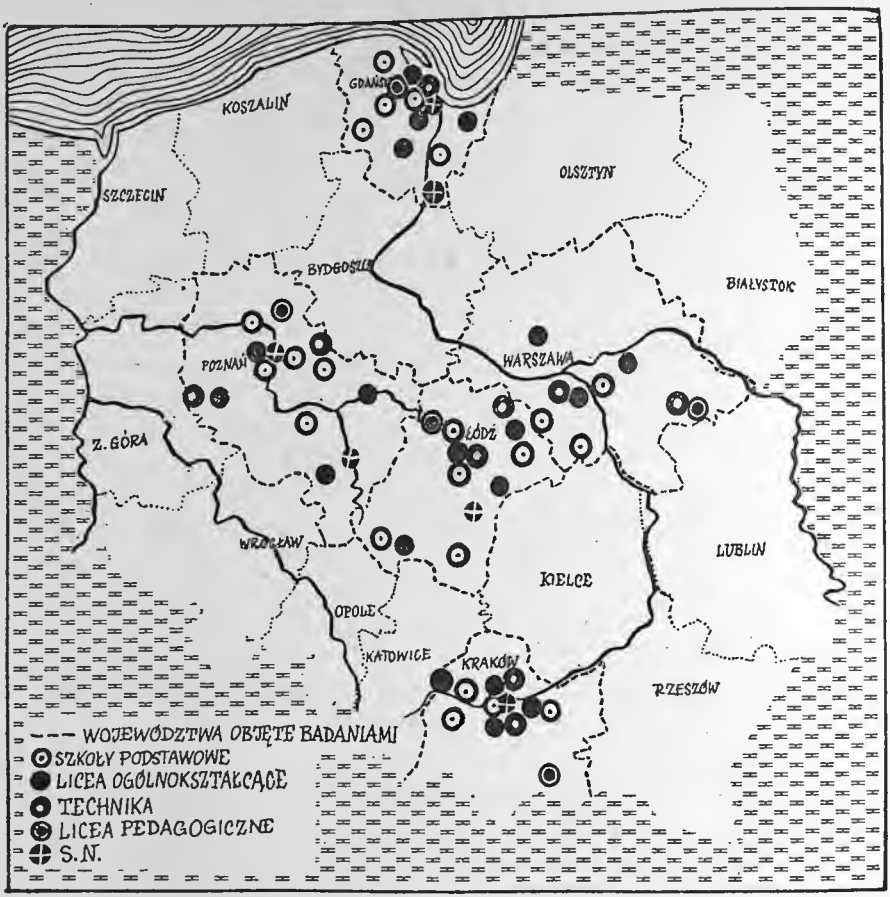
Trudno tutaj wyliczyć, jakie materiały robocze musiały być przygotowane przez Komisję Czytelnictwa. Zważmy, że obok kwestionariuszy do samych badań wydanych w wielu tysiącach egzemplarzy trzeba było przygotować instrukcję do każdego działania, przeszkolenie na seminariach nie było bowiem wystarczające. Trzeba było także przygotować zestawienia tabelaryczne dla każdego z kierunków badań pokazujące zbiorczo nie tylko wyniki, ale i ich uwarunkowanie oraz korelację między interesującymi nas elementami. Wszystkiego dokonywała niewielka grupa ludzi przy poparciu i pomocy ze strony Związku Naucz. Polskiego.

III. ZASIĘG BADAŃ

Poważnym mankamentem naszych zamierzeń było to, że dobór badanych nie był ściśle oparty na jakiejś stosowanej w nauce metodzie, która zapewniałaby należytą reprezentację. Byliśmy z góry niejako skazani na oparcie się na tych Okręgach, gdzie z uwagi na dobór kadry naukowej i badawczej mieliśmy możność z pewnym poczuciem odpowiedzialności inicjować skomplikowane przecież badania. Dlatego to lokalizacja badań dokonała się w okręgach: warszawskim (wojew.), krakowskim (wojew. i miasto), gdańskim (wojew. i miasto), poznańskim (wojew. i miasto), łódzkim (wojew. i miasto). Widząc wspomniany wyżej niedostatek metodologiczny starała się Komisja dalszy dobór punktów badawczych czynić możliwie rozważnie i z należytym uwzględnieniem reprezentacji. Wspomniane wyżej „Środowiskowe rozmieszczenie punktów sondażowych Kol. prof. St. Tazbira przewidywało rozróżnienie środowiska np. przy szkołach podstawowych (i analogicznie przy innych): szkoła w mieście wojew., w mieście powiatowym, w ośrodku przyfabrycznym, w szkole zbliżonej do szlaków komunikacyjnych i oddalonej od nich. Innym rozróżnieniem były, oczywiście, typy szkół, a więc — podstawowe, średnie ogólnokształcące, technika zawodowe, licea pedagog., SN typu humanistycznego.

Idealny wzorzec i l o ś c i o w y przewidywał w każdym Okręgu:

5 szkół podstawowych	— ok. 600	dzieci
4 szkoły średnie ogólnokszt.	— ok. 480	młodz.
2 technika zawod.	— ok. 320	„
1 liceum pedagog.	— ok. 160	„
1 SN typu hum.	— ok. 200	„



Ponadto w każdym Okręgu miano przebadać ok. 400 nauczycieli, w tym — nauczycieli szk. podst. na wsi — 100
„ „ „ z miast pow. — 50
„ „ „ „ woj. — 50
„ liceów ogóln. „ „ — 50
„ „ „ „ małych — 100
„ technik. i lic. pedag. — 50

Jak pokazują zestawienia wyników badań, idealny ten układ musiał być bardzo (w stosunku do nauczycieli zwłaszcza) korygowany, przytaczam go jednak w celu pokazania właśnie modelu dążeń Komisji.

Podsumowanie ilościowe badań wśród młodzieży szkół podstawowych pokazują tabele zamieszczone obok.

Analogiczne zestawienia dla szkół średnich (licea ogólnokształcące, licea zawodowe, lic. pedagogiczne) kształtują się, jak pokazują tabele na str. 12, 13 i 14.

1. ŚRODOWISKO WIELKOMIEJSKIE

	Razem		Wiek								Poziom szkolny					
			10—11		11—12		13—14		powyżej 14		V		VI		VII	
		%		%		%		%		%		%		%		%
Razem	509		24	4,8	157	30,8	308	60,5	20	3,9	153	30,0	161	31,7	195	38,3
Dziewczęta	246	48,3	12	2,4	73	14,3	153	30,0	8	1,6	65	12,7	79	15,5	102	20,0
Chłopcy	263	51,7	12	2,4	84	16,5	155	30,5	2	0,4	88	17,3	82	16,2	93	18,3

2. ŚRODOWISKO MAŁOMIASTECZKOWE

	Razem		Wiek								Poziom szkolny					
			10—11		11—12		13—14		powyżej 14		V		VI		VII	
		%		%		%		%		%		%		%		%
Razem	1030		1	0,1	325	31,9	620	60,7	74	7,3	298	29,2	315	30,9	407	39,9
Dziewczęta	507	49,7	—	—	175	17,2	309	30,3	23	2,3	151	14,8	167	16,4	189	18,5
Chłopcy	513	50,3	1	0,1	150	14,7	311	30,4	51	5,0	147	14,4	148	14,5	218	21,4

3. ŚRODOWISKO WIEJSKIE

	Razem		Wiek								Poziom szkolny					
			10—11		11—12		13—14		powyżej 14		V		VI		VII	
		%		%		%		%		%		%		%		%
Razem	1321		—		458	34,7	744	56,3	119	9,0	435	32,9	491	37,2	395	29,9
Dziewczęta	695	52,6	—		256	19,4	401	30,4	38	2,9	219	16,6	258	19,5	215	16,5
Chłopcy	626	47,4	—		202	15,3	343	25,9	81	6,1	216	16,3	233	17,7	177	13,4

4. ZE WSZYSTKICH ŚRODOWISK

	Ilość	%
Całość badanych	2850	100
w tym dziewcząt	1448	50,8
chłopców	1402	49,2
w tym środowisko wielkomiejskie	509	17,9
„ „ małomiasteczkowe	1020	35,8
„ „ wiejskie	1321	46,3

LICEA OGÓLNOKSZTAŁCĄCE

1. ŚRODOWISKO WIELKOMIEJSKIE

	Razem		Poniżej 14 lat		14—15		16—17		18—19		kl. VIII		kl. IX		kl. X	
		%		%		%		%		%		%		%		%
Razem	458		2	0,4	198	43,2	245	53,5	13	2,9	162	35,4	157	34,3	139	30,3
Dziewczęta	243	53,1			100	21,8	139	30,4	4	0,9	81	17,7	92	20,1	70	15,3
Chłopcy	215	46,9	2	0,4	98	21,4	106	23,1	9	2,0	81	17,7	65	14,1	69	15,1

2. ŚRODOWISKO MAŁOMIASTECZKOWE

	Razem		Poniżej 14 lat		14—15		16—17		18—19		kl. VIII		kl. IX		kl. X	
		%		%		%		%		%		%		%		%
Razem	1274		10	0,8	505	39,6	726	57,0	33	2,6	469	36,8	415	32,6	390	30,6
Dziewczęta	824	64,7	4	0,3	333	26,1	473	37,1	14	1,1	307	24,1	274	21,5	243	19,1
Chłopcy	450	35,3	6	0,5	172	13,5	253	19,9	19	1,5	162	12,7	141	11,1	147	11,5

3. ŚRODOWISKO WIEJSKIE

	Razem		Poniżej 14 lat		14—15		16—17		18—19		kl. VIII		kl. IX		kl. X	
		%		%		%		%		%		%		%		%
Razem	511		1	0,2	239	46,8	250	48,9	21	4,1	210	41,1	188	36,8	113	22,1
Dziewczęta	388	75,9			180	35,2	198	38,7	10	2,0	161	31,5	150	29,4	77	15,1
Chłopcy	123	24,1	1	0,2	59	11,6	52	10,2	11	2,1	49	9,6	38	7,4	36	7,0

TECHNIKA ZAWODOWE

1. ŚRODOWISKO WIELKOMIEJSKIE

	Razem		14—15		16—17		18—19		Powyżej 19 lat		kl. I		kl. II		kl. III		kl. IV	
		%		%		%		%		%		%		%		%		%
Razem	447		97	21,7	154	34,5	143	32,0	53	11,8	115	25,7	104	23,3	144	32,2	84	18,8
Dziewczęta	15	3,4	12	2,7	3	0,7					13	2,9			2	0,4		
Chłopcy	432	96,6	85	19,0	151	33,8	143	32,0	53	11,8	102	22,8	104	23,3	142	31,8	84	18,8

2. ŚRODOWISKO MAŁOMIASTECZKOWE

	Razem		14—15 lat		16—17		18—19		Powyżej 19 lat		kl. I		kl. II		kl. III		kl. IV	
Razem	597		168	28,1	307	51,5	113	18,9	9	1,5	227	38,0	146	24,5	123	20,6	101	16,9
Dziewczęta	208	34,8	73	12,2	117	19,7	17	2,8	1	0,2	102	17,1	42	7,0	40	6,7	24	4,0
Chłopcy	389	65,2	95	15,9	190	31,8	96	16,1	8	1,3	125	20,9	104	17,5	83	13,9	77	12,9

3. ŚRODOWISKO WIEJSKIE

	Razem		14—15 lat		16—17		18—19		Powyżej 19 lat		kl. I		kl. II		kl. III		kl. IV	
Razem	290		71	24,5	117	40,4	79	27,2	23	7,9	90	31,0	96	33,1	66	22,8	38	13,1
Dziewczęta	93	32,1	32	11,0	51	17,6	8	2,8	2	0,7	40	13,8	28	9,7	15	5,2	10	3,4
Chłopcy	197	67,9	39	13,9	66	22,8	71	24,4	21	7,2	50	17,2	68	23,4	51	17,6	28	9,7

LICEA PEDAGOGICZNE

1. ŚRODOWISKO WIELKOMIEJSKIE

	Razem		14—15 lat		16—17		powyżej 19		kl. I		kl. II		kl. III		kl. IV	
Razem	125		6	4,8	83	66,4	36	28,8			40	32,0	38	30,4	47	37,6
Dziewczęta	110	88,0	5	4,0	73	58,4	32	25,6			30	24,0	38	30,4	42	33,6
Chłopcy	15	12,0	1	0,8	10	8,0	4	3,2			10	8,0			5	4,0

2. ŚRODOWISKO MAŁOMIASTECZKOWE

	Razem		14—15 lat		16—17		18—19		powyżej 19		kl. I		kl. II		kl. III		kl. IV	
Razem	746		228	30,6	398	53,3	115	15,4	5	0,7	200	26,8	243	32,6	166	22,3	137	18,3
Dziewczęta	478	64,1	128	17,2	266	35,6	81	10,9	3	0,4	105	14,1	158	21,2	118	15,8	97	13,0
Chłopcy	268	35,9	100	13,4	132	17,7	34	4,5	2	0,3	95	12,7	85	11,4	48	6,5	40	5,3

MŁODZIEŻ SZKÓŁ ŚREDNICH

	Ilość	%
Licea ogólnokształcące	2243	50,4
Technika zawodowe	1335	30,0
Licea Pedagogiczne	873	19,6
Razem	4451	100
Środowisko wielkomiejskie	1030	23,1
Środowisko małomiasteczkowe	2620	58,9
Środowisko wiejskie	801	18,0
Razem	4451	100
Chłopcy	2092	47,0
Dziewczynki	2359	53,0
Razem	4451	100

Jak więc widać z tego materiału, badaniom poddano 2850 dziewcząt i chłopców ze szkoły podstawowej, 4451 dziewcząt i chłopców z różnych typów szkół średnich, czyli razem ilość 7301 w stosunku do zaplanowanej ilości 9000 uczniów i uczennic. Natomiast od nauczycieli na zaplanowanych 2000 badanych zdołano zyskać odpowiedzi tylko od ok. 1200 osób.

Podane wyżej poważne ilości materiału zwielokrotniają się przez wypracowania (jest ich razem ok. 4000), przez odpowiedzi w konkursach (na konkurs dziecięcy ok. 12 000 odpowiedzi, „techniczny" — ok. 2000 odp., młodzieży — ok. 100 odp., nauczycielski — ok. 100 odpowiedzi). W sumie uzyskała Komisja materiał poważny ilościowo i ciekawy. Rzecz w tym, aby go należycie wyzyskać.

IV. KSIĄŻKA W ŻYCIU SZKOŁY

Przedstawiony w badaniach Komisji Czytelnictwa obraz sytuacji czytelniczych nauczyciela i ucznia stanowi jeden z aspektów skomplikowanego życia szkoły. Rozumiemy, naturalnie, w jakim stopniu jest to szkic obrazu. Materiał, którym rozporządzamy, jest tak zróżnicowany i tyle w nim, jak sądzimy, związków korelacyjnych, że niezbędna jest pracowita, pogłębiona analiza, która nastąpi, jak wspomniałem, w etapie czwartym. Już teraz sytuacja książki w szkole widziana w świetle zebranego materiału podsuwa nam sprawy godne zastanowienia. Traktujemy je jako wstępne obserwacje i jako sygnały do dalszych rozważań.

Nie można jednak spraw tych omawiać w odosobnieniu. Są one nie tylko kontekstem zagadnień społecznych, problemów kultury masowej, wypadkową przemian dziejących się w naszym kraju. Są te sprawy także uzależnione od specyficznej roli szkoły, badamy je bowiem w związku z pracą tej szkoły. Dlatego też obok szerokiego kontekstu należy przeanalizować także i kontekst węższy — p r o b l e m k s i ą ż k i w s z k o l e. Problem ten należy obejrzeć z paru punktów widzenia: jak wygląda on w świetle polityki kulturalnej Polski Ludowej, jak rysuje się droga, po której szkoła prowadzi wychowanka ku demokratyzacji procesów kultury, jaką wreszcie książkę mamy na uwadze, gdy mówimy o książce w życiu szkoły. Krótkie oświetlenie każdej z tych spraw dopomoże do ujęcia relacjonowanych tutaj wyników badań we właściwych proporcjach.

Istnieją dość liczne sformułowania na temat polityki kulturalnej Polski Ludowej, ostatnio zaś uzyskaliśmy wiele cennych naświetleń tych spraw na XIII Plenum KC PZPR. Rzutują te dyrektywy bezpośrednio na rolę książki w szkole, podsuwają kryteria jej doboru i precyzują oczekiwane skutki wychowawcze. Stąd właśnie postulat ideologicznego określenia się każdego działania, a więc i czytelnictwa, ważny szczególnie w treściach szeroko upowszechnianych. „Nasi twórcy (czytamy w referacie na Plenum), a zwłaszcza reprezentujący dziedziny sztuki masowej, powinni zawsze pamiętać o swojej olbrzymiej odpowiedzialności przed społeczeń-

stwem". (*Nowe Drogi*, 1963/8, s. 28). W referacie wymienia się także treści, które preferujemy (jak np. patriotyzm i internacjonalizm, właściwe wyzyskanie tradycji, pochwała pracy, pochwała zaangażowania w życiu, troska o powiązanie ze współczesnością itp.), jak i te treści, które uważamy za niepożądane czy wręcz szkodliwe (np. nihilizm narodowy, brak związku z życiem współczesnym, neutralizm w wychowaniu, pochwałę łatwizny, przesadne estetyzowanie itp.). Znamienną pointę stanowią takie oto słowa: „Taką sztukę — realistyczną w swej formie, socjalistyczną w swej wymowie ideowej i w swym stosunku do świata i losów człowieka — popieramy przede wszystkim i uważamy za godną najszerszego upowszechnienia. Popieramy również wszelką twórczość postępową, rozszerzającą horyzonty myśli człowieka, kształtującą jego oblicze moralne i poczucie piękna. Wydajemy wartościowe artystycznie dzieła twórców dawnych i współczesnych, choć nie stojących na gruncie marksizmu, lecz służących swą twórczością sprawie wyzwolenia człowieka. Uznajemy także twórczość artystyczną, odpowiadającą innym zdrowym potrzebom wewnętrznym człowieka — potrzebie odpoczynku, rozrywki kulturalnej, odprężenia" (*Nowe Drogi*, 1963/8, s. 29).

Nie sposób wprost obejść się bez tego sformułowania, gdy mówimy o funkcji czytelnictwa w szkole, o całym wachlarzu światopoglądowym, tematycznym i artystycznym, z którym w praktyce życia szkolnego mamy do czynienia. Chodzi tu zarówno o treść, jak i o formę. Gdy bowiem myślimy o t r e ś c i, przywołujemy postulaty, które sugerują twórczości artystycznej k o n i e c z n o ś ć z a a n g a ż o w a n i a i d e o w e g o, konieczność przesycenia tematyki i fabuły takimi strukturami wartości, które mogą stać się wykładnikiem postępowej myśli naszego czasu.

Gdy mówimy o f o r m i e, postulujemy reprezentowanie wartości artystycznych przy równoczesnym udostępnieniu ich szerokim masom. Wprawdzie dostępność ta, zakładamy, nie powinna ulegać naporowi łatwizny, jednak praktyka styka nas i z takimi sprawami na co dzień.

Na tle tych niepokojów rodzi się potrzeba możliwie wcześnie r o z p o c z ę t e g o w y c h o w a n i a p r z e z s z t u k ę oraz prowadzonego wśród starszego społeczeństwa w y c h o w a n i a e s t e t y c z n e g o. Nie są to sprawy nowe. Rozważania na tematy podobne znajdziemy dawniej (np. w w. XVIII u Fr. Schillera), zagadnienia te jednak nasiliły się wraz z rewolucjami społecznymi, które idą przez naszą epokę. Chodzi o demokratyzację w sensie podnoszenia kulturalnego mas, a nie równania do aktualnego ich poziomu. Książka współdziała z tak rozumianym wychowaniem estetycznym i w takim także kontekście chcemy ją widzieć w naszych rozważaniach. Dwa więc są zasadnicze cele dostrzegane przy śledzeniu życia książki w szkole: c e l ś w i a t o p o g l ą d o w y, który określiliśmy tutaj cytując fragment deklaracji XIII Plenum, i w y c h o w a n i e e s t e t y c z n e, dla którego wartość artystyczna książki nie może być obojętna.

Szkoła w społeczeństwie socjalistycznym ma p r o w a d z i ć d o d e-

mokratyzacji kultury i w tym sensie służy szerzeniu kultury masowej. Należy się więc z kolei zastanowić nad tym, jak prowadzi ona swą pracę, aby zbliżyć wychowanków do tego modelu kultury masowej, który jest charakterystyczny dla socjalizmu. Podstawową cechą tego modelu jest jedność kultury narodowej. Rzutuje to, poza innymi sprawami, na jednolitość programu szkoły i zestawu lekturowego, postulat zaś narodowości tej kultury zobowiązuje do doboru jej wartości w sposób należycie dla kultury danego narodu reprezentatywny. Omawiany tutaj dobór książki dla szkoły, opracowanie tej książki przez nauczyciela, kontekst środowiskowy, w jakim książka ta oddziałuje — wszystko to winno służyć skutecznie naczelnej myśli socjalistycznego wychowania. To jest owo demokratyczne jądro w treści i w kierunku rozwoju kultury masowej w Polsce. Szkoła ma w sposób zorganizowany wzmacniać pozycje, z których impulsy te wychodzą.

Oddziaływanie kultury dokonywa się w naszych czasach przy pomocy nowych, wynalezionych przez technikę, dróg przekazu. W tej sytuacji szkoła winna nie tylko posługiwać się tymi nowymi środkami komunikacji kulturowej, ale także przygotowywać do właściwego ich użytkowania i rozważnego wykorzystywania w przyszłości. Jeśli przy tym wspominamy o dostrzeganym zawężaniu roli książki wobec współczesnych sposobów przekazu i jeśli nad tym, często słusznie, bolejemy, to zadaniem szkoły jest taka praca z książką i stworzenie takich nawyków kulturowych, aby mimo słusznego i zgodnego z postępem czasu wykorzystywania nowych środków przekazu nie deprecjonować tych jedynych, specyficznych wartości, jakie książka w sobie zawiera i jakimi emanuje. Chodzi tu w dużym stopniu o refleksję intelektualną, o przeżycie emocjonalne, o subtelność estetyczną.

Jest jedna cecha działalności kulturalnej służącej do demokratyzacji jej wytworów występująca zarówno w upowszechnianiu kultury wśród dorosłych, jak i działalności dydaktycznej szkoły. Chodzi mi tutaj o dostosowywanie stopnia trudności, jaki stanowi konsumpcja danego wytworu kultury, do możliwości percepcyjnych odbiorcy. W umasowieniu kultury mówimy o procesie homogenizacji, w szkole mamy do czynienia z czymś pozornie tylko podobnym — z postępowaniem dydaktycznym. Wspólną cechą jednej i drugiej postawy w kraju socjalistycznym jest to, że pragniemy sublimować upodobania konsumenta, że nie schlebiamy jego czasami zwulgaryzowanemu gustowi. W pracy z książką jest to szczególnie ważne i szczególnie trudne. Postulujemy bowiem nawiązywanie do zainteresowań dzieci i młodzieży rozumiejąc konieczną ich obecność w rozwijaniu czytelnictwa, z drugiej strony zaś nie możemy się ugiąć przed zbyt prymitywnymi ich przejawami, dążymy bowiem do ich doskonalenia. We wszystkich rejestracjach zainteresowań czytelniczych dzieci i młodzieży

nie to więc jest ważne, co te badania wykazują, ale to, ku czemu mamy dążyć i jak to zrobić, aby cel osiągnąć nawiązując do najczęściej niezadowalającego stanu rzeczy.

Jak więc widać, szkoła poprzez działalność czytelniczą prowadzi wychowanka do udziału w dalszym jego, możliwie świadomym, życiu kulturalnym. Zasady doprowadzenia do konsumpcji kultury w szkole i do jej umasawiania wśród dorosłego społeczeństwa muszą być i skorelowane, i zsynchronizowane, aby osiągnąć świadomą jedność działania. Tyczy się to w całej rozciągłości także posługiwania się książką i czytelnictwem. Pozostaje wreszcie do omówienia trzecia ze spraw składających się na sytuację, którą określiliśmy jako problem książki w życiu szkoły. Chodzi mi o sprecyzowanie, o jakiej książce tutaj mówimy. W badaniach Komisji Czytelnictwa mieliśmy do czynienia z książkami czytanymi przez młodzież bądź jako lektura szkolna, bądź jako czytelnictwo, nazwijmy to, „luźne". W stosunku do nauczyciela interesowała nas jego lektura fachowa i ogólna.

Powiązanie jednak w naszych badaniach obydwóch spraw jest świadome i, że tak powiem, programowe. Jesteśmy mianowicie przekonani, że czytelnictwo nauczyciela warunkuje w jakiś sposób rozczytanie jego ucznia. Przez badanie czytelnictwa nauczyciela i ucznia w tych samych szkołach będziemy się starali znaleźć jakiś współczynnik korelacji, o ile nasza supozycja jest słuszna. Niejasna np. sytuacja czytelnictwa w szkołach zawodowych i znane braki w kadrze polonistów w tych szkołach mogłyby stanowić jakieś potwierdzenie dla tej tezy. Intencją naszą jest więc traktowanie życia książki w szkole globalnie i to jest jeden z istotnych aspektów naszych badań.

Oto jest więc zespół spraw, które określają naszą pozycję przy omawianiu zarejestrowanych panoramicznie na razie wyników. Chcemy rezultaty badań traktować nie jako konstatację stanu rzeczy, ale jako rozpoznanie bojowe przed podjęciem dalszej analizy. Kierunki zaś tej analizy podano wyżej; prowadzą one ku socjalistycznym wartościom przekształcającego się życia, ku upowszechnianiu prawdziwie wartościowych dóbr kultury, w ścisłym nawiązaniu do możliwości młodzieży, do sytuacji i potrzeb nauczyciela. Nade wszystko pragnęlibyśmy stworzyć warunki dla praktyczności naszych wniosków.

V. NA TLE PANORAMY BADAŃ

W referatach drukowanych w czasopiśmie zawarte jest zestawienie spraw i zagadnień, które doszły do głosu poprzez cyfry tablic statystycznych i dokumentację o nich stanowiącą. Przymierzając te sygnały do założeń pracy szkolnej, do zadań, jakich oczekujemy od szkoły na jej drodze ku upowszechnianiu kultury, spostrzeżemy problemy, na których analizie trzeba będzie skupić dalsze opracowania sięgające do rozlicznej, posiadanej dokumentacji.

Pamiętamy przy tym, zgodnie z wyłożonym już punktem widzenia, że to, co jest, oceniamy z punktu widzenia tego, co być powinno w przyszłości. Dzięki temu zyskujemy niezbędny tutaj dla naszego pojmowania świata rozwojowy punkt widzenia. Badania nasze są więc punktem wyjścia, a nie zamknięciem.

1. Zaczynam od stereotypowego stwierdzenia, że badania wśród dzieci wykazały na ogół zgodność zainteresowań czytelniczych ze znaną dla danej fazy rozwoju charakterystyczną od dawna tematyką. Wśród młodzieży jednak starszej dostrzega się dużo większą rozmaitość zainteresowań czytelniczych, większe zindywidualizowanie poszukiwań. Wniosek z tego jasny, że dla tej właśnie młodzieży i oficjalne zestawy lekturowe, i działalność autorska oraz wydawnicza winny dostarczyć więcej tytułów niż dla dzieci, i to dostarczyć książek o tematyce znacznie bardziej zróżnicowanej. Jak dotychczas, w praktyce ruchu wydawniczego dzieje się przeciwnie.

2. Wśród zainteresowań książkowych zwrócono uwagę na pozycje popularnonaukowe, tę piętę achillesową naszego czytelnictwa. Badania dorzucają tutaj trochę materiału godnego uwagi. Widać mianowicie brak w szkole zainteresowania tą lekturą i nie jest to dla nas sprawa nowa. Dostrzegamy jednak znacznie większe zaciekawienie problematyką popularnonaukową na wsi niż w mieście. Na wsi przy tym zwraca się uwagę na takie sprawy, jak pochodzenie człowieka, problematyka medyczna itp. Uderzają nas szczególnie zarzuty pod adresem edytorstwa książek popularnonaukowych i sposobu ich opracowania (język, terminologia, nadmierna opisowość zamiast obrazu). Uwagi młodych czytelników dają wartościowe wskazówki na temat przestarzałości naszych książek popularnonaukowych. Zaciekawienie zaś wsi sprawami biologicznymi powinno podsunąć drogę do wprowadzenia przy pomocy tej tematyki laicyzacji poglądu na świat.

3. Kiedy mówimy o zainteresowaniach, należy wyzyskać sytuacje odpowiedniości lub jej braku między naturalnymi zainteresowaniami poznawczymi a czytelnictwem. Dr Przecławska podkreśla bowiem, że istnieje duża korelacja, np. w liceum pedagogicznym między kierunkiem zawodowym a czytelnictwem literatury pięknej i w szkole zawodowej między jej kierunkiem a czytelnictwem literatury popularnonaukowej. Widać z tego, że młodzież traktuje często książkę użytkowo, że szuka w niej czegoś doraźnie potrzebnego dla jej drogi życiowej. Jest to, naturalnie, intencja zdrowa, może jednak w szkołach zawodowych doprowadzić do niepokojącego zacieśnienia zainteresowań. Szkoła i jej program powinny się z tym zjawiskiem liczyć.

4. Inną sprawą, która wynika z obrazu zarysowanego przez dr Przecławską i która wymaga uważnego analizowania, jest specyfika sytuacji czytelniczej wsi. Nasza polityka kulturalna przyjmuje, jak wiadomo, aksjomat o jedności kultury narodowej i o stopniowym zbliżaniu jej

zróżnicowanych jeszcze poziomów. Stąd postulat równego możliwie startu miasta i wsi także w badanej dziedzinie — w czytelnictwie. Tymczasem badania pokazują na wsi upośledzenie, jeśli chodzi o ilość posiadanych książek, pokazują mniejszy niż w mieście stopień oczytania. Równocześnie konstatujemy większą, potencjonalną, chłonność wsi w dziedzinie np. wydawnictw popularnonaukowych, stwierdzamy pozytywny przejaw zwiększonego w stosunku do miasta autorytetu szkoły. Są więc warunki do pobudzenia tej młodzieży. Warunkom tym trzeba stworzyć realne zaplecze.

5. Kiedy mowa o specyfikowaniu się zainteresowań czytelniczych, należy zwrócić uwagę na te części materiału z badań, które konstatują różnice między szkołą ogólnokształcącą a zawodową. Chodzi tutaj nie tylko o wspomnianą już „specjalistyczną" lekturę w szkole zawodowej, ale także o dość niebanalne spostrzeżenie o większej samodzielności czytelniczej uczniów szkół zawodowych w stosunku do idącej w cuglach programu lektur młodzieży szkół ogólnokształcących.

6. Badania nasze sporo miejsca poświęciły obowiązkowej lekturze szkolnej i wnioski szczególnie na ten temat będą możliwie starannie opracowane, tym bardziej że trzeba je skonfrontować z dużym materiałem, jakiego dostarcza około czterech tysięcy wypracowań, nad którymi pracuje zespół magistrantów UW. Już teraz jednak widać, że problem lektury szkolnej, źródło niepokoju programowców i pedagogów od wielu już lat, wymaga staranniejszej niż dotychczas uwagi. Bardzo duży procent młodzieży stwierdza mianowicie, że czyta wielką ilość książek, których czytać nie lubi, i że przyczyną tego jest w pierwszym rzędzie obowiązkowa lektura szkolna, ponadto zaś brak odpowiednich książek w bibliotekach. Zestawienia, na których opiera się dr A. Przecławska, obrazują procent młodzieży szkół średnich czytających najczęściej książki, których nie lubi, wskazują także jako na przyczynę nieczytania lubianych książek właśnie „z winy" lektury szkolnej. Jest to wszędzie, we wszystkich środowiskach, procent od 50 do 80, a więc ilość wprost zaskakująca. Wyniki badań pokazują także, że niezadowolenie z lektury pogłębia się w miarę wieku młodzieży (tabela 18). Już nawet pobieżne sięgnięcie do zestawów tytułowych odsłania wiele spraw niepokojących. Dostrzegamy mianowicie m. in. wołanie o usunięcie pozycji starych. I wieś, i miasto żąda skreślenia „Pamiętników" Paska, „Powrotu posła", „Świętoszka", „Don Kichota", „Nieboskiej Komedii" itp. Równocześnie także młodzi barbarzyńcy chcą skreślenia „Drugiej bramy", „Jak hartowała się stal", „Chłopca z Salskich Stepów". Jeśli zaś młodzież liceów pedagogicznych pragnie usunięcia z lektury takiego oto zestawu lektur: „Kordian i cham", „Nieboska", „Matka", „Samotny biały żagiel" — to nie są to sprawy dla nas błahe w poglądzie na przyszłych wychowawców.

Obok tego występuje wyraźnie pogoń za współczesną książką problemową i stąd kariera czasami nie najlepszej literatury. Notujemy więc oczę-

kiwanie na „Tancerzy", na „Dziewczęta szukają drogi", na „Kochaną rodzinkę". Młodzi chcą czytać Hemingwaya i Steinbecka.

Młodzi czytelnicy czują sami, że coś z tą lekturą i ich stosunkiem do niej jest niedobrze. Postulują np. uwspółcześnianie sposobu omawiania książek przy pomocy dyskusji, telewizji, obrazu. Już tylko te uwagi, powstałe na tle jeszcze nie analizowanej szczegółowo dokumentacji, dają dużo materiału do zastanowienia się. Nie chodzi tu o schlebianie gustom przecież dopiero kształtującym się. Nie chodzi też o wpadanie w panikę. Myślę jednak, że za mało poświęca się uwagi przy układaniu list lekturowych na to, czy młodzież naszego czasu je trawi i czy przymusowe żywienie aż w takiej dawce wychodzi nam wszystkim na zdrowie.

7. Jest jeszcze jeden temat, który rysuje się wyraziście w opracowaniu dr A. Przecławskiej — problem współczesności. Skomplikowana to sprawa, gdyż badania nasze ujęły ją zarówno od strony „lektury współczesnej", jak i z punktu widzenia „pojęcia współczesności" wśród młodzieży. Należy zwrócić uwagę na jednostronność w rozumieniu przez młodzież współczesności, na wulgaryzację ograniczającą pole widzenia do techniki, krótkowidztwo w stosunku do sztuki czy też książki o nowym człowieku. Czy więc szkoła spełnia swe zadanie, aby otwierać na to oczy?

8. W opracowaniu mgr W. Pokojskiego zwraca uwagę czytelnicze rozwarstwienie nauczycieli i jego uzależnienie od różnych czynników. Wśród nich rysuje się szczególnie sytuacja nauczycieli na wsi, gdzie przeważa czytelnictwo literatury fachowej połączone z dokształcaniem się. Tutaj też z tego środowiska wywodzą się słuszne zapewne żale na braki w zaopatrzeniu oraz na trudności finansowe przy zakupie odpowiedniej ilości książek fachowych. Sytuacja ta przyspieszyć winna zabiegi zmierzające do uruchomienia serii edytorskich, tanich i strawnych, opartych na subskrypcji i kolportażu.

9. Interesujące spostrzeżenie nasuwa ten materiał, którego analiza doprowadziła do wniosku, że istnieje szczególna korelacja między wykształceniem nauczyciela a jego czytelnictwem: im niższe mianowicie wykształcenie — tym powszechniejsze czytelnictwo małej ilości książek, im wykształcenie wyższe — tym większa fachowość, ale i zróżnicowanie od zera aż w górę.

10. Szczegółowej analizy wymaga zestawienie wskazujące na czas poświęcany tygodniowo przez nauczyciela na czytanie książek, wynika bowiem z tych danych, że aż 25% nauczycieli poświęca tygodniowo na czytanie pół i mniej godziny.

Oto jest kilkanaście spraw zawartych w niżej wydrukowanych pracach i wymagających dalszych uważnych studiów. Dołączamy je do zagadnień już uprzednio zaprojektowanych i tworzymy w ten sposób plan dalszych opracowań.

*

a conscious and skilful utilization of belles-lettres, science fiction and pedagogical books, in order to deepen and broaden their knowledge about our times.

Research was conducted in 1962. It embraced about 2,000 teachers and students of the teachers' Course as well as 7,300 children and young people from various sections of the population from forms V to VII of the primary school and forms VIII—X as well as I—IV of the general secondary and vocational schools of various types. Research was conducted in five selected provinces with the help of specially trained civicminded teachers. Because it is necessary to check contrasting results and to control the various research techniques, the method of questionnaires, interviews and compositions was adopted; to the material thus obtained was added material from several competitions, published in periodicals, addressed to teachers or to the young people.

So far there has only been made a preliminary elaboration of the material collected during this research. A further deepened analysis of the problems touched upon here is now under way and will be the subject of a separate publication.

The thesis accepted as a general conception underlying this research is the fact that the level of reading culture among pupils depends to a considerable degree on that of the teachers and leads to cartain preliminary suggestions flowing form the results of our research. That is why special stress was laid on an analysis of the situation on which depends the level of reading of teachers in various regions and groupings. It seems equally important to show to what extent interest in reading on the part of the young people facilitates their understanding and active participation in the rhythm of contemporary life that surrounds them. The opinions voiced by young people as regards the selection of reading matter and the way it is subsequently discussed in school, reveal that the school participates in this process only to a very small extent. From the point of view of Poland's cultural policy this situation sets one thinking.

The results our research yielded throw a light on the present situation, but they are being analyzed in order to reveval the trends of development as regards the future. In such a way the picture that is presented is of a dynamic and not static character. The conclusions drawn will not only constitute a contribution to scientific theories, but will be introducedent into life and the work in school, the ground form where they took their origin.

WACŁAW POKOJSKI

PROBLEMY CZYTELNICTWA NAUCZYCIELI

I. PROBLEM CZYTELNICTWA WOBEC WSPÓŁCZESNYCH ZADAŃ NAUCZYCIELA

Zadania ideowo-wychowawcze nauczycieli w czasach współczesnych są niepomiernie większe i trudniejsze w porównaniu z tymi, które podejmowali przedstawiciele „Stanu Nauczycielskiego" dawniej. Zapewne zmienność zakresu i stopnia wymagań stawianych nauczycielstwu większa jest w naszej dobie w ciągu jednego dziesięciolecia aniżeli np. w XVII lub XVIII wieku w okresie jednego stulecia. Nie może być inaczej, jeżeli szkoła i wychowanie mają nadążać za życiem.

W szybkim tempie zmienia się świat współczesny, coraz pełniejsza o nim wiedza i olbrzymi rozwój techniki wpływają na przemiany życia gospodarczego, polityczno-społecznego i kulturalnego. Procesy te — dzięki stwarzanym przez ustrój społeczny warunkom rozwoju i postępu — szczególnie widoczne są w krajach budujących socjalizm, w tym również w Polsce Ludowej.

Nierówna jest jednak linia frontu dokonujących się przemian na różnych odcinkach naszego życia. Mimo wielkich osiągnięć w dziedzinie szkolnictwa, oświaty i kultury obserwujemy pewne opóźnienie w rozwoju świadomości socjalistycznej ludzi.

Z tym stwierdzeniem wiążą się m. in. uchwały VII, XI i XIII Plenum KC PZPR, wytyczające drogi przyspieszenia dalszego rozwoju oświaty, nauki i kultury. Przyspieszanie tych procesów dokonuje się w pierwszej kolejności przez reformowanie szkolnictwa, obejmującego kształceniem (w różnych stopniach i typach) ponad 8 milionów obywateli. Proces coraz pełniejszego kształtowania świadomości obywateli jest w dzisiejszych czasach historyczną koniecznością, podyktowaną socjalistycznymi przemianami w strukturze społeczno-ekonomicznej naszego kraju oraz perspektywami dalszego rozwoju techniki wytwarzania i zaspokajania rodzących się nowych potrzeb.

Stąd też tak wielkie obserwujemy ostatnio skoncentrowanie uwagi na sprawach polityki kulturalno-oświatowej.

Czołowe miejsce w realizacji aktualnych zadań wychowawczych przypada niewątpliwie nauczycielstwu. Ideologiczna armia 300 000 pracowników szkolnictwa i oświaty może i powinna dokonać już w najbliższych kilkunastu latach wielkiego dzieła. Od niej zależeć będzie w dużym stopniu pomnożenie dorobku kulturalnego Polski Ludowej w ostatnim ćwierćwieczu XX stulecia, od niej też zależeć będzie start nowego pokolenia w drugie tysiąclecie naszej historii.

Czy nie wyolbrzymiamy sprawy i roli nauczyciela? Na współczesną młodzież oddziałuje przecież bezpośrednio także życie dzisiejsze o wiele silniej niż dawniej. Nauczyciel spotyka się dziś z wielu atrakcyjnymi

Zadania te podjęła pod kierunkiem dra T. Parnowskiego Komisja Czytelnictwa Dzieci, Młodzieży i Nauczycieli powołana w 1961 r. przy Zarządzie Głównym ZNP w ramach Głównej Komisji Pedagogicznej. Zasadniczym zadaniem Sekcji Czytelnictwa Nauczycieli było zbadanie zasięgu czytelnictwa literatury pedagogicznej, popularnonaukowej, polityczno-społecznej i pięknej oraz kształtowania się zainteresowań i gustów czytelniczych nauczycieli różnych środowisk, a szczególnie wsi — na tle korzystania z innych środków przekazu kulturowego przy uwzględnianiu wykształcenia, dokształcania się oraz pracy polityczno-społecznej nauczycieli.

Podane w części II artykułu informacje n. t. zasięgu i zróżnicowania grup nauczycieli badanych pozwolą na zorientowanie się, w jakim stopniu przeprowadzone badania można uznać za reprezentatywne [1].

Część III artykułu poświęcona jest omówieniu czytelnictwa nauczycieli na tle korzystania z innych środków przekazu kulturowego, w szczególności zaś analizie wybranych problemów, jak rodzaj i ilość czytanych książek fachowych i beletrystycznych oraz ilość czasu poświęconego czytelnictwu. Podana w tej części (III) artykułu analiza i wnioski oparte zostały na wstępnym i częściowym tylko opracowaniu zebranych materiałów z badań. Dalszy etap pracy nad nimi pozwoli zapewne na bardziej wszechstronną ich analizę, a także na szerzej uargumentowane i pełniejsze wnioski.

II. ZASIĘG I ZRÓŻNICOWANIE GRUP NAUCZYCIELI BADANYCH

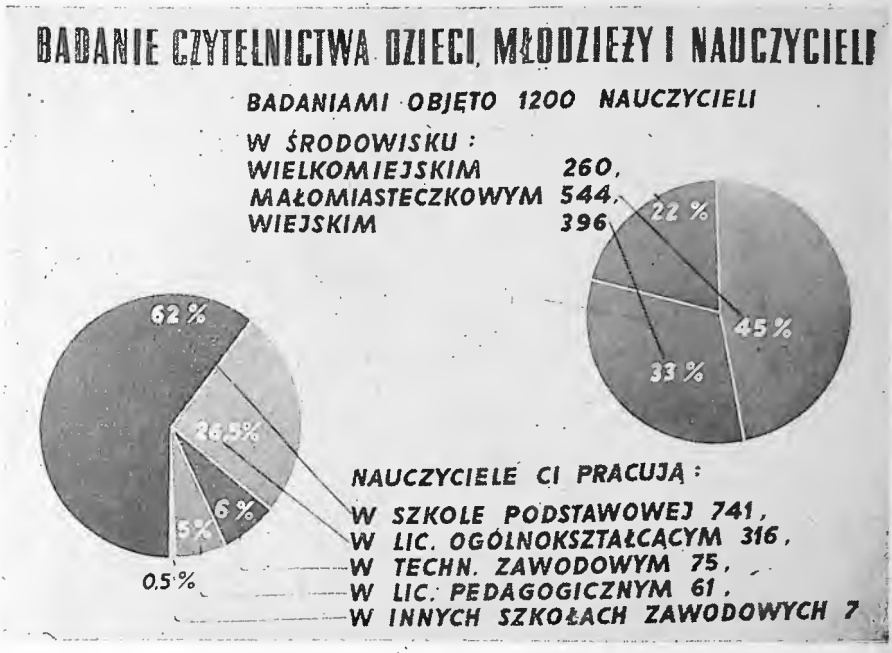
1. Typy szkół i środowiska, w których pracują badani nauczyciele

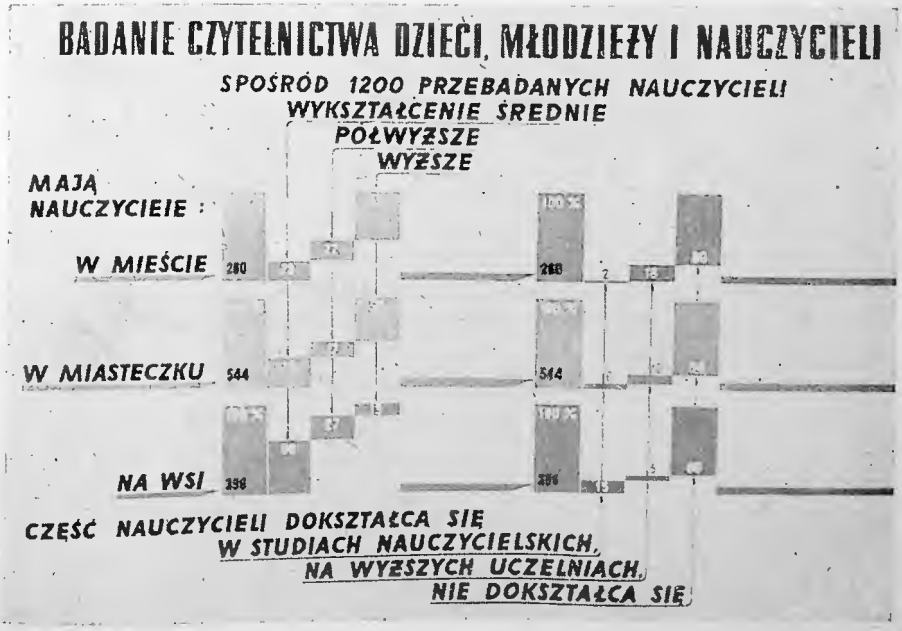
Spośród ogółu badanych nauczycieli — 1200 — większość pracuje w szkołach podstawowych (741, tj. 61,7%), dość znaczna grupa w liceach ogólnokształcących (316, tj. 26,3%), mała — w technikach i innych szkołach zawodowych (82, tj. 7%) i w zakładach kształcenia nauczycieli (61, tj. 5%), w tym w liceach pedagogicznych 57, w SN 4.

Jak z tych danych wynika, charakterystyka czytelnictwa, jak również innych elementów branych pod uwagę przy badaniach dotyczyć będzie w pierwszej kolejności nauczycieli szkół podstawowych: pracujących na wsi (354, tj. 47%), w małych miasteczkach (269, tj. 36%) i w dużych miastach (121, tj. 17%).

Jeżeli chodzi o grupy środowiskowe, najliczniej reprezentowani byli nauczyciele małych miasteczek (544, tj. 45%), następnie nauczyciele pracujący na wsi (396, tj. 33%) i wreszcie nauczyciele w środowisku wielkomiejskim (260, tj. 22%).

[1] Metodologiczne podstawy badań zostały omówione przez dra T. Parnowskiego w jego artykule w tym numerze „Ruchu Pedagogicznego.


BADANIE CZYTELNICTWA DZIECI, MŁODZIEŻY I NAUCZYCIELI
BADANIAMI OBJĘTO 1200 NAUCZYCIELI
W ŚRODOWISKU :
WIELKOMIEJSKIM 260,
MAŁOMIASTECZKOWYM 544,
WIEJSKIM 396
22 %
45 %
33 %
62 %
26,5%
6 %
5 %
0.5 %
NAUCZYCIELE CI PRACUJĄ :
W SZKOLE PODSTAWOWEJ 741,
W LIC. OGÓLNOKSZTAŁCĄCYM 316,
W TECHN. ZAWODOWYM 75,
W LIC. PEDAGOGICZNYM 61,
W INNYCH SZKOŁACH ZAWODOWYCH 7


BADANIE CZYTELNICTWA DZIECI, MŁODZIEŻY I NAUCZYCIELI
SPOŚRÓD 1200 PRZEBADANYCH NAUCZYCIELI
WYKSZTAŁCENIE ŚREDNIE
POŁWYŻSZE
WYŻSZE
MAJĄ NAUCZYCIELE :
W MIEŚCIE
W MIASTECZKU
NA WSI
260
544
396
CZĘŚĆ NAUCZYCIELI DOKSZTAŁCA SIĘ
W STUDIACH NAUCZYCIELSKICH,
NA WYŻSZYCH UCZELNIACH,
NIE DOKSZTAŁCA SIĘ

5. Wiek badanych

Najliczniejsza grupa badanych nauczycieli (jak to wykazuje załączona tabela 2) to ludzie młodzi — do 30 lat (41,5%). Nieco więcej niż 1/3 badanych to nauczyciele w sile wieku 30—50 lat (36,4%), najmniej liczna grupa (22,1%) reprezentowała nauczycieli starszych — powyżej 50 lat.

Bardzo znamienne jest rozlokowanie środowiskowe grup wiekowych nauczycieli badanych. Najmniej nauczycieli młodych pracuje w dużych miastach (33,5%), więcej w miasteczkach (39,7%), najwięcej na wsi (41,5%). Odwrotne proporcje kształtują się w odniesieniu do badanych nauczycieli najstarszych. Najliczniejsza ich grupa pracuje w dużych miastach (27,7%), mniej liczna w miasteczkach (23,3%), najmniejsza procentowo (22,1%) na wsiach. Wiek średni nauczycieli rozkłada się podobnie w dużych jak i w małych miastach (38,8% i 39,7%), na wsi natomiast badani nauczyciele w średnim wieku stanowią grupę mniej liczną (30,3%).

Dla ściślejszego stwierdzenia reprezentatywności wieku badanych — brak nam statystyk w skali krajowej. Niemniej wiadomo, że zawód nauczycielski w Polsce Ludowej został wyraźnie odmłodzony, że ok. 70% nauczycieli zdobyło przygotowanie do zawodu w Polsce Ludowej.[1] Wynika z tego, że ok. 2/3 nauczycieli to ludzie młodzi w wieku mniej więcej 20—40 lat. Proporcje grup wieku nauczycieli badanych w przybliżeniu odpowiadają stanowi faktycznemu istniejącemu w skali krajowej.

6. Staż pracy badanych nauczycieli

Połowa badanych (600) posiada staż pracy nauczycielskiej poniżej 10 lat (0—5 lat — 24%, 6—10 lat — 26%). Grupa nauczycieli o średnim stażu pracy od 11—20 lat liczyła 292 osoby (24,3%), tyleż samo liczyła grupa badanych nauczycieli ze stażem powyżej 20 lat pracy.

Reprezentacja wyszczególnionych grup pod względem ilościowym w poszczególnych środowiskach była w przybliżeniu podobna. Największa stosunkowo grupa nauczycieli o najmniejszym stażu pracy (do 10 l.) badana była w środowisku wiejskim (58%).

W świetle podanej już informacji na temat wieku nauczycieli przyjęte w badaniach proporcje pomiędzy grupami ze stażem pracy 0—5 lat (24%), 6—10 lat (26%), 11—20 lat (24%) — nie budzą pod względem ich reprezentatywności zastrzeżeń.

7. Sytuacja rodzinna

Czwarta część badanych (26,7%) to nauczyciele samotni. Trzecia część ogółu badanych (34,6%) to nauczyciele samotni bądź żonaci, nie mający na utrzymaniu ani dzieci, ani rodziny. Grupy te wydatkują z zasady otrzymywane uposażenie na własne potrzeby. Znaczna jednakże część badanych nauczycieli (39%) posiada na utrzymaniu dzieci bądź rodzinę.

[1] Por. artykuł w *Głosie Nauczycielskim* Nr 51/52 (1402/3) z dn. 22—29. XII. 63 r. „Jest nas 300 000" M. R.

Sytuacja rodzinna nauczycieli w różnych środowiskach jest podobna, z jedną charakterystyczną różnicą — w miasteczkach i miastach pracuje znacznie większa liczba nauczycieli z rodzinami (posiadających dzieci w wieku szkolnym lub dzieci dorosłe) aniżeli na wsi (w dużych miastach 45,2%, na wsi 24,7%).

Trudno jest dokonać porównania sytuacji rodzinnej badanych z sytuacją istniejącą pod tym względem w skali krajowej, gdyż danych statystycznych na ten temat nie posiadamy. Jeżeli jednak przyjąć, że około 70% nauczycieli — to ludzie w wieku 20—40 lat, to można również uznać za zbliżony do ogólnego stanu faktycznego procent nauczycieli samotnych (ok. 27%) oraz procent samotnych bądź bez rodziny na utrzymaniu (ok. 35%).

III. Z PROBLEMATYKI CZYTELNICTWA NAUCZYCIELI

1. Sposoby spędzania wolnego czasu

Na temat wolnego czasu ludzi pracujących spotykamy dość często sprzeczne zdania. Nie omijają one również nauczycieli. Słyszymy niekiedy i takie opinie: „nauczyciele w ogóle nie mają wolnego czasu".

Przyczyną rozbieżnych sądów jest różne pojmowanie wolnego czasu. Rozbieżności w rozumieniu pojęcia wolnego czasu spotykamy nie tylko w potocznych wypowiedziach. Znajdujemy je również w pracach naukowych socjologów zajmujących się m. in. badaniami tego problemu. Zasadnicza sprzeczność w definiowaniu pojęcia wolnego czasu występuje w pracach socjologów burżuazyjnych w porównaniu z pracami naukowymi autorów w krajach socjalistycznych.

Nie wchodząc w szczegółową analizę tego zagadnienia w tym miejscu należy stwierdzić, że działalność człowieka związaną z pracą i spędzaniem czasu wolnego po pracy znajduje w krajach kapitalistycznych i krajach socjalistycznych zupełnie różne uwarunkowania, a co za tym idzie — różną treść, różny charakter i różne funkcje społeczne. Pojęcia i sądy są odzwierciedleniem rzeczywistości. Stąd różnicom sytuacji rzeczywistej odpowiadać muszą różnice w pojęciach i sądach o niej.

Za podstawę rozumienia pojęcia wolnego czasu w naszej rzeczywistości i w naszych badaniach przyjęliśmy definicję G. Prudieńskiego, w myśl której czas wolny to „część czasu poza pracą, która zużytkowana jest na naukę i podnoszenie kwalifikacji, na pracę społeczną, wypoczynek itd., to jest czas, który ludzie wykorzystują poza godzinami dnia pracy dla swego wszechstronnego rozwoju". [1]

W tak rozumianym pojęciu wolnego czasu mieszczą się wszystkie formy (sposoby) i czynności poza obowiązkowymi godzinami pracy zawodowej, a więc zarówno więcej lub mniej systematyczne dokształcanie się związane

[1] Prudieński, „Swobodnoje wremija trudiaszczichsja w socjalistyczeskom obszczestwie", *Komunist*. Nr 15, 1960, s. 41.

5. Wiek badanych

Najliczniejsza grupa badanych nauczycieli (jak to wykazuje załączona tabela 2) to ludzie młodzi — do 30 lat (41,5%). Nieco więcej niż 1/3 badanych to nauczyciele w sile wieku 30—50 lat (36,4%), najmniej liczna grupa (22,1%) reprezentowała nauczycieli starszych — powyżej 50 lat.

Bardzo znamienne jest rozlokowanie środowiskowe grup wiekowych nauczycieli badanych. Najmniej nauczycieli młodych pracuje w dużych miastach (33,5%), więcej w miasteczkach (39,7%), najwięcej na wsi (41,5%). Odwrotne proporcje kształtują się w odniesieniu do badanych nauczycieli najstarszych. Najliczniejsza ich grupa pracuje w dużych miastach (27,7%), mniej liczna w miasteczkach (23,3%), najmniejsza procentowo (22,1%) na wsiach. Wiek średni nauczycieli rozkłada się podobnie w dużych jak i w małych miastach (38,8% i 39,7%), na wsi natomiast badani nauczyciele w średnim wieku stanowią grupę mniej liczną (30,3%).

Dla ściślejszego stwierdzenia reprezentatywności wieku badanych — brak nam statystyk w skali krajowej. Niemniej wiadomo, że zawód nauczycielski w Polsce Ludowej został wyraźnie odmłodzony, że ok. 70% nauczycieli zdobyło przygotowanie do zawodu w Polsce Ludowej.[1] Wynika z tego, że ok. 2/3 nauczycieli to ludzie młodzi w wieku mniej więcej 20—40 lat. Proporcje grup wieku nauczycieli badanych w przybliżeniu odpowiadają stanowi faktycznemu istniejącemu w skali krajowej.

6. Staż pracy badanych nauczycieli

Połowa badanych (600) posiada staż pracy nauczycielskiej poniżej 10 lat (0—5 lat — 24%, 6—10 lat — 26%). Grupa nauczycieli o średnim stażu pracy od 11—20 lat liczyła 292 osoby (24,3%), tyleż samo liczyła grupa badanych nauczycieli ze stażem powyżej 20 lat pracy.

Reprezentacja wyszczególnionych grup pod względem ilościowym w poszczególnych środowiskach była w przybliżeniu podobna. Największa stosunkowo grupa nauczycieli o najmniejszym stażu pracy (do 10 l.) badana była w środowisku wiejskim (58%).

W świetle podanej już informacji na temat wieku nauczycieli przyjęte w badaniach proporcje pomiędzy grupami ze stażem pracy 0—5 lat (24%), 6—10 lat (26%), 11—20 lat (24%) — nie budzą pod względem ich reprezentatywności zastrzeżeń.

7. Sytuacja rodzinna

Czwarta część badanych (26,7%) to nauczyciele samotni. Trzecia część ogółu badanych (34,6%) to nauczyciele samotni bądź żonaci, nie mający na utrzymaniu ani dzieci, ani rodziny. Grupy te wydatkują z zasady otrzymywane uposażenie na własne potrzeby. Znaczna jednakże część badanych nauczycieli (39%) posiada na utrzymaniu dzieci bądź rodzinę.

[1] Por. artykuł w *Głosie Nauczycielskim* Nr 51/52 (1402/3) z dn. 22—29. XII. 63 r. „Jest nas 300 000" M. R.

Sytuacja rodzinna nauczycieli w różnych środowiskach jest podobna, z jedną charakterystyczną różnicą — w miasteczkach i miastach pracuje znacznie większa liczba nauczycieli z rodzinami (posiadających dzieci w wieku szkolnym lub dzieci dorosłe) aniżeli na wsi (w dużych miastach 45,2%, na wsi 24,7%).

Trudno jest dokonać porównania sytuacji rodzinnej badanych z sytuacją istniejącą pod tym względem w skali krajowej, gdyż danych statystycznych na ten temat nie posiadamy. Jeżeli jednak przyjąć, że około 70% nauczycieli — to ludzie w wieku 20—40 lat, to można również uznać za zbliżony do ogólnego stanu faktycznego procent nauczycieli samotnych (ok. 27%) oraz procent samotnych bądź bez rodziny na utrzymaniu (ok. 35%).

III. Z PROBLEMATYKI CZYTELNICTWA NAUCZYCIELI

1. Sposoby spędzania wolnego czasu

Na temat wolnego czasu ludzi pracujących spotykamy dość często sprzeczne zdania. Nie omijają one również nauczycieli. Słyszymy niekiedy i takie opinie: „nauczyciele w ogóle nie mają wolnego czasu".

Przyczyną rozbieżnych sądów jest różne pojmowanie wolnego czasu. Rozbieżności w rozumieniu pojęcia wolnego czasu spotykamy nie tylko w potocznych wypowiedziach. Znajdujemy je również w pracach naukowych socjologów zajmujących się m. in. badaniami tego problemu. Zasadnicza sprzeczność w definiowaniu pojęcia wolnego czasu występuje w pracach socjologów burżuazyjnych w porównaniu z pracami naukowymi autorów w krajach socjalistycznych.

Nie wchodząc w szczegółową analizę tego zagadnienia w tym miejscu należy stwierdzić, że działalność człowieka związaną z pracą i spędzaniem czasu wolnego po pracy znajduje w krajach kapitalistycznych i krajach socjalistycznych zupełnie różne uwarunkowania, a co za tym idzie — różną treść, różny charakter i różne funkcje społeczne. Pojęcia i sądy są odzwierciedleniem rzeczywistości. Stąd różnicom sytuacji rzeczywistej odpowiadać muszą różnice w pojęciach i sądach o niej.

Za podstawę rozumienia pojęcia wolnego czasu w naszej rzeczywistości i w naszych badaniach przyjęliśmy definicję G. Prudieńskiego, w myśl której czas wolny to „część czasu poza pracą, która zużytkowana jest na naukę i podnoszenie kwalifikacji, na pracę społeczną, wypoczynek itd., to jest czas, który ludzie wykorzystują poza godzinami dnia pracy dla swego wszechstronnego rozwoju". [1]

W tak rozumianym pojęciu wolnego czasu mieszczą się wszystkie formy (sposoby) i czynności poza obowiązkowymi godzinami pracy zawodowej, a więc zarówno więcej lub mniej systematyczne dokształcanie się związane

[1] Prudieński, „Swobodnoje wremija trudiaszczichsja w socjalistyczeskom obszczestwie", *Komunist*. Nr 15, 1960, s. 41.

z reguły z czytelnictwem, prace polityczno-społeczne, obowiązki rodzinne, zajęcia domowe, jak również rozrywki kulturalne, towarzyskie, rekreacyjne i różnorodne inne sposoby wypoczynku (turystyka, sport, hobby).

Dlatego w ankiecie, przy pomocy której przeprowadzaliśmy badania, pytanie sformułowane było następująco: „W jaki sposób najczęściej spędza Kolega czas wolny od zajęć zawodowych?", a w odpowiedzi prosiliśmy o podkreślenie jednego lub kilku sposobów spośród wskazanych wyżej i podanych w tabeli 1. W tym ujęciu „sposoby" wiążą się jednocześnie ze środkami przekazu kulturowego, różnymi zajęciami i czynnościami.

Jakie uzyskaliśmy z badań w tym zakresie wyniki?

Zestawienia liczbowe 1200 odpowiedzi wskazują, że nauczyciele w pierwszej kolejności spędzają czas wolny (w znaczeniu wyżej określonym) na korzystaniu ze słowa drukowanego — książki, czasopisma i gazety. Środkami przekazu kulturowego drugiej kolejności są: radio, kino i telewizja.

Różnice środowiskowe w korzystaniu ze środków dominujących w życiu kulturalnym nauczyciela (książka, czasopismo, gazeta) są nieznaczne. Wszyscy badani — w miastach, miasteczkach i wioskach — szeregują je w kolejności pierwszych czterech miejsc. Nieco większe różnice środowiskowe występują w kolejnym zaszeregowaniu radia (trzecie miejsce — miasto, czwarte miejsce — miasteczko i wieś), kina (szóste miejsce — duże miasto i wieś, piąte miejsce — miasteczko) i telewizji (ósme miejsce — duże miasto, dziewiąte miejsce — miasteczko, dziesiąte miejsce — wieś). Najznaczniejsze różnice środowiskowe manifestują się w uczęszczaniu do teatru. Wśród sposobów spędzania wolnego czasu teatr stawiają nauczyciele w dużych miastach na piątym miejscu, w miasteczkach na jedenastym, na wsi na trzynastym miejscu.

Oddzielnego zwrócenia uwagi wymaga problem pracy polityczno-społecznej nauczycieli w ramach korzystania z wolnego czasu. Zachodzą tu również znamienne różnice w różnych środowiskach. Praca polityczno-społeczna nauczycieli w dużych miastach zajmuje kolejne dziewiąte miejsce, w małych miasteczkach siódme, w środowisku wiejskim natomiast piąte, bezpośrednio po czytelnictwie książek, gazet, czasopism i słuchania radia — przed kinem, nie mówiąc o telewizji (dziesiąte) i teatrze (trzynaste).

Analiza danych z badań wskazuje na to, że istnieje zarys następującej prawidłowości: w kolejności — duże miasto, miasteczko, wieś — maleje **korzystanie nauczycieli z rozrywek kulturalnych**, rośnie natomiast praca polityczno-społeczna. Dla dopełnienia tego obrazu należałoby dodać, że prawdopodobnie część badanych nauczycieli, nie mając dostatecznie sprecyzowanego zakresu i treści pojęcia zajęć pozalekcyjnych, pomieściła w nich również pozaszkolne prace społeczne.

Gdyby do prac polityczno-społecznych włączyć zajęcia pozalekcyjne, wówczas ich ranga w spędzaniu wolnego czasu wzrosłaby do miejsca VI w dużych miastach, IV w miasteczkach i III na wsi.

Jeżeli dokonać powiązania niektórych sposobów spędzania wolnego czasu ze względu na ich pokrewne funkcje w życiu i pracy ogółu nauczycieli, to można stwierdzić, że dzielą oni swój wolny czas w kolejności malejącej na:

— czytelnictwo (książek, czasopism, gazet),
— czynności i prace domowe związane z obowiązkami rodzinnymi,
— prace polityczno-społeczne w środowisku,
— rozrywki kulturalne (kino, telewizja, teatr),
— rozrywki towarzyskie, rekreacyjne oraz inne sposoby wypoczynku.

Różnice środowiskowe w porównaniu ze scharakteryzowanym wyżej ogólnym obrazem szczególnie wyraźnie pojawiają się w przemieszczaniu rozrywek kulturalnych w miastach z planu czwartego na plan trzeci, a prac polityczno-społecznych w środowisku wiejskim z planu trzeciego na plan drugi (po czytelnictwie — przed pracami domowymi).

Wśród sposobów spędzania wolnego czasu nie wymieniliśmy oddzielnie w ankietach dokształcania się systematycznego (związanego z jakąś uczelnią). Postąpiliśmy tak dlatego, że systematycznym dokształcaniem objęta jest stosunkowo nieliczna grupa nauczycieli. Uwzględniane zaś wyżej sposoby spędzania wolnego czasu odnoszą się z zasady do wszystkich badanych nauczycieli. Stąd problem dokształcania związany przede wszystkim z czytelnictwem znajdzie szczegółowe omówienie przy analizie czytelnictwa literatury fachowej, beletrystyki i czasopism.

Zarysowany na podstawie badań model czasu wolnego nauczyciela wraz z jego miejscami wypukłymi i wklęsłymi wskazuje na pewne zjawiska oddziałujące dodatnio lub ujemnie na kształtowanie jego osobowości oraz sprzyjające lub niesprzyjające wypełnianiu współczesnej funkcji społeczno-wychowawczej w tym zawodzie. Do zjawisk pozytywnych zaliczyć należy niewątpliwie przyznawanie przez nauczycieli wysokich rang czytelnictwu oraz pracy polityczno-społecznej. Poświęcanie czasu wolnego tym zajęciom pozwala z jednej strony — na dokształcanie i doskonalenie, z drugiej zaś — na spełnianie właściwej nauczycielowi roli w środowisku społecznym.

Duże natomiast obciążenie wolnego czasu pracami domowymi i obowiązkami rodzinnymi przy jednoczesnym braku dostatecznej ilości czasu na rozrywki kulturalne, rekreacje i wypoczynek nie sprzyja zapewne tym aspiracjom i dążeniom nauczyciela, których pełniejsze zaspokajanie wiązałoby go silniej ze światem współczesnym, zdobyczami kultury, wzmacniało siły fizyczne i stwarzało lepsze warunki dla higieny psychicznej w jego zawodowej i społecznej pracy.

2. Rodzaj czytanych książek

Materiał uzyskany z ankiet na temat czytelnictwa książek jest interesujący i pozwala na przeprowadzenie szczegółowszej analizy tego zagadnienia. Przede wszystkim — w przeciwieństwie do wypowiedzi na inne te-

maty — nie zawiera luk. O czytelnictwie swoim wypowiedzieli się prawie wszyscy badani nauczyciele (99%). Na 1200 — brakło tylko 2 odpowiedzi w miastach, 11 w miasteczkach i 2 na wsi, tj. w sumie ok. 1%.

Zestawienia statystyczne (tabela 2) ukazują obraz charakterystyczny, znacznie zróżnicowany w środowiskach, w dużym stopniu uzależniony od płci i wieku, a szczególnie od posiadanego wykształcenia i dokształcania się. Adekwatność tego obrazu potwierdzają fakty znane z obserwacji oraz innych źródeł, np. statystyk wydawniczych, dłuższych i krótszych okresów sprzedaży danych książek itp.

Najbardziej znamienny jest obraz rodzajowych zainteresowań czytelniczych nauczycieli w różnych środowiskach.

Trzy rodzaje książek cieszą się szczególną poczytnością w dużych miastach: naukowe — poza pedagogicznymi — 52% [1], psychologiczne — 51%, beletrystyka psychologiczna — 50% oraz literatura biograficzna — 42%. Te same rodzaje książek mniejszą mają poczytność wśród nauczycieli małych miasteczek, a najmniejszą na wsi (naukowe pozapedagogiczne — 28%, beletrystyka psychologiczna — 22%, biografie — 21%).

Są natomiast inne rodzaje książek, które przeciwnie — cieszą się dużą poczytnością nauczycieli na wsi, mniejszą w miasteczkach, a jeszcze mniejszą w dużych miastach. Jest to literatura metodyczna (wieś 56%, miasteczko 49%, duże miasto 40%), wojenno-okupacyjna (analogicznie — 46%, 43%, 37%), podróżnicza (42%, 41%, 39%) i humorystyczna (30%, 23%, 20%).

Literatura pedagogiczna zajmuje wysokie miejsce na wsi i w miasteczkach (II w kolejności — 49% wypowiedzi), mniejsze natomiast w dużych miastach (V w kolejności — 40% wypowiedzi).

Nie cieszy się natomiast poczytnością nauczycieli we wszystkich środowiskach satyra, nadto w miasteczkach i w miastach literatura kryminalna i humorystyczna.

Zainteresowania czytelnicze nauczycieli w różnych środowiskach wiążą się w dużej mierze z różnym stopniem wykształcenia pedagogicznego, specjalizacji przedmiotowej oraz różnym rodzajem społecznych i kulturalnych wymagań środowiska.

Nauczyciele w miastach — posiadający w znacznie większym procencie wykształcenie półwyższe i wyższe, przeważnie większą ilość lat pracy zawodowej i dalej idącą specjalizację przedmiotową — odczuwają inne potrzeby czytelnicze aniżeli nauczyciele pracujący na wsi. Stawiane sobie wymagania naukowe i kulturalne idą w parze z wymaganiami środowiska. Stąd wywodzi się przewaga zainteresowań czytelniczych książką naukową i pokrewnymi jej rodzajami.

Przeciwnie na wsi — nauczyciele wiejscy w większości szukają w książ-

[1] Procenty dotyczą ilości wypowiedzi; nauczyciele podawali w kolejności kilka rodzajów książek najczęściej czytanych; stąd podawanych tu liczb procentowych nie można odnosić do ich sumy (100).

ce pomocy w pracy zawodowej. Stąd płynie znacznie większe ich zainteresowanie metodyką nauczania i pedagogiką. Literatura podróżnicza i okupacyjno-wojenna wiąże się zapewne w dużej mierze z zainteresowaniami zawodowymi i tendencją do uatrakcyjnienia procesu nauczania. Nadto, wiejscy nauczyciele — przeważnie młodsi — stanowią już w dużej części pokolenie, dla którego czasy II wojny światowej i okupacji należą bardziej do historii aniżeli własnych osobistych przeżyć.

Jak w repertuarze sposobów spędzania wolnego czasu nie mieszczą się u nauczycieli karty ani kawiarnie, tak w rodzajach czytelnictwa książek pozostaje poza zasięgiem ich zainteresowań literatura kryminalna.

Poza wpływami środowiska interesująca jest również zależność rodzaju czytanych książek od płci, wieku, wykształcenia, dokształcania oraz typu szkoły, w której pracują badani nauczyciele.

Oto najbardziej charakterystyczne przejawy tych zależności. Mężczyźni znacznie więcej niż kobiety czytają książek naukowych, popularnonaukowych, wojenno-okupacyjnych, pedagogicznych i metodycznych; kobiety natomiast więcej aniżeli mężczyźni czytają prac psychologicznych, biograficznych, podróżniczych i poezji.

Młodzi nauczyciele (do lat 30) dużo czytają książek z zakresu psychologii, metodyki i poezji, u starszych zaś (31—50 lat) występuje wyraźna przewaga czytelnictwa książek naukowych, popularnonaukowych i beletrystyki psychologicznej.

Nauczyciele ze średnim wykształceniem najczęściej sięgają po prace metodyczne, psychologiczne i podróżnicze, nauczyciele z wyższym wykształceniem interesują się znów w większości pracami naukowymi, beletrystyką psychologiczną i biograficzną.

Pozorną niespodziankę stanowi wynikający ze statystyki obraz czytelnictwa nauczycieli dokształcających się i niedokształcających się w różnych środowiskach.

Dane ze środowiska wielkomiejskiego świadczą o ekstensywnym czytelnictwie nauczycieli „niedokształcających się" [1]. Wszystkie rodzaje książek czytane są przez nich w znacznie większym procencie (niektóre dwukrotnie wyższym) aniżeli przez nauczycieli dokształcających się. Zjawisko to jednak nie tyle potwierdza pejoratywną opinię o dokształcających się (wyraźną w tak często powtarzanym — nieraz bez należytego naświetlenia — zdaniu „nie czytam, bo się dokształcam"), ile uprawnia do wyrażenia uznania dla nauczycieli posiadających półwyższe lub wyższe wy-

[1] Stosujemy tu nomenklaturę dość powszechnie przyjętą i stosowaną „dokształcający się" — jako podnoszący swoje kwalifikacje po ukończonej szkole średniej przez systematyczne studia związane z uczelnią półwyższą (SN) lub wyższą (WSP, Uniwersytet).

Przy stosowaniu tej niezbyt szczęśliwej terminologii i podziału dychotomicznego (na dwie klasy wyłączające się) — w grupie „niedokształcających się" będą się mieścili nauczyciele z ukończonym wykształceniem średnim, półwyższym lub wyższym, niezależnie od tego, czy podejmują dalszą nad sobą pracę samokształceniową (nazywaną tu „doskonaleniem"), czy też nie.

kształcenie. Badani bowiem „niedokształcający się" nauczyciele wielkich miast prawie wszyscy (z wyjątkiem 9) posiadają półwyższe lub wyższe wykształcenie (203 na 212). Badani zaś nauczyciele z wykształceniem średnim — prawie wszyscy dokształcają się (48 na 57), i to w 44 przypadkach na wyższych uczelniach (studia wieczorowe przy jednoczesnej pracy zawodowej). Możliwości „wolnego" czytelnictwa poza obowiązującymi podręcznikami i lekturą są w tej grupie nauczycieli bardzo ograniczone.

Inaczej już wygląda sytuacja czytelnictwa badanych nauczycieli dokształcających się i niedokształcających się w miasteczkach, w których 33% (180 osób) posiada wykształcenie średnie i tylko niespełna połowa z nich (88 osób) dokształca się. Mamy tu więc sytuację następującą:

— 88 nauczycieli z wykształc. średnim — dokształcających się;
— 92 „ „ „ — nie „ „ ;
— 91 „ „ półwyższym;
— 273 „ „ wyższym.

W tym środowisku przeważa również czytelnictwo wśród „niedokształcających się". Dotyczy ono jednak, podobnie jak w dużych miastach, dwu grup ostatnich, tj. posiadających półwyższe i wyższe wykształcenie. Różnice przy tym nie są tak daleko idące, jak wśród badanych nauczycieli ze środowiska wielkomiejskiego. W grupie pierwszej (88 nauczycieli) znajdujemy w stosunku do pozostałych trzech grup przewagę czytelnictwa psychologicznego, naukowego i popularnonaukowego oraz beletrystyki historycznej. Wymienione rodzaje czytelnictwa tej grupy wiążą się w sposób dość wyraźny z programowymi wymaganiami studiów.

Zupełnie inny natomiast pod tym względem zarysował się obraz czytelnictwa nauczycieli wiejskich. Zdecydowanie przeważa tu czytelnictwo nauczycieli dokształcających się. Przejawy tego zjawiska występują we wszystkich rodzajach książek.

Nieliczna co prawda, ale zapewne najbardziej pracująca aktualnie nad sobą grupa nauczycieli wiejskich dokształcających się (79 spośród 396 z wykształceniem średnim) wiąże czytelnictwo swoje z dokształcaniem (w większości na SN). Pozostałe natomiast grupy (zarówno 317 ze średnim wykształceniem, jak i 153 z półwyższym i wyższym), nie znajdując prawdopodobnie dość silnych i dopingujących bodźców — znacznie mniej czytają aniżeli dokształcający się koledzy z tego samego środowiska oraz „niedokształcający się" nauczyciele ze środowiska wielkomiejskiego.

Stwierdzenia powyższe prowadzą do kilku ogólniejszych uwag.

Stan faktyczny środowiskowego zróżnicowania czytelnictwa nauczycieli pod względem rodzaju czytanych książek nie jest obojętny dla ZZNP, instytucji decydujących o kierunkach polityki oświatowej, dla nadzoru pedagogicznego, zakładów kształcenia i dokształcania nauczycieli, ośrodków doskonalenia kadr, wydawnictw, instytucji i organizacji, z którymi współpracują nauczyciele jako działacze kulturalno-oświatowi.

Jeżeli bowiem zakładamy, że czytelnictwo nauczycieli to jeden

z pierwszych czynników decydujących o przygotowaniu zawodowym, ogólnych horyzontach naukowych i poziomie kultury, to wymieniane instytucje nie mogą nie liczyć się z istniejącym stanem faktycznym ani też rezygnować z prób wpływania na dokonywanie zmian pożądanych.

Jedna — dość wyraźnie pożądana zmiana rodzajowych zainteresowań czytelniczych — wiąże się ze stwierdzeniem u nauczycieli młodych i pracujących na wsi niedoceniania prac naukowych i popularnonaukowych. Powstaje wątpliwość, czy zakłady kształcenia nauczycieli, a szczególnie licea pedagogiczne — akcentując metodyczne przygotowanie do zawodu i pobudzając słusznie do dalszego czytelnictwa w tym zakresie — nie pozostawiają na uboczu innych niedocenianych zagadnień, jak np. rozbudzanie szerszych zainteresowań przedmiotowych, technicznych, społeczno-politycznych oraz związanych z przejawami życia, znamionującymi jego współczesność.

W świetle badań czytelnictwa nauczycieli — absolwentów liceów pedagogicznych podejmujących w większości pracę na wsi — wspomniane zagadnienia proszą się o szczegółowszą analizę nie tylko z punktu widzenia pracy zakładów kształcenia nauczycieli, lecz również ze względu na zainteresowania wspomnianych wyżej innych instytucji.

3. Czytelnictwo książek fachowych[1] i beletrystycznych pod względem ilościowym

Jedno z pytań skierowanych do nauczycieli zostało sformułowane w ankietach następująco: „ile książek przeczytał Kolega w ostatnim roku?"

Pytanie to okazało się dla badanych o wiele bardziej kłopotliwe, aniżeli np. „jakie książki czyta Kolega najchętniej?" Rodzaj ulubionych książek (o czym była mowa) określali prawie wszyscy nauczyciele. Natomiast na pytanie: „ile czytają..." — na 1200 — zabrakło 188 odpowiedzi, tj. blisko 16%. Brak odpowiedzi na pytanie „ile" jest dość wymowny. Świadczy bez wątpienia o skrupułach w podawaniu danych na ten temat, a co za tym idzie o znikomej ilości czytanych książek, bądź też o zupełnym braku czytelnictwa.

Znamienna jest również duża grupa nauczycieli — 53% — w której mieszczą się czytelnicy z kontem od 1—10 przeczytanych książek fachowych rocznie. Wstępne obliczenia szczegółowsze wskazują, że w tej grupie większość (ok. 30%) czyta tylko 1—5 książek, a pozostała część (ok. 23%) 6—10 książek rocznie.

Dokładniejsza analiza materiałów statystycznych na temat ilości czytanych książek fachowych rocznie utrudniona jest zarówno ze względu na brak dużej ilości odpowiedzi (16%), jak również ujawniające się pewne niezgodności w konfrontowanych wypowiedziach.

[1] W myśl ustaleń określonych w wyjaśnieniach dla wypełniających ankiety, do książek fachowych zaliczono prace z zakresu pedagogiki, psychologii, metodyki oraz inne książki pomocnicze związane z przedmiotem nauczania.

Niemniej z przeprowadzonych analiz (przy braniu pod uwagę sygnalizowanych zastrzeżeń) można z dużym przybliżeniem do stanu faktycznego zarysować następujący ogólny obraz czytelnictwa książek fachowych nauczycieli:

1) ok. 16% nie czyta lub czyta znikomą ilość książek fachowych,
2) ok. 30% czyta 1—5 książek fachowych rocznie,
3) ok. 23% „ 6—10 „ „ „
4) ok. 21% „ 11—20 „ „ „
5) ok. 10% „ powyżej 20 książek fachowych rocznie.

Zarysowany na podstawie badań ankietowych obraz czytelnictwa książek fachowych nauczycieli w dużym stopniu pokrywa się z zebranymi materiałami drogą wywiadów i obserwacji n.t. czytelnictwa nauczycieli niedokształcających się systematycznie, jak również dokształcających się, m. in. słuchaczy warszawskich ZSN, WSN oraz studiujących zaocznie nauczycieli na wydziale filologii polskiej i rosyjskiej Uniwersytetu Warszawskiego.

Na poważniejsze odchylenia od zarysowanego całościowo obrazu czytelnictwa wpływają przede wszystkim: wykształcenie i dokształcenie. Zależność ilości czytanych książek fachowych od wykształcenia wyraża się w następującej, dość znamiennej prawidłowości: im niższe wykształcenie, tym powszechniejsze czytelnictwo małej ilości książek, im wyższe wykształcenie, tym większe zróżnicowanie — od braku czytelnictwa do dużej ilości czytanych książek fachowych.

Szczegółowiej różnice w ilości czytanych książek fachowych — zależnie od wykształcenia — charakteryzują się następująco: zdecydowana większość nauczycieli z wykształceniem średnim (ok. 62%) czyta do 10 książek fachowych rocznie. Około 30% czyta od 11 do powyżej 30 książek fachowych rocznie (przy 10% braku odpowiedzi).

Nauczyciele z półwyższym wykształceniem w 50% czytają rocznie do 10 książek fachowych, w 37% — od 11 do powyżej 30 książek (przy 13% braku odpowiedzi). Nauczyciele z wyższym wykształceniem tylko w 44% czytają rocznie do 10 książek fachowych, w 36% od 11 do powyżej 30 (przy braku 20% odpowiedzi).

Jeżeli brak odpowiedzi (w pierwszym przypadku 10%, w drugim 13%, w trzecim 20%) wiązać z brakiem lub znikomą ilością czytelnictwa, a występujący wyraźnie spadek małej ilości czytelnictwa wiązać ze wzrostem wykształcenia (do 10 książek rocznie — 62% z średn. wykszt., 50% przy wykszt. SN, 44% przy wykszt. wyższym) i jednocześnie wiązać wzrost ilości czytanych książek powyżej 10 wraz ze wzrostem wykształcenia, to sformułowana prawidłowość w świetle przytoczonych danych wydaje się uzasadniona.

Wpływ dokształcenia zaznacza się przede wszystkim zmniejszeniem się liczby małej ilości czytanych książek i jednocześnie podwyższaniem się średniej ilości czytanych książek rocznie.

I tak do 10 książek — dokształcających się czyta tylko 49%, a niedokształcających się 58%; na odwrót od 11—20 książek — dokształcających się czyta 28%, niedokształcających się 19%.

Różnice w ilości czytanych książek pod wpływem dokształcania się występują jeszcze wyraźniej na wsi: do 10 książek czytają dokształcający się w 54%, niedokształcający się w 64%; od 11—20 książek czytają dokształcający się w 34%, niedokształcający się w 17% (o połowę mniej).

Obraz czytelnictwa literatury beletrystycznej w porównaniu z czytelnictwem książek fachowych kształtuje się odmiennie, inne też występują w nim zróżnicowania.

W czytelnictwie literatury fachowej wyraźnie dominuje grupa nauczycieli (53%) czytających mało (do 10 książek rocznie). W czytelnictwie natomiast książek beletrystycznych nie ujawnia się tak duża dominanta. Jej odpowiednik (do 10 książek rocznie) obejmuje tylko 31% badanych nauczycieli. Ponieważ liczba brakujących odpowiedzi w obydwu przypadkach jest podobna (15,7% i 14%), zwiększa się znacznie liczba nauczycieli badanych w grupach czytających większą ilość książek beletrystycznych rocznie. Szczególnie wyraźnie zwiększa się liczba nauczycieli czytających 21—30 i powyżej książek beletrystycznych. Jest to grupa licząca blisko 33% badanych. W czytelnictwie książek fachowych (21—30 i powyżej 30) grupa tych nauczycieli wynosiła ok. 10%.

Grupę ekstensywnego czytelnictwa beletrystyki zasilają przede wszystkim nauczyciele młodzi (42% do lat 30) i dokształcający się (41%), zwłaszcza na wsi. Nieznaczne różnice środowiskowe wypadają na korzyść dużych miast (35%) i wsi (34%). Nauczycieli w małych miasteczkach przynależy do tej grupy 31% przy przeciętnej 33%.

Specyficznie rysuje się czytelnictwo beletrystyki nauczycieli starszych (powyżej 50 lat) w różnych środowiskach. Odbiega ono od podanej wyżej prawidłowości.

Mianowicie — nauczyciele powyżej 50 lat na wsi nie należą do ekstensywnych czytelników — więcej niż 11 książek rocznie czyta tylko 32%, w dużych miastach natomiast — 50%, w miasteczkach — 61%. Nauczyciele starsi, pozostający na wsi, poświęcają sporo wolnego czasu obok książki słuchaniu radia, oglądaniu filmów, pracy społecznej i gospodarstwu domowemu.

Wpływ dokształcania się na czytelnictwo beletrystyczne zaznacza się w sposób podobny do czytelnictwa fachowego. W dużym mieście więcej jest ekstensywnych czytelników w grupie niedokształcających się (48% — powyżej 11 książek rocznie) aniżeli w grupie dokształcających się (38% powyżej 11 książek rocznie). Na odwrót na wsi. Wśród dokształcających się 80% czyta więcej niż 11 książek beletrystycznych rocznie, wśród niedokształcających się — 53%. Próba wyjaśnienia tego zjawiska dokonana przy analizie czytelnictwa literatury fachowej jest również aktualna w odniesieniu do czytelnictwa beletrystyki.

Ogólny obraz ilościowy czytelnictwa literatury beletrystycznej nauczycieli (bez uwzględnienia różnic środowiskowych) w ujęciu grup częściowo tylko porównywalnych z ogólnym obrazem ilościowym czytelnictwa literatury fachowej przedstawia się następująco:

1) ok. 14% nie czyta lub czyta znikomą ilość książek beletryst.,
2) ok. 15% czyta 1—5 książek beletrystycznych,
3) ok. 10% „ 6—10 „ „
4) ok. 22% „ 11—20 „ „
5) ok. 33% „ powyżej 20 książek beletrystycznych.

Ogólnie więc można stwierdzić, że nauczyciele znacznie (w pewnych grupach 2-krotnie) więcej czytają książek beletrystycznych aniżeli fachowych. Poszczególne jednak grupy ilości czytanych książek trudno jest porównywać z sobą w obydwu typach literatury ze względu na występującą w nich różną liczebność grup nauczycielskich.

Do oceny analizowanych zagadnień ilości czytanych przez nauczycieli książek wrócimy w uwagach końcowych.

4. Ile czasu przeznaczają nauczyciele na czytanie książek

Dane (i brak danych) o ilości czasu poświęcanego tygodniowo na czytanie książek u badanych 1200 nauczycieli w pewnej mierze umacniają w przekonaniu o przybliżonej adekwatności zarysowanego obrazu ilości czytanych książek fachowych i beletrystycznych. Ilość czasu bowiem poświęcanego na czytelnictwo w dużej mierze warunkuje ilość przeczytanych książek w danym okresie.

Zestawienie ogólne danych z różnych środowisk o ilości czasu poświęcanego tygodniowo na czytanie książek przedstawia się następująco. Spośród badanych 1200 nauczycieli:

— 196, tj. 16% nie daje żadnych na ten temat odpowiedzi;
— 93, tj. ok 8% na czytanie książek poświęca tygodniowo do 1 godz.;
— 301, tj. „ 25% „ „ „ „ „ od 2 do 4 „ ;
— 307, tj. „ 26% „ „ „ „ „ od 5 do 8 „ ;
— 303, tj. „ 25% „ „ „ „ „ powyżej 8 „ .

Zakładając[1], że brak odpowiedzi w większości przypadków oznacza brak czasu przeznaczonego na czytelnictwo książek, oraz przyjmując w wyszczególnionych wyżej grupach średnią liczbę godzin w celu orientacyjnego obliczenia, ilu godzinami rocznie dysponują nauczyciele na czytelnictwo książek, można po dokonaniu przeliczeń przedstawić następujący rozkład godzin czytelnictwa nauczycieli:

1) ok. 16% poświęca b. znikomą (nie notowaną) ilość czasu na czytelnictwo książek;

[1] Założenie takie — o czym była już mowa — uważamy za uzasadnione; badani nauczyciele odpowiadali na wszystkie pytania (np. rodzaj czytanych książek) tam, gdzie odpowiedź obrazująca stan faktyczny nie stawiała ich w sytuacji kłopotliwej lub zgoła żenującej.

2) ok. 8% poświęca rocznie ok. 26 godz. na czytel. książek (1/2 godz. × 52 tyg.);
3) ok. 25% poświęca rocznie ok. 156 godz. na czytel. książek (3 godz. × 52 tyg.);
4) ok. 26% poświęca rocznie ok. 312 godz. na czytel. książek (6 godz. × 52 tyg.);
5) ok. 25% poświęca rocznie ok. 520 godz. na czytel. książek (10 godz. × 52 tyg.).

Ramowy rozkład godzin czytelnictwa nauczycieli w skali rocznej warunkuje w poszczególnych grupach możliwości przeczytania książek w ilości od 0 do kilkudziesięciu rocznie.

Trudno jest dokonywać szczegółowych wyliczeń ilości czytanych książek fachowych i beletrystycznych w poszczególnych grupach. Zależy to bowiem od objętości i rodzaju czytanych książek, od tempa czytania, zaprawy w przyswajaniu treści, celu, w jakim podejmujemy czytanie itp.

Niemniej pewne praktyczne przymiarki zarysowanego obrazu ilościowego czytelnictwa nauczycieli do czasowych możliwości wskazują na występującą pomiędzy tymi wielkościami odpowiedniość. Znaczyłoby to, że np. postulowanie zwiększenia czytelnictwa książek wymagałoby zwiększenia przeznaczonego na ten cel czasu. Wrócimy do tego zagadnienia w końcowych uwagach.

5. Czytelnictwo czasopism

Z zestawień ogólnych n.t. ilości czytanych przez nauczycieli czasopism wynika, że połowa badanych nauczycieli (49%) czyta stale kilka (3—5) czasopism. Piąta część badanych (19%) czyta mniej czasopism (0—2) oraz 1/5 (22%) więcej od przeciętnej ilości, mianowicie 6—8 czasopism. Taki jest zasadniczy obraz czytelnictwa czasopism.

Nauczycieli czytających stale ponad 8 czasopism jest nieznaczna liczba (78, tj. 6%) przy 50 wstrzymujących się od wypowiedzi, tj. 4%.

Wpływ środowiska jak również posiadanego wykształcenia na ilość czytanych czasopism okazał się nieznaczny i nie pozwalający na stwierdzenie jakichś wyraźniejszych prawidłowości. Wyraźniej nieco wystąpiła natomiast zależność czytelnictwa czasopism od wieku, dokształcania się oraz typu szkoły, w której pracują badani.

Dane z badań wskazują, że na ogół większą ilość czasopism czytają nauczyciele starsi (ok. 50 lat) oraz dokształcający się, szczególnie na wyższych uczelniach. Ci ostatni nie w 50% (jak przeciętnie), lecz w 70% czytają stale 3—5 czasopism.

Również znacznie większy procent nauczycieli czyta 3—8 czasopism w szkołach ogólnokształcących (70%) aniżeli zawodowych (55%) i przeciwnie, małą ilość czasopism — poniżej 3 — w szkołach ogólnokształcących czyta tylko 15 (16) %, w szkołach zawodowych natomiast 24%.

Porównanie czytelnictwa czasopism u nauczycieli szkół podstawowych i średnich wypada na korzyść liceów — szczególnie pedagogicznych.

Prócz ogólnego czytelnictwa czasopism w badaniach wyodrębniono czytelnictwo czasopism w czytelniach, świetlicach i in. lokalach. Chodziło o zorientowanie się, w jakim stopniu nauczyciele korzystają z czasopism poza własnym domem, z czasopism prenumerowanych przez różne instytucje, w szczególności te, z którymi nauczyciel kontaktuje się często w pracy społeczno-oświatowej.

Uzyskane w tej sprawie dane są bardzo charakterystyczne, poczynając od bardzo dużej ilości braku odpowiedzi, bo wynoszącej ok. 55%.

Powołując się na dokonane poprzednio uzasadnienie, można z dużym prawdopodobieństwem twierdzić, że zdecydowana większość nie dających odpowiedzi to nauczyciele, którzy poza własnym domem czasopism nie czytają.

Spośród pozostałej grupy większa część nauczycieli (ok. 30%) — więcej lub mniej systematycznie — zagląda w czytelniach, świetlicach itp. do jednego lub dwu czasopism. Nieznaczna tylko liczba nauczycieli przegląda w czytelniach 3—5 czasopism (ok. 13%), a jeszcze mniejsza 6—8 czasopism (ok. 4%) i powyżej 8 (2%).

Pewne korzystne różnice od zarysowanego wyżej ogólnego obrazu zaznaczają się jedynie u nauczycieli dokształcających się oraz pracujących w szkołach średnich.

Dodatkowo wypowiadali się nauczyciele n.t. ilości czasopism przeglądanych. Przy braku w tej sprawie ok. 30% odpowiedzi, ok. 30% nauczycieli przegląda 0—2 czasopisma, ok. 30% nauczycieli przegląda 3—5 czasopism, ok. 10% nauczycieli przegląda 5—8 i powyżej 8 czasopism.

Dane te trudno jest poddawać dokładniejszej analizie z dwóch zasadniczych powodów. Określenie „przeglądania" jest wieloznaczne. Można rozumieć przez to przede wszystkim czytanie nieznacznej ilości artykułów. Ale i w tym przypadku wobec braku sprecyzowania w ankiecie stosunku „czytania" do „przeglądania" trudno jest powiedzieć, czy poprzednio wypowiadający się jako „czytelnicy" czytają przez przeglądanie czy też „przeglądają" dodatkowo poza „czytaniem".

Na pytanie, co chętniej czytają — książkę czy czasopismo — badani nauczyciele odpowiedzieli: książkę. Przewaga jednak odpowiedzi za książką jest niewielka, wynosi 5%. Na 1200 nauczycieli:

— 541, tj. 45,1% odpowiedziało — książkę,
— 485, tj. 40,4% „ — czasopismo,
— 174, tj. 14,5% nie dało żadnej odpowiedzi.

W środowisku wielkomiejskim przewaga wypowiedzi na korzyść książki jest większa 50% na 38%, nieznaczna na wsi 48% na 46% i w małych miasteczkach minimalna 41% na 40%.

O ogólnej przewadze chętniejszego czytelnictwa książki zadecydowały przede wszystkim kobiety. Większa ich liczba w porównaniu do mężczyzn

(63% na 37%) oraz przewaga ich wypowiedzi za książką (blisko o 11%) wpłynęła na wynik ogólny, mimo że mężczyźni „głosowali" w większości (46% na 38%) za chętniejszym czytelnictwem czasopisma. Kobiecy front do książki został znacznie wzmocniony analogicznym nastawieniem nauczycieli młodych (51% na 41%), nauczycieli posiadających wyższe wykształcenie (63% na 47%) oraz nauczycieli „niedokształcających się" (47% na 37%).

Po stronie większości mężczyzn — zwolenników czasopisma opowiedzieli się wyraźnie nauczyciele liceów pedagogicznych (57% na 43%), nauczyciele szkół zawodowych (51% na 43%) oraz w pewnym stopniu nauczyciele starsi powyżej 50 lat (46% na 43%).

Przewaga chętniejszego czytania czasopism przez mężczyzn związana jest zapewne z większym ich zainteresowaniem sprawami społeczno-politycznymi. Nauczyciele liceów pedagogicznych poszukują ponadto w czasopismach (zwłaszcza pedagogicznych) najbardziej aktualnych wiadomości związanych z ich specjalizacją; te same zainteresowania przejawiają również nauczyciele innych szkół zawodowych.

Nauczyciele z wyższym wykształceniem prawdopodobnie chętniej zagłębiają się w problematykę obszerniej i wszechstronniej naświetlaną w pracach książkowych aniżeli artykułach. Jeżeli obok nich po stronie książek wypowiadają się również nauczyciele młodzi i niedokształcający się — to ze względu na inny rodzaj książki (literatura wojenno-okupacyjna, kryminalna, podróżnicza itp.).

6. Jak zaopatrują się nauczyciele w książki

Spośród wyróżnionych ośmiu sposobów (źródeł) zaopatrywania się w książki — pięć z nich odgrywa rolę zasadniczą. Są to:

1) wypożyczanie z biblioteki szkolnej;
2) kupno;
3) wypożyczanie od znajomych;
4) wypożyczanie z biblioteki publicznej;
5) wypożyczanie z powiatowej biblioteki pedagogicznej.

Pozostałe trzy źródła, spełniające stosunkowo podrzędną rolę, to:

6) wypożyczanie z wojewódzkiej biblioteki pedagogicznej;
7) z innych bibliotek pedagogicznych;
8) otrzymywanie książek w prezencie.

Stwierdzenie powyższe odnosi się do zaopatrywania się nauczycieli zarówno w książki fachowe, jak beletrystyczne. Niemniej każdy z pięciu podstawowych sposobów zaopatrywania się inną gra rolę w stosunku do książek fachowych, a inną do książek beletrystycznych. W pierwszym przypadku (książki fachowe) uszeregowanie siły usług postępuje w kolejności w.w. Kolejność ta zmienia się w stosunku do literatury beletrystycznej w układ następujący (w porównaniu do w.w.): 3, 1, 4, 2, 5.

Z wypowiedzi nauczycieli widoczna jest wędrówka książek beletrystycznych między znajomymi — jako główne źródło dopływu czytanej literatury. Nauczyciele wypożyczają sobie również książki fachowe, ale znacznie pełniejsze źródło zaopatrywania się w książki związane z warsztatem pracy — to wypożyczanie z biblioteki szkolnej i kupno. Biblioteka publiczna stanowi poważne źródło dostarczania książek zwłaszcza beletrystycznych, a powiatowa biblioteka pedagogiczna — książek fachowych.

Dodatkowo zaznacza się wpływ środowiska i dokształcania na zdobywanie potrzebnych książek. Np. w środowisku małomiasteczkowym nauczyciele bardzo dużo kupują książek fachowych (szczególnie dokształcający się), natomiast bardzo niewiele kupują beletrystycznych. W środowisku wielkomiejskim i wiejskim — przeciwnie, znacznie mniej kupują książek fachowych aniżeli beletrystycznych. We wszystkich środowiskach najwyższy jest procent kupna literatury beletrystycznej — przez „niedokształcających się", a literatury fachowej — przez dokształcających się w środowisku małomiasteczkowym i wiejskim. Przyczyny tych zjawisk zostały już wskazane przy analizie rodzajów czytanych książek przez nauczycieli.

Jeżeli zsumować z kolei liczby wypowiedzi dotyczące rodzajów trudności zaopatrywania się nauczycieli w książki ze wszystkich środowisk, to układają się one w następujący szereg malejący:

I — kłopoty finansowe;
II — braki w bibliotece szkolnej;
III — złe zaopatrzenie księgarni;
IV — braki w bibliotece pedagogicznej;
V — odległość od wypożyczalni;
VI — brak informacji;
VII — odległość od księgarni.

Wymieniona kolejność malejącego stopnia trudności odnosi się identycznie do zaopatrywania się w książki fachowe jak też książki beletrystyczne.

Szczególnie wymownie akcentują nauczyciele pierwsze źródło trudności — i to w postępie rosnącym od środowiska wielkomiejskiego (58% wypowiedzi) przez środowisko małomiasteczkowe (81% wypowiedzi) do środowiska wiejskiego (99% wypowiedzi). W tym ostatnim tylko troje wypełniających ankiety (na 396) nie podało kłopotów finansowych jako zasadniczego źródła trudności zaopatrywania się w książki.

Od 37%—32% wypowiedzi[1] podkreślało II, III i IV trudność, co świadczyłoby o mankamentach w funkcjonowaniu podstawowych źródeł zaopatrywania się nauczycieli w książki.

[1] Wypowiadający się wskazywali jedną lub kilka trudności; w tym przypadku nie można sumować (odnosić do 100).

7. Literatura fachowa i beletrystyczna w bibliotekach własnych nauczycieli

Nauczycielskie księgozbiory literatury fachowej nie należą do obfitych. Blisko połowa (47%) nauczycieli badanych posiada w bibliotekach własnych książek fachowych „do 50". Pięć procent badanych nie dało na to pytanie odpowiedzi. Wśród połowy posiadaczy „do 50" pozycji są zapewne i tacy, których własność nie przekracza kilku bądź kilkunastu książek.

Pozostała część badanych posiada:

— w 18% — 51 do 100 książek fachowych;
— w 14% — 101 do 200 „ „ ;
— w 12% — 201 do 500 „ „ ;
— w 3% — 501 do 1000 „ „ ;
— w 1% — powyżej 1000 „ „ ;

Od powyższego obrazu przeciętnego korzystnie odbiega stan posiadania literatury związanej z pracą zawodową u nauczycieli z wyższym wykształceniem (28 % do 50, 22% do 200, 20% do 500, 5% do 1000, 3% powyżej 1000, 2% — brak odpowiedzi) oraz wśród nauczycieli pracujących w liceach pedagogicznych, szkołach zawodowych i liceach ogólnokształcących. Najliczniejsi posiadacze (63%) małych księgozbiorów (do 50 książek) — to nauczyciele szkół podstawowych.

Różnice środowiskowe są nieznaczne — na korzyść nauczycieli pracujących w miastach i miasteczkach.

Nauczycielskie księgozbiory literatury beletrystycznej w porównaniu z literaturą fachową są na ogół liczniejsze. Większy jest w tym przypadku procent nauczycieli posiadających 100, 200 i 500 książek.

W zakresie posiadania książek beletrystycznych występują dość znaczne różnice środowiskowe. Małe księgozbiory — do 50 tomów spotykamy:

— w dużych miastach tylko w 19%;
— w miasteczkach w 40%;
— w środowisku wiejskim w 40%;

Przeciwnie — w miastach i miasteczkach wzrasta procent nauczycieli posiadających bogatszą literaturę beletrystyczną. (W dużym mieście: 19% — do 50 książek, 21% od 51—100 książek, 19% od 101—200, 21% od 201—500, 3% od 500—1000, 2% powyżej 1000, 15% brak odpowiedzi).

Wpływ wykształcenia na ilość posiadanych książek beletrystycznych kształtuje się podobnie jak w zakresie literatury fachowej. Mniej widoczny jest natomiast wpływ typu szkoły, w której pracuje nauczyciel. Mniejsze są też między tymi typami szkół różnice — niż w odniesieniu do literatury fachowej. Mniejszy stan posiadania beletrystyki przez nauczycieli liceów pedagogicznych przybliża ich w tym względzie do stanu posiadania nauczycieli szkół podstawowych.

IV. Uwagi ogólne i niektóre wnioski

Omówienie wybranych zagadnień z bogatej problematyki czytelnictwa nauczycieli nie daje rzecz jasna pełnego naświetlenia interesujących nas spraw. Analizując sposoby spędzania wolnego czasu i na tym tle czytelnictwo książek i czasopism zależało nam przede wszystkim na pokazaniu stanu faktycznego tego odcinka rzeczywistości nauczycielskiej, jego złożoności i wielorakich wpływów. Chodziło szczególnie o uchwycenie tych przejawów, które są wymierne w liczbach, stosunkach, proporcjach, procentach. W tych aspektach należałoby dokonać również szczegółowej analizy takich zagadnień, jak systematyczne dokształcanie się i praca polityczno-społeczna nauczycieli oraz związków występujących między tymi zajęciami a czytelnictwem. Trudno byłoby jednak omawiać wszystkie te problemy w jednym, nawet obszerniejszym artykule.

Pozostają także do szerszego naświetlenia (częściowo tylko uwzględniane w artykule) inne aspekty analizowanych zagadnień, mianowicie przyczyny dalsze i ogólniejsze składające się na zarysowany obraz czytelnictwa nauczycieli oraz pełniejsza jego ocena ze względu na kształtowanie się współczesnej osobowości nauczyciela oraz realizację jego zadań szkolnych i pozaszkolnych.

Pozostawiając do oddzielnego opracowania sygnalizowane problemy, można już obecnie w nawiązaniu do ukazanej sytuacji dodać pewne uwagi i refleksje ogólniejszej natury oraz niektóre choćby wnioski.

Dokonana analiza prowadzi nas przede wszystkim do odejścia od dotychczasowych ogólnikowych opinii n. t. czytelnictwa nauczycieli. Nie można np. wypowiadać zdania, że czytelnictwo przeciętnego nauczyciela jest dobre bądź też złe. Nie wiadomo bowiem, o jakim przeciętnym nauczycielu jest mowa, ani co znaczy czytelnictwo dobre czy złe.

Z przeprowadzonych badań wynika, że

1) istnieje daleko idące rozwarstwienie czytelniczych grup nauczycielskich z dużym zróżnicowaniem ilości czasu poświęcanego czytelnictwu, a co za tym idzie ilości czytanych książek;
2) występują znaczne różnice pomiędzy stanem czytelnictwa książek fachowych i beletrystycznych oraz poszczególnymi ich rodzajami, nadto różny stosunek grup nauczycielskich do czytelnictwa czasopism;
3) zaznacza się ustalona praktyką życiową nauczycieli hierarchia źródeł zaopatrzenia w książkę oraz ujawniają się braki w funkcjonowaniu instytucji prowadzących zaopatrzenie;
4) zróżnicowany stan czytelnictwa pozostaje w dużym związku ze zróżnicowaniem posiadanych przez nauczycieli księgozbiorów i specyficznymi kryteriami ich pomnażania.

Jeżeli stan czytelnictwa książek fachowych 6—20 (i powyżej 20) rocznie w licznej grupie nauczycieli (ok. 54%) można uznać za więcej lub mniej zadowalający, to w żadnym wypadku nie można tego powiedzieć

o pozostałej części nauczycielstwa (ok. 46%). Poważny niepokój wywołuje w drugiej grupie wielka niewiadoma — 16% nauczycieli, którzy o swoim czytelnictwie nie chcą czy nie mają (lub jedno i drugie) wiele do powiedzenia. Trudno również uznać minimum czytelnicze 1—5 książek fachowych rocznie — u ok. 30% nauczycieli — jako zadowalający stan czytelnictwa. Przeznaczany przez poważną grupę nauczycieli czas — do 1 godz., a nawet 2 lub 3 godzin tygodniowo na czytelnictwo książek fachowych i beletrystycznych nie może stwarzać zadowalającej sytuacji czytelniczej.

W świetle postulowanych cech współczesnej osobowości nauczyciela i jego zadań, m. in. związanych z reformą szkolnictwa, stan czytelnictwa kilkudziesięciu tysięcy nauczycieli jest nie do przyjęcia i na dalszą metę nie do utrzymania pod groźbą przykrych i nie dających się później nadrobić konsekwencji, szczególnie w wychowaniu dzieci i młodzieży. Na torze młodzieżowego marszu nie może braknąć uwspółcześnionego nauczyciela. Kiedy nie było radia, filmu, telewizji, czasopism i książek o nakładach masowych — dzieci (podobnie jak dorośli) miały czas i spokój. Podręczniki, książki i atlasy użytkowane być mogły niemal z pokolenia na pokolenie. Dziś straciła dawny spokój szkoła, musi bowiem nadążać za życiem.

Kto w czasach współczesnych chce żyć współcześnie, musi stanąć frontem do współczesności. Jednym z pierwszych reprezentantów takiej postawy powinien być współczesny, polski nauczyciel — kształtujący nową, socjalistyczną kulturę młodego pokolenia Polski Ludowej. Decydująca jego rola w tym procesie wiąże się nieodłącznie z dążeniem do najlepiej pojętego awansu i rozwoju własnej osobowości, dokształcania i doskonalenia zawodowego.

Wspomniane procesy nie mogą się dokonywać w żadnym przypadku bez stałego, zorganizowanego kontaktu z książką i czasopismem — bez zaplanowania poważnej pozycji wolnego czasu na czytelnictwo.

Określona droga wzmożonego czytelnictwa czeka w pierwszej kolejności nauczycieli młodych po ukończonym liceum pedagogicznym, pracujących w większości na wsi, a w pewnej części również w małych miasteczkach i miastach.

Gdyby się okazało, że dla tej grupy potencjalnych czytelników oraz czytelników poszerzających zakres minimalnego dotąd czytelnictwa brak jest pozycji o określonej tematyce, szczególnie ważnej i wymagającej szerokiego upowszechnienia — istnieje możliwość wydania w masowym nakładzie kilku książek rocznie tak, ażeby dotrzeć mogły do wszystkich zainteresowanych.

Nie na tym jednak polega sedno sprawy w dokonaniu niezbędnych zmian w zakresie czytelnictwa wymienionej grupy nauczycieli. Przed dostarczeniem książek — nawet do ręki — niezbędne jest rozbudzenie zainteresowań i potrzeb czytelniczych. Jeżeli nie dokonała tego w dostatecznym stopniu szkoła pedagogiczna, podjąć powinny to zadanie w dalszym

ciągu organizacja zawodowa oraz zainteresowane pracą nauczyciela i jej doskonaleniem instytucje.

Wydaje się w obecnej sytuacji, że istnieje konieczność podjęcia zorganizowanej działalności ogniw związkowych, ośrodków doskonalenia kadr i nadzoru pedagogicznego dla dokonania rozruchu czytelniczego wśród nauczycieli — szczególnie w grupie czytelników potencjalnych.

Pełne jednak i właściwe rozwiązanie tego problemu ze względu na jego złożoność, ostrość, pilność, zasięg, a zarazem uwarunkowanie, celowość i skuteczność podejmowanych form, metod i środków — wymaga niewątpliwie szczegółowszych przemyśleń, planu działania i ujęć organizacyjnych.

Niezadowalająco przedstawia się również obraz beletrystycznego czytelnictwa nauczycieli. Co prawda grupa wywołująca zasadniczy niepokój jest w tym przypadku mniejsza (ok. 29%) w porównaniu z podobną grupą czytelników książek fachowych (ok. 46%).

Niemniej — ze względu na wymienione już przesłanki — trudno i nad tym problemem przejść do porządku, tym bardziej że rodzaj czytanych książek beletrystycznych budzi poważne wątpliwości n. t. celowego ich wyboru. Charakterystyczne i dość typowe jest np. zestawienie tytułów przeczytanych książek w ciągu miesiąca przez 105 nauczycieli wiejskich jednego z badanych okręgów. Otóż 105 nauczycieli przeczytało 136 książek, w tym 95 tytułów. Prawie każdy nauczyciel czyta co innego. Nie brak przy tym pozycji takich, jak „Hrabia Monte Christo", „Król chłopów", „Ryby śpiewają w Ukajali" itp. Najdalej idąca zbieżność — to 6 przypadków czytania jednej książki „Komu bije dzwon", 3 — „Matka Królów" oraz 3 — „Poradnik małżeństwa".

Wydaje się, że w zakresie czytelnictwa beletrystyki i książek popularnonaukowych, szczególnie wśród nauczycieli wiejskich, zachodzi potrzeba nie tylko zwiększenia stanu ilościowego czytelnictwa, lecz i jego ukierunkowania. Rzetelna informacja i zachęta do czytania najbardziej wartościowej i potrzebnej nauczycielowi książki byłaby jak najbardziej pożądana.

Dużą rolę w rozwijaniu i ukierunkowaniu czytelnictwa nauczycieli spełniają, a spełnić mogą jeszcze większą, biblioteki szkolne i publiczne; jedne szczególnie — w zakresie literatury fachowej, drugie — beletrystycznej. Jako dominujące źródła zaopatrywania nauczycieli w książkę — biblioteki szkolne i publiczne powinny utrzymywać ścisłą łączność i współpracę z organizacjami i instytucjami podejmującymi jakiekolwiek nowe poczynania zmierzające do rozszerzania i racjonalizacji czytelnictwa nauczycieli. Kierownicy bibliotek szkolnych, pedagogicznych i publicznych — współdziałający ze szkołą i nauczycielem — powinni być zapraszani na interesujące ich konferencje i narady, wyposażani w bieżące informacje i materiały, jako najbliżsi sojusznicy, doradcy i współorganizatorzy procesu celowego upowszechniania książek i czytelnictwa wśród nauczycieli.

Obok bibliotek i czytelni (niewykorzystanych przez nauczycieli dla intensyfikacji czytelnictwa czasopism) pozostaje w bliskim kręgu zainteresowań czytelniczych nauczyciela — księgarz i wydawca. Wzajemne kontakty, rozeznanie potrzeb oraz sprawne ich zaspokajanie jest dotychczas niewątpliwie niewystarczające. Świadczą o tym. m. in. nierozprzedane w ciągu kilku lat nakłady niektórych pozycji, pomimo ich poszukiwania w terenie. W innych przypadkach — na skutek niedostatecznej ilości zamówień księgarskich — wychodzi z druku za mała liczba egzemplarzy danej książki, co powoduje braki w zaopatrzeniu księgarń, indywidualnych nabywców oraz bibliotek. Częstsze i bliższe kontakty nauczyciela i bibliotekarza z księgarzem, orientowanie się w nowościach wydawniczych (ogłaszanych m. in. w biuletynie „Książka w Szkole", który dociera do każdej szkoły), zgłaszanie odpowiednio wysokich zamówień powinno zlikwidować istniejące braki oraz umożliwić każdemu nauczycielowi zakup każdej w porę zamówionej książki.

Nauczyciele — pomimo kłopotów finansowych — najchętniej korzystają z książek posiadanych w księgozbiorach własnych. Jest to nastawienie zrozumiałe i w dużej mierze uzasadnione. Nauczyciel oczekuje od wydawców wartościowych i niedrogich książek pedagogicznych, w tym również zwartych serii o charakterze encyklopedycznym. Część jednakże nauczycieli w pierwszej kolejności zdradza zapotrzebowanie na książki metodyczne o charakterze praktycystycznym. Pierwszej tendencji zapewne należy wyjść naprzeciw, drugiej natomiast wypada przeciwstawić przede wszystkim pełniejsze opracowania metodyk przedmiotowych z zachętą nauczyciela do podejmowania szczegółowych — własnych, samodzielnych i twórczych rozwiązań metodycznych. Takiemu też nastawieniu odpowiadają redakcyjne plany perspektywiczne wydawnictw nauczycielskich, w szczególności aktualne plany wydawnicze PZWS.

ВАЦЛАВ ПОКОЙСКИ

ПРОБЛЕМЫ ЧИТАЕМОСТИ УЧИТЕЛЕЙ

Часть I под названием „Проблема читаемости в отношении к современным задачам учителей" указывает небывалый темп изменений, происходящих в мире, в особенности в социалистических странах, а тем самым и в Народной Польше, и вытекающие из этого новые трудные задачи учителя. Чтобы он мог их выполнить, необходимо его постоянное обучение и усовершенствование. Существенную роль в процессе осовременивания личности учителя и реализации его задач, кроме использования иных средств куль-

турной передачи — радио, кинофильма, телевидения, театра и т. д., продолжает играть чтение книг и журналов.

Часть II „Объем и дифференциация исследуемых групп учителей" информирует о степени представительности проделанных исследований, принимая во внимание среду и тип школ, в которых работают исследуемые учителя, их предметную специализацию, образование, пол, возраст, производственный стаж и семейное положение.

В III части „Из проблематики читаемости преподавателей" был проведен анализ способов времяпровождения учителей, особенно принимая во внимание усовершенствование образования, политико-общественную работу и избранные проблемы читаемости, а именно: род прочитанных книг; количество прочитанных в году книг: по специальности, беллетристики; количество времени, посвящаемого чтению книг и журналов. В анализе читаемости прежде всего подчеркивается влияние среды, образования, типа школы, возраста, производственного стажа и пола. Подтверждение значительной дифференциации состояния читаемости между разными группами учителей приводит между прочим к выводу о необходимости ускорения переподготовки учителей со средним образованием, особенно в сельской среде, и потребности экстенсификации и интенсификации читаемости в группах, выказывающих неудовлетворительное состояние по отношению к современным задачам учителя и актуальным потребностям обучения и воспитания молодежи.

W. POKOJSKI

PROBLEMS CONNECTED WITH READING OF TEACHERS

Part I, entitled „The Problem of Reading and the Present day Tasks Facing Teachers" points to the unheard of rate at which changes are taking place in the world, and above all in the socialist countries, including People's Poland and the new and difficult tasks facing the teacher as a result of this. To make it possible for him to carry them out it is imperative for him to study all the time and to improve his qualifications. The reading of books and magazines side by side with utilization of other media in the culturall field, such as the radio, cinema, television, theatre, etc., continue to play a most essential role in the process of the modernization of the personality of the teacher an help him to carry out his tasks.

Part II „The Scope and Differentiation of the Groups of Teachers Under Investigation" informs about the representative character of the research conducted as regards sections of the population and types of schools where the teachers under investigation are employed, their specialization as regards the subject they are teaching, their education, sex, age seniority and family situation.

In part III „Problems Connected Wiht Reading By Teachers" an analysis was made of the way teachers spend their free time, with special stress laid on additional training, sociopolitical work and special problems selected for reading, as well as the type of books read, the number of professional books, belles-lettres read annually, the amount of time devoted to the reading of books and magazines. In the analysis of the reading process special stress is laid, above all, on the influence

of the surroudings, education, additional training, type of school, age seniority and sex. It was found that there exists a marked differentiation as regards reading among the various groups of teachers which leads to the conclusion that there is a need for a speeding up of additional training of teachers with secondary school education, above all in the countryside and a need for more extensive and intensive reading of those groups which reveal an unsatisfactory state if one takes into consideration the tasks facing teachers in our times and the existing need to teach and educate youth.

PRZEGLĄD WYNIKÓW BADAŃ CZYTELNICTWA DZIECI I MŁODZIEŻY

Pełne przedstawienie uzyskanego z badań materiału przekracza ramy niniejszego opracowania. Zgodnie z pierwotną koncepcją naświetla on sytuację czytelnictwa dzieci i młodzieży poprzez ankiety, wypracowania, wywiady przeprowadzone wśród bibliotekarzy i nauczycieli, wypowiedzi konkursowe. Ilość materiału ankietowego jest mniejsza, niż to pierwotnie zaplanowano, jednak dobór szkół, w których przeprowadzano badania, zapewnia uprawniającą do formułowania wniosków reprezentatywność wyników.

Warto także podkreślić, że niemal cała młodzież, do której zwróciliśmy się z prośbą o wzięcie udziału w badaniach, wywiązała się ze swojego zadania poważnie. Umożliwiło to otrzymanie wartościowego materiału badawczego.

Postulat o konieczności krzyżowania metod i fakt objęcia badaniami uczniów różnych typów szkół i w różnych środowiskach stworzył dodatkowe trudności przy podsumowywaniu wyników pokazując szerokie uwarunkowania i rozmaite aspekty podjętego problemu. Wydaje się jednak, że zrozumienie całego skomplikowania wiążących się ze sobą spraw i ich wielorakiego społecznego oddźwięku jest koniecznym warunkiem sformułowania skutecznych rozwiązań pedagogicznych.

Relacja niniejsza opiera się na zbiorczym zestawieniu tabelarycznym dokonanym na podstawie danych liczbowych i wstępnej analizie opisowych opracowań z poszczególnych okręgów. W tym sensie — ponieważ opracowania opisowe okręgów obejmują wnioski uzyskane z ankiet, wypracowań i wywiadów — w niniejszej prezentacji wykorzystano materiały zdobyte różnymi technikami badawczymi, co zwiększa prawdopodobieństwo słuszności wniosków. Zupełnie nie uwzględnione zostały jedynie wyniki konkursów. Materiał ten będzie wykorzystany przy dalszym pogłębionym opracowywaniu wyników.

W pierwotnym założeniu wyniki badań prowadzonych wśród dzieci i nauczycieli miały być opracowane tak, aby dały łączny obraz czytelnictwa na terenie konkretnych środowisk i pozwoliły pokazać zależności, jakie istnieją między kulturą czytelniczą uczniów a kulturą czytelniczą nauczycieli. Na obecnym etapie opracowania wyników okazało się to niemożliwe, toteż materiały uzyskane od młodzieży i materiały uzyskane od nauczycieli są relacjonowane oddzielnie. Jednak w dalszych pogłębionych opracowaniach sprawy te zostaną połączone nie tylko w sensie ostatecznych wniosków, ale właśnie poprzez wyciągnięcie wzajemnych uwarunkowań w obrębie określonych grup. Dotychczasowa organizacja pracy jest ukierunkowana na taki właśnie sposób opracowywania materiału.

Zakres uzyskanego materiału i zawartych w nim problemów stworzył konieczność eliminacji tych spraw, które we wstępnym przedstawieniu

wyników nie wydały się najkonieczniejsze. Pominęliśmy całkowicie sprawę czytelnictwa czasopism, planów życiowych młodzieży, mimo że materiały do zrelacjonowania tych zagadnień zostały całkowicie opracowane. Podobnie problem wykorzystania wolnego czasu przez młodzież został uwzględniony tylko w takim wymiarze, jaki był konieczny dla pokazania miejsca, jakie zajmuje czytelnictwo w całokształcie życia kulturalnego młodzieży. Wydawało się, że te zagadnienia — bardzo istotne przy rozpatrywaniu problemów czytelnictwa — wymagają odrębnego, szerokiego potraktowania, które nie mieści się w możliwościach jednego referatu.

Także niektóre wnioski nasuwające się przy konfrontacji wyników uzyskanych z różnych środowisk zostały tylko zasygnalizowane, a nie przeanalizowane w takim zakresie, jaki wynikał z otrzymanego materiału. Sprawy te zostały odłożone do dalszego pogłębionego opracowania, ponieważ jakiekolwiek uproszczenia dążące do ujednolicenia wyników byłyby fałszowaniem rzeczywistości.

Przegląd wyników badań dokonany został z punktu widzenia trzech kluczowych spraw: zainteresowań czytelniczych młodzieży, jej stosunku do przekazywanej przez szkołę lektury szkolnej i wyobrażeń młodzieży o współczesności. Wydawało się, że na przecięciu tych właśnie zagadnień uzyskamy najwyraźniejszy obraz przeprowadzonych badań.

ZAINTERESOWANIA CZYTELNICZE MŁODZIEŻY

1. Zakres kontaktów kulturowych

Czytelnictwo jest kształtowane przez szereg czynników. Jednym z nich jest obiektywna sytuacja ułatwiająca lub utrudniająca kontakt z książką. Znajomość tego problemu jest szczególnie ważna wtedy, gdy przyjmuje się tezę, że proces czytelniczy przebiega w powiązaniu z całokształtem przeżyć kulturowych i może być rozumiany dopiero na ich tle. Dlatego punktem wyjścia wszelkich rozważań na temat roli książki musi być ustalenie, jaki jest faktycznie zasięg czytelnictwa w badanych środowiskach i jak rzeczywiście układa się proporcja między czytaniem książek a korzystaniem z innych rozrywek kulturalnych.

Sytuacja ta kształtuje się inaczej w środowisku wielkomiejskim, gdzie młodzież ma dużo większą swobodę wyboru rozrywek kulturalnych, a inaczej w środowisku małomiasteczkowym czy wiejskim. Mimo to we wszystkich środowiskach i wszystkich typach szkół (tabela 1, 2, 3) czytelnictwo wysuwa się na czoło jako najczęstszy sposób spędzania wolnego czasu.

Wskaźniki procentowe są dla tej sprawy nieco mniejsze w środowiskach wiejskich i technikach zawodowych, utrzymują się jednak na wysokości $\mp$ 80%. Warto także podkreślić dużą aktywność kulturalną młodzieży z lic. ogólnokształcącego wiejskiego, zarówno w zakresie czytelnictwa, jak i korzystania z innych środków przekazu kulturowego. Nie

Tabela 1

SPOSÓB SPĘDZANIA WOLNEGO CZASU — ŚR. WIELKOMIEJSKIE

	Szk. podst.		Lic. ogólne		Lic. ped.		Tech. zaw.	
	rozrywka wykonywana	ulubiona	wykonywana	ulubiona	wykonywana	ulubiona	wykonywana	ulubiona
Książki	85,7	36,0	86,2	45,0	86,4	36,0	79,7	27,6
Kino	66,0	21,4	72,3	31,2	68,0	20,8	79,2	39,3
Telewizja	69,2	16,5	63,5	23,6	67,2	17,6	70,6	23,4
Teatr	22,6	4,5	39,5	13,3	29,6	2,4	34,6	7,9
Radio	67,0	4,1	66,2	9,0	73,6	5,6	64,5	11,9
Czasopisma	58,9	6,5	72,7	14,8	76,0	4,8	74,1	15,2
Majsterkowanie	25,1	11,0	16,4	7,0	7,2	1,6	24,3	6,3
Odwiedzanie kolegów	32,8	1,0	26,6	3,9	24,8	1,6	33,4	5,1
Sport	52,8	23,6	50,9	24,7	33,6	8,8	52,2	20,8
Praca w ZMS, ZMW	—	—	14,4	1,7	8,0	0,8	20,6	2,3
Praca w ZHP	11,2	2,8	18,3	3,7	10,4	4,0	9,8	0,9
Praca w Klubie Młodzieżowym	—	—	5,7	1,1	5,6	2,4	4,7	0,2
Praca w Kółku Zainteresowań	—	—	17,7	2,6	9,6	—	11,7	1,6
Wycieczki	1,2	0,6	21,0	13,1	52,8	11,2	—	—
Inne	11,4	7,8	48,9	13,5	29,6	0,8	40,4	8,2
Pomoc rodzicom	68,8	1,8	brak danych		brak danych		brak danych	
Spacer	71,3	8,6	—	—	—	—	—	—
Brak odpowiedzi	—	—	—	14,8	—	31,2	—	16,8

wydaje się, aby kino czy telewizja w sposób istotny wypierały czytelnictwo. Środki te odgrywają stosunkowo większą rolę w technikach zawodowych, ale np. zaskakująco mały jest udział kina w życiu uczniów szkół podstawowych z małych miasteczek i wsi (małe miasta — 3,9% — kino jako rozrywka ulubiona, wieś — 0,3%). Odgrywają tu prawdopodobnie rolę względy repertuarowe — w środowisku małomiasteczkowym uczęszczanie do kina jako sposób spędzania wolnego czasu wymienia podobna ilość dzieci co w środowisku wielkomiejskim.

Wyniki badań z poszczególnych Okręgów wprowadzają pewne zindywidualizowanie tego obrazu.

Okazało się, że wśród uczniów szkół podstawowych Okręgu Krakowskiego telewizja jest bardziej popularna w środowisku małomiasteczkowym niż wielkomiejskim. Potwierdzałoby to wysunięte poprzednio sugestie, że repertuar filmów docierających do małych miast jest dla dzieci nie bardzo interesujący. Wśród uczniów szkół podstawowych na wsi dużą

Tabela 2

SPOSÓB SPĘDZANIA WOLNEGO CZASU — ŚRODOWISKO MAŁOMIASTECZKOWE

	Szk. podst.		Lic. ogóln.		Lic. ped.		Techn. Zaw.	
	wykonywany	ulubiony	wykonywany	ulubiony	wykonywany	ulubiony	wykonywany	ulubiony
Książki	85,2	35,4	87,0	46,5	89,3	44,8	86,1	54,1
Kino	65,5	3,9	71,5	34,3	77,8	39,4	74,9	49,5
Telewizja	63,3	13,9	42,6	18,9	54,8	18,9	58,9	35,6
Teatr	1,8	—	20,5	7,0	11,8	4,1	19,4	11,1
Radio	69,8	13,2	74,2	26,6	61,9	19,4	72,5	35,7
Czasopisma	64,5	12,8	70,0	21,3	72,9	18,4	71,0	37,2
Majsterkowanie	30,5	16,5	13,8	5,9	10,0	3,8	15,5	10,7
Odwiedzanie kolegów	46,3	9,4	26,1	5,9	16,9	2,0	28,0	14,1
Sport	47,9	21,2	35,0	16,6	43,0	25,5	47,1	29,9
Praca w ZMS, ZMW	—	—	19,7	5,0	32,7	3,8	24,6	15,0
Praca w ZHP	20,2	6,2	20,0	5,4	41,9	9,0	21,4	14,1
Praca w Klubie Młodzieżowym	—	—	3,8	1,0	2,1	1,0	2,6	1,5
Kółka Zainteresowań	0,3	—	16,6	3,0	39,9	3,6	17,2	8,4
Inne	2,7	22,4	34,3	11,2	20,4	—	40,4	24,9
Wycieczki	—	—	6,9	2,3	24,8	12,2	—	—
Pomoc rodzicom	80,5	14,4	0,5	—	—	—	—	—
Spacer	46,1	—	—	—	—	—	—	—
Brak odpowiedzi	0,1	9,6	1,1	14,6	—	3,6	0,3	13,9

rolę odgrywa harcerstwo, a jednym z najmilszych zajęć jest majsterkowanie. Podkreślają to zarówno wyniki badań krakowskich, jak i gdańskich, i łódzkich. Krakowskie badania pokazują także, że w małych miastach i na wsi zwiększa się w szkołach średnich znaczenie kół zainteresowań. Nieco inaczej wygląda ta sprawa w Okręgu Warszawskim, gdzie w mniejszych miejscowościach rzeczywiście młodzież częściej wykazuje, że spędza wolny czas uczestnicząc w pracy szkolnych kół zainteresowań, nie widać tu jednak wzrostu zaangażowania emocjonalnego, co by wskazywało, że jest to tylko namiastka zaspokajania własnych zainteresowań.

W Okręgu Łódzkim stwierdzamy stosunkowo najmniejszą aktywność czytelniczą. Jest to widoczne zarówno wśród młodzieży wiejskiej (57% głosów dla książki w stosunku do 79% dla kina), jak i wśród uczniów samej Łodzi, którzy uczęszczanie do kina stawiają na pierwszym miejscu wśród swoich zajęć ulubionych. Natomiast wyniki badań z tego Okręgu podkreślają szczególnie mocno wzrastające znaczenie kontaktów koleżeńskich w mniejszych miejscowościach — wydaje się to ważne przy analizowaniu problemu opinii czytelniczej.

Tabela 3

SPOSÓB SPĘDZANIA WOLNEGO CZASU — ŚRODOWISKO WIEJSKIE

	Szk. podst.		Lic ogóln.		Techn. Zaw.	
	wykonywany	ulubiony	wykonywany	ulubiony	wykonywany	ulubiony
Książki	83,2	35,2	81,8	75,3	80,0	29,0
Kino	24,7	0,3	68,9	56,6	49,7	24,1
Telewizja	20,3	2,5	32,5	28,9	68,7	17,9
Teatr	3,8	0,1	14,1	12,5	10,0	4,1
Radio	60,8	11,2	63,0	45,8	55,5	12,8
Czasopisma	69,5	17,6	78,7	65,0	70,3	16,6
Majsterkowanie	30,4	15,9	10,2	6,1	20,0	5,9
Odwiedzanie kolegów	51,2	8,5	26,0	20,5	17,2	4,8
Sport	32,7	11,6	36,6	30,3	45,9	19,3
Praca w ZMS, ZMW	—	—	19,6	15,7	20,4	4,1
Praca w ZHP	28,7	7,5	21,5	20,5	15,5	3,4
Klub Młodzieżowy	—	—	1,6	0,4	2,8	0,7
Kółka Zainteresowań	—	—	17,4	7,8	25,5	1,4
Wycieczki	—	—	—	—	—	—
Inne	3,6	15,8	32,7	25,4	45,2	12,8
Pomoc rodzicom	93,9	15,8	X	X	X	—
Spacer	26,9	0,6	X	—	—	—
Brak odpowiedzi	0,2	8,3	2,3	14,7	0,7	30,3

Dużą aktywność czytelniczą wykazują badania Okręgu Gdańskiego. Książka zajmuje tam pierwsze miejsce wśród uprawianych rozrywek, ustępując tylko — w środowisku wiejskim — zajęciom gospodarczym obciążającym młodzież. Ciekawe, że na drugim miejscu wśród zajęć wykonywanych znajduje się tu słuchanie radia (w innych okręgach zarejestrowano w ten sposób spędzania wolnego czasu na trzecim, czwartym czy dalszych miejscach).

2. Gromadzenie książek i informacja o książce

Sprawa własnego księgozbioru wydaje się ważnym elementem w kształtowaniu kultury czytelniczej, zwłaszcza wtedy, gdy zależy nam na rozbudzeniu nawyków czytelniczych, a więc w odniesieniu do uczniów szkół podstawowych. Wyniki badań przynoszą tutaj cyfry dość zastraszające. 28,7% dzieci — ze środowiska wiejskiego nie posiada w domu żadnych książek (2,0 — środowisko wielkomiejskie, 8—5 — małomiasteczkowe, 41—1% dzieci wiejskich — ilość książek posiadanych w domu nie przekracza 10). (5,1% — środowisko wielkomiejskie, 14,9% — środowisko małomiasteczkowe). Sytuacja ta poprawia się nieco w klasach starszych. W klasie VII środowiska wiejskiego procent dzieci nie posiadających żadnej książki zmniejsza się do 20. Jest to jednak i tak bardzo dużo w stosunku do analogicznego wskaźnika w innych środowiskach. Charaktery-

stycznie układa się obraz źródeł informacji o książce — badaliśmy tę sprawę w odniesieniu do młodzieży szkół podstawowych. Stosunkowo mała wydaje się rola środków masowego przekazu — radia, telewizji czy nawet czasopism. Podkreślają to zwłaszcza badania przeprowadzone w Okręgu Łódzkim. Wydaje się, że decydujące w kształtowaniu opinii czytelniczej są kontakty osobowe, i to w dość wyrazistym układzie. Znaczenie opinii koleżeńskiej jest dużo większe w środowisku wielkomiejskim i wzrasta w klasach VII, natomiast w środowiskach mniejszych, a zwłaszcza wiejskich dominująca jest rola nauczyciela (tabela 4).

Tabela 4

ŹRÓDŁA INFORMACJI O KSIĄŻCE

	Środ. wielk.	Środ. małom.	Środ. wiejsk.
Od kolegi	61,5	51,4	40,2
Od nauczyciela	43,4	54,7	74,3
Od bibliotekarki	43,2	59,1	49,1
Od rodziców	29,3	39,4	37,6
Z radia	33,2	37,5	25,4
Z telewizji	44,4	30,9	13,4
Z czasopism młodzieżowych	47,3	44,5	45,2
Z wystaw księgarskich	55,0	53,2	26,9

Rzadko bardzo w granicach kilku procent wymieniają dzieci takie zabiegi propagujące książki, jak tablice w szkole, plansze propagujące konkursy czytelnicze itp.

Badania prowadzone w poszczególnych okręgach potwierdzają całkowicie ten obraz. Zwłaszcza wyniki uzyskane w województwie łódzkim i krakowskim pokazują, że w mniejszych miejscowościach wzrasta rola nauczyciela i bibliotekarza jako informatora o lekturze, przy czym w miastach autorytet bibliotekarza wydaje się nieco większy, a na wsi przede wszystkim wysuwa się znaczenie nauczyciela i utrzymuje się na tym samym mniej więcej poziomie we wszystkich klasach. Potwierdza to formułowanie wielokrotnie uwagi o roli nauczyciela na wsi jako pośrednika między wartościami kulturowymi a środowiskiem.

3. Kierunki rozwoju zainteresowań

Obraz czytelnictwa młodzieży uzależniony jest od wielu czynników społecznych i psychologicznych. Tradycyjnie rejestrowane różnice w zainteresowaniach czytelniczych wynikające z fazy rozwojowej i płci czytelników uwidoczniły się oczywiście i w naszych badaniach. Tabele 5, 6, 7, 8, 9 pokazują, jak kształtują się zainteresowania młodzieży poszczególnymi rodzajami książek w różnych środowiskach i różnych typach szkół. Warto podkreślić, że różnice środowiskowe występują wyraźnie — przy porówna-

Tabela 5

SZKOŁY PODSTAWOWE
RODZAJ KSIĄŻEK BELETRYSTYCZNYCH NAJCHĘTNIEJ CZYTANYCH

	Środ. wielk.	Środ. małom.	Środ. wiejskie
O podróżach	69,5	64,7	50,3
O życiu dzieci	35,6	30,2	36,3
O wynalazkach i maszynach	15,1	11,4	17,4
O Indianach	64,2	60,1	39,1
O tym, jak będzie w przyszłości	21,6	17,2	18,8
O dawnych czasach	37,7	41,3	46,3
O detektywach	59,5	37,4	9,7
O sporcie	33,4	37,0	34,7
O wielkich ludziach	18,7	18,8	26,7
Baśnie	33,4	44,8	52,1
Humorystyczne	58,9	45,5	37,6
Poezje	8,3	13,7	27,2
O ptakach i zwierzętach	29,7	24,8	37,1
Wojenne	55,8	48,8	54,2
Lotnicze, morskie	—	0,8	0,8
O przygodach	—	2,0	0,2
O miłości	5,9	—	—
Brak odpowiedzi	14,3	—	—
Inne	4,7	1,2	1,8

Tabela 6

SZKOŁY PODSTAWOWE
RODZAJ CZYTANYCH KSIĄŻEK BELETRYSTYCZNYCH A PŁEĆ CZYTELNIKÓW

	Środowisko wielkomiejskie		Środowisko małomiastecz.		Środowisko wiejskie	
	dziew.	chł.	dziew.	chł.	dziew.	chł.
O podróżach	56,5	81,7	57,2	72,1	49,9	50,8
O życiu dzieci	60,6	12,2	50,7	10,3	48,1	23,3
O wynalazkach i maszynach	4,1	25,5	3,7	18,9	9,2	26,4
O Indianach	42,7	84,4	27,6	92,2	28,6	50,6
O tym, jak będzie w przyszłości	21,5	21,7	18,5	15,8	24,1	12,9
O dawnych czasach	23,2	51,3	36,9	45,6	50,1	42,0
O detektywach	48,8	69,6	23,3	51,3	8,1	11,5
O sporcie	19,1	46,8	18,7	56,9	21,7	49,2
O wielkich ludziach	22,4	15,2	20,9	15,8	28,0	25,2
Baśnie	46,3	21,3	69,0	20,9	65,5	37,4
Humorystyczne	74,0	44,9	55,4	36,1	47,1	27,2
Poezje	11,8	4,9	22,3	5,3	40,0	13,1
O ptakach i zwierzętach	28,9	30,4	26,4	23,2	34,4	40,1
Wojenne	32,5	77,6	33,1	64,3	44,2	65,2
O przygodach	6,0	—	3,2	0,8	0,6	0,2
O miłości	6,5	5,3	—	—	—	—

Tabela 7

SZKOŁY ŚREDNIE
CZYTELNICTWO KSIĄŻEK BELETRYSTYCZNYCH — SZKOŁY WIELKOMIEJSKIE

	Lic. ogólnokszt.			Lic. pedagogiczne			Techn. zawodowe		
	ogółem	dz.	chł.	ogółem	dz.	chł.	ogółem	dz.	chł.
Podróżnicze	61,4	59,7	63,3	47,2	43,6	73,3	65,2	33,3	63,4
O miłości	39,3	49,8	27,4	45,6	48,2	26,7	45,6	26,7	44,2
Historyczne	59,4	54,7	64,7	50,4	50,0	53,3	55,9	40,0	53,9
Kryminalne	60,5	55,1	66,5	48,8	48,2	53,3	68,9	60,0	66,2
Wojenne	43,2	24,7	64,2	28,8	26,4	46,7	62,2	40,0	60,2
Humorystyczne	43,7	42,4	45,1	37,6	37,3	40,0	41,1	20,0	40,0
Przygodowe	55,0	52,3	58,1	44,0	41,8	60,0	52,1	33,3	50,5
Indiańskie	56,6	52,7	60,9	35,2	34,5	40,0	63,1	40,0	61,1
Fantastyczne	40,2	33,3	47,9	17,6	15,5	33,3	33,9	—	33,6
Z życia młodzieży	49,3	76,5	18,6	83,2	87,3	53,3	34,6	40,0	32,9
O sporcie	22,5	12,3	34,0	9,6	6,4	33,3	37,4	—	37,0
Życiorysy	24,0	28,0	19,5	28,8	30,0	20,0	9,1	—	9,0
Poezje	24,2	31,3	16,3	32,0	34,5	13,3	18,7	20,0	17,8
Inne	14,6	16,8	12,1	25,6	23,6	40,0	8,4	—	8,3

Tabela 8

CZYTELNICTWO KSIĄŻEK BELETRYSTYCZNYCH — ŚRODOWISKO MAŁOMIASTECZKOWE

	Lic. ogólnokształcące			Lic. pedagogiczne		
	ogółem	dz.	chł.	ogółem	dz.	chł.
Podróżnicze	54,2	47,5	66,7	61,7	57,7	70,7
O miłości	42,2	48,5	30,4	50,9	62,9	24,6
Historyczne	53,7	50,5	59,6	58,1	55,3	64,4
Kryminalne	56,6	51,6	65,8	59,1	54,5	69,1
Wojenne	35,7	21,7	61,3	47,5	34,2	76,4
Humorystyczne	34,5	30,9	40,9	31,7	34,0	26,7
Przygodowe	46,3	43,2	52,0	45,2	44,5	46,6
Indiańskie	49,4	39,7	67,1	55,7	44,7	79,6
Fantastyczne	19,2	12,4	31,8	23,0	22,7	23,6
O życiu młodzieży	51,6	62,6	31,6	57,3	70,6	28,3
O sporcie	18,3	9,0	35,3	23,5	13,2	46,1
Życiorysy	11,4	12,3	9,8	9,4	12,0	3,7
Poezje	18,6	19,5	16,9	21,7	23,4	17,8
Inne	4,3	3,4	6,0	4,4	5,3	2,6

niu czytelnictwa dziewcząt i chłopców. Uwidacznia się to szczególnie przy niektórych książkach typowo młodzieżowych, jak np. podróżnicze, indiańskie. W środowisku wiejskim opinie dziewcząt są o wiele bardziej zbliżone do opinii chłopców, w środowisku miejskim różnice między głosami dzie-

Tabela 9

CZYTELNICTWO KSIĄŻEK BELETRYSTYCZNYCH — ŚRODOWISKO WIEJSKIE

	Lic. ogólnokształcące			Techn. zawodowe		
	ogółem	dz.	chł.	ogółem	dz.	chł.
Podróżnicze	59,9	59,3	61,8	56,6	66,7	51,8
O miłości	38,6	44,1	21,1	32,8	24,7	36,5
Historyczne	61,6	63,1	56,9	62,8	58,1	65,0
Kryminalne	43,4	42,0	48,0	42,1	35,5	45,2
Wojenne	44,4	37,9	65,0	52,4	34,4	60,9
Humorystyczne	20,4	20,9	18,7	16,6	19,4	15,2
Indiańskie	46,0	37,1	74,0	52,1	32,3	61,4
Fantastyczne	14,3	13,4	17,1	16,6	9,7	19,8
O życiu młodzieży	42,7	50,8	17,1	34,1	44,1	29,4
O sporcie	17,8	11,9	36,6	22,8	4,3	31,5
Życiorysy	8,8	10,3	4,1	11,4	18,3	8,1
Poezje	—	—	—	24,1	31,2	20,8
Inne	22,3	25,5	12,2	13,1	10,8	14,2

wcząt i chłopców są dużo większe (tabela 6). Świadczy to chyba o tym, że pewne stereotypy kulturowe o charakterze mieszczańskim ciążą bardziej nad gustami dziewcząt w środowisku miejskim niż tam, gdzie charakter kultury umysłowej jest mniej obciążony mieszczańskimi naleciałościami. Bliższa analiza tabel pokazuje inne charakterystyczne różnice występujące w różnych środowiskach. Młodzież wiejska ze szkół podstawowych w mniejszym stopniu niż jej koledzy z miasta interesuje się książkami indiańskimi, podróżniczymi, detektywistycznymi. Najchętniej natomiast sięga ona po baśnie, książki wojenne — co prawdopodobnie stanowi namiastkę literatury przygodowej, przyrodniczej i historycznej. Wśród dzieci ze szkół podstawowych wiejskich mamy także największy procent głosów opowiadających się za książkami o wynalazkach i maszynach. Dzieci wiejskie najczęściej wymieniały spośród innych środowisk — poezję jako ulubiony rodzaj lektury (27,2% — przy 13% dla środowiska małych miast i 8,5% w środowisku wielkomiejskim). Zainteresowanie poezją maleje w miarę dojrzewania dzieci. Można by przypuszczać, że jest to po prostu istniejące już w klasie V czy VI zamiłowanie do łatwych książek dziecinnych pisanych wierszem. Za to zainteresowanie problematyką techniczną w klasach starszych szkoły podstawowej na wsi wzrasta, w przeciwieństwie do sytuacji w środowiskach miejskich, gdzie w klasach VI i VII procent dzieci opowiadających się za literaturą tego typu jest mniejszy niż w klasie V.

Wyniki badań uzyskane w Okręgu Gdańskim podkreślają, że obraz czytelnictwa młodzieży małomiasteczkowej i wielkomiejskiej jest do siebie zbliżony i typowy dla specyfiki czytelnictwa w odnośnym wieku — książki

podróżnicze, indiańskie, detektywistyczne. Natomiast czytelnictwo dzieci wiejskich kształtuje się nieco inaczej. Na pierwsze miejsce wysuwają się tu baśnie, książki wojenne, książki historyczne. Poczytność baśni nie zmniejsza się wraz z wiekiem i jest tylko trochę większa u dziewcząt niż u chłopców. Można by za dr I. Jundziłł powtórzyć wniosek, że dzieci wiejskie stykając się na co dzień z życiem przyrody mają bujniejszą wyobraźnię i chętniej lgną do świata fantazji. Uwaga ta jest oczywiście czysto hipotetyczna.

Wyniki badań krakowskich pokazują większą wszechstronność i różnorodność zainteresowań czytelniczych młodzieży wiejskiej ze szkół podstawowych.

Zainteresowania czytelnicze młodzieży starszej układają się w sposób nieco inny. W zakresie niektórych rodzajów książek widać wyraźne różnice wynikające z zainteresowań życiowych. Np. młodzież liceów pedagogicznych bardziej interesuje się książkami o życiu dzieci i młodzieży. Zaciera się także w starszych klasach różnica między czytelnictwem dziewcząt i chłopców. Uwidacznia się to w wynikach badań Okręgu Warszawskiego i Poznańskiego.

Ulubione tytuły wymieniane przez młodzież obracają się w kręgach bardzo tradycyjnych.

Uczniowie szkół podstawowych ze wszystkich środowisk najczęściej na pierwszym miejscu wymieniają „W pustyni i w puszczy", następnie „Krzyżaków" i „Trylogię". W badaniach wszystkich Okręgów widoczne są bardzo duże różnice między stopniem oczytania wśród młodzieży miejskiej i wiejskiej. W badaniach warszawskich uczniowie szkół podstawowych miejskich wymienili 202 tytuły jako książki ulubione, a młodzież wiejska 57 tytułów, natomiast w województwie gdańskim najmniej oczytanym środowiskiem wydaje się środowisko małomiasteczkowe.

W poszczególnych Okręgach wystąpiły także charakterystyczne różnice w zestawie tytułów książek wymienionych przez młodzież z poszczególnych środowisk.

W województwie gdańskim uczniowie szkół podstawowych wielkomiejskich na pierwszym miejscu wymieniają „Winnetou", później dopiero powieści Sienkiewicza, następnie „Timur i jego drużyna", „Serce", „Przygody Tomka Sawyera". Zaskakujący jest brak powieści Kraszewskiego w liście tytułów ulubionych.

W środowisku wiejskim drugie miejsce zyskał „Pokój na poddaszu" po „W pustyni i w puszczy" Sienkiewicza. Podobnie w Okręgu Warszawskim „Pokój na poddaszu" zyskał sobie duże uznanie młodzieży wiejskiej, i to zwłaszcza dziewcząt.

Wśród książek ulubionych młodzieży szkół średnich na pierwsze miejsce wysuwa się „Trylogia" Sienkiewicza.

Wśród trzech najbardziej lubianych książek młodzieży licealnej środowiska małomiasteczkowego w województwie krakowskim wymienione jest

„Pożegnanie z bronią" Hemingwaya. Gdańscy uczniowie szkół zawodowych zaraz po „Trylogii" wymieniają „Komu bije dzwon" i „Tancerzy". Popularność tej ostatniej książki jest dość duża — wydaje się, że młodzież jest spragniona literatury, która poruszałaby problemy bezpośrednio jej dotyczące, nawet jeśli nie zgadza się z ich rozwiązaniem. Warto przy tym zauważyć tendencję, która przejawia się w wynikach badań kilku Okręgów, a mianowicie, że czytelnictwo młodzieży szkół zawodowych ma charakter o wiele bardziej współczesny w porównaniu z upodobaniami młodzieży ze szkół ogólnokształcących, która sięga częściej po książki tradycyjne, a nawet „dziecinno-młodzieżowe".

CZYTELNICTWO LITERATURY POPULARNONAUKOWEJ

Czytelnictwo literatury popularnonaukowej jest oczywiście dużo mniej rozwinięte niż zainteresowania beletrystyką. Wynika to zarówno z aktualnego stanu literatury popularnonaukowej, zwłaszcza dostępnej i przeznaczonej dla młodzieży, a przede wszystkim z braków w tym zakresie, jak z winy szkoły, która w małym stopniu rozwija czytelnictwo popularnonaukowe młodzieży. Tabela nr 10 pokazuje kierunki zainteresowań literaturą popularnonaukową wśród młodzieży szkół średnich. Układ ich jest w niektórych zwłaszcza dziedzinach dość charakterystyczny. Widać wyraźny wpływ ukierunkowania zawodowego szkoły w zwiększonej popularności określonej tematyki: psychologia, a nawet biologia — w liceum

Tabela 10

Tematyka literatury popularnonaukowej	Lic. ogólnokszt.			Lic. pedagog.			Techn. zawodowe		
	śród. wielk.	śród. małom.	śród. wiejsk.	śród. wielk.	śród. małom.	śród. wiejsk.	śród. wielk.	śród. małom.	śród. wiejsk.
Filozofia	6,3	4,2	7,2	1,6	3,1		5,8	4,4	3,0
Psychologia	15,7	11,9	11,9	49,6	33,5		16,1	12,1	9,0
Biologia	23,1	26,7	27,6	32,0	38,4		10,3	25,5	14,1
Chemia	17,9	22,0	15,3	15,2	9,0		13,6	5,8	15,9
Fizyka	21,4	25,7	23,9	14,4	14,6		34,4	24,7	12,1
Rolnictwo	2,4	3,8	7,8	1,6	6,1		6,5	31,5	45,2
Astronomia	13,1	10,0	9,8	14,4	1,6		18,5	12,4	7,9
Technika	22,9	18,4	13,7	9,6	14,6		57,0	40,8	27,9
Matematyka	12,7	12,6	14,5	15,2	16,6		19,6	18,0	9,0
Sztuka	29,5	15,7	15,9	10,4	18,9		9,1	12,1	7,9
Geografia	36,7	34,5	44,6	44,8	42,0		28,7	36,5	21,0
Historia	37,8	33,9	48,7	28,8	55,8		29,7	42,9	28,6
Polityka	13,3	10,4	11,9	8,0	13,0		18,5	21,0	9,7
Astronautyka	19,4	9,0	3,1	6,4	9,5		22,4	11,8	11,7
Medycyna	17,0	15,5	20,2	8,8	12,0		7,9	9,3	7,2

pedagogicznym czy rolnictwo i technika w technikum zawodowym wiejskim i małomiasteczkowym. W niektórych przypadkach wydaje się, że poziom nauczania poszczególnych przedmiotów w konkretnych szkołach odbija się na zwiększonym np. zainteresowaniu historią, geografią czy fizyką.

Stosunkowo małe wydaje się zainteresowanie techniką w technikum zawodowym środowiska wiejskiego — można by przypuszczać, że jest to wynik jakiejś lokalnej sytuacji wychowawczej czy złej obsady nauczycielskiej.

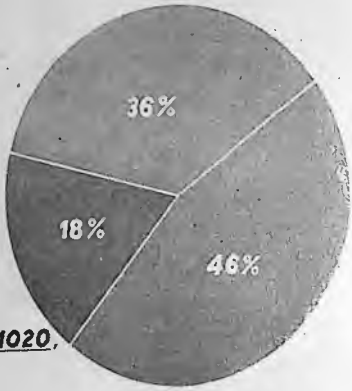
Opinia młodzieży o aktualnej produkcji wydawniczej w zakresie literatury popularnonaukowej wyraża się w postaci rad, które młodzież udzieliłaby wydawcom książek popularnonaukowych. Dużo uczestników ankiety nie zabrało głosu w tej sprawie, co jest jeszcze jednym dowodem, że kształtowanie stosunku do literatury popularnonaukowej jest ważnym problemem pedagogicznym. Warto jednak przytoczyć głosy tej młodzieży, która wyraziła swoje zdanie.

Najwięcej uwag młodzieży z Okręgu Gdańskiego dotyczy szaty graficznej książek popularnonaukowych, okładki, kolorowych ilustracji, wykresów i map ułatwiających zrozumienie tekstu. Wiele wypowiedzi dotyczy języka literatury popularnonaukowej. Mówi o tym zarówno młodzież gdańska, jak krakowska i warszawska, postulując, aby był on „przystępny", „zrozumiały", bez niepotrzebnych tekstów, posługujących się wyrazami obcymi. W przypadku, gdy autor musi się posłużyć jakimiś mniej zrozumiałymi zwrotami naukowymi, powinien dawać wyjaśnienia w przypisach u dołu tej samej strony, tak, aby nie trzeba było szukać ich na końcu książki. Sprawa ta — pozornie drobna — musiała chyba mocno dokuczyć młodzieży, skoro wspomina o niej szereg osób z różnych województw. „Według mnie, to chciałbym, żeby książki popularnonaukowe były bardziej dostępne, bo często trzeba ze słownikiem w ręku je czytać. Są one często potraktowane jak nie popularnonaukowe, lecz jak naukowe. Czasami przez wprowadzenie jakiegoś pobocznego tematu stałyby się bardziej interesujące. Często ilustracje kolorowe są dużą pomocą, dlatego prosiłabym o więcej ilustracji. Sam wygląd zewnętrzny jest często wskaźnikiem, czy czytać, czy nie czytać" — oto charakterystyczna wypowiedź 16-letniej uczennicy IX klasy z Gdyni.

Młodzież zwraca także uwagę na dość wysoką cenę książek. „Nie powinny być drogie, by można je kupić ze skromnej kasy uczniowskiej" — pisze uczeń Technikum Rolniczego z województwa krakowskiego. Mówi się także o konieczności wprowadzenia jakichś pobocznych wątków, dialogów, ułatwiających recepcję treści, akcji pozwalającej skupić zainteresowanie na temacie, o którym się czyta. Młodzież z województwa gdańskiego wspomina także, że problematyka książek popularnonaukowych powinna poruszać zagadnienia jak najbardziej aktualne dla współczesnego życia w Polsce i na świecie.

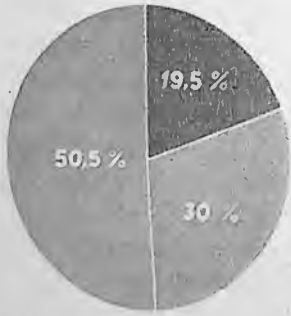
BADANIE CZYTELNICTWA DZIECI, MŁODZIEŻY I NAUCZYCIELI

BADANIOM
PODDANO
2850 DZIECI
ZE SZKÓŁ
PODSTAWOWYCH
W ŚRODOWISKU
WIELKOMIEJSKIM 509,
MAŁOMIASTECZKOWYM 1020,
WIEJSKIM 1321



BADANIE CZYTELNICTWA DZIECI, MŁODZIEŻY I NAUCZYCIELI

BADANIOM PODDANO 4450 MŁODZIEŻY ZE SZKÓŁ ŚREDNICH
ZE ŚRODOWISKA WIELKOMIEJSKIEGO 1030, WIEJSKIEGO 800,
MAŁOMIASTECZKOWEGO 2620



UCZĘSZCZAJĄCEJ DO
LIC. OGÓLNOKSZTAŁCĄCEGO 2243,
TECHN. ZAWODOWEGO 1335,
LIC. PEDAGOGICZNEGO [illegible]

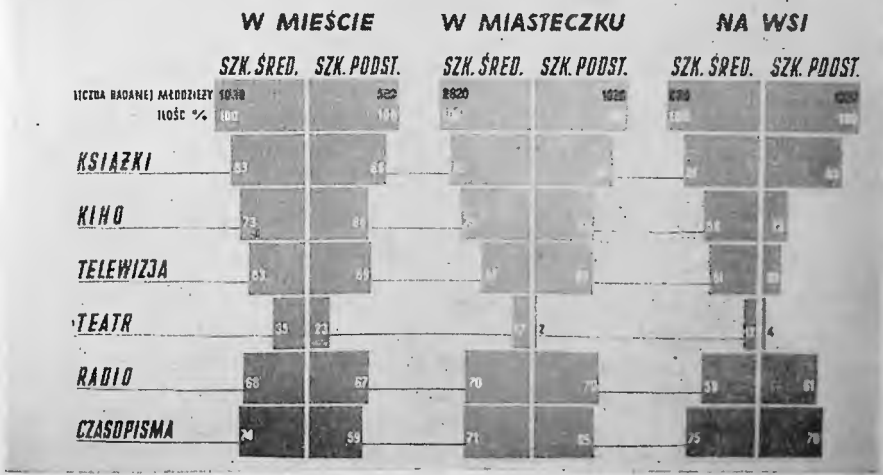
BADANIE CZYTELNICTWA DZIECI, MŁODZIEŻY I NAUCZYCIELI

ILE KSIĄŻEK MAJĄ W DOMU ZBADANI UCZNIOWIE

NIE MA KSIĄŻEK 2 % BADANYCH DZIECI Z MIAST,
8,5 % Z MIASTECZEK,
28,7 % ZE WSI

BADANIE CZYTELNICTWA DZIECI, MŁODZIEŻY I NAUCZYCIELI

JAK 7300 DZIECI I MŁODZIEŻY ZE SZKÓŁ PODSTAWOWYCH I ŚREDNICH KORZYSTA Z RÓŻNYCH FORM PRZEKAZU KULTUROWEGO



A oto jeszcze jedna interesująca wypowiedź uzyskana w badaniach gdańskich: „Uważam, że książki popularnonaukowe, które ukazały się dotychczas, nie są dobrą lekturą dla młodzieży szkół średnich. W książkach tych jest bardzo dużo szczegółów, które nudzą młodzież. Ona interesuje się różnymi zagadnieniami, ale chciałaby wiedzieć tylko najważniejsze rzeczy. Uważam, że w książkach tych należałoby wprowadzić więcej dyskusji z ludźmi, którzy zajmują się danymi problemami".

Badanie stosunku do literatury popularnonaukowej u uczniów szkół podstawowych napotyka dużo większe trudności, ponieważ ich dostęp do takiej literatury jest dużo bardziej ograniczony i z tej racji nie umieją oni sprecyzować odpowiedzi na pytania zadane wprost. Nie znaczy to jednak, że nie przejawiają oni takich zainteresowań lub że pod wpływem odpowiedniej literatury zainteresowania te nie mogłyby się rozwinąć. Tabela 11 przedstawia stosunek uczniów szkół podstawowych z różnych środowisk do problematyki beletrystycznej i popularnonaukowej w literaturze.

Relacja tej sprawy oparta jest na wyborze fikcyjnych tytułów książek, z których połowa reprezentowała tytuły beletrystyczne, a połowa tytuły z literatury popularnonaukowej. Wybór tytułów popularnonaukowych przedstawia tabela 12.

Analiza tej tabeli pokazuje, że zainteresowania problematyką popularnonaukową, jakkolwiek mniejsze oczywiście niż literaturą beletrystyczną,

Tabela 11

SZKOŁA PODSTAWOWA

Rodzaj zainteresowania	Środ. wielkom.			Środ. małomiast.			Środ. wiejskie		
	ogółem	ż	m	ogółem	ż	m	ogółem	ż	m
Wyłącznie książki beletrystyczne	22,4	32,9	12,5	15,9	21,7	11,5	6,0	7,1	4,8
Wyraźna przewaga książek beletrystycznych (6—5 tyt. beletryst.)	34,6	39,4	30,0	43,0	48,7	37,4	32,3	36,8	25,7
Równowaga między lit. popularnonaukową a beletrystyczną (4—3 tyt. beletrystyczne)	32,4	24,0	40,3	32,4	23,7	40,9	44,5	38,9	50,8
Wyraźna przewaga lit. popularnonaukowej (6—5 tyt. popularnonaukowej)	10,0	4,1	15,6	8,4	4,9	11,9	15,6	14,3	16,9
Wyłącznie lit. popularnonaukowa	0,8	—	1,5	0,9	0,6	1,2	2,4	2,2	2,6
Brak odpowiedzi	0,6	1,1	1,1	0,2	—	0,4	0,5	0,6	0,5

Tabela 12

Tytuły wybranych książek	Środ. wielkom.			Środ. małomiast.			Środ. wiejskie		
	ogółem	ż	m	ogółem	ż	m	ogółem	ż	m
O wulkanach i trzęsieniu ziemi	23,0	24,0	22,1	26,9	26,8	26,9	42,6	46,2	38,7
Czy istnieją ludzie na Marsie	32,0	28,5	35,4	27,6	27,2	28,1	24,0	25,7	22,0
Jak zbudować telefon	22,8	9,3	35,4	23,2	9,2	36,5	24,1	17,2	31,8
Najnowsze wynalazki	22,2	14,2	29,7	15,8	11,6	19,9	23,3	21,7	25,1
Skąd się wziął człowiek na ziemi	28,7	34,1	23,6	32,5	40,0	25,3	45,3	54,3	35,3
Największy okręt świata	39,1	19,5	57,4	34,1	19,5	29,0	38,7	28,6	49,8
W jaki sposób ludzie nauczyli się uprawiać zboże	4,1	5,3	3,0	11,5	11,6	11,3	15,6	21,2	9,4
O rakietach i statkach międzyplanetarnych	18,7	8,5	28,1	16,3	10,7	21,8	15,6	11,7	19,8
O dawnych pieniądzach	12,6	13,0	12,2	11,3	13,6	9,0	12,4	15,3	9,1
Jak powstaje samochód	15,7	1,6	28,9	20,3	9,7	31,4	25,5	13,7	22,5

dużo wyraźniej zarysowują się w środowisku wiejskim, gdzie procent dzieci, które opowiedziały się za literaturą popularnonaukową, jest większy niż w innych środowiskach. W środowisku wiejskim także jest mniejsza stosunkowo różnica między liczbą dziewcząt i chłopców interesujących się literaturą popularnonaukową, co potwierdzałoby uwagi wysunięte poprzednio.

Sytuacja ta bardzo niewiele zmienia się pod wpływem nauki szkolnej — przy porównywaniu wyników uzyskanych z klas V, VII, choć można by przypuszczać, że ze strony młodzieży istnieje duża gotowość w tym zakresie.

Zainteresowania dzieci z różnych środowisk kształtują się nieco odmiennie. W środowisku wiejskim przeważają zainteresowania techniką, geograficzne i filozoficzne („Skąd się wziął człowiek na ziemi?"). Zrozumiałe jest też większe niż w innych środowiskach zainteresowanie na wsi problematyką uprawy zboża.

Małe stosunkowo wydaje się zainteresowanie tematyką astronautyczną — prawdopodobnie dla dzieci, a zwłaszcza dla dzieci wiejskich są to problemy nie bardzo konkretne.

Różnice między zainteresowaniami chłopców i dziewcząt kształtują się dość charakterystycznie i zgodnie ze znanym obrazem. Warto jednak zwrócić uwagę, że ilość dziewcząt wiejskich interesujących się zagadnieniami technicznymi jest bardziej zbliżona do ilości chłopców niż w innych środowiskach.

CZYTELNICTWO A ZAINTERESOWANIA ŻYCIOWE

Problem korelacji zainteresowań czytelniczych z zainteresowaniami poznawczymi młodzieży jest bardzo istotnym problemem z punktu widzenia kierowania czytelnictwem młodzieży. Wyniki uzyskane dla Okręgu Warszawskiego relacjonuje tablica 13. Ułożono ją biorąc pod uwagę typy szkół, ponieważ wydawało się, że to jest w tym przypadku decydujące.

Z dość dużej grupy młodzieży z liceów ogólnokształcących uwidacznia się brak korelacji między zainteresowaniami życiowymi a czytelniczymi. Najłatwiej swoje zainteresowania poznawcze zaspokaja poprzez czytelnictwo młodzież z liceum pedagogicznego, i to szczególnie przez czytelnictwo literatury pięknej, która prawdopodobnie poszerza horyzonty psychologiczne, pedagogiczne i społeczne czytelników. Przeciwnie — uczniowie techników zawodowych chętniej zaspokajają swoje zainteresowania poprzez bezpośrednie zdobywanie wiadomości, a nie przeżycia typu literackiego.

Tabela 13

Czytelnictwo a zainteresowania	Lic. ogóln. środ. małom.	Lic. ogóln. środ. wiejskie	Lic. pedag. środ. małom.	Techn. zaw. środ. małom.
Brak korelacji	41,8	40,2	23,4	35,8
Korelacja z lit. piękną	12,3	21,4	45,5	20,4
Korelacja z lit. popularnonaukową	24,5	24,8	17,4	31,5
Korelacja z lit. piękną i popularnonaukową	21,4	13,6	15,0	12,2

Analiza tego problemu wśród młodzieży na różnym poziomie szkolnym potwierdza wysunięte poprzednio przypuszczenie o znaczeniu pracy szkolnej i typu szkoły dla rozwijania kultury czytelniczej i charakteru czytelnictwa. Korelacja zainteresowań z czytelnictwem literatury pięknej tak wyraźna w liceum pedagogicznym zwiększa się w starszych klasach. Podobnie wygląda sprawa korelacji zainteresowań czytelnictwem literatury popularnonaukowej u młodzieży techników zawodowych. Zmniejsza się natomiast korelacja zainteresowań z literaturą piękną. Ponieważ stwierdziliśmy poprzednio pewien ogólny spadek czytelnictwa książek w starszych klasach techników zawodowych, można by więc żywić obawę o poziom wykształcenia humanistycznego w tych szkołach. Doświadczenia praktyki szkolnej potwierdzają często takie sądy.

Mimo to właśnie książka, a nie czasopismo lub inne środki przekazu kulturowego, wysuwa się na pierwszy plan jako źródło zdobywania intere-

sujących wiadomości. Dzieje się tak niemal we wszystkich grupach zbadanej przez nas młodzieży szkół średnich we wszystkich Okręgach. Zestawienia zbiorcze do tego zagadnienia relacjonuje tabela 14. Jedynie wśród uczniów technikum zawodowego wielkomiejskiego i wiejskiego czytelnictwo czasopism wysuwa się na pierwsze miejsce. Jest to jednak także zaspokojenie swoich zainteresowań przez czytelnictwo. Warto także podkreślić, że w środowiskach mniejszych — małomiasteczkowym i wiejskim — zwiększa się funkcja radia. Podkreślają to mocno wyniki badań Okręgu Krakowskiego i Gdańskiego. Kino i telewizja nie uzyskały zbyt wysokiego wskaźnika jako najczęstsze źródło zdobywania interesujących wiadomości. Wydaje się, że spełniają one rolę bardziej rozrywki niż informatora. Oczywiście zasięg działania telewizji jest mniejszy na wsi niż w mieście i z reguły chłopcy mają stosunek do środków przekazu kulturowego bardziej poznawczy.

Tablica 14

Źródło zdobywania wiadomości	Środ. wielkomiejskie			Środ. małomiasteczk.			Środ. wiejskie	
	l. og.	l. ped.	t. zaw.	l. og.	l. ped.	t. zaw.	l. og.	t. zaw.
Książki	86,5	88,0	76,2	80,7	83,9	82,3	84,9	75,5
Radio	66,4	72,8	73,2	76,4	72,6	81,7	72,0	59,7
Telewizja	59,2	63,2	64,5	33,0	49,3	56,7	22,7	67,9
Kino	51,5	52,0	57,5	54,6	59,1	63,5	50,7	50,7
Czasopisma	83,2	80,8	82,3	72,6	73,4	77,1	72,4	79,3
Podręczniki	49,6	60,0	46,3	52,0	57,1	56,5	52,8	50,3
Lekcje	53,3	65,5	49,5	59,0	71,3	65,7	68,3	60,7
Inne	21,6	24,0	16,8	13,2	12,0	8,9	4,7	18,6

Dr Jundziłł w opracowaniu wyników z Okręgu Gdańskiego słusznie podkreśla, że mała ilość głosów o zaspokajaniu zainteresowań poznawczych poprzez telewizję świadczy o niewykorzystaniu telewizorów szkolnych. Trzeba także zwrócić uwagę, że stosunkowo małą rolę w zaspokajaniu zainteresowań młodzieży spełniają podręczniki. Potwierdzałoby to słuszność wysuniętej już sugestii o rozbieżności między zainteresowaniami młodzieży a tym, czego naucza ją szkoła.

STOSUNEK MŁODZIEŻY DO LEKTURY SZKOLNEJ

Młodzież szkół średnich zapytana o to, czy zawsze czyta te książki, które lubi, najczęściej odpowiadała na to pytanie przecząco. Tabela 15 przedstawia zestawienie procentowe.

Najmniej niezadowolona jest młodzież techników zawodowych. Wynika to prawdopodobnie z mniejszego nacisku dydaktycznego wywieranе-

go w kierunku przedmiotów humanistycznych i z mniejszych nieco zapotrzebowań czytelniczych, jakie wśród młodzieży techników zawodowych stwierdziliśmy.

Przyczyny, dla których młodzież nie czyta książek przez siebie lubianych czy interesujących, są bardzo charakterystyczne. Trudności finansowe znajdują się na stosunkowo dalekim planie, co świadczyłoby o tym, że młodzież wprawdzie pragnie czytać książki, w mniejszym natomiast stopniu odczuwa potrzebę ich gromadzenia. Na pierwsze miejsce — jako przyczyna czytania książek nie lubianych — wysuwa się konieczność czytania lektury obowiązkowej i braki w bibliotece szkolnej. Ilościowy obraz relacjonują tabele 16 i 17.

Proporcje wyników uzyskanych od młodzieży z poszczególnych typów szkół układają się podobnie jak w tabeli 15. Świadczy to chyba o słuszności wysuniętej poprzednio sugestii. Wydaje się także, że bardzo ważną sprawą jest zaopatrzenie bibliotek szkolnych, zwłaszcza w tych szkołach, które obejmują młodzież internatową, i w szkołach wiejskich, które w większym stopniu powinny być nastawione na zaspokojenie całokształ-

Tabela 15

PROCENT MŁODZIEŻY SZKÓŁ ŚREDNICH, KTÓRA PODAŁA, ŻE NIE CZYTA NAJCZĘŚCIEJ KSIĄŻEK, KTÓRE LUBI

	Środ. wielkom.	Środ. małomiast.	Środ. wiejskie
Lic. ogólnokształc.	77,3	60,9	66,9
Lic. pedagogiczne	83,2	72,1	—
Tech. zawodowe	66,4	50,5	66,9

Tabela 16

KONIECZNOŚĆ CZYTANIA KSIĄŻEK LEKTUROWYCH JAKO PRZYCZYNA NIECZYTANIA KSIĄŻEK LUBIANYCH

	Środ. wielkom.	Środ. małomiast.	Środ. wiejskie
Lic. ogólnokształcące	63,1	50,7	58,9
Lic. pedagogiczne	70,4	61,4	—
Technikum zawodowe	53,1	56,0	49,7

Tabela 17

BRAKI W BIBLIOTECE SZKOLNEJ JAKO PRZYCZYNY NIECZYTANIA KSIĄŻEK LUBIANYCH

	Środ. wielkom.	Środ. małomiast.	Środ. wiejskie
Lic. ogólnokształcące	26,2	27,4	27,4
Lic. pedagogiczne	29,6	35,0	—
Technikum zawodowe	27,3	36,8	26,2

tu zainteresowań czytelniczych młodzieży, ponieważ stanowią często podstawowe źródło zaopatrywania młodzieży w książki. Nauczyciele i bibliotekarze szkolni, wśród których przeprowadzono wywiady, podkreślają wagę tego problemu.

Większość badanej młodzieży podkreśla, że aktualne zestawy lektury nie są trafnie dobrane. Z im starszą młodzieżą mamy do czynienia, tym bardziej to niezadowolenie się pogłębia. Obraz tego zagadnienia dla młodzieży badanej z województwa warszawskiego ilustruje tabela 18. Widać z niej, że sytuacja nie przebiega jednakowo we wszystkich środowiskach.

Zaskakująco duży jest wzrost niezadowolenia z lektury obowiązującej w liceum ogólnokształcącym wiejskim, nasuwa to nawet wątpliwości co do prawdziwości obserwowanych wskaźników procentowych. Niezależnie jednak od stopnia rejestrowanych zmian widać ich wyraźne nasilenie w klasie IX—II, X—III. Pewne „uspokojenie", jakie pod tym względem obserwujemy w klasie IV techników zawodowych, wynika prawdopodobnie ze zmniejszającego się nacisku na sprawy humanistyczne i przywiązywania coraz większej wagi do przedmiotów zawodowych.

Tabela 18

OKRĘG WARSZAWSKI — KSIĄŻKI W LEKTURZE ŹLE DOBRANE

	VIII-I	IX-II	X-III	IV
Lic. ogóln. — miasto	42,8	69,2	60,3	—
Lic. ogóln. — wieś	19,0	86,0	83,3	—
Lic. pedagogiczne	40,4	73,9	51,3	74,3
Techn. zawodowe	29,4	38,7	76,8	47,6

Wyniki badań uzyskane z Okręgu Gdańskiego sugerują, że wysuwając konkretne propozycje dotyczące zestawów lektury obowiązującej, część młodzieży chciałaby uniknąć tych książek, które wymagają intensywnego wysiłku intelektualnego. Młodzież proponuje także usunięcie pozycji omawiających ciężką dolę chłopów w ustroju kapitalistycznym.

Najwięcej aktywności w podawaniu tytułów książek, które chciałoby się do lektury włączyć, wykazuje młodzież klas VIII — są to zresztą przeważnie książki młodzieżowe, często wchodzące w skład lektury obowiązkowej szkoły podstawowej [1]. Najmniej aktywna w tym względzie wydaje się młodzież klas X. Znajdują się także interesujące wypowiedzi natury bardziej generalnej, postulujące, aby książki zalecone przez program szkolny przygotowywały do współczesnego życia. Oto wypowiedź 16-letniego ucznia IX klasy ze Starogardu (poch. chłopskie): „Trudno mi podać tytuły książek, jednak powinny być włączone książki dające coś

[1] Dane z Okręgu Gdańskiego.

na przyszłość. Oto idę do kawiarni ze studentem I roku. On stoi w niej, jakby się dopiero narodził. Ja jestem tylko w IX klasie. Wykluczam — nie jestem obibokiem. On w szkole był jak aniołek. Skutek... Dobra książka uczy, ale nie »Makbet«, »Świętoszek«".

Młodzież z liceów pedagogicznych województwa gdańskiego proponuje włączenie do zestawów lektury książek Hemingwaya, „Komu bije dzwon", „Pożegnanie z bronią", a także „Tancerzy" Jackiewiczowej, motywując to interesującą młodzież współczesną problematyką. Propozycje tytułowe uzyskane z techników zawodowych są bardzo ubogie.

Skonfrontowanie wyżej wymienionych danych z propozycjami młodzieży co do sposobu przerabiania lektury rzuca także pewne światło na zagadnienie.

W przeciwieństwie do skromnego wykazu tytułów uczniowie techników zawodowych województwa warszawskiego zgłosili najwięcej, bo 116 pozycji dotyczących reformy w sposobie przerabiania lektur. Równie aktywne okazało się pod tym względem wiejskie środowisko liceum ogólnokształcącego. Tam też żaden z uczniów nie sformułował swojej opinii w ten sposób, że jest zadowolony ze sposobu przerabiania lektury w szkole. W wypowiedziach młodzieży powtarzają się tam najczęściej życzenia, aby lektura omawiana była w formie dyskusji i ewentualnie konfrontowana z filmami i audycjami telewizyjnymi opartymi na treści przerobionych książek. Szereg głosów wysuwało także problem małej ilości czasu przeznaczonego na daną pozycję. Młodzież wiejska także zwraca uwagę na konieczność zapoznania się z życiorysem pisarza przed czytaniem jego książek.

Głosy dotyczące dyskusyjnego traktowania problemów lekturowych powtarzają się także wśród młodzieży liceum ogólnokształcącego wiejskiego i wśród młodzieży liceum pedagogicznego. Widać odczuwa ona równie silnie „scholarskość" traktowania literatury w szkole. Młodzież techników zawodowych podkreśla konieczność konfrontowania literatury i postaci bohaterów z życiem współczesnym oraz proponuje uatrakcyjnienie przeżyć czytelniczych poprzez inne formy przekazu kulturowego, takie jak radio, telewizja, film.

Podobne postulaty unowocześnienia lekcji języka polskiego — przez wprowadzenie radia, telewizji, filmu, wzbogaceniem lektury inscenizacją teatralną — zgłasza młodzież województwa gdańskiego. Młodzież krakowska kładzie nacisk na swobodną dyskusję i możliwość wysuwania jak najbardziej dla niej aktualnych problemów — na podstawie lektury. Uczniowie bronią się w ten sposób przed despotyzmem nauczycieli, którzy narzucają zbyt rygorystycznie własne zdanie jako obowiązujące.

Stosunek do lektury zalecanej przez szkołę podstawową kształtuje się chyba nieco inaczej. Wydaje się, że zestawy lekturowe przeznaczone dla uczniów szkoły podstawowej są bardziej dopasowane do ich potrzeb, niż to się dzieje w szkołach średnich.

Tytuły wymienione przez dzieci jako te książki z lektury szkolnej, które podobały się najbardziej, pokrywają się często z książkami, które w odpowiedzi na jedno z pytań poprzednich zostały wymienione jako książki ulubione. Pogłębia to oczywiście refleksje na temat ich przydatności i dopasowania do wieku dzieci. W Okręgu Warszawskim tytułów tych książek wymieniono 90, przy czym młodzież wiejska wymieniła tytułów więcej. Wpływa na to prawdopodobnie fakt mniejszego oczytania młodzieży wiejskiej, w związku z czym jest ona bardziej zadowolona z tego, co jest jej podsunięte, i wykazuje mniejszą samodzielność wyboru. Ciekawe jest także w przypadku tytułów, wymienianych jako „książki z lektury szkolnej", które się najbardziej podobały i „książki ulubione" — rozłożenie głosów na poszczególne środowiska wygląda inaczej w jednym, a inaczej w drugim przypadku. Tytuły, które jako książki ulubione zyskały więcej głosów wśród dzieci wiejskich, jako lektura szkolna — u uczniów szkół miejskich.

Można w związku z tym przypuszczać, że piętno zaliczenia jakiejś książki do lektury szkolnej w pewnych środowiskach ciąży na niej nawet wtedy, kiedy dana pozycja się podoba i jest interesująca.

Podobnie kształtuje się sytuacja w innych Okręgach. Dr Kulpa referując wyniki badań Okręgu Krakowskiego zwraca uwagę, że duży wpływ na stosunek do lektury szkolnej ma nauczyciel. Jego sposób interpretacji, kultura humanistyczna, warunkują upodobania badanych.

Wyniki uzyskane w Okręgu Gdańskim pokazują, że gusty dzieci są bardzo zindywidualizowane. Na niektóre tytuły padła równa ilość głosów aprobujących i negatywnych.

Nasilenie niezadowolenia z poszczególnych tytułów jest różne w poszczególnych klasach w zależności od tego, kiedy lektura jest przerabiana. Istnieją także pewne różnice w opiniach dziewcząt i chłopców. „Sieroca dola" na przykład nie podoba się raczej chłopcom, a „O człowieku, który się kulom nie kłaniał" — przeciwnie, dziewczętom.

Młodzież wiejska województwa warszawskiego żywiej zadokumentowała swoje niezadowolenie w stosunku do poszczególnych tytułów. Można by przypuszczać, że obowiązujący program lektury szkolnej jest mniej dopasowany do zainteresowań i potrzeb dzieci wiejskich niż miejskich.

Młodzież badanych szkół wymieniła 231 tytułów, które powinny się znaleźć w lekturze szkolnej. Częściowo są to tytuły, które w lekturze się znajdują (przynajmniej uzupełniającej), i te, które powtarzały się już w książkach ulubionych. Żywiej (znowu) na to pytanie zareagowała młodzież wiejska. Można by może zaryzykować wniosek, że sprawy szkolne zajmują w życiu tej młodzieży więcej miejsca, bardziej absorbują i aktywizują wyobraźnię, ponieważ ilość pozostałych bodźców kulturalnych jest dużo mniejsza niż w środowisku miejskim. Natomiast w mieście szkoła zajmuje w życiu uczniów miejsce bardziej marginesowe, stąd to, co się robi w czasie zajęć szkolnych, jest mniej istotne.

WYOBRAŻENIA MŁODZIEŻY O WSPÓŁCZESNOŚCI

Zarejestrowany przez nas obraz czytelnictwa młodzieży jest dość tradycyjny. Mimo to trudno zaprzeczyć, że przejawia ona wiele zainteresowań problemami współczesnymi, że interesuje się ona na bieżąco otaczającym ją życiem, szuka rozwiązań ważnych dla niej spraw. Warto się więc zastanowić, jak kształtuje się stosunek młodzieży do współczesności, jakie elementy składają się na pojęcie tego, co dzisiejsze, jakie czynniki je kształtują.

Dr Jundziłł referując wyniki uzyskane w badaniach Okręgu Gdańskiego zwraca uwagę, że wiele osób nie rozumie pojęcia „współczesność", że nie umie znaleźć problemów „ważnych" dla młodzieży współczesnej (pyt. 14 ankiety). Mogłoby to nasunąć refleksję, że alarmy pedagogów i psychologów na temat konfliktów nurtujących dzisiejszą młodzież są przesadzone, że współczesność jest czymś zaskakującym dla ludzi starszego pokolenia, którzy wychowali się w innych warunkach, a dla młodzieży jest po prostu codziennością.

Pytania o zagadnienia związane z współczesnością wymagały niewątpliwie pewnej ogłady humanistycznej, dlatego na ogół częściej i szerzej odpowiadała na nie młodzież z liceum ogólnokształcącego.

Młodzież gdańska problemy aktualne dla siebie dostrzega przede wszystkim w filmach i książkach. Wymieniane tu są takie tytuły, jak „Nóż w wodzie", „Szminka do ust", „Żegnajcie gołębie", „Tancerze", „Lato nagich dziewcząt", „Dziewczęta szukają drogi". Jako problemy wspomniany jest konflikt pokoleń, stosunek młodzieży różnej płci.

Tytuły uwzględnione poprzednio wymienione są także przez młodzież krakowską, łódzką. Szeroka analiza zagadnienia przeprowadzona przez dr I. Lepalczyk pokazuje różne aspekty rozumienia tej sprawy przez młodzież, ale w sumie wnioskuje o dużym ubóstwie przemyśleń młodzieży na temat współczesności.

W środowisku wiejskim Okręgu Krakowskiego wymienia się audycje radiowe „Na wirażu" i „Słuchaj, Ewo" — jako te, które poruszają problemy najbardziej aktualne dla młodzieży. Podobnie wśród uczniów techników zawodowych często wymieniane były słuchowiska radiowe i czasopisma młodzieżowe, np. *Radar*.

Młodzież pytana o to, jakie zjawiska uważa za najbardziej charakterystyczne dla współczesności, wymieniła sprawy bardzo różne: począwszy od lotów kosmicznych, a skończywszy na sprawach z bezpośredniego otoczenia, jak np. budowa kombinatu. Najczęściej powtarza się sprawa rozwoju nauki i techniki, sprawy społeczne takie, jak walka o wolność ludów kolonialnych, walka o pokój. Pozostałe sprawy obejmują takie zagadnienia, jak przyjaźń między narodami, rozwój gospodarczy świata, osiągnięcia medycyny, równouprawnienie kobiet. Wydaje się że „współczesność" dla młodzieży to bardzo różnorodny wachlarz zagadnień, z któ-

rych pewne wybijają się na plan pierwszy jako najbardziej narzucające, a inne uzupełniają te mocniej zarysowane akcenty. Młodzież wiejska środowiska krakowskiego zwraca większą uwagę na rozwój nauki, jako charakterystyczny przejaw współczesności. Zestawienie liczbowe dla liceów ogólnokształcących i techników zawodowych Okręgu Warszawskiego relacjonuje tabela 19. Uczniowie liceum pedagogicznego tego Okręgu w 87% odmówili odpowiedzi na ten temat.

Stosunek młodzieży do otaczającej rzeczywistości nie zawsze jest refleksyjny. Świadczą o tym stosowane często schematy myślowe, które pozwalają na istotne przeżycia i zrozumienia problemu.

Tabela 19

Wydania charakteryzujące współczesność	Lic. ogólnokszt. miasto	Lic. ogólnokszt. wieś	Techn. zawodowe
Loty w kosmos	26,4	31,3	35,1
Rozwój techniki	15,4	25,6	9,6
Walka o pokój	10,0	12,8	7,8
Upadek kolonializmu	8,1	12,8	8,9
Odkrycie atomu	—	—	4,9
Brak odpowiedzi	39,5	35,0	15,1

Sztuka nie wydaje się jakimś wyraźnym pomostem do zrozumienia tego, co młodzież otacza. Młodzież współczesnej sztuki nie zna, jej kontakt z literaturą — jak widzieliśmy — układa się dość tradycyjnie. Tabela 20 ilustruje, jakie dziedziny sztuki najczęściej wymieniała młodzież Okręgu Warszawskiego, mówiąc o dziele będącym najlepszym wyrazem współczesności.

Tabela 20

Dziedziny sztuki najbardziej charakteryzujące współczesność	Lic. ogóln. miasto	Lic. ogóln. wieś	Lic. pedag.	Techn. zaw.
Film	12,3	2,5	13,8	20,0
Literatura	2,6	2,5	2,9	5,0
Malarstwo	4,1	1,7	4,2	5,3
Muzyka	7,2	—	2,9	6,8
Brak odpowiedzi	74,5	86,3	73,6	57,7

Ponadto trzykrotnie w liceum pedagogicznym i raz w technikum zawodowym wymieniono sztuki teatralne.

Wypowiedzi uczniów z innych Okręgów potwierdzają ten obraz, wprowadzając jednak pewne indywidualne różnice. Dość często wymienia się

w Okręgu Krakowskim i Gdańskim malarstwo współczesne jako dziedzinę sztuki najlepiej oddającą czas dzisiejszy — mimo że jednocześnie te same osoby deklarują negatywny stosunek do współczesnej plastyki. Wspomina się także o jazzie jako o możliwości wyładowania energii tkwiącej we współczesnym człowieku.

Szkoła nie wpaja w młodzież umiejętności widzenia świata współczesnego poprzez sztukę, nawet poprzez współczesną literaturę. Dzieje się tak prawdopodobnie dlatego, że program szkolny jest oparty na zasadach bardzo tradycyjnych, że współczesna twórczość literacka dociera do młodzieży kanałami pozaszkolnymi, do młodzieży nie zawsze przygotowanej na jej przyjęcie.

Najbliższy współczesnego życia wydaje się film — nie wchodzi on także w zakres nauki szkolnej. Jednak nawet i w zakresie filmu tytuły podawane są czasami w sposób dość przypadkowy i znajdujemy tu „Szatana z VII klasy" czy „Dwóch panów N".

Literatura w tej interpretacji współczesności zajmuje stosunkowo dalsze miejsce.

Porównując wyniki odpowiedzi uzyskanych na pytanie dotyczące cech charakteryzujących współczesność i dzieł sztuki, które ją najpełniej wyrażają, można by zaryzykować przypuszczenie, że artystyczny typ przeżywania współczesności jest dla młodzieży czymś obcym, że ma ona w stosunku do świata postawę bardziej poznawczą niż estetyczną, i działanie zmierzające do poszerzenia umiejętności wykorzystywania sztuki dla zdobycia wiedzy o współczesności musi się z taką postawą liczyć.

Nie znaczy to oczywiście, że należy zrezygnować z wzbogacania życia umysłowego młodzieży o ten element. Wydaje się, że w zainteresowaniach i dążeniach młodzieży istnieją możliwości pozwalające zbliżyć ją do skomplikowanych problemów współczesności także i poprzez sztukę. Literatura może tutaj stać się pewnego rodzaju pośrednikiem, ponieważ w życiu młodzieży spełnia ona funkcję wieloraką — z jednej strony pozwala na przeżycia artystyczne — z drugiej w szerokim znaczeniu wzbogaca wiedzę młodzieży o otaczającym ją świecie. Działanie jej idzie więc po linii tendencji tkwiących w młodzieży. Faktyczny zasięg czytelnictwa młodzieży, kierunki jej zainteresowań czytelniczych pozwalają przypuszczać, że istnieją podstawy do takiego pokierowania czytelnictwem, aby książka pomogła młodzieży zrozumieć skomplikowane problemy otaczającej ją współczesności i włączyć się w jej nurt.

*

Zasygnalizowane tutaj sprawy nie pretendują do rangi uogólnień ani nawet analizy problemu. Pokazują one jedynie, że bogactwo uzyskanego materiału pozwoli taką analizę przeprowadzić w zakresie różnych zagadnień, i że wnioski na tej drodze zdobyte mogą ułatwić wykorzystanie czytelnictwa w szeroko rozumianej pracy wychowawczej.

АННА ПШЕЦЛАВСКА

ПАНОРАМНЫЙ ОБЗОР РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЙ ЧИТАЕМОСТИ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ

Настоящий отчёт опирается на совокупной сводке табличных данных, полученных на основе числовых сведений и предварительного анализа описательных составлений, взятых из отдельных воеводств. Объем полученного материала вызвал необходимость устранения некоторых вопросов; поэтому обзор результатов исследований был осуществлен с точки зрения трех проблем: читательские заинтересования молодежи, отношение молодежи к обязательной школьной литературе и представление молодежи о современности.

В каждой среде и в каждом типе школ читаемость выдвигается на передний план, как наиболее частый способ времяпровождения, хотя у большого процента сельских детей (28,7%) с VI—VII классов не имеется дома никаких книг. В формировании читательского мнения городских детей важную роль играют приятельские отношения, а в маломестечковой и сельской среде — учитель и библиотекарь.

Читаемость молодежи зависит от многих общественных и психологических факторов. В городской среде культурные шаблоны, тяготеющие над читательскими вкусами девочек более очевидны, тогда как в сельской среде разница между читаемостью девочек и мальчиков затирается. Зинтересования старшей молодежи более дифференцированы и формируются под влиянием определенных жизненных ситуаций, что особенно видно в чтении популярно-научной литературы. В заинтересованности научно-популярной проблематикой у учащихся неполных средних школ видно отчетливое различие между городом и селом в пользу сельских детей, у которых выразительно выступают познавательные заинтересования, особенно в определенных отраслях (техника, география).

Большинство молодежи со средних школ подчеркивает тягостную для нее обязанность чтения обязательной школьной литературы, твердит, что выбор актуальной обязательной школьной литературы не всегда удачен. Предложения изменений, исходящие от молодежи, касаются как конкретных названий (постулат более современного подбора литературы с точки зрения содержания и формы), так и новейших способов переработки обязательной литературы в школе путем взаимосвязи читательских переживаний с впечатлениями, доставляемыми иными средствами культурной передачи (радио, кино, телевидение), или большей дискуссионности выдвигаемых проблем.

Нам кажется, что выбор обязательной школьной литературы, предназначенной для учащихся неполных средних школ, является более приспособленным к их потребностям. Однако и от них мы услышали целый ряд предложений в выборе названий книг. Наиболее активной оказалась сельская среда, в жизни детей которой школа играет особенную роль.

Учащиеся средних школ, спрошенные о произведениях искусства, затрагивающих актуальные проблемы для молодежи, перечисляли прежде всего кино, фильмы и книги.

Если можно предполагать, что „современность" для молодежи — это широкий круг проблем, начинающихся от космических полетов, а кончающихся общественными задачами, освободительными движениями, развитием науки — то искусство не кажется такой отчетливой платформой для понимания того, что молодежь окружает. Можно бы предполагать, что у молодежи в отношении к окружающему миру скорее познавательная точка зрения, чем эстетическая. Школа в слишком малой степени подготовила учащихся к приему и пониманию современного искусства вообще, а современной литературы в особенности.

ANNA PRZECŁAWSKA

REVIEW OF THE RESULTS OF RESEARCH RELATED TO READING OF CHILDREN AND YOUTH

This report is based an a table summing up data and it gives also a rough analysis of descriptive elaborations from the various provinces. The size of the material obtained in such a way made it necessary to eliminate certain matters, and that is why the review of the results concentrates on three problems: the interest in reading on the part of young people, the attitude of pupils towards reading in school, the ideas of young people as regards our times.

In all the strata of the population and in all the types of schools reading occupies the main place in spending one's free time and that despite the fact that a substantial percentage af rural children (28,7) from forms V—VII have no books at home. In the taking shape of opinions of readers among urban children, a notable role is played by contact with other children and in small towns and in the countryside — with the teacher and librarian.

The general aspect of reading among young people depends on many social and psychological aspects. In the urban centres stereotype habits in the field of culture shape the taste, above all, of girls, as regards reading matter; in rural areas the differences between boys and girls in regard to reading are non-existent. The interests of adolescents show greater differentiation and take shape under the influance of the gieven situation in life, which finds its expression, mainly in the choice of science fiction. A marked difference between urban and rural centres can be noted in the interest shown for popular scientific problems among the pupils of primary schools, in favour of the children from rural areas, who show much more interest to learn about certain definite fields, such as technology and geography.

The majority of secondary school pupils emphasize the burden of obligatory reading in school, and state that the selection of obligatory reading matter is not properly made. Proposals brought forward by the pupils for changes are mainly related to cartain titles (demands to modernize the stes of reading matter, including contents as well as form). They also ask for modernization in the way of discussing literature in school, by means of correlation between the impressions of the readers and those supplied by other media of popularization of cultue, such as the radio, film and television and also that the problems brought forward should be more widely discussed.

It seems that the reading matter prepared for primary school pupils is better adapted to their needs. Despite this, we received also from them a number of proposals in this regard. Especially active were here the rural centres where the school seems to play an especially essential role in the life of the children.

Pupils of secondary schools asked about works of art which deal with topical problems of special interest for youth, mentioned above all films and books.

If one may assume that there exist a very broad range of what young people consider to be problems of „our times", beginning with cosmic flight, up to social matters, liberation movemet and the developmet of science adopt it seems that art is not some sort of a bridge leading to the understanding of everything that surrounds the young people. One may assume that they adopt rather a cognitive attitude towards the world than an aesthetic one. The school has not sufficiently prepared the youth to receive and to understand modern art in general and modern literature in particular.

NIEKTÓRE ZAGADNIENIA CZYTELNICTWA DZIECI W ŚWIETLE ICH WŁASNYCH WYPOWIEDZI

Badania omawiane w poprzednich artykułach przeprowadzane były na terenie szkół pod kierunkiem nauczycieli, natomiast problemy, które tutaj spróbujemy naszkicować, opierają się na wynikach masowego konkursu-ankiety ogłoszonego w czasopismach dla dzieci *Płomyczek* i *Płomyk*. Odpowiedzi dzieci pisane były poza szkołą, bez kierowania przez nauczyciela i objęły dużą ilość młodych czytelników tych pism. Wpłynęło ponad 12 000 listów z terenu całej Polski od dzieci w wieku 6 do 17 lat. Po odrzuceniu ankiet niepełnych zostało 9 039 wypowiedzi. Tabele zamieszczone poniżej ilustrują najlepiej udział dzieci w ankiecie badawczej.

Tabela 1

I. UDZIAŁ DZIECI WG WIEKU I PŁCI

Wiek	Dziewczęta	Chłopcy	Razem
6—8	25	35	60
9	275	256	531
10	897	767	1664
11	1478	941	2419
12	1312	910	2222
13	826	489	1315
14	432	264	696
15—17	60	72	132
Razem	5305	3734	9039

Biorąc pod uwagę duży rozsiew wieku spowodowany chęcią zdobycia w konkursie jednej z nagród, wyłączono z opracowywania wypowiedzi dzieci od 6—8 lat i od 15—17 lat, jako nietypowe dla zamierzonych badań. Do zestawień i obliczeń zostały zakwalifikowane wypowiedzi dzieci od 9 do 14 lat. Po odliczeniu wymienionych grup dzieci, za podstawę do zestawień przyjęto następujące ilości dzieci: 5220 dziewcząt, 3627 chłopców, razem 8847. W rozbiciu na wiek, płeć i środowisko udział dzieci przedstawiał się następująco:

Tabela 2

Wiek	Dziewczęta			Chłopcy		
	miasto	miasteczko	wieś	miasto	miasteczko	wieś
9	149	57	69	130	48	50
10	451	169	277	336	159	258
11	739	241	498	411	164	351
12	592	234	481	370	208	320
13	382	205	239	191	99	190
14	192	103	137	97	65	102
Razem	2505	1009	1639	1535	743	1271

Tabela 3

ROZMIESZCZENIE TERYTORIALNE DZIECI BIORĄCYCH UDZIAŁ W KONKURSIE-ANKIECIE

Województwa	Dziewczęta	Chłopcy	Razem
Warszawskie	785	462	1245
Krakowskie	584	424	1008
Wrocławskie	522	331	853
Poznańskie	426	297	723
Łódzkie	397	275	672
Katowickie	262	264	526
Bydgoskie	334	182	516
Lubelskie	240	195	435
Rzeszowskie	227	198	425
Białostockie	208	185	393
Olsztyńskie	186	145	331
Gdańskie	186	132	318
Kieleckie	183	127	310
Szczecińskie	166	110	276
Koszalińskie	148	111	259
Opolskie	145	108	253
Zielonogórskie	136	111	247

Pytania konkursu-ankiety odnosiły się do zagadnień czytelniczych związanych zarówno z pismem, jak i z książką dziecięcą, gdyż sprawy te są w życiu ściśle powiązane. Poza tym ankieta ta była fragmentem szerszych badań prowadzonych przez Komisję Czytelniczą Zarządu Głównego ZNP i niektóre pytania w niej zawarte miały dać materiał porównawczy dla wyników przeprowadzanych w szkołach (np. „Co najczęściej robisz w czasie wolnym od lekcji" lub „Skąd dowiadujesz się, które książki warto czytać?") Inne pytania miały dostarczyć materiału do zaznajomienia się z zainteresowaniami i potrzebami czytelniczymi dzieci oraz poznania zamówień społecznych młodego czytelnika.

Pytania ankiety brzmiały:

1. Które z pism dla dzieci czytasz w tym roku? — *Miś, Świerszczyk, Płomyczek, Płomyk, Świat Młodych.*

2. Pismo można zaczynać czytać od:
czytania tytułów,
oglądania obrazków,
szukania swego ulubionego autora,
czytania wszystkiego po kolei,
czytania dalszego ciągu powieści,
czytania wierszy,
odgadywania zagadek,
czytania listów do redakcji,
oglądania kącika humoru,
od .....
od .....

W jaki sposób Ty rozpoczynasz czytać swoje pismo? Podkreśl lub dopisz.

3. Co najbardziej lubisz w swoim piśmie? .....

.....

.....

Czego nie lubisz i uważasz, że nie warto tego drukować? .....

.....

.....

4. Czy wolisz czytać w piśmie wiersze, czy też utwory pisane prozą? .....

.....

.....

5. Wymień tytuły kilku utworów drukowanych w pismach, które Ci się najbardziej podobały:

.....

.....

.....

6. Które z pism dla dorosłych czytasz najchętniej i co Ci się w nich najbardziej podoba? .....

.....

7. Wymień 3 tytuły książek, które Ci się najbardziej podobały .....

8. Skąd się dowiadujesz, które książki warto czytać? Podkreśl odpowiednie odpowiedzi:

od kolegi lub koleżanki,
od nauczycieli w szkole,
od bibliotekarki,
od rodziców,
z radia,
z telewizji,
z pisma.

Skąd jeszcze? (dopisz) .....

9. O czym powinno się pisać w książkach i pismach dla dzieci? .....

10. Co najczęściej robisz w czasie wolnym od lekcji? (podkreśl wybrane czynności)

idę do kolegi lub koleżanki,
uprawiam sport,
czytam książki,
pomagam rodzicom,
słucham radia,
oglądam telewizję,
bawię się,
majsterkuję,
idę na spacer,
idę do teatru,
chodzę na zbiórki harcerskie,
spaceruję po swojej wiosce lub mieście,
czytam pismo lub gazetę,
idę do kina.

Możesz podać inne, nie wymienione tutaj czynności .....

.....

.....

Imię i nazwisko .....
Wiek .....
Adres .....
W której jesteś klasie? .....
Jakie przedmioty najbardziej lubisz?
Zajęcia Twoich rodziców? .....

Materiał zawarty w odpowiedziach dzieci był bardzo różnorodny i obfity, zawierał wiele uwag i spostrzeżeń cennych dla dalszych opracowań. W niniejszym artykule, poruszone zostaną tylko niektóre problemy, i to w sposób ogólny, gdyż szersze opracowanie w nakreślonych tu ramach jest niemożliwe. Chodzi o rzut oka na wyłaniające się zagadnienia niż ich opracowanie, o podkreślenie tych spraw, które nie wystąpiły w innych badaniach lub które sygnalizują pewne ciekawsze, narastające zjawiska.

Rozpoczniemy od rzutu oka na tabelę drugą i trzecią. Tabela druga pokazuje udział dzieci w rozbiciu na wiek, płeć i środowisko. Już pobieżny rzut oka na zestawienie ogólne podkreśla dużą aktywność większych miast i wsi, małe miasteczka pozostają znacznie w tyle. Dotyczy to nie tylko ilości wypowiedzi, ale również, jak się okaże w późniejszych zestawieniach, w wyrazistości tych odpowiedzi. Pewne sprawy występują najostrzej w dwóch krańcowych środowiskach, wypowiedzi z małych miasteczek są jakieś niesprecyzowane, pośrednie, bez zdecydowanego oblicza. Wydaje się, że jest to jakimś odbiciem życia i zainteresowań w tych środowiskach. W każdym bądź razie w masowych wypowiedziach wyczuwa się tę „różnicę temperatur".

Tabela trzecia, ilustrująca rozmieszczenie terytorialne dzieci, wskazuje wyraźnie, że wszystkie województwa są na niej umieszczone, a więc dzieci biorące udział w wypowiedziach rekrutują się z terenu całego kraju.

Problemy, które poruszamy, nie będą związane z kolejnością pytań ankiety, gdyż, jak wyżej zaznaczono, pytania miały służyć różnorakim celom. Tutaj spróbujemy naszkicować problemy związane mocniej z czasopismem, ale odnoszące się w takim samym lub prawie takim stopniu do książki dziecięcej.

Jaki jest nasz młody czytelnik, jak czyta swoje pismo, jakie ma upodobania i nawyki, czy też ich nie ma? Pewne światło na to zagadnienie miały rzucić odpowiedzi na drugie i trzecie pytanie ankiety. Dziecko z przykładowo zestawionych sposobów czytania pisma miało wybrać jedno lub kilka albo też dopisać inne, których w pytaniu nie było. Z zestawień poniższych wynika, że dzieci zaczynają czytać pismo od:

Dziewczęta (5220 wypowiedzi)

	M	m	w	Razem	%
Czytam wszystko po kolei	1215	407	812	2434	46,6
d.c. * powieści	593	207	400	1200	23,0
czytam wg tytułów	511	222	402	1135	21,7
czytam od zagadek	420	156	335	951	18,2
od obrazków	386	152	308	856	16,4
od ulubionego autora	254	193	240	687	13,1
od humoru	321	119	163	603	11,6
od listów	184	86	200	470	9,0
od wierszy	163	65	199	427	8,2

* d.c. powieści — to nie tyle d c., co w ogóle powieść, dłuższe opowiadanie.

Chłopcy (3627 wypowiedzi)

	M	m	w	Razem	%
czytam wszystko po kolei	688	237	539	1464	40,4
d.c. powieści	440	212	380	1032	28,5
czytam wg tytułów	312	96	342	750	20,7
od obrazków	234	79	260	573	15,8
od zagadek	223	90	234	547	15,0
od humoru	188	63	150	401	11,0
od ulubionego autora	141	73	183	397	10,9
od wierszy	69	53	132	254	7,0
od listów	70	38	132	240	6,6

Z ogólnego przeglądu wynika, że dzieci biorące udział w ankiecie najczęściej czytają w piśmie wszystko po kolei, czyli bez wyboru. Na drugim miejscu występuje czytanie dalszych ciągów, na trzecim wybieranie utworów według tytułów. Taki porządek, jak wynika ze szczegółowych zestawień, utrzymuje się w czołówce do 14 roku życia, z tym że różnice ilościowe pomiędzy tymi grupami maleją, sięgając zaledwie 2 do 4%. Na uwagę zasługują szybciej dorabiające się świadomości czytelniczej dzieci wiejskie. Wystarczy porównać grupy świadczące o świadomym wyborze materiału do czytania (od ulubionego autora, dalsze ciągi, według tytułów). Wśród chłopców w dużym mieście od ulubionego autora czyta pismo 141 chłopców, co przy 1535 chłopców miejskich biorących udział w wypowiedziach stanowi 9,1%. Chłopcy wiejscy w liczbie 183 zaczynają od ulubionego autora, co przy liczbie 1271 biorących udział w wypowiedziach stanowi 14,4%. Podobnie sprawa zarysowuje się wśród dziewcząt. Od ulubionego autora w dużym mieście rozpoczynają czytanie 254 dziewczęta, co przy 2505 wypowiedziach stanowi 10,1%; na wsi w ten sposób czyta pismo 240 dziewcząt, co przy 1639 wypowiedziach stanowi 14,6%.

Podobnie przedstawia się sprawa przy czytaniu według tytułów utworów i dalszego ciągu powieści i opowiadań. Natomiast czytanie po kolei pisma, a więc mniej świadome, występuje w wypowiedziach chłopców wiejskich 539 razy (42,4%), w wypowiedziach chłopców z większych miast 688 razy (44,8%). Nieco inaczej przedstawia się ten problem u dziewcząt. Na wsi czytanie po kolei występuje 812 razy (49,4%), w większych miastach 1215 (48,4%). W sumie jednak, jak mówią wymienione liczby, czytelnik wiejski wykazuje większą określoność wyboru przy czytaniu czasopism, mimo że czyta mniej.

Należy tu również zasygnalizować znacznie większy procent dzieci wiejskich (zarówno wśród dziewcząt, jak i chłopców) zaczynających czytać pisma od wierszy, co wiąże się z zagadnieniem stosunku dzieci do utworów wierszowanych, o czym będzie mowa dalej.

Pytanie trzecie omawianej ankiety brzmiało: „Co najbardziej lubisz w swoim piśmie?" W niektórych wypadkach odpowiedzi dzieci wskazy-

wały konkretne działy, kąciki, formy literackie i nieliterackie właściwe pismu, które czytają (np. „Profesor Cojak", „Płomyczkowe ZOO", „Ja i świat" itp.). Większość jednak odpowiedzi miała charakter ogólniejszy, często określający najbardziej lubiane gatunki literackie, typy utworów itp.

Zestawienie ogólne wygląda następująco:

CO NAJBARDZIEJ LUBISZ W SWOIM PIŚMIE

Nr	Co lubię	Liczba osób
1	Opowiadania, powieści, przygody	3059
2	Rozrywki umysłowe, zgadywanki	2432
3	Bajki	1358
4	Opowiadania historyczne	1352
5	Humor	1166
6	Wiersze (wesołe, z treścią)	1006
7	Ja i świat (encykl.)	538
8	Sport	499
9	Ciekawa strona, wiadomości o świecie	382

Zestawienie nie wnosi specjalnych problemów. Natomiast trzeba zasygnalizować, jako rzecz nową i charakterystyczną, bardzo wysoką lokatę „rozrywek umysłowych". Trzeba też wyjaśnić, że w tym sformułowaniu mieszczą się nie tylko tradycyjne zagadki, rebusy, rymowanki, ale przede wszystkim (jak piszą dzieci) „zgadywanki", „zagadki obrazkowe", „takie zagadki, gdzie mogę sprawdzić swoją wiedzę", a więc różne formy i z różnych dziedzin „zgaduj zgadule", „quizy" itp.

Rzecz charakterystyczna, że jak to wynika z zestawień uwzględniających środowiska dzieci, miejsce przodujące zajmują tu wypowiedzi dzieci z większych miast. Można chyba przypuścić, że niemały wpływ na to zjawisko mają różne formy radiowych i telewizyjnych konkursów, quizów, zgaduj-zgaduli i tym podobnych form. Nie bez wpływu pozostają również te działy rozbudowywane coraz szerzej w pismach dla dzieci i dorosłych. W sumie zapotrzebowanie czytelnicze na tego typu literaturę jest niespodziewanie duże i w strukturze zainteresowań dziecięcych powoduje pewne przesunięcia. Zjawisko to również intensywnie, choć nieco w mniejszym stopniu, występuje u dzieci wiejskich i małomiasteczkowych.

Z poruszonymi tutaj zagadnieniami wiąże się ściśle problem zamówienia społecznego czytelnika dziecięcego. Materiał do tego chcieliśmy uzyskać z odpowiedzi dzieci na pytanie: „O czym powinno się pisać w książkach i pismach dla dzieci?".

Odpowiedzi na to pytanie miały dać obraz potrzeb i zainteresowań czytelniczych badanych dzieci. Pytanie zostało zredagowane w ten sposób, że stwarzając formę zamówienia społecznego wymagało od dziecka nie wyboru zagadnień spośród przedstawionych, ale własnego formułowania

zapotrzebowań czytelniczych i odpowiedniej ilości ich segregacji. Powiedzmy sobie wyraźnie, że tego rodzaju odpowiedzi stanowią pewien rzut oka w ogóle na zainteresowania dzieci i tak też częściowo należy je traktować. Uzyskane wyniki z odpowiedzi przedstawiają się następująco. (Odnośniki przy niektórych zagadnieniach wyjaśniają, w jaki sposób rozumiały je dzieci).

Nr	O czym powinno się pisać w książkach i pismach dla dzieci	Ilość osób	Wyniki w %
1	o przygodach	1660	18,8%
2	o dzieciach (1)	961	10,9%
3	bajki	862	9,7
4	opowiadania historyczne (2)	763	8,6
5	o podróżach	611	6,9
6	savoir-vivre (3)	587	6,6
7	o kraju i o świecie (4)	468	5,3
8	o przyrodzie	395	4,5
9	o ciekawych rzeczach	374	4,2
10	opowiadania prawdziwe	307	3,5
11	humor	279	3,2
12	o życiu uczonych, wynalazców i ich dziełach	272	3,1
13	o szkole i nauce	225	2,5
14	sport	117	1,3
15	o zabawach (nowe pomysły, opisy)	96	1,1
16	wiersze	71	0,8
17	o wynalazkach	56	0,6

1) ich przeżycia, niedole i przygody,
2) jak żyli ludzie w dawnych czasach,
3) jak postępować wobec różnych ludzi, jak się zachowywać, żeby być grzecznym,
4) wiadomości o kraju i o świecie, aktualne wydarzenia z różnych dziedzin nauki, głównie techniki.

Nieco inny obraz dają odpowiedzi dziewcząt i odpowiedzi chłopców, które podajemy w rozbiciu na Miasto (M), miasteczko (m) i wieś (w).

Już z ogólnego porównania wyników można wysnuć kilka ogólniejszych sformułowań, dotyczących zainteresowań czytelniczych dzieci poszczególnymi działami.

1. Wypowiedzi dziewcząt, biorących udział w ankiecie, wskazują na ich większe zainteresowanie przygodami (19,8%) niż chłopców (17,3%). Wydaje się jednak, że jest to różnica raczej pozorna, gdyż w wypowiedziach chłopców już od 10 roku życia zjawia się wyodrębniona z przygody w ogóle „przygoda wojenna". Chłopcy określają ją mianem wydarzeń wojennych i — jak z zestawień wynika — wypowiada się za nią spora ilość odpowiadających na ankietę. Natomiast w wypowiedziach dziewcząt nie widać tego i należy przypuszczać, że grupa tych zagadnień została włączona do przygody w ogóle, gdyż nie wybijają się one tak silnie jak u chłopców.

Dziewczęta (5220 wypowiedzi)

Nr	O czym powinno się pisać w książkach i pismach dla dzieci	M	m	w	razem	Wyniki w %
1	przygody	638	167	228	1033	19,8
2	o dzieciach	467	110	198	715	13,7
3	bajki	222	105	226	553	10,6
4	opow. historyczne	209	72	145	426	8,2
5	savoir-vivre	195	81	133	409	7,8
6	o podróżach	166	70	103	339	6,5
7	o przyrodzie	158	54	102	314	6,0
8	o kraju i o świecie	131	33	90	254	4,9
9	o rzeczach ciekawych	126	36	77	239	4,6
10	opowiadania prawdziwe	104	35	95	234	4,5
11	humor	114	35	65	214	4,1
12	o szkole i nauce	63	39	65	167	3,2
13	o życiu uczonych, wynalazców itp.	75	29	44	148	2,8
14	o zabawach (jak się bawić)	22	15	37	74	1,4
15	wiersze	16	8	25	53	0,8
16	sport	17	8	14	39	0,6
17	o autorach	21	6	7	34	0,3

Chłopcy (3267 wypowiedzi)

Nr	O czym powinno się pisać w książkach i pismach dla dzieci	M	m	w	razem	Wyniki w %
1	przygody	320	109	198	627	17,3
2	opow. historyczne	144	54	139	337	9,3
3	bajki	102	51	156	309	8,5
4	o podróżach	150	44	78	272	7,5
5	o dzieciach	130	35	81	246	6,8
6	o kraju i o świecie	83	49	82	214	5,9
7	savoir-vivre	85	31	62	178	4,9
8	o rzeczach ciekawych	62	21	52	135	3,7
9	wojenne	65	23	37	125	3,4
10	o życiu uczonych, wynalazców, bohaterach	51	23	50	124	3,4
11	przyrodnicze	41	14	26	81	2,2
12	sport	28	17	33	78	2,1
13	opowiadania prawdziwe	29	7	37	73	2,0
14	humor	35	13	17	65	1,8
15	o szkole i nauce	22	6	30	58	1,6
16	wynalazki-technika	26	8	11	45	1,2
17	zabawy (opis)	3	3	16	22	0,6
18	wiersze	8	3	7	18	0,5

Na drugie miejsce u chłopców wysunęły się opowiadania historyczne (9,3%), u dziewcząt zaś opowiadania o dzieciach (13,7%), podczas gdy opowiadania historyczne znajdują się dopiero na czwartym miejscu (8,2%). To zagadnienie wiąże się chyba z charakterem w większości znanych przez dzieci opowiadań i powieści historycznych, w których wątek wojenny odgrywa niepoślednią lub dominującą rolę.

Chyba nowym problemem jest rubryka nazwana w tabelach umownie „savoir-vivre", stanowiąca jedno z naczelnych zagadnień, o których, zdaniem dzieci, powinno się pisać w książkach i czasopismach dla nich przeznaczonych. W zrozumieniu uczestników ankiety rubryka ta obejmuje tematy związane ze sposobem bycia, zachowania się w różnych sytuacjach i okolicznościach życiowych, postępowania z ludźmi. W ogólnym zestawieniu zajmuje ona szóste miejsce, tuż za przygodami, bajkami i podróżami; natomiast w wypowiedziach dziewcząt przesuwa się na piąte miejsce (7,8%), u chłopców zajmuje siódme miejsce (4,9%). Nie znaczy to bynajmniej, że jest to dział zainteresowań dziewcząt, gdy różnice są tu niewielkie. Ważność tego zagadnienia podkreśla chyba jeszcze mocniej i ten fakt, że już w wypowiedziach dzieci najmłodszych 9-letnich, zarówno u dziewcząt, jak i u chłopców, zagadnienia te zajmują poczesne miejsca.

Największe zainteresowanie tymi problemami przypada na 13 rok życia. U dziewcząt wyraża się to liczbą 9,4% wszystkich wypowiedzi i trzecim miejscem w tabeli, u chłopców 7,4% i czwartym miejscem w tabeli.

Zjawisko to wiąże się chyba z warunkami życia dzieci i młodzieży w Polsce Ludowej, które charakteryzuje się między innymi drogą stopniowego awansu w powolnym, ale stałym podnoszeniu kultury życia codziennego, co stawia dzieci i młodzież wobec nowych sytuacji i budzi w nich ambicje właściwego „znalezienia się" i zachowania. Sprawa ta znajduje wyraźne odbicie w danych liczbowych, z których wynika, że największe zainteresowanie tymi problemami istnieje wśród dzieci wiejskich i małomiasteczkowych. Z tabeli dziewcząt w rozbiciu na środowiska (str.88), widać, że spośród wszystkich wypowiedzi dziewcząt wiejskich 8,1% głosów przypadło na „savoir-vivre", małomiasteczkowych — 8,0%, a z większych miast — 7,7%. Jest to więc problem nie tylko gładkiej sukienki i sposobu uczesania, ale ważne zagadnienie społeczno-wychowawcze, na które powinno się zwracać większą uwagę przy realizacji hasła: „szkoła bliżej życia".

Nie można w tym miejscu uchronić się od refleksji, jak mało w tej dziedzinie zrobiły nasze wydawnictwa. Wprawdzie czasopisma dziecięce prowadzą działy poświęcone tym sprawom, ale są one kroplą wody w stosunku do zamówienia społecznego młodych czytelników. Wydawnictw książkowych nie ma zupełnie. Nic więc dziwnego, że dzieci szukają odpowiedzi na pytania z tej dziedziny u starszych koleżanek czy kolegów, w *Przekroju*, w *Przyjaciółce*, gdzie formy przekazywania tych wiadomości mogą budzić różne wątpliwości.

Jak w świetle wypowiedzi na temat: o czym powinno się pisać w książkach i czasopismach dla dzieci — przedstawiają się tematy i zagadnienia popularnonaukowe?

Przeglądając tabele można się zorientować, że tematyka popularnonaukowa została rozproszona w wypowiedziach dzieci w kilku grupach i dlatego trzeba mówić o niej w ujęciu kompleksowym. Trzeba podkreślić jednak kształtowanie się i układ różnych dziedzin nauki, gdyż stanowi to obraz zainteresowań i potrzeb czytelniczych dzieci biorących udział w ankiecie. Zagadnienia popularnonaukowe grupują się w następujących tematach:

o kraju i świecie — 7 miejsce (5,3% wszystkich wypowiedzi)
przyroda — 8 miejsce (4,5% wypowiedzi)
o ciekawych rzeczach — 9 miejsce (4,2% wypowiedzi)
o życiu uczonych, wynalazców i ich dziełach — 3,2%
o wynalazkach — 0,6% spośród wypowiedzi ogólnych.

Ponieważ w sumie działy te grupują w zasadzie tematykę popularnonaukową, dla uzyskania możliwie prawidłowego i jasnego obrazu należy je chyba rozpatrywać łącznie, gdyż wówczas możemy lepiej zorientować się co do ich miejsca i hierarchii wśród innych wypowiedzi.

Podsumowanie wyników liczbowych w wymienionych wyżej grupach wskazuje, że łącznie 17,8% wypowiedzi ankietowych obejmuje zagadnienia popularnonaukowe, co w ogólnych zestawieniach wysunęłoby je na drugie miejsce w tabeli zagadnień, o których należy pisać w książkach i czasopismach dla dzieci.

Oczywiście jest tu pewne uproszczenie, ale nie można tych rzeczy inaczej porównywać, ze względu na różnorodną nomenklaturę, używaną nie dość ściśle przez dzieci dla określenia bliskich pojęć.

Ciekawie zarysowują się różnice na ten temat w wypowiedziach dziewcząt i chłopców. U dziewcząt najwyższą lokatę spośród tych działów ma dział: o przyrodzie (6,0%), dalej — o kraju i świecie (4,9%), o rzeczach ciekawych (4,6%), o życiu uczonych, wynalazców i ich dziełach (2,8%).

Dział o wynalazkach u dziewcząt uzyskał tylko 17 głosów i wypadł z tabeli. Natomiast zjawił się inny temat popularnonaukowy, który nie figuruje w odpowiedziach chłopców, a mianowicie: dział wiadomości o autorach, w tym również o autorach książek popularnonaukowych. Natomiast u chłopców najlepszą lokatę mają wiadomości o kraju i świecie (6 miejsce 5,9% wszystkich wypowiedzi).

Należy podkreślić, że dział ten poza chłopcami 9-letnimi, którzy spośród popularnonaukowych na pierwszym miejscu stawiają przyrodę, cieszy się największym uznaniem wśród chłopców od 10 do 14 roku życia. Dalsze miejsca zajmują „rzeczy ciekawe" (3,7%), o życiu uczonych, wynalazcach (3,4%), o przyrodzie (2,2%) i o wynalazkach (1,2%).

Największą różnicę pomiędzy wypowiedziami dziewcząt i chłopców widać w dziale przyrodniczym. Wypowiada się za nim 6% dziewcząt i tyl-

ko 2,2% chłopców, i gdyby nie przyrodnicze wypowiedzi chłopców 9-letnich (4,3%), ogólny procent u chłopców byłby jeszcze mniejszy.

Stosunkowo niski procent wypowiedzi na temat wynalazków (0,6%) chyba częściowo tłumaczy się inną rubryką, którą dzieci nazywały „o życiu uczonych, wynalazców i ich dziełach", a która zajmuje dużo wyższą lokatę (3,1%). Razem więc obie te rubryki stanowią 3,7% ogólnych wypowiedzi i gdyby traktować je łącznie — przesunęłyby się na dziesiąte miejsce w ogólnym zestawieniu, tworząc razem z działami o kraju i świecie, o przyrodzie, o ciekawych rzeczach — zwarty blok zagadnień popularnonaukowych.

W obliczeniach i zestawieniach celowo zostało zachowane rozbicie tego działu na dwa wyodrębnione przez dzieci, gdyż świadczą one wyraźnie o tendencji przyjmowania przez dzieci wiadomości o wynalazkach w zespoleniu z osobami ich twórców. Człowiek jest bliższy dziecku niż zjawiska oderwane i dlatego łączenie zjawisk i wytworów ludzkich z osobą człowieka pomaga w lepszym ich zrozumieniu. Potwierdzeniem tego jest również fakt, że temat „o wynalazkach" ma najwięcej wypowiedzi wśród dzieci starszych, które już są lepiej obeznane ze sprawami techniki. Zjawisko to rzutować powinno na formy wydawnictw z dziedziny popularnonaukowej, ale to już inne zagadnienie.

Wypowiedzi dzieci uzależnione są nie tylko od płci, wieku, ale również od środowiska. W tym zakresie można by przeprowadzić szeroką analizę materiału liczbowego. Tutaj zwrócimy tylko uwagę na zagadnienie, czy i w jakich grupach zarysowuje się przewaga zainteresowań czytelniczych dzieci wiejskich. Jest to zjawisko o tyle ważne, że postawione w ten sposób rzucić może ciekawe światło na niektóre problemy czytelnicze dzieci. Na podstawie tabel, uwzględniających płeć i środowiska, można wysnuć kilka wniosków:

a) Wśród wypowiedzi dziewcząt wiejskich zarysowuje się ich przewaga nad dziewczętami z większych miast w następujących działach:
bajki — wieś 13,8%, miasta większe 8,8%
savoir-vivre — wieś 8,1%, miasta większe 7,7%
opow. prawdziwe — wieś 5,8%, miasta większe 4,2%
o szkole i nauce — wieś 4,0%, miasta większe 2,4%
zabawy (opis, jak się bawić) — wieś 2,3%, miasta większe 0,8%
wiersze — wieś 1,5%, miasta większe 0,6%

b) Wśród wypowiedzi chłopców wiejskich zarysowuje się ich przewaga nad chłopcami z większych miast w następujących działach:

opow. historyczne —	wieś	10,9%	miasta większe	9,2%
bajki	„	12,2%	„ „	6,6%
o kraju i świecie	„	6,4%	„ „	5,4%
sport	„	2,6%	„ „	1,8%
opow. prawdziwe	„	2,5%	„ „	1,0%
o szkole i nauce	„	2,3%	„ „	1,4%
zabawy (opis)	„	1,2%	„ „	0,2%

c) Przewaga wypowiedzi dziewcząt i chłopców wiejskich nad wypowiedziami dziewcząt i chłopców z większych miast zaznacza się w następujących działach:

1. bajki	wieś	26,0%	większe miasta	18,0%
2. opow. prawdziwe	„	8,3%	„ „	5,2%
3. o szkole i nauce	„	6,3%	„ „	3,8%
4. zabawy (opis)	„	3,5%	„ „	1,0%

Największa przewaga widoczna jest w bajkach. Ze szczegółowych tabel, z podziałem na wiek, środowisko i płeć, wynika, że u dzieci 8- 9- i 10-letnich zarówno na wsi, jak i w mieście różnica w zainteresowaniach bajkami jest niewielka. Dzieci miejskie znacznie szybciej odrywają się od świata bajek, dzieci wiejskie tkwią w nich dłużej i przewaga, jaką uzyskują w zestawieniach ogólnych, jest przede wszystkim wynikiem różnicy w 11—14 roku życia.

Zainteresowanie bajkami dziwnie łączy się u dzieci wiejskich z zainteresowaniem opowiadaniami realistycznymi, co w zestawieniu naszym znajduje odbicie w rubryce: „Opowiadania prawdziwe" i opowiadania: „szkole i nauce". Przewaga wypowiedzi o zabawach (opis, jak się bawić) ma podobne przyczyny, jakie mają wypowiedzi savoir-vivru, który zresztą też u dziewcząt wiejskich wyprzedza wypowiedzi dziewcząt z miasta, a u chłopców jest bardzo zbliżony (wieś 4,9%, miasto 5,4%).

Przewaga u dziewcząt wiejskich w wypowiedziach na temat wierszy jest niewielka nad wypowiedziami dziewcząt miejskich. Zresztą, jak wynika ze wszystkich wypowiedzi i zestawień, zainteresowanie poezją jest nikłe. W zestawieniu ogólnym wynosi 0,8%.

W przekonaniu, że nie jest to wynik przypadkowy, utwierdzają nas odpowiedzi dzieci na inne pytanie ankiety, które brzmiało: „Co wolisz czytać w piśmie: wiersze czy też utwory pisane prozą?"

Zestawienie liczbowe daje następujący obraz zagadnienia:

Co wolą	Ilość wypowiedzi	Wynik w %
prozę	6147	72
wiersze	1453	17
wiersze i prozę[1]	950	11

[1] Ta grupa dzieci nie ma wyrobionego zdania, czyta jednakowo chętnie i prozę, i wiersze.

Dziewczęta

Co wolą	M	m	w	Razem	%
prozę	1949	680	1074	3699	72
wiersze	340	173	337	850	17
wiersze i prozę	234	112	206	552	11

Chłopcy

Co wolą	M	m	w	Razem	%
prozę	1080	488	880	2448	71
wiersze	230	137	236	603	17
wiersze i prozę	151	99	148	398	12

Obraz jest dosyć jasny i jednoznaczny. Do wymowy liczb niewiele można dodać:

Dzieci, zarówno na wsi, jak i w mieście, niechętnie czytają wiersze, chociaż zainteresowanie dzieci wiejskich jest większe, co podkreślone zostało na początku artykułu.

Dodatkowym potwierdzeniem tego faktu mogą być jeszcze wypowiedzi dzieci na temat: „Czego nie lubisz i uważasz, że nie warto tego drukować?"

Pierwsze miejsce wśród nielubianych rodzajów utworów zajmują zarówno u chłopców, jak i u dziewcząt — wiersze. W niektórych wypowiedziach dzieci próbują uzasadnić swoje stanowisko. Najczęściej spotykane motywy:

a) za dużo wierszy,
b) nie pamiętam nic po przeczytaniu,
c) są za dziecinne,
d) mało się w wierszach dzieje,
e) zajmują wiele miejsca, na ich miejsce można by zmieścić tyle opowiadań,
f) mało się mogę z wierszy dowiedzieć.

Z dokładniejszej analizy przedstawionych motywów można by wyciągnąć kilka zarzutów pod adresem wierszy i utworów wierszowanych dla dzieci, nie jest to jednak zadaniem tego artykułu i dlatego poprzestaniemy na stwierdzeniu, że w bieżącej produkcji literackiej dla dzieci, szczególnie młodszych, obserwuje się znaczną przewagę ilościową utworów wierszowanych, wydawanych na ogół efektowniej niż proza dla dzieci.

Dotychczas poruszaliśmy zagadnienia związane z czasopismem i książką przeznaczoną dla dzieci. Tymczasem wiadomo przecież, że dzieci czytają chętnie również i pisma dla dorosłych, z których czerpią wiele wiadomości o życiu i świecie współczesnym. Materiał do problemu dzieci a prasa dla dorosłych miały dać odpowiedzi na jedno z dalszych pytań ankiety, które brzmiało: „Które z pism dla dorosłych czytasz najchętniej i co Ci się w nich najbardziej podoba?"

Jak to było zresztą do przewidzenia, dzieci czytają dużo pism dla dorosłych i nie tylko te, które są w domu. W wielu wypadkach kupują lub pożyczają inne. Dotyczy to przede wszystkim pism sportowych, *Filmu*, *Panoramy* i *Karuzeli*.

Obraz czytelnictwa pism dla dorosłych przez dzieci ilustruje następująca tabela:

ZESTAWIENIE OGÓLNE

Nr	Pismo	Ilość dzieci czytających pisma
1	Gazety codzienne	1524
2	*Przyjaciółka*	1254
3	*Przekrój*	882
4	*Panorama*	731
5	*Kobieta i Życie*	432
6	*Dookoła świata*	360
7	*Film, Ekran*	336
8	*Szpilki, Karuzela*	248
9	*Gromada*	196
10	*Sport, Sportowiec*	196
11	*Nowa Wieś*	182
12	*Żołnierz Polski*	132
13	*Filipinka*	104
14	*Kraj Rad, Przyjaźń*	95
15	*Poznaj świat*	82

Pierwsze miejsce zajmują pisma codzienne. Rubryka ta obejmuje poszczególne tytuły gazet wymieniane przez dzieci z różnych terenów. Rozpiętość tytułów była tak wielka, że trzeba było potraktować je łącznie. Z zestawień wynika, że najbardziej znane i najpowszechniej czytane są na różnych terenach gazety lokalne. Wiąże się to zarówno z większą dostępnością tych tytułów, jak również z poszukiwaniem przez dzieci wiadomości lokalnych. Z gazet centralnych najpowszechniej jest znany *Express, Trybuna Ludu.* Wiele ciekawszego materiału dostarczają tabele uwzględniające środowisko, gdyż tutaj ujawniają się różnice w czytelnictwie gazet na wsi i w mieście.

Co czytają dziewczęta (5220 odpowiedzi)

Nr	Pismo	M	m	w	Razem
1	*Przyjaciółka*	379	202	465	1046
2	Gazety codzienne	366	137	295	798
3	*Przekrój*	418	99	68	585
4	*Panorama*	318	86	70	474
5	*Kobieta i Życie*	240	119	76	395
6	*Film, Ekran*	161	67	74	302
7	*Dookoła świata*	129	24	38	191
8	*Szpilki, Karuzela*	93	29	29	151
9	*Nowa Wieś*	37	28	86	151
10	*Gromada*	1	3	100	104
11	*Filipinka*	46	23	35	104
12	*Kraj Rad, Przyjaźń*	16	13	30	49
13	*Poznaj świat*	10	11	11	32
14	*Sport, Sportowiec*	6	5	6	17

Co czytają chłopcy? (3627 wypowiedzi)

Nr	Pismo	M	m	w	Razem
1	Gazety codzienne	313	107	306	726
2	*Przekrój*	234	33	30	297
3	*Panorama*	170	46	41	257
4	*Przyjaciółka*	77	35	96	208
5	*Sport, Sportowiec*	69	44	66	179
6	*Dookoła świata*	99	33	37	169
7	*Żołnierz Polski*	60	34	38	132
8	*Szpilki, Karuzela*	54	12	31	97
9	*Gromada*	3	4	85	92
10	*Poznaj świat*	30	9	11	50
11	*Kraj Rad, Przyjaźń*	17	13	16	46
12	*Film, Ekran*	22	5	7	34
13	*Nowa Wieś*	6	7	18	31
14	*Motor*	16	1	21	19

Pierwsze miejsce *Przyjaciółki* jest bezapelacyjne, jest czytana bowiem przez 20% wszystkich dziewcząt, potem dopiero gazety codzienne 15,2% i poszczególne tytuły czasopism uwidocznione w tabeli. Ciekawie wygląda poczytność *Przyjaciółki* w różnych środowiskach. Na wsi czytana jest przez 28,1% badanych dziewcząt, w miastach większych przez 15%. Przewaga dziewcząt wiejskich zaznacza się również w czytelnictwie gazet codziennych. Przeciętna dla wszystkich badanych wynosi 15,2%, dla dziewcząt wiejskich 18%, z małych miasteczek 13,6%, (dla miast 14,6%). Poczytność poszczególnych tytułów uwidoczniona została na przedstawionej tabeli. Nieco inny obraz czytelnictwa pism dla dorosłych zarysowuje się wśród chłopców.

Na pierwszym miejscu figurują zdecydowanie gazety codzienne (20% wszystkich wypowiedzi). I tu podobnie jak u dziewcząt przewagę w czytelnictwie gazet codziennych uzyskują chłopcy na wsi. Z obliczeń bowiem procentowych uzyskano następujące dane:

na wsi 24% wszystkich wypowiedzi dotyczy pism codziennych, w małych miasteczkach 13%, w miastach większych 20,3% chłopców wskazuje na gazety codzienne, jako najchętniej czytane spośród pism dla dorosłych. Różnice te wynikają również stąd, że dzieci miejskie w większym stopniu korzystają z radia, telewizji, kina (kroniki filmowe), skąd czerpią wiadomości bieżące, polityczne itp.

Różnice zaś w poczytności poszczególnych tytułów czasopism wśród chłopców są znaczne. Tu przykładowo podamy, że np. *Przekrój* uzyskał wśród chłopców wiejskich zaledwie 3% wypowiedzi, podczas gdy w miastach 15,2%. Zupełnie odwrotnie, i to jest raczej niespodzianką, przedstawia się sprawa czytelnictwa czasopisma *Motor*. Wśród chłopców wiejskich uzyskał 1,6% wszystkich odpowiedzi, zaś wśród chłopców miejskich 1%, wśród chłopców małych miasteczek zaledwie 0,1%. Zjawisko to wiąże się

z jednej strony z coraz szerszym rozwojem motoryzacji wsi (motocykle, traktory, maszyny rolnicze) oraz rosnącym zainteresowaniem chłopców wiejskich sprawami techniki użytkowej. Dla chłopca wiejskiego motor jest widocznym znakiem lepszego życia: łatwiejszej komunikacji, lżejszej pracy, większej płacy, perspektywą szybszego awansu itp.

Wśród innych czasopism wymienianych przez chłopców większym powodzeniem i czytelnością w mieście cieszą się: *Przekrój, Panorama, Dookoła świata, Szpilki, Poznaj świat, Film.* Natomiast wśród chłopców wiejskich oprócz wspomnianego już *Motoru* i gazet codziennych przewagę uzyskują: *Przyjaciółka, Gromada, Nowa Wieś* i procentowo cieszą się większym powodzeniem *Sport* i *Sportowiec* oraz *Kraj Rad* i *Przyjaźń.*

Charakterystyczne zjawisko, jakie występuje przy czytelnictwie przez dzieci czasopism dla dorosłych, to stosunkowo bardzo małe różnice w zależności od wieku małego czytelnika. Wachlarz czasopism czytanych przez dzieci 10-letnie bardzo niewiele różni się od wachlarza czasopism czytanych przez dzieci czternastoletnie. Wydaje się, że zjawisko to wynika z faktu, że w większości wypadków dziecięce czytelnictwo pism dla dorosłych uzależnione jest od czytelnictwa dorosłych i wiąże się z pismami, które oni czytają. Wyjątek, jak wynika z zestawień, stanowią pisma sportowe i filmowe.

Dziecko zarówno wiejskie, jak i miejskie już od najwcześniejszych lat życia styka się z pismem dla dorosłych, co jest rzeczą naturalną przy dużej powszechności naszej prasy. Z tego zetknięcia z prasą wynikają pewne, dosyć charakterystyczne zjawiska pedagogiczne. Np. duża ilość dzieci, zanim przyjdzie do szkoły, uczy się samorzutnie czytania i pisania poprzez obcowanie z gazetą. Bardzo często nie znając liter pisanych odwzorowuje całe wyrazy z gazety lub czasopisma czytanego przez starszych. Poprzez gazetę (najpierw przez słuchanie) uczy się szerokiego świata i życia.

Nie od rzeczy więc tutaj będzie pytanie: „Czego dzieci szukają najchętniej w pismach dla dorosłych?"

Jak z wypowiedzi wynika, sprawa ta ma różne aspekty i uzależniona jest od typu pisma.

W gazetach codziennych poszukują przede wszystkim wiadomości z kraju i świata, wiadomości sportowych, recenzji filmowych, dalszych ciągów powieści oraz wiadomości lokalnych.

W *Przekroju* największym powodzeniem cieszą się przygody profesora Filutka, zagadki kryminalne, humor z zeszytów szkolnych, Zientarowa, wiersze Kerna, opowiadania wojenne, kronika sądowa oraz Lucynka i Paulinka.

W *Przyjaciółce* — omawianie filmów i opowieści filmowe, rubryki rodzina i dzieci oraz odpowiedzi redakcji i powieści.

W *Panoramie* natomiast: pioseriki, opowiadania kryminalne i wojenne, ciekawostki ze świata, humor, aktorzy i aktorki.

Jak widać, wybór jest dosyć szeroki i nie zawsze najlepszy.

W sumie trzeba stwierdzić, że prasa dla dorosłych w dużej mierze oddziałuje na dzieci, jest ważnym czynnikiem kształtowania ich świadomości. Praktycznie rzecz biorąc mało jest pism dla dorosłych, które nie byłyby czytane przez dzieci. Wiąże się to z rozwojem czytelnictwa prasy przez dorosłych, jak również z wielostronnymi zainteresowaniami dzieci i ich ciekawością współczesnego życia. Nie bez dużego wpływu jest tutaj szkoła i nauczyciel, który zachęca dzieci do korzystania zwłaszcza z gazet codziennych dla pełniejszej aktualizacji nauczania.

A pisma przeznaczone dla dzieci?

Te z różnych powodów tylko częściowo mogą zaspokajać szerokie zainteresowania dzieci. Pomimo wielkich nakładów jest ich jeszcze za mało, a poza tym częstotliwość ukazywania się (co dwa tygodnie) i długi okres produkcji (ze względu na kolorowość druku 6 tygodni) nie sprzyja przekazywaniu wiadomości bieżąco aktualnych. Zresztą, gdyby te wszystkie mankamenty usunąć, dzieci i tak będą sięgały po czasopisma dla dorosłych, choćby tylko dlatego, że są dla dorosłych. Nie ma w tym nic złego, trzeba tylko zdawać sobie z tego jasno sprawę i uwzględniać to zjawisko w wachlarzu różnorodnych czynników kształtujących dziecko współczesne.

Problem czytelnictwa czasopism dla dorosłych przez dzieci jest tylko fragmentem naszych rozważań i dlatego poprzestajemy na tych przykładach najbardziej typowych i godnych podkreślenia w ogólnym obrazie czytelnictwa dzieci.

Na początku artykułu stwierdziliśmy, że przegląd materiałów uzyskanych z ankiety masowej o czytelnictwie potraktujemy panoramicznie, szkicowo, ograniczając się do zasygnalizowania ciekawych problemów i zjawisk.

Wydaje się, że wypowiedzi dzieci, ich opinie i zapotrzebowania czytelnicze wskazują na to, że pod wpływem życia bieżącego rodzą się i rozwijają nowe zainteresowania oraz potrzeby młodego czytelnika. Staraliśmy się je wydobyć spośród wielu innych problemów wynikających z wypowiedzi dzieci i podać je w najogólniejszym ujęciu. A jest ich sporo, mają różny ciężar gatunkowy, wszystkie jednak świadczą o dokonywających się przemianach, z których trzeba wyciągnąć wnioski wychowawcze.

СТАНИСЛАВ АЛЕКСАНДЖАК

НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЧИТАЕМОСТИ ДЕТЕЙ В ОСВЕЩЕНИИ ИХ СОБСТВЕННЫХ ВЫСКАЗЫВАНИЙ

Статья возникла в результате обработки читательской анкеты, опубликованной среди детей при помощи детских журналов „Пломычек" и „Пломык".

На темы читаемости журналов и книг высказалось более 10 000 детей в возрасте от 9 до 14 лет.

Хотя высказывания касаются главным образом детских журналов, они в одинаковой степени могут быть отнесены и к книгам. Важнейшие проблемы, приведенные в статье, это: новые читательские заинтересования детей; дети и пресса для взрослых; вопрос о научно-популярных чтениях и т. п. Автор, опираясь на числовые материалы и высказывания детей, приводит анализ читательских проблем, особенно принимая во внимание сельских читателей.

STANISŁAW ALEKSANDRZAK

SOME OF THE PROBLEMS RELATED TO READING OF CHILDREN IN THE LIGHT OF THEIR OWN STATEMENTS

This article is the result of the elaboration af a questionnaire on reading circulated among children through the intermediary of the children's periodicals „Płomyczek" (Little Spark) and „Płomyk" (Spark).

Over 10,000 children between 9 and 14 years expressed their views on reading of periodicals and books.

Though the statements mainly dealt with periodicals for children they also concern books. To the more important problems discussed in this article belong: new interests in reading displayed by children; children and the press for adults; the reading of science fiction etc. The author, basing himself on statistical data and the statements of the children, makes an analysis of problems related to reading, with special emphasis laid on the rural readers.

PIOTR STASIAK
Katowice

O POPRAWNE ROZUMIENIE CZYTELNICTWA NAUCZYCIELI

Wielokrotnie mówiono i pisano o czytelnictwie nauczycieli, ale nigdy nie próbowano wyjaśnić, co przez to określenie należy rozumieć. Najczęściej jednak u większości rozprawiających i piszących na ten temat można było stwierdzić, że przez pojęcie „czytelnictwo" rozumieją znajomość współczesnej beletrystyki. Nawiasem mówiąc gwałtowne żądanie od każdego obywatela, a szczególnie od nauczycieli, znajomości współczesnej beletrystyki nie znajduje poparcia ani rozsądnego uzasadnienia w jakości tej literatury, gdyż jest ona na ogół nieco słaba, mało ciekawa i cokolwiek nużąca. Trudno, trzeba się pogodzić z faktem, że wielkie talenty nie rodzą się na zawołanie, a sama przynależność do Związku Literatów nie daje jeszcze dyplomu na rangę wielkiego pisarza.

Współczesny spadek wybitnej twórczości pisarskiej jest łatwo dostrzegalny i niestety idzie on w parze z równoczesną łatwością drukowania bardzo licznej i słabej pisaniny. Znalezienie odpornego miernika selekcji w zalewie ukazujących się tytułów książek jest rzeczą niezbyt łatwą dla wielu czytelników, a wśród nich i nauczycieli. Toteż nie powinno nas wcale dziwić, że współczesne pisarstwo za duże w liczbie, a za liche w jakości spotyka na swej drodze naturalne hamulce w postaci zobojętnienia i osłabionej poczytności.

Natomiast dzisiejsza epoka ma piękny urodzaj na innym polu, gdzie może się poszczycić obfitymi plonami, to jest w dziedzinie nauki. Szybki postęp w różnych dyscyplinach wiedzy rozszerza granice intelektualne człowieka, daje mu panowanie nie tylko nad światem, ale i w kosmosie. Nic też dziwnego, że zainteresowania czytelnicze przeciętnego obywatela, a szczególnie nauczycieli, odwracają się od marudzącej beletrystyki i podążają w kierunku przygody intelektualnej, frapującej niezwykłością i świeżym spojrzeniem na życie. Wzmożona intelektualizacja nauczycielstwa i społeczeństwa staje się powoli zjawiskiem coraz bardziej powszechnym.

Jeżeli się chce mówić o czytelnictwie nauczycieli, to głównie pod kątem szerokiego frontu zdobywania wiedzy z różnych dyscyplin nauki przez wielu specjalistów poszczególnych przedmiotów nauczania. Literatura piękna była w zasadzie i pozostanie nadal domeną grupy polonistów i innych filologów, którzy powinni przodować w jej znajomości, ale stawianie tych samych wymagań innym zespołom nauczycieli specjalistów byłoby co najmniej objawem wygórowanym. To stwierdzenie istniejącego stanu rzeczy bynajmniej nie stoi na przeszkodzie dążeniu, żeby ogół nauczycieli cechowały pewne upodobania literackie i szersze zamiłowania do bezspor-

nie wysokowartościowej literatury, która na pewno wpłynie dodatnio na poprawę stylu języka u poszczególnych pedagogów.

Jednym z bezpośrednich powodów osłabiania czytelnictwa wśród szerszego nauczycielstwa jest szerząca się zaraźliwie nadmierna ilość przeróżnych konferencji, które niekiedy przeradzają się w zbyteczne marnowanie czasu, a nawet tu i ówdzie powodują przechylanie się w kierunku chorobliwego gadulstwa. Zjawisko to jest tym bardziej przykre i może nawet niebezpieczne, że zabiera całkowicie czas, który z prawdziwym pożytkiem należałoby przeznaczyć na refleksję i na odświeżenie umysłu treścią nowych dzieł pedagogicznych.

Niestety, z przykrością trzeba stwierdzić, że na naszych konferencjach zbyt wiele czasu poświęca się drobiazgom dnia powszedniego, które z powodzeniem mogą być załatwione indywidualnie i bezdyskusyjnie, a natomiast dość lekko zapomina się o świeżych treściach, użyźniających umysł nowym powiewem wiedzy.

Do istotnych a niepożądanych przyczyn, wpływających na osłabienie czytelnictwa nauczycieli, zaliczyć należy zbyt swobodne, a może nawet beztroskie wymyślanie przez pracowników nadzoru szkolnego tematów do opracowań referatowych, bez podania podstawowej literatury, która dałaby treściowy materiał do należytego ujęcia zagadnienia.

Często w bibliotekach pedagogicznych obserwuje się niesłychaną łatwość koncepcji tematów i postulowania zagadnień o ciekawych sformułowaniach, z jakimi nauczycielstwo przychodzi, poszukując potrzebnych materiałów. Jednak między pięknie brzmiącą koncepcją a jej prawdziwą realizacją powstaje zazwyczaj kłopotliwa luka, którą nie wiadomo czym wypełnić. Przeciętny nauczyciel, realizator tematu nie zawsze posiada odpowiednie warunki i środki do poprawnego napisania referatu. Zdarza się też, że i biblioteka w swoim materiale książkowym, którym rozporządza, nie jest w stanie znaleźć odpowiedniej ani zbliżonej treści do wypełnienia tematu.

Wówczas pozostaje jedyna droga uporania się z tematem przez odwołanie się do własnej praktyki i doświadczenia pedagogicznego. Jeżeli tym praktykiem jest nauczyciel wybitny, o poważnym przygotowaniu teoretycznym, to wszystko mniej więcej znajdzie właściwy efekt końcowy. Jeżeli jednak w tej sytuacji znajdzie się nauczyciel młody, o słabym przygotowaniu teoretycznym, a to wciąż jest jeszcze dość powszechnym zjawiskiem, wówczas droga otwarta do spłycania każdego zagdnienia i co gorsze do wyrabiania się typu powierzchownego nauczyciela, który wszystko traktuje lekceważąco, pokrywając wewnętrzną pustkę zdawkowymi sloganami.

Szerzeniu się tego rodzaju niepożądanych nałogów wśród nauczycielstwa można zapobiegać przez wejście na drogę świadomie programowego czytelnictwa. Po prostu mówiąc krótko i jasno trzeba z dotychczasowego budżetu czasu, zużywanego na różnorodne konferencje, odprawy i narady,

wykroić mały procent i przeznaczyć go na gruntowne poznanie treści aktualnych dzieł. Przecież należy dać każdemu nauczycielowi i pracownikowi pedagogicznemu treściową podstawę myślenia, opartą na konkretnym materiale z najcenniejszych dzieł bieżącej chwili.

Celem przejścia do świadomego i programowego czytelnictwa w ramach ekonomii czasu, zużywanego obecnie na różne konferencje, członkowie grona nauczycielskiego na zebraniach rad pedagogicznych powinni zreferować szczegółowo jedną aktualną książkę i powiązać jej treść z działaniem praktycznym w szkole, na przykład z lekcją pokazową, z ćwiczeniami praktycznymi lub z organizacją innych zajęć szkolnych i wychowawczych.

Wszyscy pracownicy pedagogiczni na swoich konferencjach względnie naradach powinni znacznie częściej, niż to jest obecnie w zwyczaju, przechodzić do szczegółowego referowania aktualnych dzieł pedagogicznych kosztem wykoncypowanych referatowych tematów, które dość często są bardzo błyskotliwe, frapujące, a niekiedy nawet urzekające swoją świeżością, ale, niestety, najczęściej nie są pogłębione i brakuje im poparcia rzetelnej praktyki, co w konsekwencji musi prowadzić do spłycania i powierzchownego traktowania poważnych problemów szkolnych.

Gdyby wiele zebrań nauczycielskich, a szczególnie posiedzeń rad pedagogicznych naszych szkół, urozmaicono zreferowaniem i przedyskutowaniem treści wybranej książki, to stworzono by piękny zwyczaj godny nowoczesnej szkoły polskiej. Tego rodzaju programowe czytelnictwo nie powinno być narzucaniem nowych obowiązków, lecz wzbogaceniem potrzebną i ciekawą książką dotychczasowych zebrań, nierzadko nudnych, wyjałowionych z głębszej problematyki pedagogicznej i pozbawionych akcentu poważniejszych zainteresowań.

Bezpośredni wpływ na prawidłowy rozwój czytelnictwa nauczycieli, a szczególnie u młodych, świeżo wstępujących do zawodu, może wywierać dobry przykład wszystkich jego bezpośrednich przełożonych i dalszych zwierzchników, którzy własnym sposobem zachowania w każdej sytuacji szkolnej powinni wykazywać dobrą znajomość problemów współczesnej pedagogiki nie tylko ze strony własnego doświadczenia i ogólnej praktyki, ale także ze strony teoretycznych przygotowań, popartych opanowaniem aktualnej literatury.

Nauczyciel musi odczuwać na każdym kroku u swojego przełożonego swobodę obracania się w bieżącym dorobku myśli pedagogicznej — mało tego, musi jeszcze widzieć u każdego zwierzchnika szersze horyzonty zainteresowań umysłowych. Zwierzchnik nauczyciela zarówno w swobodnej rozmowie, jak i podczas urzędowego pełnienia obowiązków musi wykazywać bogate wyrobienie umysłowe, wybiegające bystrym i rzeczowym rozumieniem zagadnień daleko poza granice czynności przepisanych instrukcją i szablonem urzędowym. Trzeba pamiętać, że godność nominacji i powaga stanowiska nie zawsze posiadają wystarczające walory do wykonywania nadzoru w szkole.

W zasadzie czytelnictwo nauczyciela musi się rozpocząć od czytelnictwa przełożonych i zwierzchników nauczycieli, a przede wszystkim od kadry wizytatorów, inspektorów, dyrektorów i kierowników szkół, którzy bezpośrednio swoją osobowością wpływają na kształtowanie się postawy pedagogicznej i społecznej nauczyciela. Kadra ta starannie dobrana powinna przodować w szerzeniu ruchu umysłowego wśród rzesz nauczycielskich poprzez własne wyrobienie i stałe nadążanie za postępem wiedzy.

Rozszerzający się wśród czynnych nauczycieli stały ruch dokształcania i zdobywania wyższego wykształcenia powoduje wzrost bardzo cennego i wartościowego czytelnictwa nauczycieli, opierającego się na lekturze książek naukowych, których upowszechnianie przynosi ze wszech miar pożądane korzyści. Ciągnące się przez długie lata studia nauczycieli, czasami nawet o przewlekających się terminach ukończenia, dają w skutkach dobre wyniki na przyszłość. Konieczność ustawicznego współżycia z książką naukową przez wiele lat w okresie studiów wytwarza wśród nauczycieli trwałe i głębsze zainteresowania w różnych dziedzinach nauki, które z czasem przeradzają się w szlachetny nawyk stałego poszukiwania i użytkowania książki.

Czytelnictwo kształcących się nauczycieli, wyrastające z programowych potrzeb zdobywania wiedzy, posiada cechy ciągłości w systematycznym pogłębianiu kierunkowych zainteresowań, które u wielu późniejszych absolwentów po ukończeniu studiów zwiększają swoje nasilenie i przybierają formę stałych zamiłowań przedmiotowych. Wówczas bibliotekom pedagogicznym przybywają świadomi czytelnicy, o wyrobionych upodobaniach, którzy w dbałości o własne doskonalenie śledzą pilnie postępy uprawianych przez siebie specjalności.

Trzeba podkreślić, że spośród wielu rozmaitych i licznych zainteresowań czytelniczych nauczycieli, powstających na tle różnorodnych upodobań i zamiłowań, najbardziej korzystne i trwałe wydaje się być czytelnictwo wyrastające na podłożu systematycznego kształcenia. To spostrzeżenie narzuca niezwykle prosty wniosek, że władze szkolne muszą wykazywać ciągłą dbałość o stworzenie nauczycielstwu szkół podstawowych korzystnych warunków do zdobywania coraz wyższych kwalifikacji, dających podstawę nauczycielowi do lepszego samopoczucia w trudzie codziennej pracy, wykonywanej w skomplikowanych warunkach współczesnego środowiska.

Oczywiście przewidywany i wszechstronny rozwój czytelnictwa nauczycieli może zapewnić tylko nowa sieć bibliotek pedagogicznych zrealizowana na podstawie szerokiego zasięgu uczelni i szkół, które stojąc w bezpośredniej bliskości swoich załóg pedagogicznych mogą sprawnie zabezpieczyć ich najbliższe potrzeby czytelnicze.

STANISŁAW ALEKSANDRZAK

CZASOPISMO I KSIĄŻKA DZIECIĘCA W PRACY DYDAKTYCZNO-WYCHOWAWCZEJ SZKOŁY

(Refleksje na marginesie pewnego konkursu)

W tym roku minęło 140 lat od czasu ukazania się pierwszego w Polsce wydawnictwa periodycznego dla dzieci, jakim były *Rozrywki dla Dzieci*, wydawane przez znaną już autorkę Klementynę Tańską, późniejszą Hoffmanową. W ciągu tego okresu czasopisma dla dzieci w Polsce przeszły bardzo wielką ewolucję, która znaczy się wieloma sukcesami i osiągnięciami w skali światowej. W związku z tematem tego artykułu warto zwrócić uwagę na jeden zasadniczy rys polskich czasopism dla dzieci, który nadaje im specjalne znaczenie w polskich tradycjach wychowawczych.

Już niemal od zarania polskiego czasopiśmiennictwa dziecięcego wielu światłych, postępowych naszych pedagogów wiązało swą pracę, a często teorie pedagogiczne z czasopismem dla dzieci. Kiedy Ewaryst Estkowski w latach 1850—1856 wydawał, borykając się z trudnościami, swoją *Szkółkę dla Dzieci*, wiązał z tym pismem określone koncepcje pedagogiczne. Znacznie później Stefania Sempołowska tworząc czasopismo dla dzieci i wychowawców pt. *W słońcu* realizowała na jego podstawie swój program wychowawczy i społeczny. Janusz Korczak w *Małym Przeglądzie* dla dzieci zamknął pewien odcinek swojej koncepcji samorządu uczniowskiego, wciągając do redagowania pisma czytelników. Powstaje pismo dla dzieci redagowane przez dzieci.

W okresie międzywojennym, kiedy pisma dla dzieci wydawane przez Związek Nauczycielstwa Polskiego wiążą się coraz mocniej z dzieckiem, szkołą i nauczycielem i kiedy zaczynają wyrastać do roli ważnego czynnika w wychowaniu i nauczaniu, zaczyna się tworzyć, początkowo spontanicznie, a potem już świadomie, metoda pracy z czasopismem i książką dziecięcą.

Chyba po raz pierwszy w pedagogice europejskiej pojawiają się wówczas publikacje poświęcone formom pracy z czasopismem dziecięcym w szkole. Wychodzą corocznie broszury omawiające pracę z czasopismem przy nauczaniu różnych przedmiotów w różnych klasach i w różnych środowiskach.

Znajduje w nim nauczyciel przewidywane na cały rok plany tematyczne, znajduje szkice teoretyczne o czasopiśmie w pracy szkolnej, konspekty lekcyjne itp. W ten sposób tworzyły się podstawy do świadomej pracy z pismem w szkole. Duże zróżnicowanie czasopism, powiązanie ich profilu z psychiką dziecka, dostosowanie do faz rozwojowych czytelnika i tematyczna korelacja z programem nauczania czyniły z czasopism ważną pomoc w pracy szkoły. Problem ten nabierał rozmachu przede wszystkim dzięki postawie nauczycielstwa, nie mając często aprobaty ówczesnych władz szkolnych.

W Polsce Ludowej, kiedy czasopisma dla dzieci stały się zjawiskiem masowym, kiedy jednorazowy ich nakład przekracza granicę 2 milionów egzemplarzy, kiedy koncepcja pism, ich profile opierają się o potrzeby dziecka i szkoły, znaczenie czasopism w pracy szkoły jeszcze się pogłębiło.

W związku z tym Zarząd Główny ZNP, Centralny Ośrodek Metodyczny oraz Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia" ogłosiły konkurs wśród nauczycielstwa pt. „W jaki sposób wykorzystuję czasopisma i książki dziecięce w pracy wychowawczo-dydaktycznej".

Wypowiedzi, które wpłynęły z terenu całej Polski, miały dać obraz form pracy szkoły współczesnej z książką i czasopismem oraz przyczynić się do zebrania dorobku w tym zakresie.

Spróbujemy krótko odpowiedzieć, jaki obraz zarysował się w świetle uzyskanych odpowiedzi.

Pierwszy wniosek to fakt, że czasopisma są powszechnie, w sposób bardzo różnorodny wyzyskiwane przez nauczyciela. Podręczniki powstają raz na kilka lat, życie tymczasem wartko biegnie naprzód. Nawet najdoskonalszy podręcznik nie dostarcza szkole aktualnych, bieżących treści, które, z jednej strony, pogłębiają i poszerzają tematykę programową, z drugiej strony nadają jej powiewu dnia dzisiejszego. To zadanie w dużej mierze spełniają pisma. Przebija to bardzo mocno ze wszystkich wypowiedzi nauczycieli. „Pismo ożywia podręcznik — pisze jeden z uczestników konkursu — stwarza mi wiele możliwości dydaktycznych aktualizacji nauki — ożywienia i uatrakcyjnienia lekcji".

Formy wykorzystania pism stanowią szeroki wachlarz zabiegów dydaktycznych, tworzonych przez nauczycieli w różnych środowiskach. Niektórzy z nich robią to na podstawie lektury, doświadczenia pedagogicznego, pomocy kolegi itp.

W znacznej większości jest to nie sporadyczne odwoływanie się do czasopisma, ale przemyślane powiązanie z nim procesu nauczania i wychowania. Szczególnie na terenie klas młodszych powstał ciekawy i bogaty arsenał zabiegów dydaktycznych, opartych na pracy z czasopismami i inicjatywą nauczyciela. Ale zdarzają się również wypowiedzi smutne, zmuszające do głębszych refleksji. Dotyczą one młodych nauczycieli, szukających często po omacku, na intuicję pewnych rozwiązań. Czują oni w piśmie dziecięcym swego sprzymierzeńca, często sami związani są jeszcze z tym pismem jako ich niedawni czytelnicy i chcą wykorzystać je w swej pracy dydaktyczno-wychowawczej.

W wielu wypadkach pozbawieni pomocy, odpowiedniej lektury robią to, jak umieją, nierzadko popełniając liczne, zasadnicze błędy. Czasem, jak pisze jedna z młodych nauczycielek z woj. warszawskiego, dopiero „po trzech latach zorientowałam się, jak naiwnie wykorzystywałam czasopismo, jak dużo przez to straciły dzieci i ja". Trzeba przyznać, że nowe programy mocno akcentują wykorzystywanie czasopism dla dzieci w pra-

cy szkolnej, wymieniając przykładowo poszczególne tytuły, zaznaczając, że mają one być uzupełnieniem podręcznika, źródłem wiedzy o życiu bieżącym itp. Ale program nie nauczy konkretnej pracy z pismem. Wydaje się, że jeżeli weźmiemy pod uwagę fakt, że jednorazowo szturmuje do szkół ponad dwa miliony egzemplarzy czasopism, jeżeli przyjmiemy, że jedno czasopismo czyta dwoje dzieci, to otrzymujemy sumę czterech milionów dzieci. W zestawieniu z ilością dzieci uczęszczających do szkół daje obraz masowego oddziaływania tego środka przekazu kulturalnego. Tymczasem z nowych publikacji dydaktycznych na temat posługiwania się czasopismem w szkole nie można nic w ostatnich latach wskazać. A przydałyby się one bardzo, przede wszystkim dla młodych nauczycieli.

Wśród form pracy z czasopismem, o których piszą uczestnicy konkursu, jest wiele ciekawych, bardzo oryginalnych pomysłów, które ze wszech miar zasługują na upowszechnienie.

Zagadnienie jest tym ważniejsze, że założenia poszczególnych redakcji uwzględniają w swych planach potrzeby klas, dla których są przeznaczone, świadomie i przemyślanie podają materiały, których nie ma w podręcznikach, a które są ważne w wychowaniu dziecka w szkole socjalistycznej. Podobnie zarysowuje się problem wykorzystywania książki dziecięcej w pracy szkolnej, aczkolwiek nie zachodzi tutaj tak masowe zjawisko, jak przy czasopismach.

Mimo dosyć różnych form pracy z książką trzeba stwierdzić, że są one dosyć tradycyjne, czasem nawet szablonowe, na co wpływa w znacznym stopniu tradycyjne wykorzystywanie lektur szkolnych i na pewno stosunkowo mała ilość książek współczesnych. Ten problem często zresztą był w wypowiedziach poruszany, jak również problem braku książki w bibliotekach i szkołach. Sprawa braku nowej dobrej książki szczególnie na wsi i w małym miasteczku przejawia się z uporem w licznych wypowiedziach.

Ciekawsza książka, a właściwie część wszystkich książek dziecięcych jest w drodze do czytelnika przechwytywana przez miasta, co przy zaniżonych nakładach książek dla dzieci uniemożliwia w szkołach wiejskich właściwe zaopatrzenie bibliotek. Jest to bardzo istotne w związku z problemem „starzenia" się pewnych książek, które jeszcze niedawno uważane były za książki ciekawe, ulubione przez dzieci, a obecnie, jak wskazują nauczyciele, są niezrozumiałe dla dzieci. I tu padają ważkie tytuły, zasłużone nazwiska. Np. „O krasnoludkach i sierotce Marysi", lektura przeznaczona dla klas czwartych, jest przez dzieci tych klas czytana niechętnie. Dysproporcja pomiędzy treścią i formą, język, słownictwo nie sprzyjają, według wypowiedzi uczestników, wytworzeniu zapału dla tej lektury, którą należałoby przesunąć raczej do wyższej klasy.

Podobny problem został zasygnalizowany przy książce zasłużonej autorki Janiny Porazińskiej pt. „W Wojtusiowej izbie". Niech w tej sprawie wypowie się autor jednej z wypowiedzi konkursowych.

„Co kilka lat prowadzę klasę drugą. Za każdym razem próbuję wykorzystać »W Wojtusiowej izbie« i za każdym razem ponoszę klęskę. Ani razu nie udało mi się zainteresować dzieci wierszami z tego zbioru. Pozornie są to wiersze najbardziej dziecięce ze wszystkich znanych mi wierszy. W rzeczywistości są wierszami najbardziej niezrozumiałymi dla dzieci. Dlaczego większość tych wierszy jest niezrozumiała nie tylko dla dzieci z miasta, ale nawet dla dzieci wiejskich? Bo, po pierwsze, zbyt starodawne opisywane są w nich rzeczy, bo, po drugie, opisywane są zbyt dziwnym, zbyt niezrozumiałym językiem. O jakich rzeczach opowiada autorka w tych wierszach? O kolebce. W miastach kolebki od dawna są już nieznane. Dzieża. Dzieża to też jest zabytek nawet na niektórych wsiach, szczególnie po drugiej wojnie światowej. Po drugiej wojnie światowej ludzie wiejscy coraz częściej przestają wypiekać chleb w domu i coraz częściej zaczynają korzystać z miejskich piekarń. W rezultacie dzieża staje się rzeczą coraz mniej dzieciom znaną. Krosna. Krosna to jeszcze większa rzadkość. Skrzynia (na odzież). Skrzynia na odzież to już zabytek muzealny. Kądziel, kołowrotek — rzadkość. Czy to znaczy, że o tych rzeczach nie należy mówić? Można i trzeba, tylko nie w drugiej klasie. Bo dzisiaj te rzeczy to już nie życie, tylko historia kultury. A przecież nie trzeba uzasadniać tego, że na historię kultury w drugiej klasie jest trochę za wcześnie.

W pewnych okolicznościach ludzie mówią, że ktoś jest bardziej papieski niż papież. Mnie się wydaje, że język Porazińskiej w zbiorze w »W Wojtusiowej izbie« jest bardziej dziecinny niż język dziecka i jest bardziej gwarowy niż gwara ludzi wiejskich. A oto kilka przykładów tego języka. Wiersz A-a-a-a.

Ten chce ksobie chyżo bujać,
ten od sieb troszeczki.

Czy dla dzieci mogą być zrozumiałe słowa »ksobie« i „od sieb"? Poza tym mówi się »troszeczki« czy »troszeczkę«?

Ostatnia zwrotka tego wiersza:

No, biedunty, pseplośćie się

Taki język w drugiej klasie staje się tak niezrozumiały jak wyrazy z języka obcego. To język dobry dla dwu-, trzy- może jeszcze dla czterolatków i dla ludzi dorosłych. Ale w drugiej klasie jest niezrozumiały.

Taki jest język zbioru wierszy w »W Wojtusiowej izbie«. Ten język sprawia, że po pierwsze, tekst czyta się z trudem, po drugie, tekst staje się niezrozumiały jak rebus. Książka pozornie ciekawa i ładna, w rzeczywistości może tylko zniechęcić do czytania. Przeglądając zbiorek »W Wojtusiowej izbie« odnoszę wrażenie, jakbym oglądała eksponaty w muzeum etnograficznym. Wszystko dawne, wszystko stare, wszystko dzieciom nie znane".

Przykład ten wybrałem nie dlatego, bym nie uznawał wielkiego wkładu Janiny Porazińskiej do literatury polskiej dla dzieci, wprost przeciwnie

jestem, jak wiele osób w Polsce, entuzjastą jej dzieł i kunsztu pisarskiego, przykład podaję raczej jako wyraz niewłaściwego przeznaczenia książki, no i wyrastania dzieci z niektórych treści. Podobnie sprawa przedstawia się ze wspomnianą wyżej książką Marii Konopnickiej.

Problem wykorzystania książki w pracy szkolnej jest rozległym zagadnieniem i trudno go tutaj szerzej omawiać. W każdym bądź razie z wypowiedzi konkursowych wynika jasno, że książka dziecięca podobnie jak pismo jest jednym z czynników wychowania i nauczania, lecz sprawa pracy z książką, mimo że na ten temat napisano sporo, wymaga nowszego, śmielszego, współczesnego spojrzenia. Pomocą w takim spojrzeniu są niewątpliwie badania czytelnicze, dające obraz przemian zapotrzebowań i zainteresowań dzieci, jak również szeroka obserwacja młodego czytelnika, który pod wpływem życia bieżącego kształtuje swój stosunek do książki i pisma.

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

MATERIAŁY Z BADAŃ

Publikowane poniżej materiały stanowią fragmenty opracowań opisowych dokonanych przez poszczególne Okręgi w ramach wyników uzyskanych z danego Okręgu. Pokazują one więc — w sposób warsztatowy — drogę, jaka prowadziła do zaproponowanych wniosków z całości badań. Problemy, które tu zostały zaprezentowane, dobierano w ten sposób, aby uzupełniały i pogłębiały te sprawy, które w opracowaniu zbiorczym z konieczności trzeba było potraktować skrótowo. Tak więc z opracowania Okręgu Łódzkiego wybrano zagadnienie sposobu spędzania wolnego czasu przez nauczycieli, z opracowania Okręgu Krakowskiego — czytelnictwo beletrystyki wśród uczniów szkół podstawowych, z opracowania Okręgu Gdańskiego — czytelnictwo czasopism wśród młodzieży, z opracowania Okręgu Warszawskiego — zakres kontaktów kulturowych młodzieży szkół średnich.

Publikowane tutaj dobrane fragmenty większych całości pozwalają nie tylko na poszerzenie zakresu publikowanego materiału, ale ilustrują także zasadniczy etap badań Komisji Czytelnictwa.

LEOKADIA MARCINIAK

WOLNY CZAS NAUCZYCIELI OKRĘGU ŁÓDZKIEGO

Analizę wolnego czasu rozpoczniemy od przeglądu sposobów spędzania tego czasu, przedstawionych w tablicy na str. 109.

Nasze badania i wcześniejsze wycinkowe prowadzone przez okręg ZNP w 1961 roku, a obejmujące 1000 nauczycieli, wskazują, że codzienne intelektualne życie nauczycieli nie zawsze jest na zadowalającym poziomie.

Nauczyciele są na ogół zapracowani, nieraz całymi miesiącami nie mogą sięgnąć po inną książkę niż zawodowa. Obowiązki zawodowe, prywatne i społeczne pochłaniają cały ich czas.

Są również i tacy, na szczęście w niewielkiej liczbie, których cechuje słabe czytelnictwo i brak zainteresowań kulturalnych.

Jak wskazuje tabela 17, czytanie pochłania nauczycielom najwięcej czasu. Jest to zjawisko prawidłowe oraz konieczność zawodowa. O ilości i jakości czytelnictwa będzie mowa w osobnym opracowaniu.

Drugie miejsce zajmuje słuchanie radia. Nie jest ono czasochłonne, pozwala na kontynuację innych zajęć.

SPOSÓB SPĘDZANIA WOLNEGO CZASU PRZEZ NAUCZYCIELI

Formy	Wielkie miasto 80 naucz.		Małe miasto 128 naucz.		Wieś 65 naucz.		Razem 273 naucz.	
Książki	62	77%	97	75%	57	87%	210	76%
Czasopisma	43	54%	85	67%	51	78%	179	65%
Kino	31	39%	52	40%	35	54%	118	43%
Teatr	38	47%	30	23%	6	9%	74	27%
Odwiedzanie znajomych	19	23%	32	25%	4	6%	55	20%
Gry w karty	7	8%	9	7%	—	—	16	6%
Sport	2	2,5%	10	8%	6	9%	18	6%
Radio	43	54%	75	54%	42	65%	160	58%
Turystyka	13	16%	12	9%	2	3%	27	9%
Opieka nad dziećmi	27	34%	52	40%	25	38%	104	38%
Gospodarstwo domowe	31	39%	57	44%	29	44%	117	42%
Gosp. rolne i og. działkowe	1	1%	—	—	2	3%	3	1%
Praca pozalekc.	12	15%	31	24%	12	20%	55	20%
Praca społeczna	9	10%	37	29%	24	37%	70	25%
Praca polityczna	8	10%	17	13%	6	9%	31	11%
Telewizja	31	39%	34	26%	15	7%	70	25%
Majsterkowanie	4	5%	1	0,5%	—	—	5	5%
Śpiew - muzyka	5	6%	4	3%	3	4%	12	5%
Spacer — kawiarnia	3	3%	5	3%	3	3%	11	3%
Języki obce	3	3%	3	2%	2	3%	8	3%

Kino stanowi główną rozrywkę nauczycieli wiejskich, miejskich — teatr. Pomiędzy nauczycielami wiejskimi uczęszczającymi do teatru i miejskimi jest znaczna dysproporcja wyrażająca się stosunkiem 9% i 47%. Trudności czasowe, komunikacja i koszt dojazdu utrudniają nauczycielom wiejskim bywanie w teatrze.

Telewizja należy stale do przywilejów ludzi miast. Na wsi korzysta z niej zaledwie 7% badanych. Zmiany następują szybko, gdyż i wiejskie szkoły zakupują telewizory.

Następna grupa zajęć pochłaniająca znacznie czas wolny nauczycieli, bo około 40%, to opieka nad dziećmi i prowadzenie gospodarstwa domowego.

Przypominamy, że prawie 60% badanych posiada dzieci bądź rodzinę na utrzymaniu (por. tab. 16). Nie występują tu różnice środowiskowe.

Jedna piąta badanych swój wolny czas przeznacza na zajęcia pozalekcyjne. Często są to prace ochotnicze, lecz w zasadzie wypływają z obowiązkowej opieki nad szkolnymi organizacjami.

Analizowana ankieta ukazała także udział nauczycieli w pracach społecznych. Materiały na ten temat nie są przekonujące, gdyż termin „praca społeczna" jest rozmaicie interpretowany w różnych środowiskach.

Od dawna wiadomo, że dobry pracownik oświatowy, wychowawca, chcąc osiągnąć powodzenie, nie może ograniczać się jedynie do zamkniętych oddziaływań na zespoły dzieci i młodzieży w szkole, ale powinien także dokonywać w środowisku, w którym żyje i pracuje, przemian zgodnych z jego zamierzeniami wychowawczymi.

Społeczną pracę w środowisku nauczyciele na ogół doceniają. Tradycyjnie absorbuje ona nauczycieli wiejskich. Mniej jej wymaga od nauczycieli środowisko dużego miasta. Praca polityczna jest udziałem jednostek świadomych swej ideologii, bardziej aktywnych. Ogółem o pracy społeczno-politycznej w dużym mieście mówi 25% nauczycieli, w mieście powiatowym — ok. 40% i na wsi — 46%. Obowiązki społeczno-polityczne i praca pozalekcyjna zajmują ogółem 60% badanych.

Pojęcie pracy społecznej jest różne, jedni każdą pracę w środowisku czy szkole poza wykonawstwem czynności zawodowych uznają za społeczną, dla innych będą to tylko prace ochotnicze, niepłatne.

Analiza materiałów ilustrujących ilość czasu poświęconego tygodniowo na pracę społeczną potwierdza nam w przybliżeniu poprzednie dane mówiące, że 40% nauczycieli z dużego miasta, 54% — z małego miasta i 67,6% — ze wsi pracuje społecznie. Gdybyśmy odrzucili tych, którzy pracują 1 godzinę tygodniowo, to i tak zostałaby znaczna liczba nauczycieli, którzy ze swego skromnego budżetu czasu swój odpoczynek przeznaczają na działalność społeczną. Stąd m. in. odpowiedź na pytanie, dlaczego nauczyciel przestaje być intelektualnym wzorem, często zaś jest nie nadążającym za współczesnością pracownikiem oświatowym.

Charakterystyczny jest fakt, że najbardziej zaangażowane w pracach społecznych są jednostki obarczone rodziną. Zjawisko to występuje we wszystkich środowiskach. Mniej natomiast garną się do niej ludzie wolni i młodzi. Podejmowanie obowiązków społecznych wiąże się z wiekiem, doświadczeniem, często ze studiami.

Czy stopień wykształcenia wpływa na aktywność w pracy społecznej? Badania nie pozwalają na udzielenie odpowiedzi.

Wiemy skądinąd, że w województwie łódzkim praca społeczna nauczycieli ma wysoką rangę, gdyż w Skierniewicach obok warszawskiego Węgrowa zapoczątkowano eksperyment „szkoła", polegający na oparciu całego życia kulturalnego środowiska o szkołę. Za Skierniewicami poszły ochotniczo powiaty: rawski, łowicki, łęczycki, częściowo brzezieński i inne, gdzie nauczyciele kierują życiem kulturalnym swego środowiska, pomimo projektowanych innych sojuszników spośród mieszkającej na wsi inteligencji.

60% nauczycieli pracujących społecznie to członkowie Rad Narodowych w liczbie 1298 (dane 1963 r). Około 90 nauczycieli pracuje w Uniwersy-

tetach Powszechnych, 248 — prowadzi zespoły czytelnicze, ponad 400 — świetlice różnego typu, 150 — jest zatrudnionych w oświacie rolniczej. Ponad 800 nauczycieli pracuje w Związku Młodzieży Wiejskiej, trochę mniej w ZMS. Duża grupa prowadzi szkolenie partyjne, poza tym pewna liczba nauczycieli jest czynnie zaangażowana w Kółkach Rolniczych czy spółdzielczości. Orientacyjne dane są oparte na badaniach prowadzonych przez Związek Nauczycielstwa Polskiego — Zarząd Okręgu w Łodzi woj. w latach 1960—61.

Na wsi wszyscy nauczyciele włączają się do pracy społecznej. Nawet tych, którzy nie mają ani zamiłowania, ani cech pracownika społecznego i działacza, nie pominą uciążliwe niedzielne zbiórki na Fundusz Budowy Szkół czy okresowe spisy rolne. W ochotniczych pracach organizacji społecznych i placówek kulturalnych, w systematycznym działaniu — pozbawieni tych cech, nie znajdują dla siebie miejsca.

Mówiąc o pracy społecznej należy wyjaśnić, że tu nie chodzi o niewłaściwe rozumienie społecznej funkcji nauczyciela, odrywającej go od zajęć szkolnych, ale mowa jest o takiej pracy społecznej i wychowawczej w środowisku, w której jednocześnie bogaci się kulturalnie jako uczestnik.

Badania wykazały, że tylko 16% nauczycieli bierze udział w turystyce, na wsi — 3%. Rzecz jest charakterystyczna, gdyż na konferencjach i zjazdach nauczyciele domagają się stale tańszych wycieczek krajoznawczych.

Wszystkie badania prowadzone wśród nauczycieli na temat umuzykalnienia są zgodne co do znikomego zainteresowania sprawami wychowania estetycznego i niedostatecznego dokształcania się w przedmiotach artystycznych tak przydatnych zawodowi. Stąd powtarzający się wniosek dla zakładów kształcenia nauczycieli, aby przywrócić właściwą rangę przedmiotom artystycznym.

Drugim zaniedbaniem, wynikającym częściowo z braku warunków obiektywnych, jest mała znajomość języków obcych, stąd też samokształcenie w tej dziedzinie ma tak nikły procent.

Styl odpoczynku kawiarnianego nie jest udziałem ogółu nauczycieli, ale tylko nielicznej grupy. Natomiast odwiedzanie znajomych wśród nauczycieli dużego miasta jest poważniejszą pozycją, gdyż wymienia ją prawie czwarta część badanych, u nauczycieli wiejskich tylko 6%.

Na własne pożyteczne hobby w formie majsterkowania czy szycia nie starcza czasu, zaledwie 5% bierze w nich udział.

Czytanie książek i czasopism, radio i kino jest główną formą wczasów. Praca w gospodarstwie i opieka nad dziećmi to ciężki, absorbujący obowiązek. Praca społeczna to także nie odpoczynek, chociaż może być „wyżyciem". Prawdziwy działacz, pracownik społeczny wyraża zawsze gotowość służby innym, środowisku.

CZYTELNICTWO KSIĄŻEK WŚRÓD MŁODZIEŻY SZKÓŁ PODSTAWOWYCH OKRĘGU KRAKOWSKIEGO

Powyżej stwierdzono, że najczęściej spędzają dzieci czas na czytaniu książek i książka należy do najczęściej wymienianych zajęć jako najbardziej ulubionych. Książka również jest dostępna dla dzieci wszystkich środowisk, nie wymaga specjalnych urządzeń poza zorganizowaniem bibliotek i zabezpieczeniem odpowiedniego księgozbioru, które to sprawy nie przedstawiają większych trudności z uwagi na to, że Państwo jak najbardziej docenia rolę bibliotek i łoży na nie wielkie sumy. Dowodem tego są stale rozrastające się biblioteki szkolne, w których ilość i jakość książek zaspokajają potrzeby czytelników (młodzieży).

Odpowiedzi na pytanie — jakie książki czytasz najchętniej — są zróżnicowane w zależności od płci i poszczególnych klas, jak również w zależności od środowisk.

Dzieci ze środowiska wielkomiejskiego, zarówno dziewczęta, jak i chłopcy, niechętnie biorą do ręki poezje, książki obyczajowe, przygodowe, filatelistyczne i naukowe. Coraz rzadziej czytają baśnie oraz książki o wielkich ludziach. Książki o dawnych czasach i o tym, jak będzie w przyszłości, są w pewnym stopniu dobierane przez dzieci klas VII. Młodsze nie zajmują się tą tematyką.

Chłopcy klas V—VII chętnie czytają książki o podróżach, o Indianach, o detektywach, a następnie o ptakach i zwierzętach, jak również książki humorystyczne, które także lubią dziewczęta. Dziewczęta w dużo mniejszym stopniu dobierają powyższą tematykę, w zamian za to dwukrotnie więcej biorą do ręki książki o życiu dzieci, baśnie, książki humorystyczne. Lubią także książki o detektywach, a prawie zupełnie nie interesują się wynalazkami i maszynami, przeciwnie niż chłopcy, którzy z wiekiem wykazują pod tym względem większe zainteresowania. Dziewczęta nie interesują się również sportem. Chłopcy natomiast ze wszystkich klas w równym stopniu czytają książki o tej tematyce.

W środowiskach małomiasteczkowych sytuacja jest podobna. Chłopcy kilkakrotnie częściej niż dziewczęta czytają książki o Indianach, o podróżach, o dawnych czasach, o sporcie i wynalazkach. W równym stopniu interesują chłopców i dziewczęta baśnie, książki humorystyczne, o tym, jak będzie w przyszłości, i książki o wielkich ludziach.

Natomiast dziewczęta czytają w większym niż chłopcy stopniu książki o życiu dzieci, poezje i książki historyczne. Dziewczęta najczęściej biorą baśnie do ręki, a następnie książki humorystyczne. Chłopcom najbardziej podoba się tematyka podróżnicza, indiańska i sportowa.

Nieco inaczej dobierają książki dzieci ze środowisk wiejskich. Nie zauważamy tu takich różnic między dziewczętami i chłopcami w doborze

książek. Jedynie baśnie i poezje są częściej brane do ręki przez dziewczęta niż przez chłopców, a chłopcy rewanżują się w takim samym stopniu tematyką o wynalazkach i maszynach i o sporcie. Pozostała tematyka interesuje zarówno chłopców, jak i dziewczęta.

Najczęściej dziewczęta biorą do ręki baśnie o dawnych czasach i poezje, a chłopcy książki o ptakach i zwierzętach, o Indianach, baśnie, o podróżach i sporcie.

Z powyższego widzimy, że środowisko ma wpływ na dobór książek. Szersze są zainteresowania różną tematyką u dzieci wiejskich. Poprzez książki chcą one więcej poznać „różny świat" i jego życie, chcą niejako wypełniać te luki z zakresu wiedzy, których nie mają dzieci ze środowisk wielkomiejskich mając okazje i sposobność nabywania doświadczeń innymi drogami.

Przykładem tego stwierdzenia jest fakt, że np. dziewczęta z miast w małym stopniu interesują się książkami o dawnych czasach, a dziewczęta wiejskie, jak również i chłopcy bardzo lubią tę tematykę.

Również tematyka o wielkich ludziach w małym stopniu interesuje młodzież wielkomiejską, a dzieci ze środowisk wiejskich chętnie biorą do ręki te książki. Dzieci wiejskie lepiej znają życie ptaków i zwierząt również z książek. W miastach natomiast jedynie chłopcy wykazują zainteresowanie tymi książkami.

Poezja jest udziałem dzieci wiejskich (35% wypowiedzi), które lubią bogacić swoją osobowość przesłankami uczuciowymi, dziewczęta więcej niż chłopcy. W miastach natomiast dzieci nie doceniają tych książek (6% wypowiedzi w środowisku małomiasteczkowym).

TYTUŁY KSIĄŻEK, KTÓRE NAJBARDZIEJ PODOBAŁY SIĘ

Odpowiedzi na to pytanie pokrywają się z danymi wykazanymi powyżej. Najczęściej powtarzają się tytuły książek podróżniczych, z których pierwsze miejsce w środowiskach wielkomiejskich przypada na książkę „Winnetou" Karola Maya. Ta sama książka zajmuje pierwsze miejsce wśród dzieci środowiska małomiasteczkowego, a najczęściej czytaną książką przez dzieci na wsi jest „W pustyni i w puszczy" Henryka Sienkiewicza.

Drugie miejsce przypada tytułowi „W pustyni i w puszczy" zarówno w środowisku wielkomiejskim i małomiasteczkowym, a na wsi tytułowi „Serce" A. Amicisa. Trzecią lokatę uzyskał tytuł „Trylogia" Sienkiewicza w wielkim mieście, „Old Surehand" w małym miasteczku i „Za chlebem" w środowisku wiejskim.

Do ulubionych tytułów należą również w środowisku wielkomiejskim i małomiasteczkowym „Tajemnicza Wyspa" J. Verne'a, „Przygody Tomka Sawyera" M. Twaina, „Krzyżacy" H. Sienkiewicza, „Dywizjon 303"

A. Fiedlera, „Opowieść o prawdziwym człowieku" B. Polewoja i „Ania z Zielonego Wzgórza" L. Montgomery.

W środowisku wiejskim na dalszych miejscach znajdują się następujące tytuły: „Sieroca dola" B. Prusa, „Kto mi dał skrzydła" Porazińskiej i „Krzyżacy" H. Sienkiewicza.

Niechętnie natomiast czytają dzieci w wielkim mieście książki o wynalazkach i maszynach, nie lubią rozwlekłych opisów i przedmów, oraz o wojnach i bitwach. W środowisku małomiasteczkowym podobnie nie lubią dzieci czytać o rakietach, wynalazkach i technice, opisów przyrody, o wojnach, a dzieci na wsi — o wojnie, o kradzieży, o morderstwach.

Ważnym momentem w czytelnictwie czasopism jest forma i szata graficzna, czego nie daje zwykle książka. Wniosek ten wypływa stąd, że niektóre tematy, które w książkach odstręczają dzieci, pociągają je w czasopismach. Tak jest z tematyką o wynalazkach, rakietach, technice, o wiadomościach z kraju i ze świata, o opisach przyrody. Poza tym chętnie są czytane w czasopismach sprawy sportu, wypadki, moda i aktorzy, przygody na okrętach i morzach oraz sprawy marynistyki.

Wszystkie te tematy pociągają w czasopismach dzieci środowisk miejskich. W środowiskach wiejskich do głosu dochodzi nieco inna tematyka i inne zagadnienia interesują dzieci w czasopismach: o dobrobycie ludzi, o dzieciach w innych krajach, o gotowaniu i szyciu, o życiu żołnierskim, o wyborze dobrze płatnego zawodu, o sporcie. Widać z powyższego, że dzieci wiejskie interesują się szerszą problematyką życiową o cechach praktycyzmu i z myślą o przyszłości.

„SKĄD DOWIADUJESZ SIĘ NAJCHĘTNIEJ O CIEKAWYCH KSIĄŻKACH?"

Pytanie powyższe nie nastręczyło badanym większych trudności tym więcej, że zawierało 10 źródeł podanych pod pytaniem w następującej kolejności: od kolegi lub koleżanki, od nauczyciela w szkole, od bibliotekarki, z audycji radiowych, z telewizji, z *Płomyczka* lub *Płomyka* z innych pism, od rodziców, z tablic z tytułami książek wywieszonymi w klasie, z wystaw w księgarni, skąd jeszcze...

W środowisku wielkomiejskim najczęstszym źródłem wiadomości o książkach jest kolega — 68%, bibliotekarka — 65%, wystawa w księgarni — 61%, rodzice — 57% i nauczyciel — 59%. Podobnie, lecz z pewnymi zmianami, jest w środowisku małomiasteczkowym. Najczęściej jednak uczniowie dowiadują się o książkach z wystaw w księgarni — 79%. Dom Książki i wystawa w małym miasteczku grają dużą rolę. Następne źródła wiadomości o książce w małym miasteczku — to kolega 68%, czasopismo — 72% (w wielkim mieście z tego źródła uczniowie korzystają w zniżkowym procencie, bo 1,6%), bibliotekarka — 55%, nauczyciel —52% i rodzice — 45%. Tablice z tytułami książek wywieszonymi w klasie są dość dobrym źródłem, ale tylko w środowisku małomiasteczkowym.

Procent bowiem korzystających z tego źródła wynosi 25%, a w wielkim mieście tylko 4%, nieco więcej na wsi — 8%. Wskazywałoby to na fakt (zresztą potwierdzony w bezpośredniej obserwacji), że szkoły w małym miasteczku staranniej przygotowują tablice z tytułami książek. Tablice te są pewną atrakcją dla uczniów.

Znowu nieco inną kolejność źródeł wiadomości o książkach przedstawia środowisko wiejskie. Tu najczęściej dowiadują się uczniowie o książkach z ust nauczyciela — 70%, a następnie z czasopism. Te dwa źródła są najpowszechniejszymi dla uczniów klas V—VII na wsi. Na trzecim miejscu notujemy radio dla 30% badanych, dalej bibliotekarkę i wystawę w księgarni — 32%, a rodzice i koledzy tylko w 23% są źródłem wiadomości o książkach. Ostatnim źródłem, z którego korzysta tylko kilka procent badanych (6%—8%), jest telewizja i tablice z tytułami książek. Widzimy więc różnice między wsią i miastem.

Kolega i wystawa w księgarni — w mieście, nauczyciel i czasopismo — na wsi są najczęstszymi źródłami wiadomości o książkach. Z pozycji wychowawczych należy przyjąć, że uczniowie na wsi korzystają z bardziej prawidłowych źródeł, a tym samym zagadnienie ukierunkowania czytelnictwa wśród uczniów wiejskich jest lepiej rozwiązywane, pomimo ewentualnego zastrzeżenia co do mniejszej samodzielności w dobieraniu i wyszukiwaniu książek przez dzieci w środowisku wiejskim.

„CZY MASZ WŁASNE KSIĄŻKI DO CZYTANIA?"

Dość dużo własnych książek posiadają dzieci w środowisku małomiasteczkowym, nieco więcej w dużym mieście. Na wsi dzieci posiadają stosunkowo niewiele książek własnych. W wielkim mieście 1/4 badanych posiada na własność około 100 książek, 1/4 około 200, 1/5 około 50.

W małym miasteczku 1/4 badanych posiada około 50 książek, 1/4 około 100, 1/2 uczniów badanych około 200 książek, a 1/7 około 20 książek. Procentowo więc dzieci w mieście wielkim mają na własność więcej książek od dzieci w małym miasteczku. W środowisku wiejskim tylko jedno dziecko (na 224) posiada około 200 książek, 6 dzieci około 100 książek, 11 dzieci około 50 książek (co stanowi 50%) i 86 dzieci od 1—10 książek (co stanowi 35%). Wiele dzieci w środowisku wiejskim nie posiada własnych książek oprócz podręczników szkolnych. Stąd też dzieci te z konieczności lubią majsterkować — bo mniej czytają — lubią zbiórki harcerskie jako atrakcję, o czym wspomniano wyżej.

W odpowiedzi na pytanie VII dowiadujemy się, jakie książki chcą mieć dzieci na własność. Ogólne ujęcie danych wskazuje, że beletrystyka pociąga dzieci więcej i częściej niż literatura popularnonaukowa. Tak jest w środowisku wielkomiejskim i małomiasteczkowym. Natomiast w środowiskach wiejskich badani wyszczególniają również książki popularnonaukowe, które chcieliby mieć na własność.

Dziewczęta wolą mieć książki beletrystyczne lub większość książek beletrystycznych. Dopiero w VII klasie zwiększa się procent dziewcząt, które chciałyby mieć także książki popularnonaukowe. W środowisku wielkomiejskim na 44 dziewczęta żadna z nich nie podała, że chce mieć wyłącznie książki popularnonaukowe, 5 natomiast chłopców na ogółem 76 chce mieć wyłącznie książki popularnonaukowe. Na tę samą ilość chłopców 5 lub 6 książek naukowych z dowolnie 7 wybranych chce mieć na własność 13 chłopców, tj. 18%, a tylko 3 dziewczęta, tj. 7%.

Równowaga między wyborem książek beletrystycznych i popularnonaukowych w większym procencie zaznacza się wśród chłopców, dziewczęta natomiast przeważają w wyborze książek beletrystycznych. Podobnie przedstawia się zagadnienie w środowisku małomiasteczkowym. Natomiast znamienny jest fakt, że w środowisku wiejskim książki beletrystyczne nie cieszą się taką wziętością wśród dziewcząt, które w niektórych klasach, jak V i VII, chciałyby mieć na własność książki popularnonaukowe w większym procencie niż chłopcy. Na 32 dziewczęta w klasie V 9 wybrało 5—6 tytułów książek popularnonaukowych, co stanowi 28%, a tylko 5 chłopców, co stanowi 10%. W klasie VII na 41 dziewcząt 16 wybrało książki popularnonaukowe, tj. 40%, a na 43 chłopców tylko 11 wybrało te same książki popularnonaukowe, co stanowi 25%. Najwięcej chłopców wybrało 4 lub 3 książki popularnonaukowe i 3—4 książki beletrystyczne, a mianowicie: w klasie V — 40%, w klasie VI — 65%, w klasie VII — 38%. Powyższe dane prowadzą do następujących wniosków: Dzieci wiejskie kierowane w czytelnictwie przeważnie przez nauczyciela i czasopisma — co stwierdziliśmy także przy odpowiedziach na pytanie: „Skąd dowiadujesz się o ciekawych książkach?" — wykazują zainteresowanie zarówno beletrystyką, jak i literaturą popularnonaukową. Dotyczy to zwłaszcza dziewcząt, które w odróżnieniu od dziewcząt z miast nie zamykają się w literaturze beletrystycznej, lecz także odczuwają potrzebę zainteresowania się książkami popularnonaukowymi i takie książki również obok beletrystycznych chcą mieć na własność. Można by tu mówić o większej dojrzałości życiowej tych dziewcząt, która wymaga różnorodnych zainteresowań i zbierania doświadczeń w różnych dziedzinach życia.

CZYTELNICTWO CZASOPISM WŚRÓD MŁODZIEŻY SZKÓŁ PODSTAWOWYCH OKRĘGU GDAŃSKIEGO

Pytanie X ankiety dotyczyło czytelnictwa czasopism. Otrzymane wyniki ilustruje tabela:

Środ. wielkomiejskie	gł.	Środ. małomiasteczkowe	gł.	Środ. wiejskie	gł.
Płomyk	91	*Swiat Młodych*	89	*Swiat Młodych*	173
Swiat Młodych	70	*Płomyk*	71	*Płomyk*	153
Płomyczek	48	*Płomyczek*	45	*Płomyczek*	91
Dookoła świata	46	*Poznaj świat*	30	*Świerszczyk*	75
Poznaj świat	25	*Poznaj swój kraj*	23	*Czyn Młodzieży*	41
Filipinka	18	*Poznaj swój kraj*		*Horyzonty Techniki*	23
Horyzonty Techniki	13	*Dookoła świata*	23	*Młody Technik*	10
Młody Technik	8	*Filipinka*	19	*Miś*	8
Poznaj swój kraj	4	*Świerszczyk*	14	*Poznaj świat*	8
Sztandar Młodych	3	*Horyzonty Techniki*	6	*Filipinka*	4

Charakterystyczne jest uwzględnienie w środowisku małomiasteczkowym i wiejskim czasopism przeznaczonych dla młodszych dzieci, jak *Świerszczyk*, *Miś*, oraz dla młodzieży starszej, jak *Filipinka*. Procentowo najmniej czasopism czytają dzieci wiejskie. Natomiast w odpowiedzi na pytanie X ankiety o czytelnictwie pism dla dorosłych dzieci wiejskie podają najwięcej tytułów i ilość głosów jest duża. Np. *Przyjaciółka* wymienia 160 dzieci, a *Płomyk* 153 dzieci. Prawdopodobnie rodzice niechętnie kupują pisma dziecięce, zresztą *Płomyk* jest trudny do zdobycia, natomiast dzieci nie mając własnych książek, własnych czasopism, czytają to, co znajdują w domu.

Z pism przeznaczonych dla dorosłych, czytanych przez dzieci, uwzględnimy tylko te z największą ilością głosów.

Środ. wielkomiejskie 120 b	gł.	Środ. małomiasteczkowe 120 b	gł.	Środ. wiejskie 341 b	gł.
Przekrój	55	*Przyjaciółka*	33	*Przyjaciółka*	160
Panorama Północy	24	*Głos Wybrzeża*	28	*Dziennik Bałtycki*	109
Film i Ekran	23	*Film i Ekran*	26	*Głos Wybrzeża*	54
Dziennik Bałtycki	24	*Panorama Północy*	22	*Gromada*	40
Przyjaciółka	23	*Nowa Wieś*	8	*Kobieta i Życie*	24
Kobieta i Życie	21	*Żołnierz Polski*	3	*Panorama Północy*	22
Panorama Śląska	19			*Chłopska Droga*	16
Głos Wybrzeża	16			*Przekrój*	15
Magazyn Polski	14			*Nowa Wieś*	13
Swiat	11			*Ekran*	12

Jak widać z tabeli, dzieci czytają to, co czytają ich rodzice. Zależność od środowiska zaznaczyła się w zakresie czasopism rolniczych czytanych przez dzieci wiejskie. Przy analizie odpowiedzi na pytanie IX i X zaskakuje stosunkowo mała poczytność czasopism technicznych. Mały procent badanych czyta *Horyzonty Techniki dla Dzieci*. Już nieco lepsze miejsce zajmują czasopisma krajoznawcze.

Zobaczymy teraz, czego szukają dzieci w czasopismach dla dorosłych. Jeden uczeń w sposób dowcipny wyraził się: „Szukam w nich opowiadań sensacyjnych i aktorek ubogo odzianych" [1]. Prawdopodnie dzieci przede wszystkim oglądają ilustracje, a młodzież dojrzewająca, zainteresowana między innymi budową ciała ludzkiego, szuka odpowiednich zdjęć i ilustracji. Część wspomina, że lubi zdjęcia aktorek i ładnych dziewcząt, że szuka... „opowiadań o miłości i zakochanych, zdjęć ładnych kobiet oraz chłopców" [2].

W niektórych ankietach autorzy mówią, że szukają w pismach dla dorosłych reportaży z zagranicy, wydarzeń w sporcie, ale najczęściej mówią o humorze w czasopismach dla dorosłych. Widocznie w pismach dziecięcych i młodzieżowych ten humor jest i skąpy, i często naiwny. Niektóre dzieci szukają recenzji filmów i książek, a inne przeglądają kronikę wypadków. W wielu ankietach nie ma odpowiedzi, czego dziecko szuka w pismach dla dorosłych.

Dziewczęta szukają często informacji o modnych strojach, nawet przepisach kosmetycznych, a także szukają przepisów w zakresie gotowania. Nieliczne dzieci są zainteresowane polityką i dlatego przeglądają pisma dla dorosłych.

Na pytanie, gdzie badani czytają lub przeglądają pisma (pyt. XII), najwięcej podkreśliło, że w domu — 564 dzieci.

W klasie — 190
u kolegi — 170
w bibliotece szkolnej — 162
w bibliotece gromadzkiej — 107
przy pasieniu bydła — 26, a dwoje na lekcji pod ławką. Wyobrażamy sobie, jakie nudne muszą być lekcje, na których uczeń czyta pod ławką. Zastanawia stosunkowo słabe wykorzystanie świetlic do czytania czasopism. Jedynie 34 dzieci na 541 badanych czyta w świetlicy, w izbie harcerskiej — 47. Nie wymieniamy wszystkich okoliczności, w jakich dzieci czytają pisma, wykaz byłby bardzo długi.

Odpowiadając na pytanie XIII, dzieci pisały, o czym najchętniej chciałyby czytać w czasopismach. Wypowiedzi są ciekawe i wachlarz zagadnień szeroki. Ponieważ w odpowiedziach nie zaznaczyły się specjalnie różnice środowiskowe (jedynie w zakresie ilości, najwięcej pomysłów

[1] Chłopiec lat 14, kl. VII Gdańsk
[2] Dziewczynka lat 14, kl. VII Gdańsk

otrzymano z Gdańska), dlatego omówimy jednocześnie wszystkie odpowiedzi.

Na pierwszy plan (w 108 ankietach) wysunął się postulat, aby w czasopismach dziecięcych i młodzieżowych było więcej wiadomości o sporcie, o rekordach, sukcesach mistrzów sportu. Dzieciom nie chodzi o wiadomości z ich „własnego dziecięcego podwórka", ale o sporcie ludzi dorosłych w kraju i za granicą. Wiele wypowiedzi odnosi się do chęci poznawania obcych krajów i dlatego chcą czytać o podróżach (95 głosów), o krajach wyzwalających się spod jarzma kapitalizmu, o Afryce, Indiach. W związku z tym chciałyby poznawać nie tylko geografię, przyrodę tych krajów, ale także życie ludzi. Zwłaszcza często piszą o wiadomościach o życiu Indian, o życiu ludzi dorosłych i dzieci w różnych krajach. Interesują się także życiem ludzi sławnych, niektórzy dodają „... o prywatnym życiu wielkich ludzi" [1].

Nawet wybryki chuligańskie interesują młodych czytelników. „Chciałbym czytać o życiu innych kontynentów, o przestępstwach i wybrykach chuligańskich" [2]. Zainteresowanie wypadkami, kroniką sądową, wypadkami drogowymi, pożarami znajdujemy w wielu ankietach (81 osób).

Zresztą przy rozpatrywaniu zagadnienia „Czego dzieci szukają w czasopismach dla dorosłych" poważny procent wspominał o wypadkach. Dzieci lubią sensacje. Niektóre mówią o sensacjach XX wieku (23 osoby), o detektywach i o niezwykłych przygodach. Boją się rzeczy nudnych. Wystarczą lekcje. W czasopismach, książkach chcą interesującej akcji, ciekawej informacji. Lubią też humor, dowcipy, dobre zagadki. W czasopismach (a nie w książkach) chcą czytać o tym, co będzie w przyszłości, a także o podróżach kosmicznych, o astronautach, budowie planet, o odkryciach i wynalazkach. Niektóre z nich, nieliczne, chciałyby mieć w czasopismach dane z zakresu polityki, opracowane w przystępnej formie, a nawet myślą o nowym, politycznym dziecięcym piśmie. „Chciałbym, aby było czasopismo młodzieżowe zawierające tylko i wyłącznie największe wydarzenia i ciekawostki tygodnia, pismo o charakterze politycznym. Uważam, że *Polityka* jest pisana niedostępnie dla młodzieży" [3]. Dzieci pragną informacji zgodnych z prawdą: „... O rzeczach ciekawych i nie nudnych. Co napiszą w jednej gazecie, to i we wszystkich. I żeby informacje były coraz dokładniejsze, a nie że w jednej napiszą, że zginęło 10 osób, w drugiej 20, a w trzeciej wcale nikt nie zginął" [4].

55 dzieci pragnie mieć w czasopismach młodzieżowych ciekawe powieści w odcinkach, a także wiadomości o najnowszych filmach. Dziewczęta mówią o poradach z zakresu mody dziewczęcej, o gotowaniu, szyciu, a nawet

[1] Dziewczynka lat 14 kl. VII Gdańsk
[2] Chłopiec lat 14 kl. VII Gdańsk
[3] Dziewczynka lat 14 kl. VII Gdańsk
[4] Chłopiec lat 14 kl. VI Gdańsk

o urządzeniu mieszkania. „O poradach dla dziewcząt, o uczesaniach modnych, o nowych sukniach" [1]. Niektóre dzieci chciałyby mieć w pismach wiadomości z różnych dziedzin wiedzy, byleby najnowsze, najbardziej aktualne: „Chciałabym, żeby w czasopismach było więcej artykułów zaznajamiających czytelników z astronautyką, muzyką, teatrem, filmem, medycyną, wiadomości o technice — na gorąco" [2].

W dezyderatach dzieci pod adresem treści pism zastanawia duży procent wypowiedzi dotyczących ostatniej wojny (79 głosów). W zasadzie, jak wynikało z poprzedniego przeglądu, dzieci nie lubią czytać o okrucieństwach, jednak ostatnia wojna wyraźnie je interesuje.

CZYTELNICTWO CZASOPISM WŚRÓD MŁODZIEŻY SZKÓŁ ŚREDNICH OKRĘGU GDAŃSKIEGO

Zajmiemy się najpierw ilością czasopism kupowanych stale bądź prenumerowanych przez młodzież. Najwięcej czasopism kupuje młodzież z Gdyni, 53,12% kupuje stale więcej niż 6 różnych pism, niektórzy wymieniają ponad 8 (15,77%), od 0—2 czasopism tylko 1,62%. Na drugim miejscu co do ilości stale czytanych czasopism znajduje się Peplin, na trzecim Starogard i Elbląg. W niektórych klasach zaznacza się przewaga dziewcząt, które prenumerują więcej czasopism w porównaniu z chłopcami. Wyraźnej zależności od poziomu szkolnego nie widać. Procentowe zestawienie ilości prenumerowanych lub stale kupowanych czasopism dla wszystkich badanych przedstawia się w sposób następujący:

Od 0—2 czasopism — 28,35%
3—5 „ — 47,67%
6—8 „ — 19,63%
powyżej 8 „ — 4%.

Część młodzieży czyta pisma stale w czytelni. I w tym wypadku liceum gdyńskie zajęło pierwsze miejsce. Na ogół w czytelni czyta stale znacznie mniejszy procent młodzieży. I tak:

od 0—2 czasopism — 68,25%
3—5 „ — 19,74%
6—8 „ — 4,41%

Badani zaznaczyli również w ankietach, jakie czasopisma przeglądają rzadko, tak od czasu do czasu.

od 0—2 czasopism — 54,39%
3—5 „ — 33,39%
6—8 „ — 10,71%

Zarówno w systematycznym czytelnictwie czasopism, jak i w dorywczym ich przeglądaniu młodzież z Gdyni zajęła pierwsze miejsce. Zależność od wieku i płci nie zaznaczyła się wyraźnie.

[1] Dziewczynka lat 14 kl. VII Gdańsk
[2] Dziewczynka lat 13 kl. VII Gdańsk

Przejdziemy teraz do przeglądu tytułów czasopism podawanych przez młodzież. Ilość różnych tytułów jest duża. W Gdyni podano 79 różnych tytułów, w Peplinie 74. Do najpoczytniejszych czasopism, które są najczęściej czytane przez badanych licealistów, należy *Filipinka* czytana przede wszystkim przez dziewczęta, ale chłopcy również przeglądają od czasu do czasu *Przekrój*, czytany w większym procencie przez dziewczęta, i *Panoramę Północy*. Czasopisma o charakterze naukowym, jak *Nowa Kultura*, *Przegląd Kulturalny*, *Problemy* i inne, zajęły miejsca końcowe, zdobyły tylko po kilka głosów. Niżej podajemy czasopisma uszeregowane według ilości głosów. Pomijamy te, które znajdują się w nielicznych ankietach.

Stosunkowo dobrą pozycję zajmują dzienniki i czasopisma przeznaczone dla kobiet. W Peplinie młodzież w wielu ankietach zaznaczyła, że brak czytelni utrudnia korzystanie z czasopism, a niektóre z nich, jak np. *Przekrój*, bardzo trudno zdobyć w kiosku i dlatego z konieczności niektóre przegląda się tylko czasami. W Peplinie zaznaczyła się różnica w zależności od klasy szkolnej. Młodzież klas VIII i IX więcej wymienia tytułów niż w klasie X.

Środ. wielkomiejskie 120 os.		Miasta powiatowe 235 os.		Środ. małomiasteczkowe 118 os.	
Dookoła świata	93	*Filipinka*	138	*Filipinka*	47
Przekrój	92	*Panorama Północy*	106	*Dookoła świata*	41
Dziennik Bałtycki	72	*Film*	104	*Dziennik Bałtycki*	35
Filipinka	65	*Przekrój*	96	*Przekrój*	30
Panorama Północy	64	*Przyjaciółka*	91	*Panorama Północy*	27
Swiat	57	*Dookoła świata*	77	*Przyjaciółka*	24
Wieczór Wybrzeża	57	*Kulisy*	54	*Nowa Wieś*	22
Film (dziewczęta)	50	*Ekran*	46	*Poznaj świat*	16
Kobieta i Życie (dz.)	47	*Na przełaj*	45	*Żołnierz Polski*	14
Panorama Śląska	41	*Kobieta i Życie*	44	*Motor*	13
Głos Wybrzeża	39	*Świat Młodych*	43	*Głos Wybrzeża*	12
Ekran	37	*Panorama Śląska*	42	*Film*	12
Poznaj świat	32	*Poznaj świat*	38	*Sztandar Młodych*	10
Na przełaj	31	*Ty i ja*	37	*Kobieta i Życie*	10
Swiat Młodych	30	*Nowa Wieś*	24		

Jako ostatnie zadanie należące do omawianego pytania 5 młodzież miała podkreślić te czasopisma, które wydają się najciekawsze, i uzasadnić dlaczego. Do ulubionych czasopism należą: *Filipinka* — 149 głosów, *Przekrój* — 91głosów, *Dookoła świata* — 70. Innych nie wymieniamy ze względu na niewielką ilość głosów. W tych ulubionych znalazły się czasopisma łatwe, bogato ilustrowane, nie angażujące zbytnio intelektu, zawierające porady, ciekawostki. Bo też o te porady i ciekawostki często chodzi

badanej młodzieży, o czym świadczy wiele wypowiedzi. Oto jedna z nich: „W czasopismach tych znajduję dużo zagadnień, które mnie ciekawią. Inne pomagają w wyborze czy to fryzury, czy sukienki, pielęgnacji cery, odpowiadają na pytania (*Filipinka*), w pozostałych znajduję dużo drobnych ploteczek z życia wielkich ludzi"[1]. Niektórzy podkreślają, że ulubione czasopisma pomagają w nauce, dostarczając bogatych wiadomości, a także mają przyjemny wygląd. Przykład takiej wypowiedzi: „*Filipinka* porusza problemy interesujące dziewczęta, jest pismem o przyjemnej powierzchowności, każdy w niej znajdzie coś dla siebie (szkoda tylko, że tak rzadko się ukazuje). *Poznaj świat* interesuje mnie ze względu na bogate wiadomości z dziedziny geografii (którą bardzo lubię). *Mówią wieki* to ciekawy magazyn historyczny bardzo pomagający w nauce i wyrabianiu smaku artystycznego."[2]

Przy niektórych czasopismach, jak *Przekrój*, *Film*, badani wyrażają życzenie, aby zwiększono ich nakład.

ANNA PRZECŁAWSKA

ZAKRES KONTAKTÓW KULTUROWYCH MŁODZIEŻY SZKÓŁ ŚREDNICH OKRĘGU WARSZAWSKIEGO

Załączona tabela pokazuje, jak kształtuje się proporcja między czytaniem książek i korzystaniem z innych rozrywek kulturalnych, i czy proporcja ta jest zgodna z życzeniami młodzieży, czy wynika wyłącznie z niemożności uczestniczenia w takich formach spędzania wolnego czasu, na jakie ma się największą ochotę.

Istnieje duża rozpiętość między wykonywaniem danej czynności a traktowaniem jej jako czynność ulubioną. Różnica ta jest zrozumiała. Sposób spędzania wolnego czasu zależy od warunków i możliwości, a nie tylko od czynników subiektywnych. Wskaźnik w rubryce „ulubiony sposób spędzania wolnego czasu" jest zawsze dużo mniejszy. Jednak mimo tych odchyleń obraz kształtuje się w sposób charakterystyczny. Ciekawe jest, że czytelnictwo wysuwa się na czoło i w jednej, i w drugiej kategorii. Najbardziej lubią czytać uczniowie liceum ogólnokształcącego wiejskiego (52,1%). Najmniej uczniowie technikum zawodowego (32,3%), i co warte zastanowienia — liceum pedagogicznego (33,5%). W obu tych szkołach uzyskaliśmy także najwyższy wskaźnik dla kina jako rozrywki najmilszej (29,3% oraz 25,1% przy 17—18% w liceum ogólnokształcącym). Jednak rzeczywiste uprawianie czytelnictwa zajmuje młodzieży najwięcej czasu.

[1] Dziewczynka lat 15, klasa IX — pochodzenie inteligenckie — podkreśliła *Filipinkę*, *Przekrój*, *Panoramę Północy* (Gdynia).
[2] Dziewczynka lat 15 Gdynia — pochodzenie robotnicze.

Tabela 1

Sposób spędzania wolnego czasu	Lic. ogóln.— miasto		Lic. ogóln.— wieś		Lic. pedagog.		Techn. zaw.	
	Najczęstszy %	Ulubiony %	Najczęstszy %	Ulubiony %	Najczęstszy %	Ulubiony %	Najczęstszy %	Ulubiony %
Książki	90,5	45,5	90,6	52,1	91,6	33,5	85,3	32,3
Kino	61,8	18,2	47,0	17,1	68,3	25,1	74,5	29,3
Telewizja	55,9	17,3	41,9	13,9	59,9	19,8	50,3	11,8
Teatr	16,4	2,7	15,4	10,3	10,8	10,8	18,3	9,3
Radio	67,3	25,9	81,2	23,9	49,1	15,6	68,1	9,3
Czasopisma	69,1	8,6	81,2	28,2	72,5	1,8	72,0	15,4
Majsterkowanie	14,5	5,0	15,4	8,5	5,4	3,0	20,1	6,8
Odwiedzanie kolegów	24,5	0,9	29,1	11,1	21,0	12,6	28,7	3,6
Sport	36,4	9,5	36,8	22,2	31,7	0,6	52,0	15,8
ZMS	19,1	2,3	18,8	6,8	4,8	11,4	9,0	0,4
ZHP	13,6	0,9	11,1	6,0	52,1	1,2	15,1	1,8
ZMW	2,3	—	11,1	6,8	16,2	1,2	13,6	1,8
Kółka zainteresowań	30,5	1,4	17,1	—	8,4	1,2	30,1	0,7
Brak odpowiedzi	—	13,6	—	36,8	—	—	0,7	32,3

Zaskakująco małe wydaje się zainteresowanie młodzieży kinem, mimo że jest ono rozrywką bardzo popularną. Ciekawy jest także stosunek do radia. Jako rozrywkę ulubioną traktuje ją 23—25% młodzieży ze szkół ogólnokształcących. Mniejszy wskaźnik widzimy w liceach pedagogicznych, jeszcze mniejszy w technikach zawodowych. Natomiast stopień korzystania z radia jest dość zbliżony w liceum ogólnokształcącym miejskim i technikum zawodowym, najwyższy — w liceum ogólnokształcącym wiejskim, najniższy — w liceum pedagogicznym. Jest to zrozumiałe — dla młodzieży z liceum ogólnokształcącego wiejskiego radio jest jedną z form kontaktu ze światem współczesnym, kontaktu, który jest bardzo pożądany i upragniony. Młodzież liceum pedagogicznego zamieszkuje internat, stąd trudność w indywidualnym korzystaniu z radia.

Podobną rolę — kontaktu z szerszym światem — spełniają chyba czasopisma. I znów kontakt z nimi jest najżywszy wśród młodzieży liceum ogólnokształcącego wiejskiego — 81,2% podaje, że jest to rozrywka najczęstsza, 28,2% — ulubiona. Zwłaszcza ta ostatnia cyfra jest duża na tle głosów młodzieży z innych szkół (8,6% — liceum miejskie, 1,8% — liceum pedagogiczne, 15,4% — technikum zawodowe). Stosunkowo małe jest chyba jeszcze zaangażowanie w telewizję, mimo że korzystanie z niej wydaje się dość częste. Warto zauważyć, że bardzo małą rolę w życiu młodzieży spełniają koła zainteresowań. 30,5% młodzieży podaje, że jest to częsty sposób spędzania wolnego czasu, przy czym najbardziej dotyczy

to młodzieży techników zawodowych i liceum wiejskiego, jednak bardzo znikomy procent uczestników tych zajęć podaje je jako ulubiony sposób spędzania wolnego czasu. Można więc przypuszczać, że są one prowadzone schematycznie, „po szkolnemu" i nie angażują rzeczywistych zainteresowań młodzieży.

Różnice między klasami w korzystaniu z różnych form przekazu kulturowego nie są zbyt duże. Można jednak stwierdzić wyraźny spadek zaangażowania czytelniczego wraz z wiekiem w technikach zawodowych (czytelnictwo jako rozrywka ulubiona wymieniana jest w kl. I — 41,1%, II — 33,3%, III — 26,8%, IV —23, 8%). Natomiast zamiłowanie do kina utrzymuje się, a nawet wzrasta (I — 24,7%, II — 29,3%, III — 37,5%, IV — 27,0%). Warte to jest o tyle podkreślenia, że zabiegi pedagogiczne szkoły powinny raczej zmierzać do pogłębienia i rozwijania zainteresowań uczniów książką. W innych typach szkół wskaźniki procentowe dla czytelnictwa jako rozrywki ulubionej są zbliżone we wszystkich klasach z pewną tendencją zwyżkową występującą w miarę wzrostu dojrzałości szkolnej.

Na ogół większa jest aktywność kulturalna dziewcząt niż chłopców, z wyjątkiem uczniów liceum ogólnokształcącego wiejskiego, którzy zdradzają większe zaangażowanie kulturalne niż ich koleżanki [1]. Ilustruje to tabela 2. Najmniejsze różnice występują w omawianym zakresie wśród młodzieży z liceów ogólnokształcących — największe w technikach zawodowych. Za to — co jest zrozumiałe — chłopcy wszystkich typów szkół bardziej interesują się sportem, majsterkowaniem.

Dziewczęta także wydają się bardziej zaangażowane w życie organizacji społecznych — ZMS, ZHP, ZMW. Częściej niż chłopcy wymieniają je jako ulubiony sposób spędzania wolnego czasu.

Widzimy więc, że młodzież szkół objętych badaniem korzysta z różnych form przekazu kulturowego, takich jak radio, telewizja, kino. Nie przeszkadza to jednak dużej aktywności czytelniczej. Przeciwnie — wydaje się, że czytelnictwo ciągle zajmuje w życiu młodzieży ważne miejsce.

Warto się zastanowić, jaką rolę spełniają kontakty kulturowe. Potencjalnie jedną z ich funkcji powinno być informowanie o otaczającym świecie, rozszerzanie wiedzy o współczesności.

Usiłowaliśmy się dowiedzieć, skąd młodzież najczęściej czerpie wiadomości o interesujących ją sprawach. Ilustruje to tabela 3.

Książka, radio i czasopisma są najpopularniejszym sposobem zdobywania interesujących wiadomości. W środowisku wiejskim stosunkowo dużą rolę spełniają lekcje, podręczniki szkolne. Stosunkowo mała jest poznawcza funkcja kina i telewizji. Można by przypuszczać, że młodzież tę formę kontaktu kulturowego traktuje przede wszystkim jako rozrywkę.

[1] Wniosek ten trzeba traktować bardzo ostrożnie, ponieważ grupa młodzieży z tej szkoły jest najmniejsza, a grupa chłopców nieadekwatna do grupy dziewcząt — wskaźniki procentowe mogą więc być stosunkowo mało reprezentatywne.

Tabela 2

Rozrywka najbardziej ulubiona	Lic. ogóln.— miasto		Lic. Ogóln.— wieś		Lic. pedagog.		Techn. zaw.	
	ż	m	ż	m	ż	m	ż	m
Książki	49,6	38,6	48,8	60,0	40,4	23,5	40,6	31,1
Kino	19,7	15,7	17,1	17,1	32,3	29,4	56,3	25,5
Telewizja	13,9	22,9	12,2	17,1	20,2	19,1	15,6	11,3
Radio	26,3	25,3	20,7	31,4	20,2	8,8	18,8	8,1
Czasopisma	8,0	9,6	25,6	34,3	2,0	1,5	25,0	14,2
Teatr	2,9	1,4	9,8	11,4	14,4	5,9	25,0	7,3

Tabela 3

Źródło zdobywania wiadomości	Lic. ogóln.— miasto	Lic. ogóln.— wieś	Lic. pedagog.	Techn. zaw.
Książki	81,4	93,2	80,2	85,3
Radio	70,9	91,5	62,3	78,9
Telewizja	47,7	37,6	58,1	50,5
Kino	45,5	44,4	58,1	59,9
Czasopisma	70,0	84,6	69,5	80,3
Podręczniki	48,6	69,2	49,7	59,5
Lekcje	59,5	78,6	59,9	64,2
Inne	6,8	5,1	10,2	10,4
Brak odpowiedzi	0,5	—	—	—

Przy bliższej analizie okazuje się, że sytuacja ta zmienia się nieco w zależności od środowiska i poziomu szkolnego. Pokazują to tabele 4, 5, 6 i 7.

W liceum ogólnokształcącym widać pewną tendencję zwyżkową poznawczego nastawienia młodzieży w stosunku do wszystkich wymienionych tu dróg zdobywania wiadomości — z wyjątkiem książki. Jeszcze wyraźniej proces ten rysuje się w liceum pedagogicznym. Jeśli jednak porównać tę tendencję ze zwiększającym się w miarę wzrostu poziomu szkolnego, wska-

Tabela 4

LICEUM OGÓLNOKSZTAŁCĄCE — MIASTO

Źródło zdobywania wiadomości	VII	IX	X	ż	m
Książki	85,7	92,3	67,9	75,2	91,6
Radio	59,7	81,5	73,1	70,1	72,3
Telewizja	40,2	46,1	56,4	56,4	55,4
Kino	37,6	52,3	47,4	47,4	53,0
Czasopisma	57,1	75,3	78,2	78,2	77,1
Podręczniki	36,3	56,9	53,8	53,7	62,7
Lekcje	51,9	64,6	62,8	62,8	62,7

żnikiem procentowym dla czytelnictwa jako rozrywki ulubionej, można by sądzić, że uczniowie tych szkół nabierają pewnej dojrzałości czytelniczej — i ucząc się zaspokajania swojej ciekawości nie tylko poprzez czytelnictwo odnajdują w książkach inne jeszcze przeżycia, nie tylko natury poznawczej.

Tabela 5

LICEUM OGÓLNOKSZTAŁCĄCE — WIEŚ

Źródło zdobywania wiadomości	VII	IX	X	ż	m
Książki	92,9	94,7	88,9	97,6	82,9
Radio	88,1	91,2	100,0	95,1	82,9
Telewizja	31,0	31,8	55,8	41,5	28,6
Kino	40,5	40,4	66,7	40,2	54,3
Czasopisma	76,2	89,5	94,4	84,1	85,7
Podręczniki	59,5	77,2	66,7	65,9	77,1
Lekcje	76,2	82,5	72,2	78,0	80,0

Tabela 6

LICEUM PEDAGOGICZNE

Źródło zdobywania wiadomości	I	II	III	IV	ż	m
Książki	87,7	82,6	69,6	74,3	74,7	88,2
Radio	59,6	60,9	66,7	62,9	64,6	58,8
Telewizja	36,2	54,3	76,9	71,4	51,5	67,6
Kino	29,8	76,1	64,1	65,7	55,6	61,8
Czasopisma	57,4	67,4	69,2	88,6	68,7	70,6
Podręczniki	42,6	50,0	48,7	60,0	47,5	52,9
Lekcje	68,1	45,1	64,1	62,9	59,6	60,3

Tabela 7

TECHNIKA ZAWODOWE

Źródło zdobywania wiadomości	I	II	III	IV	ż	m
Książki	82,4	92,0	78,6	87,3	81,3	85,8
Radio	78,8	76,0	78,6	82,5	78,1	78,9
Telewizja	57,6	44,0	50,0	49,2	71,9	47,8
Kino	52,9	61,3	58,9	68,3	53,1	60,7
Czasopisma	48,2	82,7	87,5	82,5	68,8	81,8
Podręczniki	51,8	65,3	58,9	63,5	62,5	59,1
Lekcje	55,3	64,0	76,8	65,1	71,9	63,2

Warto też podkreślić wzrost poznawczego stosunku do czasopism. Trudno jest stwierdzić z całą pewnością, że jest to bezpośredni wynik oddziaływania wychowawczego szkoły, można jednak przypuścić, że wszelkie oddziaływanie szkoły w tym zakresie trafi na bardzo podatny grunt.

LEON MIĘKINA
Cieszyn

„POD UROKIEM SIENKIEWICZA"

(Przyczynek do badań nad czytelnictwem młodzieży średnich szkół zawodowych)

Współczesna szkoła znajduje się obecnie na wielkim zakręcie. Zasadnicze zmiany programowe ograniczają się wprawdzie do kilku pierwszych klas szkoły podstawowej, ale zmiany w dotychczasowym sposobie kształcenia i wychowania młodzieży zachodzą już obecnie na wszystkich szczeblach nauczania. Dotyczy to w tym samym stopniu szkół ogólnokształcących, co i szkolnictwa zawodowego.

W kształtowaniu się postawy nowego człowieka dużą rolę odgrywa jego stosunek do słowa pisanego. Chcąc planowo oddziaływać na kształtowanie się u uczniów zamiłowania do książki i czasopisma trzeba najpierw poznać istniejące już zainteresowania młodzieży, badać je systematycznie i metody działania uzależniać każdorazowo od uzyskanego rozeznania.

Opierając się na takich zasadniczych założeniach zdecydowałem się w roku 1958 na przeprowadzenie anonimowej „Ankiety w sprawie czytelnictwa", zarówno na terenie Zespołu Szkół Zawodowych CRS w Cieszynie, obejmującego Technikum Ekonomiczne i Technikum Gastronomiczne oraz Zasadniczą Szkołę Handlową i Zasadniczą Szkołę Gastronomiczną, jak również i na terenie Zasadniczej Szkoły Mechanizacji Rolnictwa w Cieszynie, Zasadniczej Szkoły Mechanicznej w Skoczowie, Zasadniczej Szkoły Zawodowej w Bielsku-Białej oraz Technikum Hutniczego i Zasadniczej Szkoły Zawodowej w Czechowicach. W przeprowadzeniu tych badań dużą pomoc okazał mi Ośrodek Metodyczny w Katowicach (Sekcja języka polskiego zasadniczych szkół zawodowych, Zespół Bielsko), który ułatwił mi nie tylko przekonsultowanie z polonistami innych szkół założeń „Ankiety" i jej pytań, ale ułatwił również przeprowadzenie tejże w wymienionych szkołach.

Pod względem merytorycznym „Ankieta" ta miała dać odpowiedź na szereg pytań interesujących mnie, a także i innych polonistów, humanistów czy w ogóle wychowawców szkoły średniej. Na czoło wysunęło się pytanie: „Czy młodzież szkoły zawodowej czyta dużo, czy mało?", a następnie „Co czyta?" Dalsze pytania dotyczyły bardzo ważnego zagadnienia: „Jacy pisarze są obecnie przez młodzież szczególnie lubiani?" oraz „Jaki jest wpływ literatury na postawę młodzieży?", a ściślej „Co daje młodzieży literatura w zakresie wzorów do naśladowania i o ile oddziałuje ona w tym zakresie konstruktywnie na naszego ucznia?" To ostatnie pytanie nurtowało mnie najbardziej.

Niezależnie od tego „Ankieta" miała choć w części wyjaśnić, czego młodzież w literaturze przede wszystkim poszukuje, czym się interesuje, czy kupuje książki i zakłada własne biblioteczki, z jakich korzysta czasopism itp.

Ponieważ „Ankieta" ta skierowana została do uczniów średnich szkół zawodowych różnych typów, a spośród odpowiadających znaczną część stanowiła młodzież szkół zasadniczych, pytania musiały być sformułowane szczególnie prosto i stosunkowo duży udział musiał wnosić przeprowadzający ankietę. W związku z tym sformułowano pytania w następujący sposób:

1. Jaką książkę ofiarowałabyś koleżance (względnie ofiarowałbyś koledze) i dlaczego? (podać autora, tytuł, uzasadnienie) (13).
2. Którego bohatera (z jakiego utworu) chciał(a)byś w życiu naśladować i dlaczego?
3. Jakie książki przeczytałeś (przeczytałaś) w czasie wakacji? (podać autora, tytuł, ewentualnie ilość).
4. Jakie książki chciałbyś (chciałabyś) znaleźć w naszej bibliotece szkolnej?
5. Czy posiadasz własną biblioteczkę w domu? Ile liczy książek?
6. Które czasopisma czytasz najchętniej i dlaczego?

Na powyższą „Ankietę" wpłynęło 835 odpowiedzi. Niektóre z nich zawierały niepełne odpowiedzi (i w związku z tym było je trzeba w czasie opracowywania poszczególnych zagadnień pominąć) lub świadczyły o niezrozumieniu sensu zawartego w postawionych pytaniach; te ostatnie trzeba było z opracowywanego materiału wyeliminować. Na szczęście liczba takich „niewypałów" była niewielka i ostatecznie można było oprzeć się na wypowiedziach zawartych w 812 ankietach; odsiew stanowił więc 2,5% ogólnej liczby zebranych ankiet.

ULUBIENI AUTORZY MŁODZIEŻY

Na ogół młodzież podeszła poważnie do tej „Ankiety" i zrozumiała jej sens, toteż dosyć ciekawy jest obraz, jakiego ona dostarcza. W pierwszym punkcie „Ankiety" w 812 wypowiedziach pojawia się 95 nazwisk, przy czym na literaturę polską przypada 46 nazwisk (48,4%), zaś na literatury obce 49 nazwisk (tj. 51,6%). Zaskakująca jest tu przewaga autorów niepolskich. W tychże wypowiedziach pojawiają się 183 tytuły utworów, z czego już 56,3% (103 tytuły) przypada na literaturę polską, 43,7% zaś (tj. 80 tytułów) na literatury obce. Jeśli zaś wypadnie porównać rozsiew głosów, które przypadły na te dwie grupy, to wyraźnie występuje przytłaczająca ilość osób odnajdujących w zakresie literatury polskiej swą ulubioną książkę (580 osób, tj. 71,4%), a tylko nieco więcej aniżeli jedna czwarta uczestników „Ankiety" (232 uczniów — tj. 28,6%) poza polską literaturą.

Ilustruje to wyraźniej zestawienie zamieszczone obok.

Wydaje się, iż z tego obrazu można by wysnuć wniosek, że na stosunkowo dużą ilość wymienionych autorów obcych przypada nieduża ilość głosów uczestników „Ankiety", czyli że ich poczytność jest na skutek

tego znacznie mniejsza i mniejsza siła ich oddziaływania aniżeli w wypadku autorów polskich, których mniejsza wprawdzie liczba skupia prawie trzy czwarte ilości oddanych głosów.

Zestawienie	Liczby bezwzględne			Stosunek procentowy		
	lit. pol.	lit. obca	razem	lit. pol.	lit. obca	razem
Ilość głosów	46	49	95	48,4	51,6	100
Ilość tytułów	103	80	183	56,3	43,7	100
Ilość autorów	580	232	812	71,4	28,6	100

Uderzający jest obraz, który wynika z zestawienia dziesięciu najbardziej popularnych nazwisk z zakresu literatury polskiej.

Najbardziej popularni autorzy polscy:

	Ilość głosów	Ilość tytułów wymienionych
1. Sienkiewicz	297	12
2. Prus	56	8
3. Mickiewicz	48	3
4. Orzeszkowa	20	3
5. Kraszewski	17	8
6. Meissner J.	17	8
7. Żeromski	13	5
8. Umiński	12	6
9. Morcinek	10	4
10. Newerly	9	2
	499	59

Jeśli na pierwszych dziesięciu pisarzy polskich przypada 499 głosów (tj. 86%), to na Henryka Sienkiewicza przypada 297 głosów, czyli 52% ogólnej liczby 580 głosów! Jest to tak przytłaczająca przewaga, że trudno dla niej znaleźć właściwszy wyraz jak w zestawieniu graficznym.

Warto przy tej okazji odnotować fakt, że w tej dziesiątce tylko Mickiewicz reprezentuje poezję: przewaga prozy widoczna jest i na tle pozostałych kilkudziesięciu autorów wymienionych w „Ankiecie". Natomiast podkreślić warto chyba i to, że wśród dziesięciu najbardziej popularnych twórców w zakresie literatury trzej pisarze to autorzy współcześni (Meissner, Morcinek i Newerly).

NAJBARDZIEJ POPULARNE UTWORY

Następna obserwacja, którą można na podstawie wyników tej „Ankiety" poczynić, dotyczy utworów cieszących się u naszej młodzieży największą

popularnością. Zestawienie pozycji, na które przypadł ponad 1% głosów, wygląda następująco:

	Ilość głosów
1. Henryk Sienkiewicz, „Potop"	78
2. „ „W pustyni i w puszczy"	59
3. K. May, „Winnetou"	52
4. H. Sienkiewicz, „Krzyżacy"	51
5. A. Mickiewicz, „Pan Tadeusz"	44
6. H. Sienkiewicz, „Ogniem i mieczem"	37
7. „ „Pan Wołodyjowski"	33
8. „ „Quo vadis"	25
9. B. Prus, „Faraon"	20
10. „ „Placówka"	17
11. E. Orzeszkowa, „Marta"	17
12. A. Dumas, „Trzej muszkieterowie"	14
13. K. May, „Old Surehand"	13
14. W. Hugo, „Nędznicy"	12
15. A. Dumas, „Hrabia Monte Christo"	10
16. L. M. Montgomery, „Ania z Zielonego Wzgórza	10

Na osiem pierwszych tytułów przypada sześć utworów H. Sienkiewicza. Pokrywa się to z poprzednim zestawieniem i potwierdza niezwykłą popularność tego autora wśród naszej młodzieży. W zestawieniu tym zwraca również uwagę fakt, że spośród szesnastu wymienionych pozycji — pięć odnosi się do utworów literackich spoza lektury szkolnej. Są to powieści Karola Maya, Aleksandra Dumas i L. M. Montgomery. Utwory tej ostatniej autorki cieszą się wraz z utworami Elizy Orzeszkowej szczególną popularnością u dziewcząt.

ULUBIENI BOHATEROWIE MŁODZIEŻY

Wydaje się, iż siłę oddziaływania literatury można w dużym stopniu określić na podstawie analizy śladów, jakie ona w psychice młodzieży pozostawia. Jeśli uczeń utwór przeżyje, jeśli dzieje bohaterów literackich staną się w pewnym sensie jego własnymi dziejami, jeśli pobudzą go do refleksji, a szczególnie do tego, że zechce spośród tych postaci wybrać swój ideał, wzór do naśladowania — wówczas będzie można niewątpliwie mówić o dużej sile oddziaływania literatury pięknej na naszą młodzież.

Spośród 812 uczestników „Ankiety" 613 osób podało konkretnego bohatera i tytuł utworu, w którym występuje, 54 osoby (7%) wymieniło w tym miejscu albo tylko bohatera bez podania utworu, w którym występuje, albo tylko ogólnikowo podało utwór, 142 zaś osoby (tj. 17,3% ogólnej liczby) w ogóle w literaturze ani polskiej, ani obcej bohatera godnego naśladowania nie odnalazły. Jest to dosyć niepokojący fakt, z którego można by

wysnuć wniosek, iż prawie co czwarty spośród naszych uczniów przechodzi obok literatury obojętnie, traktując lekturę li tylko jako obowiązek czy „odrabianie pańszczyzny".

U 613 uczniów, którzy podali swego ulubionego bohatera literackiego (prawie zawsze powieściowego), wyraźna jest przewaga literatury polskiej nad obcą zarówno pod względem ilości wymienionych postaci, jak i pod względem ilości głosów, które na te dwie grupy przypadają. Wynika to wyraźnie z poniższych zestawień.

ULUBIENI BOHATEROWIE MŁODZIEŻY

W liczbach bezwzględnych	Lit. polska	Lit. obca	Razem
Ilość wym. postaci	94	66	160
Ilość głosów	381	232	613

W procentach	Lit. polska	Lit. obca	Razem
Ilość wym. postaci	58,75	41,21	100
Ilość głosów	62,15	37,85	100

Jeśli chodzi o literaturę polską, to nazwiska piętnastu pierwszych bohaterów, z których na każdego przypada co najmniej 1% głosów, występują w 239 ankietach; stanowi to 62,7% ogólnej ilości głosów przypadających na literaturę polską. Świadczy to o dużym zagęszczeniu głosów wokół pierwszych kilku czy kilkunastu postaci bohaterów, podczas gdy na pozostałych 79 postaci przypada już zaledwie 37,3% głosów. Polskich bohaterów naszej młodzieży prezentuje następujące zestawienie:

Ulubiony bohater z literatury polskiej	Ilość głosów
1. Staś i Nel (Sienkiewicz, „W pustyni i w puszczy")	71
2. Zbyszko („ „Krzyżacy")	41
3. Pan Wołodyjowski (Sienkiewicz, „Trylogia")	24
4. Kmicic (Sienkiewicz, „Potop")	17
5. Oleńka („ „)	12
6. Slimak (Prus, „Placówka")	11
7. Anielka („ „Anielka")	11
8. Diergaczow (Newerly, „Chłopiec z Salskich Stepów")	9
9. Alek (Kamiński, „Kamienie na szaniec")	8
10. Zagłoba (Sienkiewicz, „Trylogia")	7
11. Jan Skrzetuski (Sienkiewicz, „Ogniem i mieczem")	6
12. Marta (Orzeszkowa, „Marta")	6
13. Jagienka (Sienkiewicz, „Krzyżacy")	6
14. Wacek i Józek (Umiński, „Flibustierowie")	5
15. Michałko (Prus, „Michałko")	5
	239

Spośród tych piętnastu bohaterów — ośmiu to znowu postaci z utworów H. Sienkiewicza. Nasuwa się nieodparcie przekonanie, że nasza młodzież żyje pod urokiem Sienkiewicza.

W związku z zagadnieniem bardziej lubianych autorów i ich książek oraz w związku z wyborem bohaterów do naśladowania w życiu warto jeszcze zwrócić uwagę na to, jakie cechy tych książek i ich bohaterów zadecydowały o wyróżnieniu ich przez młodzież. Trudno tutaj podawać jakieś cyfrowe zestawienie; można natomiast spośród licznych sformułowań młodzieży wyodrębnić i przytoczyć te najbardziej typowe, najczęściej się powtarzające. O wyborze utworu decydują najczęściej następujące momenty: opisy walki i bohaterstwa, emocja i napięcie uczuciowe, opisy przygód i podróży w egzotyczne kraje. Na ogół młodzież ocenia wartość książek według cech głównego bohatera. Stąd i wybór bohaterów, których uczniowie chcieliby naśladować, zależy od takich cech charakteru, jak bohaterstwo, uczciwość, honor, waleczność, poczucie sprawiedliwości, patriotyzm, zaradność, silna wola, mądrość, dobroć, sprawność fizyczna, koleżeńskość przyjaźń itp. Wynika z tego, że przy ocenie i wyborze bohatera młodzież kieruje się głównie jego pozytywnymi wartościami moralnymi i intelektualnymi, a niekiedy i walorami fizycznymi. Jeśli wypadnie założyć, że odpowiedzi zamieszczone w „Ankiecie" były szczere, to taka postawa naszych uczniów wystawia im korzystne świadectwo. Z drugiej zaś strony, taka postawa młodego odbiorcy literatury stawia pod adresem tej ostatniej dosyć określone wymagania i konkretne zadania. Jeśli bowiem literatura ma trafiać do serc i umysłów naszej młodzieży, wówczas wykaz lektury szkolnej musi w optymalnym stopniu uwzględniać ten czynnik zainteresowania i zaangażowania uczuciowego ucznia.

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

GEORGES W. NORWELL: WHAT BOYS AND GIRLS LIKE TO READ?
Co lubią czytać chłopcy i dziewczęta?
New York 1958

Badania Norwella zmierzają do uzyskania odpowiedzi na pytanie, w jakim stopniu ustalone przez władze szkolne listy lektur odpowiadają zainteresowaniom dzieci oraz jakie czynniki wpływają na różnice w upodobaniach czytelniczych młodego odbiorcy.

Norwell sądzi, że obowiązkiem nauczyciela i wychowawcy jest branie pod uwagę gustu czytelniczego dzieci, gdyż najważniejszym celem szkoły w tym zakresie jest wzbudzenie zamiłowania do czytania, tak by było ono przede wszystkim przyjemnością. Lektura według niego nie powinna być związana z wysiłkiem. Nie ma żadnego niebezpieczeństwa, jeżeli dziecko czyta to, co je cieszy, byle lektura nie była obojętna moralnie. Jeżeli wyniki badań wykazują rozbieżności z panującymi aktualnie poglądami na ten temat, należy oczekiwać zasadniczych zmian w obowiązującej liście lektury szkolnej.

W pracy swojej Norwell opiera się na wynikach badań prowadzonych w stanie New York przez 1200 nauczycieli na 24 000 dzieci w wieku szkolnym. Ponadto korzystano także z danych z poprzednich badań wyrażających opinie 50 000 dzieci. Łączny okres trwania tych prac badawczych wynosił powyżej 25 lat.

W wyborze metod badawczych starano się, aby były one proste do zastosowania przez każdego nauczyciela oraz możliwe do porównania z wynikami innych badań. Przy każdym badanym przypadku uwzględniono wiek, płeć, stopień inteligencji, nazwę szkoły, nazwisko nauczyciela. Wybrane do oceny książki można było w ankiecie umieszczać w trzech rubrykach jako: bardzo interesujące, interesujące i nieinteresujące. Brano pod uwagę zarówno lekturę obowiązującą, jak i tylko zaleconą do czytania oraz prowadzono oddzielne wykazy dla dziewcząt i chłopców.

Ponadto zajęto się recepcją uznanych za wyjątkowo popularne utworów angielskiej literatury dziecięcej (np. „Alicja w krainie czarów") oraz tych pozycji z literatury dorosłych, które cieszą się poczytnością u dzieci.

Badano także wpływ tematyki na stopień zainteresowania czytelniczego oraz formy utworu literackiego.

W badaniach stwierdzano wyraźny wpływ wieku na zainteresowania czytelnicze. Szybkość zmian w zainteresowaniach wraz ze wzrostem znacznie się zmniejsza.

Wyniki badań Norwella dotyczące wpływu płci przeczą ustalonym ogólnie poglądom, że poniżej pewnego wieku (junior higschool) różnice w zainteresowaniach czytelniczych dziewcząt i chłopców są tak małe, że można ich nie brać pod uwagę. Stwierdzono bowiem, że wprawdzie są utwory, które jednakowo podobają się chłopcom i dziewczętom, ale istnieje duża liczba pozycji ciesząca się poczytnością tylko u dziewcząt lub tylko u chłopców. Np. dziewczęta zdecydowanie chętniej niż chłopcy czytają poezje. W obrębie prozy chłopcy chętniej czytają mity, legendy i opowiadania bohaterskie, dziewczęta wolą dłuższe opowiadania, książki dla dziewcząt i opowiadania fantastyczne. Ciekawe, że o ile dziewczęta interesują się w pewnym stopniu książkami dla chłopców, w chłopcach książki dla dziewcząt nie budzą żadnego zainteresowania.

Wiele studiów poświęcono zainteresowaniom czytelniczym dzieci wybitnie zdolnych. Nie stwierdzono jednak bardzo wyraźnych różnic w porównaniu z dziećmi przeciętnymi. Pewne zmiany w stopniu zainteresowania można zaobserwować przy badaniu literatury podzielonej na tematyczne działy. Zauważa się wtedy większe zainteresowanie dzieci zdolnych utworami humorystycznymi.

W badaniu jakości literackiej utworów także nie zauważono większego zróżnicowania. Wyniki te prowadzą do konkluzji, że jakość literacka utworu ma bardzo mały wpływ na zainteresowanie nim dzieci zdolnych. O stopniu zainteresowania decyduje raczej treść niż jakość literacka. Stwierdzono tylko, że dzieci zdolne chętniej czytają utwory przez siebie wybrane.

W związku z opinią, że „tylko dzieci, a nie rodzice czy nauczyciele, a nawet pisarze, powinny określić, co jest ich literaturą". Norwell przeprowadza badania nad recepcją wybranych utworów literatury angielskiej. Wyniki tych badań są wręcz zaskakujące.

Załączona od książki tablica podaje opis 62 utworów zalecanych przez ekspertów, a odrzuconych przez dzieci.

Inna jest także opinia dzieci o tak wysoko cenionej przez dorosłych „Alicji w krainie czarów". Przytoczone dane z badań Greville'a wskazują, że chłopcy książkę tę wyraźnie omijają, a dziewczęta tylko średnio są nią zainteresowane. Sugerowałoby to pogląd, że nieśmiertelność „Alicji" stworzyli raczej dorośli, a nie dzieci. Natomiast dzieci chętnie czytają utwory uznane jako literatura dla dorosłych, szczególnie z zakresu tematyki patriotycznej, mitów, legend, opowiadań fantastycznych. Niektórzy pisarze stają się po jakimś czasie pisarzami młodzieżowymi (Dickens, Scott, Wells). Wszystkie dzieci wolą zdecydowanie czytać prozę niż poezję.

Norwell bada także wpływ środków masowej komunikacji na proces wychowania stwierdzając, że współcześnie zajmuje ona dzieciom co najmniej tyle czasu, co lektura szkolna.

W podsumowaniu wyników swych badań autor stwierdza, że przy sporządzaniu listy lektury należy zawsze opierać się na poprzedzającej je ewidencji zapotrzebowań czytelniczych dzieci, jeżeli chce się wzbudzić zamiłowanie do czytania. Obecne listy czytelnicze zwykle nie odpowiadają upodobaniom młodego odbiorcy.

Przy wyborze lektury należy łączyć różne czynniki zainteresowania, jak element przygody czy humor, a omijać niechętnie widziane, np. dydaktyzm, oraz pamiętać, że dzieci chętniej czytają prozę niż poezję, szczególnie tę, której główną zaletą jest zawartość treściowa.

Norwell uważa, że tylko naukowe badanie zainteresowań czytelniczych i branie pod uwagę wyników tych badań przy przygotowywaniu list lektury może dać właściwe efekty wychowawcze.

W. W.

KSIĄŻKA W TERAŹNIEJSZOŚCI

Pod takim tytułem ukazała się w Niemieckiej Republice Federalnej praca omawiająca badania przeprowadzone w 1958 r. przez „EMNID-Instytut" — Instytut Badania Poglądów i Badań Społecznych.[1] Celem badań było stwierdzenie, jakie miejsce zajmuje książka w wyobrażeniach ludności, co skłania do czytelnictwa książek, a co czytelnictwo utrudnia.

Badaniami objęto ludność dorosłą — powyżej 16 roku życia. Przeprowadzono 2011 wywiadów w 285 okręgach. Autorzy są zdania, że uzyskane wyniki traktować można jako reprezentatywne dla poglądów 39 milionów mieszkańców NRF.

Badania miały przyczynić się do „zmniejszenia przepaści" pomiędzy autorem czy wydawcą a czytelnikiem, do lepszego poznania myśli czy odczuć czytelnika. Postawiono więc sobie przede wszystkim następujące pytania: Co człowiek przedstawia

[1] „Das Buch in der Gegenwart" Eine empirisch-sozialwissenschaftliche Untersuchung. Dargestellt und erläutert von Rolf Fröhner. 1961 — C. Bertelsmann Verlag. S. 198.

sobie przez pojęcie książka? Dlaczego ludzie czytają książki, jakie motywy ich do tego skłaniają? Dlaczego ludzie nie czytają książek, co stanowi tutaj przeszkodę?

Zanim przystąpiono do badań właściwych, przeprowadzono szereg studiów wstępnych. Mianowicie utworzono kilka grup roboczych, z których jedna przeprowadzała wywiady dla sprawdzenia prawidłowości zaprojektowanego kwestionariusza i sposobu reagowania na wywiad, inna przeprowadzała w domach prywatnych szereg swobodnych rozmów na temat książki, jeszcze inna przeprowadzała psychologiczne pogłębione badania testowe, czwarta wreszcie studia socjologiczne na temat: „książka i czas wolny", pozostałe zaś grupy obserwowały czynności kupna i sprzedaży książek, przeprowadzały obserwacje w salach czytelń i wypożyczalniach oraz rozmowy z księgarzami i bibliotekarzami.

Właściwy kwestionariusz zawierał 61 pytań podstawowych, kilkanaście pytań o charakterze socjograficznym — oraz, co wydaje się bardzo interesujące jako pomysł — próbę testu rysunkowego.

Jakie są wyniki badań?

Pytając o sposób spędzania wolnego czasu stwierdzono, że 30% odpowiadających w miesiącach zimowych najchętniej zajmuje się czytaniem książek i czasopism, przy czym najchętniej czytają urzędnicy. Drugie miejsce (26%) zajmuje praca ręczna, domowa i zajęcia w ogrodzie. Co jest bardzo interesujące — kino odgrywa małą rolę jako sposób spędzania wolnego czasu. 49% odpowiadających nie było w okresie czterech poprzedzających badania tygodni w kinie.

Jakie motywy decydują o czytaniu lub nieczytaniu książek? Tylko 10% dorosłych stara się przezwyciężyć samotność przez czytanie książek, 37% szuka w takich przypadkach kontaktu z ludźmi. Natomiast spośród szukających wrażeń — 33% czyta, 24% wychodzi do kina lub teatru. Aby myśleć o czym innym — 18% czyta, 15% idzie na spacer, 24% do restauracji, teatru, kina. Odprężenia szukają: przez spanie i wypoczynek — 30%, przez wyjazd — 18%, przez czytanie — 15%. Ale przy dążeniu do dalszego kształcenia — 54% czyta, z tego 37% książki, a 17% literaturę fachową.

30% spośród zaliczonych do klasy „czytających" kojarzy sobie z pojęciem książki rozrywkę, odprężenie, 19% kojarzy sobie określone tytuły książek.

Gazety czyta 60% zapytywanych, książki — 54%, czasopisma ilustrowane — 46%, inne czasopisma — 20%.

W okresie ostatnich czterech tygodni przed przeprowadzeniem wywiadu 48% odpowiadających przeczytało książkę. Prawie połowę zapytywanych zaliczyć więc można w szerokim sensie do czytających książki. Zainteresowanie czytelnictwem zależy w wybitny sposób, jak stwierdzają autorzy, od poziomu wykształcenia. Natomiast w dziedzinie kierunku zainteresowań — pierwsze miejsce zajmują powieści rozrywkowe, drugie — literatura fachowa. Najczęściej wymieniani autorzy to: Margaret Mitchell, Hemingway, Bristow, Ganghofer, Knittel, Konsalik, Wouk, Dudincew, Sauerbrucl, Pearl S. Buck, Gulbranssen, von Simpson, T. Mann, Bromfield, Dostojewski, Tołstoj, Anna Frank.

57% odpowiadających sądzi, że książki powinny posiadać twardą oprawę. Natomiast tylko 1% zwraca uwagę, że książka, aby była interesująca, powinna także posiadać ilustracje.

Jak wykazały badania, 32% dorosłych w NRF nie posiada książek, 40% posiada od 10 do 50 książek w domu, 10% — 100 lub więcej. Gdy pytano, co najbardziej badany pragnie kupić, tylko 4% odpowiadało, że książki. Ale też tylko 4% odpowiedziało, że najłatwiej zrezygnuje z posiadania książek.

Posiadacze książek są bardzo wrażliwi na uznanie tego faktu przez innych. Posiadanie książek wyraźnie wzmaga prestiż społeczny. Kto posiada wiele książek, uważany jest przez otoczenie za inteligentnego i wykształconego. Niektórzy podkreślają jednak i ujemne następstwa posiadania wielu książek: trzeba mieć czas, aby je czytać, i pieniądze, aby kupować.

Wspomniana próba testu rysunkowego miała za zadanie uzyskanie informacji o psychicznej strukturze odpowiadającego. Odpowiadających proszono o narysowanie książki i drzewa. Uzyskane rysunki podzielono na następujące grupy: rysunki perspektywiczne, rysunki, w których przeważa symetria, rysunki bez perspektywy, rysunki z małymi możliwościami wyobraźni plastycznej i rysunki z małym wyczuciem perspektywy. Problem polegał na tym, czy rzeczywiście sposób rysowania, perspektywa widzenia odpowiada jakiejś „perspektywie duchowej"?

Autorzy twierdzą, że chociaż w indywidualnych przypadkach nie można takich wniosków wyciągać, to ujmując statystycznie sprawę, można wskazać na pewne prawidłowości. Rysujący perspektywicznie wykazują także większą „perspektywę duchową". „Typ perspektywiczny" występuje częściej wśród mężczyzn niż wśród kobiet, częściej wśród osób w wieku 10—50 lat niż powyżej. „Typ perspektywiczny" najchętniej czyta dzieła literackie, powieści, „typ symetryczny" — literaturę „uczuciową" i „łagodną".

Na zakończenie warto jeszcze poinformować, że spośród zapytywanych największy procent (36) stanowiły osoby w wieku od 30 do 50 lat życia, 40% stanowili robotnicy, 10% rolnicy, 76% posiadało wykształcenie podstawowe, 17%— średnie.

K. P.

„NOWOCZESNA LITERATURA CZESKA DLA DZIECI" V. STEJSKALA (VÁCLAV STEJSKAL — MODERNÍ ČESKÁ LITERATURA PRO DĚTI SNDK. Praha 1962, s. 349)

Omawiana książka ukazała się w Pradze jako kolejna publikacja Biblioteki Teorii Literatury dla Dzieci. Zasługuje na szczególną uwagę, gdyż jest pierwszym obszernym opracowaniem czeskiej literatury dla dzieci zawierającym nie tylko zestawienie faktów literackich, ale także krytyczną ich ocenę ze stanowiska marksistowskiego. Poprzedzająca ją „Dětská literatura česká" Pospíšila i Suka, wydana w roku 1924, na którą się Stejskal niejednokrotnie powołuje, była dużym osiągnięciem w określonym czasie i warunkach. Po roku 1924 nie napisano w tej dziedzinie niczego, oprócz krytycznych szkiców, artykułów informujących czy okresowych przeglądów wydawnictw.

„Nowoczesna literatura czeska dla dzieci" obejmuje utwory pisane w okresie od lat siedemdziesiątych XIX wieku do 1961 roku, przy czym Stejskal omawia utwory odznaczające się artyzmem i pisane ze zrozumieniem psychiki małego odbiorcy, a więc „nowoczesne". Pomija natomiast tzw. lekturę moralizującą, ograniczającą się przede wszystkim do przekazywania dzieciom wzorów dobrego zachowania się, tak rozpowszechnioną w pierwszych trzech ćwierćwieczach wieku XIX.

Omawiana książka zawiera prócz „Wstępu" i „Zamknięcia" pięć rozdziałów, których granice wyznaczają na ogół daty wielkich wydarzeń politycznych. Rozdział pierwszy pt. „Klasycy" obejmuje okres od lat siedemdziesiątych XIX wieku do 1900 roku. Autor po obszernym wstępie charakteryzującym warunki społeczno-polityczne i kulturalne, a także twórczość prekursorów, analizuje twórczość wielkiej trójki klasyków poezji i prozy dla dzieci: Karela V. Raisa, Josefa V. Sládka i Josefa Kožíška.

Rozdział drugi pt. „Oczyma wojny" po krótkiej informacji dotyczącej sytuacji w latach 1900—1914 obejmuje właściwie okres od 1914 do 1930 roku. Wzmożona twórczość tego okresu rozwija się w dwóch kierunkach: powstają obrazki z życia dzieci dorosłych (John, Medek, Langer, Majerová) oraz baśnie, podania i proza historyczna (Štorch, Mahen).

Rozdział trzeci pt. „Kryzys" obejmuje lata 1930—1938. W tym okresie tworzą: Pleva, Řezač, w dalszym ciągu Langer i Majerová, bracia Čapkowie i in.

Rozdział czwarty pt. „Po Monachium" obejmuje lata 1938—1945. W tym ciężkim okresie, charakteryzującym się m. in. wielkimi trudnościami wydawniczymi, następuje rozkwit poezji (Nezwal, Halas, Hrubín).

Rozdział piąty pt. „Wielkie nadzieje" obejmuje lata od 1945 do 1961, przy czym można wyróżnić tu następujące okresy: I — (1945—1948) od wyzwolenia do Rewolucji Lutowej — okres poszukiwań, II — (1948—1956) — okres schematyzmu, III — (1956—1961) — okres rewizji i wzmożonego rozwoju. Pojawia się w tym okresie obok autorów dawnych, jak np. Majerová, wielu nowych utalentowanych twórców.

Stejskal omawia materiał w kolejności chronologicznej, zachowując jednocześnie podział na rodzaje literackie. Po scharakteryzowaniu warunków, w jakich rozwija się dana generacja twórców, analizuje i ocenia twórczość poszczególnych autorów. Ponieważ trzyma się ściśle porządku chronologicznego, twórczość jednego pisarza omawia często w dwóch, trzech, a nawet czterech rozdziałach-okresach, w zależności od czasu powstawania poszczególnych dzieł. Autor poświęca czasem więcej uwagi niektórym gatunkom twórczości ludowej i dla dzieci, np. baśni czy lekturze dla dziewcząt.

Stejskal nie tylko daje w swojej książce historyczny przegląd czeskiej literatury dla dzieci, lecz chce również pokazać, że literatura dla dzieci jest „właściwie w dużej mierze o b r a z e m i w y r a z e m w a l k i o w y z w o l e n i e d z i e c i (...) z ucisku narzuconych kategorii myślenia właściwych dorosłym, z ucisku moralnego, społecznego, narodowościowego, a nawet fizycznego" (s. 5).

Rozwój literatury dla dzieci Stejskal wiąże ściśle z postępem myśli pedagogicznej, demokratyzacją społeczeństw w XIX wieku, z czeskim ruchem odrodzenia narodowego, a najogólniej rzecz biorąc, z przekształceniem się warunków społecznych, gospodarczych i politycznych. Śledząc dzieje literatury dla dzieci, stara się ukazać również pewne prawa jej rozwoju, np. nagły rozwój literatury dla dzieci w latach osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych na skutek zainteresowania się nią społeczeństwa w dobie walki o polityczne, społeczne i kulturalne równouprawnienie ludu czeskiego; w latach dwudziestych — po pierwszej wojnie światowej — w okresie walk o polityczny i społeczny charakter nowego państwa: w latach przed i po Monachium — kiedy szło o egzystencję tego państwa itd.

Analizując twórczość poszczególnych pisarzy i poetów, Stejskal stara się wydobyć zawarte w utworach elementy postępowości i nowatorstwa. Nowatorstwo dotyczy tu sposobu traktowania i rozumienia dziecięcego odbiorcy, wyboru dziecięcego bohatera literackiego (np. dziecko proletariackie w literaturze), zastosowanie innych niż dotychczas środków artystycznego wyrazu (np. pojawienia się baśni artystycznej). Stejskal szuka w utworach realizmu (rozróżnia realizm klasyczny, krytyczny, społeczny i socjalistyczny), szuka pierwiastków narodowych i folklorystycznych tak w treści, jak i formie, wykazując jednocześnie z perspektywy historycznej, że są to niezawodni sprzymierzeńcy trwałej wartości utworów dla dzieci. Analizuje język i styl utworów dla dzieci.

Stejskal ukazuje w swej pracy drogę piśmiennictwa dla dzieci od „pouczającej służebnej lektury", abstrakcyjnych, zawieszonych w próżni przykładów wskazujących, jak należy postępować — do urzekających swym pięknem, realistycznych utworów, do autonomicznej sztuki, jaką stanowi nowoczesna literatura dla dzieci. Informuje również czytelnika o głównych tendencjach ruchu wydawniczego na przestrzeni około stu lat.

Dzieło Stejskala nie posiada normatywnego charakteru, nie powstało w środowisku uniwersyteckim jako synteza zbiorowego dorobku. Jest ono wyrazem osobistego spojrzenia autora na podstawowe problemy literatury dla dzieci, na jej tendencje

i wybitne indywidualności twórcze, spojrzenia kształtującego się w wieloletniej pracy krytycznej i wydawniczej. Cechą charakterystyczną tego dzieła jest m. in. niezwykle wnikliwe uchwycenie związków między różnymi zjawiskami życia i twórczości czeskiego narodu.

K. K.

ANTONIO LUGLI: STORIA DELLA LITTERATURA PER D'INFAZIA (HISTORIA LITERATURY DLA DZIECI)

Fisenze 1961.

Książka stanowi przegląd włoskiej literatury dziecięcej i młodzieżowej z uwzględnieniem poruszanej w niej problematyki oraz wartości wychowawczych w sensie moralnym i estetycznym. Autorzy włoscy doceniają wartość tej twórczości jako pomocy w formowaniu zmysłu estetycznego i skutecznego środka pedagogicznego. Droga do właściwego oddziaływania prowadzi poprzez znajomość podstaw teorii psychopedagogicznych, wyczucie zainteresowań dzieci i umiejętność ich zrozumienia.

Potrzeba fantazji u dziecka stoi u źródeł twórczości baśniowej w historii literatury dziecięcej wszystkich narodów.

Lugli omawia szczegółowo włoską twórczość baśniową. Wymienia Giambattistę Basile (Il Pentamerone), który jego zdaniem miał wpływ na rozwój literatury dla dzieci nie tylko we Włoszech, Francesco Soare (Novelle morali), Luigi Fiacehi Parravicini (Il Giannetto). Za klasyka literatury dziecięcej należy uważać Carlo Lorentini — Collodiego (Pinocchio) odkryto w jego „Pinocchiu" wielkie bogactwo symboli i głęboką problematykę moralną. Autor zręcznie porusza się na granicy fantazji i realności. Toczy się tu walka między autentyczną moralnością a moralizmem okresów poprzednich.

Po zjednoczeniu Włoch wyłoniły się dla tego kraju nowe problemy społeczne i z tym okresem historycznym związana jest ściśle twórczość Edmunda Amicisa. Jego „Il cuore" jest wyrazem uczuć patriotycznych i społecznych, które miały stanowić zachętę do solidarności narodowej i ludzkiej. Dziennik Henryka to zdaniem autora wyraz filantropii wywodzącej się raczej z liberalizmu i socjalizmu niż z caritas christiana.

Na początku wieku XX zapanowuje w dziecięcej literaturze włoskiej weryzm. Przedstawicielami tego kierunku są Luigi Capuana, Ernesto Nuccio, Luigi Bertelli. W tym okresie rozwija się literatura o charakterze przygodowym (Emilio Salgari, Luigi Motta, Eurico Novelli). Autor w ówczesnej literaturze włoskiej rozróżnia dwa kierunki:

a) dzieła dla dzieci pisane z określoną myślą pedagogiczną,
b) utwory pisane przez autorów niespecjalistów, u których twórczość dla dzieci stanowi margines tworzenia.

W pierwszej grupie umieścić można Giuseppe Fanciulli (Per i piu piccini, Creature) do drugiej zaliczyć należy Guido Gonzano (La principesse disposa Rime per bimbi) i Diego Valeri (Il campanellino d'argento). W utworach Gonzano widać, jak daleki był od zrozumienia duszy dziecka, choć wiersze jego mają wiele poetyckiego uroku.

We współczesnej dziecięcej literaturze włoskiej można zdaniem Luglego obserwować zjawisko niesłusznej często polityki wydawców, którzy ze względów komercyjnych wydają książki przyjmując za podstawę nazwisko i sławę autora, a nie zwracają uwagi na wartości wychowawcze wydawanych pozycji. Odczuwa się

brak naukowo przygotowanych krytyków literatury dziecięcej, którzy mogliby ocenić wartość estetyczną i pedagogiczną wydawanych książek.

Lugli wymienia jednak wiele nazwisk, z którymi łączy pojęcie dobrej literatury młodzieżowej: Paola Lombrose, Corinna Teresa Ubertis Gay, Olga Visentini, Gina Vaj Pedotti, Paolo Reynando.

Genialną próbą dydaktyczną jest dla Luglego „Il libro di Tonino" napisane przez Fobro Tombari. Wśród ostatnich pisarzy wyróżnia się Natalia Momo i Angela Latini.

Obecnie trudno rozdzielić książki dziecięce od młodzieżowych, a te od literatury dla dorosłych. Dzieci chętnie czytają utwory przeznaczone dla starszych od siebie. Szczególną popularnością cieszą się pozycje z grupy „science-fiction". Pisarzem włoskim tego typu jest Riccardo Chiarelli, głównie jednak do rąk czytelnika dostają się przekłady zwykle o przeciętnej wartości.

Jednym z interesujących kierunków współczesnych jest literatura „divulgativa", mająca na celu popularyzowanie historii naturalnej, astronomii, fizyki w formie atrakcyjnej i lekkiej.

Dzieło dywulgacji można traktować jako dzieło rozpowszechniania, liczące się z zainteresowaniem i wymaganiem młodzieży współczesnej.

We Włoszech istnieją przykłady wartościowej literatury o charakterze historycznym (Guido Edoardo Mottini, Guldo Fabiano — serie La scala d'oro). Znacznie gorzej wygląda literatura popularyzująca naukę, do której potrzebne jest rzetelne przygotowanie naukowe.

W ostatnich latach dyskutuje się nad znaczeniem albumów obrazkowych dla dzieci, tzw. albi, które dają zdaniem autora — ogromne korzyści leksykalne i kształcą smak estetyczny. Nie wszystkie z nich jednak prezentują dobry poziom edytorski.

Włoskie czasopisma dziecięce zaczęły się ukazywać około roku 1800. Najbardziej znane z nich to „Corriere di piccoli" (zał. 1908) „L'adventurose" (1935—1941). Ta druga pozycja stanowiąca przykład czasopisma obrazkowego roiła się tysiącem przygód i cieszyła ogromną popularnością. Pozycja ta jest wyrazem ustalania kompromisu między książką a rozrywką wizualną. Rozwojowi literatury włoskiej towarzyszy rozwój studiów krytycznych, które łączą się z pierwszymi próbami dnia młodzieży książki odpowiedniej dla jej wychowania umysłowego i moralnego.

W. W.

SPRAWOZDANIE Z KONFERENCJI AKTYWU CZYTELNICZEGO

W dniu 8. I. 1964 roku w gmachu Związku Nauczycielstwa Polskiego odbyło się zebranie aktywu zainteresowanego zagadnieniami czytelnictwa dzieci i młodzieży. Poświęcono to zebranie pracy Komisji Czytelnictwa nad badaniami przeprowadzonymi wśród nauczycieli, młodzieży i dzieci. Badania te przeprowadzono w roku 1963 pod kierownictwem przewodniczącego Komisji Czytelnictwa dra T. Parnowskiego.

Naradę zagaił Przewodniczący ZG ZNP doc. dr J. Kwiatek, zapoznając słuchaczy z celem spotkania. W swym krótkim przemówieniu podkreślił ważkość dzisiejszej narady, wskazując na pewne powiązania i wspólne cele ze Zjazdem Oświatowym 1957 roku, na którym poruszano problematykę reformy szkolnej. Prezes Doc. J. Kwiatek mówił dalej o rzetelnej pracy Komisji Czytelnictwa, o jej osiągnięciach dotychczasowych, podkreślając podsumowujący charakter dzisiejszej narady.

Na zakończenie mówca podziękował wszystkim biorącym udział w badaniach za ogromny wkład pracy, kładąc szczególny nacisk na jej społeczny charakter.

Zebranie składało się z dwóch części.

W części referatowej wyniki badań Komisji Czytelnictwa przedstawili: dr. T Parnowski, dr A. Przecławska, mgr Pokojski (referaty te są publikowane w bieżącym numerze).

Po przerwie obiadowej przystąpiono do dyskusji, w której poruszano szereg ważnych spraw. Wielu dyskutantów wypowiedziało się na temat czytelnictwa wśród nauczycieli oraz przygotowania przyszłego nauczyciela do kierowania czytelnictwem dzieci i młodzieży. Padło tu wiele słusznych uwag. Dr Kulpa nawiązując do wyników badań ankietowych przeprowadzonych w SN-ach wykazał różne strony czytelnictwa tej młodzieży i sprawy wymagające poprawy.

Sprawy inne to zainteresowanie literaturą psychologiczną, nabywanie na własność książek (przeciętna około 10 rocznie). Wymagają zastanowienia się i poprawy faktu, że czytelnictwo książek stoi wprawdzie na pierwszym miejscu, ale nie wyżej niż zainteresowania filmem. W związku z tym dr Kulpa wysunął wnioski robocze. W stosunku do słuchaczy sekcji polonistycznej SN dyskutant proponuje, aby w przerabianiu lektury pozostawić młodzieży więcej samodzielności w interpretacji i ocenie przerabianych dzieł. W ten sposób stwierdza — „zachęcimy do czytelnictwa i zachowamy jego świeżość". Dalej dr Kulpa proponuje, aby nie stawiać młodzieży nadmiernych wymagań, ponieważ w ten sposób zmuszamy ją do zbyt pobieżnego czytania dzieł. W stosunku do wszystkich słuchaczy SN dr Kulpa proponuje zmniejszenie ilości godzin obowiązkowych, aby pozostawić młodzieży wolny czas na studiowanie według własnych zainteresowań. Dotychczasowy wymiar zajęć obowiązkowych nie otwiera tych możliwości. Konieczne jest przyzwyczajenie młodzieży wszystkimi możliwymi środkami do czytania pism metodycznych i korzystania z nich. Powinniśmy wyposażyć młodzież z SN w rzetelną wiedzę o literaturze i sztuce, w związku z tym dr Kulpa proponuje, aby omawianie literatury pięknej ożywić dyskusją o sztuce, poezji i muzyce.

Wielu dyskutantów wypowiadało się na temat czytelnictwa nauczycieli podkreślając jego niezadowalający stan.

Dr Wisłocka z Krakowa sprecyzowała pojęcie „nauczyciela dokształcającego się". Uważa ona, iż każdy nauczyciel korzystający z pism metodycznych jest nauczycielem dokształcającym się. Rozpatrując sprawę nauczyciela studiującego dyskutantka znajduje szereg usprawiedliwień za niedostateczne czytelnictwo (głównie brak czasu).

Interesującą wypowiedź na ten temat zgłasza kol. Stasiak z Katowic. Uważa on, iż badając czytelnictwo nauczycieli należałoby przeprowadzić pewne rozgraniczenia w zależności od wykształcenia badanych. Ważność tego zagadnienia wskazuje na przykład fakt, że w SN-ach uczy się młodzież najsłabsza, która nie dostała się na inne uczelnie. Osobną grupę stanowią nauczyciele studiujący, którzy z braku czasu zmuszeni są czytać mniej od kolegów nie studiujących. Istnieje jeszcze jedna grupa — są to nauczycielki — gospodynie domowe. Kol. Stasiak stwierdził, że uwzględnienie tego rodzaju kategorii pozwoli na otrzymanie obrazu bardziej zbliżonego do rzeczywistości.

Wielu dyskutantów poruszało sprawę zaopatrzenia bibliotek szkolnych w pozycje metodyczne jako ważny czynnik podniesienia poziomu czytelnictwa nauczycieli. Dr Wisłocka tłumaczy niski poziom lub zupełny brak czytelnictwa wśród nauczycieli wiejskich i z małych miasteczek przede wszystkim brakiem książki, trudnym dostępem do niej, podkreślając, jak dużą rolę może tu odegrać dobrze zaopatrzona biblioteka szkolna. „Biblioteka szkolna powinna służyć uczniowi i nauczycielowi". Pod tym zdaniem obok dr Wisłockiej podpisuje się w swojej wypowiedzi zarówno kol. Keck, jak i kol. Stasiak.

Ob. Keck z Gdańska poruszyła sprawę osobowości i autorytetu bibliotekarza szkolnego. „Wiemy wszyscy, że tam, gdzie jest dobry bibliotekarz, zwiększa się zainteresowanie książką zarówno ze strony ucznia, jak i nauczycieli. Tymczasem w wielu szkołach bibliotekarz jest obarczony całym szeregiem nie obowiązujących go czynności. Jest dosłownie wszystkim: sekretarzem, skarbnikiem, a często nawet gońcem. Wielu jeszcze kierowników szkół nie rozumie, jak wielka jest rola bibliotekarza w rozwoju czytelnictwa".

Dyskutanci rozumiejąc wagę tego zagadnienia wypowiadali szereg uwag krytycznych w stosunku do dotychczasowego systemu pracy bibliotek, ich zaopatrzenia i pozycji samego bibliotekarza, podkreślając znaczenie tej funkcji w całokształcie pracy szkoły. „Sprawa bibliotek jest bardzo ważna i bardzo zaniedbana — stwierdziła dr Przecławska — i nie kto inny, a właśnie bibliotekarz powinien koordynować sprawę czytelnictwa na terenie szkoły".

Najwięcej dyskutantów wypowiadało się na temat czytelnictwa wśród dzieci i młodzieży. Padało tu szereg głosów uwzględniających różne strony tego zagadnienia. Dr Wisłocka niechęć do czytania lektury obowiązkowej tłumaczy czynnikiem psychologicznym, jakim jest przymus i obowiązek czytania określonych dzieł. Dyskutantka wnosi apel do układających programy o nieprzeładowywanie zestawu lektury, o szczegółowe wskazówki metodyczne ułatwiające prowadzenie lekcji opartych na lekturze oraz o pozostawienie młodzieży więcej swobody w wyborze książek. Dr Wisłocka podkreśla, że przy pomocy lektury chcemy „wtłoczyć" młodzieży zbyt dużo wiadomości, a nie liczymy się przy tym z jej zdaniem. Powoduje to według dyskutantki dwutorowość czytelnictwa. Uważa, iż pedagog nie może patrzeć obojętnie na podobne zjawisko. Jako rozwiązanie proponuje, aby każda biblioteka uwzględniała życzenia młodzieży, z którą pracuje.

Kol. Stasiak z Katowic stwierdził, że „aby podnieść czytelnictwo dzieci i młodzieży, należy lepiej poznać samą młodzież i jej zainteresowania". Nie chodzi tu o kokietowanie i schlebianie jej gustom, ale powinniśmy w większym stopniu niż dotychczas uwzględniać jej życzenia. Młodzież interesuje się żywo współczesnością, otaczającym światem i zmianami, jakie się dokonują. „Wśród pedagogów często słyszy się głosy, że technika wypacza młodzież, odbiera jej wrażliwość czytelniczą. Nie jest to prawdą, takie przekonanie jest staroświeckie. Technika to również humanizm, pozwala człowiekowi doskonalej i łatwiej żyć". Dr J. Słońska poruszyła sprawę nieprawidłowości w pracy wydawnictw. Drukujemy mało nowości, a dużo wierszyków, których młodzież i tak nie czyta. Redaktor S. Aleksandrzak przedstawiając wyniki ankiety przeprowadzonej na łamach *Płomyczka* i *Płomyka* stwier-

dził, że 72% badanych wypowiada się przeciwko książce wierszowanej. Na podstawie tego przykładu widzimy, jak często nasze poczynania odbiegają od zainteresowań dzieci i młodzieży. Dr Słońska poruszyła jeszcze sprawę małego nakładu pozycji objętych lekturą szkolną. Tym oraz brakiem pozycji lekturowych w bibliotekach publicznych tłumaczy fakt niedokładnego czytania. „Tradycyjny model lektury ciąży nad naszą szkołą i kłóci się z zainteresowaniami młodzieży" — stwierdził dr T. Parnowski. Następnie poruszył sprawę — czy przez lekturę należy uczyć, czy też nie. Lekturę, a w niej wiadomości, podkreślił, należy podawać według pewnego umiaru. Warunkiem tego umiaru będzie ciągła konfrontacja tego, co chcemy dać, z tym, co młodzież chce przyjąć. Nie powinniśmy zbytnio pozwolić się zwieść tym czego młodzież pragnie, ale musimy w pełni uwzględnić jej zainteresowania i oczekiwania.

Duże zainteresowanie prasą wśród dzieci i młodzieży podkreślił redaktor S. Aleksandrzak na podstawie ankiety przeprowadzonej na łamach *Płomyczka* i *Płomyka*. Na podstawie danych stwierdził, że młodzież i dzieci masowo czytają prasę, i to nie tylko młodzieżową, szukając w niej współczesności i aktualności. Dzieci szukają w prasie krótkich form dziennikarskich, takich jak rysunek, humor, zagadka, rozrywka umysłowa, quiz itp. Natomiast według dyskutanta zainteresowanie dużymi formami dziennikarskimi, jak reportaż, wzrasta z wiekiem. Redaktor Aleksandrzak wykazał, że dzieci wiejskie głębiej rozumieją współczesne zagadnienia i szybciej do nich dorastają aniżeli dzieci miejskie. Dalej podkreślił, że pedagodzy nie dostrzegają procesu szybkiego dorastania dzieci do odbioru prasy, a przecież nie możemy przymykać oczu na to zjawisko.

Następną sprawą szeroko omawianą w dyskusji było czytelnictwo literatury popularnonaukowej. Na ten temat obszernie wypowiedział się redaktor *Młodego Technika* ob. Zb. Przyrowski. Stwierdził na podstawie ankiety przeprowadzonej na łamach tego pisma, że młodzież wiejska żywiej interesuje się tematyką popularnonaukową aniżeli młodzież miejska. Wykazał równocześnie, że zainteresowanie młodzieży wiejskiej literaturą popularnonaukową wypływa bezpośrednio z faktu traktowania jej jako poradnika lub podręcznika. Dalej red. Zb. Przyrowski stwierdził, iż rozpatrując czytelnictwo literatury popularnonaukowej należy zróżnicować czytelników z punktu widzenia ich przygotowania do odbioru tej literatury. Czytelnik słabo przygotowany chce tematyki ogólnej, natomiast czytelnik o rozbudzonych zainteresowaniach domaga się tematyki bardziej szczegółowej. Red. Zb. Przyrowski opierając się na wynikach ankiety stwierdził dalej, że młodzież najbardziej interesują tematy: elektroniki, techniki rakietowej, historii techniki. Na temat literatury popularnonaukowej wypowiedział się także red. St. Aleksandrzak stwierdzając, że młodzież w tego rodzaju książkach szuka małej ilości słów, a maksymalnej ilości ilustracji. Słowo według dyskutanta powinno odgrywać jedynie rolę objaśnienia. Pojęcie literatury popularnonaukowej należy rozumieć w sposób wieloraki" — stwierdziła dr A. Przecławska, a zainteresowanie tą problematyką powinno rozwijać się w dwóch kierunkach:

1) rozwijania zamiłowań czytelnictwa literatury popularnonaukowej wśród dzieci i młodzieży,
2) rozwoju samej literatury popularnonaukowej.

Zainteresowania poznawcze młodzieży daleko odbiegają od tradycyjności i daleko wyprzedzają naszą produkcję wydawniczą w zakresie literatury popularnonaukowej. Jedną z przyczyn według dr Przecławskiej niezadowalającego stanu czytelnictwa jest właśnie niewystarczające zaopatrzenie w odpowiednią lekturę szeregu placówek czytelniczych.

Konferencję zakończył dr T. Parnowski dziękując obecnym za duży wkład pracy w przeprowadzonych badaniach.

Maria Adamczyk

СОДЕРЖАНИЕ

СТАТЬИ

ТАДЕУШ ПАРНОВСКИ — Читаемость молодежи и учителей как одно из условий эффективности обучения 1
ВАЦЛАВ ПОКОЙСКИ — Проблемы читаемости учителей 25
АННА ПШЕЦЛАВСКА — Панорамный обзор результатов исследований читаемости детей и молодежи 54
СТАНИСЛАВ АЛЕКСАНДЖАК — Некоторые проблемы читаемости детей в освещении их собственных высказываний 81

ДИСКУССИИ И ОБСУЖДЕНИЯ

ПЕТР СТАСЯК — За правильное понимание читаемости учителей 99
СТАНИСЛАВ АЛЕКСАНДЖАК — Журнал и книга для детей в дидактическо-воспитательной работе школы 103

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СТАТЬИ И ЭКСПЕРИМЕНТЫ

ЛЕОКАДИЯ МАРЦИНЯК — Свободное время учителей Лодзкого воеводства . 108
ЯН КУЛЬПА — Читаемость книг среди молодежи неполных средних школ Краковского воеводства 112
ИРЕНА ЮНДЗИЛЛ — Читаемость журналов среди молодежи неполных средних школ Гданского воеводства 117
АННА ПШЕЦЛАВСКА — Объем культурных контактов молодежи средних школ Варшавского воеводства 122
ЛЕОН МЕНКИНА — Под обаянием Сенкевича 127

РЕЦЕНЗИИ И ЗАМЕТКИ О КНИГАХ

В. В. — Georges W. Norwell: Что любят читать юноши и девушки? 133
К. П. — Книга о современности 134
К. К. — V. Stejskal: Современная чешская литература для детей 136
В. В. — Antonio Lugli: История детской литературы 138

ХРОНИКА СОБЫТИЙ В ПОЛЬШЕ

МАРИЯ АДАМЧУК — Отчет о коференции читательского актива Союза Польских Учителей 140

CONTENTS

ARTICLES

TADEUSZ PARNOWSKI — One of the Conditions of Success in Teaching is the Popularization of Reading Among the Youth and Teachers . . . 1
WACŁAW POKOJSKI — Problems Connected With Reading of Teachers . . 25
ANNA PRZECŁAWSKA — Review of the Results of Research Related to Reading of Children and Youth 54
STANISŁAW ALEKSANDRZAK — Some of the Problems Related to Reading of Children in the Light of Their Own Statements 81

DISCUSSIONS AND POLEMICS

PIOTR STASIAK — Proper Understanding for Reading of Teachers . . . 99
STANISŁAW ALEKSANDRZAK — Periodicals and Books for Children in Didactic and Educational Work in School 103

PEDAGAGICAL EXPERIENCES, TESTS AND EXPERIMENTS

LEOKADIA MARCINIAK — The Teachers' Time Off in the Łódź Province 108
JAN KULPA — Reading of Books of Primary School Pupils in the Cracow Province 112
IRENA JUNDZIŁŁ — Reading of Periodicals of Primary School Pupils in the Gdańsk Province 117
ANNA PRZECŁAWSKA — Cultural Contacts of Secondary School Youth in the Warsaw Province 122
LEON MIĘKINA — Under Sienkiewicz's Spell 127

BOOK REVIEWS

W.W. — Georges W. Norwell: What Boys and Girls Like to Read 133
K.P. — The Book and Our Times 134
K.K. — V. Stejskal — Modern Czech Literature for Children 136
W.W. — Antonio Lugli: History of Literature for Children 138

POLISH CHRONICLE

MARIA ADAMCZYK — Report from the Conference of Readers, Members of the Polish Teachers' Union 140

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY

TADEUSZ PARNOWSKI — Czytelnictwo młodzieży i nauczycieli jako jeden z warunków skuteczności pracy pedagogicznej 1
WACŁAW POKOJSKI — Problemy czytelnictwa nauczycieli 25
ANNA PRZECŁAWSKA — Przegląd wyników badań czytelnictwa dzieci i młodzieży 54
STANISŁAW ALEKSANDRZAK — Niektóre zagadnienia czytelnictwa dzieci w świetle ich własnych wypowiedzi 81

DYSKUSJE I POLEMIKI

PIOTR STASIAK — O poprawne rozumienie czytelnictwa nauczycieli . . . 99
STANISŁAW ALEKSANDRZAK — Czasopismo i książka dziecięca w pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły. 103

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

LEOKADIA MARCINIAK — Wolny czas nauczycieli Okręgu Łódzkiego . . 108
JAN KULPA — Czytelnictwo książek wśród młodzieży szkół podstawowych woj. krakowskiego 112
IRENA JUNDZIŁŁ — Czytelnictwo czasopism wśród młodzieży szkół podstawowych woj. gdańskiego 117
ANNA PRZECŁAWSKA — Zakres kontaktów kulturowych młodzieży szkół średnich woj warszawskiego 122
LEON MIĘKINA — Pod urokiem Sienkiewicza 127

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

W.W. — Georges W. Norwell: Co lubią czytać chłopcy i dziewczęta? 133
K.P. — Książka w teraźniejszości 134
K.K. — V. Stejskal: Nowoczesna literatura czeska dla dzieci 136
W.W. — Antonio Lugli: Historia literatury dla dzieci 138

KRONIKA KRAJOWA

MARIA ADAMCZYK — Sprawozdanie z konferencji aktywu czytelniczego . . 140

CENA ZŁ 8.—

RUCH PEDAGOGICZNY

3

ROK VI (XXXVIII) MAJ — CZERWIEC 1964

WARSZAWA · NASZA KSIĘGARNIA

KOMITET REDAKCYJNY

Feliks Korniszewski, Miron Krawczyk, Jerzy Misiewicz (sekr. redakcji)
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 listonosza, 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. Wronia 23. Konto PKO Warszawa 1-6-100024.

Zaległe egzemplarze pisma znajdują się w sprzedaży w Księgarniach „Dom 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 1964

Nakład 6654+150 egz. Ark wyd. 10,8. Ark. druk 7,25. Papier druk. sat. kl. V, 70 g, 70×100/16. Oddano do składania 22. V. 64 r. Podpisano do druku 31. VII. 64 r. Druk ukończono w sierpniu 04 r.

Zakłady Graficzne w Toruniu — Zam. 1131/T - C-6

ROK VI (XXXVIII) MAJ – CZERWIEC 1964 Nr 3

RUCH PEDAGOGICZNY

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ–PEDAGOGICAL MOVEMENT

DWUMIESIĘCZNIK

ORGAN WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO
ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

NAUCZYCIEL SZERMIERZEM POSTĘPU SPOŁECZNEGO I KULTURALNEGO

Przemówienie Prezesa Rady Ministrów Tow. Józefa Cyrankiewicza na VIII Krajowym Zjeździe Delegatów ZNP

Szanowne towarzyszki i towarzysze. Drodzy zebrani!

Przede wszystkim chcę w imieniu Komitetu Centralnego PZPR, w imieniu NK Zjednoczonego Stronnictwa Ludowego i CK Stronnictwa Demokratycznego, w imieniu władz państwowych powitać i serdecznie pozdrowić delegatów na VIII Zjazd ZNP. A poprzez was — całą wielosettysięczną rzeszę nauczycieli i wychowawców młodego pokolenia, pracownika naszej polskiej socjalistycznej oświaty i szkolnictwa wyższego.

Bilans porównawczy polskiej rewolucji

Wasz zjazd obraduje w roku 20-lecia Polski Ludowej. Ten moment skłania do pewnych porównań z okresem 20-lecia międzywojennego. Nie tylko dlatego, by samemu sobie uświadomić ogrom przebytej drogi i dokonanej pracy, by dokonać bilansu porównawczego polskiej rewolucji. Ale również ze względów czysto dydaktycznych, co na waszym zjeździe ma szczególne znaczenie. Albowiem dorosło już i dojrzało w Polsce całe pokolenie, dla którego wszystko, co działo się przed wojną, jest już historią, o której wiedzę czerpie z książek i opowieści. Nawet wśród was, nauczycieli i wychowawców młodzieży polskiej, jest przecież ogromna liczba takich i będzie ich coraz więcej, dla których całe świadome życie wiąże się z Polską Ludową. A jest przecież rzeczą niesłychanie ważną, by w skład świadomości obywatelskiej naszego pokolenia i pokoleń następnych, którym przypadnie w udziale dalsze urządzanie i rozwijanie Polski socjalistycznej, której fundamenty zakładało nasze pokolenie, ażeby w tę świadomość weszła dokładna znajomość i dokładne zrozumienie wielkiego kontrastu, przeciwieństwa, różnicy, jaka dzieli Polskę Ludową — i sprawiedliwą, demokratyczną i socjalistyczną, od tamtej Polski — przywileju klasowego, ucisku i egoizmu, panujących i posiadających, zastoju i zacofania, słabości i niepewności jutra. By — mówiąc zwięźle — każdy zdawał sobie sprawę z sensu i racji polskiej rewolucji, która przestawiła nasz kraj na nowe tory i popchnęła w niesłychanym tempie naprzód.

Można tę różnicę mierzyć i tym, że mimo konieczności odbudowy Polski ze zniszczeń wojennych produkcja naszego socjalistycznego przemysłu w porównaniu z rokiem 1938 wzrosła blisko dziewięciokrotnie. Można mówić o tym, że zatrudnienie w przemyśle, które w roku 1937 wynosiło 859 tys., wzrosło w r. 1963 — do 3 390 tys. osób, można mówić o tym, że kadra inżynierska wzrosła w tym czasie — a z nieba się ona przecież nie brała — z 12 tys. do 103 tys. osób w 1963 roku.

Można i trzeba mówić o tym, że zlikwidowane zostały raz na zawsze straszliwa plaga bezrobocia, obejmująca miliony ludzi w mieście i na wsi, kryzysy gospodarcze, eksploatacja kraju przez obce kapitały. I wyzysk mas pracujących przez rodzimych kapitalistów i obszarników Polski burżuazyjnej.

Można było tych kontrastów — jaskrawych, krzyczących, przytaczać bez końca. Ale dziś na waszym zjeździe trzeba przede wszystkim mówić o waszym dorobku na przykładzie oświaty i szkolnictwa.

System szkolnictwa i treść nauczania — zwierciadłem klasowym państwa

System bowiem szkolnictwa, treść nauczania, ideologia wychowania i poziom oświaty stanowią znakomite zwierciadło treści klasowej państwa i panującego ustroju społecznego. Co więcej — stanowią odbicie tendencji rozwojowych i perspektyw lub brak perspektyw. Pod tym względem Polska międzywojenna była przykładem niemal klasycznym. Monopol klas posiadających w dziedzinie oświaty i kultury odbijał skład społeczny młodzieży szkolnej. W początkowych klasach gimnazjalnych dzieci robotników i chłopów stanowiły mniej niż 1/4 ogółu uczniów. Na wyższych uczelniach zaledwie co piąty student był pochodzenia robotniczego lub chłopskiego. Egoizm klas posiadających i ich dążenia w dziedzinie utrzymania swej przewagi przez monopol wykształcenia i płynący stąd klasowy automatyzm, jeśli chodzi o selekcję kształcących się, szedł tu w parze z brakiem szerokiego zapotrzebowania na kadry inteligencji, co było wynikiem zacofania kraju i co w jeszcze silniejszym stopniu pogarszało sytuację mas pracujących. W 19 roku istnienia tamtej Polski — 3/4 młodzieży robotniczej i chłopskiej musiało się zadowolić ukończeniem 4 klas podstawowej szkoły, a okrągły milion dzieci natrafiał co roku na zamknięte bramy szkół. Nie było dla nich miejsca w systemie szkolnym, który nie miał na to dostatecznej liczby szkół, nauczycieli ani funduszów. W ten sposób zagwarantowany ustawowo obowiązek powszechnego nauczania pozostawał na papierze, jako swego rodzaju pobożne życzenie, chociaż nie wiadomo, czy dla wszystkich w Polsce było to życzenie naprawdę pobożne i prawdziwe.

Pewien konserwatywny profesor ekonomii, nie powiem, z jakiego miasta — pisał w obszernym studium „naukowym" w latach trzydziestych, że „wtargnięcie" — jak się wyrażał — większej liczby młodzieży robotniczej i chłopskiej na wyższe uczelnie zagroziłoby poziomowi nauki i godziło w charakter ukształtowanej przez wieki kultury narodowej.

Dla niego decydującym o rozwoju kultury było więc zamknięte środowisko, w którym dziedziczy się nawyki kulturalne. A bezmiar nieuznawanych, nieujawnionych talentów, ukrytych w milionowych masach i ich głód wiedzy i kultury i możliwość wykorzystania tych zdolności dla prawdziwie dynamicznego rozwoju kultury narodowej i jej upowszechnie-

nia — ta myśl była jemu i jemu podobnym obca, była straszakiem, zmorą, zagrażającą klasowemu elitaryzmowi.

Oczywiście nie wszyscy hołdujący wówczas takiemu klasowemu elitaryzmowi mieli podobną odwagę ujawniania swoich prawdziwych poglądów. Trzeba przyznać, że ów profesor miał nader wyostrzone poczucie elitaryzmu klasowego.

Niemniej jednak fakty i liczby odsłaniały w wyrazisty sposób rzeczywiste intencje tych, którzy uważali państwo polskie za swą domenę klasową.

Nic dziwnego, że wszystkie ugrupowania demokratyczne w Polsce międzywojennej — od komunistów i socjalistów poprzez radykalne odłamy ruchu ludowego i środowiska demokratyczne — zwracały ostrze swej krytyki przeciwko polityce oświatowej klas posiadających i kół rządzących, a w każdym programie reform i przemian społecznych w tych latach wołanie o gruntowną reorganizację systemu szkolnego — wysuwało się na czołowe miejsce.

Problemy oświaty i nauki w centrum uwagi władzy ludowej

I było rzeczą naturalną i logiczną, że od pierwszych dni istnienia Polski Ludowej — problemy oświaty i nauki znalazły się w centrum uwagi władzy ludowej, partii robotniczych i całego obozu demokracji polskiej.

Bez gruntownych przeobrażeń w tej dziedzinie nie byłaby się w pełni dokonała polska rewolucja. Reforma szkoły i wychowania była równie istotna dla jej powodzenia, równie organicznie z nią związana, jak reforma rolna, jak nacjonalizacja przemysłu.

Te wielkie reformy społeczno-gospodarcze otwierały Polsce drogę ku nowemu ustrojowi, ku socjalizmowi. Ale budowa tego nowego ustroju, sterowanie społeczne aparatem produkcji wielokrotnie pomnożonym i znacznie usprawnionym wymagało olbrzymiej kadry fachowej, której nie było w zaraniu Polski Ludowej, zwłaszcza po okresie straszliwego upustu krwi, jakiego dokonał na naszych ziemiach okupant hitlerowski i lata wojny. Tę kadrę musiało stworzyć nowe szkolnictwo polskie. Tworzyć szybko, mimo niezwykle trudnych i niesprzyjających warunków.

Ale na tym nie koniec. Albowiem nowa szkoła w nowej Polsce musiała również po nowemu kształtować typ obywatela, przetworzyć jego świadomość w sposób odpowiadający potrzebom i charakterowi nowego ustroju społecznego.

Dokonaliśmy w minionym 20-leciu ogromnie dużo na tym polu. Możemy być z tych osiągnięć dumni. Dokonania te były materialnym dziełem całego społeczeństwa, płynęły ze stałej troski partii o te sprawy, a udział w nich nauczycielstwa polskiego był — rzecz jasna — jak najbardziej bezpośredni, największy, najofiarniejszy w pracy z młodzieżą.

Przyszły historyk Polski Ludowej będzie o tym pamiętał i ten rozdział naszej historii będzie na pewno szczególnie piękny — będzie to historia walki o naszą młodzież. Zanim wszakże pióro historyka skreśli pełne i wyważone dzieje tego okresu — dokonajmy szybko rachunku najważniejszych osiągnięć minionego 20-lecia.

Jest to ważne nie tylko dla satysfakcji naszej i waszej, dla was, którzyście codziennym trudem te osiągnięcia tworzyli. Jest to ważne również dla określenia miejsca, w którym się znajdujemy, i drogi na następne lata. Jest to ważne — nie po to, aby dąć w fanfary samozadowolenia — bo przecież wiemy, ile jeszcze jest do zrobienia, ile rzeczy zostało zrobio-

nych, a jeszcze nie zakończonych, ile mamy trudności — ale, żeby tym bardziej racjonalnie mobilizować szkolnictwo do nowych zadań. Niemniej jednak podstawą dalszej wytężonej pracy musi być świadomość dotychczasowych osiągnięć.

Program Manifestu Lipcowego w dziedzinie szkolnictwa — wykonaliśmy

A więc, przede wszystkim, przełamane zostały z miejsca w Polsce Ludowej wszelkie bariery klasowe. Szkoła stanęła otworem dla wszystkich — w pełnym tego słowa znaczeniu.

Był to akt polityczny niezmiernej doniosłości, albowiem tu się zaczyna rzeczywista demokratyzacja społeczeństwa, której warunkiem jest równość startu życiowego każdego obywatela. A to jest funkcją udostępnienia oświaty.

Że nie było to tylko deklaratywne stwierdzenie intencji, lecz dążenie wcielane uparcie i systematycznie w życie — świadczą fakty i liczby. I — co jeszcze ważniejsze — świadczą osobiste doświadczenia życiowe milionów młodych ludzi, którzy zaczynali swą naukę i studia w Polsce Ludowej.

A więc w pełni upowszechniliśmy podstawową szkołę 7-klasową, która objęła 99,5 proc. dzieci w wieku obowiązku szkolnego. Stała się ta szkoła po raz pierwszy naprawdę powszechną szkołą, do której tęsknił rewolucyjny poeta.

Prawie $^3/_4$ młodzieży w wielu lat 14—17 uczęszcza do szkół ogólnokształcących i zawodowych. Wykształcenie średnie kończy obecnie 2 razy więcej młodzieży, niż w okresie międzywojennym kończyło pełną szkołę podstawową. Czterokrotnie wzrosła liczba studentów wyższych uczelni. W roku 1962 na 10 tys. mieszkańców przypadało 62 studentów, wobec 14 w czasach rządów sanacyjnych. Wśród krajów kapitalistycznych Europy podobne wskaźniki osiąga jedynie Francja, Austria i Holandia. Za nami pozostają pod tym względem w tyle kraje tak zamożne, jak Anglia, NRF, kraje skandynawskie, Szwajcaria.

Uderzający i proporcjonalny do rosnących potrzeb gospodarki był rozwój szkolnictwa zawodowego. W Polsce międzywojennej trzonem tego szkolnictwa były trzyletnie szkoły dokształcające, przyjmujące młodzież po ukończeniu 4 klas szkoły podstawowej. Kształciło się w tych szkołach 220 000 uczniów. Ale tylko 13 tysięcy, a więc zaledwie pięć procent, zdobywało pełne wykształcenie średnie. W naszym szkolnictwie zawodowym kształciło się w roku ubiegłym 1 200 tys. uczniów, a więc blisko sześciokrotnie więcej niż przed wojną.

Główne kierunki wykształcenia zawodowego odpowiadają potrzebom społecznym obecnego okresu. Przeszło połowa młodzieży kształci się tu w kierunku techniczno-przemysłowym, 18 proc. w kierunku ekonomicznym, 13 proc. — rolniczym.

Młodzież, która zdobyła wykształcenie ogólne i zawodowe już w Polsce Ludowej, stanowi dziś przeważającą część wykwalifikowanej kadry technicznej i zawodowej kraju.

By osiągnąć ten stosunkowo wysoki poziom oświaty, trzeba było olbrzymiego wysiłku społecznego.

Poszły na ten cel ogromne nakłady finansowe. Konieczne było rozwinięcie wielkiej akcji budowy szkół. W minionym 20-leciu oddano do użytku ponad 60 tys. nowo zbudowanych izb szkolnych, przeszło 3-krotnie więcej niż w 20-leciu międzywojennym. Wielką rolę odegrała tu zainicjo-

wana przez naszą partię, w przemówieniu tow. Gomułki na zebraniu Frontu Jedności Narodu, akcja pod tak bliskim dziś każdemu hasłem „Tysiąc szkół na Tysiąclecie" znamienna, że w ten właśnie sposób postanowiła nasza partia uczcić Tysiąclecie Polski, a cały kraj podchwycił tę inicjatywę ze szczerym entuzjazmem.

Realizacja powszechności nauczania wymagała także wielkiego wysiłku w zakresie zapewnienia młodzieży środków materialnych i warunków umożliwiających naukę. Państwo Ludowe stworzyło cały system instytucji opiekuńczych, stypendiów, domów akademickich i wielorakich urządzeń, które pozwoliły rozwiązać ten problem, często przesądzający o możliwości dalszego kształcenia się młodzieży.

Możemy dziś powiedzieć sobie z poczuciem dobrze spełnionego obowiązku, że wykonaliśmy i w tej dziedzinie program, który proklamował przed dwoma dziesiątkami lat Manifest Lipcowy Polskiego Komitetu Wyzwolenia Narodowego — jeden z piękniejszych dokumentów polskiej myśli postępowej i rewolucyjnej na przestrzeni naszej historii. A na pewno jedyny, który został w całej rozciągłości wykonany — świadectwo zdecydowanej woli rewolucyjnej polskich mas ludowych i przewodzącej im siły politycznej — naszej partii.

Stoimy w obliczu nowych zadań

Podliczamy bilans pierwszego dwudziestolecia i stajemy w obliczu nowych zadań.

Wytyczy je, zwołany na czerwiec IV Zjazd Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej, Zjazd 20-lecia. Ale już dzisiaj znamy zasadnicze kierunki dalszego rozwoju, zawarte w tezach przygotowanych na Zjazd, a uchwalonych przez ostatnie Plenum KC PZPR.

Wydobądźmy przeto z tych wskazań zasadnicze wytyczne na polu oświaty i nauki.

Najbliższa 5-latka będzie okresem, w którym podstawą powszechnego wykształcenia stanie się 8-klasowa szkoła podstawowa.

Zrobimy dalszy krok naprzód w upowszechnianiu wykształcenia zawodowego i ogólnego na poziomie średnim i niepełnym średnim.

Tezy przyjęte przez XV Plenum KC zakładają, że w 1970 roku rozwój szkolnictwa zawodowego zapewni dalszą naukę dla przeszło 60 proc. absolwentów szkół podstawowych, a łącznie z liceami ogólnokształcącymi obejmie nauczaniem ok. 80 proc. młodzieży po 8-latce. Oznacza to w liczbach bezwzględnych poważny wzrost ilościowy, gdyż w szkołach średnich zawodowych i ogólnokształcących znajdą się w latach nadchodzącej 5-latki najliczniejsze w Polsce Ludowej roczniki młodzieży. To są ogromne zadania organizacyjne, materialne, kadrowe. Ważne jest, aby zadania te wykonywać nie za wszelką cenę, ale najbardziej ekonomicznie, bo nie jesteśmy bogaci i nie stać nas na marnotrawstwo. Zresztą i bogaci, jeśli chcą być bogaci, nie pozwalają sobie na rozrzutność.

Możemy uzyskać daleko pełniejsze efekty w kształceniu kadr kwalifikowanych, jeśli potrafimy zmniejszyć — oczywiście nie mechanicznie — niemały jeszcze odsiew i drugoroczność we wszystkich typach szkół naszego systemu oświatowego. W roku szkolnym 1962—63 opuściło mury szkół przed jej ukończeniem 154 tys. młodzieży na różnych szczeblach wykształcenia. Drugoroczność wciąż jeszcze waha się w granicach od 7,1 proc. w szkołach podstawowych do 10,1 proc. w liceach ogólnokształcących. Oto ewidentne źródło rezerw samego szkolnictwa i poważne zada-

nie-waszego Związku, związane z jego inicjatywami na polu podnoszenia poziomu pracy szkoły, kwalifikacji zawodowych nauczycielstwa i szybszego rozwoju młodej kadry naukowej.

I wreszcie problem najtrudniejszy. W okresie lat 1966—1970 wkroczy w wiek produkcyjny 3 mln 260 tys. młodych chłopców i dziewcząt. Założenia planu 5-letniego przewidują stworzenie odpowiedniej ilości nowych miejsc pracy, by zapewnić ich pełne zatrudnienie. Nie jest to tylko problem gospodarczy, aczkolwiek rzutuje on zasadniczo na całokształt konstrukcji najbliższej 5-latki, ale równie poważne zagadnienie wychowawczo-oświatowe. Jest rzeczą nader istotną, jak ta młodzież przygotowana będzie do pracy i życia przez nasze szkolnictwo, jak szybki okaże się proces adaptacji w fabryce na stanowisku roboczym, na ile wartościowe okaże się jej wykształcenie, jaki prezentować będzie zasób energii życiowej i zdolności do twórczego, ideowego działania.

Oświatowe i wychowawcze funkcje szkoły

Szkoła bowiem — rzecz jasna — nie tylko uczy, ale i wychowuje. Te dwie funkcje nie dają się rozdzielić. A w okresie przejścia od jednej formacji ustrojowej do drugiej — czyli w naszym obecnym położeniu — zadania wychowawcze nabierają szczególnej i wyjątkowej wagi.

Obywatel światły — to dziś nie tylko człowiek wykształcony, rozporządzający zasobem wiedzy ogólnej i fachowej, odpowiedniej do wykonywanej przezeń funkcji zawodowej. Obywatel światły — to także człowiek, który umie samodzielnie myśleć, jest przygotowany do czynnej i twórczej roli w społeczeństwie socjalistycznym, która wymaga odeń aktywnego udziału w kształtowaniu losów kraju i narodu. Obywatel światły to świadomy współgospodarz naszej Rzeczypospolitej Ludowej.

Wzrosły niepomiernie zadania szkoły w dziedzinie nauczania. Tempo rozwoju nauki współczesnej powoduje, że zasób wiedzy wpojonej w latach szkolnych szybko dezaktualizuje się. Przed 100 czy nawet 50 laty — to, co młodzieniec wyniósł ze szkoły, wystarczało mu od biedy na całe życie. Niewiele w każdym razie musiał uzupełniać, jeszcze mniej rewidować. Dziś, w epoce atomowej, w erze lotów kosmicznych, cybernetyki i błyskawicznych postępów we wszystkich dziedzinach nauki — to, co wynosi się ze szkoły, jest zaledwie podbudową pod to, co trzeba ustawicznie uzupełniać i zdobywać przez całe życie. Dlatego tak istotnym czynnikiem wychowania młodzieży staje się wszczepienie umiejętności samodzielnego myślenia i chęci samodzielnego kształcenia się.

Nie wyłącznie ilościowo określony zasób wiedzy, lecz umiejętności i metodologia samodzielnej pracy naukowej w przyszłości jest dzisiaj w większym niż kiedykolwiek stopniu sprawdzianem tego, czy szkoła jest dobra, czy zła.

To jeden z doniosłych czynników pracy nauczyciela i szkoły. Czynnik drugi, niemniej ważny, to nowe treści wychowawcze, odpowiadające nowemu ustrojowi społecznemu, który tworzymy dziś w Polsce.

Rosną potrzeby w dziedzinie kultury

Prawda, że nowe warunki społeczno-gospodarcze same przez się stwarzają pomyślny klimat ukształtowania nowego, socjalistycznego człowieka. Prawda, że całe otoczenie w zasadzie działa w tym kierunku. Potężny rozwój środków masowego oddziaływania — radia, telewizji, filmu, szyb-

kie upowszechnienie się kultury, rozwój czytelnictwa książek i gazet, rozbicie bariery między miastem a wsią w dziedzinie kultury i informacji — wszystko to oddziałuje w silnym stopniu na świadomość jednostki. Na innym miejscu i przy innej okazji trzeba będzie o tym mówić. Chciałbym powiedzieć tylko parę słów o jeszcze jednym wielkim kontraście między Polską międzywojenną a Polską Ludową, jednym z kontrastów będących wynikiem rewolucji kulturalnej, jaka się u nas dokonała, a mianowicie o obecnym zasięgu oddziaływania literatury, m. in. literatury pięknej. Nie będę już mówić o wielomilionowych nakładach klasyków, bo już te wielkie nakłady są wystarczającym dowodem tego zwiększonego niepomiernie oddziaływania. Wystarczy powiedzieć, że na przykład „Przedwiośnie" Żeromskiego w latach międzywojennych wznawiano kilkakrotnie, a w sumie łączny nakład wynosił do 30 tysięcy egzemplarzy. Zaś w Polsce Ludowej do dnia dzisiejszego nakład osiągnął 485 tys. egzemplarzy. A w tym roku ukaże się dalszy nakład 80 tys. egzemplarzy. A łączny nakład dzieł Żeromskiego przekroczy 5 milionów egzemplarzy.

„Noce i dnie" Dąbrowskiej w 20-leciu osiągnęły nakład 30 tys., a w Polsce Ludowej — 151 tys.

Utwory Tuwima przed wojną łączny nakład ocenić można na około 30 tys. egzemplarzy, w Polsce Ludowej — na ponad milion egzemplarzy.

Podobne cyfry dotyczą, oczywiście, dużej liczby pisarzy, a przecież wy sami najlepiej wiecie, jak wzrosła równocześnie sieć biblioteczna, w dalszym ciągu stanowiąca decydującą bazę masowego czytelnictwa.

Jednocześnie wszyscy wiemy, że te rozbudowane przez naszą politykę kulturalną potrzeby w tej dziedzinie rosną wciąż, podobnie będą rosnąć dalej i z trudem będziemy mogli tym potrzebom nastarczyć, organizując na coraz wyższym poziomie upowszechnienie kultury. Jak powiedziałem, trzeba będzie do tego tematu jeszcze powrócić. Ale to wszystko, o czym mówimy — i czytelnictwo, i prasa, i radio, i telewizja — nie zastąpi pracy wychowawczej szkoły i nauczyciela, przeciwnie, to wzmaga odpowiedzialność i rozszerza zadania pedagogów. Albowiem nauczyciel i szkoła zaczynają jako pierwsi kształtować umysł i uczucie dziecka wtedy, kiedy jest najbardziej wrażliwe i najbardziej podatne na wpływ wychowawczy. Nauczyciel i szkoła stwarza, urabia niejako glebę, która przez całą resztę świadomego życia jednostki chłonąć będzie to, co na nią padnie. A w następnych latach któż, jak nie nauczyciel jest zawsze nie tylko wykładowcą, ale jest organizatorem uczenia się, wdrażania nawyków systematycznej pracy, jest doradcą i przewodnikiem.

Nasz stosunek do tradycji nie może być bezkrytyczny

Jest to szczególnie ważne w okresie teraźniejszym. Żadne pokolenie nie żyje w izolacji ani w czasie, ani w przestrzeni. Ulega wpływom minionych pokoleń i tradycji oraz ulega także wpływom spoza granic kraju płynącym.

Wychowujemy młodzież na dobrych patriotów, miłujących swój kraj, szanujących tysiącletni dorobek narodu i jego wielkie tradycje. Ale minione dzieje naszego kraju to dzieje społeczeństwa klasowego. Przekazana nam w spuściźnie tradycja pełna jest wewnętrznych sprzeczności, wyrosłych na tle sprzecznych dążeń i interesów różnych klas społecznych. Są więc w tej tradycji pierwiastki postępu i wstecznictwa, patriotyzmu i nacjonalizmu, sprawiedliwości i gwałtu, tolerancji i ucisku, wolnej myśli i klerykalizmu.

Nie możemy więc tej tradycji bezkrytycznie akceptować, lecz musimy dokonać w niej przemyślanego wyboru; akceptując równocześnie całość losu i dziejów polskiego narodu w walce o postęp, w walce o swój rozwój — nie możemy być jednocześnie na przykład spadkobiercami Kościuszki i targowiczan, tych, co walczyli na wszystkich barykadach świata „Za waszą wolność i naszą", i tych, co głosili trójlojalizm wobec zaborcy; tych, co w wielkich strajkach robotniczych i chłopskich zmagali się z dyktaturą sanacyjną, i tych, co zbrojni w pałkę i żyletkę, szerzyli w Polsce rasizm, antysemityzm, nacjonalizm i torowali drogę hitleryzmowi.

Historia może być wielką nauczycielką życia, ale wtedy, gdy młodzież nasza potrafi ją krytycznie odczytać. I tego musimy ją nauczyć. A wtedy historia stanie się szkołą politycznego myślenia i stanie się wielką pomocą w patrzeniu na teraźniejszość.

Tworząc nowe wartości Polski Ludowej, Polski socjalistycznej, musimy pamiętać, że ścierają się one ustawicznie z tym, co odziedziczyliśmy z tradycji historycznej własnego narodu, i z tym, co tworzy się w otaczającym nas świecie — świecie przyjaznych, bratnich socjalistycznych narodów i w świecie wrogich idei krajów kapitalizmu.

Szkoła musi pomóc swym wychowankom we właściwej selekcji wartości ideowych i moralnych, musi ich umocnić we właściwych postawach życiowych, odpowiadających ideałom społeczeństwa socjalistycznego.

Współczesny młody człowiek chce wiedzieć, jak warto żyć, co kochać, cenić i szanować, a czego nienawidzić, czego oczekiwać będzie od niego społeczeństwo i na co on może liczyć od społeczeństwa, jak pogodzić swe osobiste zdolności, zainteresowania i aspiracje z interesami najbliższego kolektywu, otoczenia i narodu. Na te i inne pytania winna dać mu odpowiedź szkoła i nauczyciel — wychowawca.

Wysoko cenimy postawę nauczyciela polskiego

Szkoła przygotowuje młodzież do czynnego życia w społeczeństwie socjalistycznym, a więc musi tworzyć jednostkę uspołecznioną. Człowiek, który zamyka się wyłącznie w ramach swoich osobistych interesów i który wykreśla ze swego życia ofiarność w stosunku do innych ludzi, nie liczący się ze społeczeństwem, z którego czerpie siły i środki do życia, taki człowiek nie może pasować do naszych socjalistycznych warunków. Taki typ człowieka to typowy produkt starych warunków ustrojowych niezależnie od tego, w jak bardzo „nowoczesne" szaty zostaje przybrany.

Cechą charakterystyczną nowego człowieka powinien być również brak jakichkolwiek zahamowań w racjonalnym traktowaniu zjawisk. Nie powinny istnieć dla niego żadne pola wyłączone spod osądu ludzkiego rozumu. I pod tym względem winien on się więc różnić od człowieka dawnego ustroju, którego mentalność kształtowano tak, aby myśl jego cofała się przed krytyczną oceną takich czy innych kapitalistycznych „tabu", przed racjonalnym spojrzeniem na świat i życie. I tutaj wypada podkreślić niezmiernie ważną rolę nauczyciela — wychowawcy.

O wychowawczych i naukowych efektach szkoły nie decyduje wyłącznie jej program i wyposażenie materialne, ale — w dużym stopniu — poziom intelektualny, kulturalny, naukowy oraz postawa ideowo-moralna nauczyciela. On to bowiem oddziałuje przede wszystkim na umysłowość i charakter swych wychowanków.

Prawda ta znajduje dziś coraz większe zrozumienie wśród nauczycieli. Sami oni zdają sobie sprawę, że tylko ustawiczna, nieprzerwana praca nad samym sobą może ich przysposobić do tych trudnych zadań i utrzymać na właściwym poziomie.

Coraz większa liczba nauczycieli kontynuuje studia na wyższych uczelniach i studiach nauczycielskich, coraz żywiej rozwija się ruch samokształcenia ideowo-pedagogicznego, organizowany i popierany przez związek i władze szkolne.

Coraz szersze kręgi zatacza ruch nowatorstwa i postępu pedagogicznego, polegający na poszukiwaniu przez nauczycieli nowych rozwiązań i lepszych metod nauczania i wychowywania młodzieży.

Niezmiernie ważne jest takie mobilizowanie młodych nauczycieli do jak najszerszego, świadomego, aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym, w realizacji zagadnień ogólnonarodowych. Ważnym także zadaniem oddziałów Związku jest przejawienie codziennej troski o warunki pracy i bytu, walka przeciw wszelkim przejawom bezduszności i biurokracji, tysiącom dokuczliwych nieraz utrudnień, które są zaprzeczeniem polityki partii i państwa, a które rodzą się wskutek biurokratyzmu, rutyny czy zwykłej bezduszności.

Ważnym też zadaniem jest, aby — mając pełną świadomość dorobku i osiągnięć — główną krytyczną uwagę kierować na konieczność zwalczania trudności, na to wszystko, co jest do poprawienia, do polepszenia. Takich rzeczy jest w dziedzinie oświaty niemało, zarówno w życiu szkoły, jak i na polu szerokiego działania oświatowo-kulturalnego, upowszechnienia kultury.

Nauczycielstwo polskie ma za sobą — w obliczu tych wielkich zadań związanych z następnym okresem budownictwa socjalizmu — długą i piękną tradycję walki o oświatę w Polsce. W przeważającej większości było ono w naszym kraju pionierem postępu, bojownikiem o wolność jednostki i wolność narodu, skutecznie przeciwstawiało się zaborcom i okupantom, stoczyło niejedną walkę przeciwko dyktaturze sanacyjnej, broniło szkoły przed zalewem wstecznictwa.

Związek Nauczycielstwa Polskiego ma piękną kartę w dziejach tej walki. Polski ruch robotniczy zawsze cenił wysoko postawę Związku i nauczyciela polskiego. Nasza partia i organizacja młodzieży zawsze o tym pamiętają. Ta piękna tradycja ułatwia wam dzisiaj spełnianie doniosłych zadań.

Nauczyciel polski był i jest szermierzem postępu społecznego i kulturalnego, co obecnie tłumaczy się na nakaz jak najczynniejszego realizowania wielkich zadań budownictwa socjalistycznego w Polsce.

Cele najbliższe tego budownictwa zakreślają wytyczne, sformułowane przez partię. Nauczyciela polskiego na pewno nie zabraknie w tej walce i pracy i na pewno nigdy on nie zawiedzie, tak jak nie zawiódł nigdy w przeszłości.

Z tą myślą, w imieniu naszej partii, w imieniu wszystkich partii politycznych Frontu Jedności Narodu, w imieniu rządu PRL przekazuję wam, przedstawicielom i mandatariuszom polskiego nauczycielstwa, najlepsze życzenia pomyślnych obrad dla realizacji socjalistycznego budownictwa w dziedzinie nauczania i wychowania, realizacji, przy której towarzyszą wam codziennie najserdeczniejsze uczucia, pomoc i troska partii i całego społeczeństwa.

IGNACY SZANIAWSKI

CZYNNOŚCI UCZNIA I NAUCZYCIELA W SYSTEMIE DYDAKTYCZNYM SZKOŁY ŚREDNIEJ

1. ISTOTA CZYNNOŚCI

Wszelka czynność, świadoma, instynktowna czy podświadoma, dowolna czy mimowolna, intelektualna czy techniczna, jest procesem w zasadzie całościowym, zorganizowanym i u k i e r u n k o w a n y m. Przy ocenie, charakterystyce, analizie wszelkiej czynności jako procesu należy wziąć pod uwagę cztery zasadnicze jej osobliwości:

a) treść procesu,
b) kierunek procesu,
c) warunki przebiegu procesu,
d) wyniki procesu.

Najistotniejszą funkcjonalnie, a więc najbardziej charakterystyczną osobliwością wszelkiej czynności jest w y n i k (efekt, rezultat). Nawet tzw. sytuacje niezamierzone i objawy patologiczne zawierają w sobie powyższe cztery osobliwości, pomimo że dla niejednego obserwatora, jak i dla samego podmiotu są one często niedostrzegalne, niewidoczne, „niecelowe", „nieuzasadnione" i niezrozumiałe. Toteż po wyniku i według wyników oceniamy, doceniamy, katalogujemy i klasyfikujemy wszelką czynność. Według wyników wartościujemy także przeważnie większość czynności. Akcentując wynik jako osobliwość najistotniejszą wszelkiej czynności nie możemy pominąć oczywiście warunków jako kolejnej osobliwości oraz samego kierunku procesu.

We „Wstępie do psychologii" Tadeusz Tomaszewski daje precyzyjną analizę cech i czynności, m. in. także ze względu na u k i e r u n k o w a n y ich przebieg. Sugestywne zwłaszcza jest w tej analizie porównanie k i e r u n k u świadomego biegu człowieka do celu z kierunkiem toczącej się kuli. Przyjmując ten punkt widzenia, bo pokrywa się on m. in. także z punktem widzenia prakseologii oraz naszym, możemy stwierdzić, że trzy systemy dydaktyczne układu trynitarnego są w tym wypadku trzema zasadniczymi kanałami, z których punktem wyjścia w ocenie wszelkiej czynności jest treść kształcenia, punktem zaś dojścia — ukierunkowany w danym systemie przebieg czynności. Jest on taki, a nie inny. Daje taki, a nie inny wynik, taki, a nie inny rezultat, taki, a nie inny efekt, taki, a nie inny ślad. Ale też dlatego musimy w dalszym ciągu

pozostać przy podziale czynności ze względu na systemy dydaktyczne, formy nauczania, środki nauczania, metody, wreszcie i treść kształcenia, a więc ze względu na układ trynitarny. Z punktu bowiem widzenia działalności dydaktycznej czynności ucznia i nauczyciela idą w kierunku osiągnięcia trwałego rezultatu.

W czynnościach ucznia i nauczyciela (w procesie nauczania i uczenia się) odnajdujemy również cztery osobliwości, które zawsze bierzemy pod uwagę jako zasadnicze:

a) treść procesu nauczania,

b) kierunek procesu nauczania (wyznaczony przez c e l e kształcenia),

c) warunki przebiegu procesu nauczania, tj. współczynniki konkretnie wziętego systemu dydaktycznego danego układu,

d) wyniki procesu nauczania.

Wyniki, efekty i rezultaty decydują więc także i w tym wypadku, do jakiego systemu dydaktycznego zaliczamy daną czynność metodyczną. Ale też odwrotnie, dobór, nagromadzenie, skatalogowanie i usystematyzowanie czynności z punktu widzenia treści nauczania, form oraz środków nauczania decydują o ukształtowaniu się takich, a nie innych cech danego systemu. Tak więc i między systemem dydaktycznym a danym systemem czynności, a zwłaszcza wynikami tych czynności, istnieje sprzężenie zwrotne. W procesie nauczania czynność ucznia i nauczyciela jest elementem m e t o d y. W pojęciu więc dydaktyki czynność ucznia i nauczyciela jest sprzęgnięta z konkretnym arsenałem ś r o d k ó w nauczania danego systemu. Ale tam, gdzie czynność jako proces nie jest rozpatrywana jako bezpośredni element metody, to i tak jest ona związana zawsze z jednym konkretnym systemem dydaktycznym. Z faktu tego wynika rodzaj, ilość, hierarchia czynności w każdym z systemów układu trynitarnego.

2. OSOBLIWOŚCI CZYNNOŚCI UCZNIA I NAUCZYCIELA W UKŁADZIE TRYNITARNYM

W układzie trynitarnym wszystkie czynności rozpatrujemy jako czynności poznawcze, jako czynności kształcące, jako czynności stale dobierane ze względu na sam podmiot. Dotyczy to więc czynności w systemie klasowo-lekcyjnym, od których zależy kultura h u m a n i s t y c z n a ucznia. Dotyczy to również czynności p r o d u k c y j n y c h; uczeń wszak nie tylko pracuje w systemie warsztatowo-produkcyjnym, lecz przede wszystkim u c z y się tam pracować. W ostatecznym rachunku w każdym z tych systemów mamy do czynienia z takimi czynnościami, jak myślenie, mówienie, spostrzeganie, odczuwanie, przeżycie, obserwacja. Wyróżnianie c e c h samych czynności (na co np. Tadeusz Tomaszewski zwraca szczególną uwagę; s. 116) występuje w dydaktyce w każdym z trzech systemów. Ta cecha czynności występuje w procesie nauczania układu trynitarnego zawsze i wszędzie dlatego, że jest ona pedagogicznie zdeterminowana

i psychologicznie uzasadniona. Stąd oceny nauczycieli w dziennikach, stąd stopnie z wypracowań uczniów, stąd egzaminy, stąd świadectwa, stąd matura.

W każdym systemie dydaktycznym mamy do czynienia ze strukturą czynności. Na pierwszy rzut oka brzmi to paradoksalnie. Sam fakt sprowadzenia pewnych czynności tylko do jednego z trzech systemów, a następnie próba skatalogowania czynności oddzielnie z punktu widzenia każdego z trzech systemów dydaktycznych, wreszcie szeregowanie i klasyfikacja czynności zdają się zaprzeczać założeniu dotyczącemu struktury czynności. A jednak tak nie jest. Wszelka czynność, nawet dla celów poznawczych czy dydaktycznych, pojedynczo rozpatrywana, ujawnia, po bliższym wejrzeniu, różne powiązania, hierarchiczne zależności, różną kolejność i różny porządek w stosunku do jakiejś całości, do jakiegoś zadania, wobec jakiegoś celu. Najdobitniej uwidacznia się to przy porządkowaniu, hierarchizowaniu i systematyzowaniu konkretnych czynności ucznia i nauczyciela w nauczaniu konkretnych przedmiotów oraz w nauczaniu programowanym. Tu każdy krok, każda czynność jest następstwem czegoś i równocześnie warunkiem czegoś. Jest szczeblem wyższym w porównaniu z czynnością już znaną i opanowaną oraz szczeblem niższym w porównaniu z tym, co uczeń dopiero ma poznać i opanować.

Jeśli np. wyliczymy 8—9 najogólniejszych czynności, ułożymy je np. w kolumnie pionowej i jeśli następnie obok tej kolumny ułożymy drugą również pionową, zawierającą odpowiednio 8—9 wyników owych czynności, wówczas się okaże sytuacja dosyć osobliwa: pierwsza czynność z lewej kolumny wiąże się z każdym z 9 wymienionych wyników. I przeciwnie, jeśli weźmiemy jeden z wyników czynności (np. przedmiot użytkowy), wówczas okaże się, że wiedzie od niego droga do każdej czynności lewej kolumny.

1. Czynność	1. Przedmiot użytkowy
2. Zdarzenie	2. Wyrób
3. Ruch	3. Wytwór
4. Operacja	4. Produkt
5. Przeżycie	5. Osiągnięcie
6. Akt	6. Skutek
7. Funkcja	7. Wynik
8. Działanie	8. Rezultat
9. Przekształcenie	9. Efekt

Świadczy to, że hierarchizując czynności ze względu na stopień ich ogólności, nie dojdziemy do żadnego podziału psychologicznie uzasadnionego.

3. PODSTAWA KLASYFIKACJI CZYNNOŚCI UCZNIA I NAUCZYCIELA W PROCESIE NAUCZANIA

Świadomie unikamy rozróżnienia między psychologiczną a prakseologiczną klasyfikacją czynności. (Subtelne rozróżnienie pod tym względem wprowadza m. in. w swoim „Wstępie do psychologii" Tadeusz Tomaszewski, patrz s. 114). W układzie trynitarnym takie rozróżnienie nie jest bynajmniej owocne. Łącząc natomiast psychologiczny i prakseologiczny punkt widzenia z dydaktycznym otrzymujemy wspólny punkt widzenia na istotę czynności. Nie rezygnujemy jednak z ich klasyfikacji. Rezygnujemy jedynie z jednostronnej podstawy takiej klasyfikacji. W każdym z trzech systemów układu trynitarnego mamy do czynienia z czynnościami, które są równocześnie i psychologicznie, i prakseologicznie, i dydaktycznie uzasadnione. Tak więc z wytworem mamy do czynienia w systemie klasowo-lekcyjnym, ale z wytworem mamy do czynienia w systemie warsztatowo-produkcyjnym. W pierwszym wypadku chodzi o wyobrażenia, idee, postawy, wiadomości, reguły, prawa, w drugim zaś — o przedmioty użytkowe, wyroby, produkty, towary. Z działaniem mamy do czynienia np. w systemie laboratoryjno-gabinetowym. W obu wypadkach mamy do czynienia z wynikami, rezultatami, skutkami, efektami, a także i ze śladami.

Prakseolog i psycholog zauważy tu wspólnie z dydaktykiem, że w systemie laboratoryjno-gabinetowym owe rezultaty, wyniki, skutki, efekty i ślady kończą się sformułowaniem reguły, twierdzenia, asksjomatu, hipotezy i prawa naukowego. W systemie zaś warsztatowo-produkcyjnym — wszystko ostatecznie kończy się na produkcie, na wyrobie, na przedmiocie użytkowym, na towarze. Wszak tam właśnie w systemie warsztatowo-produkcyjnym wytwarza się (produkuje) za pomocą narzędzi, maszyn i mechanizmów wyroby codziennego użytku, przedmioty użytkowe, towary. Tam, w systemie warsztatowo-produkcyjnym, a nie klasowo-lekcyjnym, robi się i wyrabia, przekształcając materiał, surowiec, półfabrykat. Psycholog powie: ale takie rozpatrywanie czynności nie może nie uwzględnić takich faktów, jak analiza i synteza, asymilacja i akomodacja, odbiór informacji i podjęcie decyzji, odczucie trudności i rozwiązanie trudności (patrz Tadeusz Tomaszewski: „Wstęp do psychologii", s. 122, PWN 1963).

Z układu trynitarnego dydaktyki wynika, że z asymilacją i akomodacją mamy do czynienia nie tylko w procesie przekształcenia i wytwarzania (a więc w systemie warsztatowo-produkcyjnym), lecz także podczas operacji, działań i czynności związanych z nauczaniem i uczeniem się matematyki, fizyki, chemii, a więc podczas czynności ucznia i nauczyciela w systemie laboratoryjno-gabinetowym. To samo dotyczy odbioru informacji i podjęcia decyzji oraz odczucia trudności i jej rozwiązania: towa-

rzyszą one nie tylko czynnościom ucznia, który odczytał na tablicy temat do wypracowania z literatury ojczystej czy obcej, lecz towarzyszą one czynnościom ucznia piszącego dyktando z języka rosyjskiego czy angielskiego. Towarzyszą więc czynnościom ucznia w systemie klasowo-lekcyjnym. Ale z odbiorem informacji i podjęciem decyzji, z odczuciem trudności i z jej rozwiązaniem uczeń ma przecież do czynienia także i w systemie laboratoryjno-gabinetowym, gdy przeprowadza eksperyment z fizyki lub gdy rozwiązuje zadanie z chemii. Analiza i synteza, asymilacja i akomodacja występują również w każdym z trzech systemów układu trynitarnego, choć wyniki, efekty, rezultaty są w każdym wypadku odmienne.

4. WSTĘPNE TRZY KATALOGI CZYNNOŚCI UCZNIA I NAUCZYCIELA W SYSTEMIE DYDAKTYCZNYM UKŁADU TRYNITARNEGO

Nawet uczeń szkoły podstawowej wie, że takie wyrazy, jak czytanie, deklamacja, przepisywanie, obsługa, mówienie, uprawa, ćwiczenie, obserwacja, a nawet wycieczka, rozmowa, instruktaż czy inscenizacja, zaliczamy na lekcji g r a m a t y k i do rzeczowników. Ale wnikliwsza analiza tego rodzaju rzeczowników wiedzie nas do spostrzeżenia, że nie są to wyrazy oznaczające imiona osób lub rzeczy, lecz s ł o w a oznaczające c z y n n o ś c i i d z i a ł a n i e. Są to więc nie rzeczowniki, lecz faktycznie czasowniki, a więc wyrażenia oznaczające działanie, c z y n n o ś c i ucznia i nauczyciela, mimo że żaden z takich wyrazów oznaczających czynność osób lub rzeczy nie należy do żadnej koniugacji, lecz do tej czy innej deklinacji. Dlatego w naszych trzech katalogach wstępnych czynności ucznia i nauczyciela mają przeważnie postać nie bezokolicznika, lecz rzeczowników odsłownych, czyli czasowników w postaci rzeczownikowej lub po prostu rzeczowników. Obsługa np. czy wycieczka, rozmowa czy instruktaż są wyrazami oznaczającymi akuratnie to samo i tyle, co czasownik w swej postaci typowej.

Tak pojmując zagadnienie czynności i ich wyników (przy czym mamy na względzie nie tylko wyniki bezbłędne, lecz także i błędne) ujawniamy sens formułowania wstępnych katalogów czynności ucznia i nauczyciela w układzie trynitarnym oraz sens formułowania merytorycznych i szczegółowych katalogów czynności ucznia i nauczyciela dla wspólnych grup przedmiotowych, w szczególności zaś konkretnych przedmiotów nauczania. Jest to wszak również wstęp do teorii i praktyki nauczania programowanego, w szczególności zaś — teorii programowania nauczycieli mechanicznych. Budując jakiś program, konstruując coś musimy wszak zdawać sobie sprawę z tego, dla którego systemu dydaktycznego przygotowujemy go i w jakim modelu dydaktycznym będzie nauczyciel mechaniczny uczył swego bynajmniej n i e mechanicznego ucznia.

a) Wstępny katalog czynności ucznia i nauczyciela związany z nauczaniem przedmiotów ogólnokształcących cyklu humanistycznego

1) aktualizacja
2) analiza językowa
3) budzenie emocji
4) analiza tekstu
5) czytanie (ciche i głośne)
6) deklamacja
7) deklinacja i konjugacja
8) dialog
9) dyktowanie
10) dyskusja literacka
11) generalizowanie
12) implikacje ideologiczne
13) inscenizacja
14) interpretacja przeżyć
15) komentowanie
16) konspektowanie
17) konwersacja
18) korespondowanie
19) krytyka
20) monolog
21) moralizowanie
22) motywowanie doznań i powinności
23) nagana
24) ocenianie
25) odkłamywanie
26) odróżnianie norm etycznych
27) opowiadanie
28) periodyzacja historyczna
29) pisanie z pamięci
30) pisanie ze słuchu
31) pochwała
32) pogadanka
33) potępienie
34) pouczanie
35) protokółowanie
36) przekonywanie
37) przepisywanie tekstu
38) redagowanie
39) rozbiór gramatyczny
40) rozmowa
41) streszczanie
42) synchronizacja
43) szukanie tekstów źródłowych
44) tłumaczenie tekstów
45) uczenie się na pamięć
46) uznanie dyrektyw
47) wartościowanie estetyczne
48) wybór moralny
49) wypowiadanie się
50) wypracowanie literackie
51) wysławianie się
52) zaangażowanie społeczno-polityczne

b) Wstępny katalog czynności ucznia i nauczyciela związany z nauczaniem przedmiotów ogólnokształcących cyklu matematyczno-przyrodniczego

1) aksjomatyzacja
2) badanie (procesów)
3) ćwiczenia (laboratoryjne)
4) decyzja
5) demonstracja
6) doglądanie
7) doświadczenie
8) dowodzenie
9) działanie na funkcjach
10) działanie na liczbach
11) eksperymentowanie
12) formułowanie hipotez
13) formułowanie pytań
14) formułowanie wniosków
15) ilustrowanie
16) kalkulacja
17) klasyfikacja
18) liczenie
19) miareczkowanie
20) mierzenie
21) obliczanie
22) obserwacja przyrodnicza
23) odkrywanie (praw)
24) opis (biologiczny, geograf.)
25) pielęgnowanie
26) poszukiwanie
27) precyzowanie twierdzeń i problemów
28) preparowanie
29) programowanie

30) przeliczanie
31) przewidywanie
32) rozpoznawanie
33) rozumowanie
34) rozwiązywanie problemów
35) sądzenie
36) sporządzanie wykresów
37) sporządzanie zbiorów
38) sprawdzanie
39) systematyzacja
40) szacowanie (błędu)
41) szkicowanie
42) tłumaczenie
43) uzasadnianie
44) ważenie
45) wykrywanie przyczyn
46) zbieranie i klasyfikacja okazów

c) Wstępny katalog czynności ucznia i nauczyciela związany z nauczaniem przedmiotów cyklu politechnicznego i zawodowego

1) czyszczenie
2) demontowanie
3) docieranie
4) dostawa
5) działanie
6) hodowla
7) instalowanie
8) kierowanie
9) konserwacja
10) konstruowanie
11) kontrola techniczna
12) kreślenie techniczne
13) kształtowanie
14) modelowanie
15) montowanie
16) naprawa
17) nastawianie
18) obróbka
19) obsługa
20) odkrywanie (odkrycia)
21) pasowanie
22) planowanie
23) posługiwanie się narzędziami
24) produkcja roślinna i zwierzęca
25) projektowanie
26) przekształcanie
27) przeszkalanie
28) przetwarzanie
29) przysposabianie
30) przyuczanie
31) racjonalizacja
32) regulacja działań
33) rekonstrukcja
34) remontowanie
35) roboty kompleksowe
36) rozruch
37) samoobsługa
38) sporządzanie
39) szkolenie
40) sterowanie
41) transportowanie
42) uprawa
43) uruchamianie
44) ustawianie mechanizmów
45) wykańczanie
46) wykonywanie operacji
47) wymiana narzędzi
48) wynajdywanie
49) wytwarzanie
50) zarządzanie

5. PODOBIEŃSTWA, POZORNE PODOBIEŃSTWA I RÓŻNICE W CZYNNOŚCIACH

Podczas czytania „Hamleta" czy „Pana Tadeusza" nie mamy do czynienia z takimi czynnościami, jak obróbka czy skrawanie. Gdy czytamy lub deklamujemy „Grób Agamemnona", gdy tłumaczymy tekst Cicerona, nie uwzględniamy działania, a więc w ogóle nie przewidujemy takich czynności ucznia i nauczyciela, jak cięcie, gięcie, wiercenie, piłowanie, obsługa czy docieranie.

Był okres w pedagogice socjalistycznej i w praktyce nauczania w socjalistycznej szkole okresu 1952—1958, że całokształt założeń kształcenia politechnicznego rozwiązywano na godzinach fizyki, na godzinach chemii, na lekcjach języka ojczystego, a nawet na lekcjach śpiewu. Po prostu na fizyce okazyjnie mówiono o technice. Okazyjnie też o technice mówiono na godzinach chemii. Czytano piękne wiersze o pracy i opowiadano o robotnikach i fabryce porywające nowele, traktując takie czynności, jak czytanie i pisanie, jako realizację założeń kształcenia politechnicznego. Podobnie traktowało się śpiewanie pieśni o klasie robotniczej i bohaterstwie pracy. Ale czy było to kształcenie politechniczne? Nie. Czy metody i formy nauczania znamienne dla systemu klasowo-lekcyjnego nadają się w ogóle i mogą okazać się skuteczne w realizacji istotnych zadań kształcenia politechnicznego? Nie. Czy katalog czynności ucznia i nauczyciela w systemie klasowo-lekcyjnym, czynności sprowadzających się właśnie do mówienia, czytania, pisania, przepisywania, inscenizacji i deklamacji, wreszcie do ocen moralnych, politycznych, estetycznych może przyczynić się w ogóle do sprawnego posługiwania się narzędziami, do kierowania maszynami, do sprawnego wytwarzania przedmiotów użytkowych w zakresie stolarstwa, ślusarstwa, elektrotechniki, maszynoznawstwa? Odpowiedź na to pytanie jest jasna. Ale jasne staje się także i to, że kształcenie politechniczne (oraz kształcenie zawodowe) ma, bo mieć musi, inny zupełnie system, mianowicie system brygadowo-produkcyjny. Wobec tego i skuteczność (efektywność) metod w kształceniu politechnicznym (i zawodowym) zakłada zupełnie inne środki i inne czynności ucznia i nauczyciela aniżeli środki nauczania oraz czynności ucznia i nauczyciela w systemie klasowo-lekcyjnym. Mamy więc tu znowu do czynienia z pojęciem logicznej konieczności.

Należy zdać sobie sprawę z tego, co zresztą już marginesowo sygnalizowaliśmy, że poza czynnościami, które występują wyłącznie w jednym określonym systemie, istnieją czynności wspólne dla trzech systemów. Wynika to przede wszystkim z faktu, że zasady dydaktyczne są wspólne dla wszystkich trzech systemów, a więc także dla całego układu trynitarnego. Wynika to następnie z faktu, że bez słowa, bez myśli i bez wyobrażenia nie obejdzie się żaden z systemów układu trynitarnego. Dlatego np. wykład jako metoda i wynikające z niego czynności nie mogą być umieszczone wyłącznie w systemie klasowo-lekcyjnym, jak to często i dotąd robią teoretycy kształcenia. Wykład, którym posługujemy się wszak także w nauczaniu przedmiotów cyklu matematyczno-przyrodniczego oraz politechnicznego (chociażby w celu wyjaśnienia uczniom czegoś), nie da się sprowadzić wyłącznie do jednego tylko systemu. Bowiem wszędzie tam, gdzie trzeba coś wyjaśnić, wytłumaczyć lub do czegoś wprowadzić i coś uporządkować, posługujemy się wykładem. Tak samo takie czynności,

jak oglądanie, wyjaśnianie, mówienie, definiowanie i pisanie, powtarzają się w każdym systemie. Jednakże takie nawet powtarzające się czynności nie odgrywają w każdym z trzech systemów, jednej i tej samej roli. Istotne dla układu trynitarnego jest, które czynności nauczyciela i ucznia są dla samego systemu podstawowe, a więc decydujące i znamienne, które zaś drugo- i trzeciorzędne. To jest kryterium ostateczne w ustalaniu czynności związanych ze zdobywaniem przez ucznia i przekazywaniem przez nauczyciela tego czy innego rodzaju wiedzy. A więc: wynik czynności.

Katalogi ogólne czynności ucznia i nauczyciela w każdym z trzech systemów dydaktycznych ułożyliśmy w porządku alfabetycznym. Tak samo można ułożyć katalog środków nauczania. Taki porządek jest do przyjęcia przy analizie metod ogólnych. Ale już bardziej uzasadniony niż porządek alfabetyczny jest porządek merytoryczny przy sporządzaniu katalogu czynności środków nauczania oraz czynności ucznia i nauczyciela. Uwidacznia się to w sposób szczególnie wyraźny w układaniu programów nauczania, zgodnie z zasadą stopniowania trudności oraz systematyczności. W szczególności zaś przy układaniu cyklu zajęć, rozłożonych na miesiące i tygodnie danego roku szkolnego, staje się to koniecznością. W nauczaniu zaś programowanym mechanizm nauczający, zwany nauczycielem mechanicznym, ani też podręcznik nie dadzą się zaprogramować na podstawie katalogu czynności sporządzonego w porządku alfabetycznym. To byłby nonsens. Zwykły, tradycyjny podręcznik także nie uznaje porządku alfabetycznego. Zaprogramowanie nauczyciela mechanicznego wymaga bardzo precyzyjnego, logicznego i logiczno-merytorycznego uszeregowania czynności ucznia i nauczyciela (ucznia żywego i nauczyciela mechanicznego), zgodnie z zasadą systematyczności, logicznej kolejności i stopniowania trudności. Dotyczy to także każdego podręcznika ortografii, gramatyki czy arytmetyki. Logika wewnętrzna nauczania programowanego rzuca światło nie tylko na sam walor sprecyzowania katalogu czynności, lecz także na układ i porządek oraz konsekwencję wykonywania tych czynności. Dotyczy to zresztą wszelkiego elementarza. Rzecz oczywista, że katalogi czynności nauczyciela mechanicznego wyglądają inaczej i inaczej muszą być sporządzane z punktu widzenia programowania kursu czy też cyklu zajęć języka ojczystego lub historii, a zupełnie inaczej sporządzane z punktu widzenia programowania kursu matematyki czy fizyki, czy też cyklu zajęć tych przedmiotów. Pomijamy tu samą kwestię nauczyciela mechanicznego oraz nowe osiągnięcia praktyki tzw. nauczania programowanego. Wrócimy do niej w specjalnym rozdziale — później nieco. Rozpatrując zagadnienia metod nauczania w układzie trynitarnym, a więc metod stosowanych nie tylko w jednym systemie dydaktycznym, stajemy w obliczu konieczności: w pewnych warunkach, w określonym systemie możliwe są jedynie takie, a nie inne formy nauczania i dopuszczalne są tylko takie, a nie inne

czynności ucznia i nauczyciela. W ten sposób pojęcie metody, które w dotychczasowej dydaktyce było traktowane raczej jako czynnik drugo- lub trzeciorzędny i względnie dowolny, staje się w warunkach układu trynitarnego elementem o cechach konieczności.

6. PODSTAWA DYDAKTYCZNA KLASYFIKACJI ŚRODKÓW NAUCZANIA

Środki nauczania można klasyfikować różnie: punktem wyjścia może tu być materiał, z którego środki są sporządzone, albo też — dydaktyka. Klasyfikację środków nauczania można też sporządzić z punktu widzenia technologii ich wytwarzania albo też — z punktu widzenia układu trynitarnego. Ten też punkt widzenia przyjmujemy katalogując środki nauczania w nowoczesnej dydaktyce.

Na system środków nauczania składa się dobór czynników materialnych, technicznych, służących do osiągnięcia celu dydaktycznego. Dobór środków i ułożenie ich w system organizacyjny jest problemem w dydaktyce kapitalnym i w zasadzie dotąd naukowo nie opracowanym. Ale też środek nauczania nie jest metodą. Jest natomiast jej elementem. Bywa tak, że jedne i te same środki występują w różnych metodach nauczania, w jednych, dwóch, a nawet w trzech systemach układu trynitarnego. W przeciwieństwie do systemu czynności (ucznia i nauczyciela), które będąc znamieniem konkretnej metody, zasadniczo pojawiają się w jednym tylko systemie dydaktycznym, np. klasowo-lekcyjnym, środki nauczania, np. podręcznik, film, epidiaskop, makieta, preparat, maszyna, mogą występować zarówno w systemie klasowo-lekcyjnym, jak i w gabinetowo-laboratoryjnym i wreszcie warsztatowo-produkcyjnym. Dotyczy to oczywiście niektórych środków nauczania. Podręcznik czy film używany jest zarówno w procesie nauczania przedmiotów humanistycznych, jak i w procesie nauczania przedmiotów politechniczno-zawodowych. Nauczyciele fizyki, chemii, biologii doskonale wiedzą, że zarówno film, jak i epidiaskop nie wyłączając podręcznika odgrywają w procesie stosowania obserwacji, eksperymentu czy demonstracji wcale poważną rolę. Stwierdzając ten fakt, musimy od razu podkreślić, że jeden i ten sam środek nauczania jako element metody, występując równocześnie w dwu, a nawet w trzech systemach, w każdym wypadku odgrywa inną rolę. Książka, jako środek nauczania i zdobywania wiedzy, odgrywa w systemie klasowo-lekcyjnym rolę decydującą, w systemie zaś warsztatowo-produkcyjnym rolę trzeciorzędną. Środek nauczania nie występuje autonomicznie, sam w sobie, niezależnie. Towarzyszy takiej, a nie innej czynności — aż do końca, tj. aż do wyniku, do rezultatu, do efektu. Jak wiemy, efekt, rezultat, wynik jest najwyraźniejszym znamieniem wszelkiej czynności. Dlatego też środek nauczania, występując w jednym, drugim czy w trzecim systemie, w każdym wypadku daje inny efekt, inny rezultat, inny wynik.

7. WSTĘPNE TRZY KATALOGI ŚRODKÓW NAUCZANIA W SYSTEMIE DYDAKTYCZNYM UKŁADU TRYNITARNEGO

Oto trzy katalogi środków nauczania. Dla każdego systemu dydaktycznego w grę wchodzi określona, zasadnicza grupa takich środków. Dobieramy je i hierarchizujemy — odpowiednio dla każdego systemu dydaktycznego. Ich osobliwość ujawnia się w pełni, gdy skojarzymy je ze swoistymi dla każdego systemu czynnościami, w szczególności zaś — z efektami i wynikami tych czynności.

a) Środki nauczania w systemie klasowo-lekcyjnym

1) podręczniki
2) wypisy
3) lektura
4) kreda, ołówek, pióro
5) tablica i zeszyt
6) czasopisma
7) słowniki
8) encyklopedie
9) portrety
10) obrazy
11) mapy i globusy
12) fotografie
13) film
14) radio
15) magnetofon
16) laboratorium lingwistyczne
17) telewizja
18) adapter
19) maszyny uczące

Należy tu zawsze mieć na względzie, że w praktyce konieczny jest:

a) Katalog czynności ucznia i nauczyciela jako element metod ogólnych.

b) System czynności ucznia i nauczyciela jako element szczegółowy metod nauczania (np. języka polskiego, języka klasycznego, współczesnego języka obcego, historii ojczystej i powszechnej, literatury obcej itd.).

b) Środki nauczania w systemie gabinetowo-laboratoryjnym

1) przedmioty naturalne
2) zjawiska naturalne
3) okazy i zbiory
4) zielniki
5) modele
6) preparaty
7) odczynniki
8) eksponaty
9) makiety
10) przyrządy
11) schematy
12) fotogramy
13) wykresy
14) mikroskopy
15) aparaty
16) epidiaskopy
17) telewizja
18) film
19) maszyny uczące

Także i tu należy mieć zawsze na względzie, że w praktyce nauczania środki występują zawsze nierozerwalnie z czynnościami. Dlatego i tu konieczny jest:

a) Katalog czynności ucznia i nauczyciela — jako element metod ogólnych.

b) System czynności ucznia i nauczyciela jako element nauczania konkretnych przedmiotów ogólnokształcących cyklu matematyczno-przyrodniczego (np. fizyki, chemii, biologii, matematyki, astronomii itd.).

c) Środki nauczania w systemie warsztatowo-produkcyjnym

1) narzędzia
2) maszyny
3) instrukcje
4) stanowiska robocze
5) części maszyn i przekroje
6) agregaty
7) makiety trainingowe
8) harmonogramy
9) karty operacyjne
10) hale montażowe
11) stoły plastyczne
12) układy sterowania
13) działki szkolne
14) pola doświadczalne
15) urządzenia hodowlane
16) oprzyrządowanie
17) surowce
18) półfabrykaty
19) maszyny uczące
20) film
21) źródła energii

W tym wypadku większość środków nauczania precyzyjnie odtwarza rodzaj czynności. Nigdzie, jak tu, praktyka nauczania i uczenia się nie pokazuje wzajemnej zależności między działaniem a środkiem działania. Niemniej, ze względów epistemologicznych konieczny jest tu:

a) Katalog czynności ucznia i nauczyciela jako element metod ogólnych.

b) System czynności ucznia i nauczyciela jako element nauczania konkretnych przedmiotów cyklu politechnicznego i zawodowego (np. stolarstwo, ślusarstwo, elektrotechnika, agrobiologia, agrotechnika itd.).

Środki nauczania są oczywiście neutralne, obojętne, martwe. W akcji, w działaniu, ukierunkowane, a więc w powiązaniu z czynnością, z wynikiem tej czynności ożywają. Metoda przywraca im życie. System dydaktyczny dynamizuje je i ukierunkowuje, odsłania ich osobliwości, swoistość i niepowtarzalność.

8. METODY NAUCZANIA W UKŁADZIE TRYNITARNYM

W metodologii, w szczególności zaś w dydaktyce, przyjęło się wszelki sposób uczenia się oraz każdą drogę systematycznego i skutecznego przekazywania wiedzy nazywać metodą. Kto mówi o sposobach nauczania i uczenia się, mówi tym samym o doborze środków oraz doborze czynności skutecznego działania, a więc — o metodzie. Kto zaś mówi o drogach skutecznego działania za pomocą określonych środków oraz dochodzenia do zamierzonych wyników, również mówi o metodzie. Jest to zresztą zgodne nie tylko z metodologią, lecz i z filozofią. Językowa

interpretacja wyrazu greckiego „meta-odos" wiedzie w pierwszym rzędzie do polskiego odpowiednika „droga", ale także i do „sposobu" (dlatego też traktowanie metodologii jako nauki o drogach oraz sposobach poszukiwania, odkrywania i formułowania prawdy jest uzasadnione). W każdym wypadku mamy do czynienia ze s t a d i a m i działań, ze stadiami czynności. Ze względów praktycznych i metodologicznych, traktując strukturalnie wszelką czynność i wszelkie działanie, nie możemy nie uwzględnić stadiów, które, będąc z jednej strony elementami wyizolowanymi, stanowią w ostatecznym rachunku także jakąś strukturę. „... Chodzi tu nie o jakiekolwiek stadia działania, lecz o jakieś specjalnie ważne dla charakterystyki sposobu. Zaryzykujemy utożsamienie wyróżnienia stadiów, ważnych dla charakterystyki sposobu, z wyróżnieniem czynności składowych danego działania, i przyjmijmy na razie następującą definicję sposobu: sposobem danego działania jest to, z jakich i jak wzajem ustosunkowanych czynności składa się to działanie..." (Porównaj: Tadeusz Kotarbiński „Elementy teorii poznania logiki formalnej i metodologii nauk", wyd. II, Wrocław—Warszawa, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1961 s. 524—525).

W dydaktyce rozróżniamy: a) metody ogólne, b) metody szczegółowe. Przedmiotem dydaktyki są w zasadzie metody ogólne. Metodami szczegółowymi zajmuje się teoria nauczania konkretnych przedmiotów, które nazywamy m e t o d y k a m i. Tym bardziej więc w tym miejscu podkreślić należy, że metody szczegółowe to sposoby nauczania i uczenia się konkretnych przedmiotów, to drogi dochodzenia do wiedzy w konkretnym zakresie. Zarówno jednak w metodach ogólnych, jak i w szczegółowych mamy do czynienia: a) z merytorycznie usystematyzowanym doborem czynności, obliczonym na taki, a nie inny wynik, b) z merytorycznie usystematyzowanym doborem środków umożliwiających taki, a nie inny rezultat, taki, a nie inny efekt. To więc mamy na myśli mówiąc o metodach nauczania botaniki i ślusarstwa, gramatyki i elektrotechniki, historii i maszynoznawstwa.

Uwzględniając każdorazowo treść i cele kształcenia, system dydaktyczny, w którym przebiega proces nauczania i uczenia się, i wreszcie różnolitość form każdego z trzech systemów dydaktycznych, dochodzimy do wniosku, że różnorodność i bogactwo metod nauczania, ich następstwo i porządek zależne są od założeń układu trynitarnego. Czytanie z podręcznika i pisanie jest podstawową metodą w nauczaniu języka ojczystego i obcego. Ta sama metoda zawodzi przy produkcji ławek szkolnych czy radioodbiorników.

Eksperyment jest świetną metodą w nauczaniu fizyki czy chemii. Jest świetną dlatego, bo tylko taka metoda gwarantuje możliwość formułowania praw naukowych i sprawdzania twierdzeń. Ta sama metoda zawodzi jednak przy nauczaniu literatury obcej czy historii ojczystej. Dlatego też każdy z trzech systemów dydaktycznych ma swoiste i w zasadzie nie-

powtarzalne metody. Dialektycznie rzecz biorąc należy stwierdzić, że swoistość i niepowtarzalność metod, jako dróg i sposobów dochodzenia do takich, a nie innych rezultatów, wyników, efektów determinuje takie, a nie inne osobliwości konkretnego systemu dydaktycznego. Stanowisko nasze jest oczywiście p r a k s e o l o g i c z n e. Mamy na myśli nie tylko zaakcentowanie roli czynności (działania) w metodzie i nie tylko — roli wyników (efektów) w metodzie. Ukierunkowanie metod, ich podział na trzy grupy — odpowiednio do trzech systemów układu trynitarnego — ma również charakter prakseologiczny. Dlatego też, mimo że układ trynitarny i klasyfikacja metod wywodzą się wprost z modelu naukowego i wprost ze spostrzeżeń poczynionych nad praktyką nauczania, a nie z prakseologii, weryfikacji naszych twierdzień, naszej charakterystyki metod, ich klasyfikacji szukamy m. in. także w prakseologii. Sądzimy poza tym, że podział metod z punktu widzenia układu trynitarnego wzbogaca i uzupełnia argumentację prakseologii. Możemy tu powołać się m. in. na rozprawę pt. „O pojęciu metody", którą napisał Tadeusz Kotarbiński. A powołujemy się na nią dlatego, że dotyczy ona nie tylko metodologii, lecz także dydaktyki. Kotarbiński bowiem daje szczegółową charakterystykę metody zarówno w sensie badania, jak i nauczania, a następnie definicję metody. Dla Kotarbińskiego — logika i prakseologia — d z i a ł a n i e jest cechą istotną metody. Formułując wstępny katalog czynności ucznia i nauczyciela i próbując ustalić wstępny katalog ś r o d k ó w nauczania nie mogliśmy oczywiście nie uwzględnić poza tym Tadeusza Kotarbińskiego rozprawy pt. „Z zagadnień klasyfikacji nazw" (s. 457—472, j.w. „Elementy". Ossolineum 1961).

9. OSOBLIWOŚCI METOD NAUCZANIA

Metody nauczania — jak wcześniej już zauważono — zdeterminowane są konkretną treścią poszczególnych przedmiotów nauczania czy też grup przedmiotowych (humanistycznych, matematyczno-przyrodniczych i politechnicznych). Dotyczy to zarówno metod ogólnych będących przedmiotem d y d a k t y k i, jak i metod szczegółowych, będących przedmiotem poszczególnych m e t o d y k nauczania. Z punktu widzenia teorii kształcenia n a u k o w a o r g a n i z a c j a p r a c y d o t y c z y z a r ó w n o m e t o d o g ó l n y c h, j a k i s z c z e g ó ł o w y c h. Wszak system czynności i system środków musi być dobrany zgodnie z logicznymi i psychologicznymi założeniami, uwikłanymi w treść kształcenia. Rozpatrywanie metod nauczania z ogólnego punktu widzenia, a więc z punktu widzenia tego, c o t e r a z w niniejszej pracy czynimy, jest przedmiotem d y d a k t y k i. Gdy z pozycji ogólnych schodzimy na pozycje szczegółowe, szczegółowej analizy metod nauczania, doboru środków i systemu czynności konkretnego przedmiotu szkolnego, np. w nauczaniu biologii, gimnastyki, fizyki, łaciny, porzucamy siłą faktu teren dydaktyki i scho-

dzimy na pozycje konkretnej metodyki nauczania. Metoda nauczania jako droga, po której nauczyciel zmierza do celu, jako sposób, jakim posługuje się uczeń ucząc się i nauczyciel przekazując uczniom wiedzę, jest w ostatecznym rachunku uzależniona od tego: a) czego uczymy, b) kogo uczymy, c) jakie wyniki zamierzamy uzyskać. Rekapitulując uwagi wcześniejsze stwierdźmy, że trzy są szczególne znamiona metody nauczania: 1) system czynności ucznia, 2) system czynności nauczyciela, 3) system środków, którymi posługuje się uczeń i nauczyciel (w toku nauczania i uczenia się konkretnego przedmiotu szkolnego). Toteż metoda ogólna, jak i metoda szczegółowa związana jest zasadniczo z jednym tylko z trzech systemów dydaktycznych. W przeciwieństwie więc do zasad nauczania metody mają swój sens jedynie w powiązaniu z jakimś jednym tylko systemem dydaktycznym, a więc z jedną tylko grupą przedmiotów nauczania: a) humanistyczną, b) matematyczno-przyrodniczą, c) politechniczno-zawodową. Mamy tu do czynienia z elementem zdeterminowania i logicznej konieczności. O tym więc, czy dana metoda jest „dobra", czy „zła", czy wiedzie do rozwoju sił poznawczych ucznia, czy nie, czy potęguje jego ciekawość i dociekliwość, czy też przeciwnie, czy dobór środków i czynności wiedzie do rozwoju zdolności i potęguje zainteresowania uczniowskie, czy też nie, decyduje odpowiedź: w którym z trzech systemów dydaktycznych mieści się dana metoda, oraz oczywisty fakt: swoistości konkretnego przedmiotu nauczania. W świetle układu trynitarnego ujawnia się też stopień klarowności dotychczasowego podziału metod nauczania, ich charakterystyki oraz różne próby klasyfikacji.

Układ trynitarny porządkuje więc i hierarchizuje formy, metody i środki nauczania oraz związane z nimi czynności ucznia i nauczyciela. Nie są one przypadkowymi zbiorami, podobnymi do zbiorów kamyków czy garści sypkiego piasku, lecz stają się konsekwentnymi, spojonymi logicznie układami, zdeterminowanymi przez osobliwości, istotę i treść poszczególnych przedmiotów nauczania. Ten stan rzeczy dotychczasowej dydaktyki wziął się stąd, że skądinąd znani nam autorzy podręczników (np. Daniłow, Klein, Jesipow — aby wymienić jedynie nazwiska cudzoziemskie) wciąż stoją na pozycjach jednego systemu: klasowo-lekcyjnego, w którym pragną rozwiązać całokształt zagadnień teorii nauczania i humaniorów i przyrodoznawstwa, podczas gdy praktyka szkolna i organizacja szkolnictwa ma faktycznie do czynienia z trynitarnym układem, a więc układem trójwymiarowym, układem dynamicznym, a nie statycznym — jakim siłą faktu jest system klasowo-lekcyjny. Układ trynitarny długo się krystalizował, ale usankcjonowany i ukształtowany ostatecznie przez reformę szkolną ostatnich lat, przez ustawodawstwo szkolne i organizację szkolnictwa, zdystansował tradycyjne sformułowania, ujawnił przestarzałe i moralnie zużyte ujęcie i założenia

dotychczasowej teorii nauczania (np. podręcznika Kleina). Wielu teoretyków kształcenia nie tylko n i e wyprzedziło swymi pracami teoretycznymi przemian, które tu zaszły, lecz — co więcej — n i e z d ą ż y ł o zafiksować tych zasadniczych bądź co bądź przemian dydaktyczno-organizacyjnych w swych podręcznikach i w pracach monograficznych. Wielu z nich zdążyło wprawdzie to i owo d o d a ć, ale jest to krok czysto mechaniczny, arytmetyczne sumowanie, które jak dotąd nie wpłynęło na przekształcenie całej s t r u k t u r y tego czy innego ze znanych nam podręczników dydaktyki.

W systemie warsztatowo-produkcyjnym rozpatrujemy bardzo często stosowanie twierdzeń zdobytych w systemie laboratoryjno-gabinetowym. Ale porządek i organizacja czynności ucznia i nauczyciela są zupełnie inne podczas zajęć w systemie laboratoryjno-gabinetowym, a zupełnie inne w warsztatowo-produkcyjnym. Metody nauczania natomiast związane z przeżyciami uczniów, z ich kulturą humanistyczno-społeczną zakładają g e n e r a l i z a c j ę, jakościowy charakter zjawisk, opanowanie nazw, nazwisk, poznanie c e l ó w, zrozumienie m o t y w ó w, w a r t o ś c i, o c e n, uzasadnienie, z r o z u m i e n i e p o s t ę p o w a n i a, spojrzenie na a f i r m a c j ę i t r a g i z m ż y c i a, dokonywanie w y b o r u c e l ó w, p o s t a w m o r a l n y c h i e t y c z n y c h. W nauczaniu przedmiotów humanistycznych c h o d z i o z r o z u m i e n i e p o l i t y c z n o - s p o ł e c z n y c h u w a r u n k o w a ń, a więc p o w s t a n i e p r z e ś w i a d c z e ń, p r z e k o n a ń i w z r u s z e ń. Dlatego metody tu stosowane nie mogą pokrywać się i nie pokrywają się w żadnym wypadku z metodami stosowanymi w nauczaniu matematyki, fizyki, chemii, biologii. Rachunek s u m i e n i a pozostaje poza arytmetyką i poza fizyką. Toteż, jedne z nich, mimo że dotyczą tej samej o s o b o w o ś c i ucznia, mieszczą się w systemie laboratoryjno-gabinetowym, drugie zaś w systemie klasowo-lekcyjnym. Ale w jednym i drugim wypadku, jako że chodzi o w y k s z t a ł c e n i e ucznia, o jego psychikę, o jego osobowość, o integrację jego wiedzy, w grę wchodzi i tu, i tam s ł o w o (mówione, pisane i drukowane). W grę wchodzi książka, czasopismo, podręcznik. W grę wchodzi praktyka także, w jednym wypadku społeczna, w drugim zaś w laboratorium chemicznym czy fizycznym (pomijamy tu kwestię dotyczącą pojęcia prawo we współczesnej metodologii).

Takie czynności, jak generalizacja, wartościowanie, motywowanie i przekonywanie (oraz funkcje komunikacyjne z tymi czynnościami związane), tkwią w sferze uczuciowej dzieci i młodzieży. Tu dobór metod wymaga dużo subtelności i trudu. Tutaj, na terenie h u m a n i o r ó w doznania ludzkie (oraz umiejętność ich wyrażania za pomocą języka pisanego czy mówionego) różnego rodzaju i presje (oraz umiejętność ich uzewnętrznienia) odgrywają w procesie ogromną rolę. Dobór metod jest tu więc sprawą bardzo poważną. Właśnie humaniora, a nie szkolne przyrodoznawstwo, czy wreszcie technika szkolna, są tu polem swoistym

i osobliwym, na którym rozgrywa się i ujawnia całe bogactwo przeżyć osobistych i zbiorowych młodych ludzi. Rzecz zrozumiała, że system gabinetowo-laboratoryjny oraz system trzeci — brygadowo-produkcyjny dostarczają również materiału do przeżyć, refleksji i ekspresji. Ale metody, którymi się tu w procesie nauczania posługujemy, inne mają znaczenie aniżeli na terenie humaniorów. Metody, którymi posługujemy się w systemie klasowo-lekcyjnym w nauczaniu przedmiotów humanistycznych, obliczone są na czynności, stany i postawy związane z wartościowaniem etycznym, estetycznym, politycznym, ideologicznym oraz szeregiem doznań natury estetycznej, a także przeżyć i emocji, związanych bądź to z zagadnieniami etycznymi czy estetycznymi. Bo właśnie na terenie przedmiotów ogólnokształcących cyklu humanistycznego te czynniki, doznania, postawy i przeżycia odgrywają główną, niepowtarzalną w innym systemie rolę. Wynika to z istoty i z celów oraz funkcji ekspresyjnej nauczania humaniorów.

Trudno na obecnym etapie rozwoju naukoznawstwa ustalić z całą pewnością, czy tok indukcyjny w nauczaniu fizyki, chemii, botaniki i zoologii utrzyma się nadal jako dominujący w przyrodoznawstwie szkolnym, a więc także czy utrzymają się metody indukcyjno-eksperymentalne tak znamienne dla systemu gabinetowo-laboratoryjnego (obserwacja, ćwiczenia, doświadczenia, eksperymenty). Współczesna metodologia przyrodoznawstwa i poszczególne nauki przyrodnicze idą wszak coraz wyraźniej ku metodom dedukcyjnym i hipotetyczno-dedukcyjnym. Ale z punktu widzenia psychologii dziecka, z punktu widzenia rozwoju sił poznawczych ucznia, z punktu widzenia teorii nauczania fizyki, chemii, biologii w szkole nie można przyjąć takiej metody nauczania. Nauczanie botaniki, zoologii, geografii musi zacząć się od gromadzenia faktów, organizowania i przeprowadzania obserwacji, eksperymentowania, doświadczenia i sprawdzania. Tok indukcyjny nie da się tu niczym zastąpić. Jest to konieczność zdeterminowana psychologią rozwojową ucznia, metodyką, wobec której metodologia musi ustąpić. Na uniwersytecie, na studiach politechnicznych, na studiach badawczych przejdziemy później na wyższy poziom poznania — hipotetyczno-dedukcyjny, a więc bardziej zbliżony do wyników współczesnego naukoznawstwa. Ale tu na szczeblu szkoły nie jest to jeszcze możliwe. Toteż nie w szkole, lecz dopiero na wyższym szczeblu poznania uczący się, badający i studiujący dowiedzą się, że tok indukcyjny wiedzie do twierdzeń i nie zawsze najpewniejszych, lecz w każdym razie prawdopodobnych, sprawdzalnych i zgodnych, zwłaszcza w sytuacjach oczywistych, z faktami. Przedwczesne wprowadzenie toku dedukcyjnego do procesu nauczania przyrodoznawstwa wiedzie do werbalizmu i do zubożenia wyobrażeń oraz zasobu pojęciowego ucznia. Wiedzie do spekulatywnych wyłącznie rozważań problemów.

Nauczanie przyrodoznawstwa w szkole bez poglądowości, w szczegól-

ności zaś bez obserwacji, bez doświadczenia i bez eksperymentu wiedzie siłą faktu do podawania uczniom gotowej wiedzy, a więc do nauczania na wiarę, na pamięć, z książek. Nauczanie przyrodoznawstwa w taki sposób oznacza siłą faktu porzucenie systemu laboratoryjno-gabinetowego, wyjście poza ten system, a tym samym przekreślenie możliwości poznania naukowego i myślenia naukowego uczniów. Utrzymanie przyrodoznawstwa szkolnego w warunkach systemu klasowo-lekcyjnego wiedzie więc do nauczania słów o zjawiskach przyrodniczych, do czytania tekstów o zjawiskach przyrodniczych. A to zaprzepaszcza, pomimo nawet najlepszych wysiłków nauczyciela, osobliwości fizyki, chemii, botaniki i zoologii jako przedmiotów ogólnokształcących w szkole. Oznacza to tym samym przekreślenie osobliwości metod nauczania tych przedmiotów. Innymi słowy: bez swoistych środków nauczania oraz osobliwych czynności ucznia i nauczyciela w systemie gabinetowo-laboratoryjnym nie ma właściwie nauczania przyrodoznawstwa w szkole. Zostaje tu bowiem przekreślona zasada naukowości i pominięte konsekwencje metodologii nauk przyrodniczych. Książkowe nauczanie fizyki, nauczanie chemii na wiarę, nauczanie biologii w oparciu o gotowe teksty, nauczanie przyrodoznawstwa za pomocą słów, a więc metod tak bardzo przydatnych i owocnych w systemie klasowo-lekcyjnym, oznacza kres szkoły aktywnej i przekreślenie możliwości indukcyjnego dochodzenia do prawdy, formułowania problemów, dowodzenia, sprawdzania, eksperymentalnego dochodzenia do praw naukowych.

Niemniej tworząc i uzasadniając wprowadzenie układu trynitarnego do współczesnej dydaktyki, wkraczamy na teren sporu między naturalizmem i antynaturalizmem we współczesnej metodologii nauk społecznych. Układ trynitarny staje się tym samym przyczynkiem do problemu możliwości czy niemożliwości stosowania zasad poznania i metod poznawczych i w ogóle wzorów metodologicznych nauk przyrodniczych w naukach społecznych. W układzie trynitarnym mamy wszak do czynienia z przedmiotami nauczania cyklu humanistycznego (społecznego), którego problematykę metodyczno-dydaktyczną rozwiązujemy w systemie klasowo-lekcyjnym. Obok zaś, w bezpośrednim sąsiedztwie z tamtymi, mamy do czynienia — z przedmiotami nauczania cyklu matematyczno-przyrodniczego, których problematykę metodyczno-dydaktyczną rozwiązujemy w systemie innym, mianowicie laboratoryjno-gabinetowym. Bynajmniej nie nowy w metodologii, ale dotąd nie rozstrzygnięty spór o naturalizm i antynaturalizm nie może oczywiście pozostać bez wpływu na spór w dydaktyce oraz na spór o nowocześniejsze pojęcia dotyczące metodyki i organizacji procesu nauczania w układzie trynitarnym. W układzie tym, obok wymienionych dwu systemów, pojawi się wszak trzeci system, warsztatowo-produkcyjny. Pojawienie się szeregu prac z zakresu cybernetyki ożywiło na nowo spór między naturaliz-

mem i antynaturalizmem, unowocześniło go, dodawszy wiele nowych i ważkich argumentów obozowi... naturalistów. Toteż dla dydaktyki spór ten nie jest błahy, mimo że jak dotąd, ani implicite, ani explicite, spór ten w dydaktyce faktycznie nie uwidocznił się. Praktyka szkolna, różnorodne doświadczenia nauczycieli, badania cząstkowe z zakresu psychologii eksperymentalnej dowodzą jednak, że zasady poznania uczniowskiego, metody uczenia się i nauczania, nawet w maksymalnym stopniu upodobnione do procesu badawczego, do procesu poznania naukowego, nie dadzą się z terenu nauczania przedmiotów ogólnokształcących cyklu matematyczno-przyrodniczego, a więc z systemu laboratoryjno-gabinetowego, przenieść na teren systemu klasowo-lekcyjnego, a tym bardziej nie na teren systemu warsztatowo-produkcyjnego.

Logika wewnętrzna i system organizacyjny procesu wytwarzania nie pokrywają się z logiką wewnętrzną i procesem organizacyjnym nauczania zarówno przyrodoznawstwa, jak i humaniorów. Toteż w obliczu sporu między naturalistami i antynaturalistami we współczesnej metodologii współczesna dydaktyka nie może postawić znaku równości między zasadami poznania uczniowskiego na terenie przyrodoznawstwa a zasadami jego poznania, a więc i metodami nauczania na terenie systemu klasowo-lekcyjnego czy też warsztatowo-produkcyjnego. Konsekwencje organizacyjne są tu oczywiście doniosłe.

Upodobnienie procesu nauczania do procesu badania w systemie laboratoryjno-gabinetowym jest możliwe przede wszystkim dzięki nauczycielowi. Najaktywniejsze nawet metody nauczania, dające uczniom największą swobodę i maksimum samodzielności działania i myślenia, mogą okazać się zawodne dla wyników: mamy na myśli zarówno możliwości upodobnienia uczenia się do badania, jak i efektywną wiedzę przyrodniczą ucznia. Toteż nauczyciel przede wszystkim, a nie uczeń, określa i ustala metodę obserwacji, wskazuje drogę do przeprowadzenia ćwiczeń i podaje sposoby szukania faktów i dochodzenia do praw. W badaniu naukowym czyni to uczony sam. Nauczyciel wskazuje uczniom problemy, pomaga im izolować badane zjawisko i wiedzie ku możliwie samodzielnemu formułowaniu pytań. Uczeń bowiem nie jest w stanie tego samodzielnie uczynić. Uczeń nie umie jeszcze wydzielać z otaczającej go przyrody istotnych zagadnień. Nie potrafi też jeszcze samodzielnie izolować ważnych w danym momencie procesów. Dotyczy to bynajmniej nie tylko najniższych szczebli poznania uczniowskiego.

Uczony natomiast jest w stanie to uczynić: sam formułuje problem, sam precyzuje hipotezę, sam wreszcie organizuje i prowadzi obserwacje. W systemie laboratoryjno-gabinetowym czyni to nauczyciel — oczywiście w sposób dyskretny, włączając w to w miarę możności swoich uczniów. Odtwarza on w skrócie długą i pełną wahań drogę badacza. Toteż nie uczeń, lecz nauczyciel określa czas obserwacji i etapy eksperymentu. Nauczyciel też pomaga uczniom obserwować, dostrzegać i analizować to,

co istotne, a odrzucać z pola obserwacji wszystko, co z punktu widzenia eksperymentu jest drugorzędne i nieistotne. W badaniu naukowym czyni to z zasady uczony sam. Upodobnienie procesu nauczania do procesu badania jest możliwe także dzięki temu, że formułowanie praw oraz ich weryfikacja odbywają się przy pełnym udziale nauczyciela. Nawet wówczas, gdy dzięki jego zręczności dydaktycznej i taktowi jego rola, w przeświadczeniu uczniów, jest drugorzędna, a uczeń, pozornie oczywiście, „całkowicie sam" dochodzi do sprecyzowania twierdzeń czy formułowania praw. Nawet takie elementy upodobnienia procesu nauczania do procesu badawczego, jak przewidywanie skutków, sprawdzanie twierdzeń, mają swoje uzasadnienie i swój sens tylko przy udziale nauczyciela. Nauczyciel bowiem chroni swych uczniów przed bezdrożami w myśleniu naukowym, zapobiega łatwemu zniechęceniu, chroni przed niewiarą we własne siły. W systemie laboratoryjno-gabinetowym są jego metody, a więc system jego czynności i dobór środków, skróconym i skutecznym odtworzeniem dróg i sposobów badacza i odkrywcy. Celne i skuteczne metody nauczyciela oszczędzają uczniowi długich a żmudnych poszukiwań, często bezowocnych wysiłków, potknięć i nawrotów, które siłą faktu są nie dającą się uniknąć częścią życia naukowego.

Dotąd porównywaliśmy nauczyciela z uczonym z punktu widzenia form, środków i metod nauczania przedmiotów ogólnokształcących cyklu matematyczno-przyrodniczego, w szczególności zaś z punktu widzenia upodobnienia procesu nauczania do procesu badania w naukach eksperymentalnych. Jeśli teraz dla odmiany zechcemy porównać takiego nauczyciela z nauczycielem mechanicznym (z mechanizmem nauczającym) w systemie gabinetowo-laboratoryjnym, wówczas stajemy przed szeregiem nowych pytań, których dydaktyka dotąd nie formułowała.

10. WSTĘPNE TRZY KATALOGI OGÓLNYCH METOD NAUCZANIA W SYSTEMIE DYDAKTYCZNYM UKŁADU TRYNITARNEGO

Odpowiadając na pytanie: skąd i dlaczego układ trynitarny, musieliśmy odpowiedzieć, że: a) każdy system rozporządza swoim własnym niepowtarzalnym katalogiem czynności ucznia i nauczyciela, b) każdy system ma swoje osobliwe formy nauczania i wreszcie c) każdy system ma swoiste i niepowtarzalne środki nauczania. Uwzględniając osobliwość nauk społecznych, matematyczno-przyrodniczych i technicznych oraz odpowiadające im trzy zasadnicze grupy przedmiotów nauczania w szkole: społeczno-humanistyczną, matematyczno-przyrodniczą i techniczno-zawodową, m u s i m y w podobny sposób odpowiedzieć na pytania dotyczące metody. Stąd też — trzy wstępne katalogi metod nauczania. Zaczniemy od katalogu metod nauczania w systemie klasowo-lekcyjnym. Jest to katalog najpowszechniej stosowany i najdłużej lansowany. Na ogół znamy

te metody. Ale ich granice, możliwości, pułap i barierę uprzytomnimy sobie w pełni dopiero wtedy, gdy zestawimy je i porównamy z katalogiem metod stosowanych w systemie laboratoryjno-gabinetowym, a zwłaszcza brygadowo-produkcyjnym. Rzecz w tym, że w przeświadczeniu wielu dydaktyków metody nauczania stosowane w systemie klasowo-lekcyjnym są historycznie najstarsze. W rzeczywistości jednak tak nie jest. Starsze, i to o wiele, są metody nauczania pracy produkcyjnej i zawodowej. Tylko że metody te weszły do teorii kształcenia znacznie później i na stronicach podręczników dydaktyki pojawiły się o wiele, wiele lat później aniżeli metody nauczania przedmiotów ogólnokształcących cyklu humanistycznego. Tkactwa, kuźnictwa, rolnictwa, hodowli, polowania, piekarstwa i krawiectwa oraz budownictwa uczono znacznie wcześniej aniżeli języków obcych, historii powszechnej czy gramatyki języka ojczystego.

a) Wstępny katalog metod nauczania w systemie klasowo-lekcyjnym

1) rozmowa
2) dialog
3) pogadanka
4) opowiadanie
5) heureza
6) dyskusja
7) dyktando
8) korespondencja
9) gawęda
10) posługiwanie się podręcznikiem
11) posługiwanie się lekturą szkolną
12) ćwiczenia
13) wypracowanie szkolne
14) pisanie dzienniczków
15) seminarium
16) wykład

Z kolei — katalog ogólnych metod nauczania w systemie zespołowo-laboratoryjnym. Znowu, przez porównanie, i to dwustronne, dostrzeżemy, iż metody te różnią się od metod stosowanych zarówno w systemie klasowo-lekcyjnym, jak i brygadowo-produkcyjnym. Rzecz zrozumiała: inny jest efekt stosowania metod tam, a inny tu. Inny jest rezultat nauczania historii literatury, a inny — nauczania chemii. Inny jest rezultat nauczania fizyki, a inny — stolarstwa. Inne bowiem są czynności i środki nauczania w systemie klasowo-lekcyjnym, a inne w zespołowo-laboratoryjnym.

b) Wstępny katalog metod nauczania w systemie laboratoryjno-gabinetowym

1) obserwacja indywidualna
2) obserwacja zbiorowa
3) opis
4) demonstracja
5) doświadczenie
6) wyjaśnienie
7) ćwiczenie laboratoryjne
8) pokaz
9) eksperyment
10) badanie
11) pielęgnowanie
12) wykład
13) indukcja
14) dedukcja
15) posługiwanie się zbiorami
16) posługiwanie się podręcznikiem
17) szkicowanie

c) Wstępny katalog metod nauczania w systemie brygadowo-produkcyjnym

1) pokaz
2) instruktaż
3) przyuczenie
4) szkolenie
5) naśladowanie ruchów wytw.
6) wyjaśnienie procesów techn.
7) wykład
8) wytwarzanie indywidualne
9) wytwarzanie grupowe
10) opis
11) praca brygadowa
12) remont narzędzi i maszyn
13) produkcja seryjna
14) praca za pomocą narzędzi
15) praca za pomocą maszyn
16) wymiana doświadczeń
17) obsługa
18) uprawa
19) hodowla
20) chów
21) ćwiczenia w terenie

*
* *

Działania na ułamkach zakładają m. in. taką czynność podstawową ucznia, jak sprowadzanie do wspólnego mianownika. Ale, jak wiadomo, warunkiem sprowadzania do wspólnego mianownika jest rozłożenie liczb na czynniki pierwsze. Zaprezentowana przez nas praca jest w ostatecznym rachunku niczym innym, jak rozłożeniem na czynniki pierwsze takich pojęć, jak aktywizacja nauczania, następnie zaś nauczanie problemowe i wreszcie łączenie teorii z praktyką. Model naukowy układu trynitarnego, jego trzy systemy oraz zasadniczy element tego modelu — integracja umożliwiają sprowadzenie do wspólnego mianownika ułamkowo dotąd traktowanych zagadnień dydaktyki. Nowoczesna szkoła średnia, która swoją działalność dydaktyczną i organizacyjną odtąd buduje i budować będzie na modelach naukowych, uwzględniając zagadnienia psychologii rozwojowej, aktywizacji, łączenia teorii z praktyką, nauczania problemowego i programowanego, nie pominie wyników i osiągnięć współczesnego naukoznawstwa, m. in. także algorytmów w zastosowaniu do teorii i praktyki nauczania. Okazuje się jednak, że nie można zbudować jednego algorytmu dla całokształtu zagadnień dydaktycznych szkoły średniej. Aby zbudować poprawnie algorytm, uwzględnić się musi osobliwości poszczególnych przedmiotów nauczania oraz logiczne konsekwencje trzech systemów układu trynitarnego.

ИГНАЦЫ ШАНЯВСКИ

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧЕНИКА И УЧИТЕЛЯ В ДИДАКТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

Дидактика средней школы является уже не только теорией обучения гуманистическим и естественно-математическим предметам в одной, классово-лекционной, системе. Является она также теорией обучения предметам политехнического и профессионального цикла. Современная дидактика становится, тем самым, теорией обучения в трех системах: 1) классово-лекционной, 2) групповo-лабораторной и 3) бригадно-производственной. Это вытекает из особенности трех предметных групп в школе, а также трех совершенно различных родов деятельности ученика и учителя в каждой из трех систем, составляющих целую трехчленную систему.

Рассмотрение методов, форм обучения, а также деятельности ученика и учителя в каждой из трех дидактических систем в отдельности подтверждается также тем фактом, что внутренняя логика процесса обучения не покрывается внутренней логикой процесса производства. Поэтому система деятельности ученика и учителя, вступительные каталоги этой деятельности для каждой дидактической системы являются неотвратимой необходимостью.

Это бросается в глаза, когда мы интересуемся итогами методов, эффективностью средств обучения, результатами деятельности ученика и учителя.

Совершенно иными являются последствия такой деятельности, как чтение, разговорная речь, переписывание и декламация, а иными — такой деятельности, как сварка, монтаж, резание, фрезеровка. С примерами первой группы деятельности мы встречаемся в классово-лекционной системе, а другой — в системе бригадно-производственной.

Такая деятельность ученика, как занятия в лаборатории, экспериментирование, растениеводство, собирание и классификация образцов требует иных средств и приносит совершенно иные результаты, нежели формулирование моральных норм, инсценизация произведения или перевод текста с одного языка на другой.

Каталоги деятельности ученика и учителя, каталоги средств и форм обучения, наконец, вступительные каталоги методов обучения иерархизуют и упорядочивают внутреннюю жизнь средней школы, обосновывают предпосылки, постулаты и положения образца дидактического обучения в трехчленной системе, становясь одновременно вступлением к теории программного обучения.

Без уяснения себе особенности форм, средств и методов обучения, а, главное, деятельности ученика и учителя, трудно говорить о соединении теории с практикой или о проблемном обучении. Ибо в каждом случае речь идет о различного рода форме активизации, о различного рода деятельности.

IGNACY SZANIAWSKI

PUPIL'S AND TEACHER'S ACTIVITIES IN THE DIDACTIC SYSTEM OF THE SECONDARY SCHOOL

The secondary school didactics has ceased to be confined to the theory of teaching the humanities. Neither it is the theory of teaching the humanities and sciences in one system, that of the classroom teaching. It includes now the theory of teaching polytechnic and vocational subjects. Modern didactics, tehrefore, is becoming a theory of teaching in three systems 1) of the classroom, 2) of the laboratory, 3) of the production. This ternary system is a result of the peculiarities of three grups of subjects taught at schools, as well as a result of three different kinds of activities of both the teacher and the pupil within each of the three systems which constitute a ternary structure. The fact that the intrinsic logic of the teaching process differs from the intrinsic logic of the production process necessixtates a separate treatment of methods, forms, and media of instruction and the activities of the pupil and the teacher in the three systems mentioned above. Therefore it is necessary to work out the system of the pupil's and teacher's activities and of he catalogues of the introductory procedures of the pupil and the teacher for each of the three systems. This necessity becomes particularly obvious when one examines the effects of the methods, effectiveness of the teaching media, and the results of the popul's and teacher's activities. The effects of activities like reading, speaking, copying and recting are radically different from effects of activities like welding, fitting, cutting, and milling. The first group of activities is characteristic of the classroom system whereas the latter of the production system. On the other hand activities like leboratory exercises and exercises and experiments, growing of plants, collecting and classifying of specimens call for entirely different means and bring entirely differnt effetcs than dealing with moral issues, staging, or translating of a text from one language into another. The catalogues of the teaching forms and media, and introductory catalogues of teaching methods arrange in a hierarchical order the inner life of the secondary school, give firmer grounds for the principles,, postulates and assumptions of the didactic model of the ternary system and at the same time constitute an introduction to the theory of programmed teaching. It is hardly possible to discuss practical applications of theories without being aware of the peculiarities of particular forms, media, and methods of teaching and above all of the pupil's and teacher's activities since different froms of activization and different sets of activities are involved in every particular case.

JACEK WĘGRZYNOWICZ

O NIEKTÓRYCH PROBLEMACH WYPOSAŻENIA SZKÓŁ OGÓLNOKSZTAŁCĄCYCH

W szkole „wszystko" uczy i wychowuje: i nauczyciel drogą bezpośrednich, zamierzonych zabiegów swoją postawą i zachowaniem się, i atmosfera panująca w szkole, stan i sposób wykorzystania pomocy naukowych, wyposażenia wnętrza budynku itd. Stąd też zabiegi kierowników i dyrektorów szkół, nauczycieli i wychowawców, aby dokonać w szkole integracji możliwie wszystkich czynników wpływających na wychowanie i nauczanie. Zabiegi te udają się na ogół tylko częściowo, ponieważ nauki pedagogiczne zbyt wolno dokonują podobnej integracji na gruncie teoretycznym. Oparcie się więc w pracy szkolnej na przeprowadzonych i sprawdzonych badaniach naukowych jest w praktyce utrudnione.

Całe dziedziny z zakresu wyposażenia szkół stały u nas poza zasięgiem zainteresowań pedagogów i psychologów. Wspomnę tu na przykład problem barwy w wyposażeniu wnętrza szkolnego i w pomocach naukowych, problem uzasadnienia z pedagogicznego punktu widzenia szczegółowych rozwiązań w budownictwie szkolnym itd. Tymczasem te i inne sprawy w istocie są brzemienne w skutki zarówno dydaktyczne, jak i wychowawcze [1].

W miarę jak esencjalizm ustępuje w naszej pedagogice koncepcjom, w których nie tylko nauczyciel z jego wiedzą przekazywaną uczniom stanowi centrum modelu dydaktycznego szkoły, ale występuje dziecko jako jego drugie przeciwstawne ognisko, powstaje miejsce na prace przekraczające ramy dotychczasowych rozważań dydaktycznych. Szczególną okazję stwarza w tym względzie reforma szkolna i dyskusja, jaka się toczy wokół najbardziej optymalnych w naszych warunkach rozwiązań sprawy kształcenia ogólnego, politechnicznego i zawodowego dzieci i młodzieży.

[1] W trzyjęzycznej publikacji ALFREDA ROTHA pt. „The New School — Das Neue Schulhaus — La Nouvelle Ecole" (wyd. Girsberger, Zürich 1957) przytoczony jest na stronie 27 i nast. stosunkowo krótki, ale treściwy wywód na temat założeń pedagogicznych budownictwa szkolnego. W sześciu punktach została zawarta określona idea, w tym przypadku pajdocentrycznej koncepcji wychowania, która konsekwentnie jest później wcielona w kształty budynków szkolnych. Pierwszy z tych punktów brzmi: „Dziecko jest podmiotem, a nie przedmiotem wychowania...", w punkcie trzecim czytamy: „Metody nauczania muszą pozwolić starszym dopasować się do uzdolnień dziecka (indywidualizacja nauczania, praca grupowa, intensywność pomieszczeń)..." Również zawarty w tej książce ustęp „Architektura i pedagogika" wskazuje na ścisły związek obu tych nauk na gruncie zadań budownictwa szkolnego.

W raporcie USA (Międzynarodowe Stowarzyszenie Architektów) skierowanym w 1959 r. do UNESCO zawarte jest twierdzenie o „wpływie większości zasług współczesnej pedagogiki na koncepcje architektoniczne szkół".

W artykule niniejszym pozwolę sobie zainteresować Czytelników niektórymi problemami z dziedziny wyposażenia szkoły ogólnokształcącej oraz próbę pedagogicznego uzasadnienia niektórych tez. Może się okazać, że spojrzenie na szkołę od tej strony wyjaśni niejeden problem centralny dydaktyki.

Spór o ławkę szkolną

Od pewnego czasu na łamach prasy fachowej, pedagogicznej i lekarskiej, a nawet prasy codziennej ostrym atakom poddawana obecnie jest stosowana w szkołach ławka, zwana „ławką sprzężoną, drewniano-metalową" [1]. Ataki idą przede wszystkim z pozycji lekarskich. Higieniści i ortopedzi zwracają uwagę na niedomogi w produkcji ławek i w organizacji klas, jeżeli chodzi o dostosowanie wielkości ławki do wzrostu ucznia.

Nie można odmówić tym zarzutom słuszności wówczas, kiedy zły stan wyposażenia szkół w ławki jest wynikiem błędów technologicznych i konstruktorskich, braku zapobiegliwości w zaopatrzeniu, niewłaściwej organizacji dwuzmianowego nauczania albo po prostu złego rozsadzenia dzieci w klasie. Trudno się jednak zgodzić, aby „problem ławki" stawał się główną i jedyną osią prac nad wyposażeniem wnętrza szkolnego, a takie intencje dają się odczuć w dotychczasowych dyskusjach.

Szkoła ma przygotować uczniów do życia. W procesie kształcenia w szkole ogólnokształcącej wyróżnia się kształcenie ogólne w zakresie przedmiotów humanistycznych i przedmiotów przyrodniczo-matematycznych oraz kształcenie politechniczne, realizowane przede wszystkim w przedmiotach ogólnotechnicznych. Te dziedziny kształcenia pozostają ze sobą we wzajemnych związkach, tworząc układ składający się z trzech grup przedmiotów nauczania i związanych z nimi formami nauczania, metod i środków nauczania oraz określonych czynności nauczyciela i ucznia.

Te trzy grupy przedmiotów i odpowiadające im trzy różne systemy dydaktyczne tworzą układ o charakterze całości. Powiązania między systemami gwarantują zintegrowaną działalność szkoły. Równocześnie relacje pomiędzy elementami układu (elementami są trzy systemy) określają wewnętrzną strukturę szkoły.

W nauczaniu każdej z grup przedmiotów, czy to humanistycznych, matematyczno-przyrodniczych, czy ogólnotechnicznych, zawsze napotykamy parę: nauczyciel — uczeń. Oczywiście, w zależności od tego, w jakim

[1] Do celniejszych opracowań krytycznych można zaliczyć artykuł Krystyny Kuś i Wandy Wieczorek-Wojeńskiej pt. „Ławki w szkołach warszawskich" opublikowany w nrach 2—3 (1962) czasopisma *Zdrowie Publiczne*. Zawiera materiał zebrany w 40 szkołach warszawskich przez pracowników Stacji Sanitarno-Epidemiologicznej dla m. st. Warszawy.

systemie funkcjonuje, podlega ona homomorficznym przekształceniom [1] oraz wchodzi w powiązania z innymi układami, biorącymi udział w procesie nauczania.

Dla ustalenia prawidłowego wyposażenia szkoły istotne jest zbadanie relacji „nauczyciel — uczeń", jaka zachodzi w czasie nauczania i uczenia powyżej wymienionych grup przedmiotów. Sposób bowiem umiejscowienia w izbie lekcyjnej czy pracowni uczącego i ucznia w sposób oczywisty zależy od organizacyjno-metodycznych właściwości zachodzącego tam procesu nauczania.

W przedmiotach humanistycznych, nawet w przypadku uwspółcześnienia ich treści, stosunek nauczyciela i ucznia zamyka się w praktykowanym dotąd systemie klasowo-lekcyjnym. Nauczyciel jest źródłem informacji dla całej klasy. Kanał informacji prowadzący od nauczyciela do klasy (K) stanowi słowo, napis na tablicy, ustęp wskazany w podręczniku, obraz na tablicy graficznej skomentowany przez nauczyciela — w bardziej nowoczesnych szkołach również film, przezrocza, nagrania na taśmie magnetofonowej. Oczywiście, niektóre z wymienionych środków, stojących na wysokim szczeblu w hierarchii środków przekazu informacji (np. film), mogą w pewnych przypadkach stawać się samodzielnym źródłem poznawczym dla uczniów.

Takie środki nauczania nie wyczerpują jednak wszystkich koniecznych przy realizacji przedmiotów cyklu przyrodniczego. Na zajęciach takich przedmiotów, jak fizyka, chemia, biologia, jest niemożliwe obejście się w dzisiejszej, zreformowanej szkole bez drugiego — obok nauczyciela — źródła informacji, jakim jest eksperyment. Jest on wpleciony w tok zajęć. Może być wykonywany (demonstrowany) przez nauczyciela albo wykonywany przez uczniów. Eksperyment staje się dla uczniów żywym, namacalnym, przekonującym swą obiektywnością, źródłem informacji. Zmianie ulega w tych warunkach stosunek nauczyciela do ucznia. Względy organizacyjne decydują, że nauczyciel pracuje tu nie jak poprzednio z całą klasą, lecz z zespołami, na które w czasie ćwiczeń podzielił uczniów. Wymienione zjawiska tworzą w sumie różny od poprzedniego system zespołowo-laboratoryjny, który jedynie może zapewnić właściwe, z punktu widzenia wymagań reformy szkolnej, nauczanie przedmiotów przyrodniczych.

Ale bardziej jeszcze skomplikowana relacja zachodzi w parze „nauczyciel — uczeń" na zajęciach przedmiotów ogólnokształcących. Tam już nie wystarcza ani słowo nauczyciela, ani zastosowanie eksperymentu laboratoryjnego, chociaż i jedna, i druga forma ma oczywiście i tam

[1] Dwa układy są homomorficzne, gdy po uproszczeniu jednego z nich, to jest przy niepełnym rozróżnieniu stanów układu bardziej skomplikowanego, stają się one podobne do siebie. (O maszynach homomorficznych pisze na str. 148 i następnych W. Ross Ashby w swej książce pt. „Wstęp do cybernetyki", wyd. polskie PWN, 1963).

zastosowanie. Uczenie pracy wytwórczej wymaga, aby uczniowie, podzieleni na brygady robocze, samodzielnie (pod opieką nauczyciela) weszli w proces wytwarzania, a więc uczestniczyli w nim, a równocześnie korzystali z niego, jako szczególnego rodzaju źródła informacji kształcącej. Mamy więc do czynienia z trzecim z kolei systemem metodycznym — brygadowo-produkcyjnym[1].

Przytoczone wywody przedstawiono dla ilustracji w postaci tablicy.

W nauczaniu przedmiotów	przedmiotem oddziaływania nauczyciela jest zazwyczaj:	charakterystycznymi formami nauczania są:	stąd nazwa systemu:
cyklu humanistycznego (wiedza o człowieku i społeczeństwie)	klasa, oddział	bezpośrednia praca z całą klasą, wykład, lekcja podająca	**Klasowo-lekcyjny**
cyklu matematyczno-przyrodniczego (wiedza przyrodnicza podbudowana matematyką)	część oddziału, grupka, zespół utworzony dla rozwiązania określonego zadania	ćwiczenie laboratoryjne, eksperyment	**Zespołowo-laboratoryjny**
cyklu politechnicznego (wiedza i umiejętności ogólnotechniczne i gospodarcze)	zespół powołany do wykonania pracy wytwórczej, brygada robocza	praca wytwórcza, produkcyjna wykonywana przez ucznia	**Brygadowo-produkcyjny**

Dotychczasowa analiza wraz z tablicą pozwala na sformułowanie między innymi także podstawowych założeń wyposażenia szkoły ogólnokształcącej, dziś nader oczywistych, nie tak jasnych jeszcze przed kilku laty. Spełnienie zadań dyktowanych reformą oświatową jest możliwe jedynie w warunkach, gdy szkoła posiada odpowiednie pracownie dla prowadzenia zajęć systemem zespołowo-laboratoryjnym oraz w systemie, którego pracownie umożliwiają prace produkcyjne.

Wobec tego nie ławka szkolna, lecz stanowisko pracy ucznia, różne w różnych systemach dydaktycznych i w różnych pomieszczeniach szkolnych, powinno się stać przedmiotem rozważań. Chociaż trudno byłoby popierać poglądy skrajne i opowiadać się za usunięciem ławki ze

[1] Szczegółową analizę trojstego układu w dydaktyce szkoły ogólnokształcącej można znaleźć w książce prof. dra Ignacego Szaniawskiego pt „Humanizacja pracy a funkcja społeczna szkoły". KiW, 1962, str 102 i nast.

współczesnej szkoły [1], trzeba obiektywnie stwierdzić, że ten mebel jako centralne nieomal zagadnienie w tradycyjnych systemach szkolnych obecnie wyraźnie traci na znaczeniu. Słuchanie wykładu, przeprowadzanie ćwiczeń laboratoryjnych, praca warsztatowa wymaga innych stanowisk pracy, ewentualnie stanowisk na tyle uniwersalnych, aby przy pewnych ograniczeniach podstawowe czynności w tych trzech zakresach prac mogły być wykonywane.

Stanowisko pracy ucznia

Ministerstwo Oświaty uznało konieczność tworzenia nowego materialnego zaplecza dla nowych treści nauczania za jedno z pierwszoplanowych zadań szkolnictwa [2]. Rozrachunek jednak ekonomiczny i bilans możliwości dokonany na wstępie reformy kazał z rozwagą układać plany budowy i organizacji pracowni. W niektórych szkołach podstawowych, zwłaszcza mniejszych, postanowiono nie budować w tej chwili wszystkich pracowni, lecz umożliwić prowadzenie zajęć specjalnych przez urządzenie tzw. k l a s o p r a c o w n i.

Klasopracownia jest to izba lekcyjna, w której odbywają się nie tylko lekcje różnych przedmiotów nie wymagające szczególnych sprzętów i urządzeń (np. lekcje języka polskiego, historii itd.), lecz dzięki wyposażeniu d o d a t k o w e m u, również zajęcia odpowiadające w istocie systemowi zespołowo-laboratoryjnemu w zakresie jednego z przedmiotów

Typ szkoły podstawowej	Pracownie	Klasopracownie
61—100 uczn.	techniczna 51 m²	fizyko-chemiczna, biologiczna
101—120 uczn.	techniczna 51 m²	fizyko-chemiczna, biologiczna
121—200 uczn.	techniczna 68 m²	fizyko-chemiczna, biologiczna
201—260 uczn.	techniczna 68 m², fizyko-chemiczna 68 m²	biologiczna
261—320 uczn.	techniczna 68 m², fizyko-chemiczna 68 m²	biologiczna
do 640 uczn.	techniczna 68+51 m², fizyko-chemiczna 68 m²	biologiczna
do 960 uczn.	techniczna 68+51 m², fizyczna 68 m², chemiczna 68 m², biologiczna 68 m²	

[1] W wydawnictwie Fundacji Holenderskiego Instytutu Normalizacyjnego w Hadze pt. „Nowe meble dla szkół" (1959), w sprawozdaniu Podkomisji 83 i Głównej Komisji Normalizacyjnej w Holandii mówi się wprost, że „...dla nowo wybudowanych szkół nie nabywa się już praktycznie żadnych ławek szkolnych..." W normie niemieckiej BIN-18031 z marca 1960 r. (Higiena w budownictwie szkolnym — wytyczne) w punkcie 3.9 nie wymienia się ławek szkolnych. Mówi się natomiast o stołach i krzesłach, że „powinny nadawać się wszechstronnie do różnych prac".

[2] Dyrektywa ta znalazła miejsce w instrukcji o organizacji roku szkolnego 1963/64 Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty Nr 3 1963 poz. 23 rozdział IV p. 1.

przyrodniczych. Przewidywane rozmieszczenie pracowni i klasopracowni w pełnych szkołach podstawowych t.p. realizujących program klas I—VIII podaje poniższa tabela [1].

Według stanu z dnia 20. IX. 1963 r. było w szkołach podstawowych 15 198 pracowni fizycznych, chemicznych, fizyko-chemicznych, biologicznych, technicznych i innych (np. geograficznych) oraz 11 149 klasopracowni. W tym samym czasie w liceach ogólnokształcących było 3 881 pracowni i 990 klasopracowni.

W momencie kiedy rozpoczęto prace nad zaprojektowaniem wnętrza klasopracowni [2], „spór o ławkę szkolną" rozszerzył się o nowe problemy. Dla projektujących stało się jasne, że miejsce pracy ucznia w klasopracowni musi odpowiadać zmiennym wymaganiom, warunkiem zaś uzyskania sprzętu możliwie uniwersalnego jest horyzontalna płaszczyzna pracy [3] nie pochyła, jak to ma miejsce w dotychczasowych ławkach. Również za pożądane uznano stworzenie możliwości przegrupowywania urządzenia wnętrza klasy tak, aby można było wyodrębnić zespoły uczniowskie. Postulat pierwszy można spełnić przebudowując dotychczasową ławkę szkolną, postulat drugi da się spełnić tylko przez wprowadzenie do klasopracowni stolików o szczególnie lekkiej konstrukcji.

W tej drugiej sprawie samo życie podyktowało zmiany w systemie wyposażenia szkół. Na przestrzeni roku 1963 zaobserwowano, że kierownictwa i dyrekcje szkół wycofują się masowo z zamówień ław szkolnych, poszukują natomiast gorączkowo na rynku stolików uczniowskich [4]. Zjawisko to potwierdziło wyrażoną powyżej tezę związku wyposażenia meblowego, zwłaszcza stanowisk pracy ucznia, ze zmianami zachodzącymi w sposobie nauczania, a także konieczność rozróżnienia czynności ucznia i nauczyciela w różnych systemach dydaktycznych.

Na marginesie prac nad zaprojektowaniem nowej ławki szkolnej i nowych stolików uczniowskich wyszło na jaw, że pochyły blat ławki szkolnej wywodzi się wprost z ław kościelnych i z czasów szkół parafialnych i przyklasztornych. Nie udowodniono, aby jakieś względy fizjologiczne przemawiały za takim usytuowaniem płaszczyzny pracy ucznia,

[1] Dane o ilości pracowni zaczerpnięto z Dziennika Budownictwa Nr 1 z dnia 18 stycznia 1964 r., w którym zamieszczone jest zarządzenie przewodniczącego Komitetu Budownictwa, Urbanistyki i Architektury z dnia 14. 12. 1963 r. w sprawie ustanowienia normatywu technicznego i projektowania szkół podstawowych. Ilość klasopracowni nie jest normowana.

[2] Intensywne prace nad ustaleniem nowego wyposażenia wnętrz szkolnych prowadzi Ministerstwo Oświaty wespół z Instytutem Wzornictwa Przemysłowego, a ostatnio również Instytutem Matki i Dziecka.

[3] Za horyzontalną płaszczyzną pracy wypowiadają się np. normy angielskie na meble szkolne (punkt 14 normy). Również włoskie normy techniczne projektowania „Szkoły, szpitale, hotele" (Mediolan 1959) mówią o horyzontalnym pulpicie.

[4] W drugiej połowie roku 1963 większość przedsiębiorstw zaopatrzenia szkół CEZAS wycofało się z zamówień (na rok 1964) kilkunastu tysięcy ławek szkolnych, tłumacząc się przede wszystkim zmniejszonym popytem na ławki, a zwiększonym na stoliki uczniowskie.

tym bardziej że tok pracy nawet na lekcji języka polskiego odbiega od wzorów sprzed kilkudziesięciu lat, kiedy ślęczenie nad książką i zeszytem zapełniało wyłącznie godziny szkolne.

Ostatecznie zaprojektowane zostały zarówno nowoczesne, lekkie i estetyczne stoliki uczniowskie, jak i nowe ławki szkolne z horyzontalnym blatem. Stoliki wchodzą w tym kwartale do produkcji. Badania nad fizjologicznymi podstawami budowy ławki trwać będą jeszcze parę miesięcy.

„Spór o ławkę szkolną" ukazał więc w całej rozciągłości problem stanowiska pracy ucznia. Równolegle zostały podjęte prace nad miejscem pracy ucznia w pracowniach. Szczególną uwagę zwrócono na pracownię fizyko-chemiczną i pracownię techniczną. I w tym wypadku punktem wyjścia są działania, czynności i zajęcia ucznia.

W pracowni fizycznej głównym problemem do rozwiązania jest sprawa dostarczenia do stołów uczniowskich różnego rodzaju energii. Wiele bowiem eksperymentów odbywa się przy zaangażowaniu energii elektrycznej lub cieplnej. Sprawa zasilania stołów uczniowskich jest zwłaszcza bardzo ważna w liceum.

Występują tu dwa poglądy: jeden za centralnym zasilaniem w energię elektryczną z tablicy rozdzielczej umieszczonej za stołem nauczyciela, drugi za zasilaczami indywidualnymi rozstawianymi na stołach uczniowskich i regulowanymi na odpowiednie napięcie przez ćwiczących. W sprawie instalacji gazowej są również dwa zdania: za doprowadzaniem gazu na stoły uczniowskie i za umieszczeniem kurków gazowych na ścianach. Trzeba stwierdzić, że wybór jest trudny pomiędzy tymi stanowiskami, ponieważ za każdym przemawiają pewne racje i każde posiada ujemne strony. Sprawy te są obecnie rozważane przez projektantów, pedagogów i specjalistów w dziedzinie BHP.

Obok sprawy zasilania występuje problem ruchomości stołów laboratoryjnych. W pracowniach fizycznych urządzanych według starych wzorów [1] stoły są przymocowane do posadzki. Istnieją poważne argumenty za wprowadzeniem stołów ruchomych. Umożliwiłoby to zestawienie większych płaszczyzn pracy odpowiednich do przeprowadzanych doświadczeń. Poza tym zestawiane stoły umożliwiają stosunkowo łatwe podziały klasy na różną ilość zespołów ćwiczących.

Równie interesujące są problemy aranżacji wnętrza pracowni technicznej. Stanowiska pracy uczniów muszą być na tyle uniwersalne, aby pozwalały na obróbkę różnych tworzyw lub na prowadzenie różnych prac montażowych. Już w szkole podstawowej występuje kilka technik (technologii): 1) obróbka papieru i tektury, 2) drewna i przetworów drzewnych, 3) metali, na ogół materiałów walcowanych i ciągnionych, 4) szkła płaskiego i ciągnionego, 5) tworzyw sztucznych, na ogół PCW, PCU w postaci

[1] Por. „Gimnazjum ogólnokształcące — teren — budynki — instalacje — meble". Wyd. Ministerstwa W.R. i Oświecenia Publicznego 1936.

folii, płyt, rur, prętów, 6) prace elektrotechniczne, typu instalacyjnego niskiego napięcia, 7) prace mechaniczne montażowe na poziomie elementarnym. Inną grupę technik stanowią: 8) szycie i roboty dziane, 9) technologia żywienia na poziomie elementarnym. Specyfikację powyższą należy uzupełnić nauczaniem rysunku technicznego.

W liceum ogólnokształcącym występują obecnie podobne techniki, chociaż w innym rozmiarze. Niezależnie od zawartości programu przedmiotu „zajęcia techniczne" w zreformowanym liceum zakres technologii przypuszczalnie się nie powiększy: zapewne wystąpi technologia drewna, metali, szkła i tworzyw sztucznych. Ulegnie natomiast zmianie sposób wykorzystywania tych umiejętności w toku pracy wytwórczej i zwiększy się zakres prac konstruktorskich, montażowych.

Jest rzeczą oczywistą, że wszystkie wymienione powyżej prace nie będą mogły być prowadzone na tych samych stanowiskach ani nawet w tych samych pomieszczeniach. Stąd konieczność ustalenia ośrodków funkcjonalnych w pracowni [1], a w nich odpowiednich stanowisk pracy.

Najbardziej interesujący jest spośród innych problem uniwersalnego stołu ślusarsko-stolarskiego. Po bliższej analizie operacji technologicznych, które wykonywać będą uczniowie w pracowni technicznej w szkole ogólnokształcącej, wydaje się on być podstawowym stanowiskiem pracy w tej pracowni [2]. Koncepcja tych stołów polega na sprzęgnięciu w jedną funkcjonalną całość jednego lub dwu stanowisk stolarskich i jednego lub dwu stanowisk ślusarskich. Pierwsze próby skonstruowania takich stołów polegały na przykręceniu imadła do strugnicy. Takie stanowisko pracy nasuwało skojarzenie z pierwszym samochodem, który jako żywo przypominał powóz, mimo że doprawiono do niego silnik. Rozwiązanie to ustąpiło specjalnym konstrukcjom.

Ministerstwo Oświaty dopracowało się ostatnio udanego prototypu stołu ślusarsko-stolarskiego [3], który obecnie przechodzi próby użytkowe. Odpo-

[1] Ośrodkiem funkcjonalnym nazywamy zgrupowane obok siebie zespoły mebli, obrabiarek, sprzętów pomocniczych przeznaczonych do podobnego celu (spełniających podobne funkcje — stąd nazwa „ośrodek funkcjonalny"). W artykule moim w czasopiśmie *Wychowanie Techniczne w Szkole* nr 7/22, 1963 pt. „Zasady organizacji pracowni technicznych" proponowałem, aby podział pracowni na ośrodki funkcjonalne następował według technologii obrabianego tworzywa i według charakteru obróbki (ręczna, mechaniczna).

[2] W cytowanym wydawnictwie Min. W.R. i O.P. z 1936 r. podstawowym wyposażeniem pracowni „zajęć praktycznych" była strugnica uczniowska, która w stanie prawie nie zmienionym przetrwała aż do dzisiejszego dnia, oraz stół ślusarski. W „Normach zaopatrzenia szkoły ogólnokształcącej w pomoce naukowe, materiały, meble i sprzęt szkolny" opracowanych w 1952 r. przez Państwowy Ośrodek Oświatowych Prac Programowych i Badań Pedagogicznych w wyposażeniu pracowni „prac ręcznych" powtarza się to samo wyposażenie. Również w „Zestawie podstawowego wyposażenia szkoły ogólnokształcącej w pomoce naukowe, materiały i sprzęt szkolny" — opracowanym w 1957 r. przez Instytut Pedagogiki, wymienia się strugnicę szkolną i stół do metalu.

[3] Stoły ślusarsko-stolarskie według wskazówek Ministerstwa Oświaty wykonały warsztaty ZSZ w Płońsku, woj. warszawskie.

wiada on następującym założeniom dydaktyczno-organizacyjnym i technicznym:

— przy stole może pracować 2—4 uczniów w zależności od tego, jaki został przez nauczyciela ustalony skład brygady roboczej,

— odpowiednie imaki umożliwiają obróbkę drewna, imadła zaś ślusarskie — obróbkę metali. Przy użyciu dodatkowych podkładek uzyskuje się dość dużą płaszczyznę do prac introligatorskich,

— konstrukcja blatu jest taka, że umożliwia umocowanie na specjalnym statywie deski kreślarskiej,

— blat drewniany posiada dwa podłużne wgłębienia na umieszczenie odkładanych przy pracy narzędzi albo ustawienie montowanych wyrobów,

— stół nie posiada żadnych szuflad, półek i schowków, co zmusza do stosowania na lekcji systemu wypożyczania narzędzi przez pracujących z urządzonej w szafach wypożyczalni narzędzi,

— przestrzeń pod stołem jest pusta, nie przegrodzona żadnymi wiązaniami nóg (nogi z rur stalowych), co umożliwia swobodne siedzenie na taboretach oraz wsuwanie taboretów pod stół w czasie pracy na stojąco.

Przy okazji projektowania wyżej opisanego stanowiska pracy w pracowni technicznej wystąpiła różnica zdań przede wszystkim na temat sposobu przechowywania narzędzi. Przeciwko poglądowi powyżej zaprezentowanemu wystąpili zwolennicy rzemieślniczego sposobu umieszczania narzędzi na stałe w szufladach lub skrytkach w samym stole. Przytaczane argumenty o możliwości lepszej organizacji zajęć, „nietracenie czasu" na wydawanie narzędzi nie wytrzymują krytyki z punktu widzenia postulatów kształcenia politechnicznego. Wszak nie tylko uczenie obróbki materiałów, ale i uczenie organizowania miejsca pracy, uczenie współdziałania w toku wytwarzania zespołowego jest zadaniem przedmiotu technicznego. Te zaś czynniki składowe procesu wytwarzania zależne są od treści tegoż procesu, różnego na różnych lekcjach, zajęciach i w różnych klasach.

Rzemieślnik — stolarz może mieć nad swoim stanowiskiem szafkę z zestawem narzędzi, ponieważ powtarza stale te same czynności technologiczne, zmieniające się w niewielkim wachlarzu operacji. Uczeń natomiast musi się nauczyć dobierać narzędzia.

Przedstawiony pobieżny przegląd problemów związanych ze stanowiskiem pracy ucznia w szkole ogólnokształcącej nie wyczerpuje, oczywiście, wszystkich spraw z pogranicza dydaktyki, techniki i wzornictwa. Wskazuje jednak chyba w sposób przekonywający, jak różnokierunkowe rozważania muszą być prowadzone, aby na tym jednym odcinku wyposażenia szkół uzyskać optymalne wyniki.

Technika w szkole ogólnokształcącej

Jeżeli przygodnego rozmówcę zapytać o jego zdanie na temat technicznego wyposażenia szkoły, usłyszeć można często fantastyczne projekty wprzęgnięcia nowoczesnej techniki w proces nauczania. Również dzieci w odpowiedzi na zadanie opisania, jak sobie wyobrażają szkołę przyszłości, kreślą w zeszytach lub na kartkach rysunkowego bloku skomplikowane maszyny i urządzenia, które miałyby za kilkanaście lat stać się pomocnikiem ucznia w jego pracy w szkole i w domu.

Nieco mniej entuzjazmu wykazują w tych sprawach niektórzy nauczyciele, i to nie tylko z racji realistycznego podejścia do zagadnienia, trzeźwej oceny aktualnych możliwości ekonomicznych szkolnictwa, ale i dlatego, iż za wyłączne ogniwo w procesie nauczania uważają parę nauczyciel — uczeń sprzęgniętą bezpośrednim kanałem informacji. Usprawnienie nauczania widzą w konsekwencji tylko w poprawieniu tego kanału prowadzącego od nauczyciela do ucznia. Zastosowane ewentualnie środki techniczne są w takim wypadku ograniczone do pośredniczenia. Prostym dowodem istnienia takich poglądów są na przykład opory, z jakimi wkracza do szkoły film.

Na poprzednich stronach znalazł się opis różnych homomorficznych przekształceń pary nauczyciel — uczeń w zależności od systemu dydaktycznego, w którym działa, oraz faktów uzupełniania układu „nauczyciel — uczeń" innymi sprzężonymi z nim składami, jak „eksperyment", „wytwarzanie". W tym miejscu chciałbym rozszerzyć i pogłębić wyrażone wcześniej poglądy.

Zagadnienie technicznego wyposażenia szkoły ogólnokształcącej zwykło się w dyskusjach pedagogicznych sprowadzać do pracowni technicznej [1], rzadziej do pewnej kategorii pomocy naukowych. W rzeczywistości arsenał środków technicznych jest bogatszy i chociaż nie wszystkie biorą bezpośredni udział w nauczaniu, wywierają w ostatecznym rozrachunku określony wpływ na uczniów. Do nich można zaliczyć techniczne wyposażenie budynku szkolnego podnoszące jego funkcjonalność. Również do środków technicznych, jakie mają wpływ na proces nauczania, można zaliczyć i te, które choć leżą poza obrębem budynku szkolnego, są bezpośrednio wprzęgnięte w proces nauczania, na przykład tzw. „gabinety politechniczne" [2] urzą-

[1] W szkole ogólnokształcącej nazwa przedmiotu, którego celem (najogólniej rzecz biorąc) jest uczenie pracy wytwórczej, zmieniała się z biegiem lat, co pociągało za sobą zmiany nazwy pracowni przeznaczonej dla realizacji tego przedmiotu. W okresie międzywojennym do reformy w latach trzydziestych (11. III. 1932 — ustawa o ustroju szkolnictwa) obowiązywała nazwa roboty ręczne, a następnie po reformie nazwa zajęcia praktyczne. Po wyzwoleniu wrócono do nazwy praca ręczna, spośród wielu najmniej szczęśliwej. Dopiero obecna reforma programów nauczania przyniosła przedmiot zajęcia praktyczno-techniczne w szkole podstawowej. W szkole średniej proponuje się nazwę: zajęcia techniczne. Stąd nazwa pracowni: PRACOWNIA TECHNICZNA.

[2] Gabinety politechniczne rozprzestrzeniły się w ostatnich latach w NRD. Są one

dzane przy zakładach pracy dla zajęć lekcyjnych prowadzonych z uczniami „podopiecznej" szkoły ogólnokształcącej. Te obiekty, chociaż położone poza szkołą, stanowią jej integralną część, a równocześnie są jakąś częścią zakładu pracy.

Dydaktykę najbardziej będą interesowały te środki techniczne, które związane są bezpośrednio z nauczaniem. Będziemy nimi nazywać urządzenia techniczne używane w szkole lub w innych instytucjach kształcących, które stanowią pomoc dla nauczyciela w czynnościach nauczania lub środek dla ucznia w czynnościach uczenia się albo służą jako narzędzia pracy w wypadku, kiedy nauczanie odbywa się w trakcie wytwarzania (produkcji).

Środki techniczne biorące bezpośredni udział w nauczaniu można sklasyfikować w zależności od funkcji, jaką spełniają w procesie nauczania. Będą to:

a) techniczne urządzenia pełniące funkcje usługowe bądź informacyjne w procesie nauczania; są to na ogół techniczne środki audiowizualne [1], laboratoria językowe, maszyny nauczające [2];

b) aparatura i urządzenia specjalne do przeprowadzania eksperymentów laboratoryjnych, na ogół są to albo zestawy urządzeń do wywoływania demonstracji i badania określonych zjawisk, albo urządzenia pomocnicze, jak na przykład pompa próżniowa, mieszadła itp.;

c) aparatura pomiarowa i kontrola służąca do mierzenia lub rejestracji zjawisk, mierzenia parametrów badanych układów, dokonywanie pomiarów w procesie wytwarzania w pracowni technicznej;

d) demonstracyjne eksponaty techniczne [3], jak na przykład części maszyn, elementy konstrukcji itp. służące nauczycielowi do ilustracji omawianych problemów technicznych albo do nauki przez demontaż;

e) techniczne środki wytwarzania, na przykład obrabiarki i wyposażenie narzędziowe pracowni technicznych, gabinetów politechnicznych;

f) środki i urządzenia do tworzenia dokumentacji technicznej.

Każda z wyżej wymienionych grup zajmuje określone miejsce w każdym z systemów dydaktycznych (klasowo-lekcyjnym, zespoło-

niejako pośrednim ogniwem pomiędzy szkolną pracownią a miejscem praktyki uczniów w oddziałach produkcyjnych fabryki.

[1] O technicznych środkach audiowizualnych pisał ostatnio Edward Fleming w nrze 4 (1963) *Kwartalnika Pedagogicznego*. W artykule pt. „Nowoczesne techniczne środki audiowizualne w nauczaniu" podana jest m. in. ich klasyfikacja.

[2] Czytelników nie zaznajomionych z problematyką maszyn nauczających odsyłam do informacyjnego artykułu Wincentego Okonia w nrze 4 (1963) *Kwartalnika Pedagogicznego* pt. „Nauczanie podające a nauczanie programowe" oraz również informacyjnego artykułu Mariana Mazura w nrze 1 (1964) *Kwartalnika Pedagogicznego* pt. „Nauczanie programowane".

[3] Zainteresowanych tworzeniem w szkołach zbiorów eksponatów technicznych odsyłam do mojego artykułu w czasopiśmie KC ZMS *Płomienie* pt. „Muzeum techniczne w szkole" w nrze 4 (1964).

wo-laboratoryjnym i brygadowo-produkcyjnym). Grupa a. bierze udział w procesie nauczania wszędzie tam, gdzie przebiega kanał bezpośredniej informacji pomiędzy nauczycielem i uczniem. Grupa b. i c. umiejscowiona jest przede wszystkim w układzie „nauczyciel — eksperyment — zespół uczniowski". Grupy środków d., c., f. umożliwiają funkcjonowanie układu „nauczyciel — wytwarzanie — brygada uczniowska".

Należy się zastrzec, że powyższa, jak i każda klasyfikacja, związana z procesami nauczania, wprowadza granice podziałów w pewien umowny sposób [1]. Jest to jednak pożyteczny zabieg: potrzebny i dla projektujących wyposażenia szkół, jak i dla kompletujących to wyposażenie, przede wszystkim dlatego, że wskazuje na f u n k c j e poszczególnych grup środków technicznych. Dotychczas stosowane podziały odnosiły się zazwyczaj do f o r m y pomocy służącej nauczycielowi i uczniowi w procesie nauczania.

Przyglądając się kierunkom, jakimi wkracza technika do szkoły ogólnokształcącej, trzeba wskazać obok osiągnięć na pewne niepokojące zjawiska, niepokojące z punktu widzenia pedagoga, zrozumiałe i możliwe do uzasadnienia na tle ogólnych tendencji rozwojowych techniki. Występują mianowicie pewne a n t y n o m i e pomiędzy pedagogicznym a technicznym sposobem rozumienia p o s t ę p u t e c h n i c z n e g o.

Dla pokazania problemu posłużę się przykładem: Kilkanaście lat temu, w sytuacji, kiedy rozwój masowych form przekazu kulturowego był czynnikiem decydującym w podnoszeniu świadomości społecznej szerokich rzecz społeczeństwa, propagowaliśmy radiofonię przewodową. W wielu środowiskach wiejskich i małomiasteczkowych głośniki instalowane w mieszkaniach i obiektach użyteczności publicznej spełniały wówczas rolę ambasadorów postępu. To zapotrzebowanie społeczne zostało podparte szeroko rozwiniętą gałęzią techniki i usług technicznych: przemysł produkował odpowiednią aparaturę do rozgłaszania przewodowego, radiofonizacja wsi była hasłem dla aktywnej społecznej działalności. Wówczas też rozpoczęto radiofonizować szkoły, bez głębszej analizy pedagogicznej przydatności tego środka technicznego w nauczaniu i wychowaniu. Po prostu przez analogię tendencja reprezentowana w dziedzinie radiofonizacji kraju została przeniesiona do szkoły, która przecież w sposób zasadniczy różni się od prywatnego mieszkania lub świetlicy środowiskowej. Ostatecznie setki szkół zostały „zradiofonizowane" przez zainstalowanie kosztownych sieci z głośnikami w każdej klasie i węzłem wzmacniakowym w szkolnej kancelarii. Po pewnym czasie okazało się,

[1] Inną nieco klasyfikację środków sprzyjających kształceniu politechnicznemu (a w tym środków technicznych) przeprowadził I. Kozyr w swym referacie na I Międzynarodowym Seminarium, poświęconym sprawom pomocy naukowych (kwiecień 1962 — NRD). Wymienia on: 1) wyposażenie dla doświadczeń i eksperymentów, 2) demonstracyjne pomoce naukowe i urządzenia do demonstracji, 3) wyposażenie produkcyjne, 4) dokumentację techniczną (Schriftreihe des Deutschen Zentralinstitut für Lehrmittel — Heft 26, str. 61).

że te kosztowne instalacje są przydatne właściwie tylko w czasie uroczystości i masowych imprez, natomiast nie mają większego znaczenia w bieżącej pracy dydaktycznej szkoły. Radio w postaci scentralizowanych, przewodowych radiowęzłów szkolnych okazało się nieprzydatne dla celów dydaktycznych, mimo że radiofonia przewodowa w ogólnym obrachunku postępu kulturalnego zapisała się wyraźnie na plus.

Ale jeszcze w roku 1959 w normatywie technicznym projektowania szkół podstawowych znajduje się uwaga [1]: „Instalacja radiowęzłowa nie jest wymagana. Ewentualny zakres ustala się każdorazowo w założeniach projektowania", co w sposób oczywisty dopuszczało budowę niepotrzebnych instalacji radiowęzłowych. Dopiero w roku 1961 zakazano instalować radiowęzły [2], co zresztą nie przeszkodziło, że niektóre nowo wzniesione szkoły jeszcze dziś szczycą się podobnymi instalacjami zbudowanymi siłami społecznymi. Tyle lat trzeba było, aby pewna tendencja istniejąca w technice została skorygowana w stosunku do potrzeb szkoły. Dziś jest dla wszystkich rzeczą jasną, że i n d y w i d u a l n e, p r z e n o ś n e odbiorniki klasowe są najbardziej właściwą formą wykorzystania radia w procesie nauczania. Inna rzecz, że mimo iż zrozumieli już to pedagodzy, nie w pełni uświadamia sobie ten fakt przemysł elektryczny. Ostatecznie nauczyciel ciągle jeszcze dźwiga z klasy do klasy „pokojowe" odbiorniki radiowe.

Inny przykład można zaczerpnąć z dziedziny f i l m u szkolnego. Wkroczył on do sal szkolnych jeszcze przed wojną jako ekskluzywny, w latach pięćdziesiątych coraz bardziej powszechnie stosowany środek nauczania. Mimo niewątpliwego wzrostu zainteresowania filmem [3] techniczna strona projekcji w istocie niewiele różni się od tej, którą stosuje się w kinach zawodowych. Aparaty projekcyjne, mimo iż zredukowane w wymiarach i przystosowane do filmu o szerokości 16 mm, nie mogły się przez długie lata wyzbyć cech urządzeń s t a c y j n y c h. Były ciężkie [4], użytkowane w jednej sali szkolnej przystosowanej specjalnie dla celów projekcji. W szkole powstawały namiastki „prawdziwego" kina, którym w pojęciu i nauczycieli, i uczniów było kino zawodowe.

Dopiero stosunkowo niedawno stwierdzono, że ideałem w pracy dydaktycznej w szkole jest p r z e n o ś n y, wąskotaśmowy projektor, mający cechy urządzenia indywidualnego użytku, możliwy do ustawienia w k a ż d e j sali lekcyjnej. Dlatego też zwłaszcza na Zachodzie rozprzestrzeniły się szkolne filmowe aparaty projekcyjne 8 mm. Dopiero taki

[1] Normatyw Techniczny Projektowania Szkół Podstawowych 1959 punkt 4.7.3.

[2] Pismo Departamentu Inwestycji Ministerstwa Oświaty z dnia 11. 09. 61 r. Nr In. 01-a-7/61 punkt 12.6.

[3] Według danych Naczelnego Zarządu Kinematografii w dniu 31. 03. 64 istniało 6219 zarejestrowanych szkolnych filmowych aparatów projekcyjnych.

[4] Popularny w szkołach aparat projekcyjny 16 mm AP-12 (ŁZK-Łódź) waży 31 kg, aparat AP-14 (ŁZK-Łódź) waży 35 kg. Ostatnio dopiero udało się namówić producentów do opracowania lżejszego aparatu AP-22, który waży 12 kg. Niestety, nie jest on jeszcze wolny od usterek.

projektor, diametralnie różny od stacyjnych urządzeń kin zawodowych, spełniać może w pełni pokładane w nim nadzieje, jako nowoczesny techniczny środek nauczania. Nie trzeba dodawać, że w połączeniu z bardzo tanią i łatwą w obsłudze kamerą filmową 8 mm stanowi on jeszcze bogatszy w możliwości zespół środków technicznych.

Podane przykłady potwierdzają tezę, że nie zawsze można przenosić do szkoły urządzenia techniczne powstałe dla innych celów i traktować je jako skończone w formie środki nauczania. Techniczne środki w szkole muszą odpowiadać określonym wymaganiom zależnym od tego, w jakim miejscu systemów dydaktycznych mają funkcjonować. Rozpatrywanie założeń projektowych nowych urządzeń i środków technicznych oraz ich klasyfikacja powinny się odbywać przede wszystkim z tego punktu widzenia.

Obrabiarki w szkole

Przeprowadzając analizę funkcji poszczególnych środków nauczania w szkole ogólnokształcącej według zasad, postulatów i założeń układu troistego można wyprowadzić interesujące wnioski w sprawie projektowania i wyposażenia szkół w obrabiarki. Zagadnienie to ma ogromne znaczenie dla postępu w dziedzinie kształcenia politechnicznego zarówno w szkole podstawowej, jak i liceum.

W programie zajęć praktyczno-technicznych w szkole podstawowej [1] wymienione są następujące obrabiarki:

w klasie VI — wiertarka stołowa z napędem ręcznym (typu szkolnego), szlifierka ręczna, piła tarczowa, tylko do użytku nauczyciela,

w klasie VII — tokarka do metali,

w klasie VIII — wiertarka elektryczna (typ szkolny).

Z przedstawionego zestawienia i z lektury programu wynika, że dokonany został słuszny podział na obrabiarki dostępne dla uczniów i dostępne tylko dla nauczycieli. Uzasadniony jest on dwojaką rolą, jaką mogą spełniać obrabiarki w technicznej pracowni: służyć uczniom w trakcie wykonywania przez nich zadań wytwórczych albo służyć nauczycielowi dla wstępnego przygotowywania surowców dla uczniów, aby proces wytwarzania rozpoczynali od postaci tzw. półfabrykatów. Bliższa analiza pracy w pracowni technicznej wskazuje, że obrabiarka dostępna dla nauczyciela może w pewnych przypadkach być przez niego wprowadzona w tok pracy brygady uczniowskiej: na przykład nauczyciel na swej obrabiarce dokonuje jakiejś operacji szczególnie trudnej dla uczniów lub pracochłonnej.

Określenie użyte w programie „obrabiarka typu szkolnego", przez które przebija jednoznaczna intencja wprowadzenia do szkoły jakiejś specjalnej

[1] Program nauczania ośmioletniej szkoły podstawowej (wyd. PZWS, 1963) str. 491, 492, 497, 499.

maszyny, szczególnie dostosowanej do potrzeb dydaktycznych, nie było dotąd niestety rozszyfrowane. Program nie mówi, jakim to wymaganiom, z punktu widzenia potrzeb nauczania, obrabiarki te mają odpowiadać, a w literaturze fachowej brak jest naukowo uzasadnionego opracowania założeń funkcjonalnych obrabiarek przeznaczonych dla szkoły ogólnokształcącej.

Nie miejsce tu na szczegółowe rozwinięcie tego zagadnienia. Pozwolę sobie jedynie na wskazanie toku rozumowania prowadzącego do rozwiązania problemu.

Narzędzie zaangażowane w procesie wytwarzania w pracowni technicznej (a zatem też wszelkie obrabiarki dostępne dla ucznia) spełniają, generalnie rzecz biorąc, dwie funkcje: stanowią źródło kształcących informacji oraz umożliwiają powstanie określonych materialnych wytworów pracy. Rozpatrzymy kolejno oba zadania.

Obrabiarka szkolna traktowana jako źródło informacji powinna:

— umożliwić nauczycielowi zapoznanie uczniów z zasadami mechanicznej obróbki tworzywa (od strony technologii, ekonomiki wytwarzania, przestrzegania wskazań BHP itd.) oraz nauczanie ich samodzielnego posługiwania się obrabiarką,

— umożliwić brygadom uczniowskim wprowadzenie obróbki mechanicznej do zadanego im procesu wytwarzania, a przez to poznawanie w praktyce całego szeregu spraw i zjawisk związanych z mechanizacją pracy.

Wobec tego szkolna obrabiarka musi być maszyną o stosunkowo prostej konstrukcji. Zwłaszcza układ lub układy kinematyczne trzeba tak projektować, aby były łatwe do pokazania i wyjaśnienia. Stosując oczywista wszystkie przepisy z zakresu BHP, a nawet je zaostrzając, należy obrabiarkę uczynić „przejrzystą", nie nadmiernie obudowaną. Powinna być ona na tyle klasyczna, aby na jej przykładzie była możliwa do wyjaśnienia zasada działania innych podobnych maszyn. Jeżeli konstruktor zdecyduje się na dodatkowe rozszerzenie czynności maszyny poza klasyczne jej zadanie, trzeba się wówczas starać, aby były one łatwe do wyodrębnienia w konstrukcji. Miałem okazję ostatnio brać udział w ocenie uniwersalnej obrabiarki skonstruowanej przez jednego z nauczycieli — racjonalizatorów na użytek szkolny. Obrabiarka ta wykonywała kilkanaście różnych operacji. Jednakże idea konstrukcyjna, nie mówiąc o szczegółowych rozwiązaniach, była tak skomplikowana, że z trudnością wyodrębnić można było poszczególne układy. Przypominała stary dom oblepiony przybudówkami. Taka obrabiarka do szkoły ogólnokształcącej się nie nadaje.

Równocześnie jednak obrabiarka szkolna musi być „najprawdziwszą" maszyną, zdolną do poprawnego wykonywania zadanych jej czynności. Nie może być tak rozwiązana, aby była tylko zabawką niepoważnie i nie na serio traktowaną przez uczniów. Musi umożliwiać wytwa-

rzanie określonych fabrykatów. Ponieważ procesy wytwarzania i uczenia się są w systemie brygadowo-produkcyjnym zjawiskami nierozerwalnie ze sobą związanymi, przeto w technologicznych właściwościach obrabiarki szkolnej muszą znajdować odbicie wymagania dydaktyczne.

Jednym z ważniejszych wymagań tej natury jest ułatwienie uczniowi obsługującemu obrabiarkę zrozumienie faktu, że pomiędzy jego umysłem i ręką a obrabianym tworzywem znajduje się maszyna, która tylko w sposób określony, z góry założony przez konstruktora (a więc nie przez obsługującego, lecz przez innego człowieka) będzie przetwarzała bodźce płynące od obsługującego na ruchy robocze narzędzia. To w potocznym języku nazywa się „zrozumieniem maszyny" i jest niezbędnym warunkiem harmonijnego sprzężenia maszyny i człowieka.

To wymaganie wyklucza stosowanie w szkole ogólnokształcącej automatyzacji obrabiarek (byłoby to zresztą zbędne i z ekonomiczno-technicznego punktu widzenia.).

Przytoczony przykład rozumowania prowadzącego do określenia pojęcia „obrabiarka szkolna" nie jest jeszcze kompletny, niemniej pokazuje pewien wycinek, który niewątpliwie zorientował Czytelników co do zastosowanej metody.

*

W niniejszym artykule napisanym z intencją wyrażoną na wstępie o potrzebie prowadzenia badań i studiów z pogranicza pedagogiki i techniki bądź pedagogiki, techniki i psychologii starałem się wskazać na niektóre tylko dziedziny prac, czekających rozwiązania. Aby móc problem posunąć naprzód i aby móc dalej prowadzić badania w tym kierunku, konieczne są założenia dydaktyczne. Zostały one uwidocznione nie tylko we wstępnej części artykułu, ale przewijają się przez cały czas rozumowania i przytaczania przykładów.

ЯЦЕК ВЕНГЖИНОВИЧ

О НЕКОТОРЫХ ПРОБЛЕМАХ ОСНАЩЕНИЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ

Рассматривая вопрос об интеграции всех факторов, влияющих в школе на обучение и воспитание, автор делает попытку педагогического обоснования некоторых проблем, выступающих в проектировании современного оснащения общеобразовательной школы.

Исходя из анализа дидактической системы: классово-лекционной, группово-лабораторной и бригадно-производственной, автор обсуждает проблему места работы ученика. Так как технические средства играют все более важную роль в обучении, автор предлагает их классификацию, а затем рассматривает проблему приспособления технических средств к потребностям школы. Более подробно он обсуждает требования, которые необходимо предъявлять школьным станкам.

JACEK WĘGRZYNOWICZ

SOME PROBLEMS CONCERNING THE EQUIPMENT OF THE SCHOOLS OF GENERAL INSTRUCTION

Being of the opinion that all the elements bearing upon the education and instruction should be integrated the author makes an attempt to offer pedagogical grounds on which to plan modern equipment of secondary schools. Basing his considerations on the analysis of the three didactic systems: the classroom system, the laboratory system, and the production system, the auhor discusses the problem of the pupil's position at work. Due to the fact that the technical media have a growing importance in the teaching process the author thinks it is necessary to classify them and proceeds to deal with the problems of adapting the technical media to the needs of the school. A special attention is given to the demands that should be met by school machine tools.

DYSKUSJE I POLEMIKI

MIROSŁAW NOWICKI

NAUCZANIE ZRÓŻNICOWANE (STAN I TENDENCJE)

I. W większości państw współczesnej Europy obserwujemy okres zasadniczych reform ustrojów szkolnych. Sytuacja ta jest znamiennym wyrazem zdecydowanego dążenia szkoły za życiem zarówno naukowym, jak i techniczno-gospodarczym. Potrzeba reformy ujawniła się lub ujawnia we wszystkich typach szkół i na wszystkich szczeblach nauczania. Jednym z zasadniczych warunków stworzenia w pełni odpowiadającego potrzebom, a więc nowoczesnego systemu szkolnictwa jest przyjęcie pewnych założeń reformy, które zawarte są w jakiejś ogólniejszej koncepcji lub w jakimś m o d e l u d y d a k t y c z n y m. W historii szkolnictwa ostatnich dziesiątków lat można stwierdzić istnienie dwóch przeciwstawnych sobie modeli dydaktycznych, według których organizowane i programowane było szkolnictwo różnych krajów w różnych okresach czasu. Wcześniejszy był model e s e n c j a l i s t y c z n y, znajdujący swe oparcie i uzasadnienie w poglądach dydaktycznych Herbarta i jego następców, wyrażający się, generalnie biorąc, w sztywnym, niezróżnicowanym programie, werbalnych metodach nauczania oraz przeważnie surowej dyscyplinie szkolnej.

Reakcją na taki system kształcenia, znajdującą zaplecze w wynikach badań naukowych w psychologii rozwojowej i wychowawczej, było powstanie nowej koncepcji szkoły, organizowanej zgodnie z modelem, który można nazwać p a j d o c e n t r y c z n y m. Za twórcę tego systemu uważa się Johna Deweya, który w swej pracy „Szkoła i społeczeństwo" twierdzi, że dokonuje kopernikańskiego przewrotu w pedagogice. Ten nowy model w maksymalnym stopniu uwzględnia zainteresowania i osobiste potrzeby dziecka, zaleca odrzucenie stałego, sztywnego i jednolitego programu, zrezygnowanie z klasycznych zasad i form organizacyjnych nauczania. Pajdocentryzm w pedagogice szybko rozpowszechnia się pod nazwą „nowe wychowanie", przybierając różne formy realizacyjne, znane m. in. pod postacią metody projektów, planu daltońskiego czy ośrodków zainteresowań [1].

Ignacy Szaniawski, po dokonaniu naukowej analizy obu wymienionych modeli dydaktycznych, połączonej z ujawnieniem zalet i niedociągnięć każdego z nich, prezentuje i charakteryzuje model trzeci, e l i p t y c z n y, przedstawiający jakościowo nową koncepcję szkoły. Model ten liczy się zarówno z o s o b o w o ś c i ą i i n d y w i d u a l n o ś c i ą k a ż d e g o u c z n i a (jego zdolnościami, zainteresowaniami, pragnieniami), jak i z w y m a g a n i a m i s t a w i a n y m i u c z n i o m (przez program nauczania, szkołę, gospodarkę...).

Model eliptyczny w dydaktyce i organizacji szkolnictwa, będąc nowoczesnym narzędziem mierniczym, nie może nie być pomocny przy analizie i ocenie dokonanych i wprowadzanych reform systemów szkolnych w różnych krajach. W niniejszym opracowaniu przedmiotem analizy będzie koncepcja średniej szkoły ogólnokształcącej, przede wszystkim zaś zagadnienie furkacji, czyli nauczania zróżnicowanego na kierunki programowe.

II. W obecnych czasach antynomia między zakresem materiału nauczania, uwzględniającym tylko najważniejsze osiągnięcia różnych nauk, a możliwością jego

[1] Pojęcie modelu naukowego w dydaktyce w takim właśnie znaczeniu jest przedmiotem rozprawy Ignacego Szaniawskiego zatytułowanej „Modele naukowe w dydaktyce a współczesna reforma szkolna", wydanej w tomie „Problemy kultury i wychowania". Warszawa 1963, PWN.

opanowania przez ucznia, posiadającego określone cechy psychofizjologiczne, jest wyraźniejsza niż kiedykolwiek i zaostrza się coraz bardziej.

Tak na przykład rozbudowywano treść programów nauczania (w sensie ilościowym) do maksimum, czego negatywne skutki można było łatwo stwierdzić m.in. badając dzień pracy ucznia oraz wyniki egzaminów na wyższe uczelnie. Obecnie obserwuje się odwrót od tych pozycji. Towarzyszy temu analiza programów nauczania wszystkich przedmiotów w celu usunięcia treści „mało przydatnych". Pojęcie treści mało przydatnych jest oczywiście określeniem względnym. W pewnych warunkach treści zakwalifikowane do usunięcia będą miały rzeczywiście małą przydatność (np. wiadomości dotyczące rozwoju fizyki jako nauki dla przyszłego polonisty czy też znajomości pewnych utworów z literatury średniowiecznej dla przyszłego technika czy ekonomisty), ale w innych wypadkach okażą się one wcale nie drugorzędne. Czy mamy więc przekreślać możliwość ich opanowania przez uczniów wykazujących określone kierunkowe zdolności i zainteresowania? W związku z tym szuka się obecnie różnych rozwiązań. Szuka się ich i w Polsce, i w ZSRR, i w NRD, i w Czechosłowacji. Jednym z rozwiązań odbiegających od generalnej redukcji programów nauczania wszystkich przedmiotów, mających jednakowo obowiązywać wszystkich uczniów, są próby wprowadzania różnych wariantów nauczania zróżnicowanego. Wyłania się pewne kierunki kształcenia ogólnego, zakładające widoczne zmiany w planach i programach nauczania, z określeniem przedmiotów podstawowych, wiodących, które stanowią trzon programowy danego kierunku. W ten sposób, ograniczając w pewnych przedmiotach wiadomości do uzasadnionego dydaktycznie niezbędnego minimum, co następuje w drodze redukcji treści mało przydatnych dla danego kierunku nauczania, uzyskuje się czas dla gruntowniejszego opanowania wiedzy w zakresie przedmiotów wiodących. Koncentracja materiału nauczania dookoła treści i przedmiotów podstawowych dla danego kierunku umożliwia osiągnięcie przez uczniów znacznie gruntowniejszego i wyższego, niż to ma miejsce obecnie, przygotowania do pracy w określonej dziedzinie gospodarki narodowej lub podjęcia studiów. Taka koncepcja średniej szkoły ogólnokształcącej, stwarzając młodzieży możliwości indywidualnego wyboru najbardziej odpowiadającego kierunku, jest zgodna z podstawowymi założeniami psychologii i nowoczesnej dydaktyki. Oczywiście dobrowolność wyboru jest jednak zdeterminowana także potrzebami polityki oświatowej i gospodarczej.

III. Czy zróżnicowane nauczanie nie będzie narzędziem selekcji uczniów połączonej z celowym budowaniem na ich drodze przeszkód, które będą mogły być pokonane jedynie przez określone jednostki? Zróżnicowanie dotyczy nie szczebli, lecz jednopoziomowych kierunków kształcenia, na które przyjmowani są, jak pokazuje praktyka, przede wszystkim uczniowie wykazujący określone kierunkowe zainteresowania i zdolności. Zdolności nie można traktować całościowo, więc potrzeba wykazania się posiadanymi wiadomościami i zdolnościami kierunkowymi z pewnością nie jest, obiektywnie i subiektywnie biorąc, trudniejszą do pokonania dla jednostki przeszkodą niż obecny egzamin do średniej szkoły ogólnokształcącej.

Zdawałoby się, że przy tak wyraźnym obecnie rozwoju szkolnictwa zawodowego w Polsce (w NRD, w ZSRR) nie należy dążyć do zróżnicowania kształcenia w średniej szkole ogólnokształcącej. Zadaniem szkolnictwa zawodowego jest wszak przygotowanie do rozpoczęcia pracy w określonej dziedzinie gospodarki narodowej. Zadaniem średnich szkół ogólnokształcących jest przygotowanie absolwentów do udziału we współczesnym życiu, ułatwienie opanowania w krótkim czasie, opartego na wiedzy zdobytej w szkole, późniejszego przygotowania do różnych zawodów oraz przygotowanie do różnych kierunków studiów wyższych. Zwłaszcza dwa ostatnio wymienione cele kształcenia przemawiają

za potrzebą furkacji w średniej szkole ogólnokształcącej. Podobnie egzamin maturalny charakteru „ogólnokształcącego" przekształca się siłą faktu w egzamin „kierunkowy".

Czy wprowadzenie nauczania zróżnicowanego jest realne w warunkach, gdy pewna ilość liceów ogólnokształcących, zwłaszcza w małych miasteczkach, to szkoły jednociągowe i jedyne tego typu w danej miejscowości? W przedstawionych warunkach wydaje się uzasadnione, podobnie jak to czynią reformatorzy szkolnictwa w Czechosłowacji, pozostawienie kierunku „ogólnokształcącego" liceum. Zróżnicowanie dotyczyłoby więc tylko szkół dwu- i wielociągowych.

IV. W związku z wprowadzeniem furkacji określa się:

a) ilość i rodzaje kierunków nauczania, a także „stopień" zróżnicowania programowego,

b) klasę, od której program nauczania jest zróżnicowany.

V. Reformy systemu oświatowego realizowane obecnie w krajach socjalistycznych w większości wypadków doceniają zalety nauczania zróżnicowanego. Wyrazem tego jest powszechne wprowadzanie go lub eksperymentowanie w tej dziedzinie. Zapoznajmy się więc z kilkoma przykładami furkacji przynajmniej w krajach, w których stała się ona faktem dokonanym.

1. Reforma systemu szkolnego w NRD [1], zapoczątkowana w roku 1959, przewiduje dziesięcioklasową ogólnokształcącą politechniczną szkołę podstawową. Ale po ukończeniu klasy ósmej tej szkoły młodzież może wstąpić do czteroletniej ogólno-

Tabela 1

Kierunek	neohumanistyczny					matematyczno-przyrodniczy					klasyczny				
Przedmioty nauczania	klasy				razem	klasy				razem	klasy				razem
	IX	X	XI	XII		IX	X	XI	XII		IX	X	IX	XII	
Język niemiecki i literatura	5	4	4	4	17	5	4	4	4	17	5	4	4	3	16
Język rosyjski	3	3	3	3	12	3	3	3	3	12	3	3	3	3	12
Drugi język obcy	5	4	5	4	18	2	3	3	3	11	6	4	4	4	18
Trzeci język obcy	—	4	4	4	12	—	—	—	—	—	—	4	8	7	19
Matematyka	3	3	3	3	12	5	4	6	5	20	3	3	3	3	12
Fizyka	2	2	2	2	8	3	3	3	3	12	2	2	2	2	8
Chemia	1	1	1	2	5	2	3	3	3	11	1	1	1	2	5
Biologia	2	2	2	2	8	2	2	3	3	10	2	2	2	2	8
Nauka o ziemi	2	2	1	1	6	2	2	1	1	6	2	2	—	—	4
Rysunek techniczny	1	1	—	—	2	1	1	—	—	2	1	1	—	—	2
Dzień pracy produkcyjnej i wprowadzenie do socjalistycznej produkcji	4	4	4	4	16	4	4	4	4	16	4	4	4	4	16
Historia	2	2	2	3	9	2	2	2	3	9	2	2	2	3	9
Nauka o państwie	1	1	1	1	4	1	1	1	1	4	1	1	1	1	4
Rysunki	1	1	1	1	4	1	1	1	1	4	1	1	1	1	4
Muzyka	1	1	1	1	4	1	1	1	1	4	1	1	1	1	4
Gimnastyka	2	2	2	2	8	2	2	2	2	8	2	2	2	2	8
Razem:	35	37	36	37	145	36	36	37	37	146	36	37	38	38	149

[1] Patrz: „Das Schulwesen sozialischer Länder in Europa". Volk und Wissen, Volkseigener Verlag. Berlin 1962. Szaniawski Ignacy: „Humanizacja pracy a funkcja społeczna szkoły". Warszawa 1962, KiW (rozdział o reformie szkolnej w NRD).

kształcącej szkoły średniej. Ze względu na swoje zróżnicowanie jest ona przedmiotem niniejszej analizy. W planie nauczania tej szkoły występuje zróżnicowanie na trzy kierunki programowe: a) neohumanistyczny, b) matematyczno-przyrodniczy i c) klasyczny. Plan nauczania został zamieszczony w tabeli 1[1] (str. 53).

Dla głębszej analizy tej odmiany furkacji niezbędne jest określenie charakteru nauczanych języków obcych. Na kierunku neohumanistycznym, oprócz języka rosyjskiego i zachodnioeuropejskiego (angielski lub francuski), trzecim nauczanym językiem jest łacina. Drugim językiem obcym na kierunku matematyczno-przyrodniczym jest angielski (bez możliwości wyboru przez szkołę języka francuskiego). Na kierunku klasycznym uczniowie zobowiązani są opanować oprócz języka rosyjskiego kurs łaciny i greki. Analizując istniejące w NRD kierunki nauczania należy w pierwszym rzędzie wymienić kierunek klasyczny, który nie występuje w systemie oświatowym innych państw socjalistycznych. Słuszniejsze może byłoby scalenie kierunku neohumanistycznego i klasycznego, z pozostawieniem łaciny jako przedmiotu obowiązującego, a przeniesieniem greki do przedmiotów nadobowiązkowych.

Na kierunku matematyczno-przyrodniczym podstawowe są cztery przedmioty nauczania: matematyka, fizyka, chemia, biologia. Być może, słuszniejsze byłoby wewnętrzne jego zróżnicowanie, np. na kierunek: a) matematyczno-fizyczny, za-

Tabela 2

Przedmioty nauczania	Kierunek klasy VIII	IX	XR	XH	XIR	XIH	R razem	H razem
Literatura rumuńska	3	3	3	4	3	4	12	14
Język rosyjski	3	3	3	3	3	4	12	13
Drugi język obcy	2	2	2	2	2	3	8	9
Język łaciński	2	2	—	4	—	2	4	10
Historia	2	2	2	2	2	2	8	8
Ekonomia polityczna	—	—	2	2	—	—	2	2
Podstawy socjalizmu	—	—	—	—	2	2	2	2
Psychologia i logika	—	—	—	—	1	1	1	1
Matematyka	5	5	6	2	6	2	22	14
Astronomia	—	—	—	—	1	—	1	—
Fizyka	3	3	3	3	3	3	12	12
Chemia	2	2	2	2	2	2	8	8
Biologia	2	2	2	2	2	2	8	8
Geografia	2	2	—	—	2	2	6	6
Zajęcia praktyczne	2	2	3	3	3	3	10	10
Rysunek techniczny	1	1	1	—	1	—	4	2
Muzyka	1	1	1	1	—	—	3	3
Gimnastyka	2	2	2	2	2	2	8	8
Zajęcia sportowe lub chór	2	2	2	2	(2)	(2[1])	6	6
Zajęcia wychowawcze	1	1	1	1	1	1	4	4
Razem:	35	35	35	35	36	35	141	140

[1] W klasie XI jako przedmiot fakultatywny

[1] Ze względu na pewne różnice w planach nauczania zamieszczonych w wymienionych opracowaniach przedstawiony został plan przytoczony z pracy I. Szaniawskiego, która zawiera dane z roku szk. 1961/62, a nie z wydawnictwa niemieckiego, które zawiera dane z roku szk. 1960/61.

kładający nauczanie nieuwzględnionej w planie geometrii wykreślnej i zwiększenie wymiaru godzin nauczania rysunku technicznego oraz b) chemiczno-biologiczne, w którego planie nauczania wystąpiłby większy wymiar godzin na nauczanie przedmiotów podstawowych (chemii, biologii), oraz nauki o ziemi, której dotychczasowy wymiar godzin wydaje się być niewystarczający.

2. III Zjazd Komunistycznej Partii Rumunii obradujący w roku 1960 przekształcił, ustaloną przez reformę szkolną z 1948 r., siedmioklasową szkołę podstawową w szkołę ośmioklasową [1]. Po jej ukończeniu młodzież ma do wyboru dalszą naukę w dwu- lub trzyletnich szkołach zawodowych, sześcioletnich szkołach pedagogicznych, czteroletnich szkołach artystycznych oraz czteroletnich średnich szkołach ogólnokształcących. Dwie klasy młodsze średniej szkoły ogólnokształcącej (VIII i IX) mają program niezróżnicowany, natomiast plan nauczania klasy X i XI przewiduje podział na dwa kierunki: realny (matematyczno-przyrodniczy) i humanistyczny. Plan nauczania zamieszczono w tabeli 2 (kierunek realny oznaczono literą R, a humanistyczny literą H). „Stopień" zróżnicowania jest niewielki. Wyraża się to nie tylko w ilości kierunków, ale przede wszystkim w niewielkich różnicach programowych. Wydaje się, że zróżnicowanie występujące w średnim szkolnictwie ogólnokształcącym w Rumunii jest zbyt małe. Niezróżnicowanie programów nauczania

Tabela 3

Kierunek	fizyczny				chemiczny				biologiczny				ogólnokszt.			
Przedmioty nauczania	klasa			razem	klasa			razem	klasa			razem	klasa			razem
	I	II	III		I	II	III		I	II	III		I	II	III	
Język czeski i literatura	2	2	2	6	2	2	2	6	2	2	2	6	2	2	2	6
Język rosyjski	2	2	1	5	2	2	1	5	2	2	1	5	2	2	1	5
Wychowanie społeczne	1	—	—	1	1	—	—	1	1	—	—	1	1	—	—	1
Historia	—	1	1	2	—	1	1	2	—	1	1	2	—	1	1	2
Geografia	—	—	1	1	—	—	1	1	—	—	1	1	—	—	1	1
Matematyka	4	3	4	11	4	3	4	11	4	3	4	11	4	3	4	11
Geometria wykreślna	—	2	—	2	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Fizyka	2	3	3	8	2	2	2	6	2	2	2	6	2	2	2	6
Chemia	1	1	1	3	1	3	2	6	1	1	1	3	1	1	1	3
Biologia	—	—	1	1	—	1	1	2	—	3	2	5	—	1	1	2
Teoretyczne przedmioty zawodowe	3	4	4	11	3	4	4	11	3	4	4	11	3	4	4	11
Przedmiot do wyboru (drugi język nowożytny, wychowanie plastyczne, geometria wykreślna)	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	1	3
Razem:	15	18	18	51	15	18	18	51	15	18	18	51	15	18	18	51
Przedmioty nadobowiązkowe (język nowożytny, geometria wykreślna, wychowanie plastyczne, wychowanie muzyczne, łacina)	2	2	2	6	2	2	2	6	2	2	2	6	2	2	2	6

[1] Patrz: Scoala de 8 ani din Republica Populara Romina. Proiect Bucuresti, 1961 Das Schulwesen Sozialischer Länder in Europa. Berlin 1962.

takich przedmiotów, jak fizyka, chemia, biologia (występują one w jednakowej ilości godzin na obu kierunkach), nie stwarza pełnych możliwości dla rozwoju różnokierunkowych zainteresowań uczniów.

Osobliwością furkacji w szkolnictwie rumuńskim jest zróżnicowanie dopiero w klasie X, a więc po dwóch latach pobytu ucznia w szkole średniej. Rozwiązanie to jest korzystne przede wszystkim dlatego, że wymaga podjęcia przez ucznia decyzji wyboru kierunku o dwa lata później, a więc wtedy, gdy zainteresowania uczniów są już bardziej skrystalizowane.

3. Reforma systemu szkolnego w Czechosłowacji[1] uchwalona w grudniu 1960 r. stała się podstawą utworzenia obowiązującej dziewięcioklasowej szkoły podstawowej. Po ukończeniu tej szkoły młodzież może kontynuować dalszą naukę w dwu- lub trzyletniej szkole zawodowej, czteroletniej średniej szkole zawodowej oraz trzyletniej średniej szkole ogólnokształcącej. Absolwenci szkoły zawodowej typu zasadniczego, bez oderwania od pracy, mają możliwości pełnego uzupełnienia swojego wykształcenia średniego w nowego typu szkole średniej dla pracujących. Szkoła jest zróżnicowana na cztery kierunki nauczania: fizyczny, chemiczny, biologiczny i ogólnokształcący (tak został nazwany kierunek humanistyczny). Plan nauczania tej szkoły został zamieszczony w tabeli 3 (str. 55).

Fakt jej zróżnicowania ocenia się pozytywnie przede wszystkim ze względu na możliwość wyboru kierunku nauczania zgodnego z charakterem pracy zawodowej słuchacza. Tak więc, niezależnie od indywidualnych korzyści takiego rozwiązania, zostały uwzględnione w ten sposób interesy gospodarki narodowej.

Niezależnie od tego prowadzi się prace eksperymentalne w zakresie nauczania zróżnicowanego. W kilku szkołach eksperymentalnie stworzono dwa kierunki (matematyczno-fizyczny i chemiczno-biologiczny), których plany nauczania zamieszczono w tabeli 4 (str. 57). Obok nich, dla możliwości porównania, został przedstawiony plan nauczania szkoły niezróżnicowanej (typ podstawowy).

Osobliwością tych eksperymentalnych planów nauczania jest uwzględnienie tylko kierunków przyrodniczych, z pominięciem zarówno humanistycznego, jak i klasycznego. Wynika to z faktu, że wymiar godzinowy „humanistycznych" przedmiotów nauczania w porównaniu z planem podstawowym w ogóle nie uległ zmniejszeniu. Zróżnicowanie dotyczy tylko podstawowych przedmiotów przyrodniczych, lecz jest w ich wymiarze bardzo wyraźne. Taki „stopień" zróżnicowania nie występuje w szkolnictwie ogólnokształcącym innych państw socjalistycznych. Praktyka szkolna pokaże, czy nie jest on za wysoki.

4. Na terenie ZSRR[2] prowadzone są od dłuższego czasu przygotowania do furkacji. Oprócz przygotowań poprzedzonych różnymi eksperymentami mamy już faktycznie do czynienia z pewnymi odmianami nauczania zróżnicowanego. Dotyczy ono różnic programowych występujących w szkołach położonych w rejonach miejskich i wiejskich. Plany nauczania zostały zamieszczone w tabeli 5 (str. 58).

Niezależnie od tego prowadzone są przez Akademię Nauk Pedagogicznych RSFSR prace eksperymentalne nad możliwością znacznie większego zróżnicowania progra-

[1] Patrz: Cipro Mirosław: Reforma szkolna w Czechosłowacji. Warszawa 1963, PZWS.
Dąbrowska-Zembrzuska Eugenia: Szkolnictwo w Czechosłowacji. Wrocław 1963, Zakł. Nar. im. Ossolińskich.

[2] Patrz: „Swiaź obuczenija s trudom w sredniej szkole s differencirowannym obuczenijem". Pod red. M. A. Mielnikowa. Izdatielstwo Akademii Piedagogiczeskich Nauk RSFSR, Moskwa 1962.
Wiloch Tadeusz: Radziecki system oświatowo-wychowawczy. Warszawa 1962, PWN.

Tabela 4

Kierunek	ogólnokszt. (typ podst.)				matematyczno-fizyczny				chemiczno-biologiczny			
Przedmioty nauczania	klasa			razem	klasa			razem	klasa			razem
	I	II	III		I	II	III		I	II	III	
Język czeski i literatura	4	3	3	10	4	3	3	10	4	3	3	10
Język rosyjski	2	2	2	6	2	2	2	6	2	2	2	6
Drugi język nowożytny	3	2	3	8	3	2	3	8	3	2	3	8
Historia	2	2	2	6	2	2	2	6	2	2	2	6
Geografia	2	2	—	4	2	2	—	4	2	2	—	4
Wychowanie społeczne	1	1	1	3	1	1	1	3	1	1	1	3
Matematyka	4	4	4	12	5	5	5	15	4	4	4	12
Geometria wykreślna	—	—	—	—	—	2	2	4	—	—	—	—
Fizyka	3	3	4	10	4	4	5	13	2	3	2	7
Chemia	2	2	2	6	2	2	—	4	3	3	4	10
Biologia	2	2	2	6	—	—	2	2	2	3	4	9
Wychowanie fizyczne	3	3	3	9	3	3	3	9	3	3	3	9
Podstawy produkcji [1]	8	8	8	24	8	8	8	24	8	8	8	24
Przedmioty do wyboru [2]	—	2	2	5	—	—	—	—	—	—	—	—
Razem:	36	36	36	108	36	36	36	108	36	36	36	108
Przedmioty nadobowiązkowe [3]	2	2	2	6	2	2	2	6	2	2	2	6

[1] Z tego z zasady jeden sześciogodzinny dzień pracy produkcyjnej w zakładzie.

[2] Uczeń wybiera jeden z następujących przedmiotów: geometria wykreślna, zajęcia praktyczne z fizyki, zajęcia praktyczne z chemii i biologii, wychowanie plastyczne, wychowanie muzyczne, konwersacja.

[3] Uczniowie mogą wybrać konwersację w języku nowożytnym, łacinę, geologię i mineralogię, kreślenie techniczne, zajęcia praktyczne, wychowanie plastyczne, wychowanie muzyczne oraz gry i zabawy sportowe.

mowego średniej szkoły ogólnokształcącej. Zakłada się coraz powszechniej, że w średnich szkołach ogólnokształcących z nauczaniem specjalności zawodowych furkacja stwarza znacznie lepsze warunki przygotowania uczniów do pracy w wybranej przez nich specjalności. Badanie np. prowadzone od roku szk. 1958/59 na terenie moskiewskiej szkoły nr 710 obejmowało celowo zorganizowane cztery kierunki nauczania:

a) fizyczno-techniczny (w wymienionej szkole młodzież ucząca się na tym kierunku przygotowuje się do pracy w specjalności radiomontera);

b) chemiczno-techniczny (uczniowie kierunku chemiczno-technicznego szkoły przygotowują się do zdobycia zawodu laboranta lub aparatowego w przemyśle chemicznym);

c) przyrodniczo-agronomiczny (młodzież ucząca się na tym kierunku zdobywa specjalność ogrodnika miejskiego);

d) humanistyczny (uczniowie kierunku humanistycznego w szkole eksperymentalnej przygotowują się do pracy w specjalności bibliotekarza, korektora i pracownika sekretariatu).

Plan nauczania szkoły eksperymentalnej zamieszczono w tabeli 6 (str. 59).

Pamiętać należy, że wciąż mamy do czynienia z eksperymentem, a nie z powszechnie przyjętą i stosowaną już koncepcją.

Tabela 5

Rejon / Przedmioty nauczania	miejski					wiejski				
	klasy			razem	ogółem	klasy			razem	ogółem
	IX	X	XI			IX	X	XI		
Literatura	3	3	3	9	339	4	3	4	11	338
Matematyka	4	4	4	12	459	5	4/5	5	14,5	445
Historia	2	3	4	9	335	3	4	4	11	338
Konstytucja ZSRR	—	—	2	2	70	—	—	2	2	64
Geografia ekonomiczna	—	2	2	4	148	—	3/2	2/3	5	155
Fizyka	4	4	2	10	382	5	5	3/2	12,5	380
Astronomia	—	1	—	1	39	—	1	—	1	30
Chemia	2	3	2	7	265	2/3	3	3	8,5	261
Biologia	3	—	—	3	117	4	—	—	4	120
Kreślenie	2	—	—	2	78	3/2	—	—	2,5	75
Język obcy	2	2	3	7	261	3	3	3	9	276
Wychowanie fizyczne	2	2	2	6	226	2	2	3	7	215
Razem:	24	24	24	72	2712	31	28	29	88	2698
Przedmioty ogólnotechniczne, nauczanie pracy i praca produkcyjna	12	12	12	36	1356	5	8	7	20	+756[1] 614
Ogółem:	36	36	36	108	4068	36	36	36	88	4068
Zajęcia fakultatywne	2	2	2	6	226	2	2	3	6	184

[1] W szkole wiejskiej 756 godzin przeznacza się na prace sezonowe: w kl. IX i X po 324 godziny rocznie, w kl. XI — 108 godzin. Podczas tych prac młodzież jest wolna od nauki szkolnej. Stąd różnice w planie nauczania szkół miejskich i wiejskich, chociaż rok szkolny w tych szkołach trwa jednakowo 39 tygodni.

VI. Należy podkreślić, że nauczanie zróżnicowane nie jest osobliwością ustrojów szkolnych państw socjalistycznych. Prawie powszechnie i od dawna występuje ono w szkolnictwie ogólnokształcącym europejskich państw kapitalistycznych.

1. System szkolny w Anglii ustanowiony Aktem Edukacyjnym z 1944 r.[1] przewiduje czteroklasową szkołę podstawową, a następnie, dla młodzieży odpowiednio zdolnej, pięcioletnią szkołę średnią (gramatyczną), zróżnicowaną na następujące cztery kierunki nauczania: humanistyczny, fizyczno-matematyczny, przyrodniczo-geograficzny i artystyczny. Po ukończeniu tego cyklu uczeń, stosownie do kierunku przyszłych studiów uniwersyteckich, wstępuje do tzw. klasy szóstej (trwającej dwa, czasami trzy lata), mając do wyboru trzy jej sekcje: humanistyczną, ekonomiczną i matematyczno-przyrodniczą.

2. Średnia szkoła ogólnokształcąca w Belgii[2], przyjmująca absolwentów sześcioklasowej szkoły podstawowej, przewiduje dwa trzyletnie stopnie nauczania. Stopień niższy posiada sekcję klasyczną i równoległą do niej sekcję nowożytną. Absolwenci sekcji klasycznej stopnia niższego, rozpoczynający dalszą naukę w szkole stopnia wyższego, mają do wyboru następujące kierunki: łacińsko-grecki, łacińsko-matematyczny, łacińsko-przyrodniczy. Dla absolwentów

[1] Por. Kotłowski Karol: „Szkoła angielska po drugiej wojnie światowej". Warszawa 1960, PZWS.
[2] Por. Mońka-Stanikowa Anna: „Szkolnictwo w Belgii współczesnej". Warszawa 1963, PZWS.

Tabela 6

Kierunek	fizyczno-techniczny				chemiczno-techniczny				przyrodn.-agronomicz.				humanistyczny			
Przedmioty nauczania	klasy			razem	klasy			razem	klasy			razem	klasy			razem
	IX	X	XI		IX	X	XI		IX	X	XI		IX	X	XI	
Język rosyjski	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	2	—	4
Literatura	3	3	5/4	10,5	3	3	5/4	10,5	3/4	3	5/4	11	4	4	5/6	13,5
Matematyka	6	6	6	18	6	5	5	16	6	5	5	16	5	4	4	15
Historia	3	3	4/5	10,5	3	3	4/5	10,5	4/3	3/4	4	11	4	3	5	12
Podstawowe wiadomości polityczne	—	—	2/3	2,5	—	—	2/3	2,5	—	—	2/3	2,5	—	—	2/3	2,5
Geografia gospodarcza	2	2	—	4	2	2	—	4	2	2	—	4	2	2	—	4
Fizyka	6	6	5/4	16,5	3	4	5	12	3	4	5/4	11,5	3	4	4/3	10,5
Astronomia	—	—	1	1	—	—	1	1	—	—	1	1	—	—	1	1
Chemia	2	3	3	8	4	4	4/3	11,5	4/3	4/3	2	9	2	3	3	8
Biologia	—	2	—	2	—	2	—	2	2/3	2	2	6,5	—	2	—	2
Kreślenie	3	—	—	3	1	1	—	2	1	1	—	2	1	1	—	2
Język obcy	3	3	3	9	3	3	3	9	3	3	3/4	9,5	4	3	4/3	10,5
Wychowanie fizyczne	2	2	1	5	2	2	1	5	2	2	1	5	2	2	1	5
Razem:	30	30	30	90	27	29	30	86	30	29	30	89	29	30	30	89
Nauczanie specjalności	6	6	6	18	9	7	6	22	6	7	6	19	7	6	6	19
Ogółem:	36	36	36	108	36	36	36	108	36	36	36	108	36	36	36	108
Zajęcia fakultatywne	2	2	2	6	2	2	2	6	2	2	2	6	2	2	2	6

sekcji nowożytnej szczebla niższego szkoła ogólnokształcąca szczebla wyższego przewiduje kierunek przyrodniczy i kierunek ekonomiczny.

3. System szkolny we Francji[1] przewiduje ośmioklasową szkołę elementarną stopnia pierwszego. Po ukończeniu pięciu klas tej szkoły dzieci wstępują do szkoły stopnia drugiego, pod którą to nazwą występują licea i kolegia ogólnokształcące. Pełne liceum (szkoła państwowa) i kolegium (szkoła komunalna) ma kurs siedmioletni, podzielony na dwa cykle. Cykl pierwszy obejmuje cztery młodsze klasy i jest zróżnicowany na sekcję klasyczną i nowoczesną. Dwie klasy następne, wykazujące silne zróżnicowanie programowe, posiadają klasy aż z pięcioma sekcjami, w których główne przedmioty stanowią: a) lacina i greka, b) łacina i drugi język nowożytny, c) łacina, matematyka i fizyka, d) matematyka, fizyka i drugi język nowożytny i e) matematyka i przedmioty ekonomiczne. Program nauczania klasy końcowej ma trzy kierunki, które można by nazwać filozoficzno-społecznym, przyrodniczym i matematycznym.

Reforma szkolna, przeprowadzona w Polsce międzywojennej na podstawie ustawy z dnia 11 marca 1932 r.[2], zasadniczo zmienia ustrój szkolnictwa podstawowego, w którym pod względem organizacyjnym rozróżnia się szkoły trzech stopni, jak i średniego szkolnictwa ogólnokształcącego, w którym przewiduje się nauczanie

[1] Por. Nawroczyński Bogdan: „O szkolnictwie francuskim". Warszawa 1961, PWN.
[2] Ustawa opublikowana w Dzienniku Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej w roku 1932, nr 38, poz. 389.

dwustopniowe: czteroletnie gimnazjum i dwuletnie liceum. Gimnazjum pod względem programowym jest w zasadzie jednolite.

Liceum natomiast jest zróżnicowane na cztery kierunki: a) humanistyczny, b) klasyczny, c) matematyczno-fizyczny, d) przyrodniczy. Plan nauczania zróżnicowanego liceum zamieszczono w tabeli 7 [1].

Tabela 7

	Kierunek	humanistyczny			klasyczny			matemat.-fizyczny			przyrodniczy		
	Przedmioty nauczania	klasy		razem	klasy		razem	klasy		razem	klasy		razem
		I	II		I	II		I	II		I	II	
Obowiązkowe	Religia	2	2	4	2	2	4	2	2	4	2	2	4
	Język polski	5	5	10	4	4	8	3	3	6	3	3	6
	Język łaciński	4	4	8	4	4	8	—	—	—	—	—	—
	Język grecki	—	—	—	4	4	8	—	—	—	—	—	—
	Język obcy nowożytny	4	4	8	3	3	6	3	3	6	3	3	6
	Historia	4	4	8	4	4	8	2	2	4	2	2	4
	Zagadnienia życia współczesnego	2	2	4	2	2	4	2	2	4	2	2	4
	Geografia i geologia	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	4	4
	Biologia	2	—	2	2	—	2	2	—	2	4	2	6
	Fizyka z astronomią	2	2	4	2	—	2	4	5	9	3	3	6
	Chemia				—	—	—	3	2	5	4	—	4
	Matematyka	3	3	6	2	2	4	5	5	10	3	3	6
	Propedeutyka filozofii	—	3	3	—	3	3	—	3	3	—	3	3
	Rysunek	—	—	—	—	—	—	2	2	4	2	2	4
	Przysposobienie wojskowe	2	2	4	2	2	4	2	2	4	2	2	4
	Ćwiczenia cielesne	2	2	4	2	2	4	2	2	4	2	2	4
	Razem:	32	33	65	33	32	65	32	33	65	32	33	65
Nadobowiązkowe	Ponadto: a) 2 godziny tygodniowo przysposobienie sportowe b) 1 godzina na miesiąc obowiązkowych audycji muzycznych												
	Drugi język obcy nowożytny	2	2	4	2	2	4	2	2	4	2	2	4
	Muzyka i śpiew	2	2	4	2	2	4	2	2	4	2	2	4
	Rysunek	2	2	4	2	2	4	—	—	—	—	—	—
	Zajęcia praktyczne	—	—	—	—	—	—	2	2	4	2	2	4

Wyłączając z analizy lata drugiej wojny światowej, należy wspomnieć o dekrecie z dnia 23 listopada 1945 r. [2], który akceptuje w okresie przejściowym system organizacyjny szkolnictwa średniego uchwalony w 1932 r.

W roku szk. 1948/49 zapoczątkowano proces tworzenia jednolitej jedenastoletniej szkoły ogólnokształcącej. Z dotychczas istniejącej dwustopniowej szkoły średniej, jednolitego gimnazjum i zróżnicowanego liceum powstało czteroletnie liceum ogól-

[1] Patrz: „Program nauki w państwowym liceum ogólnokształcącym z polskim językiem nauczania". Lwów 1937, PWKS.

[2] Dekret ten wydany z mocą ustawy opublikowany został w Dzienniku Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej w roku 1946 nr 2, poz. 9.

nokształcące o niezróżnicowanym programie nauczania, istniejące w zasadniczej koncepcji do dnia dzisiejszego.

VIII. W związku z powstaniem ośmioklasowej szkoły podstawowej niezbędne jest przekształcenie wszystkich typów szkoły średniej. Koncepcje programowe i organizacyjne nowego liceum ogólnokształcącego nie są jeszcze opublikowane. Przypuszczalnie przed zatwierdzeniem będą one poddane szerokiej dyskusji. Wówczas wystąpi również zapewne na porządku dziennym problem nauczania zróżnicowanego w polskim średnim szkolnictwie ogólnokształcącym.

TADEUSZ J. WILOCH

RADZIECKA ŚREDNIA SZKOŁA OGÓLNOKSZTAŁCĄCA W OBLICZU DALSZYCH PRZEMIAN

W stosunkowo krótkim czasie w szkolnictwie radzieckim dokonały się naprawdę ogromne zmiany. Wszak jeszcze w 1957 r., gdy na dobre rozwijała się w ZSRR dyskusja na temat reformy szkolnictwa, stary model ujednoliconej „dziesięciolatki" był tam nieomal powszechnie uważany za zupełnie dobry model szkoły, do której wystarczy wprowadzić tylko niewielkie ulepszenia sprzyjające realizacji zadań kształcenia politechnicznego, aby taką właśnie szkołę uczynić naprawdę powszechną, zapewniającą wszystkim niezbędne wykształcenie ogólne i politechniczne. Dziś już po owej „dziesięciolatce" pozostały tylko wspomnienia.

W latach 1957—1958 ukształtował się w Związku Radzieckim zupełnie inny model szkolnictwa powszechnego, w ciągu następnych zaś czterech lat podjęto tam wielki wysiłek, aby podług tego modelu zmienić całe szkolnictwo. Rok 1963 wedle zapowiedzi z 1958 r. miał być bowiem ostatnim rokiem reformy. I rzeczywiście w tymże roku w zasadzie zakończyły się zaplanowane zmiany. „Dziesięciolatka" została prawie całkowicie zreorganizowana. Powstały na jej miejsce jakby dwie szkoły: ośmioletnia szkoła podstawowa i trzyletnia szkoła średnia. Aczkolwiek w większości przypadków te szkoły nadal podlegają jednemu kierownictwu, zajmują wspólne pomieszczenia i w ogóle łączą je liczne więzi, zwłaszcza zaś wspólnota nauczycielstwa i zespołów uczniowskich, funkcjonalnie, a nawet formalnie są to jednak różne szkoły o zupełnie odrębnych statutach.

W starym systemie klasy VIII—X stanowiły nic innego, jak tylko po prostu ostatni cykl szkoły dziesięcioletniej. Organizacja i metodyka pracy dydaktyczno-wychowawczej w tych klasach była w zasadzie taka sama, jak w poprzednim cyklu (czyli w klasach V—VII), założenia zaś programowe przewidywały przede wszystkim rozszerzenie, pogłębienie i utrwalenie treści, stanowiących przedmioty nauczania w drugim, a częściowo nawet w pierwszym cyklu kształcenia; nowych treści — mieszczących się zresztą najzupełniej w ramach tradycyjnego systemu kształcenia ogólnego — było tam tak niewiele, iż nie mogły one wywrzeć istotnego wpływu na charakter kształcenia w trzecim, tj. ostatnim cyklu „dziesięciolatki". Nawet stosowanie egzaminów wstępnych do klasy ósmej z tego punktu widzenia nie miało wielkiego znaczenia. W pierwszej połowie lat pięćdziesiątych w szkolnictwie radzieckim egzaminy były bowiem stosowane już od klasy czwartej. W tych warunkach i egzamin wstępny nie zapowiadał młodzieży przejścia do odrębnej szkoły. Mimo nadmiernie sformalizowanej cykliczności kształcenia szkoła dziesięcioletnia w gruncie rzeczy była „monolitem". Natomiast reforma z lat 1958—1963 zupełnie odwróciła te stosunki. Podważając cykliczność kształcenia (polegającą głównie na

koncentryczności układu programów) i zapewniając wszystkim absolwentom ośmioletniej szkoły podstawowej przejście do szkoły średniej bez egzaminu wstępnego, jednocześnie faktycznie rozbiła ów „monolit".

Uznawszy szkołę ośmioletnią za jednolity fundament całego zróżnicowanego systemu szkolnictwa średniego, radzieccy reformatorzy szkolnictwa dążyli przede wszystkim do tego, żeby uczynić ją szkołą naprawdę podstawową, zapewniającą wszystkim pełne wykształcenie podstawowe, konieczne do dalszej nauki w każdym typie szkoły średniej. Szkoła średnia według nowej koncepcji nie miała być zwyczajnym przedłużeniem szkoły ogólnokształcącej. Uznano bowiem za konieczne rozwinięcie trzech równorzędnych typów szkoły średniej: 1) szkoły ogólnokształcącej dla młodzieży nie pracującej zawodowo, 2) szkoły ogólnokształcącej dla pracujących i 3) technikum, a także niższych szkół zawodowych, tzw. szkół zawodowo-technicznych. Funkcją wszystkich typów szkolnictwa ponadpodstawowego miało być przede wszystkim przygotowywanie młodzieży do życia i pracy zawodowej, a tylko najzdolniejszym i wyróżniającym się w pracy zawodowej absolwentom wszystkich trzech typów szkoły średniej zapewniono prawo wstępu do szkół wyższych.

W związku z tym, że podstawową funkcją średniej szkoły ogólnokształcącej przestało być wyłącznie przygotowywanie młodzieży do studiów wyższych, a w co najmniej równym stopniu powinna ona przygotowywać wszystkich do pracy zawodowej i uczestnictwa w życiu społecznym, treść tej szkoły nie może być po prostu uzupełniającym cyklem kształcenia. To już nie kolejny, ostatni cykl kształcenia podstawowego, lecz zupełnie odrębny, swoisty typ szkoły średniej, opatrzony nawet osobliwą nazwą „średniej ogólnokształcącej politechnicznej szkoły pracy z nauczaniem produkcyjnym".

Swoistość radzieckiej średniej szkoły ogólnokształcącej

Ta szkoła nie ma odpowiednika w żadnym tradycyjnym systemie oświatowym. Będąc jednocześnie szkołą ogólnokształcącą i zawodową zasadniczo różni się zarówno od tradycyjnych średnich szkół ogólnokształcących (gimnazjum, kolegium, ateneum, high school itp.), jak i od różnych typów szkół zawodowych. W przeciwieństwie do średnich szkół ogólnokształcących, kształcących w zasadzie tylko ogólnie, radziecka „średnia ogólnokształcąca politechniczna szkoła pracy z nauczaniem produkcyjnym" zapewnia ściśle określoną specjalizację zawodową. Kształci po prostu ślusarzy, mechaników, elektrotechników, laborantów, hodowców zwierząt, ogrodników etc. Absolwenci tej szkoły wraz z maturami otrzymują świadectwa określające charakter i poziom kwalifikacji zawodowych z zaszeregowaniem do odpowiedniej grupy taryfowej. Ale specjalizacja zawodowa w tej szkole nie jest jej celem jedynym. Co więcej, według opinii pewnego dyrektora szkoły, E. Makarewicza, porównującego ten typ szkoły z typem szkoły zawodowo-technicznej, specjalizacja zawodowa w ogóle nie jest celem radzieckiej szkoły średniej. Pisze on, że „dla szkoły średniej nauka zawodu nie jest celem, lecz tylko — środkiem włączenia uczniów do pracy wytwórczej. Nie można bowiem — jego zdaniem — wychowywać młodzieży bez wdrożenia jej do pracy fizycznej na pożytek ojczyzny. Kimkolwiek kto będzie, przyda mu się też doświadczenie w pracy".[1] Swoje wywody Makarewicz kończy stwierdzeniem, że różnica między tymi dwoma typami szkół polega na tym, że szkoła zawodowa przysposabia wyłącznie do jednego zawodu, a ogólnokształcąca — po prostu zapewnia tylko możliwość podejmowania pracy zawodowej.

Jako podstawowe założenia przy ustalaniu modelu takiej szkoły średniej przyjęto

[1] E. Makarewicz: Rożdajetsa nowaja szkoła. Kosmonawty ili slesary? Czem otliczajetsa odinadcatiletka ot remieslennowo uczilisczca? *Komsomolskaja prawda*, 25 marca 1961.

bowiem, że: 1) cała młodzież powinna jednakowo przygotowywać się do pracy, 2) wszyscy powinni otrzymać wielostronne wykształcenie średnie, 3) średnia szkoła ogólnokształcąca powinna zapewnić młodzieży kwalifikacje zawodowe, 4) nauka w szkole powinna być ściśle związana z uczestnictwem młodzieży w pracy społecznie użytecznej, 5) średnia szkoła ogólnokształcąca powinna wdrażać młodzież do czynnego uczestnictwa w życiu społecznym [1]. Podstawowym warunkiem spełnienia tych postulatów miało być połączenie kształcenia ogólnego w szkole średniej z tak zwanym nauczaniem produkcyjnym i pracą młodzieży w przedsiębiorstwach produkcyjnych i usługowych.

Budując model takiej szkoły średniej uzgodniono, że poziom kształcenia ogólnego w tej szkole nie może być niższy niż w „dziesięciolatce", a tzw. nauczanie produkcyjne może być realizowane tylko równolegle z kształceniem ogólnym. Doceniając znaczenie kształcenia ogólnego dla specjalizacji zawodowej szkoły średniej reformatorzy również stanowczo odrzucali sugestie rzeczników profesjonalizacji, zmierzającej do podporządkowania kształcenia ogólnego specjalizacji zawodowej, jak też zerwali z pierwotnymi próbami uzupełniania kształcenia ogólnego elementami przysposobienia zawodowego. W Instytucie Metod Nauczania Akademii Nauk Pedagogicznych RSFRR — gdzie opracowywano tę koncepcję — dominowała opinia, że „podstawy nauki" i „podstawy produkcji" mają odrębne struktury, własną logikę, której w żadnym przypadku nie wolno łamać w procesie nauczania. Dlatego „nauczanie produkcyjne" potraktowano jako samoistny dział w planie nauczania, którego treść może być różna w zależności od warunków środowiskowych i kierunków przysposobienia zawodowego.

Do dokładnego ustalenia kierunków i form realizacji tzw. nauczania produkcyjnego upoważniono w zasadzie każdą szkołę, ustalając tylko, że przeciętnie na ten cel można przeznaczyć po dwa dni (tj. 12 godz.) w tygodniu dla każdej klasy od IX do XII. Rychło jednak okazało się, że taka dowolność w realizacji „nauczania produkcyjnego", zmierzająca do uzgodnienia przysposobienia zawodowego z warunkami środowiskowymi i życzeniami młodzieży, powoduje nadmierne rozdrobnienie specjalizacji zawodowej oraz obniżenie poziomu kształcenia ogólnego, politechnicznego i zawodowego. W roku szkolnym 1961/62 w szkołach średnich RSFRR prowadzono przysposobienie zawodowe w zakresie aż 657 specjalności, w tym na wsi — w 154 specjalnościach [2].

Komplikacje reformy szkolnej

Już podczas reformy zauważono, że niektórzy działacze oświatowi zanadto wzorowali się na szkołach zawodowo-technicznych, dążąc do osiągania takich samych wyników ekonomicznych, jakie zazwyczaj osiągają te szkoły [3].

Dyskusja, jaka się wywiązała na ten temat w latach 1961—1962, potwierdziła zasadność niepokoju o poziom kształcenia ogólnego i politechnicznego [4]. Stawiając pytania: „Czy nauczanie produkcyjne jest politechniczne, czy sprzyja ono wszechstronnemu rozwojowi uczniów — rozwijaniu ich zainteresowań i uzdolnień, czy podnosi poziom kształcenia ogólnego i kształtuje zamiłowanie do pracy, zwłaszcza w wybranym zawodzie?", jeden z wybitniejszych pedagogów radzieckich, D. A. Epsztejn, stwierdził w 1962 r., że „niestety, dla dużej liczby uczniów trudno na to

[1] Sojedinienije obuczenija s proizwoditielnym trudom uczaszczichsa. Pod red. S. G. Szapowalenko. Moskwa 1958, Izd. Akademii Piedagogiczeskich Nauk RSFSR.

[2] A. Czernikow: Usilit' wnimanije sjelskim szkołom s proizwodstwiennym obuczenijem. *Narodnoje obrazowanije* 1962, nr 9.

[3] Kompas — politiechnizacja. Bezdieljem trudu nie nauczysz. Dołżen li uczenik połuczat' zarpłatu? Dwa goda poiskow i razdumij. *Komsomolskaja prawda* 1961, nr 56.

[4] Lubow Kabo: Ostorożno, szkoła. *Izwiestija* 1962, nr 10.

pytanie odpowiedzieć twierdząco. Mimo wielkiego wysiłku i wytężonej pracy szkół i przedsiębiorstw, dotąd nie udało się zrealizować poważnych zadań stojących przed szkołą. Wielki jest odsiew uczniów ze starszych klas szkół z nauczaniem produkcyjnym: średnio rocznie sięga 20%. Z niektórych danych wynika, że mało młodzieży podejmuje pracę lub studia w zakresie tego zawodu, do którego przygotowuje szkoła... Nie zawsze nauczanie produkcyjne wpływa dodatnio na poziom kształcenia ogólnego, czasem notuje się nawet osłabienie zainteresowania do nauki. Uczeni z całego kraju zwracają uwagę na niedostateczne przygotowanie absolwentów do kontynuowania nauki w uczelniach wyższych i na konieczność stosowania specjalnej rekrutacji studentów".

Te niedociągnięcia — zdaniem Epsztejna — mają kilka przyczyn. Pierwszą z nich jest charakter zawodów, do których przygotowuje się młodzież. Z danych statystycznych Federacji Rosyjskiej wynika, że w roku 1961/62 prowadzono nauczanie w zakresie 657 zawodów — od zawodu krawcowej-maszynistki, której potrzebne w zasadzie niedługie ćwiczenia praktyczne, do agronoma, któremu potrzebne wyższe wykształcenie (oczywiście, takiego wykształcenia szkoła faktycznie nie zapewnia). Szkoła przygotowuje przeważnie do zawodów o wąskim profilu, a wybór tych zawodów dokonuje się przeważnie żywiołowo. Decydującym czynnikiem jest baza produkcyjna. A jeśli bazy brakuje, wybiera się zawód, do którego można przygotować byle jak. Tym tłumaczy się na przykład szerokie rozpowszechnienie zawodu krawcowej, który pod względem liczebności uczennic przeważa nad zawodami elektrotechnicznymi, chemicznymi, nie mówiąc już o budowlanych, do których szkoła średnia prawie wcale nie przygotowuje młodzieży.

A treść nauczania produkcyjnego — według Epsztejna — w znacznej części szkolnictwa można krótko określić jako ciasny profesjonalizm, często o charakterze rzemieślniczym. Mało też jest pożytku z łączenia zawodów, jeśli kształcenie nie opiera się na fundamencie politechnicznym. Z danych Ministerstwa Oświaty RSFRR wynika, że przygotowywanie do pracy bardzo wielkiej liczby uczniów odbywa się w systemie indywidualno-brygadowym, często bez stanowisk roboczych, niekiedy nawet bez programów, a tylko według przydziału zadań roboczych. Okazało się, że w poprzednim roku trzydzieści dwa tysiące młodzieży uczyło się tylko przez obserwowanie pracy dorosłych robotników. Prawdopodobnie — według przypuszczeń Epsztejna — liczba takich uczniów jest naprawdę jeszcze większa. Na przykład w obwodzie nowosybirskim takich „zaplecz ników" było dwa tysiące. Do opiekowania się młodzieżą przydzielano nierzadko robotników nie mających do tego odpowiednich kwalifikacji. Często młodzież bywa wykorzystywana do prac podrzędnych, nie zapewniających żadnej specjalizacji [1].

Wśród pedagogów dociekających głównej przyczyny komplikacji reformy szkolnej w ZSRR jest dużo takich, co twierdzą, iż zbyt raptowne było przejście od jednego modelu szkoły — zaniedbującego praktyczne przygotowanie młodzieży do życia — do innego — zasadzającego się na pracy produkcyjnej uczniów szkoły średniej. Zwraca się też uwagę na to, że praca młodzieży, na którą przeznaczono prawie trzecią część czasu przewidzianego na naukę w szkole średniej, wciąż jest za mało związana z całokształtem procesu dydaktyczno-wychowawczego. Dotąd bowiem — jak podaje jeden z dyrektorów szkoły — „niektórzy pedagogowie, i nie tylko pedagogowie, rozrzewniają się i zachwycają tym, że uczeń siadł za kierownicą traktora i pracuje, a mało ich interesuje to, czy on zna się na budowie tego traktora i na zasadach agrotechnicznych wykonywanej pracy". A przecież — jak słusznie podkreśla ten autor — to jest najważniejsze w wiązaniu nauki z pracą produkcyjną. Jeśli uczeń opanuje metody stosowania wiedzy w praktyce i zrozumie jej znaczenie dla

[1] D. A. Epsztejn: Osnownyje naprawlenija proizwodstwiennowo obuczenija w sredniej szkole. *Sowietskaja piedagogika* 1962, nr 9.

życia i pracy oraz nauczy się interpretowania obserwowanych i poznawanych zjawisk, to te umiejętności najbardziej przyczynią się do podniesienia poziomu jego wiedzy ogólnej, a przede wszystkim — uzupełnią wykształcenie politechniczne oraz zapewnią przygotowanie do życia i pracy [1].

Korelacja kształcenia w szkole zróżnicowanej

Koncepcja szkoły zróżnicowanej o czterech podstawowych kierunkach została opracowana w Akademii Nauk Pedagogicznych RSFRR prawie jednocześnie z koncepcją równoległego kształcenia ogólnego i przysposobienia zawodowego. Od 1958 r. stała się ona przedmiotem eksperymentu w dwóch szkołach: w szkole 710 w Moskwie oraz 18 w Pawłowo-Posadzie, później zaś także w innych szkołach na terenie kilku republik radzieckich. Na szczególną uwagę zasługują jednak te dwie pierwsze szkoły eksperymentalne, pracujące pod kierunkiem znanego pedagoga, M. Mielnikowa, przy współudziale takich naukowców, jak D. Epsztejn, N. Gonczarowa, A. Leontiew, i wielu innych reprezentantów Akademii Nauk Pedagogicznych RSFRR.

Dążąc do zapewnienia korelacji między kształceniem ogólnym i politechnicznym ze specjalizacją zawodową ta grupa pedagogów podjęła próbę dostosowania programów poszczególnych przedmiotów ogólnokształcących do potrzeb przyszłej specjalizacji w wybranych zawodach. W wyniku zmian programowych powstał model szkoły zróżnicowanej o czterech kierunkach: fizyczno-technicznym, chemiczno-technicznym, przyrodniczo-technicznym i humanistycznym. Programy nauczania na tych kierunkach różnią się nie tylko strukturą wewnętrzną, lecz również zakresem treści. Rozszerzając na przykład zakres treści z fizyki, matematyki i kreślenia na kierunku fizyczno-technicznym, jednocześnie zmniejszono — w stosunku do programów standardowych Ministerstwa Oświaty — zakres treści z niektórych przedmiotów „niekierunkowych". Również kosztem innych przedmiotów ogólnokształcących rozszerzono zakres treści nauczania z języka rosyjskiego i obcego oraz historii i literatury na kierunku humanistycznym. I tak samo na innych kierunkach.

W wyniku takich zmian w roku 1962/63 różnice między planem eksperymentalnym a planem Ministerstwa Oświaty RSFRR przedstawiały się następująco:

— na kierunku fizyczno-technicznym wymiar godzin nauczania trzech przedmiotów kierunkowych: matematyki, fizyki i kreślenia, był większy niż w planie ministerstwa o 306,
— na kierunku chemiczno-technicznym wymiar godzin nauczania chemii i matematyki — większy o 169,
— na kierunku biologiczno-technicznym wymiar godzin nauczania biologii, matematyki i chemii — większy o 136,
— na kierunku humanistycznym wymiar godzin nauczania języka rosyjskiego i obcego oraz literatury i historii — większy o 345 godzin [2].

Tak znacznych zmian dokonano wskutek redukcji treści z poszczególnych przedmiotów tzw. niekierunkowych oraz „nauczania produkcyjnego". Na kierunku fizyczno-technicznym zmniejszono wymiar godzin nauczania przedmiotów „niekierunkowych" o 138 i „nauczania produkcyjnego" o 168, na chemiczno-technicznym o 151 i 28, na biologiczno-technicznym — o 136 i 43, a na humanistycznym — o 203 i 132 godz.

[1] A. Szczekołdin: Mysli ob odinadcatiletniej szkole. *Narodnoje obrazowanije* 1963, nr 2.

[2] Szczegółowe informacje na ten temat zawiera książka: Swiaź obuczenija s trudom w sredniej szkole s differencyrowannym obuczenijem. Pod red. M. A. Mielnikowa. Moskwa Izd. Akademii Piedagogiczeskich Nauk RSFSR 1962, s. 241. Por. także: M. A. Mielnikow: Eksperyment w zakresie nauczania zróżnicowanego w radzieckiej szkole średniej. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1963, nr 2.

Pod koniec 1962 r. przeszło czteroletnie doświadczenia tak zróżnicowanych klas eksperymentalnych stały się przedmiotem zasadniczej dyskusji w Instytucie Kształcenia Ogólnego i Politechnicznego Akademii Nauk Pedagogicznych RSFRR. Rada Naukowa Instytutu uznała w zasadzie za słuszne ścisłe powiązanie kształcenia ogólnego na poszczególnych kierunkach z przysposobieniem do pracy w zawodach produkcyjnych i usługowych. Wychodząc z założenia, że taki model zróżnicowanej szkoły średniej może być podczas przyszłej reformy szkolnictwa rozpowszechniony w całym kraju, postanowiono rozszerzyć w latach 1965—1967 eksperyment weryfikujący koncepcję szkoły średniej zróżnicowanej w czterech kierunkach: fizyczno-matematycznym, chemicznym, biologicznym i ogólnym, przysposabiając do pracy w wybranych grupach zawodów. Zwolennicy tak zróżnicowanej szkoły średniej spodziewają się, że już w latach 1970—1972 całe szkolnictwo radzieckie może być zreformowane według tego wzoru.

Według przygotowanego w 1962 r. przez Instytut Kształcenia Ogólnego i Politechnicznego Akademii Nauk Pedagogicznych RSFRR planu przyszłej powszechnej szkoły średniej zróżnicowanie treści nauczania na poszczególnych kierunkach byłoby znaczne. Na kierunku fizyczno-matematycznym przewidziano zwiększenie wymiaru godzin nauczania trzech przedmiotów kierunkowych: matematyki, fizyki i chemii — o 515 godzin i zmniejszenie o 494 liczby godzin na pięć przedmiotów „niekierunkowych" — biologii, historii, literatury, języka obcego i geografii; biologię i geografię w ogóle wykreślono z planu nauczania na tym kierunku.

Na kierunku chemicznym zwiększono o 498 liczbę godzin trzech przedmiotów „kierunkowych" — chemii, fizyki i matematyki, zmniejszono zaś o 504 liczbę godzin pięciu przedmiotów „niekierunkowych", przy czym zrezygnowano w ogóle z nauczania geografii na tym kierunku.

Na kierunku biologicznym zwiększono o 327 liczbę godzin czterech przedmiotów „kierunkowych" — biologii, fizyki i matematyki — a cztery przedmioty „niekierunkowe" — literatura, historia, geografia i język obcy — tracą 455 godzin; geografię wykreśla się z planu.

Na kierunku ogólnym (który powinien być rozbudowany nie tylko w tych szkołach, w których nie można zorganizować innych kierunków, lecz także — obok trzech wyżej wymienionych) o 141 zwiększono liczbę godzin nauczania matematyki, fizyki i chemii, a o 148 zmniejszono liczbę godzin biologii, geografii i rysunku technicznego. Poza tym na kierunkach: fizyczno-matematycznym, chemicznym i ogólnym zmniejszono o 250 liczbę godzin „nauczania produkcyjnego".

Przewidywane zmiany wywołały zrazu wiele zastrzeżeń zarówno wśród licznych zwolenników kształcenia encyklopedycznego, jak i rzeczników obecnego systemu łączenia nauczania z pracą produkcyjną. Jednych niepokoją redukcje programów nauczania przedmiotów „niekierunkowych", niezbędnych — ich zdaniem — w kształceniu ludzi wszechstronnie rozwiniętych [1], inni wyrażają obawy, czy zróżnicowanie szkoły średniej — chociaż zasadniczo inne niż w wielu systemach zagranicznych — nie spowoduje rozbicia szkolnictwa średniego na odrębne typy szkół, nie zapewniające jednakowego przygotowania całej młodzieży do życia [2].

Jednym i drugim zróżnicowanie szkoły średniej wydaje się sprzeczne z ideałem wychowania wszechstronnie rozwiniętych budowniczych komunizmu.

Według Rudniewa w szkole średniej nie należy uczyć w szerszym lub węższym zakresie matematyki, fizyki, chemii, biologii i przedmiotów humanistycznych w zależności od kierunków specjalizacji zawodowej. Cała młodzież — bez

[1] P. Rudniew: K woprosu o „differencjacji obszczewo obrazowanija" w sredniej szkole. *Narodnoje obrazowanije* 1963, nr 1.

[2] R. Miedwiediew: Ob itogach odnowo naucznowo ekspierimenta. *Narodnoje obrazowanije* 1963, nr 3.

względu na przyszłą specjalizację zawodową — powinna mieć zapewnione jednakowe gruntowne wykształcenie ogólne ze wszystkich podstawowych przedmiotów nauczania.

Powołując się na to, że wielostronne, wspólne dla wszystkich, wykształcenie ogólne konieczne jest jako warunek wszechstronnego rozwoju osobowości, Rudniew staje w obronie średniej szkoły ogólnokształcącej przeciwko tendencjom „uzawodowienia" tej szkoły. Jeśli szkoła średnia — oprócz swojego podstawowego zadania, jakim jest kształcenie ogólne — uwzględnia jakieś warunki ekonomiczne, związane z przygotowaniem młodzieży do pracy, to — według niego — w żadnym przypadku przysposobienie zawodowe nie może mieć wpływu na ograniczenie lub reglamentowanie potrzeb duchowych, w szczególności zaś — zainteresowań poznawczych młodzieży. Zwraca uwagę na to, że wykształcenie ogólne — jako osnowa i fundament specjalizacji zawodowej — ma znacznie szerszy zakres i nie może być podporządkowane tej czy innej grupie zawodów. Według niego „sama koncepcja specyfikacji kształcenia ogólnego jest fałszywa, na wskroś sprzeczna, a narzucając jednostronność niechybnie prowadzi ona do wypaczenia samej istoty kształcenia ogólnego".

Aczkolwiek nie zakwestionował on wprost przysposobienia zawodowego w szkole średniej, z jego rozważań można wnosić, iż absolutnie nie zadowala go obecny system specjalizacji zawodowej w tej szkole. Tym bardziej więc dlatego furkacja, prowadząca do zacieśnienia kształcenia ogólnego i podporządkowania go specjalizacji zawodowej, wydała mu się niedopuszczalnym odstępstwem od tradycji kształcenia w średniej szkole ogólnokształcącej.

Znamienne, że tak samo ostro przeciwko próbom podporządkowania kształcenia ogólnego specjalizacji zawodowej występuje znany teoretyk kształcenia politechnicznego i przysposobienia zawodowego, prof. S. Szabałow. Podkreślając, iż prawdziwym osiągnięciem reformy z 1958—1963 r. było przełamanie niechęci młodzieży do pracy fizycznej, Szabałow twierdzi jednak, że ta reforma nie stworzyła jeszcze właściwego modelu szkoły średniej. Jego zdaniem główną wadą wielu nowo powstałych szkół średnich jest to, że po prostu kopiują one nie najlepsze wzory szkół zawodowych, nie zapewniając ani gruntownego wykształcenia ogólnego i politechnicznego, ani też prawdziwej pracy produkcyjnej. Szabałow domaga się, żeby nauczanie było nauczaniem, a praca musi być pracą[1]. Często obserwowane przypadki mechanicznego łączenia kształcenia ogólnego i politechnicznego z przysposobieniem zawodowym i pracą produkcyjną uczniów średniej szkoły ogólnokształcącej grożą bowiem niebezpiecznym obniżeniem poziomu nauczania i wychowania[2].

W obliczu piętrzących się trudności, związanych z reformą szkoły średniej w Związku Radzieckim, na miejsce nadmiernego optymizmu, towarzyszącego w latach 1956—1958 eksperymentalnym próbom łączenia kształcenia w szkole średniej z pracą produkcyjną młodzieży, już podczas reformy przyszła kolej na refleksje na temat dalszych perspektyw rozwoju szkolnictwa średniego. A z tego punktu widzenia okazuje się, że przed wprowadzeniem obowiązkowego kształcenia na poziomie szkoły średniej konieczne są jeszcze istotne zmiany w dotychczasowym systemie szkolnym. Samo zbliżenie szkoły ogólnokształcącej do życia i powiązanie kształcenia ogólnego z zawodowym — mimo niewątpliwej doniosłości tego rodzaju przemian — nie stwarza wystarczających podstaw dla upowszechnienia prawdziwego wykształcenia średniego. Powszechna szkoła średnia w społeczeństwie socjali-

[1] S. M. Szabałow: O problemach wospitanija w proizwodstwiennom obuczenii. *Szkoła i proizwodstwo* 1963, nr 11.

[2] Protiw kustarszczziny w proizwodstwiennom obuczenii. *Szkoła i proizwodstwo* 1961, nr 1; W. A. Suchomlinskij: Uroki po limitu. *Komsomolskaja prawda* 1962, nr 108; P. Atutow: O politiechniczeskoj naprawlennosti podgotowki szkolnikow. *Narodnoje obrazowanije* 1962, nr 1 i in.

stycznym musi być prawdziwą szkołą dokształcającą. Powinna ona zapewnić wszystkim prawdziwe wykształcenie średnie, konieczne zarówno dla tych, którzy bezpośrednio po jej ukończeniu przystępują do pracy zawodowej, jak i dla tych, którzy mają podejmować studia wyższe w celu osiągnięcia wyższych kwalifikacji zawodowych.

Perspektywy dalszych zmian w szkolnictwie radzieckim

Coraz częściej pojawiające się w prasie radzieckiej najrozmaitsze artykuły, krytycznie przedstawiające obecny stan szkolnictwa średniego i sugerujące konieczność dokonania nowej reformy szkolnej, są na pewno pierwszymi jaskółkami tej reformy, która już wkrótce będzie towarzyszyć realizacji programu KPZR w dziedzinie oświaty. Jak wiadomo bowiem, program KPZR z 1961 r. wysunął realizację powszechnego obowiązkowego kształcenia średniego na pierwsze miejsce wśród podstawowych zadań politycznych w dziedzinie oświaty i wychowania, aczkolwiek nie rozstrzygnął definitywnie zagadnień struktury i treści szkoły średniej, która ma zapewnić wszystkim wykształcenie na tym poziomie. Ten program zapowiada tylko, że należy „w ciągu najbliższego dziesięciolecia zrealizować obowiązkowe jedenastoletnie nauczanie średnie, ogólne i politechniczne dla wszystkich dzieci w wieku szkolnym oraz nauczanie w zakresie 8 klas tej części młodzieży, która jest zatrudniona w gospodarce narodowej i nie posiada odpowiedniego wykształcenia; w następnym dziesięcioleciu — zapewnić wszystkim możność zdobycia pełnego wykształcenia średniego. Powszechne obowiązkowe wykształcenie średnie zapewnione jest przez rozwój ogólnego i politechnicznego nauczania połączonego z udziałem uczniów w miarę sił w pracy społecznie pożytecznej, jak również przez znaczne rozszerzenie sieci szkół wieczorowych, dających średnie wykształcenie bez oderwania od produkcji" [1].

Dopiero z późniejszej interpretacji prezydenta Akademii Nauk Pedagogicznych RSFRR, I. A. Kairowa, dowiadujemy się, że chodzi tu raczej o stworzenie jednolitej politechnicznej szkoły średniej. W roku 1963 Kairow pisał między innymi: „Jednym z centralnych problemów naszych czasów jest stworzenie jednolitej politechnicznej szkoły pracy, tj. zaprojektowanie szkoły dla społeczeństwa komunistycznego. W świetle nowego programu partyjnego trzeba rozpatrzyć perspektywy rozwoju systemu oświaty i określić, które spośród obecnie istniejących typów uczelni mają perspektywy i w jaki sposób powinny się dalej rozwijać, jaki powinien być stosunek w systemie oświaty między szkołami zwykłymi, całodziennymi i internatowymi. W związku z wprowadzeniem przysposobienia zawodowego do szkoły ogólnokształcącej i elementów kształcenia ogólnego do szkolnictwa zawodowego pojawiła się konieczność przemyślenia sprawy złączenia tych dwóch typów szkół w jedną politechniczną szkołę pracy" [2].

Ale na tym już kończy się rozważanie na ten temat. Kairow nie przeprowadził analizy złożonej problematyki struktury i treści przyszłej powszechnej szkoły średniej, pozostawiając tę problematykę do dyskusji i badań naukowych. Zresztą cytowana praca Kairowa ma w ogóle charakter raczej rozwiniętego programu badań naukowych, a nie naukowej analizy problematyki pedagogicznej. I chyba tylko tym można wytłumaczyć oczywisty relatywizm poszczególnych sformułowań.

Inicjując bardzo odpowiedzialne badania, Kairow widocznie nie chciał narzucić jakiegoś arbitralnego stanowiska. Z jego wypowiedzi trudno wnioskować, czy przy-

[1] Projekt programu i statutu Komunistycznej Partii Związku Radzieckiego. Warszawa KiW, 1961, s. 144.

[2] I. A. Kairow: Nowaja programma KPSS i zadaczi piedagogiczeskoj nauki. Moskwa 1963, Izd. Akademii Piedagogiczeskich Nauk RSFSR, s. 13.

szła obowiązkowa szkoła średnia będzie szkołą zupełnie nową, niepodobną do obecnie istniejących szkół średnich, czy na tym poziomie pozostanie tylko jedna szkoła średnia (na przykład odpowiednio do tego dostosowana „średnia ogólnokształcąca politechniczna szkoła pracy z nauczaniem produkcyjnym"), a szkoły zawodowo-techniczne, technika i inne szkoły zawodowe będą kształcić dalej tylko absolwentów tej szkoły średniej, czy też wreszcie dojdzie do połączenia całego obecnego szkolnictwa ponadpodstawowego w systemie jednolitej szkoły średniej? Każde z trzech cytowanych zdań z osobna nasuwa inne przypuszczenie, kontekst zaś jest niezupełnie wyraźny. Nie wyklucza on nawet możliwości jakiegoś pośredniego rozwiązania. Zresztą już w 1963 r. pojawiły się w Związku Radzieckim najrozmaitsze koncepcje nowej szkoły. Wśród nich są i takie, co faktycznie zwiastują odejście od obecnego modelu szkoły średniej w kierunku unifikacji kształcenia podstawowego na wzór dawnej „dziesięciolatki" z możliwością jeszcze większego niż dotychczas zróżnicowania kształcenia na nieco wyższym poziomie.

Na rzecz takiej właśnie przebudowy szkolnictwa przemawiają przede wszystkim względy natury ekonomiczno-społecznej. Podczas obecnej reformy okazało się bowiem, że na przełomie lat pięćdziesiątych i sześćdziesiątych zbyt optymistycznie oceniano możliwości łączenia nauczania z pracą produkcyjną młodzieży. W 1963 r. redakcja czołowego czasopisma pedagogicznego w ZSRR, miesięcznika *Sowietskaja piedagogika*, podała wręcz, że „rozwój kształcenia wieczorowego napotyka znaczne przeszkody. We wszystkich klasach szkół wieczorowych w RSFRR uczy się około 370 tys. chłopców i dziewcząt w wieku 15—17 lat, w tym znaczna część — wbrew ustawie o kształceniu obowiązkowym dla wszystkich — przyszła tu przed ukończeniem szkoły ośmioletniej. Główna trudność w rozszerzaniu kształcenia wieczorowego młodzieży w wieku szkolnym polega na niemożności zatrudnienia absolwentów szkoły ośmioletniej" [1].

W znacznej części szkół nie ma warunków do prawidłowego zorganizowania przysposobienia zawodowego. Liczne rady gospodarki narodowej i przedsiębiorstwa produkcyjne nie wykazują jeszcze wystarczającej troski o stworzenie do tych celów bazy dydaktyczno-materialnej: w tych przedsiębiorstwach uczniowie nie mają stałych miejsc roboczych i dlatego w dniach przeznaczonych na praktyki po prostu bezczynnie marnują czas [2].

Skoro więc dla młodocianych nie starcza miejsc w przedsiębiorstwach produkcyjnych i usługowych, a szkoły też mają zbyt wiele trudności w organizowaniu przysposobienia zawodowego na należytym poziomie, tylko przedłużenie okresu kształcenia podstawowego, zapewniającego łatwiejsze włączenie absolwentów szkoły dziewięcio- lub dziesięcioletniej do systemu przysposobienia zawodowego wydaje się najprostszym sposobem przezwyciężenia obecnych trudności w realizacji polityki oświatowej. Ale dotychczasowe doświadczenia reformy szkolnej w ZSRR przestrzegają przed pójściem na łatwiznę.

Słusznie więc Kairow zachęca do badań naukowych nad koncepcją przyszłej powszechnej szkoły średniej, nie narzucając z góry żadnego gotowego wzoru. Koncepcji szkoły średniej w naszych czasach nie można bowiem wydedukować bez dokładnego poznania wszelkich uwarunkowań rozwoju życia ekonomiczno-społecznego i kulturalnego kraju i wszystkich jego regionów. Takie właśnie badania zmierzające do wykrycia uwarunkowań i prawidłowości rozwoju oświaty na szerszą skalę w Związku Radzieckim już podjęto, ale na wyniki tych badań trzeba jeszcze poczekać.

[1] *Sowietskaja piedagogika* 1963, nr 12.
[2] Ibid. s. 9.

LEOKADIA DOKTÓR

AMERYKAŃSKA HIGH SCHOOL I JEJ WSPÓŁCZESNE NIEPOKOJE [1]

I. Druga połowa XX wieku na całym świecie, a szczególnie w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej, odznacza się intensywnością poszukiwań w zakresie nowych wartości i nowych form w dziedzinie twórczości artystycznej i etycznej, na polu nauki i techniki, w dziedzinie społecznej i politycznej.

Zawsze jednak tworzeniu nowych podstaw filozoficznych nowego sposobu interpretowania świata towarzyszy proces rozpadu dawniejszych form wychowania i nauczania. Jedne z nich ulegają przeistoczeniu, inne zaś zupełnie zanikają, ustępując miejsca innym, bardziej przystosowanym do życia i potrzeb społeczeństwa.

Dzieje się tak dlatego, że każda nowa cywilizacja, a dotyczy to także cywilizacji eratomowej, wytwarza zarówno pewne formy wychowania najbardziej odpowiadające duchowi czasu, jak również pewien typ szkoły, której zadaniem jest uświadomienie sobie nowych objawów życia społecznego i naukowego oraz odpowiednie przystosowanie się do pracy dydaktycznej i wychowawczej. Intensywny rozwój filozofii amerykańskiej w początkach XX wieku spowodował, że ruch pedagogiczny w tym okresie w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej był ogromny. Myśl pedagogiczna tego okresu w Stanach Zjednoczonych kształtowała się zwłaszcza pod wpływem filozofii pragmatystycznej, którą na teren pedagogiki przede wszystkim wprowadził i rozwinął John Dewey. Konsekwencje tego przetrwały aż do lat ostatnich, które określamy jako początki ery atomowej.

II. Pedagogikę opartą na przesłankach filozofii pragmatystycznej sformułowano jako pedagogikę wychodzącą od dziecka, pedagogikę swobody i twórczości dziecięcej, pedagogikę traktującą dziecko jako podmiot wychowawczych zabiegów. Szkoły organizowane według wskazań tej pedagogiki system klas zastąpiły zespołem pracowni, usiłowały zmieniać program nauczania i organizować naukę łączną oraz artystyczną działalność dzieci i młodzieży. Przewodnią myślą systemu pedagogicznego J. Deweya było w maksymalnym stopniu zbliżenie szkoły do życia.

Postępowość tego kierunku wychowania zawierała się przede wszystkim w pierwszej fazie jego działalności, tzn. w okresie nieubłaganej walki z pedagogiką herbartowską, i z tego okresu właśnie nosi ona miano tzw. pedagogiki progresywistycznej. w późniejszej fazie jej rozwoju miano to przestało odpowiadać reprezentowanej przez nią treści.

Pedagogika ta w całokształcie swych skutków przyczyniła się do obniżenia poziomu wykształcenia ogólnego na skutek niedociągnięć reprezentowanego przez nią systemu oświatowego, który nie wyszedłszy jeszcze ze sfery prób i eksperymentów wyraźnie stanął w dziedzinie dydaktyki, a więc w teorii i praktyce nauczania, na pozycji skrajnego liberalizmu i subiektywizmu. Ujawniło się to szczególnie w ciągu ostatnich kilku lat, gdy rola nauki w społeczeństwie amerykańskim niespodziewanie urosła.

Postawienie znaku równości między szkołą a życiem doprowadziło nie tylko do zwulgaryzowania roli i znaczenia programów szkolnych, systematycznego i gruntownego nauczania przedmiotów ogólnokształcących oraz negację klasycznych zasad nauczania, ale także do przekreślenia podstawowej roli nauczyciela jako kierownika pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkole [2].

[1] Na marginesie książki Jamesa B. Conanta pt. „The American High School Today", 1959.

[2] Zagadnienie to szeroko omówił prof. J. Szaniawski w swej książce pt. „Humanizacja pracy a funkcja społeczna szkoły". KiW 1962.

Niedostosowanie tej szkoły do aktualnych potrzeb społeczeństwa w dziedzinie społeczno-polityczno-ekonomicznej, przede wszystkim zaś w naukowej i technicznej można obserwować zwłaszcza obecnie, gdzie uzasadnione obawy o rozwój niektórych dziedzin techniki i nauki w Ameryce dają się mocno odczuć. W epoce, w której rola nauki, a więc także wiedzy i kształcenia urasta do pierwszorzędnej rangi, niepokój o gruntowność wykształcenia ogólnego i o losy szkoły ogólnokształcącej w Ameryce staje się czymś zupełnie uzasadnionym. Do niedawna jeszcze, to jest w latach poprzedzających nową rewolucję techniczną, nikt w Ameryce zbytnio się nie troszczył ani o szkołę, ani o nauczyciela.

III. Pedagogice opartej na przesłankach progresywistycznych zdecydowanie przeciwstawiał się inny nurt myśli pedagogicznej Ameryki, zwany esencjalizmem, którego zorganizowane wystąpienie przypada na koniec IV dekady naszego stulecia. Esencjaliści w głoszonym manifeście zwracają uwagę na pewne społeczne efekty będące wynikiem niedociągnięć szkoły amerykańskiej znajdującej się pod przemożnym wpływem deweyowskiej koncepcji wychowania i nauczania. Podkreślają szczególnie ostro to, że przeciętny uczeń podstawowej szkoły amerykańskiej, a zwłaszcza średniej, nie uzyskuje poziomu wykształcenia dorównującego poziomowi przeciętnego rówieśnika europejskiej szkoły średniej. Przyczyn tego stanu rzeczy, głoszą esencjaliści w manifeście, należy szukać przede wszystkim w wadliwym funkcjonowaniu od szeregu lat szkoły amerykańskiej, która przenosi zbyt przesadnie zainteresowanie ucznia nad jego wysiłek, swobodę nad karność, doświadczenie osobiste nad doświadczenie ludzkości, inicjatywę ucznia nad inicjatywę nauczyciela.

Całkowite uzasadnienie argumentacji esencjalistów przyniosło dopiero nadejście III fazy rewolucji przemysłowej, która ujawniła niedorozwój wielu dziedzin życia w Stanach Zjednoczonych, a zwłaszcza niedorozwój struktury i treści współczesnej szkoły amerykańskiej.

Wyrazem tej argumentacji może być artykuł jednego z redaktorów miesięcznika amerykańskiego *School Shop*, który pisze, że ostatnie przejawy technicznych osiągnięć i udoskonaleń w ZSRR, reprezentowanych zwłaszcza przez kolejne sputniki i statki kosmiczne, spowodowały „alarm" w społeczeństwie amerykańskim. My wszyscy, stwierdza on, czujemy przerażenie, kiedy uświadamiamy sobie, że pozwoliliśmy się wyprzedzić w naukowych umiejętnościach i pomysłowości.

Obecnie w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej głosy pełne krytyki i niepokoju pod adresem amerykańskiego systemu oświatowego nie należą do rzadkości. Przykładem w tym względzie może być np. praca badawcza Jamesa B. Conanta nad współczesną amerykańską szkołą średnią, tzw. „high school".

IV. James B. Conant jest postacią wybitną, otrzymał wykształcenie w zakresie nauk ścisłych, w szczególności zaś chemii, przez długie lata był rektorem Uniwersytetu Harwardzkiego. W tym czasie zajmował się pedagogiką porównawczą, prowadził intensywne studia w tym zakresie w Australii, Nowej Zelandii, Szwajcarii, a także w Niemczech i W. Brytanii. W późniejszych latach został mianowany Ambasadorem Stanów Zjednoczonych A. P. w Niemieckiej Republice Federalnej. Po odejściu ze służby dyplomatycznej rozpoczął studia badawcze nad współczesnym szkolnictwem amerykańskim, koncentrując się zwłaszcza na szkole średniej. Analizę wyników pierwszej fazy badań opublikował Conant w książce pt. „Współczesna amerykańska szkoła średnia" (The American High School Today).

Książkę wydało wydawnictwo McGraw-Hill Book Company, Inc., New York-Toronto-London w 1959 r. w nakładzie stu tysięcy egzemplarzy.

Książka ta o objętości 140 str. składa się z uwag wstępnych, czterech rozdziałów oraz licznych wykresów, tabel i zestawień. Uwagi wstępne Johna W. Gardnera, ówczesnego prezydenta Fundacji Carnegie, która finansowała prowadzone przez Conanta badania, wyjaśniają, że bodźcem do podjęcia tych badań stał się ogromny spadek w tym czasie autorytetu amerykańskich osiągnięć w zakresie różnych dzie-

dzin nauki. Sytuacja ta, pisze Gardner, wywołała w całym społeczeństwie amerykańskim niepokój, który zmusił wielu wybitnych ludzi oraz szereg instytucji do ponownego spojrzenia na funkcjonowanie systemu oświaty. Tocząca się w tej sprawie dyskusja przynosiła różnorakie dezyderaty, spora liczba zabierających głos domaga się radykalnych cięć. Krytykowano zwłaszcza tzw. Comprehensive High School, najliczniej reprezentującą amerykański system średniej edukacji, która ma ambicję przygotować w jednym i tym samym czasie niemal pod tym samym dachem młodzież do podjęcia w przyszłości pracy zawodowej (w tym względzie szkoła oferuje duże możliwości wyboru specjalizacji), do podjęcia dalszych studiów specjalistycznych w kolegiach lub na uniwersytetach. Poza tym niejako podstawowym założeniem tej szkoły jest dostarczenie wszystkim uczniom dobrych programów z zakresu przedmiotów ogólnokształcących, których dobre opanowanie warunkuje przyszłą postawę obywatelską uczącej się młodzieży. Istnieje dosyć powszechny pogląd w społeczeństwie amerykańskim, pisze Gardner, że szkoła ta, ogólnie biorąc, nie jest w stanie osiągnąć w dostateczny sposób tych trzech celów. Gardner podkreśla, że podjęcie badań w tym zakresie jest wyrazem ogólnego niepokoju społeczeństwa amerykańskiego o szkołę amerykańską, jej poziom i autorytet.

V. Poszczególne rozdziały książki Conanta zawierają w kolejności: ogólną charakterystykę amerykańskiego systemu oświatowego, charakterystykę tzw. Comprehensive High School, szczegółowe postulaty dla poprawy amerykańskiego systemu oświatowego oraz analizę trzech typów Comprehensive High School.

Rozdział pierwszy książki Jamesa B. Conanta zawiera rozważania autora na temat swoistego charakteru szkolnictwa amerykańskiego, który, uwikłany w historyczne procesy integracji społeczeństwa amerykańskiego, zachował doktrynę lokalnej, pozornej oczywiście niezależności.

Fakt ten powoduje to, iż szkoły funkcjonują w ścisłym powiązaniu ze strukturą gospodarczo-polityczną danego stanu czy okręgu, a szkolne rady nadzorcze mają duże możliwości decyzji i dużą swobodę zarządzania nimi, całkowicie niezależną od władz centralnych. Zdaniem Conanta przyszłość amerykańskiego systemu oświatowego zależy w dużym stopniu od aktywnej postawy, właściwego zainteresowania i pomocy finansowej niesionej szkołom przez społeczności lokalne. Jest to niejako wstępny etap na drodze do podniesienia rangi szkolnictwa amerykańskiego. Moment ten podkreśla Conant bardzo mocno.

Rozdział drugi poświęcony jest analizie materiałów badawczych, zebranych podczas wizytacji szkół średnich w 26 różnych stanach. Problem badawczy Conant sformułował następująco: Czy ogólnokształcąca szkoła średnia, tzw. Comprehensive High School, może spełnić jednocześnie trzy funkcje, tj. czy szkoła ta może w jednym i tym samym czasie dać dostatecznie gruntowne wykształcenie ogólne dla wszystkich uczniów, dać możność wyboru dla większości uczących się zdobycia zawodu i jednocześnie w dostateczny sposób objąć odpowiednim programem tych, którzy mają specjalne uzdolnienia i chcieliby poświęcić się studiom wyższym.

Badaniami objęto tylko typowe publiczne Comprehensive High School, tzn. takie, które skupiają całą młodzież danej społeczności lokalnej. Badania nie są jednak w żadnym sensie przeglądem tych szkół i nie dają odpowiedzi na pytanie, o ile zadowalająca jest współczesna amerykańska szkoła średnia w ogóle, gdyż, zdaniem Conanta, na 21 tysięcy amerykańskich szkół średnich próbka reprezentacyjna byłaby trudna do ustalenia. Badania mają jedynie charakter przyczynkowy.

Osobiście Conant zwiedził 56 szkół w 18 najliczniejszych stanach, przy czym nie badał szkół mieszczących się w bardzo dużych miastach ani też na przedmieściach. Najczęściej odwiedzał miasta o liczbie mieszkańców od 10 do 100 tys. Odpowiedź na postawione przez Conanta pytanie, w jakim stopniu Comprehensive High School spełnia postawione jej zadania w zakresie: 1) dostarczenia gruntownego wykształ-

cenia ogólnego dla wszystkich przyszłych obywateli; 2) dostarczenia dobrych programów kształcenia zawodowego dla tych, którzy po ukończeniu szkoły średniej pójdą pracować zawodowo; 3) dostarczenia zadowalających programów dla tych, których przyszłość zależeć będzie od dalszych studiów na poziomie wyższym, daje poniższe streszczenie końcowej partii rozdziału drugiego.

Z reguły na 22 z badanych szkół — 8 spełniało w dostatecznie dobry sposób cele stojące przed ogólnokształcącą szkołą średnią, tzn. w dostatecznie dobry sposób prowadzono w nich lekcje języka angielskiego i nauk społecznych. Natomiast sytuacja w dziedzinie nauczania języków obcych w żadnej z wizytowanych szkół nie była zadowalająca. Zauważono, że we wszystkich niemal wizytowanych szkołach większość utalentowanych chłopców i dziewcząt nie pracowała dostatecznie intensywnie, a nauczanie stenografii, maszynopisania, gospodarstwa domowego w wielu wypadkach wzięło górę nad nauczaniem przedmiotów podstawowych dla ogólnokształcącej szkoły średniej. Ponadto zbyt wiele czasu poświęcają szkoły różnym dyscyplinom sportu, zwłaszcza uwidacznia się przesada w tym kierunku tam, gdzie wchodzi w grę współzawodnictwo w tej dziedzinie z innymi szkołami, w grę wchodzą tu także umiejętności prowadzenia samochodu. Za dużo jest także, zdaniem Conanta, przeróżnych kół zainteresowań, a także angażuje się młodzież do zbyt czasochłonnych prac społecznie użytecznych. Dobrą opinię w świetle zebranych materiałów zyskały programy szkolenia zawodowego, które są na dobrym poziomie i dobrze prowadzone, oraz wyniki nauczania matematyki i nauk ścisłych. „Mogę stwierdzić, pisze Conant, że znalazłem z ogólnej liczby wizytowanych szkół zaledwie 8, które w dostateczny sposób spełniły trzy podstawowe zadania Comprehensive High School".

Jeżeli 56 szkół, które zwiedził Conant, reprezentuje w jakiś sopsób poziom amerykańskiego szkolnictwa średniego, to wówczas należy wysunąć jedną generalną uwagę, a mianowicie — uczniom nie stawia się zbyt wysokich wymagań, ich program jest zbyt ubogi. Chłopcy zbyt często specjalizują się wyłącznie w matematyce i naukach ścisłych, zaniedbując poziom i zakres przedmiotów takich, jak język angielski i studia społeczne. Dziewczęta natomiast unikają matematyki, nauk ścisłych, a także i języków obcych.

Niepokój, jaki w ostatnich latach obserwuje się w Ameryce pod adresem high school, w świetle wniosków Conanta wydaje się być uzasadniony. Poważne zastrzeżenia budzi zwłaszcza poziom wykształcenia ogólnego, rozumiany w europejskim znaczeniu tego słowa.

VI. Dla poprawy amerykańskiego systemu oświatowego Conant formułuje długą listę zaleceń, które dotyczą zarówno treści i metod nauczania przedmiotów cyklu ogólnokształcącego, jak i zawodowego, a także spraw natury dydaktycznej, jak i organizacyjnej. Mamy tu m.in. działy dotyczące: indywidualizacji programów nauczania, poradnictwa dla młodzieży, organizacji dnia szkolnego, wymagań dla uzyskania dyplomu absolwenta high school, zakresu obowiązkowych programów dla wszystkich uczniów, zróżnicowania programów dla kształcenia zawodowego chłopców i dziewcząt.

W podsumowaniu Conant w sposób bardzo umiarkowany wyraża pogląd, iż amerykański system oświatowy, a w szczególności amerykańska szkoła średnia o szerokim zakresie może być zadowalająca bez radykalnych zmian. Ogólnie biorąc, poprawę można osiągnąć stopniowo, poprzez odpowiednie zainteresowanie nią społeczności lokalnej oraz poprzez zwiększenie funduszy.

Ukazanie się tej książki potwierdziło ogólne chyba przekonanie o tym, że szkołę amerykańską gnębi szereg niedomagań odziedziczonych, sięgających swymi korzeniami między innymi do deweyowskiej koncepcji zbliżenia szkoły do życia.

Od ukazania się książki „The American High School Today" upłynęło już kilka lat. Pod wpływem tej książki władze stanowe, jak i władze centralne rozpoczęły dale-

kofalowe prace nad ulepszeniem stanu amerykańskiej edukacji. Dotyczy to zarówno finansowania szkół, jak i przebudowy programów oraz nowocześniejszego kształcenia nauczycieli. Ale wszystkie te prace są dopiero zapoczątkowane. O radykalnej zmianie faktycznego stanu rzeczy, i to w znaczeniu powszechnym, nie można jeszcze mówić.

Tym większego znaczenia nabiera kolejna książka Conanta poświęcona kształceniu nauczycieli.

TADEUSZ DOWJAT

SZKOLNICTWO ŚREDNIE W ŚWIECIE WSPÓŁCZESNYM

Rozbudowa kształcenia na poziomie średnim jest jedną z głównych cech sytuacji oświatowej w społeczeństwach współczesnych. Proces ten co do swego znaczenia i zasięgu staje się obecnie dla większości krajów tym, czym dla niektórych kilkadziesiąt lat temu lub dla wielu — kilkanaście lat temu — była sprawa upowszechnienia kształcenia na poziomie elementarnym i przedłużenia okresu nauczania w szkole początkowej. Jeszcze kilkadziesiąt lat temu przez termin „szkoła średnia" rozumiano szkołę ogólnokształcącą typu licealnego (lub gimnazjum), co było wynikiem tradycyjnego rozróżniania wykształcenia ogólnego będącego jedyną drogą prowadzącą do wyższych stopni poznania kultury, a także osiągnięcia wysokiej pozycji społecznej i szkolenia zawodowego przygotowującego do mniej skomplikowanych czynności zawodowych. Dopiero stosunkowo niedawno, np. w Europie w latach trzydziestych, kształcenie zawodowe zaczęło wywalczać sobie równorzędną pozycję ze szkołą średnią ogólnokształcącą, przede wszystkim w dziedzinie uprawnień do studiów wyższych. Obecnie już termin „szkolnictwo średnie" lub „szkolnictwo II stopnia" obejmuje obydwa kierunki kształcenia. Przyjęte przez UNESCO w latach pięćdziesiątych określenie wyjaśnia, że szkolnictwo średnie obejmuje formy kształcenia o okresie 4-letnim lub krótszym, następujące po ukończeniu szkoły podstawowej i dające wykształcenie ogólne, zawodowe lub obydwa te kierunki łącznie.[1] Stosując to określenie włączano do szkolnictwa średniego szkoły zawodowe, a także i wszelkie pośrednie formy organizacyjne, jak np. istniejące w niektórych krajach „niższe szkoły średnie".

Znaczenie terminu „szkolnictwo średnie" zostało określone dokładniej przy opracowywaniu przez komisję ekspertów UNESCO materiałów do kolejnego, III tomu podstawowego wydawnictwa UNESCO p.n. „L'Education dans le monde" przedstawiającego stan i rozwój szkolnictwa średniego w latach pięćdziesiątych.

Autorzy tego tomu („Szkolnictwo w świecie. T. III. Kształcenie II stopnia". UNESCO. Paryż, 1963 r.) opracowali informacje nadsyłane przez rządy państw — członków ONZ do Międzynarodowego Biura Wychowania (BIE) w Genewie lub składane na corocznych Międzynarodowych Konferencjach Wychowania organizowanych przez UNESCO i BIE. Informacje o organizacji szkolnictwa średniego, jego administrowaniu i podstawach materialnych, zasięgu kształcenia w poszczególnych typach szkół średnich, planach nauczania i programach zebrane przed 1. I. 1961 r. posłużyły do opracowania obszernego studium porównawczego składającego się z dwóch części. W pierwszej części znajdują się opracowania problemowe wprowadzające w wyniki analizy danych organizacyjno-programowych i statystycznych oraz zawierające próbę syntezy kierunków przemian w szkolnictwie średnim, w dru-

giej — informacje o szkolnictwie w każdym kraju. Autorzy opracowań, a zwłaszcza George W. Parkyn, dyrektor Rady Badań Pedagogicznych w Nowej Zelandii, który napisał najważniejsze rozdziały (IV—VII), pragnęli przedstawić etapy rozwoju szkolnictwa średniego i w tym celu wykorzystali głównie dane z lat trzydziestych, z r. 1953/54 i z 1957/58. Takiemu też zestawieniu danych odpowiadają opracowania nast. zagadnień w cz. I:

I. Wychowanie w świecie w latach 1953—57,
II. Liczba ludności w wieku szkolnym i liczba uczęszczających do szkół,
III. Ewolucja szkolnictwa średniego od 1930 r. Aspekt ilościowy,
IV. Ewolucja szkolnictwa średniego — zmiany struktury i organizacji,
V. Rozwój zasięgu szkoły średniej,
VI. Przejście z I do II stopnia kształcenia,
VII. Programy szkoły średniej — aktualne tendencje.

Na zakończenie tej części podano szczegółowy wykaz publikacji periodycznych dotyczących szkolnictwa średniego wydawanych w poszczególnych krajach.

Przy tak obszernej problematyce zaplanowanej przez autorów wydawnictwa UNESCO konieczne było uwzględnienie możliwie wszystkich form kształcenia na poziomie średnim. Pozwalała na to właśnie rozbudowana definicja szkolnictwa średniego.

„Szkolnictwo II stopnia, czytamy w tym tomie, to drugi etap kształcenia przypadający na okres młodzieńczy i zawierający wszystkie kierunki wykształcenia udzielane na tym poziomie: wykształcenie ogólne, techniczne, zawodowe (w tym przysposobienie zawodowo-rzemieślnicze), pedagogiczne (tam gdzie przyjęcia do szkół pedagogicznych są zarezerwowane dla absolwentów I cyklu kształcenia średniego lub absolwentów pełnej szkoły początkowej), artystyczne."[2] Widzimy więc, że do szkolnictwa średniego zaliczone zostały wszelkie formy systematycznego kształcenia absolwentów szkoły podstawowej. W ten sposób podkreślono znaczenie szkolnictwa zawodowego włączając do niego nawet najprostsze formy kształcenia rzemieślniczego. Stanowisko to jest odzwierciedleniem przemian w sytuacji oświatowej spowodowanych zapotrzebowaniem na kwalifikowane kadry pracownicze, zarówno w społeczeństwach zaawansowanych w rozwoju cywilizacyjnym, jak i w startujących dopiero po osiągnięciu niepodległości lub niepodległych już dawno, lecz pragnących podjąć skuteczną walkę z zacofaniem kulturalnym i gospodarczym. W tej właśnie dziedzinie ukazuje się tak wyraźnie decydująca rola wychowania w przygotowywaniu ludzi do tworzenia postępu cywilizacyjnego. Jednakże nie wszędzie ta nowa funkcja kształcenia zawodowego ma odpowiednie podstawy organizacyjne w systemie oświatowym, a także nie zawsze odpowiada jej znaczeniu stopień uznania w opinii społecznej. W wielu społeczeństwach tradycyjne nawyki myślenia i dawne formy organizacyjne w dalszym ciągu przyznają szkole ogólnokształcącej pozycję jedynie wartościowej drogi kształcenia średniego. Dzieje się tak w krajach, w których utrzymuje się nadal tradycyjny model oświatowy od wielu lat prawie nie zmieniany, jak np. w Anglii; w innych krajach, jak np. we Francji lub we Włoszech, podlega on dopiero ostatnio reformie. Próby zmiany struktury organizacyjnej szkoły średniej ogólnokształcącej lub podniesienia wartości szkolnictwa zawodowego są istotną treścią prawie wszystkich poważniejszych reform oświatowych przeprowadzanych w ostatnich 10 latach.

Próby reform szkolnictwa średniego wywołują w każdym społeczeństwie wiele bardzo żywych dyskusji. Świadczy to o znaczeniu przypisywanemu określonym rozwiązaniom organizacyjnym i programowym, składającym się na funkcję społeczną tego członu kształcenia. Lecz obok tego działają tu także jako swoiste stymulatory dyskusji różnorodne i często sprzeczne ze sobą czynniki wpływające na

sposób funkcjonowania szkoły średniej, np. kierownicze grupy gospodarcze, stowarzyszenia religijne i społeczne w wielu krajach kierujące poważną liczbą szkół, związki zawodowe i organizacje nauczycielskie, wojsko, instytucje naukowe itp. Ponadto brak większych doświadczeń w unowocześnianiu szkolnictwa średniego, szereg kryteriów zmienia swą treść, jak np. kryteria określające wykształcenie ogólne; wszystkie te zjawiska czynią nowe, wprowadzane lub postulowane rozwiązania w szkolnictwie średnim wielce dyskusyjnymi i utrudniającymi ich ocenę oraz przeprowadzanie porównań. [3]

Pomimo tej zmienności i złożoności elementów organizacyjnych i programowych szkolnictwa średniego możliwe jest przy pomocy analizy rozwoju ilościowego, strukturalnego i zestawień porównawczych wyodrębnienie kilku procesów charakterystycznych dla tej grupy zjawisk oświatowych w okresie ostatnich 30—40 lat.

Można więc stwierdzić przede wszystkim szybkie zwiększanie się zasięgu kształcenia na poziomie średnim poprzez rozbudowę sieci szkół tradycyjnie uważanych za „średnie", zwiększanie się w nich liczby uczniów oraz powstawanie nowych typów szkół zdobywających szybko popularność. Rozwój ten osiąga w niektórych krajach stopień kwalifikujący się już do określenia jako upowszechnienie szkoły średniej. Cechą znamienną dla procesu upowszechnienia jest jego powiązanie ze zjawiskiem różnicowania się programowego w zakresie nauczania w różnych typach szkół średnich.

Różne przyczyny składają się na dynamikę rozwojową szkolnictwa średniego. W krajach rozwiniętych decydują o tym potrzeby gospodarcze i warunki demograficzne, w krajach zaś wchodzących na drogę rozwoju — zapotrzebowanie na własne, narodowe kadry zdolne do umacniania samodzielności państwowej i rozwijania kultury narodowej. Możliwości rozbudowy szkolnictwa średniego zależą w tych społeczeństwach nie tylko od warunków materialnych, ale i od liczby absolwentów szkoły elementarnej oraz liczby nauczycieli. W krajach socjalistycznych zasadniczą podstawę procesu upowszechnienia stanowi dążenie do demokratyzacji szkolnictwa oraz zapewnienia całemu młodemu pokoleniu możliwie pełnowartościowego wykształcenia, i to na coraz wyższym poziomie. Tendencja ta wyznacza kierunki planowej działalności państwa i stowarzyszeń społecznych w dziedzinie oświaty, wszystkie zaś inne czynniki określają możliwości szczegółowej jej realizacji. [4]

O rozmiarach rozwoju szkolnictwa średniego informuje nas szereg liczb. Otóż liczba uczniów w szkołach średnich w 1953/54 r. wynosiła 65 999 mln. (22,1% ogólnej liczby uczniów szkół wszystkich typów), zaś w 1957/58 r. — 70 939 mln. (20,8%). W tym roku ogólna liczba uczniów wzrosła do 341 453 mln., przy liczbie ludności w świecie wynoszącej 2 756 057 mln.[5] W latach 1958—1960 i następnych wzrost liczby uczniów w szkołach średnich był równie dynamiczny; np. w 1959/1960 r. średnia wzrostu liczby uczniów szkół średnich wynosiła 11,4% (w stosunku do poprzedniego roku) [6], w 1960/61 r. — 13%, lecz w 1961/62 r. nastąpiło jej obniżenie (podobnie jak i w innych działach szkolnictwa). Jednakże szkolnictwo średnie wykazuje i tak większą dynamikę wzrostu, gdyż np. średnia wzrostu liczby uczniów w szkołach początkowych wynosiła w 1961/62 r. 8,12%.[7]

Wskaźniki te należy traktować jako wielkie syntetyczne skróty sytuacji oświatowej pozwalającej orientować się w rozmiarach omawianych tu procesów, obliczanie bowiem różnych wskaźników przy tak szerokich pomiarach procesów oświatowych należy do podstawowych trudności w pedagogice porównawczej.

Drugą podstawową cechą przemian w szkolnictwie średnim jest tworzenie powiązań między kształceniem na stopniu podstawowym (I stopniu kształcenia) a szkołami średnimi. W większości systemów oświatowych ukształtowały się podziały organizacyjne na drodze wiodącej ze szkoły początkowej do szkoły średniej,

występujące szczególnie ostro tam, gdzie działał wyraźny układ dualistyczny polegający na rozbudowywaniu przez szkołę średnią ogólnokształcącą dla swoich celów kształcenia początkowego. Przeznaczone ono było dla tych, którzy już na wstępie swej kariery szkolnej mieli być kierowani i doprowadzeni do wyższych studiów. Obok tego istniało umacniane przez tradycję przekonanie, że szkoły średnie są przeznaczone tylko dla niektórych grup absolwentów kształcenia początkowego odznaczających się wyraźnymi intelektualnymi uzdolnieniami i pochodzeniem ze środowiska rozwiniętego kulturalnie. Wobec rozwijających się dążeń egalitarnych w dziedzinie oświaty i postępującego upowszechnienia szkolnictwa średniego nastąpiło rozszerzenie się bazy rekrutacyjnej, co spowodowało odrzucenie lub daleko idące zmodyfikowanie założeń selekcyjnych w szkołach średnich. System przyjęć traci więc swe dawne zadanie — odrzucanie dużych grup kandydatów na rzecz ich właściwego poznania i zróżnicowania możliwości dalszego kształcenia.

Porównanie rozwoju szkolnictwa początkowego i średniego wskazuje na wyraźną zbieżność tych procesów. Dane z 77 krajów [8] odnoszące się do 1955—57 r. wskazują, że największy odsetek uczniów szkół średnich (czyli procent upowszechnienia szkoły średniej) posiadały kraje osiągające również największy procent upowszechnienia kształcenia początkowego. I tak 16 krajów posiadało powyżej 50% młodzieży w szkołach średnich, 15 krajów — od 25—49%, a 46 krajów — mniej niż 25%. Wysokość odsetek w poszczególnych grupach odpowiadała wprost proporcjonalnie sytuacji istniejącej w tych krajach w szkolnictwie I stopnia. Z zestawienia lat nauczania w szkolnictwie średnim z osiągnięciami w szkolnictwie I stopnia wynika, że najdłuższy okres kształcenia — 6 i więcej lat — realizowano w 30 krajach; wszystkie te kraje osiągnęły ponad 60% upowszechnienia szkoły początkowej (brano tu zapewne pod uwagę kształcenie początkowe wynoszące od 4 do 6 lat). Zbieżność tych procesów rozwojowych wskazuje na konieczność umiejętnego wiązania obydwu stopni kształcenia, gdyż powstaje między nimi — „na ich styku" — szereg ważnych problemów pedagogicznych i w miarę upowszechniania szkolnictwa średniego ilość tych problemów będzie w każdym kraju wzrastać.

Trzecią cechę szkolnictwa średniego stanowi dynamika przemian programowych. Programy i plany nauczania podlegają częstym i zasadniczym zmianom dokonywanym pod wpływem postępu w dziedzinie nauki i techniki. Proces reform treści kształcenia jest szczególnie intensywny w ostatnich latach, o czym świadczy liczba krajów przeprowadzających zmiany programowe. W 1959 r. czyniło to 28% krajów składających sprawozdania do BIE, w 1960 r. — 31%, w 1961 r. — 34%, w 1962 r. — 37%. Podobnie zwiększała się liczba krajów, w których przeprowadzano zmiany w planach nauczania: od 26% w 1959 r. do 44% w 1962 r. [9]

Interesującą jest rzeczą, jakie przedmioty najczęściej włączano do planów nauczania jako nowe i na jakie przeznaczano większą liczbę godzin? Otóż w okresie ostatnich 5 lat w wyniku zmian w planach nauczania najczęściej dodawano lub rozszerzano zakres nauczania następujących przedmiotów: zajęcia techniczne (praktyczno-techniczne), języki obce, przedmioty przyrodnicze, wychowanie moralne, społeczne i obywatelskie, wychowanie fizyczne, język ojczysty, muzyka i śpiew. W 1961/62 r. szczególnie dużo krajów zwiększyło liczbę godzin na nauczanie języków obcych i wychowania fizycznego.[10]

Wymienione tu zmiany w zakresie treści kształcenia i w proporcjach między poszczególnymi przedmiotami są w dużej mierze związane z nową i rozwijającą się funkcją szkoły średniej ogólnokształcącej, tj. z przygotowaniem jej absolwentów nie tylko do studiów wyższych, ale i do pracy zawodowej. Stąd konieczność tworzenia wielokierunkowego układu treści kształcenia obejmującego przede wszystkim elementy przygotowania technicznego i najbardziej przydatne praktycznie treści kultury humanistycznej (opanowanie języków). Obok tego czyn-

nika — nazwijmy go „kryterium losów absolwentów" — działały na kształtowanie przemian programowych jeszcze i „kryterium wartości wychowawczych" (stąd walor przedmiotów takich, jak wychowanie moralne i obywatelskie) oraz „kryterium upowszechnienia podstaw wiedzy współczesnej" (zwiększanie znaczenia przedmiotów przyrodniczych).[11]

Wiele reform programowych w szkolnictwie zawodowym miało na celu wprowadzenie nowych kierunków szkolenia i łączyło się z reorganizacją struktury szkolnictwa. Zwłaszcza w 1961/62 r. zwiększyła się liczba państw przeprowadzających zmiany w szkolnictwie technicznym. W niektórych krajach zmieniano przy tym czas trwania kształcenia i w tych przypadkach zawsze następowało przedłużenie okresu nauczania.[12]

W przemianach programowych tendencją generalną jest integracja elementów kultury i techniki. Jest ona realizowana nie tylko w istniejących formach szkolnictwa ogólnokształcącego i zawodowego, lecz i poprzez próby łączenia kształcenia zawodowego i ogólnego, polegające na znoszeniu granic między istniejącymi od dawna dziedzinami szkolnictwa. Zanim jednak ten proces wykrystalizuje się i osiągnie uznanie wśród organizatorów oświaty, aktualnie dominującym zjawiskiem jest intensywna rozbudowa szkolnictwa zawodowego jako oddzielnego pionu kształcenia. Grupuje ono już w wielu krajach poważną część uczniów całego szkolnictwa średniego. Dane z 1955—57 r. wskazują, że jest to najczęściej trzecia część ogólnej liczby uczniów szkół średnich. Wówczas tylko niewiele krajów przekroczyło granicę 50%, jak np. Rumunia, Polska, Argentyna (za podstawę obliczeń brano liczbę uczniów techników i liceów zawodowych). Od tego czasu nastąpił poważny rozwój kształcenia zawodowego i obecnie ten stosunek zmienił się na korzyść szkolnictwa zawodowego.[13]

Dodatni wpływ na podniesienie znaczenia kształcenia zawodowego wywarła międzynarodowa konferencja z udziałem 77 państw w Genewie w 1959 r., poświęcona głównie udoskonaleniu rekrutacji oraz szkoleniu kadr technicznych i naukowych.

Wymienione tu i ogólnie scharakteryzowane trzy tendencje rozwojowe szkolnictwa średniego nie obejmują innych ważnych procesów oświatowych, jak np. kształcenie młodzieży pracującej oraz kształcenie w toku pracy i w zakładzie pracy, perspektyw i możliwości szkoły politechnicznej. Procesy te reprezentują tendencję rozwojową i mogą mieć znaczenie decydujące o przyszłości szkolnictwa średniego.[14]

PRZYPISY

[1] „L'Education dans le monde". III. L'Enseignement du second degré. UNESCO 1963, s. 22.

[2] Ibidem, s. 12.

[3] Por. m. in. M. Loi — „Le desartre scolaire". Paris 1962 — książka polemizująca z założeniami i realizacją reformy szkolnictwa we Francji, memoriał H. Wilsona pt. „Labourzyści a rewolucja naukowa" — przedstawiony na Konferencji Labour Party w 1963 r. i zawierający obok krytyki obecnego systemu oświaty w Anglii propozycje reform; krytyka szkoły średniej w USA (m. in. przez J. B. Conanta), głosy krytyczne i nowe propozycje w sprawie programów szkoły średniej w ZSRR w 1963 r.

[4] Ta cecha specyficzna dla państw socjalistycznych nie została wymieniona przez autorów. T. III „L'Education dans le monde".

[5] „L'Education dans le monde". T. III., s. 18. Liczby te nie zawierają danych o szkolnictwie średnim w ChRL. w 1958 r. było w ChRL około 9 990 mln. uczniów szkół średnich.

[6] Annuaire International de l'éducation. Vol. XXII. Paris 1960 UNESCO.

[7] Annuaire International de l'éducation. Vol. XXIV, Paris 1962, s. V.

[8] „L'Education dans le monde". T. III., s. 23.

[9] Annuaire International de l'éducation. Vol. XXIV 1962, UNESCO. BIE. Paris, s. XLIX i L.

[10] Ibidem, s. XLIX. Dane odnoszą się przede wszystkim do szkolnictwa średniego ogólnokształcącego. Niestety, w żadnym sprawozdaniu nie można znaleźć informacji o usunięciu jakiegokolwiek przedmiotu.

[11] Por. propozycje w sprawie stosowania tych kryteriów w Polsce referowane w moim artykule: „Problemy reformy szkolnictwa w Polsce w publikacjach prasowych w 1960—62" — *Kwartalnik Pedagogiczny* 1962, nr 4 (26).

[12] Annuaire International de l'éducation. Vol. XXIV, 1962, s. LIV.

[13] „L'Education dans le monde". T. III., s. 24.

[14] Por. I. Szaniawskiego „Humanizacja pracy a funkcja społeczna szkoły". KiW 1962, omawiająca wszechstronnie tę problematykę.

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

REFORMA SZKOŁY ŚREDNIEJ OGÓLNOKSZTAŁCĄCEJ W POLSCE I ZA GRANICĄ

ZESTAWIENIE BIBLIOGRAFICZNE

Wyjaśnienia wstępne

Poniższa bibliografia została opracowana w Zakładzie Dokumentacji i Informacji Instytutu Pedagogiki. Obejmuje ona niektóre publikacje (książki i artykuły) autorów polskich z lat 1960—1964. Kilka pozycji pochodzi z lat wcześniejszych. Bibliografię uzupełniono także aktualną dyskusją prowadzoną w ZSRR na temat zróżnicowanego nauczania w szkole średniej.

Materiały ujęte zostały w następujące działy:

I. Zagadnienie reformy szkoły średniej w Polsce
   1. Dyrektywy oficjalne
   2. Opracowania ogólne
   3. Zagadnienia treści i metod kształcenia ogólnego w liceum ogólnokształcącym
      a) Prace syntetyczne o całości programu nauczania
      b) Głosy w dyskusji nad projektem Ministerstwa Oświaty (zob. poz. 4), dotyczące nauczania poszczególnych przedmiotów
   4. Problem realizacji reformy
   5. Głosy młodzieży o reformie szkolnej

II. Zagadnienie reformy szkoły średniej za granicą
   1. W krajach socjalistycznych
   2. W krajach zachodnich.

Prace uporządkowano w układzie alfabetycznym nazwisk autorów. Czasopisma, z których zaczerpnięto artykuły, cytowane są w następujących skrótach:

Głos Naucz.	*Głos Nauczycielski*
Kwart. Pedag.	*Kwartalnik Pedagogiczny*
Nar. Obr.	*Narodnoje Obrazowanije*
Naucz. Szkoła	*Nauczyciel, Szkoła, Środowisko*
Nowa Szk.	*Nowa Szkoła*
Przegl. Hist.-Ośw.	*Przegląd Historyczno-Oświatowy*
Przegl. Kult.	*Przegląd Kulturalny*
Ruch Pedag.	*Ruch Pedagogiczny*
Sov. Ped.	*Sowietskaja Piedagogika*
Učit. Gaz.	*Ucitelskaja Gazieta*
Wych. Techn. w Szk.	*Wychowanie Techniczne w Szkole*
Życie Szk. Wyższ.	*Życie Szkoły Wyższej*

I. ZAGADNIENIE REFORMY SZKOŁY ŚREDNIEJ W POLSCE

1. Dyrektywy oficjalne

1. VII PLENUM KC PZPR: O reformie szkolnictwa podstawowego i średniego. 20—21 stycznia 1961 r. Warszawa 1961, „Książka i Wiedza", ss. 249, 3 nlb.
   Zob. też: **Pęcherski Mieczysław:** Reforma szkolnictwa podstawowego i średniego w Polsce. VII Plenum Komitetu Centr. PZPR *Przegl. Hist.-Ośw.* 1961, nr 2 (12), s. 243—251.
2. USTAWA z dnia 15 lipca 1961 r. o rozwoju systemu oświaty i wychowania. *Dz. Ustaw* 1961 nr 32 poz. 160 s. 354—358.
3. USTAWA o rozwoju systemu oświaty i wychowania w Polsce Ludowej. Materiały z dyskusji sejmowej. (Wyboru dokonała i wstępem opatrzyła Krystyna Kuligowska). Warszawa 1961, PZWS, ss. 146.
4. PLAN i zakres materiału nauczania w liceum ogólnokształcącym (opartym na 8-letniej szkole podstawowej). P r o j e k t [oprac. przez Ministerstwo Oświaty]. *Nowa Szk.* 1962, nr 2, s. 2—11.
   Toż: *Głos Naucz.* 1962, nr 3, s. 3—4.
   Założenia organizacyjne i programowe ogólne oraz dotyczące poszczególnych przedmiotów.
5. TUŁODZIECKI WACŁAW: O socjalistyczną treść pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły. *Nowa Szk.* 1963, nr 9, s. 1—18.

2. Opracowanie ogólne

6. DOWJAT TADEUSZ: Problemy reformy szkolnictwa w Polsce w publikacjach prasowych w okresie 1960—1962. *Kwart. Pedag.* 1962, nr 4 (26), s. 101—130.
   W omawianych artykułach rozpatrywane są zagadnienia zasad reformy szkoły ogólnokształcącej, zakresu oraz doboru treści wykształcenia.
7. FALSKI MARIAN: W pilnej sprawie reformy szkolnej. *Nowa Kult.* 1959, nr 8 (465), s. 1, 6; nr 9 (466), s. 4, 5. Toż: *Nowa Szk.* 1959, nr 2, s. 17—24.
   Treść: 1. Dwa zasadnicze zagadnienia (podniesienie poziomu szkoły podstawowej, upowszechnienie kształcenia na poziomie średnim). 2. Sprawa koniunktury populacyjnej. 3. Realizacja projektowanych reform.
   Polem.: Wojeński Teofil: Czy wkraczamy na drogę reformy szkolnej. *Przegl. Kult.* 1959, nr 10 (340), s. 4; Falski Marian: Na bezdrożach dyskusji o reformie szkolnej. *Przegl. Kult.* 1959, nr 13 (343), s. 4.
8. FALSKI MARIAN: Założenia dyskusji o reformie szkolnej. *Kwart. Pedag.* 1963, nr 2 (28), s. 163—171.
   Treść: 1. Podłoże społeczne zasadniczych reform szkolnych. 2. Reforma szkolna wobec postępów w nauce, technice i sztuce. 3. Reforma szkolna wobec zmian społeczno-gospodarczych. 4. Reforma szkolna wobec pozaszkolnych czynników wychowawczych. 5. Reforma szkolna wobec zainteresowań własnych młodzieży. 6. Przygotowanie dotychczasowe reformy szkolnej.
9. KOWALSKI STANISŁAW: O integrację szkolnictwa średniego. *Kwart. Pedag.* 1962, nr 3 (25), s. 215—224.
   Treść: Proces upowszechnienia szkoły średniej. Niektóre problemy przekraczania progu szkoły średniej. Niektóre zagadnienia programowo-organizacyjne szkoły średniej, zwłaszcza klasy pierwszej. Propozycje.
10. KOZAKIEWICZ MIKOŁAJ: Upowszechnienie szkoły średniej — jak, kiedy, dlaczego? *Życie Warsz.* 1962, nr 133 (5793), s. 3.
    Z dyskusji w Redakcji *Życie Warsz.* poświęconej zagadnieniu upowszechnienia szkoły średniej i tzw. równego startu młodzieży. Udział brali: S. Dobosiewicz, M. Falski, B. Gołębiowski, B. Suchodolski, A. Tatoń.
11. KUPISIEWICZ CZESŁAW: Koncepcja szkoły średniej. *Wychowanie* 1961, nr 10, s. 7—11.

O niektórych zagadnieniach niesprecyzowanych bliżej w Uchwale VII Plenum KC PZPR (jednolitość i drożność, orientacja zawodowa i selekcja). Propozycja zmian dotyczących struktury i organizacji szkolnictwa średniego.

12. PĘCHERSKI MIECZYSŁAW: Ogólnopolski plan badań naukowych na lata 1961—1965 związanych z reformą systemu oświaty. *Kwart. Pedag.* 1962, nr 4 (26), s. 150—159.
Plan tematyczny obejmuje: A. Opracowanie naukowych podstaw nowego ustroju szkolnictwa. I. Podstawy filozoficzne i społeczne nowoczesnego systemu wychowania. II. Ustrój i organizacja szkolnictwa. III. Treść kształcenia w szkołach ogólnokształcących. IV. Proces i metody nauczania. V. Podstawy psychologiczne nauczania i wychowania. VI. Wychowanie przedszkolne. VII. Oświata dorosłych. VIII. Szkolnictwo wyższe. IX. Kształcenie i doskonalenie kadr pedagogicznych. X. Budownictwo i wyposażenie szkół. XI. Szkolnictwo specjalne. B. Ustalenie najkorzystniejszych form i metod przygotowania młodzieży do pracy produkcyjnej. C. Opracowanie systemu, form i metod kształcenia politechnicznego. D. Zbadanie procesu kształtowania się naukowego poglądu na świat i wychowania w duchu moralności socjalistycznej. E. Analiza źródeł, osiągnięć i trudności w realizacji powszechnego obowiązku nauczania w zakresie pełnej szkoły podstawowej.

13. PĘCHERSKI MIECZYSŁAW: Problem udostępnienia i upowszechnienia szkoły średniej. W: O reformę szkolnictwa i wychowania moralnego w Polsce. Warszawa 1957, *Kwart Pedag.* Zeszyty Problemowe, nr 1, s. 103—148.
Toż: Materiały do Studiów Pedagogicznych. T. 5. Warszawa 1959, PZWS, s. 344—395.
Treść: Uwagi terminologiczne. Szkoła średnia — najtrudniejszy problem naszej epoki. Różne koncepcje rozwiązania problemu szkoły średniej. Uwagi końcowe.

14. SUCHODOLSKI BOGDAN: Sprawy reformy szkoły średniej. *Życie Szk. Wyższ.* 1963, nr 4, s. 3—26. [Referat programowy wygłoszony na konferencji UW w dniu 23. I. 1963].
Treść: Charakter opinii uniwersytetu o wykształceniu średnim. Zagadnienia ustroju i organizacji szkoły średniej. Problem treści i metod kształcenia w liceum ogólnokształcącym. Zadania uniwersytetu.
Sprawozdania z dyskusji: **Maciejak Mieczysław:** Omówienie dyskusji na konferencji w sprawie reformy szkoły średniej. *Życie Szk. Wyższ.* 1963, nr 4, s. 27—38; **Dąbrowska Eugenia:** Konferencja uniwersytecka na temat reformy szkoły średniej. *Kwart. Pedag.* 1963, nr 3 (29), s. 125—133; **Rybarczyk Maria:** Zreformowana szkoła średnia. *Ruch Pedag.* 1963, nr 2, s. 85—88; **M. R.** Nad koncepcją szkoły średniej. *Głos Naucz.* 1963, nr 5, s. 3.

15. SUCHODOLSKI BOGDAN, KRZYSZTOSZEK ZOFIA: Jakie liceum ogólnokształcące jest potrzebne? *Nowa Kult.* 1962, nr 5 (619), s. 1, 11.
Koncepcja struktury szkoły średniej uwzględniająca podział liceów na typy.

3. Zagadnienie treści i metod kształcenia ogólnego w liceum ogólnokształcącym

a) PRACE SYNTETYCZNE TRAKTUJĄCE O CAŁOŚCI PROGRAMU NAUCZANIA W SZKOLE ŚREDNIEJ

16. BARBAG JÓZEF: Reforma szkolna a treść nauczania. *Nowe Drogi* 1961, nr 3, s. 13—23.
Zmiany w zakresie planu nauczania w związku z reformą szkolną.

17. BEAUFRET M.: Humanizm w studiach klasycznych, matematyczno-przyrodniczych i technicznych. Tłum. B. Piwczyńska. W: Materiały do Studiów Pedagogicznych. T. 5. Warszawa 1959, PZWS s. 414—425.
Zagadnienie zharmonizowania i syntezy treści poszczególnych przedmiotów nauczania.

18. GOETEL WALERY: Przeciw jednostronności [profilu szkoły średniej]. *Nowa Szk.* 1958, nr 5, s. 2—5.

19. INFELD L.: Ograniczyć materiał — pogłębić metody. *Nowa Szk.* 1961, nr 3, s. 6—7.

20. JAKUBOWSKI JAN ZYGMUNT: Humanistyczne refleksje nad reformą szkolnictwa. *Prz. Human.* 1961, nr 3, s. 1—8.

21. KLEMENSIEWICZ ZENON: Przyczynek dyskusyjny w sprawie ogólnego wykształcenia kandydatów na studia wyższe. *Życie Szk. Wyższ.* 1958, nr 11, s. 8—16.

22. KOMOROWSKI BOGDAN: Rola przedmiotów humanistycznych w nowoczesnych programach nauczania. *Kwart. Pedag.* 1963, nr 4 (30), s. 117—132.

Treść: Założenia ustrojowo-społeczne warunkujące koncepcję programu nauczania. Wzór osobowy wychowania determinujący koncepcję programu nauczania. Problem integracji humanistyki, przyrodoznawstwa i techniki w procesie dydaktyczno-wychowawczym. Postulaty nauk humanistycznych w procesie dydaktyczno-wychowawczym. Propozycje dotyczące programu nauk humanistycznych.

23. KOTARBIŃSKI TADEUSZ: Niektóre postulaty humanistyki. *Nowa Kult.* 1961, nr 11.

O zachowanie właściwej propozycji między kształceniem humanistycznym i politechnicznym.

24. LAUWERYS J. A.: Zagadnienie treści nauczania w szkole średniej. *Kwart. Pedag.* 1958, nr 4 (10), s. 74—84.

O konieczności zasadniczej przebudowy programów szkolnych w aspekcie nowych warunków życia.

25. NOWACKI TADEUSZ: Praktyczno-życiowe użyteczności wiedzy w zakresie szkoły ogólnokształcącej. *Chowanna* 1959, zesz. 9/10, s. 487—505.

Konieczność zmiany istniejących programów szkolnych w kierunku praktyczno-życiowej użyteczności.

26. PĘCHERSKI MIECZYSŁAW: Różnicowanie treści kształcenia w szkole ogólnokształcącej. W: Problemy kultury i wychowania. Warszawa 1963, PWN, s. 397—411.

Problemy doboru treści kształcenia w szkole ogólnokształcącej, właściwego wyboru przez uczniów kierunku kształcenia, umożliwiającego maksymalne wykorzystanie uzdolnień oraz problemy różnicowania treści kształcenia.

27. RADWAN WŁADYSŁAW: Kryzys programowy szkolnictwa średniego ogólnokształcącego. *Kwart. Pedag.* 1962, nr 3 (25), s. 201—214.

Analiza sytuacji z punktu widzenia obecnych trudności wewnętrznych szkoły i z punktu widzenia nowych zadań, wynikających z rozwoju potrzeb społecznych.

28. SOŚNICKI KAZIMIERZ: Aby programy były „współczesne i życiowe". *Nowa Szk.* 1961, nr 4, s. 7—10.

Omówienie zasad uwspółcześniania, jednolitości i strukturalności programu szkoły socjalistycznej. Postulaty cykliczności programu, powiązania teorii z praktyką oraz samodzielności myślenia u uczniów.

29. SUCHODOLSKI BOGDAN: Nowoczesne wykształcenie. *Przegl. Kult.* 1962, nr 17, s. 1, 3.

Społeczny zasięg i treść wykształcenia.

30. SUCHODOLSKI BOGDAN: O nowoczesną koncepcję wykształcenia ogólnego. *Nauka Polska* 1961, nr 3 (35), s. 13—22.

Artykuł był przedmiotem dyskusji na zebraniu Prezydium PAN.
Zob. też sprawozdanie z dyskusji: **Gorzechowski Maciej:** Udział PAN w pracach nad reformą szkolnictwa. Tamże, s. 233—238.

31. WĘGRZYNOWICZ JACEK: Rola przedmiotów ogólnokształcących w szkole ogólnokształcącej. *Wychow. Techn. w Szk.* 1963, nr 3 (18), s. 65—82.

32. WILK SŁAWOMIR: Problematyka politechnizacji procesu dydaktycznego w średnich szkołach ogólnokształcących. *Kwart. Pedag.* 1961, nr 4 (22), s. 59—8).

Treść: Wstęp. Metody politechnizacji. Problematyka „propedeutyki techniki" w liceum ogólnokształcącym.

33. WOJEŃSKI TEOFIL: Reforma programu a reforma ustroju szkolnego. *Głos Naucz.* 1960, nr 21, s. 1.
O zasadniczych brakach dotychczasowej koncepcji programowej.
34. WYS.: Profesorski dwugłos o reformie [szkoły średniej]. Za politechnizacją i za ... humanizacją. *Życie Warsz.* 1962, nr 59 (5719), s. 5.
Wypowiedzi prof. prof. Jerzego Bukowskiego i Kazimierza Lepszego.

b) GŁOSY W DYSKUSJI DOTYCZĄCE NAUCZANIA POSZCZEGÓLNYCH PRZEDMIOTÓW W ZWIĄZKU Z PROJEKTEM MINISTERSTWA OŚWIATY „PLAN I ZAKRES MATERIAŁU"... (ZOB. POZ. 4)

35. BOGUCKI A.: Chemia nie może być kopciuszkiem. *Głos Naucz.* 1962, nr 8, s. 3.
36. DYSKUSJA o problemach nauczania historii w szkole podstawowej i średniej. *Wychowanie* 1963, nr 5 (93), s. 12—29.
37. DYSKUSJA o propedeutyce filozofii. *Wychowanie* 1962, nr 6, s. 8—20; nr 7, s. 12—21; nr 10, s. 9—16.
38. GEMBICKI STEFAN: Uwagi do programu fizyki (na przykładzie polskiej i francuskiej szkoły średniej). *Nowa Szk.* 1962, nr 7/8, s. 30—32.
39. GRUCHAŁA JAN: Nie usuwajmy łaciny z programów. *Głos Naucz.* 1962, nr 9, s. 6.
40. HURWIC JÓZEF: Przekorne uwagi o nauczaniu chemii w szkole podstawowej i średniej. *Nowa Szk.* 1962, nr 11, s. 2—5.
41. JESIONOWSKI ZYGMUNT: Nad projektem planu i programu nauczania języka polskiego. *Nowa Szk.* 1962, nr 7/8, s. 35.
42. KULPA JAN: O programie języka polskiego w liceum ogólnokształcącym. *Głos Naucz.* 1962, nr 6, s. 3.
43. KUPISIEWICZ CZESŁAW, SŁOMKIEWICZ STEFAN. Kształcenie politechniczne a nie prace ręczne. *Głos Naucz.* 1962, nr 13, s. 5.
44. KUPISIEWICZ CZESŁAW: Przystosować liceum do potrzeb życia. *Wychowanie* 1962, nr 7 (74), s. 10—11.
Uwagi dotyczą w szczególności celów oraz programów nauczania „zajęć technicznych i przysposobienia zawodowego".
45. KARPOWICZ WANDA: W obronie ćwiczeń laboratoryjnych [w nauczaniu biologii]. *Nowa Szk.* 1962, nr 6, s. 44.
46. LUBODZIECKA ROMANA: Ćwiczenia i jeszcze raz ćwiczenia [w nauczaniu biologii]. *Nowa Szk.* 1962, nr 7/8, s. 33—34.
47. ORŁOWSKI STEFAN: O siatce godzin biologii i chemii. *Głos Naucz.* 1962, nr 5, s. 5.
48. POLNY ROMAN: Kształcenie politechniczne w szkole średniej. *Wychowanie* 1962, nr 4 (71), s. 11—13.
49. POLNY ROMAN: Nauczanie politechniczne przedmiotów matematyczno-przyrodniczych. *Nowa Szk.* 1962, nr 6, s. 14—18.
50. PYRZ MARIAN: Metodologia w projekcie nowego liceum. *Głos Naucz.* 1962, nr 20, s. 3.
51. RŻEWSKA IRENA: W obronie wychowania estetycznego. *Głos Naucz.* 1962, nr 6, s. 3.
52. STASZYŃSKI EDMUND: Czy nowe programy odpowiadają aktualnym potrzebom wychowania. *Wychowanie* 1962, nr 5 (72), s. 13—15.
53. WORONOWICZ WIKTOR: Trudno dyskutować nad materiałem cząstkowym. *Głos Naucz.* 1962, nr 9, s. 3.
54. WÓJCIK TOMASZ: By uczeń wreszcie przemówił [w języku rosyjskim]. *Głos Naucz.* 1962, nr 8, s. 3.

4. Problemy realizacji reformy

55. BAŚCIK STEFAN: Zagadnienie orientacji szkolnej. (Uwagi na marginesie reformy szkolnej w Polsce). *Kwart. Pedag.* 1964, nr 1 (31), s. 171—178.
56. FALSKI MARIAN: O rytmie reformy oświatowej. (Artykuł dyskusyjny). *Życie Warsz.* 1961, nr 40 (5399), s. 3, 4.
Kwestia powiązania zmian programowych i zmian organizacyjnych w okresie 1963—1968, preliminowanym na przeprowadzenie reformy.
57. GOLAŃSKI HENRYK: Zadania szkolnictwa wyższego w przygotowaniu reformy systemu oświatowego. (Referat wygłoszony na posiedzeniu Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego w dniu 27. III. 1961). *Życie Szk. Wyższ.* 1961, nr 5, s. 25—41. Toż: *Nowa Szk.* 1961, nr 4. Dodatek „Materiały w sprawie reformy szkolnictwa" s. 7—12.
58. HEROK FERDYNAND: Rola nadzoru pedagogicznego w realizacji reformy szkolnictwa. *Chowanna* 1963, zesz. 1, s. 1—10.
59. KWIATKOWSKI STANISŁAW: O udział świata technicznego w realizacji reformy szkolnej. *Szk. Zawod.* 1961, nr 3 (204), s. 1—6.
60. KWIATEK JÓZEF: Rola ZNP w realizacji reformy szkolnictwa. *Głos Naucz.* 1961, nr 30, s. 3, 5.
61. OZGA WŁADYSŁAW: Problem bazy materialnej [w dyskusji nad realizacją reformy szkolnej]. *Głos Naucz.* 1962, nr 11, s. 1, 5.
62. TUŁODZIECKI WACŁAW: Dezyderaty Ministerstwa Oświaty w sprawie udziału szkolnictwa wyższego w realizacji reformy szkoły podstawowej i średniej. *Nowa Szk.* 1961, nr 4. Dodatek „Materiały w sprawie reformy szkolnictwa" s. 2—6.

5. Głosy młodzieży o reformie szkolnej

63. BURSKA JADWIGA: Młodzież o reformie szkolnej (Z materiałów Ośrodka Badań Psycho-Pedagogicznych ZHP). *Kwart. Pedag.* 1963, nr 1 (27), s. 211—222.
Analiza ok. 1000 wypowiedzi uczniów klas VII, IX i XI na tematy: a) zbliżenia szkoły do aktualnego życia, b) zwiększenia lub wprowadzenia nowych treści do programów, c) społeczności szkolnej.
64. GURYCKA ANTONINA: Szkoła, ale jaka? *Harcerstwo* 1961, nr 24, s. 18—26.
Wypowiedzi młodzieży w ankiecie przeprowadzonej przez studentów III r. pedagogiki UW na temat reformy szkolnej.

II. ZAGADNIENIE REFORMY SZKOŁY ŚREDNIEJ ZA GRANICĄ

1. W krajach socjalistycznych

65. CIPRO MIROSŁAW: Reforma szkolna w Czechosłowacji. Dokumenty zebrał i opatrzył komentarzem... (Z czeskiego przełożył J. Siatkowski). Warszawa 1963, PZWS, ss. 271.
66. DĄBROWSKA EUGENIA: Oświata i wychowanie w innych krajach. Czechosłowacja. *Kwart. Pedag.* 1959 nr 1 (11), s. 285—287.
O projekcie reformy szkolnictwa średniego oprac. przez Komisję Oświaty przy KC KPCz.
67. DĄBROWSKA-ZEMBRZUSKA EUGENIA: Szkolnictwo w Czechosłowacji. Wrocław—Warszawa—Kraków 1963, Zakł. Nar. im. Ossol. Wyd. PAN, ss. 227.
68. JANEW SERGEJ: Reorganizacja szkolnictwa w Bułgarskiej Republice Ludowej. *Ruch Pedag.* 1960, nr 1, s. 50—62.
69. KUJAL BOHUMIR: Czechosłowacka szkoła ogólnokształcąca. *Chowanna* 1959, z. 7/8, s. 362—382.
70. MIELNIKOW M. A.: Eksperyment w zakresie nauczania zróżnicowanego w szkole średniej. *Kwart. Pedag.* 1963, nr 2 (28), s. 85—101.

Eksperyment szkoły nr 710 w Moskwie (laboratorium ANP) dotyczy systemu i treści kształcenia w szkołach średnich z nauczaniem produkcyjnym.
Zob. też tego autora: O zróżnicowanym kształceniu w radzieckiej szkole średniej. *Wychowanie* 1963, nr 19 (107), s. 9—10.

71. PĘCHERSKI MIECZYSŁAW: Prace naukowo-badawcze związane z reformą szkolną w NRD, Czechosłowacji, na Węgrzech, w Bułgarii i Rumunii. *Kwart. Pedag.* 1964, nr 1 (31), s. 139—149.
72. PĘCHERSKI MIECZYSŁAW: Problemy oświaty i wychowania w programie KPZR. *Naucz. Szkoła*, 1963, nr 2, s. 3—16.
73. PĘCHERSKI M., TATOŃ A.: Więź szkoły z życiem w krajach socjalistycznych. Warszawa 1963, PZWS, ss. 252.
Treść: I. Założenia reform szkolnych w krajach socjalistycznych. II. Przebudowa treści kształcenia w ZSRR. III. Kształcenie produkcyjne w średnich ogólnokształcących politechnicznych szkołach pracy w ZSRR. IV. Więź szkoły z życiem i kształcenie produkcyjne w szkolnictwie zawodowym. V. Wyniki reformy szkolnej w RFSRR w latach 1958—1963 oraz wytyczne dalszej jej realizacji. Politechnizacja i więź szkół z życiem w innych krajach socjalistycznych. VII. Prace naukowo-badawcze związane z przebudową szkoły.
74. PLAN badań pedagogicznych w Niemieckiej Republice Demokratycznej na rok 1963. *Kwart. Pedag.* 1963, nr 4 (30), s. 150—158.
75. RUDNEV P.: K voprosu o „differenciacii obščego obrazovanija" v srednej škole. V porjadke obsuždenija. *Nar. Obr.* 1963, nr 1, s. 12—22.
Polem.: **Gončarov A. K.**: Eščе raz o differencirovannom obučenii v staršich klassach obščeobrazovatel'noj školy. *Sow. Ped.* 1963, nr 2, s. 39—50; Po kolejnym obyčajam. *Učit. Gaz.* 1963, nr 41, s. 4; **Šibanov A.**: Differenciacija ne nužna. *Nar. Obr.* 1963, nr 6, s. 39—40; **Gubanov I. Jn.**: Odna iz progressivnych form rozvitija srednej školy. *Sov. Ped.* 1963, nr 6, s. 145—147; **Dubkowski E., Neginskij S.**: Vo wsej polnoje. *Nar Obr.* 1963, nr 7, s. 63—70.
76. SZIMLESZA PERO: Reforma systemu szkolnego w Jugosławii. *Kwart. Pedag.* 1959, nr 1 (11), s. 65—92.
77. SVJAZ' obučenija s trudom v srednej škole s differencirovannym obučeniem. Pod red. M. A. Melńikova. Moskwa 1962, APN RSFSR, ss. 244.
78. ŠKOLA i trud. (Soedinenie obučenija s proizvoditelńym trudom v srednej škole) Pod red. A. I. Janova i P. R. Atutova. Moskwa 1963, APN, ss. 352, 2 nlb.
79. SZKOŁA w Niemieckiej Republice Demokratycznej wraz z aneksem Rozwój Szkolnictwa w Niemczech Zachodnich w latach 1945—1959. *Chowanna* 1960, z. 7/8, s. 329—417.
80. USTAWA o zacieśnieniu więzi szkoły z życiem i o dalszym rozwoju systemu szkolnictwa w ZSRR. *Głos Naucz.* 1959, nr 4. Dodatek s. 1—13.
81. WILOCH TADEUSZ: Dwie koncepcje średniej szkoły ogólnokształcącej w ZSRR. *Wychowanie* 1962, nr 5 (72), s. 28—30.
82. WILOCH TADEUSZ: Problemy szkoły radzieckiej (na łamach prasy radzieckiej). *Nowa Szk.* 1963, nr 9, s. 45—50.
83. WILOCH TADEUSZ: Szkoła radziecka na nowym etapie. *Kwart. Pedag.* 1963, nr 1 (27) s. 185—192.

2. W krajach zachodnich

84. DOWJAT TADEUSZ: Francja. Spór o kierunek wykształcenia średniego. *Kwart. Pedag.* 1961, nr 4 (22), s. 221—224.
85. DOWJAT TADEUSZ: Nowe formy kształcenia we Francji. *Kwart. Pedag.* 1963, nr 2 (28), s. 204—206.
Ogólne informacje o sytuacji w szkolnictwie średnim.
86. KING BEATRICE. Szkolnictwo średnie w Anglii — szkoła średnia nowego typu. (Tłum. L. B. i R. R.) *Nowa Szk.* 1957, nr 4, s. 337—351.
87. KONOPNICKI JAN: Comprehensive Schools i inne eksperymenty selekcyjne w Wielkiej Brytanii. *Kwart. Pedag.* 1963, nr 1 (27), s. 51—70.

O sytuacji w szkolnictwie średnim. Zasady, na których opierają się „comprehensive schools". Organizacja takiej szkoły na przykładzie szkoły w Woodberry Down.

88. KONOPNICKI JAN: Selekcja szkolna w Wielkiej Brytanii. *Kwart. Pedag.* 1958, nr 3 (9), s. 66—86.

89. KOTŁOWSKI KAROL: Szkoła angielska po drugiej wojnie światowej. Warszawa 1960, PZWS, ss. 170, 2 nlb.

90. KOTŁOWSKI KAROL: Współczesne tendencje rozwojowe szkolnictwa angielskiego. *Kwart. Pedag.* 1958, nr 3 (9), s. 39—65.

91. KRUSZEWSKI KRZYSZTOF: Nauczanie elementów nauk społecznych w szkołach Stanów Zjednoczonych. *Kwart. Pedag.* 1963, nr 2 (28), s. 191—203.

Treść: Treści nauczania. Materiały, metody, formy nauczania. Kierunki zmian i zalecenia. Wpływ współczesnej socjologii amerykańskiej na naukę o społeczeństwie.

92. KRUSZEWSKI KRZYSZTOF: Wychowanie społeczne w szkołach amerykańskich. *Kwart. Pedag.* 1963, nr 1 (27), s. 201—206.

Treść: Uwagi wstępne. Sposoby organizowania nauki o społeczeństwie. Cele i rola nauki o społeczeństwie.

93. MAŁECKA MARIA: O zasadach planowania treści nauczania w amerykańskim szkolnictwie średnim. *Chowanna* 1962, zesz. 1, s. 80—96.

Przemiany w doborze i realizacji treści nauczania w szkołach średnich różnego typu.

94. MOŃKA-STANIKOWA ANNA: Szkolnictwo w Belgii współczesnej. Warszawa 1963, PZWS, ss. 227.

95. NAWROCZYŃSKI BOGDAN: Rozszerzona szkoła średnia (Comprehensive School). *Kwart. Pedag.* 1960, nr 4 (18), s. 3—14.

Założenia i rozwój „comprehensive school" w USA. Porównanie ze szkołami średnimi zachodnioeuropejskimi. Próby zakładania tego typu szkół z modyfikacjami w Szkocji, Anglii i Szwecji. Zalety i wady szkół średnich rozszerzonych.

96. PLAN reformy szkolnictwa niemieckiego w NRF. Przełożył z jęz. niemieckiego Czesław Kupisiewicz. *Kwart. Pedag.* 1961, nr 4 (22), s. 151—171.

97. PROJEKT reformy szkolnictwa w Anglii. W.: Materiały do Studiów Pedagogicznych. T. 5. Warszawa 1959, PZWS, s. 497—519.

Treść: Wykształcenie średnie dla wszystkich. Nowy kierunek działania.
Zob. też **J. Sylwestrowicza** recenzje książki, pt. Angleterre et Pays de Galles. Ministry of Education. *15. to 18.* London. Vol. I. 1959 ss. XXXI + 520: Vol. II. 1960 ss. 240. *Kwart. Pedag.* 1961, nr 4 (21), s. 209—218.

98. PROJEKT reformy szkolnictwa we Francji. W: Materiały do Studiów Pedagogicznych. T. 5. W-wa 1959, PZWS, s. 472—496.

Treść: Idee przewodnie reformy. I. Ewolucja idei reformy. II. Rozszerzenie zasięgu nauczania. III. Demokratyzacja szkolnictwa. IV. Adaptacja szkolnictwa. V. Wprowadzenie w życie reform.

99. PURTON JOHN: Rozwój szkolnictwa w Anglii i Walii. Tłum. T. Kaczmarewicz. *Ruch Pedag.* 1963, nr 6, s. 11—23.

Rozwój szkolnictwa angielskiego w obliczu i pod naporem oświatowych potrzeb społeczeństwa. Walka, jaka się obecnie toczy o reformę szkolnictwa.

100. RŻEWSKA IRENA: Ocena szkoły średniej we Francji. *Kwart. Pedag.* 1963, nr 1 (27), s. 207—210.

O wynikach badań przeprowadzonych przez Centre d'Études Sociologiques i Institut Pédagogique National wśród osób w wieku 20—30 lat na temat ich opinii o szkole średniej (jej organizacji, metodach i treści nauczania).

101. SUCHODOLSKI BOGDAN: Oświatowe i pedagogiczne problemy Francji. *Kwart. Pedag.* 1957, nr 1 (3), s. 158—165, nr 2 (4), s. 113—121.

102. WRÓBEL TADEUSZ: Niektóre zagadnienia reformy szkolnej w Szwecji. *Chowanna* 1962, zesz. 1, s. 56—79.

M. S.

JAN SZCZEPAŃSKI: SOCJOLOGICZNE ZAGADNIENIA WYŻSZEGO WYKSZTAŁCENIA

Warszawa 1963, PWN, ss. 267

Zdawać by się mogło, że nie trzeba pisać i uzasadniać potrzeby studiów nad problemami wyższego wykształcenia w ogóle. Tak jednak jest tylko na pozór. W rzeczywistości pewne zaniedbania w tej dziedzinie sprawiły, że nie dysponujemy jeszcze naukowo opracowanymi danymi dotyczącymi istotnych spraw pracy wyższych uczelni, z których większość rozwiązywana jest na podstawie wyczucia, tradycji czy przyzwyczajenia, a nie na podstawie naukowo zweryfikowanej wiedzy. W tych warunkach kapitalnego wręcz znaczenia nabiera konieczność zintensyfikowania wysiłków nad odrobieniem pewnych zaległości w tej dziedzinie.

Z tym większym więc uznaniem należy powitać pracę wybitnego polskiego socjologa prof. dra Jana Szczepańskiego pt. „Socjologiczne zagadnienia wyższego wykształcenia". Praca ta jest wynikiem długoletnich studiów i badań autora prowadzonych w Zakładzie Socjologii Uniwersytetu Łódzkiego, w Zakładzie Badań Socjologicznych Polskiej Akademii Nauk oraz w Pracowni Badań nad Szkolnictwem Wyższym. Książka Jana Szczepańskiego — jak zresztą stwierdza sam autor — nie jest ani syntezą, ani próbą podsumowania wyników badań nad szkolnictwem wyższym, niczego też nie ocenia ani nie krytykuje, jest raczej utrzymana w kategoriach opisowych. Wysuwa ona szereg wątpliwości, wskazuje możliwe sposoby rozumowania i możliwe metody ich rozwiązywania, pobudza do refleksji i dyskusji. Czytelnik poznaje w niej mechanizm wyższego wykształcenia w całej jego złożoności. Chociaż podstawowym terenem zainteresowań autora jest szkolnictwo wyższe, to jednak zawarta w pracy problematyka posiada o wiele szerszy zakres. Stąd też użyteczność książki wykracza poza wyższe uczelnie. Rozważania np. na temat rekrutacji i selekcji mogą zainteresować szkolnictwo średnie oraz samych kandydatów na studia wyższe. Wreszcie zakłady pracy zatrudniające absolwentów wyższych szkół również mogą znaleźć interesujące je problemy. Książkę czyta się z zainteresowaniem. Logiczny i przejrzysty układ treści stanowi dodatkowy walor pracy.

Książka ujmuje przede wszystkim takie problemy, jak:

1) proces dążenia do wiedzy, 2) proces przekazywania i tworzenia wiedzy w wyższych uczelniach oraz 3) problem wykorzystania wiedzy absolwentów.

Dokonana analiza socjologiczna tych procesów dotyczy wszystkich typów uczelni, w których występują one w podobnej postaci. Ta obszerna problematyka zawarta jest w logicznie ułożonych ośmiu rozdziałach książki. Począwszy od ogólnych założeń socjologicznych, na których opiera się koncepcja społecznej funkcji wyższego wykształcenia, poprzez opis sił społecznych, kształtujących procesy rekrutacji i selekcji, sprawy doboru i prognozy sukcesów w studiach przyjętych na uczelnie studentów, następnie poprzez analizę procesów społecznych życia i pracy studentów oraz wpływu uczelni na osobowość studenta, dochodzi autor do zagadnienia roli społecznej pracowników nauki. Dla zrozumienia zjawisk życia i pracy wyższych uczelni wprowadza autor rozdział zatytułowany „Uczelnia jako sformalizowany system społeczny". Książkę kończą rozważania nad życiem i pracą absolwentów, ujęte z punktu widzenia ulepszenia działalności wyższych uczelni.

Już samo wymienienie tej problematyki świadczy nie tylko o jej szerokim zakresie, lecz również o ciężarze gatunkowym, jaki każde z rozważanych zagadnień posiada.

We wstępie podaje autor interesujące dane dotyczące osiągnięć szkolnictwa wyższego w Polsce Ludowej. Np. liczba szkół wyższych wzrosła z 28 w roku akademickim 1938/39 do 75 w roku 1960/61. Liczba studentów z ok. 50 tys. w roku 1938 wzrosła do ok. 161 tys. w roku 1960. W tym też roku wszystkie uczelnie wyższe zatrudniały 35 034 pracowników nauki i administracji. W ciągu 20 lat okresu międzywojennego liczba absolwentów szkół wyższych wynosiła około 85 tys. W okresie powojennym z uczelni wyższych wyszło przeszło 276 tys. absolwentów. Liczby te są niewątpliwie wskaźnikiem procesów społecznych i zmian, jakie się dokonały. Wskazują one na olbrzymi wysiłek władzy, która przekształca życie narodu. Za tymi liczbami kryją się również trudności i problemy wymagające rozwiązania.

W rozdziale pierwszym rozpatruje autor w sposób bardzo wnikliwy funkcje społeczne wyższego wykształcenia, rozumiejąc przez to pojęcie sposób, w jaki zaspokaja ono potrzeby społeczne, intelektualne, kulturalne, polityczne jednostek, grup społecznych, klas i całego narodu oraz całokształt skutków wywoływanych przez działalność instytucji wyższego wykształcenia i działalność absolwentów wyższych uczelni. Bywają różne koncepcje wyższego wykształcenia, to znaczy różne wyobrażenia o celach i zadaniach instytucji wyższego wykształcenia oraz o ich organizacji. Koncepcje te znajdują swój wyraz w różnego rodzaju przepisach traktujących o formach działania wyższych uczelni, o ich organizacji, o toku, zakresie i czasie trwania studiów. Taka koncepcja funkcji określa cały zespół zadań instytucji, środki, jakie mają one do dyspozycji, oraz metody, jakimi należy się posługiwać, aby zrealizować zlecone zadania i uzyskać pożądane skutki. Jest to funkcja założona wyższego wykształcenia. Założenie takie winno się opierać przede wszystkim na rozeznaniu potrzeb społecznych i indywidualnych, jakie szkoły wyższe mają zaspokajać, następnie na wiedzy o zależnościach między metodami, zakresem nauczania i czasem trwania studiów a pożądanymi cechami absolwentów, które uczelnia ma w swych wychowankach rozwinąć, oraz na wiedzy o zależnościach przyczynowych między ukształtowanymi już cechami absolwentów a ich wpływem na procesy ekonomiczne, polityczne, społeczne i kulturalne. Jednakże między postulatami, wynikającymi z potrzeb społecznych, gospodarczych, założonymi w formie koncepcji a skutkami rzeczywistymi wyższego wykształcenia występują mniejsze lub większe różnice. Powstają one w wyniku tego, że obok zjawisk przewidzianych i założonych występują w życiu społecznym zjawiska nieprzewidziane, wynikające z indywidualnych dążeń i reakcji jednostek oraz zróżnicowanych postaw występujących w różnych klasach, warstwach, zawodach. Zjawiska te nie są określane przez funkcję założoną. Ogół tych właśnie procesów, wynikających z zaspokojenia potrzeb indywidualnych i społecznych, przewidywanych jak i nieprzewidywanych, tworzy funkcję rzeczywistą wyższego wykształcenia. Autor wykazuje różnice między funkcjami założonymi a funkcjami rzeczywistymi, określa typy funkcji założonej oraz dokonuje analizy funkcji założonej wyższego wykształcenia w Polsce.

Uznając potrzebę określonych koncepcji funkcji założonej autor równocześnie podkreśla nieodzowność badania funkcji rzeczywistej. Istnieje bowiem np. konieczność przystosowania pracy szkół wyższych regulowanej decyzjami władz do wymagań, warunków, stylu życia obowiązującego w tych środowiskach, dla których uczelnie kształcą absolwentów. Drogą pozwalającą na dochodzenie do zgodnych wniosków na podstawie wspólnych kryteriów są badania naukowe, których wyniki należy porównywać z wnioskami wypływającymi z koncepcji funkcji założonej. Jest to najskuteczniejsza droga do zapobieżenia powstającemu zjawisku, które nazywamy potocznie „oderwaniem szkół wyższych od życia", jest to droga prowadząca do zmniejszenia dystansu, jaki powstaje między funkcją założoną a funkcją rzeczywistą. Postulat powyższych badań wynika również z konieczności odpowiedniego rozeznania potrzebnego w takich dziedzinach, jak rekrutacja i selekcja studentów,

nauczanie i wychowanie, kształcenie pracowników nauki, przygotowanie absolwentów do pracy zawodowej itp.

W rozważaniach nad procesami rekrutacji i selekcji autor bardzo szeroko omawia zagadnienie doboru kandydatów na pierwszy rok studiów. Znajdujemy tu wszechstronnie przedstawioną problematykę elementów składowych procesu rekrutacji i selekcji oraz sił społecznych, które ten proces kształtują. Problematyka ta poparta jest danymi liczbowymi uzyskanymi na podstawie badań. Autor prowadzi rozważania nad procesami, które z kilku milionów młodzieży w wieku między 17 a 22 rokiem życia (jak również i starszych) doprowadzają corocznie przeszło 70 tys. kandydatów do zgłoszenia się w komisjach rekrutacyjnych z podaniem o dopuszczenie do egzaminu wstępnego, oraz procesami, które z tego zbioru kandydatów wyłaniają zbiór przyjętych na studia.

Zbiór ten powstaje wskutek działania procesów rekrutacji i selekcji. Całość zjawisk selekcji dzieli autor na trzy kategorie: selekcja przedegzaminacyjna, egzamin wstępny, selekcja poegzaminacyjna. Wnikliwa analiza sił działających w procesach selekcji i rekrutacji pozwala zrozumieć ten niezwykle skomplikowany mechanizm, w którym wiele zjawisk wymaga badań naukowych. Droga od pierwszej klasy szkoły podstawowej do pierwszego roku studiów jest bardzo daleka i wyznaczona głównie przez procesy zachodzące spontanicznie. Planowa ingerencja instytucji kierujących rekrutacją zaczyna się zbyt późno i obejmuje tylko część kandydatów. Dlatego siły działające w procesie selekcji znane są tylko częściowo.

W dalszym ciągu swej książki J. Szczepański charakteryzuje przyjętych na studia. Autor postuluje dokonanie porównania przyjętych z kandydatami. Porównanie takie dałoby podstawę do określenia roli, jaką odgrywają cechy społeczne przyjętej młodzieży w wyznaczaniu poziomu wyższych uczelni. Określenie takie na podstawie posiadanej obecnie wiedzy jest jednak raczej niemożliwe.

Można by problem ten odwrócić i sformułować: jaki typ studenta i jakie jego cechy zakładają istniejące programy i koncepcja zadań szkół wyższych. Programy bowiem i zadania zakładają określony poziom wiedzy, zdolności, inteligencji itp. Czy więc przyjęci na studia studenci odpowiadają tym wymaganom? I tutaj też napotykamy trudności spowodowane tym, że brak określenia założonego profilu studenta pierwszego roku uniemożliwia prowadzenie postępowania badawczego. Mimo tych trudności samo porównanie cech przyjętych na studia z analogicznymi cechami kandydatów pozwala wyciągnąć wnioski o kierunkach działania mechanizmów selekcyjnych.

Autor przytacza ciekawe dane porównawcze cech społecznych kandydatów i przyjętych na studia. Dane te zebrane zostały przez Ministerstwo Szkolnictwa Wyższego oraz przez Pracownię Badań nad Szkolnictwem Wyższym. Niestety jednak — jak podkreśla autor — na podstawie tych danych nie możemy jeszcze określić, czy dobrana młodzież sprosta zadaniom studiów wyższych. Cechy, na które zwracamy uwagę w czasie selekcji, nie łączą się z cechami umysłu, charakteru, co powoduje, że niezbyt wiele wiemy o zdolnościach i o tego rodzaju cechach, które posiadałyby wartości prognostyczne. W wyniku tego obserwujemy stosunkowo wysoki odsiew od razu na pierwszym roku studiów. Przewidywanie sukcesu w studiach wymaga więc uwzględnienia zarówno intelektualnych, jak i pozaintelektualnych cech osobowości studentów. Taki bowiem stan rzeczy powoduje, że w procesie nauczania i wychowania nie liczymy się z rzeczywistymi cechami studentów, lecz za podstawę bierzemy niejasno określony typ „studenta idealnego" przygotowanego do studiów według wyobrażeń szkoły wyższej, a nie według wyobrażeń, jakie o tym przygotowaniu posiada szkoła średnia.

W rozdziale piątym autor rozpatruje socjologiczną problematykę pierwszego roku studiów. Obejmuje ona takie zagadnienia, jak przyjmowanie roli studenta, tworzenie się nowych grup studenckich i wchodzenie do grup już istniejących, tworzenie

się stosunków wychowawczych między studentami a pracownikami nauki, przystosowanie się do nowego szerszego środowiska uczelnianego i pozauczalnianego. W ramach tych procesów dokonuje się rozwój cech osobowości, uczenie się, przyswajanie nauki, poglądów i idei. Od tych to czynników zależą sukcesy w studiach. Powyższa problematyka poparta jest interesującymi danymi liczbowymi uzyskanymi z Pracowni Badań nad Szkolnictwem Wyższym. Dane wskazują, że nowo przyjęci studenci mają jeszcze niejasne wyobrażenie o tym, czym będą studia dla ich przyszłej kariery. Dla wielu z nich studia są raczej jakąś wielką przygodą, wyrwaniem się spod kontroli i możnością urządzenia się po swojemu. Niezbyt wielki tylko odsetek dostrzega w studiach wartości intelektualne. Na podstawie głębokiej analizy autor dochodzi do wniosku, że w pierwszym roku studiów student może wejść do społeczności akademickiej i przystosować się do jej wymagań, jeżeli znajdzie się w systemie wyraźnych stosunków wychowawczych, jeśli znajdzie się pod wpływem oddziaływań pracowników nauki, kiedy stanie się on przedmiotem zainteresowania nie jako członek anonimowego tłumu, lecz jako osobowość.

Istnieje przekonanie, że kształtujący wpływ uczelni na osobowość studenta zaczyna się w pełni realizować dopiero począwszy od drugiego roku studiów, że student drugiego roku rozumie już, czego się od niego wymaga, zna swą rolę. Wychodząc z tego założenia autor zastanawia się nad tym, jaki jest i d e a ł studenta i ideał absolwetna, do którego realizacji dąży szkolnictwo wyższe, jakie stosuje metody dla osiągnięcia tego celu, wreszcie jakie zmiany zachodzą w osobowości studenta, w jego cechach intelektualnych, postawach i dążeniach dokonywanych pod wpływem środowiska, jakim jest uczelnia. W każdym systemie szkolnictwa wyższego można znaleźć pewien „wzór idealny" absolwenta, określający zespół cech uważanych za niezbędne. Ten „wzór idealny" wyznaczony jest przez funkcję założoną szkolnictwa wyższego. Autor szkicuje kilka typów idealnych studentów, powszechnie przyjmowanych. Bywa to typ „studenta-uczonego" lub „absolwenta-fachowca", bywa też model „człowieka kulturalnego" lub „działacza społeczno-politycznego". Wszystkie te tendencje zmierzające do określenia profilu absolwenta znajdują swoje odbicie w konstrukcji programów studiów. Wyłania się wobec tego ważny problem zależności między ideałem studenta a ideałem absolwenta. Przyjmuje się równocześnie, że sukces w studiach i sukces w życiu i pracy po studiach wyznaczone są jednakowymi czynikami: cechami osobowości, wiedzy i umiejętności. W problematyce tej autor zastanawia się, po pierwsze — czy uczelnie rzeczywiście potrafią określony „ideał absolwenta" zrealizować w praktyce, oraz po drugie — czy ten ideał studenta rzeczywiście prowadzi do wychowania absolwenta, mogącego spełniać wiązane z nim oczekiwania. Powyższą problematykę analizuje autor bardzo szczegółowo, wskazując, że ten kompleks zagadnień wymaga długotrwałych badań eksperymentalnych. Badania takie, dotyczące głównie procesu nauczania, wychowania i konstruowania programów, powinny się łączyć z badaniami nad absolwentami. Chodzi tu bowiem o znalezienie takich metod pracy wyższych uczelni, które będą dobrze przygotowywały do pracy zawodowej. Badań wymaga mechanizm zależności między poziomem pracy profesora a poziomem pracy studenta. Konieczne są badania szeregu zjawisk wyznaczających pracę studenta, jak np. domów studenckich itp.

Dalsza grupa zagadnień, którą autor się zajmuje, dotyczy pracowników n a u k i i rozwoju młodej kadry naukowej. Na pierwszy plan wysuwa się tu stosunek profesora do asystenta oraz czynniki sprzyjające i hamujące rozwój naukowy asystenta. Autor podkreśla osobę profesora jako centralnej postaci w wyższej uczelni, jego kwalifikacje, zdolności twórcze i poczucie odpowiedzialności. Wysoki prestiż profesora w Polsce nie zawsze szedł jednak w parze z kwalifikacjami i poczuciem odpowiedzialności za sprawy uczelni. Dlatego podniesienie poziomu profesorów i ich pracy stawia autor jako warunek podnoszenia poziomu wszystkich dziedzin pracy

wyższych uczelni. Profesorowie jednak działają w uczelni, która stanowi pewien zorganizowany system, i elementy tej organizacji są doniosłym czynnikiem wyznaczającym ich pracę. Autor przechodzi do omówienia uczelni jako systemu społecznego, jej struktury, organizacji, władzy i administracji.

Końcowe rozważania autora dotyczą absolwentów. Ponieważ uczelnia pracuje dla społeczeństwa, to miarą jej wartości jest z jednej strony poziom pracy jej absolwentów, z drugiej natomiast wkład wyników jej badań do rozwoju nauki. Wynika stąd doniosły problem badań nad zatrudnieniem i wykorzystaniem wiedzy wyniesionej przez absolwentów ze szkół wyższych. Jest to ważne nie tylko dla sprawdzania wyników pracy samej uczelni, lecz także dla korygowania i opracowywania koncepcji wyższego wykształcenia. Dotychczas bowiem nie wiemy, w jakim stopniu sukces w studiach warunkuje sukces w pracy zawodowej, nie wiemy, w jaki sposób zakłady pracy wykorzystują pracę wyższej uczelni. Zbyt mało wiemy również o tym, jak absolwenci radzą sobie ze sprawami współżycia w środowiskach pracy, w jakim stopniu studia wyznaczają ich aktywność społeczną. Wreszcie rzecz najważniejsza, czy absolwenci rzeczywiście posiadają taki zakres wiedzy, jaki jest potrzebny, aby mogli wykonywać zadania wynikające z założonej funkcji naszego systemu szkolnictwa wyższego.

W społeczeństwie przemysłowym, o szybkim tempie rozwoju, szkoły wyższe powinny wyprzedzać wszystkie inne dziedziny życia i przygotowywać absolwentów do rozwiązywania przyszłych zadań. Powinny więc szybko zmieniać i racjonalizować swój tok pracy. Badania prowadzone nad tymi problemami są na razie raczej fragmentaryczne i w zasadzie nie rozporządzamy systematycznie zebranymi szerokimi materiałami na ten temat.

Praca J. Szczepańskiego stawia wiele zagadnień wymagających takich kompleksowych badań. Jest ona kopalnią problemów i tematów do naukowych prac badawczych. Niewątpliwie pobudzi ona do pracy nad wyeliminowaniem zjawisk ujemnych, pomoże zrozumieć warsztat pracy w wyższej uczelni i jego społeczne mechanizmy, przyczyni się tym samym do podniesienia poziomu pracy szkół wyższych. Taki też cel postawił sobie autor, pisząc swą pracę. Zwięzła rekapitulacja zawarta w „Zakończeniu" przypomina raz jeszcze węzłowe tezy tej ciekawej książki.

Jerzy Poznański

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

PRZEGLĄD POLSKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Dużo pisze się o metodach pracy nauczyciela: jakimi sposobami osiągać jak najlepsze wyniki w zakresie wychowania, w jakim stopniu nauczanie programowane może zwiększyć skuteczność nauczania, jaka jest rola samokształcenia w doskonaleniu metod pracy. W sprawozdaniu zwrócę uwagę na te zagadnienia, omówione w trzech czasopismach: *Szkole Zawodowej*, *Kwartalniku Pedagogicznym* i *Chowannie*.

Metody wychowania moralnego

Cykl artykułów dra Mirona Krawczyka na ten temat wydrukowała *Szkoła Zawodowa* (nry 7/8, 10 i 12). W trzech rozprawach autor omówił następujące zagadnienia: metoda oddziaływania wychowawczego poprzez właściwie zorganizowaną pracę szkoły, metoda przykładu i kierowania procesem samowychowywania się uczniów-wychowanków. W każdym artykule znajdują się cenne wskazówki i wytyczne, oparte na bogatym materiale badawczym.

1. Uczniowie nie zawsze wynoszą z domu nawyki kultury życia codziennego. Braki te musi usunąć szkoła przez odpowiednie wyposażenie umożliwiające utrzymanie ładu zewnętrznego na najwyższym poziomie. Autor cytuje napis, który widział w jednej ze szkół: „Jesteś w budynku, w którym kształcisz się i wychowujesz, uszanuj to miejsce i zdejmij czapkę z głowy". Tego rodzaju sloganowe zalecenia są tylko wówczas skuteczne, gdy są z żelazną konsekwencją przestrzegane.

2. Analizując problem sprawnej organizacji pracy szkolnej autor zwraca uwagę na znaczenie samej lekcji i wyjaśnia: „Przez pojęcie właściwie przeprowadzonej lekcji rozumiemy tylko taką, która obok celów poznawczych osiągnęła w pełni również i cele wychowawcze. W wielu zaś lekcjach cel wychowawczy sprowadza się bądź do kształcenia pojęć, sądów, poglądów i przekonań moralnych, bądź do kształcenia cech woli i charakteru, bądź też wreszcie do jednoczesnego oddziaływania na wszystkie trzy strony życia psychicznego uczniów". Inne zagadnienie związane z organizacją pracy — to zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne. Autor zwraca uwagę na ich strony negatywne i pozytywne; negatywne — jeśli rozluźniają dyscyplinę, nie przyzwyczajają do punktualności, do wykonywania wszystkich prac itd. A mogą przy dobrym ich zorganizowaniu wypełnić czas wolny uczniów i uspołecznić ich. Autor przestrzega przed zbyt wielkim rozbudowaniem tych zajęć, gdyż nie są one środkiem uniwersalnym na wszystkie trudności wychowawcze.

3. „W dobrze zorganizowanych szkołach atmosfera staje się nieomal fizycznie wyczuwaną siłą wywierającą duży wpływ wychowawczy na uczniów". Chyba tak, na pewno! A atmosfera — to tradycja, styl pracy, takt, również współpraca z rodzicami i w ogóle z całym środowiskiem i w środowisku. Sprawę tradycji warto by gruntownie przedyskutować i pokazać na dobrze dobranych przykładach jej wpływ dodatni. Są szkoły, w których tradycja, nawet „nie pielęgnowana", jest uznawana w całym środowisku. Są to szkoły, w których pracowali wybitni dyrektorzy i nauczyciele, które osiągają i osiągały nieprzerwanie dobre wyniki.

4. Podobnie jak w nauczaniu, również w wychowaniu moralnym obowiązuje zasada poglądowości. Realizuje się ona przez dostarczanie dzieciom i młodzieży pozytywnych wzorów postępowania ludzi, z którymi styka się bezpośrednio lub pośrednio za pomocą takich środków, jak radio, film, literatura, telewizja itd. W tym

znaczeniu przykład ma wszelkie dane, by traktować go jako metodę wychowania moralnego, co nie przez wszystkich jest uznawane. Autor omawia szczegółowo znaczenie przykładu rodziców, nauczycieli, rówieśników, dorosłych, wybitnych postaci historycznych, patrona szkoły i osób fikcyjnych. Z ostatnim sprawa nie jest prosta. Autor przestrzega słusznie: „Troska wychowawców powinna jednakże zmierzać zawsze w tym kierunku, aby fikcyjne postacie, których przykład chcą wykorzystać w procesie wychowania, nie tylko reprezentowały pozytywne wartości, ale przedstawione były w sposób pociągający. Urok tych postaci powinien zaćmiewać takich bohaterów zabaw dziecięcych, jak Antek-nożownik, Felek-doliniarz czy Kuba-rozpruwacz".

5. Dorastająca młodzież jest z zasady bardzo ambitna i często przewrażliwiona na punkcie własnej osoby. Zwierza się tylko osobom, w stosunku do których ma pełne zaufanie. W związku z tym autor daje taką wskazówkę: „Prawdziwym wychowawcą nie można zostać z urzędu czy też tylko z osobistego, własnego wyboru — wychowawca musi zostać uznany przez wychowanków, w przeciwnym bowiem przypadku nie uda się spełnić wobec nich swojej zasadniczej roli. Nie lubiany nauczyciel może przy sprzyjających innych warunkach osiągnąć wystarczające, a nawet niekiedy dobre wyniki nauczania, ale taki nauczyciel nie będzie nigdy wychowawcą w ścisłym tego terminu znaczeniu".

Twierdzenie to jest tak prawdziwe, a jednocześnie tak trudne do zrealizowania, że rodzi się pytanie, jak dojść do tego, żeby młodzież c h c i a ł a uznać wychowawcę za swego przewodnika. Autor wymienia kilka środków pośredniego oddziaływania wychowawczego, zmierzających do pełnego wychowania młodzieży: zachęcanie do samowychowywania się, podsuwanie wzniosłych ideałów, wskazywanie wartościowych perspektyw, wyrabianie poczucia odpowiedzialności, stwarzanie odpowiednich sytuacji, wykorzystywanie wpływów wychowawczych dzieł sztuki, wykorzystywanie wartości wychowawczych pracy organizacji uczniowskich.

Sygnalizując cykl bardzo intersujących artykułów Mirona Krawczyka na temat metod wychowania moralnego zwrócę na zakończenie uwagę, że przez wszystkie przewija się podstawowy problem związany z wychowaniem moralnym: łączenie przekonywania z kształtowaniem przyzwyczajeń. Jedność tych dwu grup metod gwarantuje skuteczność wychowania.

O nauczaniu programowanym

W poszukiwaniu nowych metod nauczania i w dążeniu do zwiększenia skuteczności pracy nauczyciela zwraca się u nas coraz większą uwagę na nauczanie programowane i maszyny uczące. Pisze o tym Marian Mazur w numerze 1/64 *Kwartalnika Pedagogicznego*. Nowa technika nauczania, zwana „nauczaniem programowanym", zmierza do usunięcia stron słabych dotychczasowych metod, zwanych przez autora klasycznymi. Wymienia trzy takie niedomagania: 1. Praca nauczyciela z klasą liczącą ok. 30 uczniów musi być z konieczności nastawiona na poziom uczniów najmniej pojętnych. 2. Wykład dla całej klasy jest monologiem: monolog monotonny nuży i działa na ucznia usypiająco. Traci on kontakt z nauczycielem i musi nowy materiał opracować w domu sam z podręcznika. 3. Ilość nauczycieli wykwalifikowanych jest w stosunku do potrzeb niewystarczająca. Wykład przeciętnego nauczyciela jest często mierną improwizacją, która nie zainteresuje ucznia.

W tej sytuacji nauczanie programowane dąży do dostosowania nauczania do indywidualnych potrzeb ucznia, uaktywnienia go i podania materiału w sposób jak najbardziej odpowiadający wymaganiom dydaktyki. Autor podkreśla w sposób kategoryczny: „...podstawowym i jedynym kryterium, na którym opiera się nauczanie programowane, jest skuteczność nauczania, tj. stosunek opanowanego materiału do ilości czasu zużytego na naukę przez ucznia. Zgodnie z tym najskuteczniej-

szy jest sposób nauczania umożliwiający opanowanie danego materiału w najkrótszym czasie. Nauczanie programowane zmierza właśnie do uzyskania większej skuteczności nauczania, niż to jest możliwe przy stosowaniu dotychczasowych metod nauczania szkolnego. Natomiast nie wchodzą tu w grę takie czynniki, jak wychowawcze zadania szkoły, rola osobista zachowania się nauczyciela jako wzoru do naśladowania, wpływ środowiska, a więc kolegów, kształtujący m. in. poczucie solidarności z klasą jako grupą społeczną itp."

Środkami w nauczaniu programowanym są maszyny uczące, podręczniki i filmy programowane itp. Za ich pomocą nauczanie odbywa się bez pośrednictwa nauczyciela, całkowicie indywidualnie, z każdym uczniem osobno. Dzięki temu zastosowana jest pełna ekonomia czasu i wysiłku ucznia.

W dalszym ciągu M. Mazur omawia różnego typu maszyny uczące (Presseya, Skinnera). Wymagania, które Skinner stawia maszynom uczącym, określają jednocześnie zakres możliwości maszyny. Otóż, według Skinnera, maszyna ucząca powinna zapewnić stałe współdziałanie z uczniem (cybernetyczne sprzężenie zwrotne), doprowadzić go do zrozumienia danej kwestii przed przejściem do następnej, formułować kwestie, do których uczeń został przygotowany przez poprzednią, umożliwić uczniowi udzielenie trafnej odpowiedzi, skontrolowanie i upewnienie ucznia o trafności odpowiedzi. Wymagania są, łatwo zauważyć, daleko idące i trudne do zrealizowania w nauczaniu „klasycznymi" metodami.

Istotę w nauczaniu programowanym stanowi nie maszyna, lecz tekst, gdyż od jego sformułowania, układu, sposobu podania zależą wyniki. Wychodząc z tego założenia, opracowano w roku 1959 podręcznik programowany: po jednej stronicy pytania dla ucznia, po drugiej — po odwróceniu kartki — odpowiedź dla porównania z własną odpowiedzią. Autor podaje dla przykładu tekst programowany z książki W. A. Deterline'a. Zacytujemy tu, również jako ilustrację metody układania tekstów, kilka pytań i odpowiedzi z zakresu nauki o elektryczności:

	Pytanie	Odpowiedź
1	W przewodniku może płynąć prąd elektryczny. Materiał przewodzący prąd elektryczny nazywa się...	przewodnik
2	Drut miedziany może przewodzić prąd elektryczny, ponieważ miedź jest...	przewodnikiem
3	Przewodnik jest materiałem, który... prąd elektryczny. Guma nie jest przewodnikiem, toteż nie może...	przewodzi przewodzić prądu elektrycznego

Innym typem programowania tekstu jest system Crowdera, ilustrowany również w artykule. Oba systemy zakładają, że teksty powinny być tak układane, by zapewniały skuteczność nauczania. Nie jest ważna ani logiczność układu, ani „elegancja" sformułowania.

Wyniki nauczania programowanego były niejednokrotnie badane. Jedne z tych badań objęły 450 uczniów z 15 szkół. Wszyscy korzystali z klasycznych środków nauczania (wykłady, ćwiczenia laboratoryjne, filmy telewizyjne); prócz tego w jednej grupie szkół pozwolono uczniom dodatkowo na korzystanie ze zwykłych podręczników, w innej z podręczników programowanych. Wynik: uczniowie, którzy korzystali dodatkowo z podręczników programowanych, uzyskali lepsze rezultaty. Ciekawe było również inne doświadczenie. Jedna grupa uczyła się wyłącznie z pod-

ręczników programowanych, inna korzystała prócz tego z wykładów nauczyciela. W wynikach nie występowały istotne różnice. „Świadczy to — zauważa autor artykułu — że udział nauczyciela nie zwiększył wyników, jakie zapewnia sam podręcznik programowany".

Nie znaczy to jednak, że nauczanie programowe może zastąpić nauczyciela. Stosunkowo łatwo programować przedmioty ścisłe, trudno na przykład historię, wręcz niemożliwe literaturę piękną. „Nie jest wykluczone — pisze autor — że w praktyce najbardziej skuteczne okaże się nauczanie programowane skojarzone z wykładami... a wówczas utrzymałaby się rola nauczyciela jako wykładowcy". „Skrócenie czasu nauczania przy użyciu tekstów programowanych umożliwi nauczycielowi rozwinięcie inicjatywy w organizowaniu dyskusji w zwolnionych w ten sposób godzinach i wzmożenie osobistej opieki nad rozwojem poszczególnych uczniów, na co dotychczas przeciążenie nauczycieli z reguły nie pozwala". Niezależnie od krytycznego ustosunkowania się do wielu spraw związanych z nauczaniem programowanym autor jest przekonany, że „można oczekiwać, iż idee, jakie ta technika nauczania wnosi, staną się doniosłym czynnikiem postępu w nauczaniu".

Każda nowość budzi wątpliwości, zastrzeżenia, sprzeciwy. Tak będzie również przez dłuższy czas w stosunku do nauczania programowanego. Zwrócił na to uwagę jeden z twórców tego nauczania, Skinner: skoro mechanizuje się kuchnie i wyposaża mieszkania w odkurzacze, froterki, pralki itp., to szkoły chyba w nie mniejszym stopniu zasługują na mechanizację. Niby tak, a jednak dość to idzie opornie i nawet samo posiadanie aparatów przez szkołę nie powoduje ich zastosowania w nauczaniu. Uczenie posługiwania się nimi, uczenie zastosowania ich na lekcjach, wykazywanie ich skuteczności w osiąganiu wyników, stawianie wymagań przez kierowników i nadzór pedagogiczny — oto droga, którą trzeba będzie przejść, zanim będzie można na serio mówić o wprowadzeniu nauczania programowanego do naszych szkół.

Nauczanie programowane, zwróćmy na to uwagę, uczy, zmusza ucznia do bardzo intensywnej systematycznej pracy; uczy go koncentrowania uwagi, myślenia i przemyślenia, korzystania z tekstów, samodzielnego zdobywania wiedzy, mimo że ktoś dla niego przygotował teksty, ktoś mu je podsuwał. Tego nie da się w tym stopniu zrealizować w nauczaniu metodami „klasycznymi" — nawet przy najlepszym ich stosowaniu.

W tym samym numerze *Kwartalnika Pedagogicznego* jest artykuł Józefa Fleszner a pt. „O możliwościach myślenia cybernetycznego w pedagogice". Zwrócę tu uwagę jedynie na przewidywania autora w stosunku do funkcji nauczyciela. Dla J. Fleszner a nie ma wątpliwości, że „procesy pedagogiczne będą w przyszłości cybernetycznie programowane", nauczyciel zaś stanie się programistą i kontrolerem procesu, przeobrazi się też z gruntu model klasy szkolnej, gdyż przeobrazi się drogi obiegu informacji poznawczej. Artykuł swój traktuje Fleszner jako „cegiełkę do budowy cybernetycznej teorii nauczania".

Problemy samokształceniowe

Zeszyt 4 *Chowanny* jest w całości poświęcony problemom samokształcenia. Franciszek Urbańczyk daje szkic historyczny samokształcenia w Polsce w ostatnich stu latach, Czesław Maziarz omawia ideowe założenia i wychowawcze wartości samokształcenia kierowanego i rolę podręcznika w tym samokształceniu, Józef Pieter pisze o psychologicznych podstawach samokształcenia. Interesujący przyczynek do problemu metod uczenia się daje Jan Starościak. Na przykładzie prac stosowanych na Studium Zaocznym Pedagogiki UW omawia prace pisemne. W procesie pisania prac wyodrębnia następujące momenty: wybór tematu, zaznajomienie się z odpowiednią literaturą, opracowanie koncepcji pracy, przeprowadzenie badań, opraco-

wanie wysuniętego w temacie pracy zagadnienia. Każdy punkt analizuje, daje konkretne wskazówki. Wyjaśnia też, że w początkowym okresie organizowania zaocznych form kształcenia na poziomie szkoły wyższej panowała ogólna tendencja wprowadzenia do planu studiów dużej liczby prac pisemnych. Obniżało to wartość prac pod względem naukowym. Biorąc to pod uwagę ograniczono liczbę prac pisemnych.

Nauczyciele, którzy studiują zaocznie, znajdą w artykule J. Starościaka wiele cennych wskazówek o sposobach opracowywania prac kontrolnych i magisterskich. Wartość artykułu podnosi to, że wskazówki są oparte na doświadczeniu i analizie prac kontrolnych Studium Zaocznego Pedagogiki UW.

*

Skuteczność czynności dydaktycznych i wychowawczych nauczyciela jest uzależniona od wielu czynników, nie zawsze zharmonizowanych i nie zawsze wzajemnie się wspierających. Doskonaląc metody zakładamy, że jednocześnie doskonali swe umiejętności nauczyciel. I dlatego powiązanie problemu metod nauczania i wychowania z problemem samokształcenia wydaje się tak ważne i słuszne.

Stanisław Nowaczyk

O NIEKTÓRYCH PROBLEMACH NAUCZANIA PROGRAMOWANEGO
(na łamach radzieckich czasopism)

Programowane nauczanie jest jednym z najbardziej aktualnych i interesujących zagadnień dydaktyki. W ostatnich kilku latach ukazało się wiele opracowań na ten temat w czasopismach szeregu krajów, USA, ZSRR, Anglii, Niemiec Zach. i innych. Pojawiają się też książki. Możemy odnotować pierwsze pozycje w polskich czasopismach.

Na temat nauczania programowanego i zastosowania w nim maszyn uczących piszą inżynierowie, pedagodzy, psychologowie i inni specjaliści. Znajdujemy różne opinie co do roli i perspektyw zastosowania nowej metody nauczania. U techników przeważa pogląd optymistyczny, natomiast pedagodzy i psychologowie wyrażają wiele wątpliwości, zastrzeżeń, wskazują na istotne braki oraz ograniczone możliwości zastosowania tej metody.

Możliwość obiektywnej oceny wartości programowanego nauczania utrudnia fakt, że wprowadzono je w różnych krajach stosunkowo niedawno i nie nagromadzono jeszcze doświadczeń co do jego wartości i możliwości zastosowania.

W radzieckich czasopismach technicznych, pedagogicznych, filozoficznych, psychologicznych i innych pojawiają się od trzech lat artykuły na omawiany temat. Pomijając czasopisma techniczne należy zwrócić uwagę, że stosunkowo największą ilość artykułów zamieszcza czasopismo *Vestnik Vyższej Školy*, które zamieszcza specjalne artykuły w rubryce: „Na porządku dziennym — nauczanie programowane". Szereg opracowań ukazuje się w takich czasopismach, jak: *Sowietskaja Piedagogika, Woprosy Filosofii, Woprosy Psichologii* i innych.

Chciałbym zwrócić uwagę na kilka wybranych artykułów z czasopism radzieckich poświęconych programowanemu nauczaniu.

Bardzo istotne problemy związane z programowanym nauczaniem omawia Ł. N. Landa w jednym ze swych artykułów na łamach czasopisma *Woprosy Filosofii* (Ł. N. Landa, O kibernetičeskom podchodie k teorii obučenija, *Woprosy Filosofii* 1962, nr 9).

Postulując potrzebę bardziej głębokiego opracowania teorii nauczania autor wskazuje na konieczność zastosowania w pedagogice nowoczesnych idei i metod logiki, matematyki, cybernetyki i związanych z nimi nauk. Możliwość zastosowania cybernetyki w zakresie zjawisk pedagogicznych oparta jest na tym, że nauczanie (i wychowanie) można rozpatrywać jako określony rodzaj sterowania, a mianowicie sterowanie formowaniem i rozwojem psychicznych procesów i cech osobowości. Opracowanie teorii i metod takiego sterowania stanowi zdaniem autora artykułu jedno z najważniejszych zadań dydaktyki.

Analiza procesu nauczania z punktu widzenia zasad sterowania pozwala między innymi sformułować pewne wymagania w zakresie programowania nauczania. Ł. N. Łanda twierdzi, że programowanie nauczania nie może ograniczać się do zestawienia programu przedmiotu nauczania — ale powinno zawierać także programowanie procesów, za pomocą których ten materiał winien być opanowany (co należy formować u ucznia w toku nauczania) oraz programowanie samej działalności nauczania (jak należy formować). Podstawowym warunkiem planowania nauczania jako procesu „dobrego sterowania" jest właściwe programowanie jego rezultatów.

Rozważając problem, jak może być określona struktura procesów, które winny być przedstawione wykładowcy jako cele nauczania — autor artykułu uważa, że metodą ich określania (wykorzystywaną w innych naukach, a w szczególności w cybernetyce) jest metoda modeli. Prawidłowy model procesu myślowego winien przedstawiać to, co powinno być podane nauczycielowi jako program nauczania, co powinno występować u niego jako ściśle określony cel. Wśród różnych modeli procesów znaczne miejsce w dydaktyce winny zajmować modele algorytmów działalności umysłowej. Przy układaniu algorytmów, które będą wykorzystane w procesie nauczania, bardzo ważne jest uwzględnienie nie tylko logicznych, ale i psychologicznych czynników. Algorytmy winny być tak budowane, aby ich opanowanie i zastosowanie odpowiadało psychologicznym prawidłowościom formowania i przebiegu procesów psychicznych.

Autor uważa, że wiele dydaktycznych zadań może mieć określone algorytmy rozwiązań. Ważnym problemem w dydaktyce jest odkrycie i sformułowanie algorytmów rozwiązań zadań pedagogicznych. W pedagogice niezbędne jest widzenie typów dydaktycznych zadań i opracowanie ogólnych algorytmów ich rozwiązania. Ponieważ wiele zadań dydaktycznych może być rozwiązanych nie jakimś jednym sposobem, lecz wieloma — wobec tego istotnym problemem jest zbudowanie i obliczenie optymalnych algorytmów rozwiązania zadań dydaktycznych. Te algorytmy winny być ściśle opisane, sformułowane i włączone do podręczników dydaktyki i do konkretnych metodyk.

Omawiając organizację procesu pedagogicznego Ł. N. Łanda zwraca uwagę, że warunkiem możliwie pełnego sterowania działalnością psychiczną uczniów winno być właściwe sprzężenie zwrotne. Przy tradycyjnych metodach nauczania nie jest to możliwe. Jedynym wyjściem jest wprowadzenie do dydaktyki najnowszych urządzeń technicznych — w szczególności uczących urządzeń cybernetycznych. Autor omawianego artykułu twierdzi, że nauczanie za pomocą urządzeń cybernetycznych pozwoli znacznie podnieść aktywność uczniów, zwiększyć ciężar gatunkowy samodzielnej pracy, da możliwość indywidualizacji nauczania, pozwoli skrócić czas na opanowanie wiadomości, umiejętności i nawyków podnosząc równocześnie ich jakość.

Zastosowanie cybernetycznych urządzeń uczących nie zmniejszy roli nauczyciela w procesie pedagogicznym, zmienią się tylko jego funkcje. Uwolni się on od mało produktywnej pracy, zwiększą się natomiast jego zadania w zakresie pracy indywidualnej ze słuchaczami, co wymagać będzie wyższych kwalifikacji metodycznych, psychologicznych i innych.

Ł. N. Łanda uważa, że zastosowanie cybernetyki i techniki cybernetycznej w dydaktyce nie powinno ograniczać się do maszyn uczących. Szerokie możliwości otwierają się w zakresie doskonalenia teorii i metodyki badań pedagogicznych. Zastosowanie do dydaktyki idei i metod matematyki, logiki matematycznej, teorii informacji, teorii gier i innych nauk ścisłych pozwoli w nowy sposób prowadzić badania pedagogiczne, da możliwość zbudowania takiej teorii nauczania, która stworzy warunki dla zdecydowanego podniesienia jej efektywności.

O zastosowaniu uczących maszyn w USA pisze A. I. Szestakow w czasopiśmie *Sowietskaja Piedagogika* (A. I. Šestakow: Opyt primienienija obučajuščych mašin w Sojedinionnych Štatach Amieryki, *Sowietskaja Piedagogika* 1962, nr 12).

W USA przywiązuje się dużą uwagę do wprowadzania uczących maszyn. Jedną z przyczyn ich wprowadzenia, jak wskazują Amerykanie, był u nich odpływ dużej ilości doświadczonych wykładowców do pracy w przemyśle, gdzie przy jednakowych kwalifikacjach wynagrodzenie za pracę było znacznie wyższe. Uważa się, że wprowadzenie maszyn pozwoli w pewnym stopniu złagodzić brak doświadczonych wykładowców i przyciągnąć do opracowania programów nowe grupy kwalifikowanych specjalistów z różnych dziedzin nauki. Według danych prasy amerykańskiej około dwustu firm, instytucji i zakładów naukowych zajęło się opracowaniem i seryjną produkcją uczących maszyn, a także opracowaniem i rozmnożeniem programów.

W artykule A. I. Szestakowa opisane są niektóre typy amerykańskich uczących maszyn. Dzielą się one na proste maszyny typu mechanicznego lub elektromechanicznego oraz automatyczne urządzenia uczące, których podstawą jest elektronowa maszyna licząca. Najbardziej rozpowszechnione są proste maszyny. Szczegółowo omówione są dwa typy automatycznych urządzeń uczących, których podstawą są cyfrowe maszyny matematyczne: „PLATO" oraz „CLASS". Urządzenia te pozwalają na zastosowanie w nauczaniu bardziej giętkiej logiki i stwarzają możliwości masowego nauczania. Jeden z rysunków przedstawia logikę programowania urządzenia typu „PLATO". Prace nad wymienionymi urządzeniami mają jeszcze eksperymentalny charakter. W artykule są podane orientacyjne dane o efektywności zastosowania maszyn w nauczaniu w szkołach podstawowych, średnich oraz w wyższych uczelniach.

Dane wskazują, że rezultaty nauczania przy zastosowaniu programowanych materiałów i uczących maszyn dały na ogół pozytywne rezultaty. Uczniowie szybciej opanowywali materiał, wiadomości ich były bardziej trwałe niż przy nauczaniu metodą tradycyjną. Przeważająca większość uczniów szkół pozytywnie odniosła się do nowej metody nauczania. Przypuszcza się, że zastosowanie nowej metody pozwoli też obniżyć koszty nauczania.

Szereg zagadnień związanych z wprowadzeniem programowanego nauczania porusza T. I. Rostunow w czasopiśmie *Vestnik Vyššej Školy* (T. I. Rostunov: Jest predposylki k perechodu na novyje metody. *Vestnik Vyššej Školy* 1963, nr 1).

Na wstępie autor mówi o przesłankach wprowadzania programowanego nauczania, do których zalicza:

a) sprzeczności między wzrostem objętości materiału nauczania a możliwością opanowania go w określonym czasie,

b) istotne braki w dotychczasowych metodach nauczania:

— aktywna postawa na wykładzie tylko ze strony wykładowcy,
— brak informacji u wykładowcy, o tym, w jakim stopniu słuchający uczeń opanował materiał wykładu,
— brak możliwości prowadzenia zróżnicowanych grup ze względu na poziom studentów,
— brak możliwości sprawdzenia u studentów stopnia przygotowania do egzaminów,
— brak odpowiednich podręczników do samodzielnej nauki studentów,

— brak opracowanej logiczno-matematycznej teorii nauczania i optymalnych metod kierowania nią,
— tracenie dużej ilości czasu na przeprowadzanie egzaminów oraz odpytywanie studentów przed zajęciami laboratoryjnymi.

W usunięciu tych braków powinno pomóc programowane nauczanie, w którym istotne znaczenie posiada algorytm nauczania. W artykule omówiona jest jego istota.

Następnie T. I. Rostunow zajmuje się zastosowaniem uczących maszyn i dokonuje ich podziału według konstrukcji, zasady nauczania oraz działania sprzężenia zwrotnego. Obecnie podstawową rolę odgrywają małe maszyny uczące, które mogą realizować szereg zadań dydaktycznych. Autor podaje przykłady zastosowania maszyn uczących w kierowanej przez siebie Wyższej Uczelni Radiotechnicznej w Kijowie.

W dalszym ciągu artykułu omawia się wymagania wobec podręcznika programowanego oraz rolę wykładowcy w nowej metodzie nauczania. Uważa się, że kolejność postępowania przy przechodzeniu do programowanego nauczania winna być następująca:

a) opracowanie algorytmów nauczania i programów,
b) „ programowanych podręczników,
c) „ maszyn uczących,
d) zebranie doświadczeń.

Problemy wynikające z wprowadzania programowanego nauczania powinny być rozwiązywane wspólnym wysiłkiem szeregu uczelni i instytutów naukowo-badawczych.

Artykuł kończy optymistyczny akcent, że metoda programowanego nauczania znajdzie szerokie zastosowanie.

Pedagogiczne problemy programowanego nauczania omawia S. I. Zinowjew w artykule zamieszczonym w czasopiśmie *Vestnik Vyžšej Školy* (S. I. Zinowjew: O nekotorych pedagogičeskich problemach programmirowannogo obučenija, *Vestnik Vyžšej Školy* 1963, nr 12).

S. I. Zinowjew zwraca uwagę na żywiołowość procesu konstruowania maszyn uczących. Okazuje się, że najbardziej rozpowszechnionym typem wśród uczących maszyn jest urządzenie zwane „egzaminatorem". Wynika to najwidoczniej z tego, że praktyczne przeznaczenie maszyny, jej zadania naukowe okazały się oczywiste dla konstruktorów i najbardziej dostępne dla technicznego rozwiązania. Jednakże maszyny tego typu, podobnie jak i wiele innych maszyn uczących, wymagają dalszego doskonalenia z uwzględnieniem szeregu psychologiczno-dydaktycznych wymagań.

Braki maszyn uczących, niedoskonałość wielu ich typów można wyjaśnić przede wszystkim tym, że w większości były one tworzone przez techników bez udziału psychologów, pedagogów i innych specjalistów. W danym wypadku myśl techniczna określiła rozważania przedstawicieli innych dziedzin nauki. Między innymi te rozważania winny służyć jako podstawa dla określenia zasad konstruowania uczących maszyn. Autor artykułu zauważa, że w takim położeniu znaleźli się pedagogowie za granicą i cytuje znamienną wypowiedź amerykańskiego uczonego Jamesa D. Finna: „Działacze oświatowi zostali nagle zaatakowani przez inżyniera XX wieku".

W związku z tym wysuwany jest następujący postulat. Zaczynając pracę nad uczącą maszyną konstruktor powinien z zasady otrzymać „zamówienie pedagogiczne" i dalej pracować wspólnie z pedagogami i psychologami. Wykładowcy są obowiązani powiedzieć konstruktorowi, do czego jest potrzebna ucząca maszyna, jakie zadania naukowe powinna ona rozwiązywać i jakie metody są tu stosowane.

Szereg pedagogów zauważa, że samodzielność pracy studentów przy zastosowaniu maszyn dotychczasowych konstrukcji jest tylko powierzchowna, maszyna zbyt-

nio „opiekuje się" studentem, nie tylko prowadzi, ale wprost „ciągnie" go za sobą, bez potrzeby podsuwając mu liczne odpowiedzi, nie pozwalając mu samodzielnie pomyśleć i znaleźć rozwiązania. Dlatego też zastanawiając się nad najbardziej potrzebnym typem uczącej maszyny S. I. Zinowjew uważa, że nie jest nią „egzaminator" czy „repetytor", lecz winno to być urządzenie pobudzająco-reagujące („stimulirujušče-reagirujušćeje ustrojstwo"), które dawałoby studentom niezbędną informację naukową i jednocześnie rozwijało ich aktywność.

Autor artykułu wypowiada się przeciwko zasadzie dzielenia programowanego materiału na niezmiernie małe porcje (jak to się dzieje w pewnych wypadkach w ZSRR i jako zasada w USA), skoro przy tym narusza się logikę przedmiotu i student przyzwyczaja się pobierać pokarm w postaci niedużych porcji, nie ogarniając przedmiotu w całości. Pod względem pedagogicznym bardziej celowe jest dzielenie materiału na logicznie zakończone części, które oczywiście będą różnej wielkości. Przy tym między poszczególnymi częściami winien być utrzymany ścisły logiczny związek.

Innym istotnym problemem dydaktycznym jest sposób odpytywania uczniów. W procesie kontroli uczniów (przy zastosowaniu maszyny typu „egzaminator") daje im się prawo wyboru prawidłowej odpowiedzi spośród kilku (czasem wszystkie lub niektóre z nich są niesłuszne). Powstaje pytanie — pisze S. I. Zinowjew — na ile ten środek jest pożyteczny z pedagogicznego punktu widzenia? Wydaje się, że nie jest on pożyteczny, powoduje bowiem u uczniów chwiejność wiedzy, rodzi u nich niepewność. Co więcej — nie wiadomo, co pozostaje bardziej trwałe w pamięci — prawidłowa czy nieprawidłowa odpowiedź. W nauce trzeba wychodzić od pozytywnego, a nie od negatywnego. Technicznie można wyeliminować ten brak i w wielu maszynach już to się robi.

Przy ocenie programowanych podręczników najwięcej sporów wynika wokół zagadnienia sposobu ich budowania, rozmieszczenia materiału, charakteru i rozmiarów oddzielnych porcji materiału, charakteru pytań dla kontroli. Dotąd nie określono jeszcze pedagogiczno-psychologicznych podstaw opracowywania programowanych podręczników. Zdaniem autora artykułu najbardziej efektywnym byłby „kombinowany" podręcznik, w którym wszystkie wiadomości będą wykładane według tradycyjnego systemu, poszczególne zaś najtrudniejsze do opanowania, a równocześnie łatwo poddające się programowaniu rozdziały — według systemu nauczania programowanego. Również mogłoby być celowe wydzielenie programowanego materiału jako dodatku do zwykłego podręcznika. To uwolniłoby studentów od konieczności opanowywania najprostszych danych w rozwlekłej i czasem skomplikowanej formie. W podręcznikach z poszczególnych dyscyplin może przeważać programowany system budowy kursu, a w niektórych wypadkach może okazać się celowe nawet w całości utrzymanie podręcznika w systemie programowanym.

Artykuł S. I. Zinowjewa zawiera szereg uwag krytycznych co do stosowania programowanego nauczania i uczących maszyn w USA, niektóre tezy artykułu są dyskusyjne. Z pewnością zainteresuje on środowiska naszych dydaktyków.

Mieczysław Baraniuk

ZAGADNIENIA SYSTEMU WYCHOWANIA INTERNATOWEGO W CZASOPIŚMIE RADZIECKIM „SZKOŁA-INTERNAT"

W wyniku uchwał XX Zjazdu KPZR zorganizowano w 1956 roku nowy typ placówek szkolno-wychowawczych w Związku Radzieckim, „szkoły-internaty". Powołanie do życia szkół internatowych jest częścią — przeprowadzanych od 1956 roku w ZSRR — przemian w różnych dziedzinach życia społecznego. Analizując warunki

przejścia od socjalizmu do komunizmu zwrócono uwagę na szczególną rolę systemu wychowania nowego człowieka. Z punktu widzenia nowych wielkich zadań wychowawczych stary system wydał się niewystarczający przede wszystkim dlatego, że „dotychczasowa szkoła radziecka była raczej instytucją kształcącą niż wychowującą; funkcje wychowawcze spełniała przeważnie rodzina, nie wywiązując się często należycie ze swoich obowiązków".[1]

Wśród motywów, które nasunęły myśl powołania szkół internatowych, można wyliczyć jeszcze inne: likwidacja szkół małych — „nisko zorganizowanych", zapewnienie znacznej części młodzieży zamieszkałej w z rzadka rozsianych osiedlach ludzkich dostępu do szkół średnich oraz integracja szkolnego i pozaszkolnego systemu oddziaływania pedagogicznego. Zorganizowanie szkół internatowych ma na celu również zwiększenie efektywności nauczania, przede wszystkim zaś — otoczenie szczególną opieką tej części młodzieży, której brak warunków do uzyskania odpowiedniego wykształcenia. Powstanie tych placówek jest więc ściśle związane z zagadnieniami realizacji postulatu upowszechnienia szkolnictwa średniego i kształcenia politechnicznego.

Szybki rozwój szkół-internatów, pierwsze doświadczenia w ich pracy oraz konieczność ich upowszechnienia stały się bezpośrednim przyczynkiem do tego, że z początkiem 1961 roku ukazało się w Związku Radzieckim nowe czasopismo pedagogiczne — *Szkoła-Internat*. Nowe czasopismo pedagogiczne wychodzi jako dwumiesięcznik Ministerstwa Oświaty RFSRR, przeznaczony dla nauczycieli i wychowawców szkół internatowych, szkół z przedłużonym dniem pracy i domów dziecka.

Podstawowym zadaniem pisma jest pomoc pedagogom-praktykom w codziennej pracy poprzez: a) upowszechnianie doświadczeń najlepszych szkół internatowych, szkół z przedłużonym dniem pracy i domów dziecka, b) informowanie o wynikach eksperymentów szkół-laboratoriów, c) publikowanie aktualnych wyników badań pedagogów-naukowców, d) wszczynanie dyskusji wokół wybranych zagadnień problemowych dotyczących pracy omawianych placówek, e) dostarczenie materiałów metodycznych nauczycielom i wychowawcom.

Wobec ogromu problemów, jakie porusza omawiane czasopismo w kolejnych siedemnastu numerach, w dalszym ciągu tego przeglądu zajmę się tylko niektórymi z nich.

1. Prezydent Akademii Nauk Pedagogicznych RFSRR I. Kairow w artykule pt. „Niektóre problemy rozwoju szkół-internatów" (nr 3, 1961 r.) m. in. stwierdza, że „szkoły-internaty mają swoją specyfikę i zasadniczo różnią się od innych typów szkół. Podstawową sprawą jest tutaj zagadnienie przejęcia przez państwo niemal całkowitej odpowiedzialności za rozwój fizyczny, umysłowy i wychowanie młodego człowieka. Oczywiście fakt ten nie zwalnia rodziców od obowiązku i odpowiedzialności za wychowanie swoich dzieci". Szkoła internatowa nie ignoruje zasad współpracy z domem rodzinnym, raczej szuka jak najlepszych rozwiązań tej współpracy.

Szkoła internatowa, mając wielkie możliwości wszechstronnego i jednolitego oddziaływania na wychowanka, może i powinna zapewnić pełnowartościowy rozwój każdemu człowiekowi. Tak więc szkoła-internat to nie mechaniczne połączenie szkoły i życia społecznego, ale jakościowo nowy, wyższy typ placówki szkolno-wychowawczej, gdzie o wiele lepiej niż kiedykolwiek zharmonizowano nauczanie z wychowaniem.

W dalszym ciągu swego artykułu Kairow wskazuje na niewłaściwe stosowanie w szkołach internatowych metod i form pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły tradycyjnej, na bezkrytycyzm w przyjmowaniu „wszystkiego" od dawnej szkoły

[1] I. Kairow: „O treściach pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkołach-internatach". *Sowietskaja Piedagogika*, nr 7, 1956.

tradycyjnej. „Wypracowanie własnych metod oraz racjonalizacja procesu dydaktyczno-wychowawczego, wyrabianie aktywności, pobudzanie zainteresowań do nauki, samodzielność w zdobywaniu wiedzy, powiązanie szkoły z życiem" — to pierwszoplanowe zadanie stojące przed szkołami internatowymi.

2. Już w pierwszym numerze dwumiesięcznika *Szkoła-Internat* zapoczątkowano ciekawą dyskusję, która rozwinęła się wokół artykułu I. Swadowskiego pt. „Wychowawca i jego wychowanek" (nr 1, 1961 r.), członka rzeczywistego ANP RFSRR. Autor w zasadzie rozważa problem systemu wychowawczego szkoły internatowej i wyboru odpowiedniej metody wychowania w tym systemie, chociaż — jakby się mogło wydawać na podstawie tytułu — sprawa dotyczy tylko roli wychowawcy w tym systemie.

Prof. Swadkowski uważa, że są „dwie drogi realizacji zadań postawionych przed każdą szkołą: a) droga surowej dyscypliny (reżimu), polegająca na ścisłym określeniu praw, obowiązków i zadań uczniów i konsekwentnym wymaganiu ich realizacji, oraz b) droga świadomego i aktywnego udziału ucznia w procesie wychowania". Metodą w pierwszym przypadku jest nakaz i zakaz, a rola wychowawcy sprowadza się do nadzorowania. Niewypełnienie przez ucznia danych mu poleceń, nieprzestrzeganie regulaminu pociąga za sobą wymierzenie odpowiedniej kary w rodzaju upomnienia, nagany, obniżenia oceny ze sprawowania itp. Trudno w tym wypadku mówić o świadomym udziale wychowanka w procesie wychowania, kiedy regulamin, rozkład dnia są uczniom z góry narzucone.

„Doświadczenia różnych typów zakładów wychowawczych, szczególnie z okresu rewolucji, pokazałby bezsilność tego systemu wychowania. W niektórych dzisiejszych szkołach internatowych — pisze autor — pokutuje też nie wychowanie, a nadzór". Wprowadza się często dyżury wychowawców-nauczycieli zamiast konkretnej zorganizowanej pracy, szczególnie w tzw. czasie wolnym wychowanków.

Ukształtowanie jednolitego charakteru wychowanka, wcielenie komunistycznego ideału człowieka przy pielęgnowaniu cech indywidualnych jego osobowości to zadanie nie dla wychowawcy nadzorującego. „Tylko w oparciu o wzajemne zaufanie między wychowankiem a wychowawcą można zrealizować zadania wyznaczone szkole internatowej. Przy tym konieczny jest aktywny i świadomy udział wychowanka w procesie jego wychowania". Podobny pogląd reprezentuje kilku innych autorów, wśród nich m. in. I. N. Kabatczenko [1].

Innego zdania są m. in. J. Nożenkin[2], Ł. Żełonkin [3] i A. Fiłatow [4]. Autorzy ci uważają, że w związku z naborem do szkół internatowych młodzieży często „trudnej", zaniedbanej, istnieje konieczność stosowania systemu surowej dyscypliny opartej na metodach nakazu i zakazu. Dopiero po dłuższym okresie pracy na podstawie wyżej wymienionego systemu można przejść do wychowania na podstawie aktywnego i świadomego udziału wychowanka w procesie wychowania.

Trudno zgodzić się z takim postawieniem sprawy. Uważam, że nawet i z młodzieżą najtrudniejszą trzeba rozpocząć pracę od jej aktywnego udziału w procesie wychowania. Uczniowie inspirowani przez wychowawcę ustalają zasady współżycia i postępowania w zespole, określają swoje prawa i obowiązki, a następnie sami stoją na straży ich realizacji. Wychowawca jest jednym z członków rodzącego się kolektywu i nadaje mu odpowiedni kierunek na podstawie dużego doświadczenia, umiejętności i taktu pedagogicznego. Ustalone przez grupę wychowawczą regulamin, rozkład dnia itp. zostają przyjęte przez wychowanków jako ich własne, przez nich

[1] „Nie hodować a wychowywać", nr 4, 1962 r.
[2] „Jesteśmy za surowym regulaminem", nr 5, 1962 r.
[3] „Czy rację ma prof. Swadkowski?", nr 4, 1961 r.
[4] „Podstawowe założenia procesu dydakt.-wychowaw. w szkołach-internatach", nr 2, 1962 r.

ustalone, a nie narzucone przez wychowawcę, nauczyciela lub kierownika. Wychowanek w następstwie przestrzega przepisów, które sam sobie narzucił. Jest więc świadomym wykonawcą nałożonych na siebie obowiązków i zadań. Stąd też uważam, że stanowisko prof. Swadkowskiego jest słuszne i tylko ono jest możliwe do przyjęcia, jeśli szkoła internatowa ma wychowywać ludzi społecznie wyrobionych, zdolnych budować przyszłe społeczeństwo komunistyczne.

3. W centrum uwagi dyskusji nad systemem wychowania internatowego jest problem podnoszenia poziomu wiedzy wychowanków drogą ulepszania organizacji procesu dydaktycznego, polepszenia efektywności zajęć lekcyjnych i nauki własnej ucznia. Autorzy artykułu redakcyjnego pt. „Podniesienie poziomu wiedzy wychowanków — pierwszoplanowym zadaniem" (nr 4, 1962 r.) widzą następujące zadania w tym zakresie: a) podniesienie efektywności lekcji poprzez zmianę i lepszy dobór metod pracy nauczyciela na lekcji, b) budzenie i rozwijanie zainteresowań naukowych uczniów, c) uczenie młodzieży — „jak się uczyć", drogą rozwijania aktywności i samodzielności uczniów na lekcji, d) podkreślenie roli nauczyciela, rady pedagogicznej i kierowniczej roli dyrektora w organizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego. W tym artykule położono nacisk na to, że „ważnym zadaniem jest sprawa aktywności ucznia na lekcji, jego samodzielnej pracy, poszukiwanie nowych metod oraz łączenie pracy na lekcji z życiem codziennym, ze środowiskiem". Dla realizacji tego zadania duże znaczenie mają wycieczki organizowane do zakładów pracy, kołchozów, sowchozów, gdzie przeprowadza się lekcje na podstawie obserwacji konkretnych przedmiotów, maszyn, narzędzi, urządzeń i procesów wytwórczych. Nie mniejszą rolę odgrywa umiejętne wykorzystanie i powiązanie zdobytych przez ucznia wiadomości w zajęciach pozalekcyjnych z materiałem opracowanym na lekcji. Zapewnić to może tylko ścisła współpraca nauczyciela z wychowawcą w internacie.

Szczegółowo nad organizacją procesu dydaktyczno-wychowawczego w szkole internatowej zastanawia się T. Ogorodnikow w artykule pt. „Organizacja procesu dydaktyczno-wychowawczego w szkołach-internatach" (nr 1, 1962 r.). Stwierdza on, że proces dydaktyczny w szkole internatowej składa się zasadniczo z dwóch części: a) nauki w szkole pod kierunkiem nauczyciela przedmiotu i b) nauki własnej pod kierunkiem wychowawcy w internacie. Przedstawiając osiągnięcia i braki niektórych szkół internatowych w zakresie właściwej organizacji procesu dydaktycznego prof. Ogorodnikow uważa, że „a) nauka własna nie może być przedłużeniem lekcji ani jej uzupełnieniem, b) wychowanek nie może siedzieć dziennie 7—9 godzin zajmując się tylko nauką; musi mieć czas na odpoczynek, czytanie lektury, zajęcia według swoich zainteresowań, pracę w organizacji itp." Przy dotychczasowym systemie i organizacji nauczania i uczenia się nie tylko zanika samodzielność wychowanka, ale zabija się jego inicjatywę, obniża się odpowiedzialność ucznia za prawidłowe przygotowanie się jego do lekcji i udział w niej. Są szkoły internatowe, które szukają właściwego rozwiązania problemu — „lekcja a nauka własna". Jednak brak doświadczeń w tym zakresie powoduje wiele błędów i wypaczeń i prowadzi często do niepożądanych rezultatów. Wszystkie te próby nie rozwiązują zasadniczego problemu — samodzielności ucznia w zdobywaniu wiedzy. Jakie więc rozwiązanie widzi autor artykułu? Jego zdaniem należy: a) zmienić strukturę lekcji i metody pracy nauczyciela tak, aby ten ucząc, mógł równocześnie podczas lekcji nauczyć, b) naukę własną wykorzystać na pogłębienie zdobytej wiedzy podczas lekcji, uczenie się wierszy, czytanie lektury i inne zajęcia zgodnie z zainteresowaniami. Uczeń na lekcji nie może być biernym słuchaczem, a powinien być aktywnym uczestnikiem, który sam zdobywa wiedzę przy pomocy nauczyciela i pod jego kierunkiem. Na lekcji nie ma stawiania ocen za pracę domową ucznia, stawia się zaś oceny za pracę na lekcji, za zdobyte wiadomości podczas lekcji. Tak pojęta organizacja procesu dydaktycznego jest wynikiem eksperymentu przeprowadzonego w Szkole-Internacie nr 14 w Moskwie pod kierunkiem N. A. Kujmowej w jednej z klas czwartych;

dał on w efekcie pozytywne rezultaty. Dalsze poszukiwania — stwierdza w zakończeniu Ogorodnikow — winny iść w kierunku jeszcze doskonalszej organizacji i ulepszania struktury lekcji oraz metod pracy nauczyciela celem zwiększenia jej efektywności oraz rozwijania aktywności i samodzielności uczniów na lekcji.

4. Kierowniczą rolę w procesie wychowania odgrywa nauczyciel-wychowawca. Od jego pracy zależy poziom pracy szkół internatowych i to, czy placówki te spełnią zadania, jakie im wyznaczono. Począwszy od pierwszego numeru pisma w 1963 roku, rozwinęła się na jego łamach następna dyskusja na temat kwalifikacji wychowawców-nauczycieli w szkole internatowej. Zapoczątkował dyskusję A. Lewszyn artykułem pt. „Rozmyślania o wychowawcy" (nr 1, 1963 r.). Na wstępie Lewszyn stwierdza, że nauczyciel-wychowawca winien w swej pracy widzieć nie tylko ucznia jako sumę osiągnięć i niepowodzeń młodego człowieka w szkole, w domu, w internacie itp. Uczeń to młody człowiek, który ma swe własne życie, swój własny świat. Stąd wypływają — zdaniem autora — podstawowe zadania dla wychowawcy w szkole internatowej: a) poznanie możliwie dokładnie i wszechstronnie każdego wychowanka, b) organizowanie kolektywu poprzez różne zabiegi wychowawcze i przykład osobisty wychowawcy, c) kierowanie kolektywem poprzez uczestnictwo w jego życiu i działalności oraz intelektualne i ideowo-moralne oddziaływanie na kolektyw.

Autor podważa przydatność takiego wychowania, w którym decydującą rolę odgrywa wychowawca, a która sprowadza się właściwie do nadzorowania. Z drugiej strony Lewszyn nie przecenia też roli kolektywu w kształtowaniu osobowości wychowanków. Hasło, że „wychowanie w kolektywie, przez kolektyw i dla kolektywu" powinno być dewizą każdego wychowawcy, nie przeciwstawia się kierowniczej roli wychowawcy w procesie wychowania — stwierdza autor. „Człowieka wychowuje społeczeństwo we wszystkich przejawach swej działalności. Ale społeczeństwo wychowuje przecież przez ludzi do tego powołanych i przygotowanych. Oni oddziałują na młodzież w imieniu całego społeczeństwa i nadają kierunek wychowania danej grupie wychowawczej, z którą pracują". Formą ich oddziaływania jest kolektyw. W pierwszym etapie pracy z grupą wychowawca organizuje kolektyw, a potem kiedy kolektyw już okrzepnie i jest bardziej dojrzały, rola wychowawcy sprowadza się do ideowo-moralnego oddziaływania na niego swoją osobowością. Na tym zasadza się olbrzymie znaczenie autorytetu wychowawcy. Stąd też wypływają podstawowe wskazania dla wychowawców — ciągłe doskonalenie się, dokształcanie, poznanie szeroko życia, by nie stracić votum zaufania uczniów, z którymi się pracuje. Autorytet może posiadać człowiek głęboko ideowy, oddany w pełni sprawie komunizmu, oddziałujący na swych uczniów i środowisko szkolne nie tylko swoją wybitną pracą dydaktyczno-wychowawczą i organizacyjną, ale również oddziaływający swoją postawą i działaniem społeczno-politycznym na środowisko szkolne i pozaszkolne. Toteż — zdaniem autora — wychowawca powinien posiadać szereg cech szczególnych takich, jak wysokie zalety moralne, szczególną sympatię i miłość do dziecka, szeroką wiedzę i olbrzymie doświadczenie pedagogiczne, odwagę, zaradność, inicjatywę, a nade wszystko — wielkie oddanie pracy pedagogicznej i pełen oddania szacunek do pracy społecznej dla szkoły i środowiska.

Tak więc Lewszyn w swoim artykule podkreśla olbrzymie znaczenie osobowości wychowawcy w procesie wychowania młodego pokolenia nie negując znaczenia i roli kolektywu w tym procesie. Z takim stanowiskiem polemizuje m. in. Kuryndin w artykule pt. „Aktywność i jeszcze raz aktywność" (nr 4, 1963 r.). Zdaniem Kuryndina niesłuszne jest sprowadzanie roli wychowawcy do „oddziałującego na psychikę wychowanka swoją osobowością". Brak w tym sformułowaniu funkcji organizatora pracy wychowawczej, jaką winien spełniać — zdaniem autora — wychowawca w szkole internatowej. Nie wystarczy oddziaływać, ale trzeba organizować proces wychowawczy i być aktywnym jego uczestnikiem. Wychowawca winien być kierownikiem i organizatorem kolektywu, stwierdza w zakończeniu Kuryndin.

Spór — moim zdaniem — ma charakter raczej teoretyczny. W praktycznym podejściu do zagadnienia nie ma zasadniczo między obydwoma autorami żadnej różnicy, o czym świadczy szerzej przedstawiony pogląd Lewszyna na zagadnienie roli wychowawcy w procesie wychowania internatowego.

Na powyższy problem wypowiada się jeszcze wielu autorów. Warto przytoczyć przynajmniej tytuły niektórych artykułów: „Rozmyślania przedłużają się" — A. Rogaczewa (nr 3, 1963 r.), „Wychowawca — to brzmi dumnie" — G. Kołabaliny (nr 5, 1963 r.), „Sprawa główna — kochać dziecko" — S. Golicyna (nr 5, 1963 r.) oraz „Jakim powinien być wychowawca" — E. Słobodiakina i S. Sychowej (nr 3. 1963 r.).

Oceniając czasopismo *Szkoła-Internat* za okres trzech lat należy stwierdzić, że spełnia ono doniosłą rolę w propagowaniu doświadczeń przodujących szkół internatowych oraz myśli i osiągnięć naukowych współczesnej pedagogiki. Momentem dodatnim jest duże zaangażowanie się pedagogów-naukowców w pracy pisma; ich rzetelna analiza publikowanych na łamach czasopisma doświadczeń szkół internatowych, pomaga wychowawcom i nauczycielom tych placówek w ciągłym ulepszaniu swojej pracy, w doskonaleniu różnych form i metod pracy tych szkół. Pewne zastrzeżenie budzi brak konsekwencji w prowadzeniu działów „Za granicą" i „Z historii wychowania internatowego". Kilka artykułów w ciągu trzech lat nie może zadowolić uważnego czytelnika.

W sumie jednak warto, aby polski czytelnik zapoznał się z tym czasopismem. Szkoda tylko, że jest ono trudno dostępne dla ogółu czytelników.

Marian Balcerek

III WALNY ZJAZD ZHP

Związek Harcerstwa Polskiego, milionowa organizacja ideowo-wychowawcza dzieci i młodzieży, jest najbliższym sojusznikiem szkoły i nauczyciela w kształtowaniu socjalistycznej świadomości uczniów, aktywnym uczestnikiem ogólnego frontu wychowania nowego człowieka, którego przecież podstawowym i koordynującym ogniwem jest szkoła. ZHP, dzięki wprowadzeniu do pracy wychowawczej szkoły różnorodnych form społecznej działalności uczniów, form rozwijających ich aktywność i inicjatywę społeczną, wiąże szkołę z życiem, z pracą społeczno-polityczną środowiska i kraju.

Nic więc dziwnego, że III Walny Zjazd ZHP, który obradował w Warszawie w dniach od 3 do 5 kwietnia br., był ważnym wydarzeniem nie tylko w życiu organizacji harcerskiej, ale także całego naszego szkolnictwa.

Podczas trzech dni obrad kilkuset delegatów ZHP, wśród których znalazło się aż 230 nauczycieli, debatowało nad zagadnieniem podstawowym dla tej organizacji: co robić, by harcerstwo coraz lepiej spełniało swe zadania, jakie nań nakładają nasze czasy, co robić, by rozszerzyło swój wpływ na dzieci i młodzież, by aktywnie uczestniczyło w wychowaniu ludzi uczciwych, mądrych i oddanych sprawie socjalizmu.

W wyniku tych dyskusji, na podstawie wszechstronnej i głębokiej analizy dotychczasowej działalności — Zjazd uchwalił nowy statut, prawo i przyrzeczenie harcerskie oraz przyjął uchwałę o zadaniach społeczno-wychowawczych.

Podstawowym zadaniem ZHP na najbliższe lata jest rozszerzenie zasięgu oddziaływania ideowego i pogłębienie skuteczności wpływu wychowawczego na młodzież.

Harcerstwo oparło swój nowy program na zasadzie, iż wychowanie musi pomóc młodzieży znaleźć odpowiedź na pytanie, jak żyć.

„Dążymy do tego, aby harcerz:

— chciał brać udział w zmienianiu życia, socjalistycznych przemianach, wiążąc z nimi swoje dążenia, swój osobisty rozwój;

— umiał w nich brać udział własną pracą, a więc umiał pracować i posiadał odpowiednie kwalifikacje;

— rozumiał, co służy przemianom socjalistycznym, to znaczy zdobywał wiedzę o życiu społeczno-politycznym Polski i świata;

— brał odpowiedzialność za swoje życie i kształtował własną postawę".

ZHP pragnie więc ułatwić młodym zrozumienie skomplikowanego obrazu życia, z którym spotykają się na co dzień, pomóc dostrzegać w nim, co piękne i postępowe, uczyć młodzież stawiać sobie cele na miarę perspektyw rozwijającego się społeczeństwa.

Wytyczne programowe, które uchwalił Zjazd, stawiają przed ZHP zadania — jak to określił nowy naczelnik ZHP, Wiktor Kinecki — daleko większej troski o sprostanie marzeniom dzieci i młodzieży co do ich organizacji, wymagania daleko większej uwagi dla spełnienia różnorodnych dziecięcych dążeń i potrzeb, stworzenia możliwości pełniejszego osobistego rozwoju, zachowania właściwych proporcji i większej różnorodności w doborze dziedzin i kierunków działania.

Formy i metody pracy harcerskiej muszą być uzależnione od konkretnych warunków, w jakich pracuje dana drużyna. Zupełnie inaczej muszą one wyglądać w dużym mieście, a inaczej na wsi. Formy te powinny być także determinowane przez możliwości i zainteresowania danej drużyny, potrzeby szkoły, na terenie której ona pracuje, itp. czynników.

Za podstawową zasadę wychowawczą ZHP uznaje wychowanie przez działalność społeczną oraz rozwijanie aktywności i inicjatywy każdego harcerza. Chodzi tu przede wszystkim o to, by stwarzać młodzieży sytuacje do społecznego działania, sytuacje, w których może ona rozwijać swoje uczucia, wolę, kształtować postawy i przekonania, wyrabiać własne zdanie o wielu problemach politycznych, ekonomicznych i kulturalnych.

Doświadczenia ubiegłych lat wykazały, że kształtowanie postaw ideowych jest procesem złożonym i próba upraszczania go daje, wbrew najlepszym nawet intencjom wychowawców, niepożądane wyniki: zamiast ideowości — sloganowość, zamiast działania — słowa, zamiast budowania — niszczenie.

Wychowanie ideowe nie polega bowiem tylko na wiązaniu emocjonalnym dzieci z ideami socjalizmu ani na wytwarzaniu nawyków społecznego działania, ani nawet na kształtowaniu postawy moralnej. Wychowanie ideowe jest łączeniem wszystkich tych elementów w jedną integralną całość.

W dotychczasowej działalności wychowawczej ZHP kładziono przede wszystkim nacisk na wiązanie emocjonalne dziecka z pewnymi ogólnymi pojęciami, takimi jak „socjalizm", „równość społeczna", „klasa robotnicza" itp. Różny był efekt tych wysiłków. W dyskusji przedzjazdowej zgodnie zauważono „wytarcie się" pewnych haseł, spłycanie i wulgaryzowanie ich treści, zniekształcenie ich sensu. Coraz częściej słyszało się głosy, że do socjalizmu już nie trzeba młodzieży ani przekonywać, ani namawiać, gdyż w socjalizmie wyrosła, w nim żyje i działa, przyjmując go na zasadzie oczywistości. Trzeba natomiast skoncentrować uwagę wychowawców na tym, by pewne ogólne, abstrakcyjne idee i treści przybliżyć dziecku, pokazać możliwość ich realizacji, wydobyć ich aspekt etyczny i moralny.

Taką właśnie funkcję ma spełniać nowe prawo harcerskie, uchwalone na Zjeździe. Tekst prawa zmierza do tego, aby ogólne idee i treści przybliżyć dziecku. Prawo ma być więc dziecięcym kodeksem postępowania, przetłumaczeniem założeń ideowych socjalizmu na język codziennych spraw harcerzy i wymagań stawianych przez Związek. Prawo stanie się dla dziecka kryterium oceny siebie i kolegów, a wychowawcy i drużynowemu da do ręki narzędzie, którym będą mogli się posługiwać przy egzekwowaniu wymagań od dziecka, zachęcaniu go do wysiłku, pobudzaniu do refleksji i samokontroli.

Szczególne znaczenie posiada także fakt, że w nowym prawie znalazło się takie hasło: „Harcerz chce wiedzieć więcej, niż wie, umieć więcej, niż umie", że prawo to akcentuje mocniej zaangażowanie harcerzy we współczesność.

Poważnym zadaniem ZHP jest ponadto rozwój ilościowy Związku do 2-milionowej organizacji. Dlatego też ZHP będzie dążyć w najbliższym czasie do rozszerzenia zasięgu oddziaływania ideowego i pogłębienia skuteczności wpływu wychowawczego na coraz większą liczbę młodzieży.

Głównym i podstawowym terenem działania harcerstwa jest szkoła. Dlatego też problem miejsca harcerstwa w szkole, współdziałania drużyny z gronem pedagogicznym jest zagadnieniem pierwszorzędnej wagi. Nic więc dziwnego, iż problem ten na Zjeździe wyraźnie wyeksponowano.

ZHP musi przede wszystkim pomagać szkole realizować podstawowe założenia reformy szkolnictwa.

Sekretarz KC PZPR, Edward Ochab, powiedział na Zjeździe między innymi: „Współudział w realizacji tej reformy — to zadanie, jakie stoi przed

wszystkimi instytucjami i organizacjami działającymi na rzecz wychowania młodego pokolenia. Wasz Związek może i powinien odegrać szczególną rolę w dziele realizacji zadań wychowawczych, jakie stoją przed szkołą, a przede wszystkim w wiązaniu procesu wychowania w szkole z życiem społecznym środowiska".

Dlatego też istotne znaczenie posiada nowy statut organizacji, w którym czytamy: „ZHP współdziała ze szkołą — głównym ogniwem w jednolitym froncie wychowania — w realizacji wspólnych zadań wychowawczych, kształtując wśród dzieci i młodzieży aktywny stosunek do nauki i obowiązków szkolnych, pomagając im poznawać i rozumieć świat, zdobywać wiedzę i korzystać ze zdobyczy współczesnej techniki i kultury".

A więc po kilku latach doświadczeń — pozytywnych i negatywnych — określono zadania harcerstwa wobec szkoły, sprecyzowane bliżej w dokumencie przyjętym przez Ministerstwo Oświaty i Główną Kwaterę ZHP w roku ubiegłym.

Harcerstwo ma do spełnienia w szkole szczególnie ważną rolę, gdyż działalność wychowawcza tej organizacji rozpoczyna się już w klasie II szkoły podstawowej i towarzyszy jej aż do poziomu II klasy wszystkich rodzajów szkolnictwa średniego.

Obecnie do harcerstwa należy 19 proc. uczniów szkół podstawowych i średnich. Procent zorganizowania w klasach II—IV wynosi około 14, a w klasach V—VII — około 26. W liceach ogólnokształcących do ZHP należy 12 proc. młodzieży, w zasadniczych zaś szkołach zawodowych — tylko 7 proc. uczniów.

Procenty te nie zadowalają. Dlatego też należy dążyć do znacznego zwiększenia liczby uczniów w drużynach zuchowych i harcerskich, do tego, by w każdej szkole 8-klasowej, w każdej szkole średniej ogólnokształcącej i zawodowej powstała drużyna harcerska, by skupiała ona odpowiednią liczbę młodzieży danej szkoły.

Wyjątkowo ważnym zadaniem jest znaczne zwiększenie liczby drużyn w SPR i zasadniczych szkołach przyzakładowych. W szkołach tych harcerstwo jest szczególnie potrzebne, gdyż będzie ono tutaj jedyną organizacją ideowo-wychowawczą. Aby jednak ZHP mógł odegrać w tych szkołach właściwą rolę — konieczne jest wypracowanie programu działania dostosowanego do zainteresowań i potrzeb tej młodzieży, uczniów SPR i zasadniczych szkół przyzakładowych, konieczne jest opracowanie nowych metod pracy z tą młodzieżą, odmiennych od tych, które stosuje się w szkole podstawowej.

Problem najistotniejszy — stosunek harcerza do nauki — jest bardzo silnie podkreślany w dokumentach zjazdowych. Stwierdzają one, że drużyna nie może być obojętna wobec podstawowego obowiązku ucznia, że ZHP wymaga od swoich członków aktywnego stosunku do nauki.

Już obecnie istnieje sporo drużyn stosujących ciekawe formy, które wpływają na podniesienie wyników nauczania i budzą zainteresowania młodzieży osiągnięciami nauki i techniki (inicjują sesje naukowe, organizują pomoc dla kolegów słabszych, uczą techniki pracy umysłowej oraz chcąc poznać przyczyny słabych ocen kolegów — organizują zwiad harcerski). Formy te będą obecnie coraz bardziej upowszechniane.

Dążymy do realizowania warunków „równego startu" dzieci i młodzieży w zdobywaniu wykształcenia i zawodu — głosi nowy program organizacji. Znaczy to, iż drużyny harcerskie będą stwarzać taką atmosferę i stosunki koleżeńskie, aby niwelować poczucie niepełnowartościowości różnych grup dzieci i młodzieży w stosunku do innych; walczyć z wszelkimi przejawami wywyższania się i protekcjonalizmu; stwarzać harcerzom i ich rówieśnikom możliwości do wyrównywania istniejących różnic w zakresie poziomu umysłowego, kulturalnego i fizycznego. Drużyny będą podejmować starania mające na celu polepszenie warunków nauki i życia młodzieży w domu rodzinnym, szkole i internacie.

Stosunkowo niedawno ZHP podjął zadanie ukazywania młodzieży perspektyw wyboru zawodu, prowadzenia preorientacji wśród uczniów klas siódmych. W najbliższym czasie zadanie to znajdzie się w centrum uwagi organizacji. Na podkreślenie zasługuje fakt, że ZHP skupi się głównie na kierowaniu zainteresowań młodzieży na zawody rolnicze. Wspólnie z ZMW podjął on hasło „Fachowcy dla wsi".

Zjazd postulował, by organizacja — eksponując w swej działalności przygotowanie młodzieży do wyboru zawodu, zgodnego z osobistymi zainteresowaniami i możliwościami oraz społecznym zapotrzebowaniem — organizowała coraz więcej wycieczek do zakładów pracy, spotkań z przedstawicielami szkół zawodowych itp.

Szczególnie pilną potrzebą jest zwiększenie udziału harcerstwa w organizowaniu czasu wolnego uczniów. Tworzenie najlepszych warunków odpoczynku dla młodzieży szkolnej, kształtowanie poczucia odpowiedzialności samych dzieci i młodzieży za organizowanie tego wypoczynku, za tworzenie właściwych wzorców spędzania wolnego czasu — oto zadania wszystkich hufców i chorągwi.

„Każda wieś, każde podwórko — miejscem dobrej i pożytecznej zabawy" — to hasło, które musi przejąć każda drużyna. Ma ono wyjątkowe znaczenie właśnie dzisiaj, gdy wychowanie pozaszkolne znalazło się w centrum zainteresowania wielu pedagogów.

Podstawowym i decydującym warunkiem rozwoju liczby drużyn i harcerzy w tych drużynach jest wzrost kadry instruktorów. Aby uniknąć płynności kadr instruktorskich — angażowanie do pracy w ZHP nie może odbywać się w sposób przypadkowy, bez porozumienia i współdziałania z radą pedagogiczną i kierownictwem szkoły. Minister Tułodziecki, który wygłosił na Zjeździe przemówienie, zapewnił jego uczestników, że szkoły i administracja szkolna otoczą instruktorów harcerskich troskliwą opieką i udzielą im potrzebnej pomocy.

Niezbędnym warunkiem pełnej realizacji odpowiedzialnych i ambitnych zadań harcerstwa jest odpowiednio przygotowana kadra instruktorów. Dobrze się więc stało, że problem ten wyeksponowano na Zjeździe szczególnie silnie. Nierzadko padały z trybuny słowa, że drużynowi nie są najczęściej autorytetami dla młodszych i starszych harcerzy, że brak im podstawowych wiadomości z zakresu psychologii. A przecież drużynowy powinien być wzorem osobowym dla dzieci, nosicielem tych wartości, które wypisane są na deklaracji ideowej, jaką jest prawo harcerskie. Wiadomo bowiem, że najlepszym wychowawcą jest osobisty przykład instruktora.

Szczególnej wagi nabiera więc problem przygotowania słuchaczy zakładów kształcenia nauczycieli do pracy w harcerstwie. O ile bowiem w liceach pedagogicznych problem ten jest właściwie rozwiązany, o tyle w SN pozostawia on jeszcze wiele do życzenia.

Właściwa praca drużyn w zakładach kształcenia nauczycieli musi być wspólną sprawą szkoły i organizacji. Trzeba pamiętać, że nie tylko harcerstwu potrzebna jest kadra pedagogów, ale i odwrotnie: przygotowanie do pracy w harcerstwie wzbogaca społeczne i zawodowe kwalifikacje przyszłych nauczycieli, pomaga im w nawiązaniu kontaktu z młodzieżą i środowiskiem, rozszerza zasób praktycznych umiejętności.

Na Zjeździe wyeksponowano także problem współdziałania wychowawczego organizacji młodzieżowych działających na terenie szkoły. Chodzi tu przede wszystkim o ciągłość wychowania, o możliwość pełnego rozwoju jednostki w ramach zbiorowości. Chodzi tu o przechodzenie młodzieży z ZHP do ZMS i ZMW w sposób pod względem wychowawczym prawidłowy. Trzeba zdążyć przygotować faktycznie do przejścia z organizacji do organizacji, należy zrobić wszystko, by harcerz, który ukończył 16 lat, znalazł się w szeregach ZMS lub ZMW. Tym właśnie celom ma służyć zawarte niedawno porozumienie między ZMS, ZMW i ZHP. Zjazd zwrócił

ponadto uwagę na ściślejsze współdziałanie organizacji młodzieżowych z radami pedagogicznymi i Związkiem Nauczycielstwa Polskiego.

Słusznie postulowano w dyskusji, by doświadczenia organizacji młodzieżowych sumować i zapoczątkować pracę nad pedagogiką związków młodzieży, która stałaby na płaszczyźnie koordynacji wychowania. ZMS, ZMW i ZHP mają bowiem specyficzne warunki działania i oddziaływania, specyficzne metody będące odbiciem pedagogiki społecznej.

Zjazd apelował więc do naukowców i nauczycieli, by brali aktywny udział w tworzeniu podstaw pedagogiki organizacji młodzieżowej.

III Walny Zjazd ZHP, który rozpoczyna nowy etap w rozwoju harcerstwa i całego naszego ruchu młodzieżowego — stawia więc przed każdą drużyną zadanie takiego udoskonalenia metod pracy ideowo-wychowawczej, aby znaleźć drogę do serca i umysłu każdego ucznia, aby w umysłach wszystkich harcerzy utrwaliła się prawda naszego nowego życia.

Henryka Witalewska

Z KURSU DLA WYKŁADOWCÓW PSYCHOLOGII W SN

W dniach od 16—21. III. 1964 r. został zorganizowany przez Departament Kształcenia Nauczycieli Ministerstwa Oświaty kurs dla wykładowców psychologii w SN w Miedzeszynie. (Ilość uczestników 89 na 92 zgłoszenia, co stanowi ponad 96%). Kurs, pomyślany jako forma podyplomowego szkolenia dla nauczycieli psychologii, miał na celu zapoznanie wykładowców z bieżącą problematyką badań psychologii oraz przedyskutowanie sposobów realizacji pierwszego programu psychologii dla SN. Wykłady dostarczyły wiele cennego, pobudzającego materiału.

Prof. Tadeusz Tomaszewski w wykładzie na temat współczesnych kierunków i tendencji rozwojowych psychologii wskazał na następujące przekształcenia, które się dokonują w tej dziedzinie nauki. W chwili obecnej powstają nowe gałęzie, których problematyka jest zaczerpnięta z pogranicza psychologii i innych nauk. Przykładowo można wymienić działy pograniczne między psychologią i naukami przyrodniczymi, np. farmakopsychologia, badająca zależność przebiegu procesów psychicznych od składu chemicznego organizmu; neuropsychologia, badająca zależności zachodzące między procesami psychicznymi a strukturą i funkcją systemu nerwowego itp.

Działem pogranicznym między psychologią a naukami humanistycznymi jest psychologia społeczna, której problematyka wiąże się równocześnie z psychologią i socjologią. Na pograniczu między psychologią a techniką powstała cybernetyka, której problematyka jest zaczerpnięta m.in. z zakresu psychologii i techniki urządzeń samosterujących; ergonomia, której przedmiotem jest m.in. analiza procesu pracy.

W metodologii badań psychologicznych dają się zaobserwować nowe tendencje, których wyrazem jest np. operacjonizm. Twórcy tego kierunku, wychodząc z założeń neopozytywistycznych, starają się określać pojęcia przy pomocy metod ich ustalania.

Równocześnie zaznacza się wyraźnie dążenie do uściślenia metod przez stosowanie pomiarów i matematycznych sposobów opisu. Przejawem tych tendencji jest modelowanie optymalnego sposobu rozwiązywania zadań.

W zakresie teorii obserwujemy dążenie do tworzenia teorii poszczególnych procesów psychicznych. W niektórych krajach powstaje nowa koncepcja psychologii.

Reprezentanci tego kierunku postulują rozpatrywanie zjawisk z funkcjonalnego punktu widzenia. Badania te mają na celu określenie roli, jaką odgrywa układ procesów psychicznych w przebiegu celowego działania.

Prof. dr Maria Żebrowska w swoim wykładzie na temat nowszych kierunków współczesnej psychologii wychowawczej wskazała na główne tendencje. Eksperymenty idą w kierunku sprawdzania uprzednich badań, m.in. w zakresie praw uczenia, zapamiętywania, roli uświadomienia celu w procesie uczenia, roli interioryzacji nagrody, warunków zachodzenia transferu itd. W wyniku ponownych badań potwierdzone zostały wnioski co do dużej motywacji uczenia, uświadomienia jego korzyści, znaczenia nagrody w postaci wewnętrznej satysfakcji itd. Zaznacza się także silne dążenie do modyfikacji programów nauczania z punktu widzenia współczesnego stanu nauki oraz możliwości rozwojowych dziecka. Prace mające na celu racjonalizację procesu nauczania i podniesienie jego efektywności są prowadzone w wielu krajach, m.in. w ZSRR oraz USA.

W ZSRR badania tego typu prowadzą Zankow i Kuźniecowa oraz Elkonin i Dawydow.

Zankow i Kuźniecowa stawiają postulat przyśpieszenia rozpoczynania nauki przy równoczesnym podnoszeniu poziomu i zmianie treści programowych.

Elkonin i Dawydow stawiają postulat nauczania rozwijającego. Wychowanie powinno stawiać zadania rozwojowi umożliwiając jego akcelerację. Dotychczasowe metody i programy nauczania zaniżają możliwości rozwojowe dziecka.

Badania w USA są prowadzone przez takich uczonych, jak np. Holand, Skinner, Bruner. Idą one w kierunku maksymalnego wykorzystania możliwości rozwojowych i przyśpieszenia procesu nauczania. Tak np. Bruner postuluje obniżenie poziomu wieku, od którego należy rozpoczynać systematyczne nauczanie. Skinner ułożył zasady programowania organizując poszczególne kroki (steps) uczenia. Równoczesne wykorzystanie maszyn uczących sprzyja staranniejszemu przemyśleniu oraz wzmożeniu kontroli procesu nabywania wiedzy. Zasada akceleracji rozwoju wywołuje jednak wiele zastrzeżeń, które dotyczą m.in. spłycenia, powierzchowności i schematyzacji myślenia dziecka.

Alina Szemińska w wykładzie na temat współczesnych badań nad myśleniem omówiła rezultaty ostatnio przeprowadzonych eksperymentów. Badania te potwierdziły statystycznie wnioski Piageta odnośnie do stadiów myślenia. Następstwo etapów myślenia może ulec przyśpieszeniu, lecz ich kolejność pozostaje niezmienna. Poziom myślenia zależy od treści i dziedziny, do której się odnosi.

Sposoby nauczania często nie uwzględniają prawidłowości rozwojowych. Nieodpowiednie są takie metody poglądowe, które zmuszają np. dziecko w wieku 7-12 roku życia do przenoszenia pojęć z jednych przedmiotów na inne. Np. zrozumienie analogii między krajaniem gliny na warstwy i dzieleniem góry na poziomice jest trudne dla dziecka, które nie umie jeszcze stworzyć systemu operacji, dokonywać operacji na operacjach itd.

Mgr Longin Paluszkiewicz w swym wykładzie na temat zagadnień psychologii pracy omówił problem dostosowania człowieka do pracy zawodowej oraz dostosowania pracy do człowieka.

W chwili obecnej zostały zainicjowane badania nad zastosowaniem takiego sposobu pracy, konstrukcji maszyn, urządzeń sygnalizacyjnych, sterujących itd., które byłoby maksymalnie dostosowane do możliwości pracownika. Humanizacja pracy przyczynia się w zasadniczy sposób do podniesienia jej wydajności.

Dr Janusz Reykowski w wykładzie na temat zagadnienia osobowości omówił najważniejsze zmiany, które zaszły w tej dziedzinie wiedzy.

W chwili obecnej badanie osobowości dokonuje się najczęściej w płaszczyźnie analizy mechanizmów regulacji zachowania.

Wyodrębnia się trzy rodzaje mechanizmów: mechanizm motywacji, orientacji i kontroli. Mechanizm motywacji pobudza do zaspokajania potrzeb. Mechanizm orientacji pozwala na wychwytywanie informacji o świecie zewnętrznym. Mechanizm kontroli własnego zachowania zabezpiecza nas przed dezorganizacją. Osobowość można określić jako całokształt mechanizmów regulujących zachowanie.

Dr Jerzy Ekel w wykładzie na temat problemów cybernetyki i teorii informacji w psychologii współczesnej wskazał, że cybernetyka jest ogólną nauką, która pozwala na zastosowanie pewnych modeli do badań psychologicznych.

Zastosowanie cybernetyki do psychologii pozwala stawiać hipotezy odnośnie do procesów psychicznych (np. rozpatrywanie spostrzeżeń jako procesu przekazywania informacji). Dzięki cybernetyce powstaje nowa problematyka w zakresie badania granic możliwości poznawczych. Tak np. w wypadku stwierdzenia różnic między pracą maszyny i człowieka wysuwa się na podstawie cybernetyki pewne hipotezy odnośnie do przyczyny błędów, metod usprawniania pracy ludzkiej itd. Istnieje także możliwość wykorzystania mechanizmów biologicznych do budowy aparatów ułatwiających np. czytanie ociemniałym.

Mgr Józef Kozielecki w wykładzie na temat psychologii myślenia omówił jedno z najważniejszych odkryć współczesnej psychologii procesów poznawczych dotyczące tzw. dysonansu poznawczego. Odkrycie to prowadzi do następujących wniosków. W wypadku gdy powstaje sprzeczność między przekonaniem i informacjami, wówczas człowiek odrzuca nie własne schematy myślowe, lecz obiektywne informacje, względnie interpretuje je w dogodny dla siebie sposób.

Autor programu psychologii dla SN dr Zbigniew Skorny wyjaśnił zasady doboru treści i ustosunkował się do szeregu pytań i wątpliwości. Uczestnicy kursu w zasadzie zaaprobowali program, wskazując jednocześnie na konieczność opracowania podręcznika psychologii dla SN.

W czasie ożywionych dyskusji wysunięto szereg postulatów odnośnie do realizacji programu oraz podniesienia poziomu nauczania. Tak np. wysunięto wniosek dotyczący stworzenia materialnych podstaw pracowni psychologicznej. W związku z tym należałoby ustalić nie tylko ogólne wytyczne, ale nawiązać ścisłą współpracę z CZS w celu zapewnienia nauczycielom pomocy naukowych. W sprawie organizacji procesu nauczania psychologii postulowano zarówno rozłożenie materiału na trzy semestry (2+2+2), jak też rozłożenie materiału na dwa semestry (4+2), względnie zwiększenie ilości godzin psychologii. Zwracano także uwagę na konieczność stałej organizacji kursów specjalistycznych dla nauczycieli psychologii. Organizując następne kursy należałoby umożliwiać nie tylko zaznajomienie się z dorobkiem różnych środowisk uniwersyteckich, ale także z warsztatem naukowym poszczególnych instytucji. Postulowano organizowanie wycieczek, hospitacji zajęć z psychologii, zapoznanie się z badaniami eksperymentalnymi itd.

Podsumowując dyskusję Wiz. Mgr Stefania Mikołajczyk zwróciła uwagę na bardzo duże zainteresowanie, które wykazali uczestnicy kursu dla wielu problemów poruszanych w czasie zajęć.

Wprowadzenie nowego programu jeszcze w bieżącym roku szkolnym pozwoli na szybkie zebranie doświadczeń. Program ma charakter ramowy, dzięki czemu istnieje możliwość stopniowego wykorzystania najnowszych odkryć z dziedziny psychologii. Realizację tego postulatu może ułatwić zaznajomienie się przez uczestników kursu z bieżącą problematyką psychologiczną. Wprowadzony program ma w pewnym sensie charakter maksymalistyczny. Istnieje jednak możliwość jego zrealizowania w warunkach dobrej organizacji studiów, nasilenia momentów samodzielnej pracy słuchacza, budzenia zainteresowań itd.

Dyskusje prowadzone w czasie zajęć wskazywały na to, że fakt zorganizowania kursu został bardzo przychylnie przyjęty przez wykładowców SN.

Zainicjowanie nowej formy szkolenia nauczycieli określonej specjalności umożliwia nawiązanie kontaktów naukowych oraz uzyskanie ogólnej orientacji w najnowszych osiągnięciach nauki. Nowoczesne formy pracy zastosowane na kursie (np. spotkanie z autorami podręczników) umożliwiły wyjaśnienie ważnych problemów teoretycznych.

Należy zwrócić uwagę na fakt, że po raz pierwszy została przełamana praktyka organizacji kursów szkoleniowych w miesiącu sierpniu. Organizując kurs w ciągu roku szkolnego Ministerstwo Oświaty kierowało się troską o umożliwienie pełnego wypoczynku w okresie wakacyjnym.

Kurs przyczynił się do stworzenia życzliwej atmosfery wokół pierwszego programu psychologii, którego realizacja sprzyjać będzie lepszemu przygotowaniu kadry dla zreformowanego szkolnictwa.

Halina Kasperowicz

СОДЕРЖАНИЕ

Выступление тов. Юзефа Циранкевича на VIII Всепольском Съезде Союза Польских Учителей 1

СТАТЬИ

ИГНАЦЫ ШАНЯВСКИ — Деятельность ученика и учителя в дидактической системе средней школы 10
ЯЦЕК ВЕНГЖИНОВИЧ — О некоторых проблемах оснащения общеобразовательных школ 34

ДИСКУССИИ И ОБСУЖДЕНИЯ

МИРОСЛАВ НОВИЦКИ — Раздельное обучение 51
ТАДЕУШ Я. ВИЛЕХ — Советская средняя общеобразовательная школа перед лицом дальнейших преобразований 61
ЛЕОКАДИЯ ДОКТУР — Американская high school и ее современные тревоги . 70
ТАДЕУШ ДОВЯТ — Среднее образование в современном мире 74

БИБЛИОГРАФИЯ

М. Я. — Реформа общеобразовательной средней школы в Польше и за границей. Библиографическое составление 80

РЕЦЕНЗИИ И ЗАМЕТКИ О КНИГАХ

ЕЖИ ПОЗНАНЬСКИ — Ян Щепаньски: Социологические задачи высшего образования 88

ОБЗОР ЖУРНАЛОВ

СТАНИСЛАВ НОВАЧИК — Обзор польских педагогических журналов 93
МЕЧИСЛАВ БАРАНЮК — О некоторых проблемах программного обучения . . 97
МАРИЯН БАЛЬЦЕРЕК — Задача системы интернатного воспитания в советском журнале „Школа-Интернат" 101

ХРОНИКА СОБЫТИЙ В ПОЛЬШЕ

ХЕЛЕНА ВИТАЛЕВСКА — III Всеобщий Съезд СПУ 107
ХАЛИНА КАСПЕРОВИЧ — С курсов преподавателей психологии в СН . . . 111

CONTENTS

Comrade Cyrankiewicz's Speech at the 8th National Congress of the Polish Teachers' Union 1

ARTICLES

IGNACY SZANIAWSKI — Pupil's and Teacher's Activities in teh Didactic System of the Secondary School 10
JACEK WĘGRZYNOWICZ — Some Problems Concerning the Equipment of the Schools of General Instruction 34

DISCUSSIONS AND POLEMICS

MIROSŁAW NOWICKI — Diversified Instruction — 51
TADEUSZ J. WILOCH — The Soviet Secondary School of General Instruction Facing Further Reforms 61
LEOKADIA DOKTÓR — The American High School and Its Contemporary Anxieties 70
TADEUSZ DOWJAT — Secondary Schools in Modern World 74

BIBLIOGRAPHY

M. J. — Secondary School Reform in Poland and Abroad. A Bibliographic Survey 80

BOOK REVIEWS

JERZY POZNAŃSKI — Jan Szczepański: Sociological Aspects of Higher Education 88

REVIEWS OF PERIODICALS

STANISŁAW NOWACZYK — A Review of Polish Pedagogical Periodicals 93
MIECZYSŁAW BARANIUK — Some Problems Concerning Programmed Education 97
MARIAN BALCEREK — Education in Boarding Schools as Presented by the Soviet Periodical „Szkoła-Internat" 97

POLISH CHRONICLE

HELENA WITALEWSKA — The Third General Congress of the ZHP . . . 107
HALINA KASPEROWICZ — Concerning the Course for Psychology Lecturers at Teacher's Colleges 111

SPIS TREŚCI

Przemówienie Tow. Józefa Cyrankiewicza na VIII Krajowym Zjeździe ZNP 1

ARTYKUŁY

IGNACY SZANIAWSKI — Czynności ucznia i nauczyciela w systemie dydaktycznym szkoły średniej 10
JACEK WĘGRZYNOWICZ — O niektórych problemach wyposażenia szkół ogólnokształcących 34

DYSKUSJE I POLEMIKI

MIROSŁAW NOWICKI — Nauczanie zróżnicowane 51
TADEUSZ J. WILOCH — Radziecka średnia szkoła ogólnokształcąca w obliczu dalszych przemian 61
LEOKADIA DOKTÓR — Amerykańska high school i jej współczesne niepokoje 70
TADEUSZ DOWJAT — Szkolnictwo średnie w świecie współczesnym . . . 74

BIBLIOGRAFIA

M.J. — Reforma szkoły średniej ogólnokształcącej w Polsce i za granicą. Zestawienie bibliograficzne 80

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

JERZY POZNAŃSKI — Jan Szczepański: Socjologiczne zagadnienia wyższego wykształcenia 88

SPRAWOZDANIE Z CZASOPISM

STANISŁAW NOWACZYK — Przegląd polskich czasopism pedagogicznych 93
MIECZYSŁAW BARANIUK — O niektórych problemach nauczania programowanego 97
MARIAN BALCEREK — Zagadnienia systemu wychowania internatowego w czasopiśmie radzieckim, „Szkoła-Internat" 101

KRONIKA KRAJOWA

HELENA WITALEWSKA — III Walny Zjazd ZHP 107
HALINA KASPEROWICZ — Z kursu dla wykładowców psychologii w SN . . 111

(E1/3)

CENA ZŁ 8.—

RUCH PEDAGOGICZNY

4

ROK VI (XXXVIII) LIPIEC — SIERPIEŃ 1964

WARSZAWA · NASZA KSIĘGARNIA

REDAKTOR
Wacław Wojtyński

SEKRETARZ REDAKCJI
Jerzy Misiewicz

KOMITET REDAKCYJNY
Feliks Korniszewski, Miron Krawczyk, Ignacy Szaniawski,

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
Warszaaw, 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 i 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 rzedsiębiorstwo 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 1964

Nakład 5737+150 egz. Ark. wyd. 13,5. Ark. druk. 10,25. Papier druk. sat. kl. V, 70 g, 70×100/16. Odd. do skład. 4. VIII. 1964 r. Podp. do druku 10. XI. 1964 r. Druk ukończ. w listopadzie 1964 r.

Zakłady Graficzne w Toruniu - Nr zam. 1621/T - C-12

DO
CZYTELNIKÓW I PRENUMERATORÓW
„RUCHU PEDAGOGICZNEGO"

DO
ZARZĄDÓW OGNISK
ODDZIAŁÓW I OKRĘGÓW ZNP

Rok 1964 dobiega końca. Zaznaczył się on poważnym wzrostem abonentów „Ruchu Pedagogicznego", których liczba osiągnęła 6 tysięcy.

Zarząd Główny ZNP i Dyrekcja Instytutu Wydawniczego „Nasza Księgarnia" zwraca się obecnie do wszystkich Czytelników, Nabywców i Prenumeratorów „Ruchu Pedagogicznego", a także do licznych Koleżanek i Kolegów, którzy wprawdzie wiedzą, iż takie pismo istnieje, ale go jeszcze systetmatycznie nie czytają, aby zechcieli odnowić lub zamówić jego prenumeratę na rok 1965.

Redakcja „Ruchu", który jest organem pedagogicznym Związku Nauczycielstwa Polskiego, pragnie coraz lepiej, wszechstronniej i skuteczniej służyć swoim Czytelnikom w ich studiach i samokształceniu. Kontakt z czasopismem naukowym tego typu jest obecnie szczególnie potrzebny nauczycielom i pedagogicznym działaczom związkowym. Realizacja reformy szkolnej nasuwa i nasuwać będzie wiele nader złożonych problemów pedagogicznych, których rozważaniu „Ruch Pedagogiczny" poświęcać zamierza nadal swoje łamy.

Plan redakcyjny na rok 1965 przewiduje utrzymanie dotychczasowych działów (artykuły, dyskusje i polemiki, bibliografię, kronikę krajową i zagraniczną) oraz powiązanie ich treści z aktualną problematyką, reformowanego szkolnictwa w Polsce, jak również wielostronnymi zadaniami nauczycielstwa w tym zakresie. Plan przewiduje także szeroką informację o przeobrażeniach jakie zachodzą w szkolnictwie innych krajów, jak również o postępie w dziedzinie nauk pedagogicznych w Polsce i za granicą.

Sprawne zaopatrzenie w „Ruch Pedagogiczny" zapewnia jedynie prenumerata. Przypominamy, że każdy indywidualny prenumerator otrzymuje książki pedagogiczne wartości ok. 50 zł jako bezpłatny dodatek do rocznej prenumeraty „Ruchu Pedagogicznego".

Prenumeratę roczną w wysokości 48 zł należy wpłacać pod adresem: CENTRALA KOLPORTAŻU PRASY I WYDAWNICTW „RUCH" Warszawa, ul. Srebrna 12, konto PKO Warszawa, 1-6-100020, do dnia 10 grudnia 1964 r. (Załączamy blankiet PKO).

Przypominamy również, że prenumerata „Ruchu Pedagogicznego" jest spełnieniem jednego z warunków konkursu „Nasze ognisko dobrze pracuje".

Zachęcamy do prenumeraty „Ruchu Pedagogicznego" w przeświadczeniu, że pismo to spełnia funkcję związkowego organu pedagogicznego. Przy pomocy czytelników — stałych współpracowników — rola ta będzie rosnąć, podnosząc rezultaty pracy wychowawczej szkoły i poziom pedagogiczny nauczycieli.

Dyrektor I. W. Nasza Księgarnia
(—) Stanisław Mach

Prezes ZG ZNP
(—) Władysław Ozga

ROK VI (XXXVIII) LIPIEC – SIERPIEŃ 1964 Nr 4

RUCH PEDAGOGICZNY

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ–PEDAGOGICAL MOVEMENT

DWUMIESIĘCZNIK

ORGAN WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO
ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

ALEKSANDER ZAWADZKI
1899 — 1964

„...Odszedł od nas Człowiek, który całe swe życie oddał bez reszty wielkiej sprawie socjalizmu, który stopił w sobie w monolityczną jedność gorący patriotyzm i proletariacki internacjonalizm, który umiłowanie swego narodu związał nierozerwalnie z braterstwem wszystkich narodów, który życiem swym wpisał swe nazwisko do kart historii ruchu robotniczego i narodu, do kart historii Polski Ludowej.

Droga życiowa Aleksandra Zawadzkiego zawiera w sobie tak wiele elementów nierozłącznie związanych z najnowszą historią naszego kraju i narodu, z doniosłym, przełomowym rozdziałem w historii polskiego ruchu robotniczego i jego partii, że staje się niemal symbolem.

Z młodocianego górnika i bojownika rewolucji socjalistycznej wyrósł wybitny przywódca klasy robotniczej i narodu, mąż stanu, doświadczony działacz państwowy i międzynarodowy.

Jest symboliczna wymowa w fakcie, że syn robociarski pozbawiony prawa do nauki, dostępu do dóbr kulturalnych — później na najwyższych stanowiskach państwowych tak gorąco interesował się i żył sprawami pięknych i dumnych tradycji historycznych Tysiąclecia Polski, rozwojem jej kultury, sztuki i twórczości artystycznej.

Jest wielki sens historyczny w fakcie, że Ten, którego ruch i ideę reakcja szkalowała jako antynarodową i antypolską, był przez długie lata nie tylko przewodniczącym, ale zarazem najgłębiej przekonanym rzecznikiem Frontu Jedności Narodu.

Z najgłębszym żalem, w bólu i żałobie, w imieniu Komitetu Centralnego Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej, w imieniu Rady Państwa i rządu Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej żegnam naszego towarzysza i współpracownika — Aleksandra Zawadzkiego,

wielkiego Syna Polski i działacza państwowego, komunistę i patriotę,

rewolucyjnego działacza klasy robotniczej — i orędownika jedności narodowej,

internacjonalistę — i Budowniczego Polski Ludowej.

Dobrze się zasłużył socjalizmowi i Ojczyźnie.

Dobrze się zasłużył klasie robotniczej, narodowi i Polsce".

CZEŚĆ JEGO PAMIĘCI

(Z przemówienia tow. Wł. Gomułki na zgromadzeniu żałobnym w Warszawie w dniu 11. VIII. 1964).

ALEKSANDER ZAWADZKI
O OŚWIACIE I WYCHOWANIU

(fragmenty przemówień
do nauczycielstwa z okazji obchodów Dnia Karty Nauczyciela)

„Budownictwo socjalizmu w zasadniczy sposób podniosło rangę oświaty i szkoły w życiu narodu. Nie tylko dlatego, że zrealizowaliśmy powszechność oświaty i udostępnili szkołę średnią i wyższą synom i córkom robotników i chłopów. Ale i dlatego, że szkoła musi dawać obecnie młodzieży więcej rzeczywistej i rzetelnej wiedzy, aby przygotować ją do życia, do pożytecznej pracy w szeroko rozwijającej się uspołecznionej planowej gospodarce. Szkoła winna więc wychowywać młode pokolenia w rozumieniu epoki historycznej, którą przeżywa ludzkość i nasz kraj, krzewić w młodzieży szacunek i umiłowanie pracy — zasadniczego źródła dóbr materialnych i kulturalnych narodu, podstawę społecznego uznania w naszym ludowym państwie. Szkoła winna więc kształcić ludzi światłych, wolnych od zaskorupiałych nawyków, zabobonów i przesądów, ludzi godnych czasów niezwykłego rozwoju nauki i techniki w opanowaniu sił przyrody i wykrywania jej tajemnic na Ziemi i w przestrzeni kosmicznej. O tym, jak spełnia szkoła tę wielką misję społeczną, decyduje przede wszystkim nauczyciel. Dlatego władza ludowa i nasza partia wraz z jej politycznymi sojusznikami wysoko cenią trud i wysiłki tych, którzy od przedszkoli do dyplomów uniwersyteckich, od dzieciństwa do wieku dojrzałego uczą i wychowują młodzież".

„Szkoła w Polsce Ludowej jest i powinna być wysuniętym posterunkiem kształtowania ideowego, światopoglądowego i etycznego oblicza społeczeństwa na dziś i na jutro.

Wpływ szkoły i nauczycieli nie ogranicza się więc tylko do młodzieży. Jest dobrą tradycją polskiego nauczycielstwa jego szeroka działalność społeczno-oświatowa, również wśród dorosłych. Szczególnie na wsi nauczycielstwo nasze stoi w obliczu zadań kulturalnych, oświatowych i ideologicznych znacznie wykraczających poza obręb szkoły, a zarazem nierozdzielnych z jej rolą i zadaniami w naszym państwie demokracji ludowej".

18. XI. 1959

„Szkoła nasza powinna nieustannie ulepszać swą pracę dydaktyczną, nieprzerwanie doskonalić metody oddziaływania wychowawczego, pogłębiać wśród młodzieży rozumienie praw rządzących przyrodą i społeczeństwem, gruntować i rozwijać w dziecięcych i młodzieńczych duszach miłość do wielkich i bohaterskich kart jego ojczystego kraju, jego tradycji, kultury, rozumienia słuszności drogi, którą obrał w swym historycznym rozwoju"...

„Wskazując na rolę szkoły i nauczyciela, jako czynnika decydującego w nauczaniu i wychowaniu młodego pokolenia, musimy w należytym

stopniu doceniać również obowiązki, jakie przypadają rodzicom i każdej rodzinie oraz całemu społeczeństwu w tworzeniu wspólnie z nauczycielstwem szerokiego frontu jednolitego oddziaływania wychowawczego na młodzież".

18. XI. 1960

„Nowa socjalistyczna szkoła — to zarówno coraz lepsze gmachy i pracownie, lepsze programy, jak i coraz lepsi nauczyciele i wychowawcy. Pragniemy, abyście wszyscy byli najaktywniejszymi współtwórcami przyszłości narodu, abyście byli nieodzowni, bliscy i pomocni nie tylko młodzieży, lecz i jej rodzicom — ludziom pracy w mieście i na wsi, abyście byli w pełni świadomą swej roli i misji nauczycielskiej podporą naszego państwa ludowego w jego przecież tak niełatwych zadaniach.

Jest na tej sali wielu doświadczonych pedagogów, którzy przez dziesiątki lat nauczają kolejne roczniki młodzieży, są też licznie reprezentowani młodzi nauczyciele, a wśród nich młode, wstępujące w życie i zawód nauczycielki. I jednym, i drugim wypadało działać w czasach, gdy nieraz trudno myślą, rozumieniem dotrzymać kroku wydarzeniom i przemianom u siebie w kraju i świecie.

A więc samo życie zmusza nas do myślenia, do samokształcenia, do rozszerzania swej wiedzy o kraju i świecie, do rozszerzania swego horyzontu politycznego, wraz z tym pobudza ono energię, rodzi odczucia ideowe, patriotyczne, odczucia dumy z osiągnięć swego kraju oraz wytrwałość w walce z trudnościami, z własnymi i społecznymi wadami i brakami. Kto nie nadąża — zostaje w tyle ze wszystkimi tego skutkami".

18. XI. 1961

„Coraz wyższy poziom oświaty, kultury i wiedzy jest potrzebny nam jak chleb powszedni, jak powietrze. Był taki czas, kiedy rządzili naszym krajem ludzie, którzy bali się oświaty dla ludu. My sami dzisiaj, sprawując rządy we własnym kraju, najbardziej boimy się ciemnoty, zacofania i zabobonu. Troska o nieustanny rozwój oświaty i kultury, o postęp powinna przyświecać zarówno naszym władzom państwowym i samorządowym, jak i nauczycielom, rodzicom i młodzieży, zwłaszcza tej, która osiąga w starszych klasach taki poziom, że może ponieść cząstkę współodpowiedzialności za pracę wychowawczą z młodszymi klasami"...

„Dużo zrobiono w tej dziedzinie, ale nie jesteśmy jeszcze i chyba nie będziemy nigdy na takim poziomie uświadomienia, wykształcenia, kultury i wyrobienia społeczno-politycznego, abyśmy mogli sobie powiedzieć: dosyć, i spocząć na laurach. Bez wątpienia zawsze będzie w nas kołatać szlachetny niepokój, że nie zrobiliśmy jeszcze wszystkiego, że stoją przed nami znaczne zadania w zakresie pracy dydaktycznej i wychowawczej, pracy nauczycieli w oddziaływaniu na rodziców, na młodzież, w zakresie współpracy komitetów rodzicielskich i rodziców z nauczycielstwem, w dziedzinie oddziaływania starszych uczniów na swe młodsze koleżanki i kolegów".

3. IX. 1963

A R T Y K U Ł Y

WACŁAW WOJTYŃSKI

METODY I WYNIKI BADAŃ PEDEUTOLOGICZNYCH

Rozprawy i artykuły o metodach badawczych pedeutologii w ciągu ostatnich lat pięćdziesięciu ogłosiło wielu autorów. W Polsce pisali na ten temat w okresie międzywojennym: W. Dzierzbicka, S. Baley, S. Schwarz, L. Bandura, I. Szaniawski, Z. Kallenbrun i inni. Szczególnie dwaj ostatni podali sporo udokumentowanych informacji o metodach i wynikach badań w tej dziedzinie, od J. Kerschensteinera i Fryderyka Schneidera aż po M. Keilhackera, Herrtwicha Wernera i in. Ogłoszone w przededniu wybuchu II wojny światowej rozprawy Szaniawskiego i Kallenbruna mogą być uznane za podsumowanie prawie 30 lat trwających zainteresowań badawczych problemem nauczyciela-wychowawcy [1].

W okresie powojennym zajęto się tą problematyką na nowo. Podjęli ją L. Bandura, W. Okoń, M. Kozakiewicz, J. Kozłowski, T. Malinowski i inni. Także w Związku Radzieckim, na zachodzie Europy i w Ameryce ukazały się opracowania świadczące o niewygasłych zainteresowaniach badawczo-naukowych na tym odcinku. Wypadnie nam przeto przypomnieć zarówno istotę problematyki badawczej tamtego okresu, jak również ukazać jej stan aktualny.

1. METODY DEDUKCYJNE

Pierwsze prace o nauczycielu wyszły spod pióra osób, którym bliższy był dedukcyjny niż indukcyjny (empiryczny) sposób myślenia. Wprawdzie oprócz narzędzia, jakim było zwykłe wnioskowanie dedukcyjne, rozporządzali oni często bogatymi zasobami własnych doświadczeń pedagogicznych i obserwacji psychologicznych, mimo to jednak nie da się zaprzeczyć, iż prace ich nie mają empirycznego charakteru. I. Szaniawski powiada, iż — jeśli chodzi o dedukcyjne prace o nauczycielu — można nawet ich wyliczenie zacząć od Platona i naszego Piramowicza. Uznaje się wszakże powszechnie, iż pierwszymi autorami, którzy podjęli problem nauczyciela-wychowawcy, byli: J. Wł. Dawid i J. Kerschensteiner [2].

[1] Por. [I. Szaniawski] I. Sznajer: Pedeutologia, jej rozwój i metody, *Ruch Pedagogiczny*, 1938/39, nr 3, 4—5, 7, 8 jak również: [I. Szaniawski] I. Sznajer: Rozprawa o metodzie opracowania autobiografii, pamiętników i dzienników nauczycieli, *Pedagogium*, 1939, nr 3, s. 155—182, oraz Z. Kallenbrun: Pojęcie sprawiedliwego nauczyciela-wychowawcy według opinii dzieci. *Pedagogium*, 1939, nr 3, s. 319—280.

[2] Mamy oczywiście na myśli rozprawę J. Wł. Dawida: O duszy nauczycielstwa, ogłoszoną w *Ruchu Pedagogicznym* w r. 1912, oraz J. Kerschensteinera: Die Seele des Erziehers u. das Problem der Lehrerbildung, która ukazała się w r. 1921.

Choć prace ich na ten temat powstały niezależnie od siebie, treścią i charakterem są bardzo podobne. Obaj autorzy interesują się „duszą", czyli zasadniczą istotą osobowości nauczyciela, obaj wyprowadzają jej główne właściwości z analizy procesu wychowania, jego założeń i celów. Obaj stawiają przed oczy czytelnika ideał wychowawcy i rozwijają hipotezę o jego zawodowym powołaniu. Wedle Kerschensteinera czynność wychowania jest funkcją dwóch zmiennych, skłonności i motywów. Motywami są wyobrażenia wartości lub wad, które należy bądź pielęgnować, bądź usuwać, skłonnością zaś jest sympatia i pociąg do dzieci. Dobrym wychowawcą, zdaniem Kerschensteinera, jest ten, którego cechuje bezinteresowna skłonność do kształtowania indywidualności, wrodzona zdolność do wczuwania się, dar obserwacji dusz ludzkich w ich indywidualnych przejawach oraz umiejętność trwałego wpływania na wychowanków w określonym kierunku. Kerschensteiner sądzi, iż te wywiedzione w sposób dedukcyjny cechy można sprawdzić na całym szeregu dobrych wychowawców w przeszłości i w teraźniejszości.

Podobnie postąpił Dawid, ale projektowany przezeń wychowawca — choć idealny i przeniknięty uczuciami miłości i poświęcenia względem dziecka — nie zapomina o realnych warunkach, nieodzownych do skutecznego wykonywania funkcji nauczycielskich. W części końcowej swej znanej rozprawy pisał, iż „nieustanna troska materialna, walka o chleb powszedni, wytężona praca do zupełnego wyczerpania umysłu — tłumi wszelką możność życia, prawdziwie ludzkiego, duchowego, a zatem w zarodku niszczy i te siły, które stanowią duszę nauczycielstwa" [1].

Do prac o podobnym charakterze zaliczyć również należy wydaną w Genewie w 1931 roku Ad. Ferriere'a: „L'école sur mesure a mesure du maître", a u nas T. Łopuszańskiego pt.: „O wyborze zawodu". Łopuszański domaga się od nauczyciela postawy optymistycznej, ducha młodzieńczego oraz czynnej postawy wobec problemów moralnych. Uważa, iż bez tych właściwości dobrym nauczycielem być nie można.

Na temat nauczyciela-wychowawcy wypowiedziało się wielu innych autorów polskich przedwojennego okresu, oprócz Dawida także Z. Mysłakowski, St. Baley, M. Kreutz, St. Szuman, Wł. Spasowski, M. Grzegorzewska. Jakkolwiek nie poddawali oni również tego problemu określonemu naukowemu badaniu, to jednak na podstawie znajomości specyficznych właściwości nauczycielskiego zawodu, znajomości instytucji szkolnej oraz literatury tego zagadnienia wypowiedzieli szereg poglądów, które zaważyły na ówczesnej jego interpretacji i popularyzacji. Postawa tych autorów była zatem postawą indukcyjno-dedukcyjną. Główny przedmiot ich refleksji stanowiła nie tyle kwestia powołania nauczycielskiego, ile sprawa specyficznych uzdolnień wychowawczych, talentu pedagogicznego.

[1] J. Wł. Dawid: O duszy nauczycielstwa. W tomie: Osobowość nauczyciela. Warszawa 1963, PZWS, s. 50.

Jednym z dylematów rozważań uczynili oni pytanie dotyczące istnienia takiego talentu i jego ewent. wrodzoności.

Ale hipoteza ta nie okazała się hipotezą płodną. Przyjęcie jej musiałoby przecież prowadzić w praktyce do doboru kandydatów na nauczycieli tylko pod takim kątem widzenia, co w warunkach wielkiego zapotrzebowania na kadry nauczycielskie we współczesnym szkolnictwie, obejmującym na wszystkich szczeblach masy dzieci i młodzieży, nie jest możliwe do przeprowadzenia. Echa dyskusji na temat talentu pedagogicznego przetrwały do czasów ostatnich w postaci różnych odmian teorii o predestynacji, doborze i selekcji kandydatów do zawodu nauczycielskiego oraz o różnych sposobach badania owej predestynacji.

Nic też dziwnego, że w krajach socjalistycznych, gdzie troska o szeroki zasięg wykształcenia dla wszystkich obywateli splotła się nierozerwalnie z troską o wysoki jego poziom, teoria o talencie i specjalnych cechach predestynujących rzekomo z góry pewnych kandydatów do zawodu nauczycielskiego musiała ustąpić miejsca tezie racjonalnej o dostępności tego zawodu każdemu, kto tego pragnie i kto tylko zdoła posiąść konieczne w tym zawodzie wiadomości i umiejętności. Hipoteza o talencie pedagogicznym musiała ustąpić miejsca założeniu o możliwości zdobycia przez każdego nauczyciela wysokiego stopnia pedagogicznego mistrzostwa pod warunkiem, iż nie poprzestanie on na tym, co zdobył w zakładzie kształcenia, lecz będzie nieustannie pogłębiał zdobytą wiedzę, doskonalił metodę i jej technikę. Pogląd taki był szczególnie bliski A. Makarence. Ten wybitny pedagog radziecki niejednokrotnie wyrażał zdanie, płynące zarówno z własnego doświadczenia, jak i z głębokiego przemyślenia sprawy, że umiejętności potrzebne w zawodzie nauczycielskim są rzeczą, której się nie dziedziczy, lecz nabywa. Ubolewał, iż tradycyjna filozofia pedagogiczna ograniczała się do formułowania postulatów, do stwierdzania tego, co powinno być, a nie liczyła się z tym, co istnieje, że „technika pedagogiczna" dopiero ostatnio zyskała sobie w pedagogice prawo obywatelstwa. Perspektywę rozwoju pedagogiki jako nauki wiązał z pielęgnowaniem cennych ognisk doświadczalnych i z szacunkiem dla ich zdobyczy, gdyż „decyzje o środkach, ograniczające się do stwierdzenia tego, co powinno być, ignorujące natomiast to, co istnieje, nieuchronnie skazane są — jego zdaniem na — obumarcie". Zresztą „o rozwiązaniu zagadnienia decyduje nie wybór środków, lecz sposób ich łączenia, ich wzajemnego rozmieszczenia, ich wspólny, zharmonizowany kierunek i co najważniejsze — ich istotna treść klasowa, a więc to, czego źródłem jest nie pedagogika, lecz polityka, co jednak powinno być organicznie związane z pedagogiką" [1]. Każdy środek nabiera dopiero wartości w związku z celem, któremu służy, z systemem, jakiemu został podporządkowany, oraz w związku z wynikami, jakie dzięki niemu zostały osiągnięte.

[1] A. Makarenko: Dzieła, t. V. PZWS. Warszawa 1956, por. s. 464 i 466.

Jeśli staniemy na gruncie pedagogiki jako nauki opierającej swe rezultaty na badaniach oraz na studiach działalności dydaktyczno-wychowawczej szkół, nie możemy przyjmować hipotezy zakładającej istnienie czynnika irracjonalnego. Doświadczenie potwierdza tezę, że nauczyciel należycie uzbrojony w oręż wiedzy pedagogicznej i psychologicznej, w umiejętności analizowania trudności dydaktycznych i wychowawczych, znacznie skuteczniej przezwycięża trudności niż nauczyciel przygotowany do pracy powierzchownie, choć nie pozbawiony koniecznych w tej dziedzinie właściwości psychofizycznych. Tego samego zdania jest G. Gonobolin, który stwierdza, iż „ludzie nie rodzą się utalentowanymi pedagogami, lecz stają się nimi, przy czym proces rozwoju, który muszą przejść, jest dosyć długi, często zaczyna się w latach młodzieńczych (a nawet dziecięcych) i trwa nadal nawet u nauczyciela z dużą praktyką pedagogiczną, jeśli nie przerywa on pracy nad sobą" [1].

W związku z przemianami, jakie wnosi do szkolnictwa nowoczesne życie, a zwłaszcza życie krajów rozwijających się na zasadach socjalistycznych, zasada planowania dalszego rozwoju gospodarczego i kulturalnego, w tym także planowania rozwoju oświaty, szkolnictwa, kształcenia nauczycieli itp., stanowi zasadę podstawową.

Równocześnie na gruncie przeobrażeń dyktowanych przez postęp w dziedzinie nauki i techniki, a obejmujących również nauki pedagogiczne (dydaktykę, psychologię), zjawia się w tych naukach pojęcie m o d e l u n a u c z y c i e l a, czyli syntezy określonego profilu wykształcenia specjalistycznego, teoretycznego i praktyczno-zawodowego przygotowania pedagogicznego, wiedzy o życiu współczesnym, celach, perspektywach, warunkach i jego postępie, przygotowania do działalności społecznej i kulturalnej w środowisku oraz umiejętności przeobrażania zastanej rzeczywistości wychowawczej. Struktura owego modelu nie jest strukturą ogólną, jednolitą, lecz zróżnicowaną tak dalece, jak zróżnicowaną staje się szkoła, jej ustrój, organizacja, jak zróżnicowaną staje się nauka i kultura, życie samo.

2. METODY INDUKCYJNE

a) Ankieta o nauczycielu wśród nauczycieli

Zdecydowana większość autorów omawiających problem nauczycielski czyni to na podstawie empirycznej. Najpopularniejszym narzędziem badawczym okazała się w tym przypadku ankieta. W niektórych przypadkach przybierała ona postać wielopytaniowych kwestionariuszy osobowościowych, w innych ograniczała się tylko do kilku, z natury rzeczy ogólniejszych, zagadnień. Popularność swoją zawdzięcza przede wszystkim

[1] G. Gonobolin: Osobowość nauczyciela radzieckiego. Szkic psychologiczny. Warszawa 1953, s. 61.

możliwości szerokiego i szybkiego, względnie łatwego zastosowania, czego nie można np. powiedzieć o różnych postaciach eksperymentu lub o materiałach autobiograficznych, pamiętnikach i dziennikach nauczycieli lub o tzw. metodzie historycznej i o innych metodach, wymagających mozolnych przygotowań, cierpliwych obserwacji i prób. Badacze posługujący się ankietą stwierdzają niejednokrotnie, iż nie daje ona oczekiwanych rezultatów z różnych powodów. Do najważniejszych zaliczają sugestywność pytań, brak osobistego kontaktu z badanymi i związany z tym brak elementu kontroli oraz wcale nierzadko występującą fałszywość zeznań. W. Stern wskazywał na wstrzemięźliwość wypowiadających się na tematy związane z jego osobą, na zahamowania płynące z „psychicznego wstydu" (psychische Scham), występującego zwłaszcza wśród natur skromnych, żywiących niechęć i abominację do mówienia, a tym bardziej do pisania o sobie.

Krytyczne opinie na temat ankiety płyną również stąd, iż okazuje się ona po prostu niewystarczalna dla celów, jakie sobie poszczególni badacze zakładają. Tak np. I. Szaniawski przeprowadził w r. 1935/36 wśród nauczycieli-studentów jednej z wyższych uczelni w Warszawie ankietę w sprawie stosunku nauczyciela do własnego zawodu, założywszy, iż w stosunku tym występuje ewolucja poglądów. Ale już wstępna analiza materiału ankietowego upewniła go co do tego, że praca oparta wyłącznie na ankiecie może doprowadzić do wniosków powierzchownych, schematycznych, nie odpowiadających, jak pisze, rzeczywistości psychologicznej i socjologicznej zawodu nauczycielskiego. Szaniawski uważa, iż ankieta sugeruje ujęcie cyfrowe wyników badań, a interpretacja danych cyfrowych, choćby najbardziej dokładna i wszechstronna, będzie zwykle niewystarczająca. Dla uniknięcia tego niebezpieczeństwa autor wyznaczył ankiecie miejsce drugorzędne, szukając zaś źródeł obszerniejszych, sięgnął do materiału biograficzno-pamiętnikarskiego [1].

Do pierwszych badań ankietowych poświęconych analizie zawodu nauczycielskiego zalicza się badania T. Jonckheere'a, C. Huguenina i Fr. Schneidera, w Polsce zaś ankietę M. Lipskiej-Librachowej, która wyprzedziła o kilka lat szerzej znane badania W. Dzierzbickiej [2]. Spośród 35 uczniów, którzy wzięli udział w ankiecie Jonckeheere'a, żaden nie obrał zawodu nauczycielskiego z powołania, natomiast kierował się przy jego

[1] Por. [I. Szaniawski] I. Sznajer: Rozprawa o metodzie opracowania autobiografii, pamiętników i dzienników nauczycieli, *Pedagogium*, 1939, nr 3.

[2] W. Dzierzbicka omawia szerzej badania T. Jonckheere'a, przeprowadzone wśród uczniów I kursu seminarium nauczycielskiego w Brukseli. („Devient on instituteur par vocation", *Archives de psychologie*, Tome VIII. Octobre 1908, Génève), C. Huguenina (ogłoszone w l'Intermediaire des Educateurs, III année, Juin, Juillet 1915, Génève), który usiłował przekonać się o istnieniu tzw. powołania nauczycielskiego, dr Marty Ulrich, arkusze wydawnictwa wiedeńskiego z r. 1922 poświęcone zawodowi nauczycielskiemu, a opracowane przez Wilhelma Lorentza i L. Battiste'ę oraz ankietę Marii Librachowej, ogłoszoną po raz pierwszy w *Ruchu Pedagogicznym*, 1920 nr 5/6. (Por. W. Dzierzbicka: O uzdolnieniach zawodowych nauczyciela-wychowawcy, Książnica-Atlas, Lwów—Warszawa 1926, rozdz. I).

wyborze motywami natury materialnej, radami rodziców itp. Również żądza wiedzy, pobudki natury idealnej i społecznej nie odegrały żadnej roli. C. Huguenin stwierdza natomiast, że powołanie nauczycielskie istnieje, ale niekoniecznie charakteru wrodzonego, gdyż mają na nie wpływ także różne czynniki zewnętrzne, jak przykład dobrych wychowawców, umiejętne zainteresowanie dzieckiem, ukazanie piękna i pożytku pracy nauczycielskiej itp. Ankieta Librachowej, składająca się z 10 pytań, nastawiona była głównie na intelektualne właściwości nauczyciela. Wyniki jej nie zostały, niestety, przez autorkę opracowane.

Również Fr. Schneider przeprowadził badania za pomocą dwóch ankiet. Pierwszą przeprowadził wśród 150 uczniów seminarium nauczycielskiego. Zależało mu przede wszystkim na przekonaniu się, czy istnieje jakiś specjalny talent pedagogiczny i ewentualnie jakie właściwości psychiczne nań się składają. W r. 1920 ogłosił drugą ankietę, złożoną z 5 pytań, za pośrednictwem której usiłował zbadać inteligencję, pilność oraz inne dyspozycje i uzdolnienia. Odrębną ankietę skierował nadto do uczniów ostatniego roku seminarium pytając ich, które swoje właściwości fizyczne i psychiczne uważają w praktyce na terenie szkoły ćwiczeń za przydatne, które zaś za szkodliwe [1].

Książkę Schneidera zaliczono słusznie do najwszechstronniejszych prac, jakie się ukazały na temat nauczyciela w początkowym okresie rozwoju pedeutologii. Szkicując historię psychologii zawodu nauczycielskiego i jej metodologię, w dalszych partiach omówił duchowe przymioty nauczyciela-wychowawcy, przedstawił badania nad problemem „miłości pedagogicznej", taktu pedagogicznego, utrzymywania karności i nad typami psychicznymi nauczycieli. Do wyników jego badań nawiązują niemal wszyscy późniejsi badacze.

Równolegle z tym dość wartkim nurtem ankietowych badań niemieckich przybierał stopniowo na sile również wysiłek badaczy polskich. Godne uwagi są przede wszystkim w tej mierze poczynania W. Dzierzbickiej. Jej ankieta rozesłana do szeregu osób, głównie do byłych wychowanek Seminarium Nauczycielskiego im. E. Orzeszkowej w Warszawie, ilościowo dała wynik niewielki. Autorka otrzymała zaledwie 35 odpowiedzi (od 8 mężczyzn i 27 kobiet). Większość odpowiedzi była jednak bardzo wyczerpująca. W ankiecie Dzierzbicka ograniczyła się tylko do psychicznych właściwości nauczyciela. Nie poruszyła w niej ani cech fizycznych, ani również specjalnie właściwości moralnych, uznając je — zgodnie z poglądem M. Ulrich — za cechy niezbędne nie tylko dla nauczyciela, lecz w ogóle dla każdego dobrego obywatela. Ankieta Dzierzbickiej zawierała 20 pytań.

[1] Fr. Schneider: Psychologie des Lehrerberufes, 1926. Warto nadmienić, iż Schneider próbował również metody historycznej. Usiłował on przedstawić obraz wzorowego nauczyciela, kończąc go psychogramem obejmującym właściwości wymagane od nauczyciela w przyszłości. Metodą historyczną posługiwali się także: Ernst Vowinckel („Pädagogische Typenlehre", München—Leipzig 1923), J. W. Spasitsch (Die Lehrerfrage in der neuen Schule", Weimar 1927) i inni.

Zależało jej na poznaniu zapatrywań nauczycieli na pracę wychowawczą i na wniknięcie nieco w psychikę odpowiadających na ankietę, na wyjaśnieniu, czemu nauczyciel zawdzięcza swoją zdolność wczuwania się w duszę dziecka, na ocenie takich właściwości intelektualnych, jak dar obserwacji rzeczy, zjawisk, ludzi, jak zakres uwagi i zdolności jej rozdzielania, jak łatwość i trwałość pamięci, jak żywa wyobraźnia. Interesował również Dzierzbicką problem temperamentu wychowawcy, czy jest on powolny, czy żywy, popędliwy czy umiarkowany.

Dzierzbicka wyznaje, iż była zawsze zdania, że „nie można być dobrym wychowawcą, nie mając wiary w wartość i piękno życia i nie będąc przekonanym, że przez wychowanie można rozbudzić i potęgować lepsze pierwiastki duszy ludzkiej" (str. 19). Na 35 odpowiedzi 31 osób oświadczyło, iż wierzą głęboko, że przez wychowanie można wiele osiągnąć. To autorkę upewniło w słuszności jej założenia. Podkreśla więc, że wychowawca musi być optymistą, że bez wiary w skuteczność pracy wychowawczej praca ta może być powierzchownie poprawna, lecz nie będzie w niej siły, która płynie z wewnętrznego przekonania. Na podstawie danych ankiety autorka uszeregowała motywy wyboru zawodu następująco: 1) powołanie, 2) zamiłowanie do nauczania, 3) zamiłowanie do pracy naukowej, 4) użyteczność społeczna, 5) względy materialne, 6) największa dostępność, 7) wola rodziców i tradycja rodzinna, 8) wstręt do pracy biurowej, 9) bez wyraźnych motywów.

Badania Dzierzbickiej zaprzeczyły poglądowi Elzy Voigtländer, że ludzie nie posiadający skłonności do panowania i rozkazywania nie mogą być wychowawcami. Większość zeznających uznała to zjawisko za przeszkodę w pracy wychowawczej. Zdaniem Dzierzbickiej wnioski E. Voigtländer należałoby odwrócić, tzn. uznać, że sam zawód sprzyja rozwojowi tej tendencji, jeśli miłość do dziecka i oddanie sprawie wychowania nie stanowią skutecznej przeciwwagi, a nie jej wrodzoność.

W odpowiedziach badani podali wiele cech, którymi ich zdaniem powinien się odznaczać wychowawca (cierpliwość, wyrozumiałość, wytrwałość, pracowitość, sumienność, szczerość, prawość, uczciwość itp.). Dzierzbicka opatruje je charakterystyczną refleksją, iż dużo stawia się wymagań wychowawcy, absorbując całkowicie jego czas dla wychowanków. Jest to jednak dążenie zgubne. „Wychowawca — pisze — nie może całego swojego czasu poświęcać jedynie młodzieży, właśnie dla dobra tej młodzieży. Jego światem nie może być wyłącznie szkoła, bo w takim razie będzie to środowisko ciasne bez szerszego tchnienia tak potrzebnego dla młodzieży. Nauczyciel powinien być nie tylko ścisłymi węzłami związany z życiem swojego narodu, rozumieć jego potrzeby i przewodnie dążenia, ale winien w tym życiu brać czynny udział... Przyczyniając się do wzrostu i rozwoju dusz innych, nauczyciel musi dbać o uprawę duszy własnej — musi interesować się tym, co dotyczy człowieka — zagadnienia literackie, filozoficzne, społeczne, sztuka nie mogą być mu obce, bez względu na to,

w jakiej dziedzinie głównie pracuje. Im ze starszą młodzieżą ma do czynienia, tym jego zainteresowania muszą być wszechstronniejsze i żywsze, jeżeli chce na młodzież istotny wpływ wywierać" [1].

W miarę rozwijania się tego narzędzia badawczego rosły również związane z nim aspiracje. Ankietą usiłowano obejmować coraz większy zakres właściwości zawodowych nauczyciela, opracowując już nie kilku- czy kilkunastopytaniowe zestawy, lecz szczegółowe inwentarze i kwestionariusze, obejmujące wszystkie możliwe do przewidzenia psychofizyczne jego cechy.

Tak np. E. Hylla skierował do nauczycieli za pośrednictwem Zentralinstytut für Erziehung und Unterricht w Berlinie kwestionariusz o 103 pytaniach [2]. W. Meyer-Dinkgräfe zebrał od 230 nauczycieli-mężczyzn w różnym wieku odpowiedzi na ankietę zawierającą 130 pytań szczegółowych na temat różnych czynników i właściwości nauczyciela z punktu widzenia jego psychologii zawodowej. Nauczyciele wezwani przez W. Meyera-Dinkgräfe do zajęcia stanowiska wobec czynników, które najbardziej utrudniają im pracę zawodową i należyte przygotowanie się do niej, na pierwszym miejscu postawili przeciążone liczebnie izby szkolne i pozostający w związku z tym element wyczerpania nerwowego, wynikający przede wszystkim z konieczności stałego angażowania się fizycznego i psychicznego w toku codziennej pracy [3].

Zasługują również na uwagę badania Fr. Müllera, który obok metod innych stosował także ankietę wśród nauczycieli robót w seminariach oraz wśród uczestników kursów robót ręcznych. Interesował go problem psychologii i etyki zawodu nauczycielskiego, który usiłował zbadać na przykładzie tego rodzaju nauczycieli [4].

Psychologicznymi aspektami osobowości nauczycielskiej zajmował się także Werner Herrtwich. W wyniku zebranych odpowiedzi na skierowane do nauczycieli pytanie: „skąd pan wie, że pański stosunek do zawodu zmienia się z upływem czasu" wyróżnił trzy stadia, przez które przechodzi jakoby każdy nauczyciel w swym zawodowym rozwoju, a mianowicie: wżywanie się w zawód (Einleben), dojrzewanie zawodowe i starzenie się zawodowe [5].

Godna wzmianki jest również ankieta Rudolfa Lochnera, który zainteresował się pytaniem, dotyczącym przedmiotów, których nauczyciele uczą z największym zamiłowaniem, oraz tych, których uczą najmniej

[1] W. Dzierzbicka: O uzdolnieniach zawodowych nauczyciela-wychowawcy. Książnica-Atlas, Lwów—Warszawa 1926, s. 52.
[2] E. Hylla: Vorfragen zum Problem der psychischen Eignung für den Lehrerberuf. In: Die deutsche Schule, 1918.
[3] W. Meyer-Dinkgräfe: Der Lehrerstand. Berufspsychologische Erhebungen und Untersuchungen. Göttingen 1928.
[4] Fr. Müller: Der Werklehrer. Ein Beitrag zur Psychologie und Ethik des Lehrerberufes.
[5] Werner Herrtwich: Die Wendelbarkeit in der Berufseinstellung des Lehrers". *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 1932.

chętnie. Na podstawie 305 zebranych odpowiedzi opracował typologię nauczyciela niemieckiej szkoły powszechnej [1].

Charakterystyzując pierwsze prace na temat nauczyciela i zawodu nauczycielskiego, wskazywaliśmy, iż rozwijały one głównie hipotezę o powołaniu jako podstawowym elemencie tego zawodu. Stanowisko takie zajmowali także pedagogowie polscy, jak St. Dobrowolski, Łopuszański, Dzierzbicka, Ziemnowicz, Mirski i inni. Jednak już pod koniec lat dwudziestych, co stwierdziliśmy na przykładzie badań W. Meyera-Dinkgräfe, a w jeszcze silniejszym stopniu w latach trzydziestych i po wojnie, pojawią się na ten temat liczne wątpliwości. Rozwinie się w związku z tym wśród psychologów długa dyskusja na temat talentu pedagogicznego i rzekomej jego wrodzoności. Zjawiają się wszakże i autorzy, którzy podadzą w wątpliwość to, czy tzw. nauczyciel z powołania pracuje wydajniej i wychowuje bardziej świadomie i konsekwentnie od zwyczajnych, trzeźwych, inteligentnych nauczycieli, dla których motywem obrania zawodu była nieukrywana chęć zarobkowania. I. Szaniawski wątpi np. w to, czy zamiłowanie i powołanie uznać można za czynnik w ciągu życia nauczyciela niezmienny, czy nie stygną one po pewnym okresie pracy. Czy wskutek upadku sił fizycznych, przepełnionych klas szkolnych, złych i ciężkich warunków materialnych rzecz ta nie podlega ewolucji?

Autor przeprowadził, jak wyżej wspominaliśmy, ankietę wśród nauczycieli studiujących na jednej z przedwojennych uczelni warszawskich. Ankieta objęła 14 pytań. Interesowało go, w którym roku życia odpowiadający powziął decyzję pójścia do zawodu nauczycielskiego, co sądzi — jako nauczyciel — o roku, w którym obrał swój zawód, w jakich okolicznościach go obrał, co myśli dzisiaj o tych okolicznościach, co było ostatecznie głównym motywem obrania zawodu, co motywami dalszymi, czy w ciągu pracy nauczycielskiej zamiłowanie do pracy nauczycielskiej obudziło się, czy wzrosło, czy też osłabło i zmalało? Co na to wpłynęło? Czy zmieniłby dzisiaj zawód, gdyby to od niego zależało, i jakie w takim razie obrałby sobie stanowisko lub zajęcie, co go głównie interesuje poza pracą zawodową, czy wierzył w skuteczność pracy wychowawczej, rozpoczynając zawód i czy wierzy w nią nadal? W czym upatrywał najwyższe zadania i cele nauczyciela szkoły powszechnej w pierwszych latach pracy? Jeśli zaszły jakieś zmiany w tych poglądach, to w czym się one wyrażają? Czy dzisiejsza organizacja szkoły powszechnej wystarcza do zrealizowania tych zadań i celów? Co należałoby w niej zmienić? Jakkolwiek autor nie zdążył opublikować wyników uzyskanych za pośrednictwem tej ankiety, to jednak zaprzeczyć się nie da, iż jego stosunek do tzw. idealnych motywów, które, zdaniem wielu badaczy, miały rozstrzygać przy wyborze zawodu nauczycielskiego, jest sceptyczny. Nie sądzi on również, aby

[1] R. Lochner: Die Anteilnahme des Volksschullehrers an den Unterrichtsfächern. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 1926.

w ciągu życia w stosunku nauczyciela do zawodu nie zachodziły zmiany na gorsze pod wpływem deformujących ten stosunek obiektywnych i subiektywnych warunków życia [1].

Nie można się dziwić, iż II wojna światowa oraz przeobrażenia w warunkach pracy szkół i nauczycieli, jakie w wielu krajach po wojnie nastąpiły, spowodowały dalszy wzrost realistycznych tendencji badawczych. Wprawdzie ankiety jako środka badawczego nie porzucono, nadano jej jednak inny kierunek i charakter. Elementy metafizyczne i introspekcyjne ustępować poczęły miejsca trzeźwemu, rozumowemu osądowi rzeczywistości. Dostrzec to można nie tylko w krajach, które podjęły po wojnie dzieło budowy ustroju socjalistycznego, lecz także w krajach kapitalistycznych.

Godna wzmianki jest przede wszystkim przeprowadzona w USA w 1947 roku próba badawcza G. W. Hartmanna ze 110 nauczycielami. Pozwoliła ona ocenić wpływ pracy zawodowej na osobowość nauczyciela. Badania polegały na dokonaniu przez tych nauczycieli samooceny w odniesieniu do najbardziej charakterystycznych zmian, jakie wniosła w ich życie praca w zawodzie nauczycielskim. Postawiono im trzy pytania. W pierwszym poproszono o podanie zauważonych u siebie zmian wywołanych pracą nauczycielską, przy czym podsunięto listę 26 takich charakterystycznych cech (13 pozytywnych i 13 negatywnych). Pytania — drugie i trzecie wymagały odpowiedzi wolnych, służyły do kontroli oraz do rozszerzenia odpowiedzi na pytanie pierwsze. Pytanie drugie brzmiało więc: co zyskała Twoja osobowość dzięki dotychczasowej działalności? Przedstaw dokładnie wszystko, pomijając zmiany, które mogły być wywołane naturalnym procesem starzenia się. Pytanie trzecie celowało natomiast świadomie w ujemne skutki pracy nauczycielskiej. Brzmiało więc: Jakie z wartości ludzkich utracił pan w toku swej pracy nauczycielskiej? Rezultaty badań wykazały, iż spośród trzech grup wiekowych od 1/2 do 3 lat; od 4 do 7 lat i od 8 do więcej lat pracy przedstawiciele grupy najstarszych dostrzegli u siebie więcej cech negatywnych niż pozytywnych, mimo iż twierdzili równocześnie, że w trakcie swej wieloletniej pracy nauczycielskiej stali się cierpliwsi. Spośród wszystkich badanych 65,9% stwierdziło, że dzięki swej pracy zawodowej zyskało, 15,8% oceniło jej wpływ na siebie negatywnie, reszta zaś, tj. 18,2%, nie dała odpowiedzi żadnej [2].

Zagadnienie warunków sprzyjających bądź niesprzyjających owym zmianom nie zostało w badaniach G. W. Hartmanna postawione. W odróżnieniu od jego badań angielski autor, J. Gabriel, rozpatrzył zarówno

[1] [I. Szaniawski] I. Sznajer: Rozprawa o metodzie opracowania autobiografii, pamiętników i dzienników nauczycieli. *Pedagogium*, 1939, nr 3, s. 155—182.

[2] G. H. Hartmann: Beeinflusst der Lehrerberuf den Charakter des Erziehers? In: Mitteilungen der Pädagogischen Arbeitsstelle Stuttgart. Oktober/November 1948, s. 25—26.

czynniki utrudniające zawodową pracę nauczyciela, jak i źródła jego dobrego samopoczucia, czyli czynniki pozytywne. Badania swoje przeprowadził Gabriel na 2550 nauczycielach wszystkich rodzajów szkół, dzięki czemu uzyskał 736 odpowiedzi, z czego połowę (372) od nauczycieli szkół podstawowych (primary school).

Ankieta Gabriela dzieliła się na 6 części. Część pierwsza dotyczyła danych osobowych, które miały umożliwić zorientowanie się w ocenie nauczycieli poszczególnych rodzajów szkół. Część druga obejmowała 20 pytań odnoszących się do szkolnych i pozaszkolnych czynników utrudniających pracę nauczyciela. Odpowiadający przy określaniu stopnia intensywności lub częstotliwości występowania danego czynnika posługiwali się zaproponowaną w ankiecie skalą.

Trzecia część ankiety — również skalowana — dotyczyła stopnia intensywności i częstotliwości występowania czynników pozytywnych, m. in. takich, jak dobra współpraca nauczyciela z uczniami, jak uznawanie wysiłków i sukcesów pedagogicznych nauczyciela itp.

Część czwarta dotyczyła konsekwencji wynikających ze złego zachowania się uczniów, przy czym chodziło o danie odpowiedzi na 16 pytań szczegółowych, przy użyciu pięciostopniowej skali określającej zarówno stopień ostrości występowania tych faktów, jak i cech częstotliwości.

W piątej części ankiety autor zapytywał o stanowisko wobec określonych reform oraz zmian w metodach pracy, jak również interesował się tym, czy na te nowe drogi w szkole odpowiadającego już wkroczono.

Wreszcie część szósta umożliwiała uczestnikom ankiety sformułowanie spostrzeżeń i uwag dodatkowych.

Badania Gabriela uwydatniły nadto fakt, iż kobiety-nauczycielki w swej działalności zawodowej czują się silniej ograniczane i hamowane niż mężczyźni. Młodzi nauczyciele natomiast głęboko niepokoją się swoimi trudnościami w zakresie dyscypliny, jakkolwiek, według Gabriela, trudność ta po 3—5 latach pracy jest na ogół przezwyciężana [1].

Do najświeższych publikacji dotyczących interesującego nas tematu należy niewątpliwie wydana w 1962 r. książka Eduarda Schuha — „Der Volkschullehrer" [2]. W części pierwszej podsumowuje ona dorobek dotychczasowych badań, dawniejszych i ostatnich, związanych z osobowością nauczyciela, w części drugiej zaś przedstawia problematykę, metodę i rezultaty badań własnych, które autor ukierunkował pod kątem dwóch interesujących go aspektów: tzw. czynników hamujących, komplikujących i utrudniających nauczycielowi jego zawodową działalność (Störfaktoren)

[1] Gabriel John: An analysis of the emotional problems of the teacher in the classroom. Melbourne 1957.

[2] Schuh Eduard: „Der Volksschullehrer", Berlin—Hannower—Darmstadt, 1962, s. 239. Ale jest też praca pt. „Die Volksschullehrerin". Sozialgeschichte und Gegenwartslage pióra Ilse Gahlings i Elle Moering, wydana w Heidelbergu w r. 1961 przez E. Lemberga. O pracy E. Schuha pisałem obszerniej w *Ruchu Pedagogicznym*, 1963, nr 3 („Zwrot ku realizmowi w badaniach nad nauczycielem").

oraz pod kątem możliwych w praktyce przeciwdziałań na drodze kształtowania właściwej postawy i odpowiedniego stosunku nauczyciela do swego zawodu. Nauczyciele sądzą, iż zawód nauczycielski ich zmienia, przekształca i poniekąd deformuje. Czy istnieje wyjście z tej sytuacji? Wyjście to jest, zdaniem autora, możliwe jedynie pod warunkiem, iż pozna się dokładnie realną sytuację, warunki pracy dydaktycznej i wychowawczej nauczyciela, słowem, jego realistyczny obraz i na tym tle dopiero zechce się uczynić jego działalność pedagogiczną i społeczną bardziej skuteczną. Autor twierdzi, iż duża rozbieżność, jaka istniała i istnieje po dziś dzień między tzw. ideałem nauczyciela a jego obrazem realistycznym, nie wpływa dobrze na samopoczucie nauczyciela. Badania, jakie przeprowadzono w krajach zachodnich, odsłaniają prawdę, iż zawód nauczycielski jest zawodem angażującym całą osobowość człowieka. Wymaga tym samym odeń dużej witalności. Gdy nowoczesna technika, pisze autor, przynosi wszystkim zawodom daleko idące ułatwienia, to zawodowi nauczycielskiemu na odwrót, stwarza warunki i problemy coraz trudniejsze i coraz bardziej nerwowo go wyczerpuje.

Zagadnienia, które znalazły uwzględnienie w rozpisanej przez E. Schuha ankiecie, dadzą się sprowadzić do następujących:

1. Jakie czynniki utrudniające i komplikujące pracę występują w zawodzie nauczycielskim?
2. Które z nich zdają się być najbardziej obciążające?
3. Czy są wśród nich czynniki, które w sposób szczególny utrudniają pracę tylko pewnych grup nauczycieli?
4. Które z czynników utrudniających pracę nauczyciela są do uniknięcia lub czy jest możliwe osłabienie ich wpływu?
5. Jakie właściwości, zalety, nastawienia i wartości psychiczne z punktu widzenia zawodu nauczycielskiego zdają się być najważniejsze?
6. W jakim stopniu nasilenia powinien nauczyciel te właściwości posiadać, w jakim po 10 i więcej latach pracy?
7. W jakich zakresach nauczyciel wedle własnego osądu rozwija się pozytywnie, w jakich zaś negatywnie, w których nie zmienia się w ogóle?
8. Czy występują różnice w ocenie tych zjawisk wśród różnych grup nauczycielskich?
9. Jeśli tak, to jakie po temu istnieją powody?
10. Czy istnieje widoczny związek między czynnikami utrudniającymi a obserwowanymi zmianami, czy da się on stwierdzić we wszystkich przypadkach, czy tylko w niektórych?
11. Jakie wnioski wyniknąć mogą z rezultatów tego rodzaju badań, które mogłyby być wykorzystane dla polepszenia sytuacji nauczyciela szkoły podstawowej?
12. Jak dalece sam nauczyciel jest w stanie przeciwdziałać wpływowi owych czynników ograniczających i utrudniających działalność zawodową

oraz co może zmienić w tym sensie w zakresie higieny psychicznej własnej osobowości?

Jak wygląda problem interesujących autora obciążeń i zahamowań w zakresie stanu fizycznego nauczycieli i w sferze ich charakteru? Meyer-Dinkgräfe pisał, iż nadmierne obciążenie nerwowe nauczycieli Volksschule, ich życiowe samopoczucie (Lebensgefühl) jest najściślej związane z pełnym i nieustannym zaangażowaniem fizycznym tych nauczycieli. Fakt ten potwierdziły również badania E. Schuha. Rzeczywiście, stan ów odbija się ujemnie na ich zdrowiu i samopoczuciu. Jest rzeczą zrozumiałą, iż jest on na pewno w jakimś stopniu funkcją ogólnego procesu starzenia się, ale w porównaniu z wynikami badań nad kontrolną grupą leśników okazało się, iż zachodzące u siebie procesy zmian nauczyciele przeżywają znacznie silniej niż leśnicy. Zachodzi zatem uzasadnione przypuszczenie, iż w odniesieniu do nauczycieli występuje zupełnie specyficzny proces narastania wyczerpania fizycznego i psychicznego, co zostało potwierdzone porównawczymi badaniami Schuha.

W konkluzji Schuh formułuje szereg rad charakteru organizacyjnego i psychologicznego. Sądzi, iż sytuacja zawodowa nauczyciela dzisiejszej niemieckiej Volksschule wymaga przede wszystkim obniżenia liczby dzieci w klasach oraz takich rozwiązań urbanistycznych, które by nie tylko umożliwiały pracę nauczyciela z mniejszymi zespołami dzieci, ale również prowadzenie z nimi zajęć w salach specjalnych, gabinetach, pracowniach, w warsztatach oraz na wolnym powietrzu. Nadto znaczna liczba trudnych wychowawczo dzieci wymaga opieki specjalnej.

Autor zwraca również uwagę na obowiązujący nauczycieli wymiar zajęć i sądzi, iż jest on obecnie za wysoki. Powinien być sprowadzony maksymalnie do 28 godzin tygodniowo. Każdy nauczyciel powinien mieć możność odbycia za zwrotem kosztów mniej więcej co 7 lat jednosemestralnego przeszkolenia. Powinno mu się wreszcie stworzyć szersze perspektywy życiowego awansu. Natomiast psychohigieniczne zalecenia autor sprowadza do konieczności wypracowania realistycznego obrazu zawodu nauczycielskiego i równie realistycznego wzoru nauczyciela, do stworzenia warunków dla pełnej realizacji w nauczaniu szkolnym zarówno w odniesieniu do ucznia, jak i w stosunku do nauczyciela wskazań higieny psychicznej [1].

Godna wzmianki jest próba badań, przeprowadzonych w 1954/55 roku z 7500 nauczycielami szkół podstawowych we Francji w Departamencie

[1] Na zagadnieniu przeciążenia psychofizycznego, występującego w zawodzie nauczycielskim, skupili uwagę również dwaj inni badacze niemieccy, Bernhard Herwig i Hellmut Kreissel („Gutachten über die Frage der Bemündungsuntersuchungen". In: Material und Nachrichtendienst der Arbeitsgemeinschaft Deutscher Lehrerverbände, 1951, nr 14). Porównali oni zmęczenie w ciągu dnia pracy nauczycieli i urzędników. Przekonali się, iż stopień zmęczenia nauczycieli jest znacznie wyższy niż urzędników. W tym fakcie tkwią, ich zdaniem, źródła częstych skarg nauczycieli na przemęczenie fizyczne i napięcie nerwowe, powodujące stopniowy spadek ich sił życiowych (Vitalitätsverlust).

Sekwany przez Idę Berger [1]. Wyniki jej zdają się również potwierdzać niektóre podane wyżej wnioski. Stwierdza ona, iż na nieszczególne samopoczucie nauczycieli tej grupy mają przede wszystkim wpływ: stosunkowo niskie wynagrodzenie, szczególnie niskie wynagrodzenie nauczyciela młodego, pogarszające się warunki przy złym stanie budynków szkolnych i przepełnieniu klas, nikłe możliwości poprawy sytuacji (zawód nauczyciela porównuje autorka ze ślepym zaułkiem, z którego nie można wyjść na szersze szlaki życiowe), spadek prestiżu zawodu nauczycielskiego, zaznaczający się specjalnie ostro w dużych miastach.

Do analogicznego wniosku doszedł także Hasso von Recum [2], który stwierdza, iż spadek prestiżu społecznego zawodu nauczycielskiego i obserwowane braki w zakresie młodego narybku nauczycielskiego pozostają w ścisłym ze sobą związku. Powody są znacznie głębsze. Tło ich z dużą dozą trafności odmalowuje Helmut Schelsky w swoich dwóch książkach (Die skeptische Generation, Düsseldorf, Köln 1957 i w „Schule und Erziehung in der industriellen Gesselschaft", Würzburg 1957). Młodą generację cechuje realistyczna postawa, trzeźwe spojrzenie na życie, w tym również na zawód nauczycielski i perspektywy, jakie on przed ludźmi otwiera.

Przechodząc na grunt polski pragnęlibyśmy zwrócić uwagę na niektóre próby powojenne, świadczące o podejmowaniu przez naszych pedagogów zarówno starych, jak i nowych wątków. Tak np. L. Bandura poddał badaniu w latach 1946—47 przy pomocy inwentarza osobowościowego Bernreutera 257 osób, które weszły dopiero co do zawodu nauczycielskiego, uzupełniając je opiniami kierowników szkół i inspektorów szkolnych. Stwierdził, iż nauczycieli-introwertyków cechuje miły stosunek do dzieci, oparty na sympatii i przywiązaniu, że pracują oni z głębszych pobudek, ekstrowertycy zaś porzucają często zawód nauczycielski [3].

W roku 1959 rezultaty własnych badań ogłosił T. Malinowski. Zebrał on opinie od 440 nauczycieli na podstawie ankiety, zawierającej 20 pytań. Autor zrelacjonował wyniki odpowiedzi tylko na pytanie pierwsze. Brzmiało ono: „Kto — zdaniem kolegi — najbardziej nadaje się do pracy pedagogicznej ze względu na wiek, płeć, umysłowość, usposobienie, charakter, dążenia, doświadczenia życiowe itp.? Wyniki te jednak charakteryzuje duża rozbieżność sądów. Tak np. na temat niezależności materialnej jako warunku skutecznego pełnienia obowiązków nauczycielskich wypowiedziało się tylko 5,7% badanych, na temat cech fizycznych tylko 3,4%, cechy umysłu wymieniło 14%, cechy światopoglądu tylko 7,7%. Autor konkluduje jednak, iż zasadnicze cechy człowieka, który najbar-

[1] Berger Ida: Le malaise socio-professionnat des instituteurs français. In Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 1957 nr 3, s. 335—346.
[2] Recum Hasso: Soziale Strukturwandlungen des Volksschullehrerberufes. In: „Kölner Zeitschrift für Sociologie der Schule", 1959, s. 108—119.
[3] L. Bandura: Rozwój badań nad nauczycielem. *Chowanna*, 1961, nr 2.

dziej nadaje się do pracy pedagogicznej, to cechy następujące: wiek średni, płeć w zasadzie obojętna, człowiek o żywym temperamencie, nieprzeciętnej umysłowości i systematycznie dokształcający się, człowiek ideowy z wyraźnie określonym światopoglądem, zrównoważony, spokojny i opanowany, o wysokich walorach moralnych, silnej woli, stałym charakterze i pogodnym usposobieniu, stanowczy i konsekwentny, wyrozumiały, wrażliwy na krzywdę, kochający dzieci, sumienny i obowiązkowy, pracowity, rozmiłowany w pracy pedagogicznej, posiadający powołanie do tej pracy, o szerokich zainteresowaniach, gruntownym wykształceniu ogólnym i pedagogicznym oraz bogatym doświadczeniu życiowym i zawodowymi" [1].

b) Ankieta o nauczycielu wśród uczniów

Przedstawiony typ ankiety dotyczył nauczyciela i do niego się zwracał, apelując o samoobserwację i autowypowiedzi. Miał z nim niejako związek podwójny. Ale w ten sposób gromadzona wiedza o nauczycielu, od niego samego wyłącznie pochodząca, musiała być uznana za wiedzę jednostronną, raczej psychologiczną niż pedagogiczną. Nic też dziwnego, iż szereg badaczy zwrócił swój wzrok na ucznia, który ma przecież możność nieustannego obserwowania swych nauczycieli-wychowawców w toku pracy pedagogicznej oraz doświadczania na sobie jej skutków. Analiza cech i właściwości nauczyciela może dać wyniki, jeśli uwzględni się — jak pisał H. Rowid — „nie tylko właściwości zawodowe, które sam nauczyciel uważa za wartościowe, lecz i zalety, które w swoim nauczycielu najbardziej cenią uczniowie" [2].

Jakkolwiek pierwszy rodzaj ankiety wystąpił historycznie wcześniej, to jednak trzeba stwierdzić, że i drugi ma za sobą już niemałą przeszłość i popularność.

Jedną z pierwszych tego rodzaju prób była próba F. E. Schultzego, opracowana przez F. Gerharda. Zebrał on od byłych uczniów szkół średnich, wówczas studentów I i II semestru uniwersytetu, charakterystyki nauczycieli. Studenci odpowiedzieli na dwa postawione im pytania: Jak wyobraża sobie uczeń swojego nauczyciela? oraz Jakim go chce widzieć? Odpowiedzi studentów miały być całkowicie swobodne. Fakt, iż piszący nie byli już uczniami szkoły średniej, miał przesądzić o pozbyciu się przez nich jakichkolwiek uprzedzeń względem przedmiotu swoich wypowiedzi [3].

Inaczej postąpił H. Voigt. Uprzystępnił on 16-letnim uczennicom gimnazjum w ciągu 1 godziny typologię struktur psychicznych Sprangera i na-

[1] T. Malinowski: Wzór osobowy nauczyciela według opinii samych nauczycieli. *Wychowanie*, 1959, nr 6—7, s. 18.
[2] H. Rowid: Psychologia pedagogiczna. Warszawa—Kraków, 1930, s. 362.
[3] Friedrich Gerhard: Wie denken und wünschen sich die Schüler ihre Lehrer. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 1922.

stępnie polecił im napisać odpowiedzi na 5 pytań, z których pierwsze trzy żądały określenia głównej, pobocznej oraz brakujących struktur własnej osobowości, dwa zaś pozostałe podania struktury nauczyciela, którego nie chciałaby być uczennicą.

Wszakże spośród niemieckich badań tego typu najbardziej znane są badania Martina Keilhackera. Metoda, jaką zastosował Keilhacker, była nie tyle metodą ankiety w ścisłym tego słowa znaczeniu, ile metodą wypracowań. Autor w odpowiedzi na pytanie: „Jakiego pragnąłbym mieć nauczyciela" zebrał 3967 wypracowań, napisanych przez dzieci i młodzież od 10 do 25 lat, uczęszczających do różnych typów szkół. Keilhackera interesował nauczyciel idealny. Doszedł do wniosku, iż ideał nauczyciela jest zależny od wielu czynników, głównie zaś od wieku uczniów, od czasów, w jakich się tę kwestię rozpatruje, oraz od panujących tzw. podstawowych pojęć o nauczycielu. Młodzież pragnie, zdaniem Keilhackera, ażeby nauczyciel był sprawiedliwy, ale zarazem „dobry" i „przyjacielski". Dziewczęta zwracają uwagę (w większym stopniu niż chłopcy) na zewnętrzny wygląd nauczyciela, na estetykę jego ubioru [1]. Na marginesie badań Keilhackera pisał Baley, iż przeprowadzona przed wojną przez Zakład Psychologii Wychowawczej UW ankieta potwierdziła na ogół rezultaty badań Keilhackera. Uczniowie często wyraźnie żądali, ażeby nauczyciel był surowy. Chcieli poza tym, ażeby nauczyciel równocześnie potrafił być wesoły i rozumiał się na żartach [2].

Metodą wypracowań posłużyli się u nas: J. Pawlikowski, który zebrał odpowiedzi od 200 uczniów wyższych klas szkoły średniej nt. „Jakie zalety powinien posiadać nauczyciel" i H. Leleszówna, która 20 uczennic klasy VII gimnazjum pytała o zalety, jakie chciałyby posiadać, i o wady, jakich chciałyby uniknąć, aby być dobrymi nauczycielkami. H. Rowid w ciągu kilku lat przeprowadził badania ankietowe wśród uczniów i uczennic Państwowego Pedagogium w Krakowie. Stawiał im 5 następujących pytań: 1) Dlaczego obieram zawód nauczycielski i co mnie skłoniło do zapisania się do pedagogium? 2) Czy sam(a) już uczyłem(am), np. udzielając lekcji prywatnych, jakie napotykałem(am) wtedy trudności i czy praca ta budziła we mnie zadowolenie i zainteresowanie, czy też przeciwnie doznawałem(am) uczuć przykrych i niechęci? 3) Jakie zalety w nauczycielu cenię najbardziej, jakie wady raziły mnie najwięcej u nauczycieli? 4) Co według mnie przywiązuje uczniów do nauczyciela, a co ich od niego odstręcza? 5) Próba charakterystyki dodatniego i ujemnego typu nauczyciela na podstawie osobistych wspomnień i doświadczeń.

Na ankietę tę odpowiedziało z początkiem r. 1928/29 ogółem 81 osób (47 uczniów i 34 uczennice), a w latach poprzednich 151 osób. Uwzględni-

[1] M. Keilhacker: Der ideale Lehrer nach der Auffassung der Schule. Eine experimentelle Untersuchung. Freiburg im. Breisgau 1932.

[2] Por. S. Baley: Psychologia wychowawcza w zarysie, wyd. III. Warszawa 1958, PWN, s. 228.

wszy przede wszystkim dane ankiety z roku 1928/29 Rowid stwierdza, iż w odniesieniu do zalet nauczyciela niektórzy uczniowie wysuwają na plan pierwszy właściwości intelektualne, u innych natomiast górują tendencje do wywierania wpływu wychowawczego i związane z nimi zainteresowanie życiem duchowym dziecka, jego stroną uczuciową i charakterem. Uczniowie — stwierdza Rowid — zdają sobie też sprawę z cech ujemnych nauczyciela, do których zaliczają najczęściej: niepoważne traktowanie zawodu, mierną inteligencję, powierzchowną znajomość przedmiotu, niedbalstwo w nauczaniu i nieobowiązkowość, opryskliwość i niecierpliwość, gburowatość i chorobliwą nadętość, sztywność i oschłość urzędową, złośliwość i wyśmiewanie ucznia połączone z ironią. Natomiast nauczyciela zamiłowanego w swym zawodzie darzą szacunkiem, żywią dlań miłość i wprost uwielbienie, nie tylko w czasach szkolnych, ale i w życiu późniejszym [1].

Listę polskich autorów przedwojennych, którzy podejmowali tego typu badania, zamyka Z. Kallenbrun. Postawił on sobie zadanie zebrania wypowiedzi o nauczycielu od dzieci szkoły powszechnej, w wieku od 8 do 10 lat. W stosunku do dzieci najmłodszych posłużył się metodą wypytywania i rozmowy. Wybrał jedną, zdaniem jego, nader istotną cechę dla zawodu nauczyciela, mianowicie „sprawiedliwość". Zbadał 100 dzieci (50 chłopców i 50 dziewcząt), uczniów i uczennic klas I, II, III, IV i V warszawskich szkół powszechnych, posługując się 8 pytaniami. Wnioski, płynące z badań, sprowadził do następujących: wedle opinii dzieci nauczyciel rozporządza trzema głównymi narzędziami szkolnej, pozytywnej sprawiedliwości, tj. karą, zabiegiem wychowawczym pozytywnym oraz możliwością odwołania się do instancji rodzicielskiej.

Przegląd ten wypada zakończyć rzutem oka na materiał najświeższy. Przynoszą go badania Jadwigi Zaleskiej, Mikołaja Kozakiewicza, Stefana Pieńkowskiego i Jana Bohuckiego.

Badania Zaleskiej różnią się tym od pozostałych, iż rozdała ona uczniom kartki z rejestrem pozytywnych cech nauczyciela, natomiast Kozakiewicz, Pieńkowski i Bohucki zebrali swoje dane w drodze wypowiedzi lub wypracowań uczniów na zadane im pytania. Zwłaszcza techniki Badań Kozakiewicza i Pieńkowskiego pod tym względem są bardzo sobie bliskie, natomiast o metodzie, jaką się posłużył Bohucki w zebraniu materiału od 1100 uczniów klas od I do XI, nic bliższego nie wiemy, gdyż nas o tym nie informuje [2].

Kozakiewicz przeprowadził swoje badania w r. 1958. Oparł się on na

[1] Por. H. Rowid: Psychologia pedagogiczna, Kraków 1928, Gebethner i Wolff, s. 336.

[2] Por.: J. Zaleska: Sprawozdanie Towarzystwa Naukowego w Toruniu, zeszyt 1—4, 1953 M. Kozakiewicz: Ideał nauczyciela w oczach uczniów, *Nowa Szkoła*, 1958, nr 7—8 S. Pieńkowski: Nauczyciel w oczach uczniów swojej szkoły. *Chowanna*, 1961, z. 2. s. 179—216, J. Bohucki: Rozwój krytycyzmu młodzieży w stosunku do osobowości nauczyciela, *Chowanna*, 1961, z. 2.

wypracowaniach pisemnych 502 uczniów szkół podstawowych i średnich ogólnokształcących (203 chłopców i 299 dziewcząt). Temat wypracowania brzmiał: „Jakiego nauczyciela chciałbym mieć i dlaczego"? oraz „Jakiego nauczyciela nie chciałbym mieć i dlaczego"? Wypracowania składały się z dwóch części, z których każda była poświęcona odpowiedzi na inne pytanie. Kozakiewicz nie należy do entuzjastów tej metody badań, przestrzega dlatego przed zbyt dosłownym i dogmatycznym stosunkiem do wyników ankiety, która, jego zdaniem, „może mieć tylko wartość przybliżonego sondowania problemu". Przekonał się zresztą o tym sam zmuszony do wyłączenia szeregu wypracowań z liczby analizowanych, ponieważ nie były wypowiedziami samodzielnymi. Jak zatem wygląda obraz idealnego nauczyciela według zdania większości biorących udział w badaniu? Oceniając rezultaty badań Kozakiewicza, W. Okoń trafnie spostrzega, iż uczniowie cenią najwyżej zalety moralne i charakterologiczne nauczyciela, a jednocześnie dostrzegają i najostrzej piętnują jego braki moralne. „Można sądzić — pisze Okoń — że wpływ nauczyciela jest najbardziej właściwy, gdy on w codziennym obcowaniu z uczniami postępuje sprawiedliwie, lecz jednocześnie odnosi się od nich z cierpliwością i wyrozumiałością, gdy stawia im zdecydowane wymagania, a przy tym okazuje serdeczność i przyjazne uczucia. Jest w tych wymaganiach swoista równowaga chwiejna, jakaś „złota droga", którą wychowawca musi z uwagą podążać, aby być nie tylko sprawiedliwym, lecz i wyrozumiałym, nie tylko (jak pisał Makarenko) stawiać wymagania, lecz także okazywać szacunek i zaufanie" [1].

S. Pieńkowski usiłował wysondować opinię uczniów od klas piątych do jedenastych w stosunku do jednego z czterech tematów. Tematy te podał na tablicy w postaci pytań: 1) Co najbardziej cenię w moich nauczycielach(lu)? 2) Jakiego nauczyciela chciałbym mieć? 3) Mój najlepszy nauczyciel. 4) Czy chciałbyś(abyś) być nauczycielem(ką)? Jeśli tak, to dlaczego, jeśli nie — podaj powody. Uczniowie mieli 5 minut czasu na przygotowanie, a 15 minut na samą wypowiedź. Do przeprowadzenia badań zaprosił studentów III i IV roku pedagogiki. Objął ogółem 15 oddziałów (6 na szczeblu podstawowym, 9 na licealnym), zbierając 401 wypowiedzi. Jak ocenia wyniki tych badań? Wyniki ankiety na stopniu podstawowym wskazują na dominujące stanowisko nauczyciela w klasie i w szkole. Autora uderzyła „seryjność" wypowiedzi pozytywnych w swoim wyrazie, brak wypowiedzi zróżnicowanych, kwestionujących lub podważających autorytet nauczyciela. Jego rola kierownicza jest tutaj na ogół uznawana. Natomiast materiały z klas licealnych potwierdzają narastanie nastrojów i ocen krytycznych. Najostrzej wygląda to w klasach dziesiątych. Autor tłumaczy to zmianami biologicznymi, zwiększoną pobudliwością układu nerwowego młodzieży w tym wieku.

[1] W. Okoń: Osobowość nauczyciela. *Nowa Szkoła*, 1959, nr 1, s. 15.

Pieńkowski zauważył, iż wyniki jego badań odbiegają w swych niektórych treściach od wyników Kozakiewicza. W oczach uczniów objętych ankietą Pieńkowskiego nie znalazły uznania specjalne wymagania co do zewnętrznego wyglądu nauczyciela, jego właściwości biologicznych i fizycznych. Również nie potwierdziło się w pełni uszeregowanie cech ujemnych nauczyciela, w związku z czym autor pisze, iż nie przypomina ono „ponurego obrazu atmosfery szkolnej, przedstawionego przez M. Kozakiewicza" [1]. Autor zdobywa się również na szereg rad. Sądzi mianowicie, iż zdobycie wpływu na współczesną młodzież jest uzależnione od poznania jej psychiki i dostosowania do niej różnych skutecznych metod oddziaływania. Autorytet nauczycielski oparty jest często na zasadzie izolowania się od młodzieży, na zasadzie dystansu, nakazów, „unieruchamiania uczniów dwójami". Badania przekonały go o potrzebie w zawodzie nauczycielskim nie tylko wiedzy specjalistycznej, dotyczącej treści przedmiotu nauczania, ale również wiedzy ogólnej, szczególnie psychologicznej i pedagogicznej.

Identycznego tematu dotyczą badania Bohuckiego. Nie zatrzymując się nad nimi dłużej, podkreślimy jedynie to, co przynoszą ich konkluzje. Przeanalizowawszy rozwój krytycyzmu młodzieży wobec osobowości nauczyciela, Bohucki wyróżnia trzy jego fazy, a mianowicie: 1) fazę wstępnego krytycyzmu, obejmującą dzieci klasy I—III, od 7 do 9 roku życia, polegającą na stwierdzeniu pewnych pozytywnych lub negatywnych właściwości nauczyciela, ale bez ich motywacji i krytyki, 2) fazę subiektywnego krytycyzmu (Całość uwag krytycznych dotyczy w tej fazie przede wszystkim stosunku nauczyciela do ukochanej przez niego młodzieży. Faza ta obejmuje klasy IV—VII, sięgając od 10 do 13 roku życia), 3) fazę obiektywnej krytyki, obejmującą lata 14—19, czyli klasy od VIII do XI. Krytycyzm młodzieży w tym wieku wychodzi poza krąg stosunku nauczyciela do uczniów, a dotyczy jego cech i wartości osobowych, które wpływają na całokształt pracy pedagogicznej.

c) Ankieta o nauczycielu wśród pracowników nadzoru pedagogicznego

Ten typ badań ankietowych otwierają na terenie pedeutologii badacze amerykańscy: W. W. Charters i D. Waples, którzy zwrócili się do wizytatorów, inspektorów i kierowników szkół z szeregiem list cech zestawionych z różnych punktów widzenia. Zasadnicza lista zawierała tych cech 83. Na pierwszych piętnastu miejscach znalazły się cechy następujące: dokładność, przystosowalność, czujność, ambicja, żywość, skłonność do wyrażania uznania (pochwały), przystępność, pociągająca powierzchow-

[1] S. Pieńkowski: Nauczyciel w oczach uczniów swojej szkoły. *Chowanna* 1961, nr 2, s. 208.

ność, szerokość zainteresowań, zrównoważenie (opanowanie), troskliwość, pogodne usposobienie, czystość, uczynność i stałość [1].

W Polsce podjął podobną próbę w r. 1955/56 L. Bandura. Zainteresowany pracą absolwentów Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Gdańsku odniósł się do dyrektorów szkół i wydziałów oświaty 4 województw północnych, aby wyrazili swoją opinię o absolwentach tej uczelni. Ale stosunek Bandury do tej metody jest krytyczny. Nie jest to — jego zdaniem — metoda, która gwarantuje zupełną obiektywność wyników. Opinia wizytatorów i inspektorów, a nawet dyrektorów, nie jest pozbawiona, podkreśla Bandura, momentów subiektywnych, opiera się przecież na dorywczych spostrzeżeniach osoby nadzorującej, na podstawie których dokonuje ona pewnej ogólnej charakterystyki. Twierdzenia nie zawsze są poparte faktami, odzwierciedlają raczej ogólne mniemanie o nauczycielu aniżeli gruntowną jego znajomość.

Mając to na względzie Bandura starał się konfrontować opinie dyrektorów szkół o danym nauczycielu z wypowiedziami inspektorów, pracowników wojewódzkiego ośrodka doskonalenia kadr i z opiniami wydanymi przez uczelnię w chwili kończenia studiów. Występująca przy takim porównaniu zbieżność opinii pozwoliła dopiero autorowi przyjąć z pewnym prawdopodobieństwem, iż są one zgodne z rzeczywistością.

Wyniki badań Bandury pozwoliły zwrócić uwagę na pewne cechy nauczyciela-wychowawcy, które należy wykształcić w czasie studiów i pierwszych lat pracy zawodowej. Bandura wskazuje na potrzebę rozwijania obok „zręczności dydaktycznej i wychowawczej" aktywności społecznej, płynącej z poczucia odpowiedzialności za wykonywaną pracę, z ukształtowanego i kształtującego się nadal światopoglądu. Ale nie każdy przejaw aktywności prowadzi do dobrych wyników. Potrzebny jest zatem młodemu nauczycielowi krytyczny stosunek do własnej pracy, umiejętność twórczych poszukiwań, zdyscyplinowanie wewnętrzne, konsekwencja w działaniu i silna wola, nie dopuszczająca do załamania się pod wpływem trudności. Cechy te, stwierdza Bandura, pokrywają się z modelem opracowanym przez Gonobolina [2].

d) Analiza wytworów nauczycieli

Tak szerokiego zastosowania ankiety nie równoważyły wyniki, na jakie liczono. Powody tego są na ogół znane. Nie da się zaprzeczyć, iż ankieta z natury rzeczy izolowała wypowiadających się nauczycieli ze splotu uwarunkowań pedagogicznych i społecznych, czyniła ich wyłącznie odpowiedzialnymi za wyniki nauczania i wychowania, co stwarzało wrażenie wszechmocy tzw. idealnego nauczyciela. Niezależnie od subiek-

[1] W. W. Charters i D. Waples: The Commonwealth Teacher-Training Study. Chicago 1929, s. 223 i nast.

[2] L. Bandura: Model nauczyciela w społeczeństwie budującym socjalizm. *Nowa Szkoła*, 1957, nr 2, s. 173.

tywizmu, jaki cechował ankietowe wypowiedzi nauczyciela o sobie, albo uczniów lub zwierzchników o nim, materiał tą drogą zdobywany był z reguły materiałem fragmentarycznym i powierzchownym. Na niedosyt, wynikający ze stosowania metody ankietowej, zwracali już dość dawno uwagę niektórzy badacze, wskazując na konieczność uzupełniania gromadzonych w ten sposób informacji materiałami bardziej analitycznymi o charakterze autobiograficznym, pamiętnikarskim, dziennikowym, listowym itp. [1]

Już W. Döring podkreślał w swoim czasie rolę badań znacznie wszechstronniejszych. Większą niż do ankiety przywiązywał on wagę do samooceny nauczycieli, oceny prac uczniów i spojrzenia przez ich pryzmat na wysiłek nauczyciela, oceny uzdolnień nauczycieli itp. Posłużył się przy tym, jak wiadomo, typologią sprangerowską, uznając za najistotniejsze cechy duchowe nauczyciela jego upodobanie estetyczne i społeczne [2].

Krytycyzm współczesnych psychologów względem ankiety jest nieporównanie silniejszy. Ich zdaniem, popularność ankiety pochodzi stąd, że różni jej autorzy opierają się na schemacie teoretycznym, który na przełomie XIX i XX wieku był podstawą psychologii introspekcyjnej. Polegał on na tym, że obiektywne warunki życia kształtują świadomość ludzi, słowa są wyrazem tej świadomości, zatem można je traktować po prostu jako „uzewnętrznioną świadomość". Ale od tego rodzaju introspekcjonizmu upłynęło już wiele wody. Nowoczesna teoria „odbicia" poucza nas, że ani aktualne wypowiedzi słowne nie są jednoznacznie określone przez treść świadomości, ani też aktualna treść świadomości nie jest w taki sposób określana przez warunki bytu. „Zasadnicza trudność wnioskowania z treści wypowiedzi o treści świadomości pochodzi stąd — pisał T. Tomaszewski — że treść wypowiedzi jest uwarunkowana wielorako i wobec tego ta sama, językowo rzecz biorąc, wypowiedź może mieć różne odpowiedniki w świadomości" [3].

Cytowany wyżej I. Szaniawski podjął próbę uzupełnienia badań ankietowych materiałem autobiograficzno-pamiętnikarskim. Wśród 70 prac nauczycieli 40 stanowiły opracowania bezrobotnych nauczycieli, 30 zaś wytwory nauczycieli pracujących. Pierwsze stanowiły odpowiedź na rozpisany przez ZNP w 1936 r. konkurs na pracę pt. „Marzenia i rzeczywistość", pozostałe natomiast były odpowiedziami na ankietę na temat warunków pracy nauczyciela i ucznia, ogłoszoną rok wcześniej (*Głos Nauczycielski*, 1935, nr 26). Inicjatorom ankiety chodziło o to, ażeby przysłane na konkurs materiały „wyrażały wszystko to, co w danej chwili sprawo-

[1] Por. [I. Szaniawski] I. Sznajer: Rozprawa o metodzie opracowania autobiografii, pamiętników i dzienników nauczycieli. *Pedagogium*, 1939, nr 3, s. 155—182.
[2] W. O. Döring: Untersuchungen zur Psychologie des Lehress. Leipzig, Quelle Meyer 1925, ss VIII, s. 224.
[3] T. Tomaszewski: O czym można wiedzieć na podstawie ankiety. *Polityka*, 1962, nr 21.

zdawcę boli, martwi, cieszy lub choćby interesuje". Odpowiadający mieli oświetlić wpływ warunków bytowania nauczyciela na jego pracę szkolną (warunków materialnych, zdrowotnych, rodzinnych, odżywczych itp.), wzajemny stosunek nauczycielstwa oraz stosunek rodziców do nauczyciela. Jury prosiło o poruszenie wszelkich innych kwestii, pozostających w związku z życiem szkoły, nauczyciela lub ucznia, np. dlaczego zostałem nauczycielem, jakie otrzymałem wykształcenie, o samoktszałceniu, ciekawe momenty własnego życiorysu, zwłaszcza na odcinku pracy w zawodzie.

I. Szaniawski, któremu ZNP powierzył opracowanie materiałów, zapowiedział, iż dokona konfrontacji danych ankiety z danymi wynikającymi z analizy pamiętników. Uważał, iż przedmiotem porównywania mogłyby być wnioski uzyskane drogą analizy socjopsychologicznej materiału pamiętnikarskiego z odpowiednimi punktami ankiety, dzięki czemu miał uzyskać większą i szerszą podstawę do uogólnień.

Mówiąc o wytworach nauczycieli jako przejawach ich różnorodnej aktywności mamy na myśli przede wszystkim dokumenty pisane, obrazujące bądź całe życie, bądź tylko pewne jego fragmenty. Nie wszystkie okresy pełnią w biografii ludzkiej tę samą rolę. Prawdę tę potwierdzają znane szeroko pamiętniki nauczycieli-weteranów, pamiętniki nauczycieli-b. więźniów obozów koncentracyjnych, wspomnienia z okresu ostatniego XX-lecia itp., które skupiają uwagę na różnych, zarówno osobistych, jak i ogólnych sprawach [1].

Specyficzny typ wytworów nauczycielskich stanowią tzw. „odczyty pedagogiczne", które od kilkunastu lat zdobyły sobie również w Polsce prawo obywatelstwa. Jest to nowa, od niedawna dopiero znana w pedeutologii, metoda wydobywania i upowszechniania pedagogicznego doświadczenia, przez jego pryzmat zaś poznania także samego nauczyciela.

Odczyty pedagogiczne powstają jako owoc wysiłku twórczego nauczyciela, zainteresowanego doskonaleniem metod i podnoszeniem wyników własnej pracy dydaktycznej i wychowawczej. Wysiłek nauczyciela związany z odczytem pedagogicznym obejmuje, jak wykazało doświadczenie, kilka etapów. Zaczyna się wyborem tematu, uwarunkowanym rodzajem własnych osiągnięć pedagogicznych. Zdarza się jednak, iż nauczyciel wybiera temat, o którym już pisali inni. Zachodzi zatem potrzeba zaznajomienia się z literaturą podejmowanego zagadnienia i teoretycznego przemyślenia tematu. Jest to drugi z kolei etap wysiłku nauczyciela-autora. Etap trzeci polega na zgromadzeniu materiału (wyciągów, notatek, zapisków, spostrzeżeń), faktów odpowiadających tematowi praktyki. Zebranie materiału faktograficznego ułatwia nauczycielowi podjęcie właściwej pracy nad odczytem, która polega przede wszystkim na starannym opisie własnego doświadczenia według przyjętego z góry planu. Plan odczytu

[1] Por. np. Pamiętniki nauczycieli-weteranów. Wstęp i obj. M. Kozakiewicza. Warszawa 1958.

uwzględnia zazwyczaj kolejne ogniwa rozwojowe pracy pedagogicznej i łączące je związki. Ale fakty same, choćby najstaranniej dobrane, nie mówią jeszcze wiele. „Fakt — pisał M. Gorki — to jeszcze nie cała prawda, to tylko surowiec. Hołdowanie samym faktom prowadzi do tego, że miesza się rzeczy przypadkowe i nieistotne z istotnymi i typowymi. Trzeba nauczyć się odrzucać nieistotną powłokę faktów i wydobywać z nich ich sens" [1].

Żeby to uczynić, należy fakty poddać analizie i uogólnieniu. Doświadczenie pedagogiczne daje się dzielić na prostsze człony, na poszczególne fakty i zjawiska. W tej postaci stanowić może przedmiot badania, analiz pedagogicznych i psychologicznych. W tej postaci może też być analizowane przez swego twórcę. W analizie faktów pedagogicznych bardzo istotne jest porównywanie, zwłaszcza zestawianie wyników pracy ze stosowanymi metodami, co pozwala na uchwycenie zasadniczego związku przyczynowego, na dotarcie do źródeł, które powodują poprawę lub pogorszenie się wyników. Porównywanie może dotyczyć także dwóch różnych okresów pracy tego samego nauczyciela. Analiza i wysnute w jej toku twierdzenia ogólne stanowią ostatni etap wysiłku autora odczytu pedagogicznego.

Zdarza się często, iż nauczyciele nie ukazują dokładnie procesu przezwyciężania trudności, nie ujawniają konfliktów i niepowodzeń, przedstawiają rzeczywistość wychowawczą statycznie. Dlatego metodyka pisania odczytów pedagogicznych tak wielką przywiązuje wagę do realiów, do przedstawiania przez nauczycieli faktycznego przebiegu procesu pedagogicznego i przezwyciężania towarzyszących temu procesowi trudności.

Jaka jest wartość pedeutologiczna tego rodzaju materiałów? Znaczenie ich jest niewątpliwe z dwóch powodów. Po pierwsze, wyzwalają one wśród nauczycieli postawę refleksyjną, budzą ducha nowatorstwa i twórczych poszukiwań, nawet badań. Po drugie, umożliwiają nawiązywanie i pogłębianie kontaktów z literaturą pedagogiczną i pracownikami nauki, torując drogę głębiej pojętej pracy samokształceniowej i samowychowawczej.

e) Żywa ankieta, obserwacja, eksperyment

Badania, o których tutaj powiemy, są daty stosunkowo świeżej lub zupełnie bliskiej. Dotyczą one psychologicznych i dydaktycznych aspektów pracy nauczycielskiej. Należy przy tym zauważyć rzecz charakterystyczną. Oto w miarę tego, jak badaczy przestawały zadowalać wyniki uzyskiwane drogą ankietową, usiłowali oni docierać nie tylko do nauczyciela lub ucznia, ale do złożonego mechanizmu szkolnego i trybów jego

[1] M. Gorki: O literaturze. *Sowietskaja litieratura*. Moskwa 1953, s. 106.

działania oraz przez pryzmat tego działania patrzeć na nauczyciela i jego wartość. W ten sposób w sukurs ankiecie przyjść musiały inne, nie tak może operatywne, ale skuteczniejsze metody, jak obserwacja pracy nauczyciela, planowa rozmowa z nim samym na temat jego pracy i eksperyment.

Spośród wymienionych jedynie eksperyment nie stał się jeszcze w pedeutologii metodą popularną. Praca nauczyciela nie sprzyja jego szerokiemu stosowaniu. Ma ona przecież cechy szczególne, dotyczy bowiem mniej lub bardziej licznych zespołów uczniowskich, ale sama jako taka ma charakter jednostkowy, zindywidualizowany. Stosowanie eksperymentu musiałoby obejmować poszczególne, jednostkowe przypadki i wymagać odpowiednio długiego czasu. Mamy na myśli, oczywiście, eksperymenty przeprowadzane w naturalnych warunkach pracy nauczyciela, tzn. w warunkach szkolnych.

Wspomniane trudności sprawiły zapewne, iż znane z literatury pedeutologicznej próby eksperymentalne zastosowane zostały w zakładach kształcenia nauczycieli, a więc w odniesieniu do względnie jednorodnych grup kandydatów, a nie do nauczycieli jako takich w miejscach ich zawodowej pracy.

W Polsce próby takie podjęli w latach trzydziestych St. Dobrowolski i J. Schwarz. Dobrowolskiemu przyświecała myśl podniesienia twórczości wychowawczej nauczyciela, a w związku z tym — wydajności ich pracy. Twórczość wychowawcza, jak każda twórczość — stwierdza Dobrowolski — zależy w pewnym stopniu od warunków pracy, ale przede wszystkim od indywidualności samego twórcy, od jego uzdolnień [1]. Rozwiązania tego zagadnienia szukano głównie w cechach charakterologicznych, Dobrowolski natomiast swoje badania nad tym problemem starał się ograniczyć do strony umysłowej nauczycieli, ponieważ intelekt uznał za główne narzędzie, którym prawdziwy nauczyciel musi się stale posługiwać. Postanowił stwierdzić doświadczalnie, jakie to właściwości umysłowe są potrzebne nauczycielowi do pełnienia jego czynności zawodowych.

Jako dyrektor Wyższego Kursu Nauczycielskiego przed II wojną światową i przewodniczący komisji egzaminacyjnej miał sposobność dokonywania obserwacji nad umysłowością nauczycieli ówczesnych szkół powszechnych, zdających egzaminy eksternistyczne. Poznawał ich wypowiedzi pisemne i ustne, asystował na większości przeprowadzanych przez nich lekcji, które szczegółowo protokołował. Uzyskał w ten sposób 357 zaprotokołowanych lekcji prowadzonych przez 276 nauczycieli. Niezależnie od tego materiału zdecydował się na eksperyment, który miał wszystkich badanych postawić w jednakowych warunkach. Polegał on na pisemnym opracowaniu przez studiujących na WKN nauczycieli obszernego planu lekcji na ten sam temat, a następnie na również pisemnej

[1] St. Dobrowolski: Struktury umysłów nauczycieli, Warszawa 1959, PZWS, s. 5.

krytycznej ocenie lekcji, przeprowadzonej przez jednego z uczestników eksperymentu. Dla nauczycieli, którzy lekcję prowadzili, eksperyment był trzyczęściowy, dla pozostałych zaś tylko dwuczęściowy. Tego rodzaju badania Dobrowolski przeprowadził w okresie dwóch lat trzykrotnie, otrzymując ogółem ponad 100 opracowań lekcyjnych wraz z krytycznymi uwagami. Spośród nich wybrał 10 najbardziej charakterystycznych, dzięki którym uzyskał pewien zarys typów umysłowych. Przekonał się, że lekcja jest wartościową próbą do badania umysłowości nauczycieli, zwłaszcza gdy temat jej pozwala na różnorodne, samodzielne ujęcia.

Badania te przeprowadził Dobrowolski przed wojną. Po 6 latach wrócił do nich w innym środowisku, gdzie zebrał ogółem 106 lekcji prowadzonych przez 76 osób. Otrzymane wyniki potwierdziły poprzednie doświadczenia. Dominujące cechy umysłowe okazały się zgodne. Analizą objęto wszystkie lekcje, biorąc pod uwagę ich poziom, tj. ogólną wartość w stosunku do wymagań pedagogicznych, w związku z czym wyrażano sąd o stopniu przydatności danej osoby do zawodu nauczycielskiego, oraz jej charakter, „styl", określając na tej podstawie dominującą cechę umysłową prowadzącego lekcję.

Określenie dominujących cech umysłowych nauczycieli na podstawie prowadzonych przez nich lekcji pozwoliło autorowi na ustalenie bardziej złożonego pojęcia struktur umysłów albo typów umysłowych nauczycieli. Wyróżnił ich Dobrowolski sześć: umysły organizacyjne, wyobrażeniowe, intuicyjne, rozumowe, systematyczne i ekspresyjne. Dla ich opracowania musiał jednak sięgnąć bezpośrednio do przedstawicieli tych typów umysłowości. Zastosował w tym celu metodę żywej ankiety, czyli planowej rozmowy między osobą, która zgadzała się wziąć udział w badaniach, a autorem. Podstawę do rozmowy stanowiła specjalnie opracowana ankieta jednakowa dla wszystkich osób. W żywej ankiecie, która objęła ponad 200 pytań i 27 różnych zagadnień, wzięło udział 16 osób.

J. Schwarza zainteresowało inne zagadnienie [1]. Szukał on odpowiedzi na pytanie, czy pożądane właściwości psychiczne nauczyciela są wrodzone, czy są ewentualnie do zdobycia. Zależało mu na stwierdzeniu, które z pożądanych cech nauczyciela-wychowawcy są wykształcalne, które zaś nie, gdyż pozwoliłoby to — jego zdaniem — na bardziej celowy dobór kandydatów do zakładów kształcenia nauczycieli.

Schwarz w związku z tym przeprowadził dwa eksperymenty ze słuchaczami pedagogium toruńskiego. Pierwszy miał wykazać, że słuchacze II roku pedagogium lepiej oceniają inteligencję dzieci na podstawie fotografii niż ich koledzy z rocznika pierwszego, czyli że roczny pobyt w pedagogium wpłynął na polepszenie się wyników tej oceny. Próbę przeprowadzono przy użyciu fotografii dzieci o trzech różnych poziomach inteli-

[1] Jan Schwarz: Czy cechy dobrego nauczyciela są wykształcalne? *Pedagogium*, 1939, nr 2.

gencji (wybitna, normalna, głębokie upośledzenie). Następnie słuchacze wyjaśniali, czym się kierowali przy ocenie inteligencji oglądanych dzieci. Wyniki próby okazały się zgodne z oczekiwaniami, czyli potwierdziły hipotezę, że słuchacze II roku lepiej oszacowali inteligencję dzieci niż słuchacze roku pierwszego, co przemawiałoby za tym, iż u słuchaczy drugiego rocznika wykształcono tę właściwość w czasie ich pobytu w pedagogium.

Drugi eksperyment przeprowadzono z tymi samym grupami słuchaczy, lecz po upływie kilku tygodni. Tym razem jednak liczba fotografii wyniosła aż 18. Słuchacze mieli określić, które z nich należą do dzieci o inteligencji przeciętnej, słabej lub dotyczą głębokiego upośledzenia. Ten eksperyment również potwierdził przyjętą przez autora hipotezę, że zdolność określania inteligencji na podstawie wyrazu twarzy jest wykształcalna i że została rozwinięta u słuchaczy w czasie ich studiów psychologicznych.

Pozostałe próby badań są daty znacznie świeższej. Należą one do S. Kaczmarka, M. Maciaszka i Ireny Jundziłł. Nawiązują w pewnym stopniu do problematyki badawczej St. Dobrowolskiego, podejmują bowiem zagadnienie kształtowania twórczej postawy pedagogicznej nauczyciela, ale u samego zarania jego drogi zawodowej, tzn. w zakładzie kształcenia nauczycieli. Prace te łączy nadto zgodne przekonanie o szczególnie istotnej w tym zakresie roli przedmiotów pedagogicznych, zwłaszcza odpowiednio prowadzonej praktyki.

Kaczmarek poddał badaniu proces formowania twórczej postawy studentów i uczniów, sposobiących się do podjęcia pracy szkolnej. Wystąpił z tezą, iż wiele w tym względzie uczynić można w toku praktycznego przygotowania do zawodu. Badania prowadził przez trzy lata, obejmując nimi corocznie ok. 400 studentów uniwersytetu i wyższej szkoły pedagogicznej. Nadto przez 1 rok badał to zagadnienie w grupie 35 uczniów liceum pedagogicznego. W badaniach stosował: obserwację, wywiady z kierownikami ciągłej praktyki pedagogicznej, z pracownikami dydaktycznymi kierującymi hospitacjami i konferencjami pohospitacyjnymi oraz ze studentami; analizę konspektów lekcyjnych oraz sprawozdań z odbytych hospitacji i ciągłych praktyk pedagogicznych; eksperyment.

Na tle przeprowadzonych badań omówił możliwości rozwijania u kandydatów twórczych nastawień pedagogicznych w toku hospitowania lekcji, w trakcie ich analizy, podczas zbiorowego przygotowywania zajęć oraz w czasie praktyki ciągłej. Zwłaszcza tej ostatniej jako etapowi swoistej syntezy przypisuje Kaczmarek duże znaczenie. W praktyce ciągłej dostrzega kilka kształcących elementów: pierwszy — to gromadzenie różnorodnych obserwacji i doświadczeń, co stanowi dobre podłoże dla rozwijania umiejętności twórczego stosowania wiedzy pedagogicznej w praktyce; drugi element — to osobowość nauczyciela. W czasie praktyki ciągłej kandydat zdobywa przekonanie, iż poziom intelektualny i moralny

młodzieży jest uzależniony przede wszystkim od poziomu intelektualnego i moralnego nauczyciela, od jakości jego pracy z młodzieżą; trzeci element dotyczy umiejętności pedagogicznych. Autor twierdzi, że przygotowywanie się do samodzielnego prowadzenia lekcji utwierdza kandydata w przekonaniu, że mistrzostwo pedagogiczne jest osiągalne jedynie na drodze wnikliwego studiowania teorii oraz rozwijania umiejętności stosowania jej w praktyce. Czynnikiem sprzyjającym kształtowaniu twórczego stosunku do pracy jest umiłowanie zawodu, tego rodzaju stosunek uczuciowy rozwija się przede wszystkim na drodze osobistego, bezpośredniego zaangażowania się w proces nauczania i wychowania. Niemałe znaczenie ma zetknięcie się praktykanta z nauczycielem-opiekunem na odpowiednio wysokim poziomie [1].

Analogiczną tematyką zajął się M. Maciaszek [2]. Badania przeprowadził w Studium Nauczycielskim nr 1 w Warszawie w latach 1957/58 i 1958/59. Dokonana analiza pracy nauczycielskiej i osobiste doświadczenia doprowadziły go do hipotezy, że dydaktyczna umiejętność nauczycieli posiada dwie charakterystyczne dla jej istoty strony — s c h e m a t y c z n ą i m o d y f i k a c y j n ą. Jeśli nauczyciel odtwarza tylko pewne wzory, stosuje wyuczone schematy i środki, realizuje, zdaniem autora — schematyczną stronę umiejętności, jeśli zaś dostosowuje swe środki do aktualnej, zmieniającej się pedagogicznej sytuacji, stosuje wówczas drugą stronę umiejętności pedagogicznej, czyli stronę modyfikacyjną. Nauczyciel taki analizuje swoje działanie, ocenia jego skuteczność, stawia diagnozy, które prowadzą go do bardziej plastycznego modyfikowanego postępowania. Gdy działanie schematyczne jest działaniem jednokierunkowym, przebiega bowiem tylko od nauczyciela do ucznia, to działanie modyfikowane ma charakter dwukierunkowy, gdyż przebiega od nauczyciela do ucznia i od ucznia do nauczyciela. Maciaszek twierdzi, iż takie działanie można dopiero uznać za umiejętność, którą definiuje jako „z d o l n o ś ć n a u c z y c i e l a d o s p r a w n e g o i s k u t e c z n e g o d z i a ł a n i a", w którym posługuje się on środkami odpowiednimi do aktualnie zmieniającej się sytuacji pedagogicznej [3].

Analiza doprowadziła go również do wniosku, iż o skuteczności dydaktycznego działania nauczyciela przesądzają w zasadzie trzy czynniki, tj. korzystny dla tego zawodu typ osobowości, wiedza i doświadczenie. Eksperymentowi swemu postawił także zadanie zweryfikowania roli tych trzech czynników w kształtowaniu umiejętności. Eksperyment M. Maciaszka, przeprowadzony w normalnych warunkach szkolnych z jedną grupą kandydatów, objął swą treścią nie jakąś wybraną umiejętność dy-

[1] Stefan Kaczmarek: Kształtowanie twórczej postawy nauczyciela. Studium z badań nad przygotowaniem kandydatów do zawodu nauczycielskiego. Wrocław 1960. Zakł. Nar. im. Ossolińskich, s. 174.

[2] Maksymilian Maciaszek: Kształtowanie umiejętności dydaktycznych nauczyciela. Warszawa 1963. PWN, s. 233.

[3] Op. cit., s. 59.

daktyczną, lecz globalną umiejętność prowadzenia lekcji z jej szczegółowymi elementami. Kierujący eksperymentem miał możność modyfikowania zarówno warunków procesu kształtowania umiejętności, jak i samej koncepcji przygotowania kandydatów do zawodu. Maciaszek zastosował również eksperyment laboratoryjny, czyniąc przedmiotem badań zmęczenie kandydatów, jakie odczuwali po przeprowadzeniu lekcji próbnej, obserwację, metodę ankiety i analizę dokumentów. Uzyskał on potwierdzenie swych hipotez oraz wysunął szereg wskazań natury praktycznej, podkreślających potrzebę rozbudowy w tym typie zakładu systemu ćwiczeń i różnych form próbnego działania, stworzenia warunków sprzyjających samodzielnej pracy, stosowanie obok selekcji wstępnej selekcji eliminującej, wprowadzenia instytucji nauczycieli-mentorów, pod których opieką kandydaci mogliby odbywać próbną pracę w szkole, i in.

Próba Ireny Jundziłł sprowadziła się — jak stwierdza sama autorka — „do właściwości myślenia młodzieży przygotowującej się do zawodu nauczycielskiego, a także sposobów kształcenia myślenia w nauczaniu przedmiotów pedagogicznych" [1]. Materiał zbierała autorka w trakcie swej pracy w liceum pedagogicznym w Pułtusku, wiedziona intencją przygotowania twórczych, myślących nauczycieli. Główną metodą badawczą uczyniła obserwację przejawów myślenia uczennic klasy, którą uczyła przedmiotów pedagogicznych 4 lata (w r. 1954/55 uczono początków pedagogiki już w kl. II). Obserwację i notatki polekcyjne uzupełniała dodatkowymi zajęciami, różnymi formami praktyki, indywidualnymi rozmowami z uczennicami, celowo przydzielanymi wypracowaniami.

Autorka nie stawia wniosków, nie formułuje postulatów, lecz omawia sposoby, jakie wykorzystywała w kształceniu samodzielnego myślenia swoich uczniów na lekcjach, w pracy domowej, w różnych formach praktyki pedagogicznej i w pracy kółka pedagogicznego.

3. METODA BIOGRAFICZNA

Pisząc o badaniach St. Dobrowolskiego nad strukturami umysłów nauczycielskich pominęliśmy wśród stosowanych przez niego metod metodę biograficzną. Dobrowolski stosuje tę metodę, konfrontując przeprowadzone przez siebie analizy typów umysłowości: rozumowej, intuicyjnej i wyobrażeniowej z charakterystykami postaci wielkich wychowawców i nauczycieli: Sokratesa, Pestalozziego i Rousseau, odpowiadającymi tym trzem typom. Dobrowolski uzupełnia różne metody indukcyjne metodą biograficzną, która polega na szczegółowej analizie psychiki znanych z historii reformatorów wychowania lub innych, nieraz nie tak głośnych,

[1] Irena Zaczeniuk-Jundziłł: Rola przedmiotów pedagogicznych w kształceniu nauczycieli. Warszawa 1963, PZWS, s. 3.

ale wybitnych nauczycielii wychowawców. Opracowań monograficznych tego rodzaju jest niemało.

Do tej kategorii zaliczyć również należy rozsiane w prasie pedagogicznej oraz wydawane z okazji rocznic, jubileuszów i innych uroczystości, wspomnienia upamiętniające wybitnych profesorów i nauczycieli. Wspomnienia takie ogłosili w ostatnich kilkunastu latach w Polsce: L. Hirszfeld [1], T. Kotarbiński [2], I. Neverly [3], wychowankowie Wł. Spasowskiego [4] i inni.

Ale słusznie zauważył ongiś S. Baley, iż nie postarano się dotychczas o syntetyczne opracowanie całego uzyskanego w ten sposób materiału i wyprowadzenie z niego pewnych ogólnych wniosków, dotyczących psychiki wychowawców [5]. Okazałoby się zapewne wówczas, iż właściwości nauczycielskie, cenione w jednej epoce, w epokach późniejszych tracą na swym znaczeniu, ustępując miejsca nowym, dyktowanym przez czas i warunki wymaganiom. Wartość gromadzonego w ten sposób materiału biograficznego nie polega jednak na tym, co jest w nim kruchego i zmiennego, lecz na tym, co się ostaje jako wartość trwała, nieprzemijająca.

Kończąc ten przegląd metod i wyników badań pedeutologii, łatwo można dostrzec fakt stopniowego rozszerzania się przedmiotu jej zainteresowań badawczych. W początkach była ona prawie wyłączną domeną psychologów, którzy — zgodnie z panującymi wtedy teoriami biologiczno-psychologicznymi— zajmowali się głównie specyficznymi zespołami właściwości, jakie powinny złożyć się na „duszę" nauczyciela-wychowawcy. Spostrzegł to niedawno trafnie W. Okoń, podkreślając, iż pierwsze badania polskie odnosiły się nie do osobowości, lecz do „duszy" nauczyciela, że po nich pojawiły się prace traktujące o instynkcie nauczycielskim (Iza Moszczeńska, Bolesław Kaprocki), potem rozprawy o talencie pedagogicznym, w końcu o osobowości jako takiej [6]. W drugim rzucie niejako zainteresowali się tym problemem pedagogowie, podejmując badania nad stosunkiem łączącym nauczyciela z uczniami i z tego stanowiska określając potrzebne mu walory. Najpóźniejszy etap dotyczy lat ostatnich, kiedy do głosu dochodzą coraz silniej społeczno-wychowawcze aspekty pracy nauczyciela. Na osobowość nauczyciela patrzeć więc dziś trzeba, uwzględniając zarówno psychologiczne, jak pedagogiczne i społeczno-polityczne właściwości jego zawodu, a to wymaga znacznie bardziej złożonej aparatury badawczej.

We współczesnym świecie krąg ludzi nauczających i wychowujących

[1] L. Hirszfeld: Historia jednego życia. Czytelnik. Kraków 1946.
[2] T. Kotarbiński: Sprawność i błąd. Rozdział — Nauczyciele sztuki nauczania. PZWS, Warszawa 1960, wyd. III.
[3] J. Korczak. Wybór pism, t. I—IV. „Nasza Księgarnia". Warszawa 1957. Wyboru dokonał i wstępem opatrzył Igor Neverly.
[4] M. Szulkin (red.): Wspomnienia o Władysławie Spasowskim, „Nasza Księgarnia", Warszawa 1961.
[5] S. Baley: Psychologia wychowawcza w zarysie, PWN, Warszawa 1958, s. 223.
[6] Por. W. Okoń Osobowość nauczyciela. *Nowa Szkoła*, 1950, nr 1.

znacznie się rozszerzył. Sprawy wychowania, nauczania i kształcenia nie dadzą się dziś zamknąć wyłącznie w murach instytucji szkolnej jednego typu. Słabnie tym samym możliwość wyraźnego ustalenia cech, o których można by powiedzieć, że są specyficznie nauczycielskie, które stanowiłyby — jak pisze Okoń — „rodzaj najbliższy i różnicę gatunkową" osobowości nauczyciela.

Cechy takie istnieją, ale można je dostrzec tylko w ścisłym powiązaniu z pracą zróżnicowanej szkoły i szerszymi zadaniami, jakie ta instytucja spełnia. Mieszczą się one w ogólniejszej strukturze, którą nazywamy m o d e l e m w s p ó ł c z e s n e g o n a u c z y c i e l a. Na tle różnicującej się struktury wykształcenia (ogólne, politechniczne, zawodowe) oraz powstających licznych torów i kierunków specjalizacji, z jakimi spotykamy się w szkolnictwie zawodowym, model nauczyciela obok pewnych cech wspólnych zawierać musi i faktycznie zawiera liczne znamiona specyficzne w sferze wykształcenia kierunkowego, dydaktycznego, psychologicznego i in., różnicujące go pod względem profilu, zakresu oraz punktów odniesienia, czyli terenu przyszłej praktycznej działalności dydaktyczno-wychowawczej i społecznej.

Nie wystarczy zatem określić go apriorycznie, lecz trzeba również badać przy warsztacie pracy, wykorzystując w tym celu szerokie możliwości metod indukcyjnych.

ВАЦЛАВ ВОЙТЫНЬСКИ

МЕТОДЫ И РЕЗУЛЬТАТЫ ПЕДЕВТОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

(ИЗЛОЖЕНИЕ)

Автор обсуждает в хронологическом и проблемном порядке развитие исследовательских поисков, продолжающихся 50 лет в области науки об учителе, т. е. педевтологии. Начало этим поискам положили Я. Вл. Давид и Г. Кершенштайнер. Основное содержание статьи сводится к методологическим проблемам и результатам, к которым пришли отдельные исследователи в своих поисках на этом поприще. Автор выделяет методы: дедуктивный и индуктивный. Некоторые авторы педевтологических исследований, располагающие большим личным педагогическим опытом, занимали индуктивно-дедуктивную позицию.

В пределах индуктивных методов автор обсуждает: анкеты об учителе, проведенные среди учителей многочисленными авторами от Г. Джонкера, С. Гюгенина, Фр. Шнейдера, М. Либраховой и В. Дзежбицкой до Е. Шуа; анкеты об учителях, проведенные среди учеников (К. Ровид, М. Кейльхакер, З. Калленбрун, Я. Залеска, М. Козакевич, Ст. Пеньковски и др.); анкеты об учителе, проведенные среди работников педагогического надзора (В. В. Чартерс и Д. Уопльс, А. Баидура); метод анализа работы учителей (автобиографические записки и дневники, педагогические отчеты), методы так называемой живой анкеты, наблюдения и эксперименты (Ст. Добровольски, И. Шварц, Ст. Качмарек, М. Мацяшек, И. Юндзилл); наконец, биографический метод, заключающийся в подробном анализе психики выдающихся педагогов и реформаторов воспитания.

Автор подтверждает факт постепенного расширения предмета исследовательских заинтересований педевтологией. Вначале она была исключительно областью психологов, которые занимались особенностями „души" учителя, потом занялнсь его инстинктом и талантом, затем вместе с педагогами были предпрнняты размышления над различными аспектами личности учителя-воспнтателя, наконец в последнее время выступает тенденция к обсуждению образца современного учителя. Этой тенденции сопутствует реалистическая точка зрения на задачи, условия и квалификацни, требуемые от учителя в разных типах школ и направленнй обучения.

WACŁAW WOJTYŃSKI

METHODS AND RESULTS IN PEDEUTOLOGICAL RESEARCH

In chronological order and according to problems discussed the author reviews the course of the 50 years of research in pedeutology or the science about the teacher. The research was originated by J. Wł. Dawid and J. Kerschensteiner. The article deals with the methodological problems and the results achieved by particular scholars in this field. The author distinguishes between deductive and inductive methods. Certain authors, experienced in the area of pedagogy were following the inductive-deductive approach.

In connection with inductive methods the author mentions questionnaires about teacher for teachers, prepared by such authors as T. Jonere, C. Huguenin, Fr. Schneider; questionnaires about the teacher for pupils (H. Rowid, M. Keilhacker, Z. Kallenbrun, J. Zaleska, M. Kozakiewicz, St. Pieńkowski and others); questionnaires about the teacher for superintendents (W. W. Charters and D. Waples, L. Bandura); analysis of the teacher's works (authobiographical materials, pedagogical lectures); the so-called life questionnaire; observation and experiment (St. Dobrowolski, J. Schwarz, St. Kaczmarek, M. Maciaszek, I. Jundziłł; and finally the biographical method or a detailed analysis of the psyche of outstanding teachers and educators.

The author records the fact of gradual extension of the limits of pedeutology. Originally an exclusive domain of psychologists preoccupied with the properties constituting the teacher's „soul", later his instinct and talent, pedeutology has now become a science of interest for educators as well, who examine various aspects of the teacher's and educator's personality with a recent tendency to define a model of the contemporary teacher. This tendency is accompanied by a realistic outlook on the teasks, conditiens, and qualifications that the teachers are up to in various types of schools and educational establishwents.

O PEŁNY PROGRAM I WŁAŚCIWE METODY NAUCZANIA CZYTANIA W SZKOŁACH

Treść

I. Uwagi wstępne (Cel pracy i informacja ogólna o jej treści)
II. Czytanie, jego istota i podstawowa funkcja
1. Trzy źródła naszego doświadczenia wewnętrznego i zarazem trzy czynniki indywidualnego rozwoju
2. Czytanie jedną z podstawowych form uczenia się, kształcenia i wychowywania
3. Funkcja społeczno-kulturowa i psychologiczno-rozwojowa procesu czytania a zagadnienie analfabetyzmu, czytelnictwa i kultury czytelniczej
III. Badania porównawcze nad stanem nauczania czytania w szkołach krajów europejskich i pozaeuropejskich
1. Charakterystyka przeprowadzonych badań
2. Program nauczania czytania w szkołach podstawowych
3. Charakterystyka metod nauczania czytania, stosowanych współcześnie
4. Próby ulepszania metod nauczania czytania na stopniu elementarnym
5. Nauczanie czytania dorosłych
IV. Uwagi dotyczące programu oraz metod nauczania czytania na stopniu elementarnym, średnim i wyższym
1. Krytyka dotychczasowego programu i dotychczasowych metod nauczania czytania w szkołach
2. Potrzeba wielostronnego oddziaływania pedagogicznego na uczniów w procesie nauczania
3. Zasadnicze cele nauczania czytania
4. Kryteria poprawności metod nauczania czytania
5. Podstawowe wytyczne w sprawie nauczania czytania reproduktywnego — Potrzeba stopniowego wdrażania młodzieży do czytania krytycznego
V. Wnioski praktyczne

I. Uwagi wstępne

(CEL PRACY I INFORMACJA OGÓLNA O JEJ TREŚCI)

Jaki jest s t a n n a u c z a n i a c z y t a n i a w szkołach: jakie są cele, metody i wyniki tego nauczania? Co się powinno czynić dla p o p r a w i e n i a tego stanu i tych wyników, w szczególności: jaki powinno się realizować p r o g r a m nauczania czytania w szkołach oraz jakie powin-

no się stosować metody nauczania przy realizowaniu tego programu? Dlaczego wreszcie powinno się realizować taki, a nie inny program oraz stosować takie, a nie inne metody?

Oto pytania, na które stara się odpowiedzieć niniejsza praca. Dla zorientowania czytelnika w stanie nauczania czytania — informuje ona o wynikach badań porównawczych, dotyczących programu oraz metod nauczania czytania, stosowanych współcześnie w szkołach krajów europejskich i pozaeuropejskich. Dla ukazania możliwości ulepszeń w tej dziedzinie — przeprowadza analizę krytyczną dotychczasowego programu i dotychczasowych metod nauczania czytania w szkołach, przedstawia projekt rozszerzonego programu i rozszerzonych zadań nauczania czytania w szkołach podstawowych, średnich i wyższych oraz formułuje wytyczne, dotyczące metod nauczania czytania przy realizowaniu tego programu na stopniu elementarnym, średnim i wyższym.

A jakie są główne tezy pracy?

Można by je ująć w największym skrócie, jak następuje:

Zagadnienie nauczania czytania ujmowane jest w większości wypadków jednostronnie. Zadania, jakie stawia sobie szkoła w tym zakresie, są ograniczone. Nie odpowiadają one wymaganiom współczesnego życia, nie są też dostosowane do potrzeb rozwojowych ucznia. Metody, stosowane przy realizowaniu tych ograniczonych zadań, są także najczęściej wadliwe. Ich wadliwość wynika głównie z błędnego ujmowania istoty procesu czytania i z niedość wyraźnego uświadamiania sobie podstawowej funkcji tego procesu. W rezultacie wyniki nauczania czytania nie są zadowalające. Absolwenci szkół podstawowych, średnich i wyższych nie wynoszą dostatecznej kultury czytelniczej: nie czytają dzieł, które powinni czytać; nie wykazują w dostatecznym stopniu potrzeby czytania; nie potrafią wyszukiwać tekstów, które mogłyby im się przydać w praktyce; nie posiadają umiejętności czytania tekstów w sposób racjonalny i dostatecznie sprawny.

Aby zmienić ten niezadowalający stan rzeczy, należy rozszerzyć program nauczania czytania na szkoły wszystkich typów i stopni. Traktując czytanie jako integralny składnik wszelkiego kształcenia, trzeba uczyć czytać nie tylko w niższych klasach szkoły podstawowej i nie tylko w ramach nauczania języka ojczystego, ale w procesie nauczania wszystkich przedmiotów w szkołach podstawowych i średnich oraz w trakcie studiowania różnych dziedzin wiedzy w szkołach wyższych. Trzeba uczyć młodzież czytania tekstów różnego typu, o różnym rodzaju trudności i na wszystkich poziomach kształcenia. Należy też zastosować na tych wszystkich poziomach takie metody nauczania czytania, które byłyby zgodne z podstawową funkcją tego procesu i które by były dosto-

sowane do rzeczywistych intelektualnych potrzeb i możliwości czytających.

Zakreślenie rozszerzonego programu nauczania czytania w szkołach oraz ustalenie wytycznych w sprawie metod nauczania czytania na poszczególnych stopniach szkoły oraz stopniach kształcenia wymaga uprzedniego wzięcia dokładnie pod uwagę tego, czym jest w swej istocie czytanie, czyje i jakie zaspokaja się „potrzeby istotne" poprzez czytanie [1].

Analiza procesu czytania i jego podstawowej funkcji stanowi punkt wyjścia rozważań, zawartych w niniejszej pracy. W świetle wyników tej analizy dokonuje się krytyki dotychczasowego programu i dotychczasowych metod nauczania czytania w szkołach oraz przedstawia propozycje zmian w jednym i w drugim zakresie, pod jednym i pod drugim względem.

II. Czytanie, jego istota i podstawowa funkcja

1. TRZY ŹRÓDŁA NASZEGO DOŚWIADCZENIA WEWNĘTRZNEGO I ZARAZEM TRZY CZYNNIKI INDYWIDUALNEGO ROZWOJU

Istnieją trzy główne drogi zdobywania wiedzy o rzeczywistości i ukierunkowywania działań ludzkich:

1) bezpośrednie, zmysłowo-spostrzeżeniowe, konkretne stykanie się z rzeczywistością przyrodniczą i społeczną, podleganie jej działaniu i praktyczne reagowanie na nią, wyrażające się w różnych naszych czynach i postępkach; oraz

2) pośrednie, wyobrażeniowo-pojęciowe, abstrakcyjne utrzymywanie łączności z rzeczywistością poprzez słuchanie mowy ludzkiej: tego, jak inni opisują w słowach swe bezpośrednie doświadczenia, jak przedstawiają przedmioty i zjawiska, które oglądali, fakty, sytuacje, z którymi mieli do czynienia; jak te doświadczenia, przedmioty, zjawiska, fakty, sytuacje interpretują i wyjaśniają; jakich wreszcie, w związku z posiadanym doświadczeniem i posiadaną wiedzą, udzielają nam wskazówek, rad i przestróg dotyczących działania; jak również

3) pośrednie, wyobrażeniowo-pojęciowe, abstrakcyjne poznawanie przez nas rzeczywistości poprzez czytanie tekstów różnego rodzaju, w których zawarte i utrwalone zostało doświadczenie autorów: zdobyta przez nich wiedza, doznane przeżycia, posiadane odczucia, przeświadczenia, wyrażane oceny, przeprowadzane rozumowania oraz

[1] Por. prakseologiczne określenie pracy: „[...] praca — to splot czynów (w poszczególnym przypadku — pasmo czynów), mający charakter pokonywania trudności dla uczynienia zadość czyimś potrzebom istotnym" (Tadeusz Kotarbiński: Traktat o dobrej robocie. Łódź 1955 s. 89).

wynikające z tych doświadczeń, przeżyć i różnego rodzaju doznań wskazówki, zalecenia i rady.

Zarówno bezpośrednie, jak i pośrednie kontaktowanie się z rzeczywistością przyrodniczą i społeczną jest czynnikiem indywidualnego rozwoju psychicznego człowieka.

Bezpośrednie spostrzeganie rzeczy, faktów, sytuacji i związane z tym praktyczne działanie dostarczają nam elementarnego, lecz podstawowego doświadczenia: pobudzają myśl, powodują określone przeżycia uczuciowe, wywołują określone sądy, skłaniają do postanowień — słowem — są czynnikiem naszego psychicznego życia i psychicznego rozwoju.

Słuchanie osób mówiących o swych doświadczeniach, przeżyciach, przekonaniach, poglądach przyczynia się do rozszerzania naszego elementarnego, podstawowego doświadczenia, naszych myśli, przeżyć, sądów wartościujących, poglądów i zapatrywań.

Czytanie tekstów, w których utrwalone są doświadczenia, myśli i poglądy różnych autorów, jest dalszym rozszerzaniem naszej świadomości, naszych horyzontów myślowych, doznań oraz ocen, dalszym czynnikiem naszego indywidualnego rozwoju.

Te trzy rodzaje kontaktowania się z rzeczywistością, realizujące się dzięki istnieniu trzech rodzajów bodźców psychicznych: rzeczywistości przyrodniczej i społecznej oraz języka ludzkiego, związanego z myśleniem o tej rzeczywistości, występującego w słyszanej przez nas mowie i w czytanych przez nas tekstach, są podstawowymi czynnikami rozwoju psychicznego, współdziałającymi i uzupełniającymi się wzajemnie. Wszystkie one dostarczają nam okazji do różnego rodzaju przeżyć psychicznych natury intelektualnej, emocjonalnej i wolicjonalnej, rozwijają zdolność myślenia, powodują pomnażanie doświadczenia i wiedzy, przyczyniają się do ukierunkowywania naszego działania. Dzięki nim funkcjonuje nasza psychika. Dzięki nim uczymy się, kształcimy i wychowujemy.

Nie wszystko, z czym się stykamy w swym bezpośrednim praktycznym doświadczeniu zmysłowym, jest równie ważne i istotne. Nie wszystko, co jest przez innych wypowiadane, przez nas zaś słyszane i rozumiane, zasługuje na równie poważne potraktowanie. Nie wszystkie też teksty, z jakimi się spotykamy, zawierają równie doniosłe treści i są równie wartościowe. Dlatego regulowanie wszystkich możliwych naszych kontaktów z rzeczywistością, a mianowicie: kontaktu bezpośredniego z przedmiotami, osobami i sytuacjami naszego realnego otoczenia oraz kontaktu pośredniego, realizowanego przy udziale mowy słyszanej oraz tekstów czytanych, traktujących o różnych

stronach rzeczywistości, posiada zasadnicze znaczenie dla rozwoju naszej psychiki.

Istnieją różne jakości, poziomy i zasięgi naszego kontaktowania się z rzeczywistością. Zależy to w dużej mierze od jakości naszej postawy, jaką tu zajmujemy. Nasze bezpośrednie kontakty z rzeczywistością oraz kontakty z nią pośrednie (przez słuchanie mowy i czytanie tekstów) mogą zachodzić bowiem przy różnym stopniu naszego świadomego zaangażowania się i naszej świadomej aktywności. Występują one niekiedy przygodnie i okolicznościowo, niezależnie od nas, wskutek czego udział nasz w nich jest mniej lub więcej bierny. Ale bywają i takie, które świadomie i celowo podejmujemy i w których udział nasz jest w pełni aktywny.

Tak na przykład: stykając się bezpośrednio z konkretnymi przedmiotami, mogę je jedynie spostrzegać i tak lub inaczej na nie reagować, a mogę je również analizować, badać i, dla ich lepszego poznania, przeprowadzać na nich eksperymenty naukowe. Słuchając wypowiadanych zdań i poglądów czyichś, mogę ograniczyć się do odbiorczego ujęcia ich ogólnej treści, a mogę również ustosunkować się do nich krytycznie i analizować je szczegółowo od różnych stron i z różnych punktów widzenia. Podobnie, przy czytaniu tekstów mogę zajmować postawę mniej lub więcej bierną lub mniej lub więcej czynną.

Każde zetknięcie się nasze z rzeczywistością, zarówno bezpośrednie, zmysłowe, praktyczne, jak i pośrednie, wyobrażeniowo-pojęciowe, abstrakcyjno-teoretyczne, zostawia u nas zawsze jakiś ślad i wywiera na nas określony wpływ. Donioślejszy jest oczywiście ślad i wpływ eksperymentu, jaki przeprowadziliśmy w sposób świadomy i czynny na przedmiotach w konkretnej sytuacji, aniżeli wpływ, jaki mogłaby wywrzeć na nas tutaj jakaś nasza przygodna ich jedynie obserwacja.

Człowiek uczy się w życiu, przy okazji konieczności działania w konkretnych sytuacjach, przy okazji przygodnie zasłyszanej o czymś mowy, ale uczy się także i uczy się więcej, gdy nie ogranicza się do zwykłych, przypadkowych spostrzeżeń, lecz gdy sam eksperymentuje w praktyce. Uczy się więcej, gdy słucha o czymś nie przypadkowo, biernie i „od niechcenia", lecz w sposób w pełni czynny, uważny, planowy, gdy stara się nie tylko dobrze zrozumieć mówiącego, lecz usiłuje dyskutować z nim, zmuszając go do dodatkowych wyjaśnień, uzupełnień, uzasadnień.

Podobnie rzecz się ma również z czytaniem tekstów. Mniej można wynieść korzyści z lektury, gdy czyta się teksty jakiekolwiek, pierwsze z brzegu, lub gdy czyta się je tylko biernie, „dla zabicia czasu" niejako. Nieporównanie więcej korzysta się natomiast z czytania tekstów należycie dobranych i w odpowiedniej kolejności uszeregowanych oraz gdy czyta się je krytycznie, gdy czyta się je dla rozwiązywania określonych problemów.

2. CZYTANIE JEDNĄ Z PODSTAWOWYCH FORM UCZENIA SIĘ, KSZTAŁCENIA I WYCHOWYWANIA

Omawiając zasadnicze formy naszego kontaktowania się z rzeczywistością, staraliśmy się na razie pokazać przede wszystkim to, co je wspólnie charakteryzuje, co jest im wszystkim podobnie właściwe. Przystępując obecnie do scharakteryzowania czynności czytania, będącej jedną z dwóch form naszego pośredniego poznawania rzeczywistości, musimy wskazać wszystkie istotne cechy procesu czytania, zarówno te, które są wspólne dla procesu czytania i dla pozostałych form naszego kontaktowania się ze światem, jak i te, które są specyficzne dla niego, a nie przysługujące formom pozostałym.

Stwierdziliśmy, że bezpośrednie, praktyczne nasze stykanie się z rzeczywistością przyrodniczą i społeczną oraz dwie formy pośredniego naszego z nią kontaktu (przez słuchanie tego, co inni o niej mówią, oraz przez czytanie tekstów o niej traktujących) są głównymi drogami zdobywania przez nas wiedzy o świecie i ukierunkowywania naszego działania. Stanowią one główne źródła naszego doświadczenia wewnętrznego, stale pomnażanego; są zasadniczymi czynnikami indywidualnego psychicznego rozwoju. Wszystkie one polegają na doprowadzaniu nas do pewnych uświadomień o rzeczywistości i umożliwianiu nam przeżywania określonych treści psychicznych, jakichś uczuć czy pragnień, dochodzenia do pewnych sądów, poglądów, zapatrywań, osiągania pewnych poczuć, postaw, dążeń, zasad itd. itp. Wszystkie umożliwiają jakieś uczenie się, kształcenie i wychowywanie.

Ujmując proces czytania na szerokim tle rozwoju psychicznego człowieka, musimy stwierdzić, że jego podstawową funkcją nie jest czynność odruchowo-warunkowa, polegająca na mniej lub więcej sprawnym zastępowaniu obrazów graficznych wyrazów i zdań ich odpowiednikami fonetycznymi artykułowanej mowy, lecz czynność psychiczna, polegająca na wnikaniu w treść tekstu, czytanego głośno lub jedynie w myśli, a więc: na rozumieniu poszczególnych wyrazów, zdań i wywodów, na uświadamianiu sobie treści intelektualnych, emocjonalnych i wolicjonalnych, jakie są utrwalone w tekście. Jak mówienie nie jest w swej istocie wydawaniem określonych dźwięków, tak czytanie nie jest też w swej istocie jedynie zamienianiem wyrazów i zdań, utrwalonych graficznie, na słowa i zdania, wyrażane dźwiękowo w mowie. Mówienie natomiast jest wyrażaniem określonych myśli i przeżyć psychicznych, czytanie zaś — wnikaniem w treść myśli oraz przeżyć, utrwalonych w tekście.

Kojarzenie układów graficznych wyrazów i zdań z ich odpowiednikami fonetycznymi artykułowanej mowy występuje w procesie czytania, lecz nie stanowi jego istoty, nie wypełnia jego właściwej funkcji. Nie zaspokaja

ono niczyich potrzeb istotnych, jak by powiedział prakseolog. Jeśli jest tylko odcyfrowywaniem w słowach mówionych tekstu wydrukowanego czy napisanego, a nie jest wnikaniem w treść tekstu, nie realizuje właściwego celu czytania. Czytamy bowiem zawsze po to, by się czegoś dowiedzieć z czytanego tekstu, by się czegoś nauczyć, by coś przeżyć. Zastępowanie tego, co jest przedstawione graficznie, tym, co się wypowiada w artykułowanej mowie, nie jest realizacją takiego celu. Gdyby nie było przeżywania treści zawartej w tekście, mielibyśmy jedynie do czynienia z bezmyślną, odruchowo-warunkową, mechaniczną czynnością, a nie z właściwym czytaniem. „Czyta ten — pisze słusznie Jan Zborowski — kto prawidłowo kojarzy wymawiane znaki graficzne z odpowiadającymi im faktami i uogólnieniami [...] U wprawnego czytelnika punkt ciężkości w czytaniu przesuwa się od strony apercepcyjnej ku znaczeniowej [...] Proces spostrzegania zostaje podporządkowany ważniejszemu zadaniu — ujmowaniu treści zawartej w czytanym tekście" [1].

Zwracając uwagę czytelnika na to, że podstawową funkcją procesu czytania jest rozumienie treści tekstu, charakteryzujemy czynność czytania od strony najistotniejszej. Polega ona na przeżywaniu pewnych nowych treści psychicznych, zdobywaniu pewnych informacji, pewnych wiadomości i ukierunkowań. Zjawisko to występuje nie tylko w czytaniu, lecz stanowi cechę istotną także dwóch pozostałych form naszego kontaktowania się z rzeczywistością. Celem naszego bezpośredniego stykania się z przedmiotami otaczającego nas świata jest bowiem nie co innego, jak zdobywanie orientacji w tym świecie, poznawanie przedmiotów i zjawisk po to, by wiedzieć, co i jak czynić, jak zaspokajać swoje potrzeby, jak działać. Słuchanie zdań wypowiadanych przez innych na jakikolwiek temat nie ma też na celu niczego innego, jak uzyskiwanie pewnych informacji o rzeczywistości i zdobywanie określonych ukierunkowań w działaniu. Podobnie rzecz się ma również z czytaniem tekstów. Służy ono także wzbogacaniu naszej wiedzy o rzeczywistości, naszemu uczeniu się, kształceniu i wychowywaniu.

Po podkreśleniu istotnej funkcji procesu czytania i wskazaniu na jej podobieństwo z funkcją pozostałych form naszego kontaktowania się z rzeczywistością, przejdziemy obecnie do wydobycia cech wyróżniających i specyficznych dla procesu czytania.

Nasze bezpośrednie, praktyczne stykanie się z rzeczywistością dostarcza nam wstępnej wiedzy konkretno-obrazowej o rzeczywistości, lecz ma ograniczony zasięg.

[1] Zob.: Jan Zborowski: Fizjologiczne i psychologiczne podstawy procesu czytania. W: Nauczanie języka polskiego w klasach I—IV. Pod red. Tadeusza Wróbla. Warszawa 1959 s. 53.

Dostarcza ono nam wprawdzie niezbędnych, elementarnych podstaw poznania, lecz stwarza niewielkie możliwości naszego wzbogacania się wewnętrznego i indywidualnego rozwoju.

Słuchanie osób mówiących o rzeczywistości i dzielących się z nami okolicznościowo lub w sposób zamierzony, planowy i systematyczny swoimi doświadczeniami, poglądami i wiedzą daje nam wprawdzie tylko pośrednie, lecz o wiele szersze możliwości zdobywania wiedzy o rzeczywistości. Szersze możliwości wynikają nie tylko z wielości osób, których możemy słuchać osobiście w bezpośrednim kontakcie lub za pośrednictwem technicznych urządzeń (telefonu, radia, telewizji), lecz także z różnorodności ich doświadczenia, specjalizacji, wiedzy i kompetencji.

Czytanie różnego rodzaju tekstów, w których utrwalone zostały osiągnięcia teoretyczne i praktyczne autorów rodzimych i obcych, żyjących i nieżyjących, współczesnych i należących do okresów minionych, otwiera przed nami najszersze możliwości pośredniego kontaktu z rzeczywistością, zdobywania wiedzy i ukierunkowywania naszego działania. W tekstach bowiem zawarta jest wiedza dotycząca różnych wycinków i różnych stron rzeczywistości, skumulowane jest doświadczenie ludzkości z różnych zakresów i o różnym charakterze. Osiągnięcia poznawcze, artystyczne i moralne całych pokoleń ludzkich, zawarte w tekstach, sprawiają to, że czytanie daje nam najszersze możliwości poznania świata i najszersze możliwości również naszego indywidualnego rozwoju psychicznego.

To, że czytanie dostarcza nam najszerszej drogi docierania do rzeczywistości i najszerszych możliwości wzbogacania się wewnętrznego, jest pierwszą cechą specyficzną tego procesu. Dalsze jego cechy specyficzne związane są z pozostałymi właściwościami tekstów, z tym mianowicie, że: po pierwsze, bogata i różnorodna treść, jaką one zawierają, podawana jest w różnych wersjach, w różnych wariantach, na różnym poziomie, dla różnego typu potencjalnych czytelników, przy czym treść ta, utrwalona graficznie, nie zmienia się z upływem czasu, lecz może być stale odnawiana w psychikach poszczególnych jednostek; po drugie, że treść ta stanowi wynik poznania określonej rzeczywistości i ustosunkowania się do niej względnie dojrzały, ponieważ w trakcie powstawania i przed swym utrwaleniem musiał z reguły podlegać wielokrotnej kontroli, przeprowadzanej przez autora oraz przez tych, którzy decydowali o jego utrwaleniu.

W tekstach gromadzony jest i przechowywany dorobek kulturalny, we wszystkich jego dziedzinach, współczesnego nam pokolenia i pokoleń minionych. Poprzez czytanie tekstów dorobek

ten może być przeżywany na nowo przez ludzi, przyswajany sobie przez nich, uzupełniany, pogłębiany i kontynuowany. Istnienie wielkiej rozmaitości tekstów pod względem rozpatrywanej w nich tematyki, poziomu i sposobu jej rozpatrywania stwarza szerokie możliwości celowego doboru tekstów dla różnych kategorii osób o różnym zaawansowaniu w zakresie posiadanej wiedzy oraz o różnych potrzebach i możliwościach dalszego kształcenia się. Przez swe utrwalenie graficzne treść zawarta w tekstach pozostaje stale do naszej dyspozycji. Możemy się z nią zaznajamiać wtedy, kiedy chcemy: w dowolnym czasie, dowolną ilość razy i dowolnie długo.

Trwałość treści zawartych w tekstach stanowi o specyficznej wartości tych ostatnich jako źródła informacji o rzeczywistości i jako podstawy naszego rozwoju psychicznego. To, że teksty mogą być wydawane w większej ilości egzemplarzy, umożliwia większej ilości osób równoczesne zaznajamianie się z ich treścią. To, że treść, jaką zawierają, jest na ogół dojrzalszym produktem psychicznym od treści przeżyć, zachodzących doraźnie w naszej psychice przy okazji bezpośredniego kontaktu z rzeczywistością i praktycznego działania, oraz od treści, wyrażanych w mowie (w której brak jest zazwyczaj czasu na dokładniejszy namysł, kontrolę myśli i ściślejsze jej sformułowanie), stanowi o dodatkowej wartości tekstów, jako źródła informacji o rzeczywistości i indywidualnego, psychicznego rozwoju.

Tak więc, biorąc pod uwagę wszystkie wymienione wyżej właściwości tekstów, musimy uznać, że czytanie, polegające na wnikaniu w treść tekstów i ich rozumieniu, jest czynnością o wielkiej doniosłości społecznej, kulturowej i psychologiczno-rozwojowej. Stwarza ono solidną podstawę jednolitej informacji i komunikacji myślowej w zbiorowości ludzkiej. Powoduje zacieśnianie się więzi międzyjednostkowych i wzmaga współpracę społeczną. Dostarcza szerokich możliwości zaznajamiania się z osiągnięciami teoretycznymi i praktycznymi pokoleń minionych i pokolenia współczesnego w różnych dziedzinach działalności i twórczości ludzkiej. Zapewnia przeto realizację ciągłości rozwoju kulturalnego społeczeństwa. Stanowi formę najszerszego naszego dostępu myślowego do rzeczywistości.

Czytanie więc jest tą formą pośredniego poznawania rzeczywistości przyrodniczej i społecznej oraz ukierunkowywania działań ludzkich, która nie tylko ułatwia i wzbogaca proces kierowanego uczenia się, kształcenia i wychowywania uczniów w szkole, ale i w najszerszej mierze umożliwia wszystkim czytelnikom poza szkołą samouctwo, samokształcenie i samowychowanie.

3. FUNKCJA SPOŁECZNO-KULTUROWA I PSYCHOLOGICZNO-ROZWOJOWA PROCESU CZYTANIA A ZAGADNIENIE ANALFABETYZMU, CZYTELNICTWA I KULTURY CZYTELNICZEJ

Przedstawiona przez nas charakterystyka ogólna procesu czytania rzuca pełne światło na tak dziś żywe i społecznie doniosłe sprawy, jak sprawa walki z analfabetyzmem lub zagadnienie rozwijania czytelnictwa oraz podnoszenia na wyższy poziom kultury czytelniczej w społeczeństwie.

Określając proces czytania, wskazując na jego istotę, podstawową funkcję i odgrywaną rolę w życiu i rozwoju poszczególnych jednostek oraz społeczeństwa, dostarcza ona tym samym należytej podstawy pojęciowej dla dokładnego uświadomienia sobie, jakim upośledzeniem indywidualnym i jakim brakiem, słabością i niedomogą społeczeństwa jest analfabetyzm, który należy stanowczo i konsekwentnie wszędzie zwalczać i przezwyciężać. Pozwala także na właściwą ocenę stanu czytelnictwa w społeczeństwie oraz na prawidłowe ujęcie jego zadań. Ułatwia też rozumienie istoty kultury czytelniczej, pojmowanie właściwe tego, czym ona jest, na czym polega, w czym się wyraża oraz w jakiej mierze stanowi o stanie czytelnictwa w społeczeństwie.

Zdobycie wyraźnej świadomości we wszystkich wymienionych wyżej sprawach, przy należytym równocześnie uwyraźnieniu sobie występujących tu pojęć, prowadzić musi z kolei do prawidłowego ujęcia zadań oraz metod nauczania czytania w szkołach, do określenia właściwych sposobów stopniowego zaszczepiania i rozwijania systematycznie u młodzieży kultury czytelniczej. Wprowadzenie w życie poprawnie zakreślonego programu i odpowiednio ujętych metod nauczania czytania przyczynić się powinno do podniesienia z czasem w kraju na wyższy poziom czytelnictwa jego obywateli, a w konsekwencji także ogólnej kultury społeczeństwa.

Czytać, to rozumieć sens znaków graficznych, wnikać w treść tekstów. Umieć czytać zatem, to dysponować jednym z podstawowych źródeł informacji o rzeczywistości, jakim są wszelkiego rodzaju teksty, a więc korzystać ze wszystkich możliwości indywidualnego rozwoju: z bezpośredniego i obydwu form pośredniego poznawania rzeczywistości i rozwijania swego umysłu. Znaczy to: mieć możność korzystania ze stałych informacji, utrwalonych na użytek powszechny w różnego rodzaju napisach, oznaczeniach, wykazach, prospektach, instrukcjach, zawiadomieniach, ogłoszeniach, komunikatach, okólnikach, rozporządzeniach; mieć możność rozszerzonego kontaktu indywidualnego z różnymi instytucjami i osobami przy pomocy korespondencji; korzystać z szerokiej informacji, podawanej w prasie o wydarzeniach zachodzących w kraju i poza krajem; posiadać dostęp do osiągnięć kulturalnych, teoretycznych i praktycznych, zawartych

w książkach i czasopismach; mieć szeroko otwartą drogę uzupełniania, wzbogacania i pogłębiania swojej wiedzy ogólnej i zawodowej poprzez lekturę, możność samodzielnego uczenia się, kształcenia i wychowywania.

Być analfabetą, to być pozbawionym wymienionych możliwości zdobywania informacji i wiedzy oraz indywidualnego rozwoju, mieć poważne utrudnienia w życiu, pracy zawodowej i uczestnictwie społecznym, a mianowicie: być zależnym od innych osób w uzyskiwaniu elementarnych informacji, niezbędnych w życiu codziennym, a publikowanych w różnego rodzaju tekstach na użytek powszechny; być skazanym na komunikowanie się z innymi jedynie w bezpośrednim z nimi kontakcie przy pomocy mowy; mieć możność uzyskiwania wiadomości z kraju i ze świata jedynie od osób trzecich bezpośrednio lub za pośrednictwem radia i telewizji; nie mieć samodzielnego dostępu do osiągnięć kulturalnych, zawartych w książkach i czasopismach, ani zatem możności samodzielnego uzupełniania swojej wiedzy ogólnej i zawodowej przy pomocy tekstów, podnoszenia na tej drodze swoich kwalifikacji oraz rozszerzania posiadanych horyzontów umysłowych; być ograniczonym w możliwościach samouctwa, samokształcenia i samowychowania, a tym samym mieć ograniczone możliwości swego indywidualnego rozwoju.

Analfabeta, pozbawiony tych wszystkich możliwości, jest z konieczności jednostką kaleką, nie przygotowaną i niezdolną do brania pełnego udziału w życiu współczesnego, cywilizowanego, demokratycznego społeczeństwa. Nie posiadając umiejętności samodzielnego wnikania w treść tekstów, nie jest w stanie przyswoić sobie niezbędnej wiedzy i osiągnąć potrzebnego poziomu umysłowego. Nie mając dostępu do nagromadzonej w tekstach wiedzy, stale rozbudowywanej, wzbogacanej i ulepszanej, analfabeta nie nadąża za postępem, nie dokształca się w dostatecznej mierze i nie może odgrywać konstruktywnej roli w życiu i rozwoju swego społeczeństwa. Będąc zależnym od innych osób w uzyskiwaniu zarówno wiadomości praktyczno-użytkowych, jak i informacji o znaczeniu społecznym i państwowym, jakie ogłaszane są drukiem, nie może osiągnąć pełnej samodzielności i niezależności w działaniu ani stać się rzeczywistym współgospodarzem swego kraju.

Jest rzeczą oczywistą, że im więcej jest w społeczeństwie takich kalekich, nie umiejących czytać obywateli dorosłych, tym trudniejsza jest organizacja życia tego społeczeństwa i mniej sprawne jego funkcjonowanie. Toteż walka z analfabetyzmem jest walką o zapewnienie jednego ze wstępnych, elementarnych warunków normalnego funkcjonowania i rozwoju społeczeństwa. Jest walką o jego postęp i rzeczywistą demokratyzację. Jest ona konieczna dla zapewnienia

wszystkim członkom społeczności ludzkiej podobnego startu, otwarcia przed nimi drogi prowadzącej do dorobku kulturalnego ludzkości, zawartego w tekstach, dania im możliwości uruchomienia wszystkich sił twórczych, wszechstronnego rozwoju indywidualnego, a także możliwości korzystania w pełni z przysługujących im praw demokratycznych oraz wypełniania wszystkich ciążących na nich obowiązków obywatelskich.

Skoro umiejętność czytania odgrywa tak doniosłą rolę w życiu i rozwoju jednostek i społeczeństwa, warto zainteresować się tym, jaki jest obecnie stan analfabetyzmu w świecie oraz jaki jest stan czytelnictwa osób nie będących analfabetami.

Jak wskazują dane statystyczne UNESCO z 1950 r., analfabeci stanowią około 50% ogółu ludzi w wieku od 15 lat, żyjących na kuli ziemskiej [1]. Procentowo najwięcej jest analfabetów na kontynencie afrykańskim (około 85% ogółu mieszkańców w wieku 15 i powyżej 15 lat życia), nieco mniej w krajach azjatyckich (około 65%), a jeszcze mniej w Ameryce Środkowej (około 44%) i w Ameryce Południowej (około 42%). Stany Zjednoczone i cała w ogóle Ameryka Północna posiada około 4% analfabetów w wieku 15 i więcej lat, Europa — około 9% ogółu ludności w tym wieku, gdzie w krajach południowych analfabeci stanowią około 21% ludności, w krajach środkowych — około 3%, a w krajach północnych — około 2%. W liczbach bezwzględnych najwięcej jest analfabetów w krajach azjatyckich (około 540 milionów), bardzo dużo w krajach afrykańskich (około 104 miliony), dużo w Ameryce Południowej (około 29 milionów), nieco mniej w krajach południowych Europy (około 20 milionów), niewiele mniej w Ameryce Środkowej (około 13 milionów), a znacznie mniej w Ameryce Północnej (około 4 i pół miliona), w środkowych krajach Europy (około 3 miliony) oraz w krajach północnoeuropejskich (około 2 miliony) [2].

Wybitny znawca zagadnienia, autor licznych prac na temat nauczania czytania i pisania dzieci i dorosłych, profesor Uniwersytetu w Chicago, William S. Gray, stwierdza, że na podstawie istniejących danych niekompletnych, lecz miarodajnych, ilość wszystkich analfabetów łącznie z półanalfabetami, jacy znajdują się na ziemi, a więc tych, którzy nie uczyli się nigdy czytać lub których uczono zbyt krótko, by mogli zdobyć umiejętność czytania, można ocenić na „65 lub może nawet na 70%" [3] ogółu mieszkańców naszego globu w wieku 15 i więcej lat. Znaczy to, że blisko 2/3 ludności dorosłej na kuli ziemskiej, nie mając dostępu do dorobku kulturalnego ludzkości, utrwalonego w tekstach, ma ograniczone

[1] Zob.: L'analphabétisme dans le monde au milieu du XX siècle. Etude statistique. Paris 1957 UNESCO ss. 316.
[2] Ibidem s. 15.
[3] Zob.: William S. Gray: L'enseignement de la lecture et de l'ecriture. (Paris) 1956 UNESCO s. 48.

możliwości swego rozwoju, gdyż jest skazana na zdobywanie wiedzy poprzez bezpośrednie stykanie się z rzeczywistością przyrodniczą i społeczną i praktyczne działanie oraz zdobywanie doświadczenia i wiedzy na drodze pośredniej jedynie za pośrednictwem mowy w bezpośrednim kontakcie osobistym z żyjącymi ludźmi. Olbrzymia zatem większość członków społeczeństw, jakie istnieją na wszystkich kontynentach, nie ma warunków pełnego rozwijania swych możliwości twórczych, przejmuje zaledwie elementarne doświadczenia uzyskane przez starsze pokolenie, nie nadąża za rozwojem ludzkości, nie może brać należytego udziału w rozwijaniu warunków życia w społeczności, do której należy, nie jest w stanie korzystać w pełni ani z praw przysługujących obywatelom społeczeństw zorganizowanych według zasad demokratycznych, ani wywiązywać się w pełni ze wszystkich swych obowiązków.

Nie należy się też dziwić, że w dzisiejszych czasach zdumiewająco szybko rozwijającej się nauki i postępującej naprzód techniki, i związanej z tym demokratyzacji społeczeństw, likwidacja analfabetyzmu, jako zawady i hamulca na drodze postępu, staje się nakazem chwili i obowiązującym programem epoki. We wszystkich społeczeństwach, z wyjątkiem nielicznych terenów, stanowiących pozostałości okresu podbojów i wyzysku kolonizatorskiego ludności podbitej, walka z analfabetyzmem wysuwa się na czoło zagadnień państwowych. Jest ona organizowana obecnie w nowo powstających krajach afrykańskich, gdzie odsetek analfabetów jest olbrzymi, jako dziedzictwo kolonizatorskiej niewoli. Znaczną pomoc w tym zakresie, materialną i techniczną, przynosi tym krajom UNESCO, do którego zadań należy popieranie rozwoju oświaty, nauki i kultury we wszystkich krajach, a zwłaszcza w krajach nowo powstających, wyzwalających się spod obcego panowania i nie dość jeszcze rozwiniętych.

W społeczeństwach socjalistycznych, których celem jest zapewnienie wszystkim obywatelom potrzebnego dobrobytu materialnego oraz możliwości rzeczywistego uczestnictwa we współrządzeniu krajem, walka z analfabetyzmem wysunięta została — jak wiadomo — jako jedno z pierwszych zadań państwowych o znaczeniu społeczno-politycznym, ekonomicznym i kulturalnym.

Podjęta ona została w ZSRR zaraz po Wielkiej Rewolucji Październikowej [1]. Podjęta i przeprowadzona została także po wyzwoleniu w Polsce Ludowej [2]. Podejmowana ona jest i prowadzona również w innych krajach socjalistycznych [3]. Należy dodać, że w krajach obozu socjalistycznego,

[1] Zob.: Eustachy Nowicki: Walka z analfabetyzmem w Związku Radzieckim w okresie 1917—1947 r. *Oświata i Kultura* 1948 nr 8 s. 342—367, oraz Joanna Landy-Tołwińska: Analfabetyzm w Polsce i na świecie. Warszawa 1961 Wiedza Powszechna s. 119—138.

[2] Tadeusz Pasierbiński: Problemy likwidacji analfabetyzmu w Polsce Ludowej. (Warszawa 1960) Książka i Wiedza ss. 197; 2 nlb, oraz Joanna Landy-Tołwińska: op. cit. s. 40—118.

[3] Joanna Landy-Tołwińska: op. cit. s. 145—150.

obok walki z analfabetyzmem, przeprowadzonej na szeroką skalę, organizowane jest w sposób stały i systematyczny kształcenie ludzi dorosłych w szkołach przyzakładowych, wieczorowych, korespondencyjnych różnego typu i w różnym zakresie, jak również kształcenie na poziomie wyższym, prowadzone systemem zaocznym, celem zapewnienia wszystkim członkom społeczeństwa, bez względu na wiek, pochodzenie, płeć, miejsce zamieszkania i rodzaj wykonywanej pracy, możliwości wszechstronnego rozwoju i społecznego awansu[1].

Istotną jest rzeczą doprowadzenie do likwidacji analfabetyzmu w społeczeństwie, ale niemniej istotną jest też sprawą osiągnięcie tego, by wszyscy umiejący czytać czynili z tej umiejętności właściwy użytek. Obok walki z analfabetyzmem, istnieje doniosłe zagadnienie czytelnictwa w społeczeństwie, przygotowywania dzieci i młodzieży do czytelnictwa oraz stałego rozwijania go wśród obywateli dorosłych. Wiadomo bowiem, że nie wszystkie osoby, które uczyły się czytać, czytają później to, co jest dla nich dostępne i co powinny z pożytkiem dla siebie czytać. Ci, którzy nie nauczyli się dobrze czytać, a później nie czytają, popadają z czasem w powrotny analfabetyzm. Stanowią oni, zdaniem Graya, blisko 15% ogółu analfabetów na kuli ziemskiej. Ci zaś, którzy opanowali sztukę czytania w sensie formalnym, czyli przyswoili sobie w dostatecznym stopniu technikę sensomotoryczną odcyfrowywania w mowie wyrazów i zdań, utrwalonych graficznie, i potrafią czytać „płynnie i wyraziście" różne teksty, lecz nie czytają później w dostatecznej mierze literatury fachowej z zakresu swej specjalności, bo natrafiają na trudności wnikania w jej treść, rozumienia jej i wykorzystywania w praktyce, ci z reguły nie uzupełniają i nie pogłębiają zdobytej przez siebie wcześniej wiedzy ogólnej i zawodowej, nie idą za stopniowymi postępami nauki i techniki, nie dokształcają się poprzez lekturę, wskutek czego, po pewnym czasie, nie są w stanie wykonywać swej pracy na wymaganym poziomie. Tego typu czytelników jest też dość dużo.

Jak wskazują potoczne obserwacje oraz świeżo przeprowadzane u nas badania nad czytelnictwem dzieci, młodzieży i ludzi dorosłych, istnieją poważne niedomagania pod tym względem nawet wśród nauczycieli. „Zdarzają się wśród nauczycieli — zauważa Tadeusz Nożyński — dość liczne jednostki, które unikają poważniejszych dzieł, przerażone ich objętością i «naukowością». Rozmowy z tymi osobami — dodaje on — prowadzone przez pracowników Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej, skłaniają do wniosku, iż ci nauczyciele po prostu nie umieją czytać trudniej-

[1] Jakie są możliwości kształcenia dorosłych w różnych krajach świata, o tym informuje świeżo wydana przez Międzynarodowe Biuro Wychowania oraz UNESCO publikacja pt.: Alphabétisation et enseignement des adultes. Recherche d'éducation comparée. Genève, Bureau International d'Education — Paris, UNESCO 1964 ss. 198.

szej literatury naukowej" [1]. Dokonując ogólnego przeglądu wyników badań nad czytelnictwem nauczycieli, Tadeusz Parnowski stwierdza m. in., że „aż 25% nauczycieli poświęca tygodniowo na czytanie pół i mniej godziny" [2]. A Wacław Pokojski, który te badania przeprowadzał, komunikuje nam, że „istnieje duża liczba nauczycieli (dochodząca do blisko 50%), której stan rzeczywisty czytelnictwa książek pedagogicznych jest niezadowalający" i słusznie konkluduje, iż „trudno [...] zgodzić się z faktem, ażeby w drugiej połowie XX wieku, w dobie kształtowania się współczesnej kultury socjalistycznej młodego pokolenia Polski Ludowej, kilkadziesiąt tysięcy nauczycieli w sposób niedostateczny korzystało z książki, podstawowego narzędzia własnej kultury, dokształcania się, doskonalenia zawodowego, usprawniania i unowocześniania procesu wychowawczego" [3].

Wielką niedomogą społeczeństwa jest analfabetyzm jego obywateli, ale wielką słabością jest też niezadowalający stan czytelnictwa w społeczeństwie. Trzeba zwalczać analfabetyzm, ale i podnosić na wyższy poziom czytelnictwo. Rozwijać czytelnictwo, to oczywiście nie doprowadzać do tego, by czytano, na przykład, dla przyjemnego jedynie spędzania czasu wolnego, by czytano cokolwiek, byle jak, byle dużo. Postawić na należytym poziomie czytelnictwo w społeczeństwie, to sprawić, by wszyscy jego potencjalni czytelnicy, poprzez czytanie odpowiednio dobieranych tekstów dla siebie, dokształcali się stale, rozszerzali swoje horyzonty umysłowe, zdobywali samodzielnie wiedzę, szli za postępami nauki, techniki i kultury, doskonalili się w swoim zawodzie, uprawiali na szeroką skalę samouctwo, samokształcenie i samowychowanie. Aby to mogli czynić, muszą posiąść odpowiednią kulturę czytelniczą. Nie należy liczyć na to, by osiągali ją sami. Trzeba pomóc im w zdobyciu tej kultury wcześniej w szkole.

Jakie są najgłębsze przyczyny analfabetyzmu oraz niezadowalającego stanu czytelnictwa w społeczeństwie?

Przyczyną analfabetyzmu jest przede wszystkim niski poziom materialny i kulturalny społeczeństwa, prymitywna gospodarka oraz niesprawiedliwy ustrój społeczno-polityczny. Niezadowalający stan czytelnictwa w społeczeństwie wynika natomiast z niskiego poziomu kultury czytelniczej jego obywateli, z braku należytego rozbudzenia u nich potrzeby uzupełniania i pogłębiania swej wiedzy oraz z niedostatecznego przygotowania ich w szkole do przyszłego samouctwa, samokształcenia i samowychowania.

[1] Tadeusz Nożyński: Czytelnictwo nauczycieli — problem wciąż otwarty. *Nowa Szkoła* 1964 nr 1 s. 53.
[2] Tadeusz Parnowski: Czytelnictwo młodzieży i nauczycieli jako jeden z warunków skuteczności pracy pedagogicznej. *Ruch Pedagogiczny* 1964 nr 2 s. 21.
[3] Wacław Pokojski: Czytelnictwo pedagogiczne nauczycieli. *Książka w Szkole* 1964 nr 2 s. 4.

Co sprzyja likwidacji analfabetyzmu, a co poprawieniu się stanu czytelnictwa w społeczeństwie?

Walka z analfabetyzmem podejmowana i przeprowadzana jest na coraz większą skalę wraz z odbywającym się postępem nauki i techniki oraz w miarę zachodzenia zmian społeczno-politycznych w świecie w kierunku postępującej stopniowo naprzód demokratyzacji społeczeństw.

Stopniowe zaś polepszanie się stanu czytelnictwa w społeczeństwie występuje wszędzie tam, gdzie dokonywane są zmiany na lepsze w programach nauczania oraz w organizacji pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczycieli. O ile przeto sprawa walki z analfabetyzmem jest zagadnieniem głównie ekonomicznym i społeczno-politycznym, o tyle sprawa podnoszenia na wyższy poziom kultury czytelniczej i czytelnictwa w społeczeństwie jest zagadnieniem głównie i przede wszystkim pedagogicznym.

Jakie należy wprowadzić zmiany w nauczaniu szkolnym w ogólności, a w programach i metodach nauczania czytania w szczególności, aby wywrzeć przez to nauczanie jak największy wpływ na ogólny rozwój intelektualny młodzieży w szkole, zaszczepić jej odpowiednią kulturę czytelniczą, umiejętność samodzielnego doboru tekstów oraz należytego z nich korzystania?

Zanim spróbujemy odpowiedzieć na to pytanie, zobaczmy przedtem, jaki jest aktualny stan nauczania czytania w szkołach; co w stosowanych programach i metodach nauczania czytania jest prawidłowe i zasługuje na kontynuowanie, a co jest wadliwe i powinno być odpowiednio zmienione i ulepszone. O aktualnym stanie nauczania czytania w szkołach dowiemy się z wyników badań porównawczych, przeprowadzonych w tym zakresie na terenie międzynarodowym. O błędach zaś w ujmowaniu celów i doborze metod nauczania czytania w szkołach w poszczególnych krajach przekonamy się, wykazując niezgodność ujęć programowych i metodycznych nauczania czytania, uznanych za wadliwe, z samą naturą czytania, jego istotą i podstawową funkcją, scharakteryzowaną przez nas wcześniej w niniejszej pracy.

III. Badania porównawcze nad stanem nauczania czytania w szkołach krajów europejskich i pozaeuropejskich

1. CHARAKTERYSTYKA PRZEPROWADZONYCH BADAŃ

W publikacji, poświęconej nauczaniu czytania, przygotowanej przeze mnie, przed piętnastu laty, na XII Międzynarodową Konferencję Oświatową w Genewie, a ogłoszonej drukiem przez UNESCO i Międzynarodowe Biuro Wychowania w wersji francuskiej, pt. „L'enseignement de la lecture", i w wersji angielskiej, pt. „The Teaching of Reading", przedstawiłem

stan nauczania czytania w szkołach podstawowych 45 krajów europejskich i pozaeuropejskich [1].

Za podstawę opracowania posłużyły mi materiały dostarczone przez ministerstwa oświaty 19 krajów europejskich: Austrii, Belgii, Bułgarii, Czechosłowacji, Danii, Finlandii, Francji, Holandii, Islandii, Luksemburga, Norwegii, Polski, Portugalii, Szwajcarii, Szwecji, Turcji, Węgier, Wielkiej Brytanii i Włoch, oraz 26 krajów pozaeuropejskich: Afganistanu, Argentyny, Australii, Birmy, Boliwii, Chile, Dominikany, Egiptu, Ekwadoru, Filipin, Hondurasu, Indii, Iranu, Kanady, Kolumbii, Kostaryki, Kuby, Libanu, Meksyku, Pakistanu, Salwadoru, Syjamu, Stanów Zjednoczonych A. P., Syrii, Urugwaju i Związku Południowej Afryki. Materiały te, nadesłane w odpowiedzi na rozesłaną wcześniej za pośrednictwem Międzynarodowego Biura Wychowania ankietę w sprawie nauczania czytania, obejmowały, oprócz odpowiedzi ministerstw oświaty na poszczególne punkty kwestionariusza ankiety, takie jeszcze dodatkowe oficjalne dokumenty, jak: obowiązujące w szkołach wymienionych krajów programy nauczania i instrukcje metodyczne dotyczące nauczania czytania, stosowane elementarze i pierwsze książki do czytania, a także inne pomoce.

Analiza wymienionych dokumentów pozwoliła na stwierdzenie tego, jakie miejsce zajmuje nauka czytania w planach nauczania i programach szkół podstawowych poszczególnych krajów, jakie stosowane są w szkołach tych krajów metody nauczania czytania, jakie są wprowadzane w tym zakresie ulepszenia oraz jak organizuje się nauczanie czytania dorosłych analfabetów. Uzyskane z przeprowadzonej analizy dokumentów dane przedstawione zostały w dwojaki sposób: w części ogólnej publikacji, ujętej zagadnieniowo — w sposób porównawczy, analityczny i zarazem syntetyczny, obrazujący stan nauczania czytania w świecie i dominujące w nim tendencje, w części zaś szczegółowej, ujętej krajami — w sposób sprawozdawczy jedynie, charakteryzujący zwięźle stosowane programy i metody nauczania czytania w szkołach poszczególnych krajów.

Opracowując zagadnienie na terenie międzynarodowym i dla celów współpracy międzynarodowej (w okresie mej pracy w Dziale Badań z zakresu pedagogiki porównawczej w Międzynarodowym Biurze Wychowa-

[1] Zob.: L'enseignement de la lecture. D'après les données fournies par les ministères de l'instruction publique. Introduction: Feliks Korniszewski. Paris, UNESCO — Genève, Bureau International d'Education ss. 148. (XIIe Conférence internationale de l'instruction publique convoquée par l'UNESCO et le B.I.E. Genève 1949) oraz: The Teaching of Reading. From information furnished by the Ministries of Education. Introduction: Feliks Korniszewski. Paris, UNESCO — Geneva, International Bureau of Education ss. 137. (XIIth International Conference on Public Education convened by UNESCO and the I.B.E. Geneva 1949).

nia w Genewie), musiałem ograniczyć się, zgodnie z przyjętymi zasadami, do podania w publikacji jedynie faktów, zaczerpniętych z oficjalnych dokumentów, odpowiednio uporządkowanych, a powstrzymać się od własnej ich interpretacji i oceny oraz od wydawania o nich jakichkolwiek własnych sądów wartościujących.

Ponieważ przedstawione przed piętnastu laty fakty nie uległy przedawnieniu[1], lecz zdają się obrazować dobrze i obecny stan nauczania czytania w szkołach różnych krajów, możemy przystąpić do ich analizy krytycznej w chwili obecnej i spróbować uzupełnić charakter analityczno-opisowy publikacji, zrealizowanej na terenie międzynarodowym, rozważaniami normatywno-uzasadniającymi na temat nauczania czytania, podanymi w niniejszej pracy.

Przypatrzmy się jednak naprzód samym faktom. Zobaczmy, jaki jest stan nauczania czytania w szkołach różnych krajów.

2. PROGRAM NAUCZANIA CZYTANIA W SZKOŁACH PODSTAWOWYCH

Przedstawiając rzecz najzwięźlej, trzeba stwierdzić, że niejednakowe miejsce przeznacza się w szkołach podstawowych różnych krajów na naukę czytania. Stosuje się tu trzy rodzaje rozwiązań: nauczanie czytania ujęte jest w szkole jako osobne zajęcie i osobny przedmiot nauczania, traktowany równorzędnie z innymi przedmiotami; nauczanie czytania ujęte jest częściowo osobno, a częściowo w ramach nauczania języka ojczystego we wszystkich klasach, bądź tylko w klasach niższych, bądź tylko w klasach wyższych; oraz nauczanie czytania prowadzone jest wyłącznie w ramach programu nauczania języka ojczystego.

Jako wyodrębniony przedmiot nauczania, prowadzone ono jest zaledwie w kilku krajach na ogólną liczbę 45 krajów, które dostarczyły danych na ten temat. (Do takich krajów należy np. Francja, Kanada oraz Australia).

Najczęściej realizuje się je w ramach programu nauki języka ojczystego, nie przeznaczając dla tego celu, poza godzinami przeznaczonymi na język ojczysty, żadnych innych godzin zajęć. (Tak jest w 19 krajach, które dostarczyły odpowiedzi na ankietę).

Bywa też, że nauczanie czytania odbywa się osobno w klasach niższych, a w ramach programu nauczania języka ojczystego w klasach wyższych, co zachodzi stosunkowo często. Nieco rzadziej, bo zaledwie w kilku krajach spośród tych, które nadesłały materiały informacyjne, nauka czytania prowadzona jest — osobno i w ramach nauczania języka ojczystego, oraz w kilku — osobno w wyższych klasach, w niższych zaś w ramach nauki języka ojczystego.

[1] Potwierdza je pośrednio William S. Gray w swej książce-przewodniku, pt.: L'enseignement de la lecture et de l'écriture, op. cit, przygotowanej na użytek osób uczestniczących w akcji zwalczania analfabetyzmu wśród dorosłych.

Blisko w połowie krajów dzieci zaczynają uczyć się czytać w wieku 5—6 lat, a w połowie — w wieku 6—7 lat. Tam, gdzie nauczanie czytania odbywa się w ramach nauki języka ojczystego, poświęca się mu tygodniowo około 5 godzin w klasie, razem zaś z nauką języka — do 11 godzin tygodniowo w klasie. Gdzie zaś nauczanie czytania stanowi wyodrębniony przedmiot w planach nauczania i tygodniowym rozkładzie godzin lekcyjnych, przeznacza się nań więcej czasu, np. we Francji: 10 i pół godziny — w kursie przygotowawczym, 6 godzin i kwadrans — w każdej klasie kursu elementarnego (I—V kl.) oraz 3 i pół godziny — w każdej klasie kursu wyższego szkoły podstawowej.

We wszystkich krajach określa się ilość godzin przeznaczoną na nauczanie czytania w klasach niższych szkoły podstawowej, a nie we wszystkich podaje czas przeznaczony na ten cel w klasach wyższych. Na ogół wszędzie przewiduje się więcej godzin na naukę czytania w niższych klasach, niż na ćwiczenia w czytaniu tekstów w klasach wyższych. Niemal wszędzie w sposób mniej lub więcej wyraźny wysuwa się jako główny cel nauczania czytania doprowadzenie do opanowania przez uczniów techniki sensomotorycznej wiernego, szybkiego i potoczystego odcyfrowywania w mowie wyrazów i zdań tekstu czytanego. Wzmianki o konieczności nauczania czytania ze zrozumieniem stanowią tylko pewnego rodzaju dekoracyjne uzupełnienie tego, co się traktuje jako zadanie główne, mianowicie: nauczenie uczniów biegłego, wyraźnego i odpowiednio modulowanego czytania. Nie wspomina się też wcale o środkach, które by ułatwiały wnikanie w treść tekstów, gdyż nie czyni się z tej sprawy ważnego zagadnienia, zasługującego na to, by je wysunąć na pierwszy plan w programie nauczania czytania.

3. CHARAKTERYSTYKA METOD NAUCZANIA CZYTANIA STOSOWANYCH WSPÓŁCZEŚNIE

Wszystkie znane historycznie metody nauczania czytania dadzą się ująć w trzech grupach: w grupie metod syntetycznych, wśród których można wymienić metodę sylabizowania, historycznie najstarszą, oraz metodę głoskową i sylabową; w grupie metod analitycznych, obejmujących metodę wyrazową, zdaniową oraz metodę biorącą za punkt wyjścia kilkuzdaniowy tekst jako całość; oraz w grupie metod pośrednich, analityczno-syntetycznych, wśród których należy wymienić, jako najbardziej typową, metodę wyrazów podstawowych.

Wymienione rodzaje metod nauczania czytania dotyczą nauczania umiejętności czytania na stopniu elementarnym. Służą one dla opanowania

przez uczniów techniki sensomotorycznej odcyfrowywania w mowie wyrazów i zdań, ujętych graficznie, z większym lub mniejszym pomijaniem sprawy wnikania w treść tekstów czytanych, z większym lub mniejszym przywiązywaniem wagi do rozumienia tego, co jest odczytywane.

Stosowanie metod syntetycznych polega na zaznajamianiu uczniów naprzód z elementami języka mówionego i pisanego (głoskami, literami oraz sylabami), a następnie ćwiczeniu ich w łączeniu ze sobą tych elementów (nazw liter — w metodzie sylabizowania, głosek — w metodzie fonetycznej, głoskowej, oraz sylab w całości wyrazowe — w metodzie zgłoskowej lub sylabowej) i w ten sposób doprowadzaniu ich do opanowywania stopniowo techniki czytania wyrazów, zdań i dłuższych tekstów.

Przy stosowaniu metod analitycznych nauczanie czytania przypomina proces opanowywania mowy ojczystej. Uczeń styka się tu naprzód z całymi wyrazami, zdaniami i krótkimi tekstami, powiązanymi treściowo z jego bezpośrednim doświadczeniem, zainteresowaniami, potrzebami i działalnością codzienną, a po przyswojeniu sobie w sposób praktyczny, całościowy, globalny określonej ilości wyrazów, zdań i ich powiązań, oraz dostrzeżeniu między nimi różnych podobieństw częściowych i występujących w nich powtórzeń sylabowych i literowych, przechodzi z czasem także do ich analizy, do zaznajomienia się z ich budową i składowymi ich elementami i w ten sposób przyswojenia sobie sensomotorycznej techniki czytania. Technika czytania nie jest tu początkowym, głównym i jedynym celem, jak w metodach syntetycznych nauczania czytania, lecz jest produktem ubocznym pracy myślowej i sensownej aktywności ucznia.

Przy zastosowaniu metod analityczno-syntetycznych nauki czytania mamy do czynienia z próbą połączenia metod analitycznych z syntetycznymi, a zatem wiązania nauki czytania z przeżyciami, myśleniem i działaniem praktycznym ucznia, a równocześnie zaznajamiania go w sposób systematyczny z techniką sensomotorycznego odcyfrowywania w mowie wyrazów i zdań, utrwalonych graficznie. Przez odpowiedni dobór wyrazów podstawowych i należyte ich ustopniowanie, ze względu na ich językową strukturę i rodzaj występujących w nich elementów, a także ze względu na tematykę i treść zajęć umysłowych uczniów, z którymi mogą być one powiązane, nauczyciel stara się tu mieć na celu zarówno rozwijanie ucznia, jego kształcenie i wychowywanie, jak i równoczesne zaznajamianie go z mechanizmem czytania.

Z materiałów, nadesłanych przez ministerstwa oświaty różnych krajów, wynika, że wszystkie rodzaje metod nauczania czytania są jeszcze dziś stosowane w świecie. Najbardziej roz-

powszechnione są metody syntetyczne, a spośród nich głównie metoda fonetycznej nauki czytania. Stosowane są one w sposób mniej lub więcej eksluzywny w 17 krajach, a w 10 innych — konkurencyjnie z innymi metodami. W mniejszej ilości krajów używa się metod analityczno-syntetycznych, zaś metody analityczne zdają się zyskiwać coraz więcej i częściej na popularności. Stosowane są one w 13 krajach, na 45 krajów uczestniczących w ankiecie, a w 12 innych czyni się początkowe próby w ich stosowaniu.

Zależnie od rodzaju stosowanych metod nauczania czytania, używa się w szkołach takich, a nie innych tekstów do czytania oraz takich, a nie innych dodatkowych środków pomocniczych, jak np.: alfabetu ruchomego względnie perforowanego lub kart ilustrowanych z odpowiednimi wyrazami i zdaniami; tarczy zegarowej z literami wskazywanymi przy pomocy wskazówek dużej i małej lub drukowanych na kartkach wyrazów i zdań przeznaczonych do wycinania i układania nowych tekstów; drukarenek szkolnych itd. itp.

4. PRÓBY ULEPSZANIA METOD NAUCZANIA CZYTANIA NA STOPNIU ELEMENTARNYM

Choć najbardziej dziś rozpowszechnione są jeszcze w świecie syntetyczne metody nauczania czytania, a w niektórych krajach są traktowane nawet odgórnie jako obowiązkowe dla nauczyciela (np. w Iranie, Argentynie i Portugalii), to jednak metody bardziej nowoczesne, jakimi są metody analityczne i analityczno-syntetyczne, zyskują stopniowo w świecie coraz większe prawo obywatelstwa. Są one najbardziej zgodne z zasadniczą funkcją procesu czytania i dostosowane do psychiki ucznia. Umożliwiają też najlepiej realizowanie właściwych zadań nauczania czytania, jeśli stosowane są przez nauczyciela odpowiednio przygotowanego. Brak należytego przygotowania nauczycieli do posługiwania się tymi metodami stanowi główną przeszkodę w ich upowszechnieniu i całkowitym wyeliminowaniu metod syntetycznych.

Podejmowane z inicjatywy nauczycieli wielu krajów próby stosowania metod analitycznych uwieńczane są przeważnie powodzeniem. Doświadczenia przeprowadzone w szkołach belgijskich doprowadziły do wniosku, że wszyscy nauczyciele mogą bez większego wysiłku, a z dobrym skutkiem, stosować w nauczaniu te metody. We Francji, gdzie dopuszcza się wszelkie metody, z metodą sylabizowania włącznie, byleby „doprowadzały nauczyciela do należytych wyników", jak głoszą oficjalne instrukcje metodyczne w sprawie nauki czytania, zdecydowano się na usuwanie jednak, pod wpływem metod analitycznych, zdań skonstruowanych sztucznie (z nagromadzeniem w nich np. wyrazów rozpoczynających się od tej samej litery, w rodzaju: „Jean a joué avec le jujube de Jojo").

Przechodząc od sztucznych metod nauczania czytania, jakimi są metody syntetyczne, do naturalnych metod analitycznych i analityczno-syntetycznych, coraz mniej ujmuje się naukę czytania w ramach określonej ilości godzin, przeznaczonych na ćwiczenia i wprawki, a coraz więcej łączy z myśleniem i zdobywaniem przez ucznia wiedzy, w związku z wykonywaniem przez niego określonych zadań szkolnych i przerabianiem konkretnych przedmiotów szkolnych.

Pod wpływem metod analitycznych, zgodnych z wynikami i wymaganiami psychologii, kładzie się coraz większy nacisk na dobór wyrazów w tekstach przeznaczonych do nauki czytania, wyrazów, dostosowanych do zasobu słów ucznia i jego rzeczywistego doświadczenia życiowego; bierze się też pod uwagę, przed przystąpieniem do nauki czytania, sprawę intelektualnej i sensomotorycznej dojrzałości ucznia do rozpoczęcia tej nauki (*reading readiness*); przeprowadza się też na wstępie odpowiednie ćwiczenia w mówieniu, słuchaniu, spostrzeganiu wzrokowym i wykonywaniu czynności manualnych, w związku z wycieczkami, zwiedzaniem i praktycznym działaniem. Postępując w ten sposób doprowadza się do tego, że czytanie przestaje być czynnością sztuczną, trudną i pozbawioną dla ucznia sensu, lecz staje się środkiem naturalnym i interesującym, bo prowadzącym do pożądanego celu i związanym z wewnętrznymi przeżyciami ucznia i jego konkretnym działaniem.

Wszędzie, gdzie podjęto próby stosowania metod analitycznych różnego rodzaju (globalnej, wyrazowej i zdaniowej, metody *look-and-say, story method, experience method* itp.), osiągnięto wyniki zachęcające do dalszych prób. Jedynie w Urugwaju, jak wskazuje odpowiedź nadeszła z tego kraju, próba zastosowania metody globalnej nie dała wszystkich oczekiwanych od niej korzyści. W Holandii, jak głosi oficjalna odpowiedź na ankietę, obok zadowalających wyników, sygnalizuje się również szczególne trudności stosowania tej metody, jednakże, choć tradycyjne metody nadal się utrzymują, skazane są one raczej — zdaniem władz oświatowych tego kraju — na wyeliminowanie i stopniowe zastąpienie globalną metodą nauczania czytania.

5. NAUCZANIE CZYTANIA LUDZI DOROSŁYCH

Na kursach dla analfabetów stosuje się również wszystkie metody nauczania czytania, zarówno syntetyczne, jak analityczne i analityczno-syntetyczne, z tą jednak różnicą, że metody syntetyczne stosuje się tu najrzadziej, a metody analityczne i analityczno-syntetyczne o wiele częściej niż przy nauczaniu czytania dzieci.

Przy nauczaniu czytania ludzi dorosłych przestrzega się też tego, aby tematyka poruszana w tekstach, od których się wychodzi i na których ćwiczy się dorosłych w opanowywaniu przez nich techniki czytania, była związana z ich praktycznym doświadczeniem życiowym i była dostosowana do ich indywidualnych zainteresowań. W tym duchu napisał William S. Gray swój udokumentowany naukowo poradnik dla osób mających organizować nauczanie czytania dorosłych analfabetów, o którym wyżej już wspomniałem [1].

IV. Uwagi dotyczące programu oraz metod nauczania czytania na stopniu elementarnym, średnim i wyższym

1. KRYTYKA DOTYCHCZASOWEGO PROGRAMU I DOTYCHCZASOWYCH METOD NAUCZANIA CZYTANIA W SZKOŁACH

Po zorientowaniu się w stanie nauczania czytania, scharakteryzowanym ogólnie na podstawie badań ankietowych i oficjalnych dokumentów, jakimi są programy nauczania, instrukcje metodyczne, elementarze i pierwsze książki do czytania, używane w szkołach różnych krajów, możemy teraz dokonać oceny tego, czy i w jakiej mierze nauka czytania, prowadzona w szkole, przygotowuje młodzież do korzystania z tekstów, stanowiących doniosłe źródło pośrednio zdobywanej wiedzy o rzeczywistości przyrodniczej i społecznej przez człowieka, czy i w jakiej mierze przyczynia się do zaszczepiania uczniom potrzeby korzystania z tekstów i wytwarzania u nich kultury czytelniczej, czy i w jakiej mierze przygotowuje zatem młodzież szkolną do przyszłego samouctwa, samokształcenia i samowychowania oraz przyczynia się do podniesienia na wyższy poziom przyszłego stanu czytelnictwa w społeczeństwie.

Aby dokonać tej oceny, trzeba ocenić zarówno program, jak i metody nauczania czytania, stosowane w szkole. Trzeba zobaczyć, czy realizowany w szkołach program nauczania czytania jest zgodny z istotą i podstawową funkcją procesu czytania oraz czy stosowane w szkołach metody nauczania czytania są dostosowane do natury właściwych celów tego nauczania, wynikających z samej istoty procesu czytania, i czy uwzględniają potrzeby, mechanizm psychiczny i możliwości intelektualne uczniów uczących się czytać.

Chociaż niejednakowe miejsce — jak widzieliśmy — zajmuje nauka czytania w planach nauczania i programach szkolnych różnych krajów, to jednak wszędzie zajmuje ona miejsce zaskromne. Uprawiana jest ona zasadniczo głównie w klasach niższych szkoły pod-

[1] William S. Gray: L'enseignement de la lecture et de l'écriture, op. cit.

stawowej. W klasach wyższych poświęca się jej w szkołach podstawowych poszczególnych krajów coraz mniej godzin lekcyjnych i coraz mniej uwagi. Jest to konsekwencja, dość naturalna, ograniczonego, jednostronnego i błędnego ujmowania istoty procesu czytania i jego podstawowej funkcji: traktowania go mianowicie jako sensomotorycznej czynności odcyfrowywania w mowie wyrazów i zdań, utrwalonych graficznie, a nie głównie jako wnikania w treść wyrazów i zdań napisanych czy wydrukowanych w celu zdobywania potrzebnych informacji, wzbogacania i pogłębiania posiadanej wiedzy, samodzielnego uczenia się i douczania, samodzielnego kształcenia i dokształcania.

Nie mając wyraźnie w świadomości tego, że czytanie jest jedną z głównych dróg pośredniego poznawania rzeczywistości, zaznajamiania się z dorobkiem kulturalnym ludzkości i rozszerzania własnego doświadczenia, a zatem niezmiernie doniosłym czynnikiem indywidualnego rozwoju psychicznego, nie czyni się ze sprawy nauczania czytania w szkole doniosłego zagadnienia pedagogicznego. Zapominając o istocie i podstawowej funkcji procesu czytania, o tym, że czytanie jest dziś niezbędnym zabiegiem, ogniwem i formą wszelkiego kształcenia, nie zapewnia się uczniom we wszystkich klasach, na wszystkich poziomach i w ramach wszystkich przedmiotów nauczania w szkole dostatecznych ukierunkowań oraz pomocy w zdobywaniu przez nich odpowiedniej kultury czytelniczej: poznawania racjonalnych zasad sprawnego wnikania w treść tekstów różnego rodzaju, zdobywania coraz większej wprawy i umiejętności w tym zakresie oraz zyskiwania przyzwyczajeń i coraz szerszych i głębszych zainteresowań czytelniczych.

Ujmując proces czytania w sposób jednostronny i ograniczony, zakreśla się też nauczaniu czytania w szkole jednostronne i ograniczone zadania.

Jednostronnością jest poświęcanie stosunkowo dużej ilości czasu na naukę czytania w klasach niższych szkoły podstawowej, a niewielkiej ilości w klasach starszych.

Jednostronne jest kładzenie nacisku na ćwiczenie uczniów w opanowywaniu mniej lub więcej mechanicznym techniki sensomotorycznego odcyfrowywania w mowie wyrazów i zdań w klasach niższych oraz dalszego udoskonalania tej techniki przez ćwiczenie uczniów w klasach wyższych w czytaniu biegłym, płynnym i z należytą intonacją, a niewysuwania w pierwszym i drugim wypadku na plan pierwszy zaprawiania ich do wnikania w treść tekstów.

Jednostronnym jest też — jak nas informują odpowiedzi ministerstw oświaty różnych krajów — powierzanie sprawy nauczania czytania jedynie nauczycielom języka ojczystego i uczenie ucz-

niów czytania w szkole tylko beletrystyki: poezji i prozy beletrystycznej, a nie wymaganie od wszystkich nauczycieli, by uczyli w szkole czytać teksty z zakresu swej specjalności, by młodzież uczyła się pod ich kierunkiem wnikania w treść tekstów zarówno zadań matematycznych przy ich rozwiązywaniu, jak i wnikania w treść opisów przyrodniczych, opowiadań i interpretacji historycznych, uzasadnień i dowodów matematycznych itd. itp.

Czytanie w szkole beletrystyki jest uczeniem czytania jednego jedynie typu tekstów i poznawania ich różnych wartości. Jest ono potrzebne, ale nie może zastąpić nauki czytania tekstów innego typu oraz rościć pretensji do wyłączności. Jest zagadnieniem programowym i metodycznym nauczania czytania beletrystyki, a nie zagadnieniem nauczania czytania w ogóle. Jeśli zagadnienia programowe i metodyczne czytania beletrystyki rozwiązywane są wadliwie, czytanie beletrystyki nie tylko nie uczy czytania, ale i zniechęca młodzież do niego osiągając rezultaty odwrotne do tych, do jakich pragnie zmierzać szkoła. W takim wypadku nauczyciel języka ojczystego nie przyczynia się do wytwarzania u młodzieży potrzebnej kultury czytelniczej, a tym samym i do poprawienia stanu przyszłego czytelnictwa w społeczeństwie.

Badania nad czytelnictwem młodzieży szkolnej wskazują na to, co jest złe i co należałoby zmienić w doborze lektury beletrystycznej w szkołach podstawowych i średnich naszego kraju. Na pytanie ankiety „Płomyczka" i „Płomyka": Co wolisz czytać: wiersze czy też utwory pisane prozą? — 72% dzieci opowiedziało się za prozą, 17% — za wierszami, a 11% — za wierszami i prozą [1]. Na nieodpowiedni dobór obowiązkowej lektury beletrystycznej w szkołach wskazują badania A. Przecławskiej, wedle których okazuje się, że młodzież liceów ogólnokształcących środowisk wielkomiejskich nie czyta książek, które lubi, w 77%, młodzież liceów pedagogicznych w tych środowiskach — w 83%, a młodzież techników zawodowych — w 66%, przy czym nie czyta dlatego, że musi czytać obowiązkową, nielubianą lekturę beletrystyczną szkolną [2]. W związku z tym słuszne czyni spostrzeżenie dr T. Parnowski, że „za mało poświęca się uwagi przy układaniu list lekturowych na to, czy młodzież naszego czasu je trawi i czy przymusowe żywienie aż w takiej dawce wychodzi nam wszystkim na zdrowie" [3]. Jednostronność i ograniczoność w ujmowaniu zadań nauki czytania w szkole łączy się często z wadliwością stosowanych metod nauczania czytania tak na stopniu elementarnym, jak i na stopniu wyższym.

[1] Stanisław Aleksandrzak: Większe i mniejsze sprawy literatury dziecięcej. *Nowa Szkoła* 1964 nr 4 s. 14.

[2] Anna Przecławska: Przegląd wyników badań czytelnictwa dzieci i młodzieży. *Ruch Pedagogiczny* 1964 nr 2 s. 72.

[3] Tadeusz Parnowski: Czytelnictwo młodzieży i nauczycieli jako jeden z warunków skuteczności pracy pedagogicznej, op. cit., s. 21.

Fakt, że w większości krajów stosuje się dotychczas syntetyczne metody nauczania czytania na stopniu elementarnym, jest następstwem błędnego, mianowicie jednostronnego i niepełnego, ujmowania istoty procesu czytania, jako głównie sprawności sensomotorycznej, a także nieliczenia się przy doborze metod z wynikami psychologii ogólnej i rozwojowej, brania mianowicie pod uwagę tylko jednej strony psychiki ucznia, a nieliczenia się z psychiką jego jako całością organiczną, jej naturą, strukturą wewnętrzną i podstawową funkcją, nieliczenia się z potrzebami i zainteresowaniami ucznia ani z jego intelektualnymi możliwościami, z naturą spostrzegania, myślenia i działania.

Podobnie jak sprowadzanie zadań nauki czytania na stopniu elementarnym do zdobywania przez uczniów techniki sensomotorycznej wyrażania w mowie wyrazów i zdań, utrwalonych graficznie, oraz stosowanie syntetycznych metod nauczania czytania, jako psychologicznie nienaturalnych, niewiedzie do zaszczepiania elementów kultury czytelniczej u młodzieży, tak nie przyczynia się również do wytwarzania tej kultury w klasach wyższych realizowanie jedynie beletrystycznych lektur, jako specyficznych rodzajów tekstów, zwłaszcza gdy nie są one dostosowane do zainteresowań i dojrzałości psychicznej uczniów, wprowadzane są do programu szkolnego w nadmiernych dawkach oraz gdy metody ich opracowywania sprowadzają się do dokonywania analiz i interpretacji czysto literackich, przy równoczesnym niedostatecznym przeprowadzaniu analizy i interpretacji zawartej w nich treści moralnej, społecznej, politycznej itp.

Wszystkie błędy programowe oraz wadliwości metodyczne nauki czytania w szkole wynikają z błędów i wadliwości pojmowania — z jednej strony — istoty czytania i jego podstawowej funkcji, z drugiej zaś — natury, potrzeb i możliwości psychicznych ucznia.

O istocie i podstawowej funkcji procesu czytania była już mowa w drugim rozdziale niniejszej pracy. Teraz należy podać jeszcze podstawowe dane dotyczące psychiki ludzkiej, jej struktury, podstawowej funkcji i wpływu na postępowanie człowieka. Uświadomienia z tego zakresu ułatwią nam dokładniejsze sformułowanie celów nauczania czytania w szkole oraz sprecyzowanie postulatów, dotyczących metod nauczania czytania na stopniu elementarnym, średnim i wyższym.

2. POTRZEBA WIELOSTRONNEGO ODDZIAŁYWANIA PEDAGOGICZNEGO NA UCZNIÓW W PROCESIE NAUCZANIA

Czytanie jest zbyt doniosłym procesem i odgrywa zbyt dużą rolę w życiu człowieka, by jego zdobywanie mogło sprowadzać się jedynie do wytwarzania zmian w najniższych warstwach

psychiki uczniów, mianowicie w sferze sensomotoryki, i by miało jedynie polegać na zdobywaniu przez nich systemu odruchów warunkowych, określonych stereotypów dynamicznych. Gdyby tak było, nauczanie czytania byłoby jedynie zwykłym uczeniem, wyuczaniem i tresurą, czymś w rodzaju uczenia jazdy na rowerze czy pisania na maszynie, nie byłoby zaś ani kształceniem, ani wychowywaniem i nie stawiałoby sobie takich zadań; nie wiązałoby się z oddziaływaniem na wyższe sfery psychiki ucznia, nie zmierzałoby do wytwarzania kultury czytelniczej u uczniów, co nie może przecie polegać tylko na ćwiczeniu i tresurze; nie mogłoby mieć też pretensji do wywierania wpływu na stan czytelnictwa w społeczeństwie.

Jeśli zaś tak nie jest i nie powinno być, to na jakie strony psychiki powinniśmy oddziaływać i jakie zmiany psychiczne powinniśmy wytwarzać poprzez nauczanie czytania? Jakiego rodzaju cechy psychiczne wytwarzamy poprzez poprawne i skuteczne nauczanie czytania?

Na całość psychiki ludzkiej składa się określona ilość dyspozycji psychicznych, ukierunkowujących zachowanie się człowieka, oraz określona ilość właściwości psychicznych, umożliwiających mu działania i wykonawstwo. Jedne cechy psychiczne są zatem wewnętrznym motorem zachowania się człowieka, drugie — wewnętrznym narzędziem tego zachowania się i działania. Jedne są typu kierunkowego, dynamicznego, drugie — typu instrumentalnego, narzędziowego. Jedne stanowią niejako wewnętrzne sprężyny działania, wyznaczają kierunki naszych działań, powodują powstawanie określonych celów naszego działania, są źródłem wewnętrznym motywacji naszego zachowania się. Drugie stanowią jedynie o jakości przebiegu oraz sprawności działań i zachowania się.

Cechy psychiczne typu kierunkowego, to wszelkiego rodzaju popędy, skłonności, zainteresowania, upodobania, przyzwyczajenia, postawy, poczucia moralne i estetyczne, zasady i normy postępowania. Jedne z nich są zasadniczo wrodzone, inne głównie nabyte, wytworzone w życiu pod wpływem warunków i okoliczności zewnętrznych. Jedne są natury emocjonalnej i posiadają naturalną swoją dynamikę, inne — natury intelektualnej względnie sensomotorycznej i posiadają mniejszą dynamikę. Wszystkie są podobne pod tym względem, że stanowią podłoże naszych pragnień i różnego rodzaju impulsów wewnętrznych do działania; wyznaczają kierunki działania, są cechami kierunkowymi, pełniącymi podobną funkcję.

Drugi rodzaj cech psychicznych, zwanych cechami instrumentalnymi, to wszelkiego rodzaju zdolności i umiejętności, ogólne

i specjalne, wrodzone i nabyte w życiu, a także związane z nimi i przy ich udziale uzyskane wiadomości, pojęcia, uświadomienia, przeświadczenia. Umożliwiają one nam orientację w otoczeniu i stanowią razem o takiej lub innej sprawności i skuteczności działania; wszystkie pełnią funkcję wykonawczą, są psychicznymi narzędziami działania.

Każdego człowieka możemy scharakteryzować w sposób pełny, gdy potrafimy wskazać, do czego on dąży, a czego unika — z jednej strony, z drugiej zaś — co potrafi, a czego nie potrafi, gdy wskażemy zatem wszystkie jego cechy kierunkowe, stanowiące o rodzaju jego dążeń, aspiracji, pragnień i impulsów wewnętrznych do działania, oraz wszystkie jego cechy instrumentalne, stanowiące o jego zdolnościach, umiejętnościach, sprawnościach, doświadczeniu, wiedzy i możliwościach działania.

W obrębie sfery dynamicznej psychiki oraz w obrębie sfery instrumentalnej występują składniki zasadnicze, istotne, podstawowe oraz składniki wtórne, dodatkowe, drugorzędne. Istotnymi, zasadniczymi składnikami sfery dynamicznej psychiki są, na przykład, instynkty, poczucia moralne, wola itp., drugorzędnymi natomiast i mniej istotnymi są, na przykład, specjalne przyzwyczajenia lub szczegółowe zasady postępowania dotyczące specjalnych okoliczności i warunków zewnętrznych. Istotnymi składnikami sfery instrumentalnej psychiki człowieka są podstawowe zdolności intelektualne, jak na przykład: inteligencja, krytycyzm, wyobraźnia, pamięć lub podstawowe wiadomości i pojęcia; drugorzędnymi natomiast i mniej istotnymi są, na przykład, specjalne sprawności czy mechaniczne nawyki wykonawcze określonych szczegółowych czynności, czy jakieś szczegółowe wiadomości lub pojęcia dotyczące mniej ważnych przedmiotów.

Podejmując działania pedagogiczne zmierzamy do tego, by osiągnąć określone możliwie trwałe zmiany w psychikach naszych uczniów i wychowanków. Chodzi nam przeto o wytwarzanie nowych lub zmienianie posiadanych przez nich dyspozycji, właściwości psychicznych oraz o dostarczanie im takich, a nie innych określonych nabytków intelektualnych w postaci wyobrażeń, pojęć, sądów i poglądów.

Ponieważ istnieją dwa zasadnicze rodzaje właściwości psychicznych, właściwości kierunkowe i narzędziowe, przeto istnieją również dwa zasadnicze rodzaje zmian psychicznych, wytwarzane przez dwa zasadnicze rodzaje oddziaływań pedagogicznych. Działania pedagogiczne, wywołujące zmiany w sferze kierunkowej psychiki uczniów, są wychowywaniem, a działania, wytwarzające zmiany w sferze instrumentalnej, są nauczaniem;

jeśli zaś powodują zmiany w obydwu równocześnie sferach w pewnym punkcie na siebie zachodzących, stanowią nauczanie wychowujące. Czynności pedagogiczne skierowane na istotne składniki sfery kierunkowej lub sfery instrumentalnej, lub powodujące powstawanie takich istotnych składników w jednej lub drugiej sferze, nazywają się odpowiednio kształcącym wychowywaniem oraz kształcącym nauczaniem; jeśli zaś powodują zmiany w obydwu sferach równocześnie i pod istotnymi względami, stanowią nauczanie kształcące i wychowujące zarazem.

Istnieją różnego rodzaju działania pedagogiczne, skierowane na różne strony psychiki i mające na celu uzyskiwanie zmian w różnych partiach psychiki. Są one działaniami o różnym zasięgu i różnej doniosłości praktycznej. Im bogatsze są zmiany psychiczne, wywoływane przez odpowiednie działania pedagogiczne, tym donioślejsze są te działania. Wychowanie w najszerszym rozumieniu obejmuje działania pedagogiczne skierowane na całość psychiki człowieka pod wszystkimi względami. Powoduje ono zmiany w obydwu sferach psychiki: kierunkowej i instrumentalnej, i we wszystkich częściach obydwu sfer: w zasadniczych i mniej zasadniczych jej częściach. Obejmuje zatem zarówno zwyczajne wychowanie, jak i zwyczajne nauczanie, a także: nauczanie kształcące, nauczanie wychowujące, kształcenie wychowujące oraz nauczanie kształcące i zarazem wychowujące.

Jakie zmiany w psychice ucznia powinniśmy wytwarzać poprzez nauczanie czytania w szkole? Jakie są cele nauczania czytania?

3. ZASADNICZE CELE NAUCZANIA CZYTANIA

Gdy się ma wyraźną świadomość tego, czym jest czytanie, jaką pełni ono funkcję i jaką odgrywa rolę w życiu, działalności i rozwoju jednostki i społeczeństwa, oraz gdy jest się zorientowanym w strukturze i funkcjonowaniu psychiki ludzkiej, nietrudno jest sformułować wtedy dokładnie cele nauczania czytania oraz, przekładając je na język psychologii, wskazać, o jakie zmiany psychiczne chodzi przy ich realizowaniu. Z charakterystyki procesu czytania i jego podstawowej funkcji wynikają w sposób naturalny cele nauczania czytania, których zrealizowanie jest niczym innym, jak osiągnięciem takich zmian w psychikach uczniów, które stanowią, od strony czytających, warunek wystarczający pełnej realizacji istoty czytania, jako procesu społeczno-kulturowego i psychologiczno-rozwojowego.

Jakież to są cele i jakie zmiany psychiczne mamy wytwarzać przez ich realizowanie?

Aby przygotować jednostkę do tego, by mogła czynić i czyniła właściwy użytek z czytania, trzeba osiągnąć dwa zasadnicze cele: dopro-

wadzić ją do zdobycia umiejętności czytania i zaszczepić jej potrzebę czytania. Obok tych dwóch zasadniczych celów konieczne jest jeszcze zaszczepienie jej potrzeby i umiejętności doboru odpowiednich dla niej tekstów do czytania.

To są cele nauczania czytania, sformułowane najogólniej. Ujmując je nieco szczegółowiej, musimy powiedzieć, że umiejętność czytania, to umiejętność wnikania w treść tekstów, rozpatrujących zagadnienia w sposób dostosowany do poziomu umysłowego, doświadczenia i wiedzy czytającego. A umiejętność wnikania w treść tekstu jest osiągnięciem złożonym o różnej jakości, obejmującym, obok zdolności koncentracji uwagi na temacie rozpatrywanym i sposobie jego omawiania w tekście, osiągniętą na zasadzie kojarzenia także sensomotoryczną, odruchowo-warunkową sprawność kojarzenia i zastępowania obrazów graficznych wyrazów i zdań ich odpowiednikami fonetycznymi artykułowanej mowy, poznanie sposobów racjonalnego i dokładnego wnikania w treść tekstów czytanych oraz zdobycie wprawy w ich stosowaniu, zdobycie potrzebnych uświadomień w sprawie struktury tekstów, ich różnych odmian i zastosowań.

Zaszczepić zaś w uczniu potrzebę czytania, to rozbudzić lub wytworzyć w nim odpowiednie zainteresowania, smak i upodobania czytelnicze, doprowadzić go do zdobycia przyzwyczajeń w tym zakresie, dać świadomość praktycznej użyteczności tekstów, świadomość celowości i konieczności ich czytania.

Wytworzenie w uczniu potrzeby i umiejętności doboru właściwych tekstów do czytania nie byłoby znów możliwe bez dostarczenia mu odpowiednich uświadomień w sprawie istnienia różnego typu tekstów (jak np. tekstów beletrystycznych, naukowych i popularnonaukowych, lub publikacji typu encyklopedycznego, podręcznikowego, kompendialnego i monograficznego, lub dzieł o charakterze informatorów, bibliografii ogólnych i specjalnych itd.), w sprawie istnienia zbiorów różnego typu tekstów (bibliotek, archiwów), ich urządzeń i organizacji wewnętrznej umożliwiającej docieranie do tekstów poszukiwanych, a także bez pewnego praktycznego wdrożenia go w szkole do wynajdywania potrzebnych mu dzieł i czynienia z nich właściwego użytku.

Osiągnięcie tych wszystkich celów stanowi o wytworzeniu kultury czytelniczej i właściwym przygotowaniu jednostki do czytelnictwa, do uzupełniania i pogłębiania swej wiedzy poprzez czytanie odpowiednio dobranych tekstów, do samodzielnego dokształcania i doskonalenia się, do samouctwa, samokształcenia i samowychowania.

Aby osiągnąć te cele, nie wystarczy oddziaływać w sposób jednostronny na psychikę ucznia i wytwarzać w niej ograniczone

zmiany, sprowadzające się np. do zmian jedynie typu odruchowo-warunkowego, wytwarzając w uczniu np. jedynie sprawność sensomotoryczną biegłego i płynnego odcyfrowywania wyrazów i zdań tekstu w artykułowanej mowie. Zrealizowanie tych celów wymaga wielostronnego oddziaływania na psychikę ucznia i wytworzenia w niej bogatych, różnorodnych zmian: tak w sferze kierunkowej, jak i w sferze instrumentalnej; tak w sferze sensomotorycznej, jak i w sferze intelektualnej, emocjonalnej i wolicjonalnej.

Zaszczepianie i rozwijanie umiejętności wnikania w treść tekstów i związane z tym wytwarzanie sensomotorycznej sprawności odcyfrowywania w mowie wyrazów i zdań tekstu, utrwalonych graficznie, oraz dostarczanie wszelkich uświadomień, dotyczących tekstów, ich rodzajów, struktury wewnętrznej, sposobów gromadzenia w różnych księgozbiorach, sposobów wynajdywania potrzebnych tekstów przy pomocy różnego typu katalogów i sposobów ich czytania, a także wytwarzanie sprawności i wprawy w stosowaniu racjonalnych metod wnikania w treść tekstów — wszystko to jest nic innego, jak wytwarzanie różnego rodzaju zmian w instrumentalnej sferze psychiki ucznia.

Budzenie zaś w uczniu potrzeby czytania i korzystania z tekstów przy rozwiązywaniu konkretnych zagadnień i zadań, rozwijanie zainteresowań czytelniczych, wytwarzanie określonych upodobań i przyzwyczajeń w tym zakresie, jak również wszczepianie mu przeświadczeń i poglądów na temat doniosłości czytania, czytelnictwa i potrzeby ich uprawiania — wszystko to jest wytwarzaniem zmian w sferze kierunkowej psychiki, stanowiącej podstawę impulsów wewnętrznych do działania, pobudzających w tym wypadku do tego działania, które jest właśnie czytaniem odpowiednich tekstów.

Nauczanie czytania, poprawnie ujęte i właściwie realizowane, nie jest więc wąskim, jednostronnym i ograniczonym w swych zadaniach wytwarzaniem zmian jedynie w sferze sensomotorycznej psychiki, jak to mają na celu syntetyczne metody nauczania czytania na stopniu elementarnym, lecz — przeciwnie — jest ono bogatym, wielostronnym oddziaływaniem na różne jej strony, zarówno na jej stronę kierunkową, dynamiczną, jak i na jej stronę instrumentalną, narzędziową, a więc tak na sferę skłonności, zainteresowań, upodobań, postaw, zasad, przyzwyczajeń, poczuć i dążeń, jak i na sferę zdolności, umiejętności, sprawności, poznania, pojęć i wiadomości. Poprawnie ujęte nauczanie czytania nie jest przeto tylko zwyczajnym uczeniem, typu mechanicznego i niejako tresurowego, lecz jest przede wszystkim uczeniem pogłębionym, związanym ściśle z myśleniem i dążeniem do konkretnego zawsze celu,

jest kształceniem oraz wychowywaniem. Poprawnie ujęte nauczanie czytania jest nauczaniem czytania zatem kształcącym i wychowującym.

Jak je realizować? Jakie metody należy stosować przy jego realizowaniu?

4. KRYTERIA POPRAWNOŚCI METOD NAUCZANIA CZYTANIA

Metody nauczania czytania powinny być zgodne z podstawową funkcją procesu czytania, być dostosowane do natury celów nauczania czytania oraz do właściwości psychicznych ucznia. Dominującą ich cechą powinno być takie organizowanie nauczania czytania, by uczeń miał skierowaną uwagę zawsze na treść tekstu, by czytanie tekstu było środkiem prowadzącym do interesującego go celu lub samo było dlań celem interesującym oraz by tekst, przeznaczony do czytania, był dostosowany do potrzeb i zainteresowań ucznia, a także do jego doświadczenia, posiadanej wiedzy i posiadanych intelektualnych możliwości.

O poprawności lub wadliwości stosowanych metod nauczania czytania można sądzić zatem według tego, czy i w jakiej mierze stwarzają one uczniom warunki dla należytego wnikania przez nich w treść tekstów, a więc: czy i w jakim stopniu wywołują u nich potrzebę czytania ze zrozumieniem, czy i w jakim stopniu aktywizują ich w tym kierunku oraz czy i w jakiej mierze dają im możliwość czytania ze zrozumieniem. Są to zasadnicze kryteria poprawności metod nauczania czytania, mające zastosowanie na wszystkich poziomach nauczania: od poziomu elementarnego, zatem od klasy pierwszej szkoły podstawowej lub nawet od przedszkola, kiedy to dzieci zaczynają dopiero uczyć się czytać, do poziomu uniwersyteckiego, gdzie studenci wdrażani są do samodzielnego studiowania tekstów w sposób reproduktywny oraz w sposób krytyczny.

Zobaczmy, jak wygląda zastosowanie tych kryteriów na poziomie nauczania elementarnego. Posłużymy się tu przykładem lekcji czytania przeprowadzonej przez Zofię Słobodzian w zgodzie z tymi kryteriami. Zacytujemy tu charakterystyczne fragmenty własnego jej sprawozdania z lekcji na temat polskiego morza, jakie nam ona przedstawia, wśród sprawozdań z wielu innych jej lekcji, w swojej książce [1].

> „Lekcję o morzu — pisze Zofia Slobodzian — poprzedza gruntowniejsze przygotowanie. Uprzednio oglądamy z klasą artystyczne obrazy i ilustracje o morzu. Są to widoki morza w różnych porach dnia i nocy, morze gładkie jak lustro i morze falujące, morze łagodne i groźne w czasie burzy i sztormu. Na morzu widzimy okręty i różne statki motorowe i żaglowe, kutry rybackie i małe żaglówki [...]

[1] Zofia Słobodzian: Twórcza praca dziecka. Działanie jako droga poznania i rozwoju. Warszawa 1961 PZWS ss. 125, 2 nlb., ilustr.

Chodzi o to, by dzieci oglądając morze w obrazach wielkiego malarstwa wzruszały się jego pięknością i potęgą bez żadnych słów. Niech przemawia do ich uczucia i rozumu artyzm swoim osobliwym językiem. Niech dziecko patrzy na obraz morza — cieszy się pięknem barw, harmonią kształtów — odkrywa wartości, których jeszcze w tej chwili umysłem ogarnąć nie potrafi, a które zachwycają jego oczy — niech uczy się wpatrywać głębiej w otaczający świat. Chodzi tu o konkretność i śmiałość widzenia, o wyrabianie wrażliwości i uczucia w zetknięciu z dziełami sztuki [...].

Gdy rozpoczynamy lekcję o naszym morzu, mamy już za sobą radosne przeżycia i niezwykłe spostrzeżenia z uprzednich naszych kontaktów z malarstwem marynistycznym.

Lekcję zaczynam od zapowiedzi:

Dziś będziemy malować morze. Aby jednak wiedzieć, jak je przedstawić w naszych malowankach, przedtem musimy przeczytać tekst, opisujący wygląd polskiego morza.

Będziemy czytać bardzo uważnie, bo od tego zależy powodzenie rysunku. Im więcej zapamiętamy z czytania, tym ładniejszy będzie nasz obrazek. Zobaczymy, kto z nas najlepiej namaluje to, o czym przeczyta. Czytamy wszyscy po cichu. Jeżeli ktoś nie będzie rozumiał jakiegoś wyrazu lub zdania — poprosi o wyjaśnienie. A oto tekst:

Morze zielone jak szkło butelki,
Na piasku plaży — białe muszelki.
Zielona fala przypływa z dala,
A za nią druga i trzecia fala!
A każda fala płynąc do brzegu
Włożyła czepek bielszy od śniegu.
Czepek prześlicznie został utkany
Z bryzgów bieluśkiej, puszystej piany.
Na statkach flaga czerwono-biała
Na samym szczycie masztów powiała.
A głos syreny płynąc w przestworza,
Mówi o pięknie polskiego morza [1].

[...] Otrzymany tekst dzieci czytają kilkakrotnie dla lepszego zrozumienia i zapamiętania jak największej ilości szczegółów. Pytają o niezrozumiałe wyrazy i trudniejsze zwroty i czytają całość ponownie.

Ćwiczą się w czytaniu bez żadnej ingerencji, bez żadnego przymusu z zewnątrz. Kieruje nimi ich osobista potrzeba zdobycia jak największej ilości rzeczowych danych do frapującej działalności, jaką stanowi perspektywa malowania morza. Czytając cicho kilkakrotnie dany tekst, starają się nagromadzić jak najwięcej wiadomości, by je potem bardzo bogato odtworzyć na papierze.

Sam fakt czytania jeszcze ich nie interesuje. On jest w tej chwili ważny dla nauczyciela.

Wywoławszy natomiast zainteresowanie morzem pokazem artystycznych obrazków i zapowiedzią malowanki, przeniosłam to zainteresowanie na czytanie tekstu, a rysunek wykorzystałam jako środek do osiągnięcia lepszych wyników w czytaniu. Czynność malowania zaprzęgłam w służbę czytania, wysuwając je w oczach dziecka na plan pierwszy.

[1] Z. Obniski: Święto morza. *Świerszczyk* 1955 nr 43 s. 674 (fragmenty — częściowo zmienione).

Po dokładnym zapoznaniu się dzieci z treścią czytanego utworu i po otrzymaniu kilku niezbędnych informacji, zabierają się do malowania.

Mają w pamięci słowa wiersza:

Zielona fala przypływa z dala,
A za nią druga i trzecia fala!

[...] Jedna zielona fala, druga i trzecia... Pod rękami dziecka ożywają fale, oddycha morze — czytane słowo zamienia się w barwny ślad, czytane słowo obleka się w konkretny kształt jego wyobrażeń.

I znowu oczy dziecięce śledzą litery druku. Jak tam piszą o tych falach? — głowy ponownie pochylają się nad czytanym tekstem.

— Aha! Każda fala ma czepek z bielutkiej piany...

[...] Widać, że dzieci niezwykle interesuje malowany temat. Wykonują go z niesłychaną swobodą i radością [...] Ręka kładzie kolory beztrosko, a rytmiczne kreski układają się rozsądnie i tworzą morze.

Jest przy tym duża ścisłość i zdecydowanie, świadomość i twórcze skupienie. Całość jest wyrazem przyjemności, jaką sprawia dziecku dobieranie farb i ruch pędzla [...].

Głowy dzieci pochylają się znowu nad tekstem.

Czytają: „Na statkach flaga czerwono-biała na samym szczycie masztów powiała".

Muszą być na morzu namalowane jeszcze statki i flagi.

Wyrastają spod pędzla okręty, statki i łodzie. Wykwitają flagi biało-czerwone, bo przecież to polskie statki, na polskim morzu [...]

Dzieci upraszczają morskie środki lokomocji, unikają zawiłości i skomplikowania, odrzucają szczegóły, które by mogły przejrzystość całości przesłonić.

Malowanka odtwarzająca polskie morze bardzo się dzieciom podoba. Nie tylko dzieciom — urzeka nawet dorosłych [...].

Gdy wspólnie z dziećmi przeprowadzamy analizę ukończonych prac, przeżywamy znowu wszystko to, co nasze malowanki mają do powiedzenia. Przyjemność oglądania prac pod koniec lekcji pozwala odkrywać wciąż coś nowego, coś, co cieszy oczy i karmi umysł.

Najwyżej oceniana jest przez dzieci trafność odtworzenia treści czytanego tekstu.

...bo przecież tam jest tak napisane...

I po raz któryś z rzędu zaczyna się czytanie z jednakową ciekawością i porównywanie słów drukowanych z ich przedstawieniem plastycznym.

Dzieci nawet nie spostrzegły, kiedy bez najmniejszego przymusu z niegasnącym zainteresowaniem nauczyły się czytać i rozumieć treść dużego odcinka drukowanego słowa.

Ciche czytanie osiągnęło swój cel. Tekst został zrozumiany. Dzieci potrafiły śledzić słowa tekstu i przetłumaczyć zawarty w nich sens na samodzielną formę plastyczną. Dokonanie tego wymagało intensywnej pracy umysłowej. Aby zaznaczyć w rysunku wszystkie szczegóły, o których dziecko czytało w tekście, musiało ono przywołać na pamięć całą swoją dotychczasową wiedzę o danym temacie. Występuje tutaj jeszcze coś więcej. Poważny proces myślowy dziecka, obejmujący szczegółową analizę słowną, a doprowadzający do uogólnionego, plastycznego opisu rzeczy i zjawisk [1].

[1] Zofia Słobodzian: Twórcza praca dziecka, op. cit., s. 109—112.

Powiedzieliśmy wyżej, że metoda nauczania czytania jest poprawna, jeśli stwarza warunki dla wnikania przez uczniów w treść tekstów, przeznaczonych dla nich do czytania. A warunki takie stwarza wtedy, gdy: wzbudza u uczniów potrzebę czytania takich tekstów, wywołuje u nich maksymalne zaangażowanie i aktywność w tym kierunku, a treść tekstów jest dostosowana do możliwości rozumienia jej przez uczniów.

W przytoczonym przykładzie wszystkie te warunki zostały wypełnione. Dzieci chciały czytać dany im tekst, chętnie go czytały i były w stanie wnikać w jego treść. Choć tekst nie był dla nich zbyt łatwy, czytały go wielokrotnie, nie przymuszane do tego, gdyż pragnęły uchwycić i zapamiętać jak najwięcej z tego, co zawierał w swej treści. A pragnęły to osiągnąć, bo było im to potrzebne dla należytego wykonania interesującego ich zadania, jakim było dla nich malowanie morza. Czytanie było dla nich środkiem wiodącym ich do interesującego celu i ułatwiającym im jego realizowanie. Toteż czytanie sprawiało im przyjemność w miarę, jak coraz dokładniej udawało im się wychwytywać wszystkie szczegóły, zawarte w tekście.

W procesie tak zaaranżowanego czytania dzieci nie tylko opanowywały sensomotoryczną technikę odcyfrowywania wyrazów i zdań w mowie i usprawniały ją przez wielokrotne czytanie tekstu, lecz zdobywały przez cały czas potrzebne im informacje, myślały, rozumowały i czyniły zastosowania ze zdobywanych wiadomości, a równocześnie, uzyskując z czytania ten pożądany przez nie praktyczny efekt, rozbudzały i utrwalały swoje zamiłowanie do czytania. Tak zorganizowane czytanie na lekcji było nauczaniem czytania kształcącym i wychowującym zarazem.

Funkcją czytania jest zawsze wnikanie w treść tekstu czytanego. Poprawną metodą nauczania czytania jest zawsze natomiast stwarzanie warunków, które pobudzają czytających do wnikania w treść tego, co czytają, i ułatwiają im rozumienie tekstu. Ponieważ czytanie jest jedną z podstawowych form zdobywania wiedzy, wewnętrznego naszego wzbogacania się i rozwoju, przeto stwarzanie uczniom w szkole warunków, pobudzających ich do należytego wnikania w treść tekstów wszelkiego rodzaju, praktykowane powinno być na wszystkich poziomach kształcenia. W im wyższym stopniu stwarza takie warunki określona metoda pedagogicznego działania, tym bardziej jest ona poprawna.

O tym, jak uczył czytać dzieła filozoficzne Kazimierz Twardowski i w jaki sposób stwarzał warunki pobudzające studentów do wnikania w treść studiowanych przez nich tekstów, dowiadujemy się z jubile-

uszowego przemówienia Tadeusza Kotarbińskiego o swoich nauczycielach [1].

Przywiązując wielką wagę do jasności i wyraźności myśli, Kazimierz Twardowski kształcił swoich studentów w ścisłości myślenia i wypowiadania się poprzez wszystkie formy pracy, m. in. i poprzez lekturę. „Aby wyrobić w uczniach jasność myśli i wypowiedzi — wspomina Tadeusz Kotarbiński — stosował [on] z predylekcją metodę streszczeń. Wszak chcąc streścić cudzą myśl, trzeba ją oddać własnymi słowami, a w tym celu trzeba ją dobrze zrozumieć. Po to jednak, by cudzą myśl dobrze zrozumieć, częstokroć trzeba ją wyklarować, trzeba ją rozczłonkować i wysłowić nieraz wnikliwiej i dokładniej, niż to uczynił autor streszczanego dzieła. Przez klarowanie tedy cudzych myśli za jego przewodem — klarowało się myśli własne [...]. Toteż wychowywał Twardowski rzesze swych uczniów — dodaje Tadeusz Kotarbiński — na ludzi wprawnych w rozumieniu cudzych myśli i sprawnych w wypowiadaniu myśli własnych, zaprawiając ich przeto do dobrego nauczycielskiego rzemiosła" [2].

Wychowywał — dodajmy — m. in. poprzez stwarzanie warunków, w których wnikanie w treść czytanego dzieła filozoficznego było dla studenta koniecznym środkiem wykonania przez niego konkretnego zadania, a mianowicie: streszczenia własnymi słowami przeczytanego tekstu filozoficznego.

Zestawiając razem obydwa przykłady nauczania czytania, praktykowanego na poziomie uniwersyteckim i na poziomie elementarnego nauczania, możemy stwierdzić, że metoda postępowania pedagogicznego, stosowana na uniwersytecie przez Kazimierza Twardowskiego, podobna jest pod istotnymi względami do metody pracy, stosowanej w kl. I przez Zofię Słobodzian. W obydwu wypadkach mamy do czynienia z tym samym zjawiskiem i tą samą prawidłowością: ze skierowaniem uwagi czytających na treść tekstu, wywołaniem u nich potrzeby wnikania dokładnego w tę treść i pobudzeniem ich aktywności w tym kierunku, na skutek stworzenia takiej sytuacji, w której czytanie staje się dla czytających racjonalnym i koniecznym środkiem prowadzącym ich do uznanego przez nich celu, środkiem niezbędnym dla osiągnięcia tego celu. Obydwa przykłady są ilustracją zastosowania poprawnych metod nauczania czytania, odpowiadających sformułowanym wyżej kryteriom.

Jeśli chodzi o nauczanie czytania na stopniu elementarnym, to tzw. syntetyczne metody nauczania czytania (sylabizowania, głoskowa i zgłoskowa) nie spełniają tych kryteriów, natomiast speł-

[1] Tadeusz Kotarbiński: Sprawność i błąd (Z myślą o dobrej robocie nauczyciela). Warszawa 1956 PZWS (Zob. rozdz. 1: Nauczyciele sztuki nauczania s. 6—15).
[2] Ibidem s. 12.

niają je w znacznym stopniu metody analityczno-syntetyczne, a zwłaszcza analityczne, jeśli są stosowane w sposób prawidłowy. Może to mieć miejsce w poprawnym realizowaniu systemu nauczania łącznego na tym szczeblu nauczania lub w poprawnym zastosowaniu metody tzw. ośrodków zainteresowań, metody projektów itp.

5. PODSTAWOWE WYTYCZNE W SPRAWIE NAUCZANIA CZYTANIA REPRODUKTYWNEGO — POTRZEBA STOPNIOWEGO WDRAŻANIA MŁODZIEŻY DO CZYTANIA KRYTYCZNEGO

Ze względu na zasadniczą funkcję procesu czytania i jej doniosłość społeczno-kulturową i psychologiczno-rozwojową, scharakteryzowaną wcześniej w niniejszej pracy, czytanie powinno być uprawiane przez uczniów pod kierunkiem nauczycieli uczących wszystkich przedmiotów. Jest ono bowiem jedną z form uczenia się, kształcenia i wychowywania. Powinno być wykorzystywane przez wszystkich nauczycieli dla zwiększania skuteczności prowadzonej przez nich pracy pedagogicznej w szkole. Wszyscy też powinni partycypować solidarnie w stopniowym zaszczepianiu i rozwijaniu kultury czytelniczej u swoich uczniów i przygotowywać ich do przyszłego samouctwa, samokształcenia i samowychowania poprzez kierowanie ich lekturą w zakresie swych specjalności.

Wdrażanie do czytania i kierowanie czytaniem uczniów, w ramach nauczania wszystkich przedmiotów, powinno odbywać się w zgodzie ze sformułowanymi wyżej kryteriami poprawności metod nauczania. Tylko wtedy może być pożyteczne i prowadzić do właściwego celu. Jeśli zaś nie jest tak stosowane, odbywa się to ze szkodą dla skuteczności nauczania każdego przedmiotu. Wystarczy tu, dla ilustracji tego twierdzenia, zwrócić uwagę na fakt, iż jedną z istotnych przyczyn natrafiania na trudności przy nauczaniu matematyki jest niedostateczne przywiązywanie niejednokrotnie wagi przez nauczycieli do dokładnego czytania przez uczniów tekstu zadań, które mają rozwiązywać, oraz pozwalanie uczniom na czynienie prób rozwiązywania ich bez uprzedniego upewnienia się, czy zrozumieli oni należycie rzeczową treść zadań i czy potrafią, na dowód tego, przedstawić ją wiernie, ale własnymi słowami. Jest rzeczą oczywistą, że dokładne uchwycenie treści rzeczowej zadania jest wstępnym, elementarnym warunkiem możliwości samodzielnego jego rozwiązania. Dla wypełnienia tego warunku konieczne jest naprzód należyte przeczytanie i zrozumienie tekstu, czyli wniknięcie w treść zadania.

W procesie nauczania występować mogą i powinny dwa rodzaje czytania: czytanie reproduktywne i czytanie krytyczne.

Czytanie reproduktywne zmierza do wniknięcia w treść tekstu i jej należytego odtworzenia własnymi słowami. Czytanie krytyczne zmierza natomiast do uchwycenia treści zawartej w tekście i jej reprodukcji, przy równoczesnym krytycznym do niej ustosunkowaniu się własnym, przy równoczesnym zajęciu stanowiska w sprawach, jakie są omawiane w tekście i w określony sposób rozwiązywane.

Szkoła powinna przygotowywać swych uczniów do obydwu rodzajów czytania. W tym celu powinna im dostarczyć odpowiednich uświadomień w sprawie istnienia tekstów różnego typu, od artykułów, rozpraw, felietonów poprzez podręczniki, informatory, encyklopedie do monografii, bibliografii i różnego rodzaju innych publikacji, wskazując do czego służą, jaki z nich można wynieść pożytek i jak należy z nich korzystać. Obok informacji na ten temat, szkoła powinna dawać uczniom częste okazje do korzystania z różnego typu publikacji, przy okazji nauczania poszczególnych przedmiotów, i przez częste praktyczne zastosowania starannie przygotowywać uczniów do korzystania w przyszłości samodzielnie z tekstów różnego rodzaju, do umiejętnego ich doboru i do czynienia z nich właściwego użytku.

Dla umiejętnego doboru dzieci potrzebna jest uczniom świadomość istnienia publikacji różnego rodzaju o niejednakowym przeznaczeniu. Dla czynienia z dzieł właściwego użytku natomiast potrzebne im są zarówno elementarne uświadomienia na temat struktury dzieła i poszczególnych jego rodzajów, jak i znajomość elementarnych zasad, którymi powinni się kierować przy czytaniu dzieł wszelkich i dzieł poszczególnych rodzajów.

Uczniowie powinni w szkole poznać teoretycznie i praktycznie strukturę książki: funkcję tytułu, podtytułu, przedmowy, wstępu, spisu treści, tytułów rozdziałów, wyodrębnionych w ich ramach paragrafów i ustępów, a także rolę spisu literatury oraz indeksów alfabetycznych przedmiotowego i autorskiego.

Powinni być wdrażani w szkole także do czytania wszelkich tekstów w sposób celowy, rozumny, planowy. Należy ich uczulać na potrzebę posiadania zawsze wyraźnej świadomości tego, jakiego rodzaju tekst mają przed sobą, jaki mogliby, a jaki pragną z niego uczynić użytek. Powinni być też uczulani jak najbardziej na sformułowania tytułów, którymi są opatrzone czytane przez nich teksty różnego typu, od drobnych artykułów do obszernych dzieł. Powinni być zaprawiani do dostrzegania w tytułach ukrytych tematów oraz zagadnień i pamiętać o nich w trakcie czytania dzieła. Ułatwi im to wnikanie w treść tekstu, jej reprodukowanie i krytyczną analizę.

Powinni być też wdrażani do podejmowania rozumnej decyzji, w jakim zakresie mają korzystać z poszczególnych

książek. W tym celu, biorąc książkę do ręki, muszą: rozszyfrowywać tytuł, podtytuł; brać pod uwagę tematykę poszczególnych rozdziałów, przytoczonych w spisie treści; konfrontować tytuł książki ze spisem treści, zaznajamiać się z przedmową i ze wstępem. Wszystko to dla zorientowania się w problematyce rozpatrywanej w książce i zdobycia świadomości, na ile ta problematyka może ich aktualnie interesować i być im przydatna.

W wypadku niezupełnej przydatności całości dzieła, a przydatności jego częściowej, konieczne jest jeszcze przeanalizowanie wstępne tematyki poszczególnych części i rozdziałów celem wyboru do czytania odpowiednich fragmentów książki. W wypadku studiowania całości dzieła trzeba koncentrować uwagę na problemie centralnym, dostrzec podporządkowane mu problemy podrzędne, zaznaczone w tytułach poszczególnych rozdziałów, mieć je wszystkie w świadomości zaznajamiając się z tekstem, dążąc do coraz pełniejszego rozwiązania sobie problemu głównego i problemów mu podporządkowanych. Przy częściowym korzystaniu z dzieła trzeba studiować wybrany jego fragment, korzystając z indeksów dla odszukania dodatkowo, poza czytanym fragmentem i tych miejsc w książce, w których dana sprawa czy zagadnienie są jeszcze omawiane.

W miarę posuwania się naprzód w swym rozwoju i przechodzeniu na coraz wyższe szczeble kształcenia, uczniowie powinni być wdrażani w coraz wyższym stopniu do czytania dzieł krytycznego, zdobywając do tego potrzebne uświadomienia i odpowiednią zaprawę praktyczną. Powinni wiedzieć, że czytanie krytyczne ma głównie na celu poddanie próbie własnych poglądów i własnego stanowiska, a zatem: poszukiwanie w tekście argumentów przemawiających za tymi poglądami i stanowiskiem lub przeciw nim, pogłębianie i umacnianie się w swych twierdzeniach, uzupełnianie i korygowanie ich, względnie odrzucanie.

Przystępując do czytania krytycznego muszą, podobnie jak przy czytaniu reproduktywnym, analizować naprzód tytuł dzieła, wnikać w problematykę, jaką w sobie kryje, porównywać tytuł ze spisem treści, badać przedmowę i wstęp, a po zorientowaniu się w tym, co można znaleźć w tekście i na jakim poziomie teoretycznego ujęcia, uświadomić sobie, w czym lektura całości dzieła czy wybranego jego fragmentu może mu pomóc, by rozwiązać własne problemy dotychczas niecałkowicie rozwiązane, by poddać własne poglądy tymczasowe dodatkowej kontroli, by znaleźć dla nich pełniejsze uzasadnienie względnie dostateczne argumenty dla ich całkowitego odrzucenia lub częściowego zmodyfikowania.

Przy czytaniu krytycznym konieczne jest nastawienie się na lojalne uchwycenie właściwego stanowiska autora, jego głównej tezy i stopnia uzasadnienia jej przez autora. Wymaga to uważnego prze-

śledzenia toku wywodów i jakości przytaczanych przez niego argumentów z punktu widzenia ich poprawności i wystarczalności. Dla wiernego ujęcia poglądów autora trzeba korzystać z uzupełniających wyjaśnień poszczególnych spraw, zawartych w różnych miejscach książki. Przewodnikiem pozwalającym odszukanie miejsc, gdzie omawiane są dodatkowo poszczególne tematy, jest skorowidz przedmiotowy. Czytając krytycznie całość dzieła lub niektóre tylko jego fragmenty, trzeba ustosunkować się nie tylko do głównych twierdzeń autora i sposobów ich uzasadniania przez niego, lecz także do poszczególnych zdań i twierdzeń, do języka, jakim autor się posługuje, do używanych terminów i reprezentowanych przez nie pojęć itp.

Zarówno przy czytaniu reproduktywnym, jak i przy czytaniu krytycznym uczniowie powinni być wdrażani do sporządzania sobie notatek trojakiego rodzaju: starać się uchwycić i sformułować główną myśl autora oraz myśli podrzędne i uzupełniające ją, oraz czynić to i zajmować także własne stanowisko w tym względzie; starać się streścić czytane dzieło z wydobyciem głównych myśli i odtworzeniem toku uzasadniania ich przez autora, albo czynić to i wyrażać nadto własny sąd krytyczny w sprawie i tych myśli, i sposobu ich uzasadniania przez autora; wypisywać najbardziej reprezentatywne dla całości dzieła urywki jako ilustrację stanowiska autora, albo czynić to i zajmować własne stanowisko w danej sprawie oraz rejestrować dla ilustracji inne, mniej reprezentatywne urywki, uważane za błędne, lub takie, wobec których zachowujemy większą lub mniejszą rezerwę. Notatki, tak lub inaczej sformułowane, świadczą o tym, czy i w jakiej mierze czytający dzieło wniknął w treść tekstu czytanego. Mogą być podstawą do dalszej pracy pedagogicznej w celu pogłębienia procesu kształcenia uczniów w szkole w ramach nauczania poszczególnych przedmiotów.

V. Wnioski praktyczne

W pracy tej dokonaliśmy analizy psychologicznej i socjologicznej procesu czytania i w świetle tej analizy rozpatrzyliśmy zagadnienie stanu nauczania czytania w szkołach, zagadnienie analfabetyzmu, kultury czytelniczej i czytelnictwa w społeczeństwie, poddaliśmy krytyce dotychczasowy program i dotychczasowe metody nauczania czytania w szkołach, zarysowaliśmy ogólny projekt rozszerzonego programu nauczania w tym zakresie, jak również sformułowaliśmy ramowe wytyczne, dotyczące metod nauczania czytania na stopniu elementarnym, średnim i wyższym.

Przeprowadzona charakterystyka procesu czytania pociągnęła za sobą szereg praktycznych wniosków, które, przedstawione w streszczeniu, brzmią, jak następuje:

czytanie, którego podstawową funkcją jest wnikanie w treść tekstów, powinno zajmować więcej niż dotychczas miejsca w procesie nauczania, kształcenia i wychowywania młodzieży;

metody nauczania czytania na stopniu elementarnym powinny być od początku zgodne z podstawową funkcją tego procesu, zatem wyeliminowane ze szkoły, jeśli nie spełniają tego warunku;

uczniowie powinni w szkole więcej czytać i w większym stopniu czerpać wiedzę z książek, niż czynią to obecnie, przy czym powinni czytać wnikliwie teksty różnego rodzaju, nie tylko zatem pod kierunkiem nauczycieli języka ojczystego, ale i pod kierunkiem wszystkich innych nauczycieli w szkole;

czytanie, właściwie ujęte, powinno stać się jedną z podstawowych form uczenia się młodzieży w szkole i być drogą, prowadzącą nie tylko do zwiększenia skuteczności nauczania poszczególnych przedmiotów szkolnych i uzyskiwania w ich ramach lepszych wyników, ale i do poprawienia jakości kształcenia i wychowywania młodzieży w szkole;

poprzez upowszechnienie tej formy pracy uczniów i stosowanie jej w procesie nauczania wszystkich przedmiotów szkolnych, przy solidarnym, aktywnym współudziale kierowniczym wszystkich nauczycieli, można doprowadzić do zaszczepienia młodzieży w szkołach większej kultury czytelniczej, niezbędnej w późniejszym samodzielnym jej kształceniu się, dokształcaniu i doskonaleniu.

Dla zapewnienia lepszej realizacji tego, co wyrażają sformułowane wyżej wnioski i zarazem postulaty pedagogiczne, konieczne jest szerokie uświadomienie teoretyczne nauczycielstwa w rozpatrywanej tu problematyce, która mogła być przedstawiona i naświetlona w tej pracy jedynie w sposób ramowy. Konieczne jest poświęcenie tej problematyce więcej miejsca w programie kształcenia nauczycieli w liceach pedagogicznych, w studiach nauczycielskich, w wyższych szkołach pedagogicznych i na uniwersytecie. Trzeba ją też uczynić przedmiotem rozważań na kursach i konferencjach nauczycielskich, w procesie dokształcania, samokształcenia i doskonalenia się nauczycielstwa. Szerokie uświadomienie nauczycieli w tym zakresie przyczyni się z pewnością do lepszej realizacji reformy szkolnej w duchu określonym wytycznymi VII, XI i XIII Plenum KC PZPR.

ФЕЛИКС КОРНИШЕВСКИ

О ПОЛНОЙ ПРОГРАММЕ И ПРАВИЛЬНЫХ МЕТОДАХ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ В ШКОЛАХ

Работа содержит критику актуального положения обучения чтению в школах, а также обосновывает проект их программных и методических усовершенствований.

Автор доказывает, что задачи, которые ставит себе школа в объеме обучения чтению, являются ограниченными и односторонними. Они не отвечают требованиям современной жизни и не приспособлены к возрастным потребностям ученика. Методы, применяемые при реализации этих задач, очень часто порочны, т. к. опираются на неправильном подходе к сущности чтения и его основной функции. Не содержание текста, не потребности и психологические возможности ученика часто играют в них главную роль, а только внешняя, техническая сенсомоторическая сторона процесса чтения. В результате, при ограниченном и одностороннем подходе к задачам, а также порочно применяемых методах обучения, ученики покидают школу, не обладев соответствующей читательской культурой: их читательские потребности ограничены, они не умеют находить нужные тексты и не умеют их читать эффективно, рационально и критически.

Чтобы изменить это неудовлетворительное положение вещей, автор предлагает и обосновывает определенные программные и методические усовершенствования. Трактуя чтение, как интегральный компонент всякого образования и основную форму дальнейшего самообучения и самообразования, автор придерживается мнения, что учить читать надо не только в начальной школе и не только в рамках изучения родного языка, но и в процессе обучения всем предметам на всех уровнях начальной, средней и высшей школы. Необходимо предлагать для чтения тексты различного типа и с различной степенью трудности. Необходимо применять методы обучения чтению согласно с основной функцией этого процесса, всегда приспособленные к потребностям и уровню развития читающих.

Эта работа носит аналитическо-описательный и нормативно-обосновывающий характер. Психологический и социологический анализ процесса чтения является исходным пунктом содержащихся в ней рассуждений. В свете этого анализа автор оценивает результаты сравнительных исследований состояния обучения чтению в школах евопейских и неевропейских стран, критикует действующую программу и действующие методы обучения чтению и формирует постулаты, касающиеся как программы, так и методов обучения чтению на элементарной, средней и высшей ступени.

FELIKS KORNISZEWSKI

FOR THE FULL SYLLABUS AND PROPER METHODS IN TEACHING OF READING IN SCHOOLS

The article contains criticism of the present state of teaching of reading in schools and presents a justified project of improvements in syllabi as well as in teaching methods in this area.

The author states that the objects of the school, as far as teaching of reading is concerned, are too limited and onesided. They do not keep up with the demands of the contemporary life and do not meet the developmental needs of the pupil. The teaching methods applied are often inappropriate as they are based on a faulty

interpretation of the reading process and its fundamental function. The stress is laid on the form, technique, and sensomotoric aspect of the reading process instead of the meaning of texts as well as of the needs and psychic possibilities of the pupil. In consequence of those limited and onesided objects and faulty teaching methods, the pupils leave schools of all the types and grades without having acquired necessary reading culture. They have limited reading demands, they do not know to look for what they want to read and they cannot read the texts efficiently, rationally and critically.

The author suggests and justifies certain improvements in the syllabi as well as in the teaching methods. He finds reading to be an integral part of any teaching process and the fundamental part of prospective self-instruction and is of the opinion that reading should be taught not only in the primary school during the lessons of the native language, but in the process of teaching of all subjects at all levels of the primary, secondary and higher schools. Students should be accustomed to read diverse texts representing diverse grades of difficulty. Proper methods in accordance with the fundamental function of the reading process should be applied and adapted to the needs of the readers and their developmental level.

The article has a character of an analytical and descriptive as well as of a normative and argumentative work. A psycho-sociological analysis of the reading process is a starting point for the discussion. In the light of the results of this analysis the author compares the actual state of the teaching of reading in European and non-European schools, critisizing the syllabi and teaching methods and suggesting improvements concerning both the syllabi and the methods of teaching of reading at primary secondary and higher levels.

JÓZEF SZYMAŃSKI

ROLA KIEROWNIKA W DOSKONALENIU PRACY SZKOŁY PODSTAWOWEJ

1. Osobowość kierującego

Kierownikowi szkoły przypada zasadnicza rola w tworzeniu właściwej atmosfery pracy, koordynowaniu wszystkich poczynań składających się na całość życia szkolnego, realizowaniu i egzekwowaniu programów nauczania, zabezpieczaniu materialnych warunków pracy szkoły, wypracowywaniu najlepszych wzorów i tradycji szkoły oraz reprezentowaniu jej na zewnątrz.

Istotną wartość dla doskonalenia pracy szkoły posiada nie tylko bezpośrednia praca kierownika, ale również współdziałających z nim sojuszników, między innymi: rady pedagogicznej, organizacji partyjnej i związkowej, komitetu rodzicielskiego i organizacji uczniowskich działających na terenie szkoły.

W środowisku szkolnym opierającym swą działalność na zasadzie wzajemnej odpowiedzialności i podporządkowania nie może być podziału na kierujących i wykonawców. Organizacja życia szkolnego wymaga, by wszyscy pracownicy szkoły i uczniowie wykazali się niezbędną aktywnością i samodzielnością oraz umiejętnością pokierowania pracą na powierzonym odcinku.

W pełni świadome i sprawne kierownictwo oparte na zasadzie demokratycznego współdziałania stanowi czynnik decydujący o pomyślnej realizacji podejmowanych przez szkołę zadań.

Kierownika szkoły powinny wyróżniać na tle współpracującego z nim zespołu ogólna inteligencja, rzetelna wiedza, stała aktywność i odpowiedzialność, wytrwałość w dążeniu do wyznaczonego celu, zdolność do jawnej i sprawiedliwej oceny, skromność i uprzejmość, a jednocześnie stanowczość oraz łatwość nawiązywania kontaktu z ludźmi. Istotny czynnik stanowi również odpowiednia praktyka pedagogiczna, przywiązanie do zawodu, uspołecznienie i troska o dobro młodzieży.

Ze stanowiskiem kierownika szkoły wiążą się określone uprawnienia i odpowiedzialność za powierzoną placówkę. Kierownik jako przełożony wszystkich pracowników szkoły zobowiązany jest do przestrzegania praworządności, stałego uwzględniania w działalności szkoły interesu społecznego, dążenia do uzyskiwania coraz lepszych rezultatów w pracy dydaktycznej i opiekuńczo-wychowawczej.

W środowisku szkolnym istotnym elementem jest wytworzenie właściwej kultury pracy wyrażającej się: wspólnym dążeniem pracującego zespołu do osiągnięcia zamierzonego celu, umiejętnością współżycia, ścisłym i rzetelnym przestrzeganiem ustalonych norm postępowania.

W praktyce szkolnej spotykamy się z różnymi postawami ludzi zajmujących stanowiska kierownicze. Postawy te uzależnione są od środowiska społecznego, przygotowania zawodowego kierownika, jego doświadczenia, osobistej kultury i uczuciowego powiązania z wykonywaną pracą. Kierownicy słabo przygotowani starają się jedynie dostosować do stawianych odgórnie wymagań, niechętnie odnoszą się do wszelkich inicjatyw współpracowników, widzą w nich rywali, boją się obnażyć swoją słabość i brak przygotowania. Oczywiście, trudno obciążać za taką postawę kierowników szkół, jest ona często wytworem panujących w danym środowisku stosunków, wynikiem fałszywych ocen stosowanych przez czynniki nadzorujące pracę kierowników szkół.

Jeżeli więc chcemy rzeczywiście doskonalić pracę szkół, to winniśmy zagwarantować niezbędne warunki do prawidłowego i sprawnego kierownictwa; właściwe kwalifikacje, stałe doskonalenie zawodowe, upowszechnianie doświadczeń, zagwarantowanie trwałości i ciągłości pracy kierownika, pozostawienie niezbędnej samodzielności w działaniu i podejmowaniu decyzji stanowić będą najlepszą gwarancję sprawnego działania. Funkcję nadzoru i kontroli powinna przejmować stopniowo sama szkoła — jej czołowy aktyw, współdziałający na co dzień i korygujący wszelkie poczynania kierującego.

2. Tworzenie kierowniczego kolektywu

Doświadczenia szeregu szkół np. w Związku Radzieckim wskazują na celowość powoływania kierowniczego kolektywu szkoły. Stworzenie takiego kolektywu leży w interesie samego kierownika i władz szkolnych sprawujących nadzór pedagogiczny nad szkołą. Na podstawie doświadczeń niektórych szkół m. st. Warszawy można stwierdzić, że niewątpliwie w skład takiego kolektywu winni wejść — obok kierownika — sekretarz podstawowej organizacji partyjnej, przewodniczący organizacji związkowej, przewodniczący komitetu rodzicielskiego, zastępca kierownika, kierownik świetlicy oraz lekarz szkolny.

Niewątpliwie o sukcesach zadecyduje morale tego kolektywu, jego bezinteresowność w pracy, życzliwość dla pracowników, gotowość do sumiennego wykonywania obowiązków.

Trudno ustalić, jak często i dla jakich spraw winien się zbierać wymieniony kolektyw. Częstotliwość spotkań wyznaczać będą aktualne problemy życia szkolnego wymagające zespołowej decyzji, m. in. organizacja nowego roku szkolnego i jego zakończenie, przygotowywanie uroczystości szkolnych, wycieczek, wczasów, podejmowanie decyzji dotyczących higieny i bezpieczeństwa dzieci, funkcjonowania świetlicy i stołówki szkolnej, wyposażenia szkoły w sprzęt i pomoce naukowe.

Kolektywnej decyzji wymagają również sprawy socjalno-bytowe nauczycieli i innych pracowników szkoły, a mianowicie: nagrody, zapomogi, wnioski o mieszkania, kierowanie na studia, kursy dokształcające i inne. Spotykane są również przykłady systematycznych narad na początku lub na końcu tygodnia w celu omówienia ważniejszych zadań podejmowanych przez szkołę w ciągu tygodnia.

Niezależnie od częstotliwości spotkań kolektyw kierowniczy, aby osiągnąć powodzenie, powinien mieć na uwadze: zapewnienie korzystniejszych warunków wszystkim pracownikom, gwarantowanie wzajemnego dobrego współżycia i poszanowania, obiektywne rozwiązywanie ewentualnych konfliktów, ukazywanie perspektyw rozwojowych szkoły, stałą troskę o młodzież i jej wychowanie.

Świadomość kierownika szkoły, że kolektywna decyzja nie osłabia, lecz umacnia jego autorytet, budzi zaufanie pracowników, stwarza warunki jawnej i obiektywnej oceny podejmowanych zadań, sprzyja rozwijaniu i umacnianiu demokratycznego kierownictwa.

3. Planowanie pracy szkolnej

W obecnych warunkach nieodzownym elementem w pracy szkolnej jest planowa realizacja przyjętych zadań.

Plan zawierający programowe zadania, wskazujący środki ich realizacji, odpowiedzialne osoby i terminy wykonania, powinien być przydatny w codziennym działaniu. Konkretność zadań, możliwości wprowadzania zmian i uzupełnień sprawiają, że plan stanowi podstawę działania kierownika szkoły i współdziałającego z nim zespołu.

Z omawianym przez nas planem nie mają nic wspólnego spotykane w wielu szkołach szablony „na pokaz". Często mylna interpretacja wytycznych władz oświatowych dotyczących planowania pracy sprawia, że kierownicy są zdezorientowani, pomijają użyteczność planu na rzecz strony czysto formalnej wyrażającej się w kolejności zadań, ilości rubryk itp. Zgodnie z zaleceniami Ministerstwa Oświaty kierownik szkoły jest zobowiązany opracować projekt planu pracy szkoły, ująć w nim zadania własne, rady pedagogicznej, główne zadania podejmowane przez komitet rodzicielski, świetlicę szkolną, organizacje uczniowskie. W rocznym planie powinna być podana tematyka oraz terminy sześciu obowiązujących posiedzeń rady pedagogicznej. Plan wymaga zatwierdzenia przez radę pedagogiczną — na pierwszym posiedzeniu poświęconym przygotowaniu rozpoczęcia roku szkolnego.

Zadania szczegółowe będą realizowane w okresowych planach: wychowawców klas, świetlicy, biblioteki-czytelni, organizacji uczniowskich i kół zainteresowań. Zmieniony został natomiast obowiązek innych nie wymienionych wyżej planów. Doświadczeni kierownicy szkół stwierdzają, że osiągane w pracy szkolnej sukcesy były wynikiem systematycznie powta-

rzanych w ciągu szeregu lat zadań podejmowanych przez wszystkich pracowników szkoły. Wprowadzane co roku zadania tylko pozornie się powtarzają, wzrosło przecież doświadczenie szkoły, zmienia się młodzież i ogólne warunki pracy szkoły. Wzbogacenie pracy szkoły nowymi treściami i formami realizacji nie podważa zasady zachowania ciągłości podejmowanych zadań. Chodzi jedynie o to, by „moda na nowoczesność" nie przysłoniła istotnej treści pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Pozytywne przykłady pracy szkół wskazują, że dokładne poznanie potrzeb środowiska szkolnego, ustalenie konkretnych zadań, wcześniejsze pozyskanie do ich realizacji nauczycieli i rodziców są czynnikami ułatwiającymi kierownikowi prawidłową i pełną realizację przyjętego planu pracy.

4. Praca kierownika z radą pedagogiczną

Szczególnie odpowiedzialnym zadaniem kierownika jest współpraca z radą pedagogiczną — stanowiącą często przypadkowo dobrany zespół ludzi, z którymi trzeba realizować trudne i odpowiedzialne zadania. Postawa kierownika ma zasadniczy wpływ na wzajemne stosunki i styl pracy rady pedagogicznej. Ale jednocześnie rada pedagogiczna skupiająca wiele ludzi o wysokich kwalifikacjach, dużym doświadczeniu wpływa w sposób widoczny na pozytywną lub negatywną postawę kierownika. W normalnych warunkach pracy szkoły zasadniczy ton nadają nauczyciele doświadczeni, dobrze przygotowani i aktywni, którzy potrafią pobudzić do działania pozostałych. Doświadczony kierownik zabiega w pierwszym rzędzie o pozyskanie do współpracy tej właśnie grupy nauczycieli.

Kierownik szkoły z urzędu jest przewodniczącym rady pedagogicznej. Przysługuje mu prawo organizowania posiedzeń, przewodniczenia im, powoływania komisji obejmujących część członków rady pedagogicznej, ma również prawo zawieszania wykonania uchwał i decyzji rady pedagogicznej sprzecznych z zarządzeniami władz szkolnych. W tym przypadku w ciągu trzech dni przesyła do decyzji bezpośredniej władzy szkolnej uchwałę wraz z motywami swego stanowiska.

Jednocześnie kierownik jako przewodniczący ma obowiązek:

— dbać o atmosferę życzliwości, koleżeństwa i zgodnego współdziałania nauczycieli w podnoszeniu poziomu pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły,
— pilnować należytego wykonania zadań i podjętych uchwał,
— udostępniać materiały, które będą przedmiotem obrad rady pedagogicznej,
— uzasadniać zgodnie z obowiązującymi przepisami decyzje kierownika szkoły, udzielać wyjaśnień na zebraniach ogólnych, jak również w rozmowach indywidualnych,
— przedkładać do zatwierdzenia radzie pedagogicznej projekty planów,

— składać sprawozdania z wykonania uchwał rady pedagogicznej.

Rada pedagogiczna, jako organ wewnętrzny szkoły powołany do rozważania, opracowywania i rozstrzygania spraw związanych z nauczaniem i wychowaniem oraz administracją szkoły, zobowiązana jest do współdziałania z kierownikiem szkoły i udzielania mu systematycznej pomocy, między innymi w:

— opracowaniu rocznego planu pracy i budżetu szkoły, planu zakupu pomocy naukowych, niezbędnego sprzętu szkolnego oraz uzupełnianiu księgozbioru biblioteki szkolnej,
— przygotowywaniu projektu organizacji szkoły, przydzielaniu wychowawstw, przedmiotów nauczania, rozdzielaniu społecznych funkcji opiekuńczo-wychowawczych, organizacji dyżurów nauczycieli oraz opracowywaniu planu lekcji i innych zajęć organizowanych w szkole, egzekwowaniu postanowień regulaminu uczniowskiego,
— przeprowadzaniu klasyfikacji i promowaniu uczniów, opracowywaniu analiz i wniosków zmierzających do zwiększenia sprawności nauczania,
— zapewnieniu należytej opieki uczniom mającym trudności w nauce, rozwijaniu aktywnej działalności organizacji uczniowskich,
— udzielaniu pomocy radom klasowym komitetu rodzicielskiego, podejmowaniu różnych form współpracy ze środowiskiem.

Powyższe zadania mogą być realizowane przez całą radę pedagogiczną lub przez poszczególne jej komisje, powoływane przez kierownika szkoły.

W szkole podstawowej 225 w Warszawie podjęta została próba przygotowywania i przeprowadzania posiedzeń rady pedagogicznej według ściśle ustalonego na dany okres szkolny tematu, m. in.:

1. „Wychowawcze znaczenie i organizacja pracy domowej ucznia".
2. „Podniesienie dyscypliny w szkole i zacieśnienie współpracy z rodzicami podstawą osiągnięć dydaktyczno-wychowawczych naszej szkoły".
3. „Zagadnienie bezpieczeństwa młodzieży — zapobieganie nieszczęśliwym wypadkom w szkole".
4. „Sprawność nauczania podstawowym kryterium naszej pracy".

Dla uniknięcia wielogodzinnych posiedzeń, poświęconych wystawianiu ocen, oraz ogólnych dyskusji, a nawet sporów pomiędzy członkami rady pedagogicznej, przyjęto ogólną dyrektywę, że oceny — niedostateczne i obniżone oceny ze sprawowania — omawiane będą w komisjach, a na posiedzeniu rady pedagogicznej wychowawca danej klasy (oddziału) przedstawi w imieniu komisji wnioski do zatwierdzenia.

Główny nacisk położono na posiedzeniach rad pedagogicznych na gruntowną analizę ustalonego wcześniej zagadnienia. Każdy nauczyciel miał możność wcześniejszego przygotowania swych spostrzeżeń i wniosków i zreferowania ich w ciągu kilku minut. Nauczyciele tej szkoły sami stwierdzają, że do wystąpień przygotowują się starannie.

Wszelkie sprawy nie wymagające udziału całej rady pedagogicznej mogą być omawiane w komisjach, np.:

— Komisja wychowania i opieki nad młodzieżą dokonuje przydziału wychowawstw, opracowuje regulamin uczniowski, dokonuje podziału zadań wśród organizacji uczniowskich, pomaga w organizacji świetlicy i dożywiania, wnioskuje o przyznanie zapomóg, stypendiów dla uczniów, podejmuje wnioski w sprawie uczniów niedorozwiniętych umysłowo.
— Komisja programowo-metodyczna opracowuje plan lekcji i innych zajęć, plan dyżurów nauczycieli, uzgadnia zmiany wynikające z programów nauczania, ustala zasady prowadzenia i kontroli zeszytów, uzgadnia organizację wycieczek oraz sposób wykorzystania w pracy dydaktycznej środków audiowizualnych, pomocy naukowych, ustala zasady gromadzenia i upowszechniania najlepszych doświadczeń, podejmowania prób i eksperymentów.
— Komisja imprez artystycznych i propagandy wizualnej podejmuje problemy wychowania estetycznego w szkole, przygotowuje dekoracje stałe i okolicznościowe, organizuje apele, uroczystości szkolne, zbiorowe uczęszczanie do teatru, kina.
— Komisja zdrowia i higieny interesuje się zapewnieniem warunków sanitarno-higienicznych w pomieszczeniach szkolnych, kontroluje jakość posiłków w stołówce, nadzoruje okresowe badania uczniów, zgłasza ubezpieczenia, czuwa nad prawidłowym rozwojem fizycznym młodzieży, zgłasza uwagi w sprawie wychowania fizycznego i przysposobienia sportowego, zabiega o właściwy sprzęt dla szkoły.

W pracy z radą pedagogiczną obok doskonalenia pracy dydaktyczno-wychowawczej kierownik powinien pamiętać o kształceniu i doskonaleniu samych nauczycieli. Szczególne obowiązki ma kierownik w stosunku do młodych nauczycieli podwyższających swe kwalifikacje drogą samokształcenia i studiów zaocznych.

Stwarzanie warunków nauczycielom studiującym do jednoczesnego łączenia zdobytej wiedzy z codzienną pracą ma niewątpliwy wpływ na osiągane wyniki nauczania w szkole.

5. Kierowanie procesem nauczania

Mówiąc o procesie nauczania, o wynikach nauczania wiążemy zazwyczaj te zagadnienia z osobą nauczyciela. Nie docenia się natomiast roli, jaką w tym zakresie odgrywa kierownik szkoły. Tymczasem praktyka wielu szkół potwierdza, że wyniki nauczania są w poważnej mierze konsekwencją właściwej lub niewłaściwej pracy kierownika z radą pedagogiczną. Kierownikowi szkoły przypada szczególny udział w zakresie podejmowanych przez radę pedagogiczną wysiłków zmierzających do osiągania pozytywnych efektów dydaktycznych. Sprowadzenie zatem roli kierownika szkoły do zabiegów o charakterze czysto organizacyjnym i porządkowym wydaje się poważnym nieporozumieniem i „spłyceniem" zagadnień kierownictwa w zakresie pracy dydaktycznej.

Ogólne zadania kierownika szkoły w zakresie pracy dydaktycznej określił minister oświaty na krajowym zjeździe inspektorów szkolnych zalecając:

— Polepszenie organizacji pracy dydaktycznej, pełną realizację materiału nauczania, przestrzeganie ustalonych planów lekcyjnych, dyscypliny i higieny pracy.
— Zwiększenie troski o prawidłowe wyposażenie szkół w pomoce naukowe i materiały do zajęć oraz celową realizację budżetu na zakup pomocy naukowych.
— Rozwijanie pracy instrukcyjnej, zwłaszcza z nauczycielami młodymi i niedoświadczonymi, zwiększenie liczby hospitacji, przeprowadzenie rozmów z nauczycielami.
— Objęcie opieką uczniów nie nadążających w nauce, zorganizowanie odrabiania lekcji z dziećmi, które nie mają zapewnionej opieki domowej, organizowanie zajęć pozalekcyjnych w pracowniach szkolnych, wycieczek do muzeów, zakładów pracy, placówek kulturalnych i miejsc zabytkowych.
— Budzenie zainteresowania dla spraw szkoły ze strony rad narodowych i społecznych organizacji oświatowo-wychowawczych, mobilizowanie środków na polepszenie warunków lokalowych i sanitarno-higienicznych, wyposażenie w pomoce naukowe i książki do lektury, organizowanie pomocy dla sierot i dzieci rodzin wielodzietnych.

W wielu szkołach mimo zbliżonych warunków lokalowych i kadrowych procent uczniów nie promowanych jest krańcowo różny, np. w czasie wizytacji szkół w dzielnicy Żolibórz stwierdzono najniższy 1,7% i najwyższy 9,4% nie promowanych. Pełne goryczy skargi rodziców — mimo całego subiektywizmu — wskazują często na nieodpowiedzialną postawę nauczycieli, np. jedna z matek pisze: „Nauczyciele zadają i sprawdzają, a rodzice, czy umieją, czy nie — muszą uczyć, wykładać, nabijać głowy swych dzieci wiadomościami. Najwyższy czas, by nauczyciel zrozumiał, że wystawiając cenzury, wystawia je przede wszystkim sobie".

Mimo podejmowanych wysiłków znaczny procent uczniów w każdej szkole nie jest w stanie opanować materiału nauczania przewidzianego programu, wpływa na to między innymi: brak warunków do nauki w domu ucznia oraz nadmierna liczba uczniów w oddziale.

Niedoświadczony nauczyciel nie potrafi na bieżąco sprawdzić, jak uczniowie opanowali materiał nauczania, czy systematycznie przygotowują się do lekcji i odrabiają zadania domowe.

W celu zmniejszenia zjawiska drugoroczności w szkołach Ministerstwo Oświaty zezwoliło na: organizowanie odrębnych oddziałów dla uczniów opóźnionych w nauce, zwiększenie wymiaru godzin do 36 dla tych oddziałów, przy jednoczesnym zmniejszeniu liczby uczniów do 24 oraz obniżenie o 4 godziny tygodniowego wymiaru godzin nauczania uczącemu w tego rodzaju oddziale.

Zasygnalizowane zagadnienia mogą ułatwić kierowanie pracą dydaktyczną szkoły oraz sprzyjać zwiększeniu sprawności nauczania pod warunkiem, że kierownik szkoły z pełną znajomością zagadnienia wykorzysta w codziennej pracy wszystkie środki będące w dyspozycji szkoły.

6. Organizacja pracy opiekuńczo-wychowawczej

Kierownik szkoły z racji zajmowanego stanowiska jest głównym wychowawcą całej młodzieży w powierzonej mu szkole, odpowiada za prawidłowy kierunek i rozwój pracy opiekuńczo-wychowawczej. Odpowiedzialność ta nakłada w pierwszym rzędzie na niego obowiązek wyznaczenia kierunku pracy, a następnie zabezpieczenie właściwych środków do jego realizacji. Mimo wielu opracowań i wskazań dotyczących pracy opiekuńczo-wychowawczej realizacja tej pracy napotyka w szkole poważne trudności. Pierwszą trudnością jest zapewnienie ciągłej i jednolitej działalności opiekuńczo-wychowawczej, drugą dobór właściwych treści — wynikający z braku programu wychowawczego szkoły. O ile realizacji treści nauczania — zawarta w programach poszczególnych przedmiotów — zagwarantowana jest w sposób ciągły przez nauczyciela w ramach wyznaczonych na ten cel godzin nauczania, odpowiednich pomieszczeń, pomocy naukowych, podręczników i innych środków oddanych do dyspozycji nauczyciela, o tyle realizacja treści wychowania, formułowanych zazwyczaj w sposób bardzo ogólny, pozostawiona jest nauczycielowi do interpretacji i wykonania przy znacznie skromniejszych środkach będących w dyspozycji szkoły. Prowadzi to do zachwiania równowagi w zakresie realizowanych treści dydaktycznych i wychowawczych.

W praktycznej realizacji zadań wychowawczych szkoła napotyka jeszcze jedną trudność. Zadania dydaktyczne realizuje na podstawie programu nauczania jeden nauczyciel — przynajmniej w zakresie danego przedmiotu — natomiast zadania opiekuńczo-wychowawcze realizuje cały zespół ludzi na terenie szkoły i poza szkołą. Stwierdzonym i powszechnie uznanym faktem jest, że działalność wychowawczą podejmują: rodzice i wychowawcy, instytucje, jak: radio, telewizja, kino, teatr, placówki wychowania pozaszkolnego, organizacje młodzieżowe i cały szereg innych czynników i instytucji. A jednak mimo tak szeroko zakrojonej działalności, jeśli mówimy o niedostatecznym przygotowaniu młodzieży do życia, mamy na myśli przede wszystkim niedostateczną — lub przynajmniej niedostatecznie skuteczną — działalność opiekuńczo-wychowawczą.

7. Koordynowanie działalności organizacji uczniowskich w szkole

Świadome uczestnictwo młodzieży w podejmowanych zadaniach, stwarzanie warunków aktywnego wychowania w konkretnym działaniu, sprzyja również rozwijaniu różnorodnej działalności organizacji uczniowskich.

Mają one pełną swobodę w doborze form i metod oddziaływania na swych członków, mają więc szczególnie korzystne warunki do podejmowania pracy wychowawczej.

Istnieją obecnie niezbędne warunki, by organizacje uczniowskie nie tylko rozwinęły swój program działania, ale także objęły wpływami większą niż dotychczas liczbę uczniów w poszczególnych szkołach.

Wskazanie radzie pedagogicznej, a szczególnie komisji wychowania, możliwości włączenia organizacji uczniowskich do zadań wychowawczych, wskazanie potrzeby stałej koordynacji podejmowanych zadań należy do ważnych czynności kierownika szkoły. Potrzebne jest określenie zasad współdziałania i podporządkowania we wzajemnej pracy. Postulat zbliżenia wychowania do potrzeb życia może być szczególnie skutecznie realizowany w ramach działalności organizacji uczniowskich. Organizacje uczniowskie mają warunki do samorządnej działalności młodzieży. Podstawową dyrektywą w działalności organizacji uczniowskich jest podejmowanie zadań w oparciu o treści społeczno-gospodarcze zawarte w programie szkoły oraz programach instancji, organizujących działalność młodzieży, jak również w oparciu o zagadnienia typowe dla danego środowiska — miasto, wieś, środowisko przemysłowe i inne.

Podejmując działalność społeczno-wychowawczą na terenie szkoły i środowiska każda z organizacji dąży do zapewnienia warunków samorządnej działalności, podejmowania prac zgodnie z zainteresowaniami swych członków i ustalonym programem, a jednocześnie wymaga zapewnienia pomocy i opieki ze strony wychowawców. Kierownik szkoły i rada pedagogiczna powinni przestrzegać zasady, że niezależnie od przynależności uczniów do tej czy innej organizacji, w stosunku do wszystkich uczniów ma zastosowanie wspólny element podporządkowania się obowiązkom wynikającym z regulaminu ucznia.

W praktyce szkolnej spotykamy się ze zjawiskiem nadmiernego ingerowania w samorządną działalność uczniów lub też nieinteresowania się tą działalnością i niestwarzania warunków dla jej rozwoju.

Liczne głosy krytyczne wypowiadane — na łamach prasy, na konferencjach — w sprawie działalności organizacji uczniowskich na terenie szkoły jako jedną z przyczyn zastoju w pracy tych organizacji wskazują źle pojętą pomoc i współpracę kierownika szkoły z opiekunami i przedstawicielami władz organizacji. Organizacje dążą do uzyskania maksymalnej swobody działania, a właściwie maksymalnej niezależności działania na terenie szkoły, natomiast kierownicy szkół mając świadomość odpowiedzialności za całokształt pracy z młodzieżą starają się podporządkować działalność organizacji ogólnym zadaniom szkoły i obowiązującym zwyczajom.

Nie pomniejszając znaczenia samorządnej działalności młodzieży ani odpowiedzialności kierownika szkoły trzeba szukać słusznych rozwiązań na płaszczyźnie wspólnej realizacji zadań i wspólnej odpowiedzialności.

W tym celu wydaje się niezbędne określenie miejsca i zadań oraz zakresu uprawnień i obowiązków danej organizacji na terenie szkoły.

W szkole podstawowej pracują organizacje uczniowskie związane bezpośrednio z treścią pracy szkoły, jej strukturą i organizacją i podlegają wyłącznie kierownikowi szkoły oraz radzie pedagogicznej, należą do nich: samorząd uczniowski, spółdzielnia uczniowska, szkolna kasa oszczędności, szkolne koło turystyczno-krajoznawcze oraz wszelkie koła zainteresowań i koła przedmiotowe. Niezależnie od liczby członków i zakresu podejmowanej pracy wymienione organizacje uczniowskie wchodzą w skład samorządu uczniowskiego, który jest powszechną organizacją uczniów danej szkoły.

Poza wymienionymi działają na terenie szkoły organizacje uczniowskie nie związane bezpośrednio ze strukturą i programem pracy szkoły, mają one własne programy i strukturę określoną statutami. Podlegają organizacyjnie swoim zarządom i instancjom posiadającym charakter „Stowarzyszeń Wyższej Użyteczności", należą do nich na terenie szkoły podstawowej: Związek Harcerstwa Polskiego, Szkolne Koła Przyjaciół Związku Radzieckiego, Szkolne Koła Polskiego Czerwonego Krzyża, Szkolne Koła Społecznego Funduszu Odbudowy Stolicy i Kraju, Młodzieżowa Służba Ruchu. Szanując w pełni prawo tych organizacji do samodzielnej działalności i stosowania właściwych sobie form pracy, kierownik szkoły i wyznaczeni przez niego opiekunowie powinni zapoznawać aktyw tych organizacji oraz przedstawicieli instancji z zamierzeniami wychowawczymi szkoły, uzgadniać główne kierunki działania każdej z tych organizacji, by zapewnić jednolite pod względem wychowawczym i skuteczne oddziaływanie na całą młodzież.

Płaszczyznę współdziałania stanowią wspólne cele wychowania. Szczegółowe zadania tych organizacji określają zarządzenia i instrukcje władz szkolnych oraz instancje nadrzędne tych organizacji (przyp. 58), jednak kierownikowi szkoły przypada szczególna rola koordynatora wszelkich poczynań podejmowanych na terenie szkoły. Zwiększenie oddziaływania wychowawczego szkoły na młodzież będzie tym skuteczniejsze i bardziej wszechstronne, im bardziej kierownik szkoły, stojąc na stanowisku demokratycznego sprawowania kierownictwa, zabezpieczy podstawowe warunki dla samorządnego działania, przygotowywania młodzieży do świadomego i aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym szkoły — środowiska i kraju.

8. Współdziałanie z komitetem rodzicielskim i zakładowym komitetem opiekuńczym

Właściwie rozumiany interes społeczny i dobro dziecka wymagają zacieśnienia współpracy szkoły z rodzicami. Jest to tym bardziej konieczne, że szkoła przyjmując nowe zadania wynikające z reformy szkolnictwa nie

będzie w stanie skutecznie rozwijać działalności opiekuńczo-wychowawczej.

Poważne trudności finansowe, kadrowe, a także lokalowe, z jakimi boryka się szkoła, wymagają większego zainteresowania pracą wychowawczą dorosłego społeczeństwa, a szczególnie rodziców jako najbliższych sojuszników szkoły.

Dążenie do współpracy rodziny i szkoły wyrasta z potrzeb wielu środowisk, jest jednocześnie wyrazem ogólnej polityki oświatowej. Oficjalne dokumenty ustalające program reformy wyznaczają jednocześnie główne kierunki dla podejmowanej pracy opiekuńczo-wychowawczej.

W artykule 22 ustawy o rozwoju systemu oświaty i wychowania czytamy: „Rodzice i opiekunowie współdziałają ze szkołami i prezydiami rad narodowych w organizowaniu kształcenia i wychowania dzieci i młodzieży".

Szkoła z racji swej funkcji społecznej winna być koordynatorem wszelkich poczynań i zabiegów opiekuńczo-wychowawczych. Szkoła jest zainteresowana umacnianiem pozycji rodziny, wyrabianiem szacunku młodzieży dla rodziców i ludzi starszych. Z drugiej strony, szkoła zabiega o to, by rodzina swój wpływ na młodzież wykorzystywała dla umacniania jej autorytetu, wyrobienia u młodzieży właściwego stosunku do nauki, do obowiązujących w szkole norm postępowania i zwyczajów. Szczególna rola przypada tu rodzicom i wychowawcy klasy. W praktyce szkolnej przyjęły się zasadniczo dwa kierunki działania: w przypadku podejmowania pracy z pojedynczym uczniem powstaje potrzeba indywidualnych kontaktów z rodzicami, przy podejmowanej pracy z całym zespołem uczniów danej klasy nawiązywane są kontakty z zespołem rodziców. O ile kontakty indywidualne wynikają zazwyczaj z potrzeby wyrównania pewnych opóźnień wychowanka, o tyle kontakty z zespołem rodziców ułatwiają wychowawcy realizację ogólnych zadań wychowawczych. Należy przekonać rodziców, że praca opiekuńczo-wychowawcza nie może wyłącznie opierać się na wysiłku nauczyciela, że sprawa wyników nauczania i wychowania, rozwijanie zainteresowań i dążeń dziecka jest wspólną sprawą szkoły i rodziny.

W warunkach dobrze organizowanej pracy opiekuńczo-wychowawczej nie wystarczą sporadyczne kontakty poszczególnych rodziców z wychowawcą klasy, potrzebne jest stałe współdziałanie, wymiana spostrzeżeń i doświadczeń w ramach trwałej organizacji reprezentującej interesy rodziców — w codziennej pracy szkoły. Zadanie to coraz skuteczniej spełniają organizowane na nowych zasadach komitety rodzicielskie.

Organizacja nowych komitetów pomyślana jest w ten sposób, by rodzice swoją pomoc dla szkoły okazywali głównie w bezpośredniej pracy z dziećmi własnymi lub dziećmi sąsiadów, by działalność swą podejmowali w środowisku dla siebie najbardziej znanym i dostępnym. W zakresie organizacji pracy komitetu rodzicielskiego pozostawiano kierownikowi szkoły

i prezydium komitetu swobodę doboru form organizacyjnych i kierunków pracy opiekuńczo-wychowawczej najbardziej celowych i pożytecznych dla środowiska, w którym szkoła pracuje. Szczególną uwagę zwraca się na organizowanie działalności rodziców wspólnie z wychowawcą klasy, do której uczęszczają dzieci współpracującej grupy rodziców.

Wypróbowanym sojusznikiem szkoły są również komitety opiekuńcze, które z pełnym zrozumieniem i poparciem wychodzą naprzeciw potrzebom szkoły. Organizują dla dzieci wczasy, zapewniają środki lokomocji dla organizowanych wycieczek, udostępniają zakładowe kluby i świetlice na organizację różnych imprez, udzielają pomocy w organizacji i wyposażeniu pracowni, podejmują poprzez specjalistów pracę z dziećmi w kołach zainteresowań.

Dużą pomoc okazują komitety opiekuńcze dzięki oddziaływaniu na niektórych rodziców, których dzieci sprawiają szkole szczególne trudności wychowawcze. Doświadczenia szkół wskazują, że szczególnie korzystnie kształtuje się współpraca z zakładowymi komitetami opiekuńczymi, znajdującymi się w najbliższym sąsiedztwie ze szkołą, gdy przynajmniej część uczniów to dzieci załogi danego zakładu. Bezpośrednie sąsiedztwo choćby z małym zakładem ułatwia kontakty i wzajemne świadczenia. Z inicjatywą współpracy oraz programem pomocy dla szkoły winien występować w pierwszym rzędzie kierownik szkoły, gdyż właśnie w jego interesie leży uzyskanie pomocy dla szkoły, natomiast prezydium komitetu rodzicielskiego będzie kontynuowało w jego imieniu nawiązane kontakty z komitetem opiekuńczym.

9. Hospitacje kierownika szkoły

Omówione wyżej zagadnienia wskazują na doniosłą rolę kierownika szkoły w zakresie planowania i organizowania pracy oraz zabezpieczenia niezbędnych warunków sprawnego działania powierzonej mu placówki. Poważny wpływ na doskonalenie pracy szkoły ma również sprawowany nadzór pedagogiczny oraz stosowana ocena wartościująca skuteczność działania. Kierownikowi przypada zasadnicza rola w zakresie badania efektów pracy szkoły zgodnie z ustalonymi planami i obowiązującymi wymaganiami.

Kierownik sprawuje nadzór głównie przez hospitację zajęć. Na podkreślenie zasługuje fakt, że hospitacja nie wiąże się z atrybutem władzy, stosuje ją kierownik szkoły jedynie jako przełożony, jako współdziałający kolega. Szczególne warunki, w jakich się hospitacja odbywa, wymagają od kierownika dużej ostrożności i taktu. Chodzi, z jednej strony, o zbadanie efektów pracy dydaktycznej i wychowawczej, z drugiej — o dostosowanie się do atmosfery pracy uczniów (rodziców) i nauczyciela. Obecność kierownika na zajęciach nie powinna ujemnie wpływać na samopoczucie „hospitowanych", nie powinna również powodować zakłóceń w prowadzo-

nym toku zajęć. W praktyce szkolnej spotykamy się z różną interpretacją hospitacji oraz rodzajów zajęć, których hospitacja powinna dotyczyć.

W zasadzie w szkołach umacnia się przekonanie, że hospitacja powinna obejmować lekcje poszczególnych przedmiotów nauczania danej klasy oraz inne zajęcia dydaktyczne i wychowawcze podejmowane z młodzieżą, między innymi: zajęcia szkolne w świetlicy szkolnej, czytelni i bibliotece, zajęcia kół przedmiotowych, kół zainteresowań, samorządu uczniowskiego, organizacji uczniowskich, godziny do dyspozycji wychowawcy, a nawet zebranie komitetu rodzicielskiego i różnych komisji. Można by więc stwierdzić, że atmosfera hospitacji — „bywania" — powinna być przenoszona możliwie na wszystkie odcinki pracy dydaktycznej i opiekuńczo-wychowawczej szkoły.

Poza hospitacjami kierownik szkoły podejmuje kontrole różnych odcinków pracy szkoły, np. kontrolę prowadzenia dokumentacji ucznia, realizacji obowiązku szkolnego, warunków sanitarno-higienicznych i bezpieczeństwa młodzieży w szkole, kontrolę działalności administracyjno-gospodarczej, zabezpieczenia sprzętu szkolnego i pomocy naukowych, zagospodarowania działki.

Jednak hospitacja ma w pracy kierownika szkoły decydujące znaczenie, ułatwia badanie przygotowania się nauczyciela do lekcji, wykorzystania pomocy naukowych, stosowania metod nauczania, ułatwia zapoznanie się z wynikami pracy dydaktycznej i wychowawczej w poszczególnych klasach.

Dzięki hospitacjom kierownik może: systematycznie obserwować rozwój uczniów, badać postępy w nauce i zachowaniu, wskazywać nauczycielowi-wychowawcy zauważone niedociągnięcia, ustalać z nim środki zapobiegawcze, odwoływać się do pomocy sojuszników współpracujących ze szkołą.

Kierownik, chcąc przekazać nauczycielowi swoje spostrzeżenia i zalecenia, powinien je dokładnie i na „zimno" przemyśleć, wydobyć na plan pierwszy troskę o poprawę wyników pracy, a nie autorytet władzy, która może „wytykać" i zalecać.

Często obawy nauczycieli przed hospitacją lub wizytacją wynikają głównie z tego, że jak sami stwierdzają: „nie przeraża to, co mówi przełożony, ale jakim tonem mówi". Z szeregu rozmów z nauczycielami na temat — czego oczekują od hospitującego, jak hospitacja pomaga im w pracy — można wyprowadzić następujące wnioski:

— Nauczyciel oczekuje wnikliwego zbadania pracy, wysłuchania jego opinii, udzielenia konkretnych i życzliwych rad, dokonania sprawiedliwej oceny nie tylko uzyskanych efektów, ale głównie włożonego przez nauczyciela wysiłku.
— Hospitujący nie powinien na podstawie jednorazowego pobytu na zajęciach wyciągać zbyt daleko idących wniosków o pracy nauczyciela.

Wyprowadzane wnioski i zalecenia powinny opierać się na faktach, a nie na przypuszczeniach.

— Hospitacja nie powinna nauczyciela zaskakiwać, powinien być o niej powiadomiony, a nawet psychicznie przygotowany — nastawiony. Ustalona ocena powinna odnosić się do pracy, nie zaś do osoby nauczyciela.

— Nauczyciel chętnie przyjmuje uwagi i zalecenia kierownika, jeżeli uznaje jego autorytet i wiedzę w badanym przedmiocie. Oczekuje jednocześnie obiektywnej oceny w różnych okolicznościach, między innymi w czasie wizytacji szkoły. Wyżej ceni zalecenia poparte przykładami pracy własnej kierownika, wskazaną literaturą aniżeli zalecenia ustalane wyłącznie na podstawie obserwacji.

— Jeżeli hospitujący pragnie egzekwować podane zalecenia, powinien jednocześnie sam wywiązywać się z obietnic, wychodzić naprzeciw wnioskom i prośbom nauczyciela.

— Kierownik powinien sam poczuwać się do odpowiedzialności za pracę szkoły, umieć dzielić się sukcesami i niepowodzeniami, nie przypisywać sukcesów wyłącznie sobie, a braków i niedomagań nauczycielom.

Powyższy rejestr podany w zwięzłym skrócie wskazuje, że nauczyciele w zasadzie prawidłowo pojmują rolę kierownika w szkole i odnoszą się ze zrozumieniem do pracy hospitacyjnej. Znaczenie hospitacji jako formy pomocy dla nauczyciela, a jednocześnie kontroli i oceny jego pracy staje się szczególnie doniosłe w okresie intensywnego doskonalenia pracy szkoły i zabezpieczania warunków do wprowadzenia reformy.

ЮЗЕФ ШИМАНЬСКИ

РОЛЬ РУКОВОДИТЕЛЯ В УСОВЕРШЕНСТВОВАНИИ РАБОТЫ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Полностью сознательное и четкое руководство, основанное на демократическом взаимодействии, является решающим фактором в успешной реализации предпринимаемых школой задач.

Руководителя школы на фоне взаимодействующего с ним коллектива должна отличать общая интеллигенция, добросовестные знания, постоянная активность и ответственность, способность к явной и справедливой оценке, скромность и вежливость, а одновременно требовательность и умение легко навязывать контакты с людьми.

Особенно ответственным заданием руководителя школы является совместная работа с педагогическим советом — органом, призванным разрешать вопросы, связанные с обучением и воспитанием, а также с администрацией школы.

Руководитель школы должен заботиться об улучшении организации работы, о ритмическом и старательном выполнении заданий всеми работниками, о постоянном снабжении школы новыми наглядными пособиями и материалами для занятий.

Важное влияние на усовершенствование работы школы имеет осуществляемый руководителем педагогический надзор и оценка результатов, достигнутых отдельными

учителями. Руководителю школы принадлежит главная роль в области исследования эффектов дидактической и воспитательной работы. Испробованной формой, применяемой руководителями школ, является вольнослушанне лекционных и позалекционных занятий.

Вольнослушание должно охватывать лекции отдельных предметов обучения в данном классе. а также другие дидактические и воспитательные занятия, проводимые с молодежью.

При помощи вольнослушания руководитель школы знакомится с подготовкой учителя к занятиям, применяемыми методами, использованием наглядных пособий, успехами учеников в учёбе и поведении.

JÓZEF SZYMAŃSKI

THE ROLE OF THE SCHOOLMASTER IN IMPROVING THE WORK IN PRIMARY SCHOOLS

Fully conscious and efficient management based on the principal of democratic cooperation is one of the elements which decide in the successful fulfilment of the tasks of the school.

The schoolmaster as head of the cooperating group of teachers should distinguish himself by general intelligence, honest knowledge, constant activily and responsibility, ability to pass open and just estimates, modesty and politeness and at the same time peremptoriness added to ease with which to establish contacts with other people.

Cooperation with the pedagogical council, an organ for solving problems of teaching, education and school administration, is a particularly important aspect of the schoolmaster's tasks.

The schollmaster should take care of the planning, rhythmical fulfilment of the tasks of all the members of the staff, constant increase of the number of aids and teaching materials at the school's disposal.

Pedagogical supervioisn and the appraisal of the results achieved by particular teacher in their work have a considerable influence on the improvement of the work of the school. The schoolmaster is particularly responsible for examining the effects of the didactic and educational work. Inspection of the classes and extracurricular activities is a well-tried form of supervision practise by schoolmasters.

Inspections should cover all the subjects taught in a given form as well as other educational and didactic meetings with the pupils as participants.

Thanks to inspections the schoolmaster becomes aware of the teacher's preparation to his classes, methods he applies, aids he uses, and results he achieves.

LUDWIK BANDURA
Gdańsk

PRZEGLĄD WSPÓŁCZESNYCH ZAGADNIEŃ PEDEUTOLOGICZNYCH

Różni autorzy podkreślali już[1], że we współczesnych badaniach nad nauczycielem zaznacza się zwrot ku realizmowi, że o ile w początkach obecnego wieku zaczęły się one od rozważań na temat idealnego nauczyciela, o tyle obecnie zajmują się rzeczywistymi nauczycielami i ich warunkami pracy. Przedmiot badań przesunął się zatem z postulowania ideału ku analizie sytuacji współczesnych nauczycieli. W tym zwrocie ku realizmowi zaznacza się jeszcze inna tendencja — przejście od maksymalizmu do minimalizmu, wyrażające się rezygnacją z całościowego opracowania osobowości nauczyciela, mającej dać klucz do zrozumienia jego powodzenia w pracy, a opracowaniem zagadnień bardziej szczegółowych, przyczynkowych, naświetlających tylko pewne strony działalności nauczyciela i jego pozycji w zawodzie.

W artykule niniejszym pragnę dać przegląd niektórych zagadnień szczegółowych, którymi zajmuje się współczesna pedeutologia.

Jednym z takich zagadnień jest to, kto trafia do zawodu nauczycielskiego, oraz jakie są motywy jego wyboru. Pytania takie stawiano sobie już dawniej. Jeszcze w początkach tego wieku Jonckheere wśród uczniów seminarium w Brukseli stwierdził, że ani jeden z nich nie dokonał wyboru z powołania[2]. Kiedy droga do zawodu rozpoczyna się zbyt wcześnie, a tak jest w zakładach typu średniego, o wyborze szkoły decydują najczęściej rodzice.

U nas zajął się tym problemem w okresie międzywojennym Henryk Rowid, który na podstawie danych statystycznych stwierdził, że do zakładów kształcenia nauczycieli trafiają na ogół chłopcy z warstw społecznych o niższych zarobkach, podczas kiedy dziewczęta raczej z warstw lepiej sytuowanych, głównie z inteligencji pracującej. Wskazywałoby to, że rodzice wybierając dzieciom szkołę, a z nią przyszły zawód, liczyli się z awansem społecznym chłopców, podczas kiedy dla dziewcząt mieli dość ograniczone możliwości wyboru zawodu. Część rodziców znów traktowała pracę zawodową dziewcząt za okres przejściowy do chwili ich zamążpójścia, stąd nie chcieli łożyć zbyt wiele na ich wykształcenie. Kryteria ekonomiczne decydowały o wyborze zawodu.

Po ostaniej wojnie na całym świecie zaznaczyło się ogromne zapotrzebowanie na nauczycieli, a w związku z tym łatwość przejścia do tego zawodu. Jednocześnie w związku z rozwojem techniki powstały wielkie możliwości zatrudnienia w przemyśle i komunikacji dla ludzi ze średnim i wyższym wykształceniem, powstały też nowe zawody usług. Rynek pracy stał się bardzo chłonny, a możliwości wyboru zawodu większe niż kiedykolwiek. Bruce i Holden stwierdzili w Stanach Zjednoczonych Ameryki, że do zawodu nauczycielskiego garnie się raczej ta młodzież,

[1] Wacław Wojtyński: Zwrot ku realizmowi w badaniach nad nauczycielem. *Ruch Pedagogiczny*, 1963, nr 3.
Ludwik Bandura: Rozwój badań nad nauczycielem. *Chowanna*, 1961, nr 2.

[2] T. Jonckheere: Devient-on instituteur par vocation? *Archive de Psychologie*. Rocznik VIII. Cytuję za Claparèdem: Psychologia dziecka i pedagogika eksperymentalna. Warszawa, „Nasza Księgarnia", 1927.

której ojcowie zarabiają poniżej przeciętnej krajowej. Warunki ekonomiczne czynnych już nauczycieli są na ogół wyższe od tych, jakie mają ich rodzice. Wymienieni autorzy stwierdzają, że tabela płac jest w Ameryce istotnym środkiem selekcyjnym, który eliminuje zdolniejszych z zawodu nauczycielskiego. Kiedy nauczycielka wychodzi za mąż, pozycja jej męża jest też zazwyczaj wyższa od pozycji jej ojca. Wprawdzie Bruce i Holden zauważają i inne niż ekonomiczne motywy wyboru zawodu nauczycielskiego, jak np. chęć służby społecznej i zamiłowania naukowe, jednak motywy te występują częściej u kobiet aniżeli u mężczyzn.[1]

W innych krajach zwrócono uwagę na występowanie takich motywów jak chęć zapewnienia sobie stałej pracy i zamiłowanie do dzieci[2], zamiłowanie do instruowania innych, pociąg do przyjścia z pomocą słabszym, dłuższe niż w innych zawodach wakacje[3].

W Polsce również występują motywy ekonomiczne, choć nie tak radykalnie jak w Ameryce. Nie uzewnętrzniają się one u absolwentów szkół wyższych wobec planowego zatrudniania absolwentów (nakazy pracy do niedawna, stypendia fundowane obecnie). Stwierdzono, że w opinii społecznej zawód nauczycielski ma wysoką rangę, jednak jeśli wziąć pod uwagę swobodny wybór, to również i w naszym kraju studia prowadzące do zawodu nauczycielskiego są raczej omijane, zwłaszcza przez młodzież męską, na korzyść zawodów zapewniających większy dochód i szybszy awans.

To zjawisko ucieczki od zawodu, dość powszechnie w świecie, prowadzi do feminizacji zawodu nauczycielskiego. Tabelka na str. 96, zestawiona na podstawie materiału z roczników Międzynarodowego Biura Wychowania w Genewie, przedstawia udział kobiet w zawodzie nauczycielskim w różnych krajach.

Porównanie obu kolumn wykazuje, że w większości krajów kobiety liczniej reprezentowane są na stopniu podstawowym aniżeli średnim. Sądzę, że nie jest to przejawem większego powołania kobiet do zajmowania się dziećmi młodszymi, ile raczej wyrazem tendencji do wypierania kobiet z lepiej płatnych zawodów.

W związku ze stale wzrastającą feminizacją zawodu nauczycielskiego zaczęto się zastanawiać nad tym, jaki wpływ wywiera to na wychowanie dzieci. Odkryto pewne zjawiska dodatnie obok negatywnych. I tak Thompson, który przeprowadził w Anglii porównawcze badania mężczyzn i kobiet pracujących w szkole, stwierdził, że kobiety są bardziej czułe, bardziej uspołecznione, bradziej postępowe w stosowanych metodach nauczania i wychowania, ale i bardzo religijne od swych kolegów[4]. Wyniki tych badań pokrywają się z wynikami uzyskanymi przez Gabriela w Australii. Według niego mężczyźni mają do zawodu stosunek bardziej rzeczowy, kobiety zaś wkładają do zawodu więcej uczucia i jakiś bardziej ludzki stosunek, więcej też przejmują się brakami uczniów[5]. M. Birkinshaw znów w związku ze stale pogarszającymi się warunkami pracy w szkolnictwie państw kapitalistycznych stwierdził, że kobiety łatwiej się męczą. Wywołuje to u nich stany niezadowolenia i narzekania na warunki pracy, zwłaszcza na przepełnienie klas.

[1] William F. Bruce and John A. Holden: The Teacher's Personal development. New York. Holta Co. b. d. (1957), str. 218—232.

[2] M. B. Tudhope: Motives for the choice of the teaching profession by training college students. „British Journal of Educational Psychology". 1944, str. 129—141.

[3] T. Veness: School Leavers: their aspirations and expectations. London. Methuen. (1962).

[4] J. W. Thompson: A Factorial Study of the Values and Attitudes of Graduate Teachers in Training. „The British Journal of Educational Psychology". 1958, str. 182—183.

[5] Ph. D. Gabriel: An Analysis of the Emotional Problems of the Teacher's in the Classroom. Melbourne. Cheshire (1957), str. 92.

	z wykształceniem	
	średnim	wyższym
	%	
Austria	62,9	58,7
Belgia	67,3	73,1
Dania	100	45,9
Francja	51	
Hiszpania	58,3	
Włochy	86,5	
Holandia	100	
Norwegia	54,9	75,3
Anglia		24
Polska	81,3	42,7
Czechosłowacja	88,8	63,2
Węgry	70	57,7
Jugosławia	66,7	41,7
NRD		62,1
NRF		60,9
Stany Zjednoczone		52,1
Kanada		82,1
Argentyna	87,2	85,2
Brazylia	91,1	73,4
Izrael	86,9	89
Japonia		33
Australia		62,5
Ghana	29,2	30,4
Zjedn. Rep. Arabska	44,7	37,6
Unia Płd. Afrykańska		62,5

Męczy je kontakt ze zbyt wielkimi zespołami. Kiedy porównują swój zawód z innymi, odczuwają poczucie małowartościowości. Nie wpływa to dodatnio na ich pracę w szkole [1]. Mężczyźni znowu według stwierdzeń dwóch innych autorów angielskich [2] utyskują na niskie pobory i ograniczone stosunki towarzyskie, jakie stwarza zawód nauczycielski. Kobiety są bardziej obowiązkowe i bardziej skłonne do stosowania w pracy nowoczesnych metod, toteż dotkliwie odczuwają braki w wyposażeniu szkoły, które narzucają im powrót do metod werbalnych. Odczuwają one też większe trudności z utrzymaniem dyscypliny w przepełnionych klasach.

Nie ustały poszukiwania cech dobrego nauczyciela. Coraz powszechniejsze staje się przekonanie, że nie są one wrodzone i że nie ma takich testów, które pozwoliłyby je ujawniać. Coraz częściej pojawiają się głosy, że cechy te są wykształcalne i że pod wpływem dobrej pracy wychowawczej szkoły mogą wystąpić już w stosunkowo młodym wieku. Roger Cousinet stwierdza, że skłonności opiekuńczo-wychowawcze ujawniają się w działaniu i można je zaobserwować u młodzieży aktywizującej się w samorządzie szkolnym, w zajęciach

[1] M. Birkinshaw: The Succesful Teacher. Hogarth Press. 1935.
[2] W. G. A. Rudd and S. Wiseman: Sources of dissatisfaction among a group of teachers. „The British Journal of Educational Psychology". 1962, str. 275—291.

pozalekcyjnych, na koloniach i obozach wakacyjnych [1]. Wśród tej młodzieży zaleca rekrutować kandydatów do zawodu nauczycielskiego.

W kolegiach nauczycielskich w Anglii wypracowano specjalne metody uchwycenia cech ułatwiających pracę nauczyciela. W czasie hospitowania lekcji próbnych prowadzonych przez kandydatów wypełnia się dla każdego arkusz, zawierający taki zestaw cech:

1) robi dobre wrażenie,
2) ma pociągającą powierzchowność,
3) ma przyjemny głos,
4) jest uprzejmy,
5) ma poczucie humoru,
6) jest dojrzały,
7) jest wrażliwy,
8) jest szczery,
9) ma zdolności ustnego wyrażania,
10) umysł ruchliwy,
11) entuzjasta,
12) wykazuje głębokie zainteresowania,
13) wydaje się dobrze przystosowany,
14) wydaje się właściwym człowiekiem do zaopiekowania się dziećmi,
15) posiada zdolności nauczania.

W czasie hospitowania lekcji prowadzonej przez kandydata obok każdej z wymienionych cech wpisuje się jedną z pięciu ocen: zgadza się nadzwyczajnie (1), zgadza się (2), nie bardzo odnoszę wrażenie (3), nie zgadza się (4), zupełnie się nie zgadza (5). Cytowany powyżej arkusz wskazuje, że przy tego rodzaju selekcji w czasie pobytu ucznia w zakładzie kształcenia nauczycieli zwraca się uwagę na pewne cechy zewnętrzne, na właściwości intelektu, na cechy osobowości. Doświadczenia wykazały, że cechy zewnętrzne i właściwości intelektu mają zasadnicze znaczenie dla prognozy umiejętności nauczania, cechy osobowości zaś dla prognozy umiejętności wychowawczych [2].

Poznanie cech dobrego nauczyciela jednak nie dlatego wydaje się ważne, by mogło pomóc w właściwym doborze do zawodu, jak to sądzili kilkadziesiąt lat temu pedeutologowie pod wpływem psychotechniki. Idzie raczej o to, by na tej podstawie móc opracować racjonalny program kształcenia nauczycieli, który uwzględniłby wytworzenie pożądanych umiejętności, skłonności, cech osobowości.

Prace w tym kierunku zostały podjęte w Polsce. Maciaszek na podstawie eksperymentu naturalnego wykazał, że przez odpowiedni układ programu i odpowiednie ćwiczenia można wykształcić umiejętności, które wymagane są w zawodzie nauczycielskim [3].

W zaniku są tak częste w pierwszej fazie rozwoju pedeutologii poszukiwania drogą spekulacji cech idealnego nauczyciela. Pojedynczo spotyka się je jeszcze w Niemieckiej Republice Federalnej. Dla przykładu wymieniam Hartmuta von Hertiga, który usiłuje ideał nauczyciela wydedukować z filozofii Cassirera, czołowego przedstawiciela szkoły marburskiej. Według niego człowiek jest „animal symbolicum", tzn. istotą jego jest umiejętność posługiwania się symbolami, głównie mową. Zgodnie z tym założeniem podstawowe zadania nauczyciela sprowadzają

[1] Roger Cousinet: La formation de l'éducateur. Paris. Presses Universitaires de France. 1952, str. 107—110.
[2] G. E. R. Burroughs. A Study of the Interview in the Selection of Students for Teacher Training. „The British Journal of Educational Psychology", 1958, nr 1, str. 37—46.
[3] Maksymilian Maciaszek: Kształtowanie umiejętności dydaktycznych nauczyciela. Warszawa. Państw. Wydawn. Naukowe, 1963.

się: 1) do przekazywania umiejętności potrzebnych uczniowi w życiu, 2) do rozwijania możliwości rozwojowych dziecka, 3) do włączania ucznia poprzez rozmowę do poszukiwania prawdy. Nauczyciel spełniający powyższe zadania nie może być dla ucznia skończonym wzorem, bo przecież sam musi pracować ustawicznie nad własnym doskonaleniem. Musi być przywiązany do uczniów, nie wolno mu jednak być w nich zakochanym, bo taki pigmalionizm odbija się ujemnie na samodzielnym ich rozwoju. Nauczyciel może być dla ucznia jedynie wzorem jako człowiek poszukujący prawdy, sądzący i rozstrzygający wątpliwości. Nauczyciel musi mówić z przekonaniem, dlatego musi w coś uwierzyć, wyznawać idee, ale winien przy tym zachować postawę tolerancyjną[1]. Nietrudno się zorientować, że ta sucha konstrukcja logiczna jest oderwana od życia, stąd mało przekonywająca.

Daleko częstsze są prace oparte na badaniach empirycznych i na analizie współczesnego życia społecznego. Nadal w tych badaniach stosowana jest metoda ankiety, wsparta obserwacją kierowaną.

Metody te m. in. stosował badacz francuski Marchand. Za jedną z istotnych cech dobrego nauczyciela uważa on umiejętność wytworzenia ciepłej atmosfery w klasie. Nauczyciel nie może być zbyt surowy, bo wtedy łatwo wzbudza resentymenty. Jest konieczne, by zachował równowagę między czułością pobłażliwą a afektacją dręczącą się każdym drobnym nawet przewinieniem dziecka. Musi mieć poczucie humoru. Dziecko nowo wstępujące do szkoły, onieśmielone nowym środowiskiem, czułe słowa nauczyciela pobudzają do pracy i współpracy. Nauczyciel nie może też pozostawać obojętnym wobec zajęć dzieci poza szkołą. Musi żyć życiem dziecka, chronić się przed „lenistwem umysłu i serca", by je dobrze rozumieć i nie oddalać się od niego. Im dłużej pracuje w zawodzie, tym uczucia jego stają się mniej świeże, tym trudniej mu się przystosować do zmiennej rzeczywistości, ale tym łatwiej też utracić mu związek z dziećmi. Staje się to źródłem konfliktów. Dzieci zaczynają wówczas negatywnie ustosunkowywać się do jego świata i jego moralności. Zachowanie więc świeżej postawy poznawczej i świeżości uczuć jest koniecznym warunkiem pomyślnego ułożenia się wzajemnych stosunków między nauczycielem a dziećmi[2].

Badacz angielski Cattell rozesłał do nauczycieli uchodzących za dobrych praktyków, pozostających już dłuższy czas w zawodzie nauczycielskim i mających znaczne doświadczenie, listę cech, na której polecił respondentom wyróżnić 22 cechy, jakie należy uznać za niezbędne w pracy zawodowej nauczyciela. W odpowiedzi otrzymał taki zestaw cech, w którym liczby w nawiasie oznaczają kolejność według ilości otrzymanych odpowiedzi twierdzących:[3]

1) silna wola,
2) inteligencja,
3) sympatia i takt,
4) inicjatywa,
5) poczucie humoru,
6) idealizm życiowy,
7) kultura ogólna,
8) uprzejmość,
9) zamiłowanie do pracy,

[1] Hartmut von Hertig: Der Beruf des Lehrers. *Neue Sammlung*. 1963. str. 216—235.

[2] M. Marchand: Hygiène affective de l'éducateur. Paris. Presses Universitaires de France. 1956, str. 111—124.

[3] R. B. Cattell: The Assessment of Teaching Ability. „The British Journal of Educational Psychology". 1931, str. 48—71.

10) znajomość pedagogiki i psychologii,
11) zręczność metodyczna,
12) spostrzegawczość,
13) samokontrola,
14) przedsiębiorczość,
15) dokładność,
16) znajomość przedmiotu,
17) szeroki zakres zainteresowań,
18) zdrowie fizyczne,
19) dobra prezencja,
20) przystosowanie społeczne,
21) otwarty umysł,
22) stałość uczuć.

Uderza w tym zestawieniu, że za ważniejsze — skoro zostały częściej wymienione — uchodzą cechy charakteru aniżeli umiejętności i wiedza. Z tej opinii wypływałby wniosek, że w systemie kształcenia nauczycieli konieczne jest wytwarzanie takich sytuacji wychowawczych, w których mogłyby się kształcić wola i charakter. Zestaw wymienionych cech obejmuje całą osobowość, podczas gdy poprzednio wzmiankowany Marchand ogranicza się tylko do cech charakteryzujących stosunek nauczyciela do uczniów.

Inny badacz anglosaski Steward zwrócił się do 107 ekspertów, pracowników nadzoru pedagogicznego, by przypomnieli sobie najlepszego nauczyciela, którego wizytowali w czasie ostatnich sześciu miesięcy, i na podstawie dokumentacji oraz własnych wspomnień wymienili te cechy jego osobowości, które zapewniły mu powodzenie w zawodzie. Wśród nadesłanych odpowiedzi najczęściej powtarzały się takie cechy: umiejętne planowanie i dobra organizacja zajęć, dobre stosunki z ludźmi, dobra znajomość przedmiotu, dobrze rozwinięta umiejętność instruowania, umiejętność panowania nad klasą i utrzymania dyscypliny.[1] Wymienione tu zostały cechy, które inspektorom rzucają się w oczy i do których przywiązują wagę. Są to niewątpliwie cechy ważne, jednak raczej zewnętrzne i nie najbardziej istotne. Zestaw jest więc uboższy od przygotowanego przez Cattella, mniejszą też posiada wartość do wykorzystania w toku kształcenia nauczycieli. Podkreśla umiejętności, które się doskonalą w toku nabywania doświadczeń pedagogicznych, a zatem powinien je mieć na oku kierownik szkoły opiekujący się nauczycielami swojej szkoły, pomija natomiast zupełnie cechy osobowości.

Na ogół trzeba stwierdzić, że poszukiwania cech dobrego nauczyciela nie wniosły wiele nowego do osiągnięć dawnych pedeutologów. Trudno rozpatrywać osobowość nauczyciela w oderwaniu od stosunków społecznych, w jakich się rozwija i w jakich działa. Osobowość nauczyciela nie jest raz na zawsze dana, rozwija się pod wpływem warunków społecznych, a jeśli one są niekorzystne dla rozwoju, podlega deformacji. Zainteresowania współczesnych pedeutologów zdają się odwracać od ustalania inwentarza cech dobrego nauczyciela-wychowawcy i coraz częściej zwracają się ku zjawiskom związanym z przekształcaniem się osobowości nauczyciela w toku wykonywanego zawodu.

Zależność kształtującej się osobowości od stosunków społeczno-politycznych, deformowanie się jej pod wpływem niesprzyjających warunków zrozumiał już Dawid przeszło pół wieku temu. Pisał o ówczesnych stosunkach zaborczych: „Nauczyciel stale głodujący, niepewny o przyszłość swoją i najbliższych, przeciążony pracą obowiązkową, która pochłania wszystkie siły i nieustannie myśl jego za-

[1] L. H. Steward: A study of critical Training Requirements for Teaching Sccess. „I. Educational Research". 1956. str. 651—662.

prząta, terroryzowany i poniżany przez zwierzchników, nauczyciel taki w najlepszym razie staje się apatycznym, na wszystko obojętnym, bardzo często — złym, złośliwym, ucznia swego nie przyjacielem i bratem, ale wrogiem i prześladowcą"[1].

Współcześni badacze, zwłaszcza w krajach o daleko posuniętej gospodarce, podkreślają znaczenie zdrowia psychicznego i wykazują, jak pod wpływem słabnącego zdrowia przekształca się osobowość, a wraz z nią stosunek nauczyciela do dzieci. W zawodzie nauczycielskim, który wymaga stałego obcowania z dziećmi, dobre zdrowie psychiczne jest koniecznym warunkiem powodzenia w pracy. Jest ono zaś uwarunkowane interakcją takich sił wewnętrznych, jak przekonania, postawy, dążenia, lęki, nadzieje, uczucia, konflikty, skrupuły, wątpliwości, a zewnętrznymi siłami społecznymi[2].

Pierwsi bodaj, którzy te interakcje badali, to Amerykanin Wickmann i Australijczyk Gabriel. Przedstawiali oni badanym nauczycielom listę różnych form zachowania się uczniów wykraczających przeciwko regulaminowi szkolnemu, żądając, by podkreślali te formy, które były dla nich najbardziej przykre.

Z badań tych wynika, że pod wpływem wzrastającego naprężenia oraz złych warunków pracy u nauczycieli wzrasta zniechęcenie do zawodu. Nauczyciele szkoły podstawowej najbardziej niepokoją się niespokojnym zachowaniem się dzieci, ich brakiem uwagi, agresywnością, nauczyciele szkół średnich złymi stopniami uczniów i ich brakiem zainteresowań nauką szkolną. Początkujący nauczyciel najwięcej zmartwień ma z powodu braku dyscypliny i niezadowolenia przełożonych. Im starszy nauczyciel, tym bardziej dokuczliwy staje się dla niego hałas dzieci. Narzekania na hałasy występują najczęściej w szkole o przepełnionych klasach, w których liczba dzieci przekracza 50. W klasach mniejszych nauczyciele najbardziej przykro odczuwają słabe wyposażenie szkoły. Im większe miasto i im bardziej jest ono uprzemysłowione, tym większe są narzekania nauczycieli na hałasy i niekarne zachowanie się uczniów, tym bardziej też są dla nich upragnione wakacje, co świadczy o postępującym zmęczeniu nerwowym. W wielkim mieście, w którym nauczyciel dojeżdża do szkół nieraz z odległych dzielnic i właściwie oderwany jest od tła społecznego, w którym wychowują się uczniowie, jego stosunek do nich staje się rzeczowy i pozbawiony jest więzi uczuciowych.

Gabriel słusznie podkreśla, że zawód nauczycielski wymaga pełnego zaangażowania osobowości i jej energii. Jednak pod wpływem wzrastającego z wiekiem zmęczenia nauczyciele niechętnie oddają się zajęciom dodatkowym, nie lubią organizować wycieczek i imprez, ponieważ okupione są dodatkowym wydatkowaniem energii nerwowej. Nauczyciel nie dzieli już radości dzieci, tym samym jednak kręci bicz przeciwko sobie, stwarza przez to źródło konfliktów utrudniające mu na przyszłość pracę. Zapędza siebie w ślepe koło, w którym zatraca dawny zapał do pracy[3].

Inny badacz amerykański, Pearce, stwierdza, że powodzenie w pierwszym roku pracy nauczyciela zależy przede wszystkim od własnych starań, ale bodaj w większej mierze od oparcia, opieki i spokoju, jakiego potrafi mu dostarczyć kierownik szkoły i najbliższe władze[4].

Badania pedeutologów europejskich bardziej odsłaniają mechanizm deformacji nauczyciela. Szwajcar Beat Imhof wychodzi z założenia, że każda praca zawodowa

[1] Jan Władysław Dawid: O duszy nauczycielstwa. Warszawa. „Nasza Księgarnia", 1946, str. 29.
[2] Eric A. Allen: Professional training of teachers. „Educational Research". 1963, str. 201.
[3] John Ph. D. Grabriel: An Analysis of the Emotional Problems of the Teacher in the Classroom. Melbourne. Cheshire b. d. (1957).
[4] W. M. Pearce: A follow-up study of training college students. „Education for Teaching". 1959, str. 41—48.

jest czynnikiem osobowo-twórczym, może jednak działać deformująco, gdy środowisko zawodowe stwarza konflikty i hamulce. Czynniki deformujące mogą też tkwić w sytuacji rodzinnej, słabym zdrowiu, w małych zdolnościach i nie spełnionych dążeniach życiowych.

Na podstawie ponad tysiąca odpowiedzi ankietowych Imhof stwierdza, że czynnikami hamującymi rozwój osobowości nauczyciela są złe stosunki z rodzicami uczniów, obojętność rodziców wobec wychowania własnych dzieci i brak zrozumienia dla zadań szkoły, brak zrozumienia władz lokalnych dla potrzeb szkoły, przeciążenie klas i uczniowie sprawiający trudności, nadmiar przepisów i obciążenia administracyjne. Nauczyciele czujący się źle w szkole szukają zajęć ubocznych. Są one próbą ucieczki ze świata dziecięcego i próbą sił nie zaspokojonych w szkole. Jeśli tych zajęć jest zbyt dużo, prowadzą do przemęczenia, pobudliwości, nerwowości.

Pod wpływem niekorzystnych warunków pracy u nauczyciela występują reakcje obronne przeciwko przeciążeniu. Niektóre popędy, których sublimacja nie udała się, rozhamowują się, tym tłumaczy Imhof tak często spotykane u kierowników szkół nadużywanie władzy. Zaznaczają się takie deformacje jak pedanteria i małostkowość. U niektórych nauczycieli zauważa taką postawę, która wyraża, że zawsze mają rację, że wszystko wiedzą najlepiej. Ponieważ na wsi nauczyciel często jest jedynym człowiekiem wykształconym, wytwarza się u niego poczucie przewagi i niezastąpioność. Gdy jednak środowisko społeczne jest do niego wrogo ustosunkowane, łatwo powstaje poczucie niepewności i małej wartości, które drogą kompensacji wyraża się w przesadnej samoocenie i w przesadnym podkreślaniu własnego prestiżu. Przy braku kontaktu z dorosłymi nauczyciel staje się jednostronny i oderwany od życia. Następstwem tego jest osamotnienie i izolowanie się od środowiska społecznego, co z kolei osłabia skuteczność jego oddziaływań wychowawczych. Krytyka i zazdrość ze strony innych mogą ten stan wzmocnić. Rozczarowanie i słabe wyniki pracy prowadzą do zgorzknienia i przygnębienia. Nauczyciel obojętnieje na sprawy szkoły, stopniowo też tępieją jego uczucia wobec dzieci. Zobojętnienie to z czasem przenosi się na własną rodzinę, co zaznacza się zaniedbaniem wychowania własnych dzieci.

Ta linia rozwoju prowadząca do kompletnego rozpadu osobowości nie jest jednak koniecznością ani regułą. Obok tego przedstawia Imhof, jak pod wpływem samokształcenia, sukcesów w pracy, dobrych stosunków z rodzicami, własnego harmonijnego współżycia rodzinnego następują korzystne przeobrażenia osobowości, wyrażające się wzmocnieniem ruchliwości umysłowej, łatwością wypowiadania się, pewnością w wystąpieniach publicznych, wzmocnieniem charakteru, zachowaniem świeżości uczuć, co ułatwia mu podniesienie efektywności pracy.

Niemniej stwierdza Imhof na podstawie danych zebranych w państwach zachodnich, że warunki pracy szkolnej ostatnio się pogarszają. Wzrasta przepełnienie klas, większe są trudności z utrzymaniem dyscypliny, słabe są wyniki nauczania. Stale pogarszające się warunki pracy szkolnej prowadzą do chronicznego przemęczenia nauczycieli i przeciążenia układu nerwowego. Zaznacza się to na zdrowotności nauczycieli. O ile np. w poprzedniej generacji choroby dróg oddechowych uchodziły za chorobę zawodową nauczycieli, o tyle obecnie naczelne miejsce u nauczycieli zajmują choroby nerwowe, a na drugie miejsce wysunęły się choroby serca i krążenia. Choroby układu oddechowego spadły na trzecie miejsce [1].

Czynniki deformujące osobowość nauczyciela zaznaczają się szczególnie silnie w Niemieckiej Republice Federalnej. Po wojnie pod wpływem klęski i załamania się hitleryzmu u młodzieży rozchwiał się autorytet pokolenia dorosłych, szczególnie

[1] Beat Imhof: Die Prägung der Lehrerpersönlichkeit im Berufsalltag. *Schule und Psychologie*, 1963, nr 9—10.

nauczycieli, którzy w większości poparli ruch hitlerowski i współdziałali z nim. Brak rozprawienia się z przeszłością, czego w przeciwieństwie do NRF dokonano w Niemieckiej Republice Demokratycznej, nie pozwolił wyzwolić się różnym siłom osobowotwórczym prowadzącym do odnowy szkoły i odbudowy autorytetu nauczyciela. Powszechne są w prasie pedagogicznej narzekania na brak entuzjazmu, rozczarowanie i nieufność do wielkich słów u nauczycieli, udzielające się z kolei młodzieży.

Pedagog niemiecki Wolfgang Brezinka, analizując tę sytuację, wymienia cztery główne przyczyny, które doprowadziły do zobojętnienia nauczycieli i działają hamująco na rozwój ich osobowości:

1) Społeczeństwo stawia szkole i nauczycielstwu coraz większe wymagania. Rodzice w pogoni za użytkowaniem dóbr, których im dostarcza współczesna cywilizacja, zaniedbują wychowanie dzieci i obowiązki te przerzucają na szkołę. Za wszelkie niepowodzenia wychowawcze obwiniają szkołę, w czym im prasa często pomaga.

2) Projekty reform szkolnych są jednostronne i prowadzą do coraz większego przeładowania programów. Twórcy reform dostosowują programy i instrukcje do poziomu uczniów najlepszych i do możliwości idealnego nauczyciela, tymczasem większość z nich nie jest w stanie sprostać tym wymaganiom.

3) Przesadne akcentowanie charakteru zawodu nauczycielskiego, apele do powołania, poświęceń, ofiarności i miłości nauczyciela, jakie wypowiada się publicznie w związku z przeprowadzaniem różnych akcji społeczno-politycznych, zniechęcają, bo prowadzą do wyczuwania fałszu w wysuwanych deklaracjach. W następstwie tego wytwarza się rozdział między nauczycielstwem a społeczeństwem. Rozdźwięk ten występuje i wtedy, kiedy nauczyciel identyfikuje się z tymi podniosłymi hasłami i usiłuje zgodnie z nimi postępować. Staje wówczas „na świeczniku", chodzi „na koturnach", wyodrębnia się tym samym w otoczeniu społecznym, izoluje się, tracąc wpływ wychowawczy na otoczenie.

4) Różne formy zależności od państwa zmuszają nauczyciela do dostosowania się do każdorazowej koniunktury politycznej. Wbrew pozorom demokracji musi w swej pracy reprezentować stanowisko partii rządzącej, jeśli nie chce ściągnąć na siebie prześladowania.

A więc również Brezinka dostrzega jakieś błędne koło, w którym tkwi zachodnioniemiecki nauczyciel doznający frustracji. Co może go z tego zaklętego kręgu wyprowadzić? Autor niemiecki dochodzi do stwierdzenia, że nauczyciel dzisiejszy musi mieć bogatszą i rozleglejszą wiedzą, aniżeli miał dotychczas. Dostrzega, że dawny ideał kształcenia nauczycieli, domagający się przede wszystkim przyswojenia wiedzy psychologicznej i pedagogicznej oraz kształtowania umiejętności praktycznych, tak wysoko ceniony przez szkołę genewską[1], zbankrutował. Zdaniem Brezinki obok tego nauczyciel musi dziś posiadać dobrą znajomość teoretyczną i praktyczną psychologii społecznej, socjologii, antropologii filozoficznej, ekonomii i polityki. Takiego pełnego wykształcenia nie da mu żadna uczelnia, musi je zdobywać i uzupełniać przez całe życie drogą samokształcenia.

Takie wykształcenie, które będzie przekroczeniem ciasnej, a przez to często jałowej pedagogiki szkolnej, ułatwi nauczycielowi nawiązanie szerokich kontaktów społecznych i udział w kształtowaniu życia społecznego. Tak przygotowany nauczyciel będzie miał dość siły, by przeciwstawić się ujemnym wpływom[2].

Przytoczone poglądy pedagogów zachodnich są ilustracją znanej nam w peda-

[1] Ed. Cyaparède: Wychowanie funkcjonalne. Lwów — Warszawa. Książnica-Atlas b. d. (193), str. 198.

[2] Wolfang Brezinka: Die Bildung des Lehrers. „Beiträge zur Menschenbildung". 1960.

gogice socjalistycznej prawdy, że osobowość jest odbiciem stosunków społecznych i historycznych. Inaczej układają się one w państwach socjalistycznych, w których stworzone zostały nie spotykane dotychczas siły osobowotwórcze. Szersza, choć może niewystarczająca ze względu na lata studiów, jest u nas baza materiałowa kształcenia nauczycieli (wiedza filozoficzna, polityczna, politechnizacja). Nauczyciel biorący udział w życiu społecznym i na równi z robotnikiem, chłopem i inteligentem włączający się do budowy socjalizmu nie musi się izolować ani odczuwać swego osamotnienia. Jeśli obok wyzwolonych sił, działających pobudzająco na rozwój osobowości (ludzie „rosną" w pracy), działają wpływy hamujące, to mają one zupełnie inne źródło.

Nie żyjemy w czasach gnuśnych. Dość często zadania przekraczają możliwości poszczególnych ludzi, stąd odpowiedzialne prace muszą niejednokrotnie wykonywać ludzie formalnie do nich nie przygotowani. Zmusza to do stałego podnoszenia swych kwalifikacji, a zmieniająca się rzeczywistość wymaga stałego dokonywania jej analizy i podejmowania trafnych decyzji odnośnie dalszego postępowania. Odczuwa to szczególnie nauczyciel, który — działając przecież społecznie — stoi w ogniu konfliktów rodzących się w obliczu tworzenia się nowych form życia. Praca jego jest niewątpliwie i trudna, i odpowiedzialna, i bardziej męcząca, aniżeli to było kiedykolwiek. Stąd pewne objawy zaobserwowane u nauczycieli zachodnich mogą występować również u niektórych naszych nauczycieli.

Nasz dorobek naukowy w dziedzinie badań nad kształtowaniem się osobowości nauczycieli w toku pracy zawodowej jest jeszcze skromny. Początki zostały jednak dokonane. I tak Winklewski zwrócił uwagę na wpływ stosunków międzyludzkich w gronie nauczycieli na rozwój młodych nauczycieli. Na podstawie przeprowadzonych obserwacji stwierdził, że młody nauczyciel rozwija się i doskonali tam, gdzie otacza go życzliwa atmosfera grona i poparcie kierownika. Umie się wtedy zdobyć na znaczny nawet wysiłek i wykazać gotowość do poświęceń. Zapał jego gaśnie, a w rozwoju występuje wyraźny regres, gdy trafia pod autorytatywne kierownictwo nie dopuszczające do współdziałania w zakresie zarządzania szkołą, a zarówno grono, jak i kierownik nie służą życzliwą radą w wypadkach trudności, zazdrośnie natomiast spoglądają na dyplom wyniesiony z wyższej uczelni [1].

Wpływ zarządzania szkołą na wytworzenie atmosfery grona nauczycielskiego badała również Romana Miller. Autorka stwierdziła, że u autorytatywnych kierowników, dbających bardziej o własny prestiż niż o dobro dziecka, w gronie nauczycielskim zamiast współpracy zjawia się rywalizacja, do której pobudzają różne akcje międzyszkolne. Rywalizacja ta prowadzi do niemiłej walki między nauczycielami, do wzjamnego obniżania autorytetu, czasami nawet wobec dzieci. Grono nauczycielskie rozbija się na grupki antagonistyczne, najczęściej na uprzywilejowanych przez kierownika i na opornych. W tych warunkach zmienia się motywacja pracy nauczycieli, troska o wychowanie dziecka spada na dalszy plan, a na czoło wysuwa się dostosowanie się do upodobań kierownika lub walka z nim. W tej atmosferze rozbijają się ideały młodego nauczyciela, jego zapał do pracy maleje, a inicjatywa zostaje stłumiona.

Umiejętne kierownictwo natomiast, dbające o zapewnienie warunków pracy nauczyciela, prowadzi do integracji zespołu nauczycielskiego, sprawia, że skupia on swe wysiłki na sprawach wychowania i nauczania, doskonali metody pracy. Atmosfera takiej szkoły wpływa pobudzająco na rozwój pracujących w niej nauczycieli [2].

[1] Jan Winklewski: Praca dydaktyczna nauczyciela geografii a jego przygotowanie do zawodu. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 1964, nr 1, str. 104—111.
[2] Roman Miller: Zarządzanie szkołą a stosunki między ludźmi w radach pedagogicznych. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 1962, nr 2, str. 175—201.

Rola kolektywów nauczycielskich w wytwarzaniu właściwej atmosfery wychowawczej, choć dostrzeżona już kilkadziesiąt lat temu przez Makarenkę, nie stała się jeszcze problemem badawczym współczesnej pedeutologii. Skoro zatem osobowość kształtuje się przez całe życie, a obok własnej aktywności duży wpływ na jej kształtowanie mają warunki społeczne, należałoby większą niż dotąd uwagę zwrócić na właściwy dobór gron nauczycielskich i kierowników. Najlepszy zakład kształcenia nauczycieli może swoim absolwentom jedynie zapewnić startowanie w zawodzie; światły kierownik, dobry organizator, umiejący grono nauczycielskie zespolić w kolektyw, pobudzi ich rozwój i wyzwoli w nich siły ułatwiające doskonalenie się w zawodzie.

KAZIMIERZ KIREJCZYK

RESOCJALIZACJA DZIECI KARŁOWATYCH

I. GENEZA KARŁOWATOŚCI

Karłowatość jest zaburzeniem wzrostu. Zaburzenia wzrostu mogą spowodować nadmierny rozwój całego ustroju lub jego poszczególnych części oraz zmniejszenie wzrostu. Karłowatość *(nanosomia)* jest zmniejszeniem wzrostu. Może ona wyrażać się w postaci ogólnego, harmonijnego zmniejszenia wszystkich narządów i tkanek, zmniejszenia, niedorozwoju pewnych tylko tkanek i narządów i wreszcie w postaci zmniejszenia poprzednio prawidłowo rozwiniętych narządów i tkanek, czyli ich zaniku.

Pojęcia niskiego wzrostu i karłowatości nie zostały ściśle do tej pory określone ani zróżnicowane. Są propozycje uznania za karły tych, których wzrost jest niższy co najmniej 20% od wzrostu normalnego przypadającego na dany wiek u danej kategorii osobników. Dzieci i ludzi o mniejszej różnicy wzrostu nazywa się najczęściej nisko rosłymi, względnie o małym wzroście.

Trudno jest ustalić liczbę dzieci karłowanych, gdyż zależy ona od wielu, często zmieniających się przyczyn.

Rozsiew osobników o różnych wymiarach ciała cechuje w każdej populacji czy to ludzkiej, czy zwierzęcej, czy też roślinnej określa prawidłowość. Mniej więcej dwie trzecie populacji stanowią osobnicy o wymiarach ciała przeciętnych, jedną trzecią natomiast osobnicy o wymiarach mniej typowych. Połowę tych mniej typowych stanowią niscy i bardzo niscy, drugą połowę wysocy i bardzo wysocy. Osobnicy przeciętni znajdują się w granicach tzw. jednego odchylenia standardowego, osobnicy o wymiarach skrajniejszych w granicy dwu i trzech odchyleń standardowych. Cała populacja objęta trzema odchyleniami standardowymi, chociaż różni się dość znacznie wymiarami ciała, stanowi zespół osobników normalnych i całkowicie zdrowych, rozwijających się zgodnie z prawami natury. W każdej więc szkole i klasie nie tylko mogą, lecz muszą znaleźć się w większości dzieci o wymiarach przeciętnych i poszczególni osobnicy o długości ciała bliższej skrajności dodatniej lub ujemnej.

Niskie wymiary ciała dziecka muszą zwrócić szczególnie baczną uwagę rodziców i nauczycieli, gdy przyrost ciała (wzrostu i wagi) nie jest prawidłowy, zgodny z ogólnie przyjętymi normami, lub gdy dziecko ma jakiekolwiek objawy chorobowe

i równocześnie występuje niski wymiar lub zahamowanie przyrostu ciała, co z reguły jest sygnałem zaburzeń w jego stanie zdrowia.

Przyczyny zahamowania prawidłowego wzrostu mogą być dziedziczne lub nabyte.

Karłowatość lub niski wzrost dziedzicznie przekazywane zależne są od mutacji w chromosomach, które przenoszą informację genetyczną na następne pokolenia. Jest to z reguły karłowatość wrodzona. Znane są przekazywane dziedzicznie wrodzone wady szkieletu prowadzące do karłowatości, jak np. wrodzona łamliwość kości lub nieprawidłowość dojrzewania chrzęstnego (*chondrodystrophia feotalis*). Karły tego typu cechuje prawidłowy rozwój umysłowy. Czasami posiadają one nawet wybitną inteligencję.

Karłowatość nabyta występuje w związku z rozwojowymi schorzeniami wewnętrznymi: serca, nerek, wątroby..., chorobami uszkadzającymi szkielet: gruźlica, kiła, zapalenie szpiku kostnego itp.

Przyczyną zahamowania procesu wzrastania może być także schorzenie gruczołów dokrewnych.

Do takich schorzeń należy niedoczynność przysadki natury idiopatycznej (dziedzicznej), będącej następstwem uszkodzeń na skutek ucisku guzów w sąsiedztwie przysadki lub w samym gruczole. Niedoczynność przysadki jest stosunkowo rzadko spotykana, choć często rozpoznawana wadliwie. W szkole normalnej dzieci z karłowatością przysadkową spotykane są stosunkowo często, gdyż ośrodkowy układ nerwowy jest u tych karłów prawidłowo rozwinięty, w związku z czym ich rozwój umysłowy jest również prawidłowy i dzieci najczęściej uczą się dobrze. Obniżony poziom inteligencji występuje u nich rzadko. Dzieci tego typu bywają zamknięte w sobie i wstydliwe. Niechętnie rozbierają się do gimnastyki i badań lekarskich. Przeważnie występuje u nich brak zainteresowania płcią odmienną.

Znacznie częściej spotykana jest w klinikach karłowatość powstająca w następstwie niedoczynności tarczycy, która u tych dzieci jest zanikła i najczęściej zwłókniała. Dzieci te rzadko spotyka się w szkołach normalnych, lecz znacznie częściej w specjalnych dla upośledzonych umysłowo. Rozwój ich inteligencji jest przeważnie w mniejszym lub większym stopniu zahamowany. W przypadkach krańcowych zahamowanie dochodzi do idiotyzmu, znanego pod nazwą matołectwa.

Jak z powyższego wynika, ostateczna wielkość wymiarów ciała u człowieka jest wypadkową wielu momentów: różnorodnych dziedzicznych czynników wewnątrzustrojowych regulujących wzrost i dojrzewanie człowieka, chorób oraz rasy, klimatu i sposobu bytowania.

Dlatego przy doszukiwaniu się przyczyn złego rozwoju dziecka należy również brać pod uwagę fakt, że wadliwe żywienie pod względem jakości czy ilości pociąga za sobą zahamowanie wzrostu. Dużą również rolę odgrywa brak potrzebnej do rozwoju ilości tlenu. Niedotlenienie ustroju wywołane chorobami (płuc i serca) czy przebywanie w źle wietrzonym pomieszczeniu może także spowodować w efekcie obniżenie wzrostu dziecka.

II. ODCHYLENIA W PSYCHICE DZIECI KARŁOWATYCH

Na podstawie opracowań teoretycznych oraz przeprowadzonych w Instytucie Matki i Dziecka obserwacji i badań psychologicznych można w sposób nieulegający wątpliwości stwierdzić, że wśród różnych dzieci karłowatych oraz niskiego, podobnie jak wśród normalnego, wzrostu rozróżniamy (najczęściej w zależności od przyczyn powodujących karłowatość) jednostki o normalnym rozwoju umysłowym i jednostki upośledzone umysłowo. Ustalenie stopnia rozwoju umysłowego: wysokiego, przeciętnego, względnie niskiego jest problemem zasadniczej wagi, gdyż wyjaśnia w większości wypadków sprawę anatomicznego czy też funkcjonalnego

uszkodzenia centralnego układu nerwowego, zwłaszcza kory mózgowej i wynikających stąd odchyleń od normy w rozwoju i funkcjonowaniu innych cech osobowości. W toku własnych badań inteligencji u dzieci karłowatych spotykaliśmy zarówno wypadki debilizmu i imbecylizmu, jak też wysokiego rozwoju, a nawet wybitnych uzdolnień. Określenie stopnia rozwoju umysłowego i uzdolnień u dzieci karłowatych (poprzez obserwację i badania psychologiczne) powinno być podstawową czynnością, gdyż określa ono w sposób zasadniczy drogę resocjalizacji każdego nieomal dziecka karłowatego.

Z literatury i własnych obserwacji dzieci karłowatych różnych typów wynika, że część z nich (zwłaszcza karły pochodzenia przysadkowego i karły achondroplastyczne) posiada w większości wypadków prawidłowy rozwój umysłowy, a nawet bywa wybitnie uzdolniona. Tylko mniejszość zdradza ociężałość umysłową, wypadki upośledzenia umysłowego są jeszcze rzadsze, a głębokie upośledzenia umysłowe spotyka się bardzo rzadko.

Inaczej jest z jednostkami karłowatymi na tle niedoczynności tarczycy i gargolizmu. Rozwój umysłowy tych jednostek najczęściej jest opóźniony, częste są wypadki debilizmu, a nawet głębokiego upośledzenia umysłowego w stopniu imbecylizmu i idiotyzmu znanego u karłów tarczycowych pod nazwą kretynizmu. U tych dzieci występuje bardzo często powolność i bezwolność w postępowaniu, nieuzasadniona wesołkowatość i objawy zalegania afektów. Są one w charakterystyce swej zbliżone do dzieci umysłowo upośledzonych na tle innych przyczyn.

O rozwoju umysłowym dzieci karłowatych innego pochodzenia trudno jest (na skutek braku wystarczających badań) coś pewnego powiedzieć. W tej chwili stwierdzić można tylko, że duży odsetek tych dzieci rozwija się całkowicie prawidłowo, jak i to, że są wśród nich dość liczne wypadki ociężałości, a nawet zdecydowanego upośledzenia umysłowego. Do tej pory nie zróżnicowano bliżej tych dzieci i nie opracowano dokładniej ich cech psychicznych.

Przy rozpatrywaniu rozwoju psychicznego i kształtowania się osobowości dzieci karłowatych należy zaznaczyć, że wszystkie nieomal dzieci karłowate od pewnego wieku oraz dojrzali osobnicy karłowatego i niskiego wzrostu różnią się najczęściej od jednostek o normalnym wzroście niektórymi właściwościami psychicznymi. Przyczyną zróżnicowania staje się przeważnie uświadomienie różnicy we wzroście oraz powstający na tym tle kompleks niższości, niewłaściwe często formy jego kompensacji i zaburzenia nerwicowe.

Obserwacje i bliższe badania wskazują, że w pierwszych latach życia, mniej więcej do roku piątego, uświadomienie różnicy wzrostu ani kompleks małowartościowości i związane z nim zaburzenia na ogół nie są spotykane. Pierwsze dostrzeganie różnicy, i to raczej rzadko występujące, pojawia się dopiero w 5 i 6 roku życia. Bywa, że na tle wspólnego pobytu dziecka w przedszkolu, na tle wypowiedzi kolegów, rodziców, wychowawców, czasami lekarzy lub innych osób dorosłych pojawia się w tym czasie uświadomienie różnicy we wzroście i zaczynają rodzić się pierwsze nerwice, które przy niewłaściwym dalszym postępowaniu mogą rozwijać się i nasilać.

Jeszcze trudniejszy jest pod tym względem wiek szkolny. W tym okresie każde dziecko karłowate uświadamia sobie, względnie pogłębia i utrwala świadomość odrębności, różnicy zachodzącej między nim a pozostałymi dziećmi. Szczególnie niebezpieczne jest pod tym względem pierwsze zetknięcie się dziecka karłowatego z zespołem dzieci uczących się w tej samej klasie, a nawet szkole, gdyż następują wtedy przykre i poniżające przeżycia, powodujące w konsekwencji wzrost nerwic. W tym też czasie powstają często u tych dzieci pierwsze mechanizmy kompensacyjne. Napotykane przykrości starają się dzieci wyrównać sobie i wynagrodzić w różny, dostępny im w tym wieku sposób: stają się złośliwe, dokuczliwe, agresywne lub też nadskakująco uprzejme, kłamią, czasami skarżą na innych i szkodzą

im w ukryciu lub po prostu uciekają do dzieci młodszych wiekiem i tam próbują się wyżyć.

Omawiane zjawisko tworzenia się mechanizmów kompensacyjnych ujemnych pod względem społecznym nasila się w psychice dzieci karłowatych jeszcze bardziej w okresie dorastania i w pierwszych latach młodzieńczości, kiedy dziecko zaczyna zastanawiać się nad swoją przyszłością. Odczucie wielkiej krzywdy i kalectwa może być przyczyną kształtowania się trwałych, ujemnych cech charakteru i osobowości u tych osób. W tych latach występują jednak w psychice dziecka szczególne wartości. Są to przede wszystkim rozrastające się zainteresowania dziecka zjawiskami naukowymi, zawodowymi, społecznymi, moralnymi i innymi. Zainteresowania te łącznie z pogłębiającą się w tych latach wiedzą o otaczającym świecie oraz umiejętnością logicznego myślenia powinny być w pracy wychowawczej we właściwy sposób wykorzystane.

Obserwacja dorosłych osobników o karłowatym wzroście wskazuje, że zapobieganie przykrym przeżyciom, poczuciu odrębności i małowartościowości, tworzeniu się mechanizmów kompensacyjnych i nerwic nie jest łatwe. Spotykamy bowiem wśród jednostek karłowatych dojrzałych ludzi o bezpośrednim kontakcie z otoczeniem, uspołecznionych i rozwijających stosunkowo szeroką i zróżnicowaną działalność, a więc wydawałoby się w pełni zadowolonych z życia, gdy tymczasem przy bliższym ich poznaniu w procesie psychoterapii okazuje się, że są to ludzie nieszczęśliwi, zmęczeni ciągłym udawaniem, szukający ciepła, zrozumienia i normalnego traktowania ich przez społeczeństwo.

Wszystko wskazuje, że wiele z powyższych spostrzeżeń i stwierdzeń dotyczy nie tylko karłów i ludzi o niskim wzroście, lecz i innych kalek, jak np. dzieci i ludzi dorosłych garbatych, krzywych, kulawych, oszpeconych, a nawet niedowidzących i niedosłyszących oraz innych odbiegających w rażący sposób od społeczeństwa, w którym żyją. Problem więc jest poważny i wystarczająco szeroki, by stał się przedmiotem uwagi i dyskusji.

III. WYCHOWANIE DZIECI KARŁOWATYCH — ICH ADAPTACJA SOCJALNA

1. Problem karłowatości dzieci w wieku poprzedzającym okres obowiązku szkolnego

Sprawa wczesnego wykrywania zwłaszcza konstytucjonalnej karłowatości w ciągu pierwszych lat, a nawet miesięcy ich życia ma większe znaczenie dla lecznictwa niż dla pedagogiki. Wczesne wykrycie zwiększa szanse medycyny w przyjściu z pomocą dziecku w wyrównywaniu jego wzrostu. Dlatego endokrynolodzy w kraju i za granicą szukają sposobu wczesnego ustalenia, które z dzieci zagrożone jest karłowatością i jakie są jej przyczyny?

Z pedagogicznego punktu widzenia wczesne ustalenie karłowatości jest ważne przede wszystkim ze względu na konieczność wczesnego rozpoczęcia specjalnej pracy z rodzicami dzieci karłowatych i ich opiekunami, którzy będą nieomal wyłącznie wychowywali je do chwili wstąpienia ich do przedszkoli i do szkół.

Rodzice i opiekunowie powinni zdawać sobie dokładnie sprawę z różnych i skomplikowanych konsekwencji karłowatości, z wpływu jej na zdrowie, siłę i odporność organizmu na trudy, wpływu na rozwój umysłowy, kształtowanie się charakteru i całej osobowości dziecka, na wybór zawodu i przebieg pracy zawodowej oraz na kształtowanie się atmosfery otaczającej dziecko w ciągu całego jego życia. Równocześnie powinni oni uświadomić sobie, że los ich dziecka i jego warunki życia w znacznie większym stopniu niż los i życie dziecka normalnego zależą od nich samych, od sposobu postępowania z dzieckiem, od ich świadomego i celowego wpływu wychowawczego. Wszystko to może uświadomić rodzicom w poradni endokryno-

logicznej lekarz, psycholog lub najlepiej odpowiednio wykształcony i doświadczony pedagog specjalista, który wręczając im odpowiednią literaturę do przeczytania i przemyślenia omówi ją z nimi przy następnej wizycie.

W indywidualnej pracy z dziećmi karłowatymi w tym okresie należy przede wszystkim na podstawie rozpoznania lekarskiego zwracać uwagę na rozwój fizyczny i psychiczny, a zwłaszcza na zdrowie, rozwijanie siły i zręczności oraz odporności na trudy, na kształtowanie umiejętności spostrzegania, uwagi, pamięci, myślenia i mowy, na łatwy kontakt z otoczeniem, a zwłaszcza z rówieśnikami i na rozwijanie zaradności. Rozwój wymienionych cech nie zabezpieczy wprawdzie dziecka od przykrych, a nawet być może wstrząsających przeżyć związanych z uświadomieniem karłowatego wzrostu i niewłaściwego stosunku ludzi normalnych, lecz spowoduje zmniejszenie tych przykrości i ułatwi w przyszłości, mimo niesprzyjających warunków, kształtowanie się pozytywnych cech osobowości u tych osobników.

2. Kształcenie ogólne i zawodowe dzieci karłowatych

Wstępną czynnością przy kierowaniu i przyjmowaniu dzieci karłowatych do szkoły powinno być, jak o tym była mowa, określenie stopnia rozwoju umysłowego tych dzieci. Ustalenie poziomu inteligencji (o ile zdrowie, siły i odporność na trudy nauki nie odbiegają daleko od normy) jest problemem zasadniczej wagi, gdyż umożliwia wybór właściwej drogi adaptacji socjalnej, w tym wypadku skierowanie dziecka do odpowiedniej dla niego szkoły.

Karłowate dzieci o normalnym rozwoju umysłowym mogą być i są już stosunkowo często kierowane do szkół i przedszkoli dla dzieci normalnych, a dzieci upośledzone umysłowo do odpowiednich placówek nauczania dla umysłowo upośledzonych o normalnym rozwoju fizycznym. Tworzenie specjalnych placówek wychowawczych dla dzieci karłowatych nie jest konieczne ani pożądane, gdyż utrudniłyby one tylko wejście tym dzieciom w życie, między ludzi o normalnym wzroście i na równych z nimi prawach. Metody nauczania (przekazywania wiadomości) również nie muszą w zasadzie odbiegać od metod powszechnie stosowanych w tych placówkach.

Przeprowadzone w tym względzie obserwacje wskazują, że dzieci niskiego wzrostu właściwie skierowane do szkół normalnych radzą sobie w nich zupełnie dobrze, kończąc nie tylko szkoły podstawowe i średnie, lecz nawet wyższe — o ile w stosunku do nich nie zostaną popełnione błędy wychowawcze. To samo dotyczy karłowatych dzieci umysłowo upośledzonych skierowanych do odpowiednich szkół specjalnych z tym, że dzieci głęboko umysłowo upośledzone, imbecyle i idioci, powinny być skierowane do zakładów zorganizowanych dla głęboko upośledzonych. Postępowanie takie jest możliwe przy wprowadzeniu powszechnych badań rozwoju inteligencji u dzieci karłowatych.

Bywają jednak dzieci niskiego wzrostu o opóźnionym rozwoju umysłowym w stosunku do wieku życia. U niektórych z nich opóźnienie wynikło np. ze złych warunków życia lub ze zbędnego odraczania obowiązku szkolnego i tym trzeba jedynie zabezpieczyć odpowiednio dłuższy okres uczęszczania do szkoły.

Nie zawsze jednak sprawa jest tak prosta. Bywają jednostki karłowate o zwolnionym (z różnych względów) tempie rozwoju, zwolnionym tempie opanowywania przewidzianych programem wiadomości i umiejętności. Dzieci te nie są upośledzone, gdyż mogą one osiągnąć normalny poziom rozwoju umysłowego, lecz muszą mieć więcej na to czasu. Wypadki takie, chociaż rzadziej, występują również u dzieci normalnych pod względem wzrostu. I te właśnie dzieci są najbardziej pokrzywdzone w naszym ustroju szkolnym, opartym na ściśle określonym programie oraz usztywnionych okresach wystawiania ocen i dokonywania promocji do klas następnych. Im najbardziej grozi krzywdząca je drugoroczność. Na zorganizowanie dla

tych dzieci koniecznej pomocy pedagogicznej i lekarskiej należy zwrócić nauczycielom szczególną uwagę.

Najwłaściwsze byłoby rozluźnienie sztywnego systemu szkolnego i umożliwienie przechodzenia do klas następnych w ciągu roku szkolnego, po przerobieniu przewidzianego programem materiału nauczania. Ponieważ jednak rozwiązanie takie w naszych warunkach jest niemożliwe, przeto słuszne wydaje się postawienie wniosku kierowania omawianych jednostek do szkół eksperymentalnych pracujących systemem problemowo-zespołowym. Ten sposób pracy umożliwia większą indywidualizację nauczania i stwarza bardziej sprzyjające warunki do osiągnięcia dobrych wyników w nauce. Jest to możliwe jednak tylko w środowiskach wielkomiejskich, w których są tego rodzaju szkoły. We wszystkich środowiskach, w których stosowany jest tradycyjny system nauczania, należy roztoczyć nad tymi dziećmi szczególną opiekę umożliwiając im pomoc w odrabianiu lekcji, np. na zajęciach pozalekcyjnych, a nawet rozważyć koncepcję przyznania przez Ministerstwo Oświaty nauczycielom pracującym z tymi dziećmi, np. 2 godzin tygodniowo na dodatkową pomoc w uzyskaniu zadowalających wyników w nauce.

Konieczne wydaje się odrębne zwrócenie uwagi na sprawę lekcji wychowania fizycznego. Dzieci karłowate nie są najczęściej w stanie dorównać w zakresie sprawności fizycznej dzieciom o normalnym wzroście. W ten sposób powstają warunki sprzyjające tworzeniu się kompleksów i nerwic. Wymagania nauczyciela w tej dziedzinie muszą być wyjątkowo odmienne od wymagań stawianych dzieciom normalnym i dostosowane do mniejszych możliwości dzieci karłowatych. Od taktu i umiejętności pedagogicznych nauczycieli prowadzących ten przedmiot zależy właściwe, bez poniżeń i przykrości, ustawienie tego zagadnienia wobec całego zespołu ćwiczącego i zlikwidowanie w ten sposób jednego z najbardziej niebezpiecznych źródeł stałego poczucia mniejszej wartości u dzieci karłowatych i tworzenia się w ten sposób lub też pogłębiania powstałych już na tym tle nerwic.

Niezależnie od spraw tutaj poruszonych należy jeszcze nadmienić, że w społeczeństwie naszym do dnia dzisiejszego spotyka się dość często pogląd, że dzieci karłowate nie nadają się do szkoły i w związku z tym należy im odraczać obowiązek szkolny.

Bywają oczywiście wypadki u dzieci niskiego, podobnie jak i u dzieci normalnego wzrostu, że z uwagi na brak dojrzałości psychicznej lub na zły stan zdrowia obowiązek szkolny należy na pewien okres czasu odroczyć. Odraczanie jednak obowiązku szkolnego dzieciom karłowatym, dojrzałym psychicznie, wystarczająco zdrowym i odpornym na trudy nauki, jest niesłuszne i krzywdzące. Obserwowane zjawisko odraczania obowiązku szkolnego wiąże się w dużej ilości przypadków z trudnością zapewnienia tym dzieciom odpowiednich warunków do pracy. Najczęściej brak jest dostosowanych do wzrostu ławek, stolików i krzesełek, dzieciom karłowatym trudno pisać na tablicy wysoko umieszczonej, istnieje także obawa wyrządzenia im krzywdy przez rozbrykaną młodzież. Trudności te i niepokoje są niestety w poważnym stopniu uzasadnione, lecz mimo to nie mogą one i nie powinny powodować pozostawiania dzieci karłowatych poza szkołą. Pożądane wydaje się w tych warunkach opracowanie i wspólne wydanie przez Ministerstwo Oświaty oraz Ministerstwo Zdrowia i Opieki Społecznej specjalnego pisma względnie instrukcji wskazującej: kiedy i po przeprowadzeniu jakich badań możliwe jest odroczenie obowiązku szkolnego, w jaki sposób mają postępować szkoły i skąd brać kredyty na zapewnienie właściwych warunków pracy oraz jak mają organizować właściwą opiekę nad tymi dziećmi. Rozesłanie do szkół takich wytycznych powinno omawiane trudności poważnie zmniejszyć, a niektóre z nich nawet całkowicie usunąć. Do chwili wydania tych wytycznych kierownicy szkół i nauczyciele, kierując się zdrowym rozsądkiem i interesem dzieci, samodzielnie muszą rozwiązywać te trudności.

Przygotowanie jednostek karłowatych do pracy zawodowej jest jeszcze bardziej

skomplikowane niż kształcenie ich w szkołach podstawowych. Tutaj istotną rolę będzie odgrywał nie tylko rozwój umysłowy, lecz zdrowie i odporność na trud związany z pracą zawodową oraz zainteresowanie i uzdolnienie tych jednostek.

Przede wszystkim występują dość często trudności w przyjęciu dzieci karłowatych do średnich szkół ogólnokształcących i zawodowych. Bywa, że dzieci karłowate, kończąc szkołę podstawową na skutek późniejszego wstąpienia do niej, mają przekroczony wiek umożliwiający przyjęcie ich do szkoły średniej. W tym jednak wypadku, z uwagi na obniżony wiek rozwojowy tych dzieci, lata życia nie powinny stanowić poważniejszej przeszkody. Gorzej, że do dnia dzisiejszego istnieją jeszcze, nawet wśród nauczycieli, zastrzeżenia w sprawie przydatności w pracy zawodowej dzieci i ludzi małego wzrostu. Nauczyciele dobierający uczniów do szkół średnich (ogólnokształcących i zawodowych) spośród wielkiej liczby zgłaszających się kandydatów decydują się najczęściej, przy równych wynikach egzaminacyjnych, na przyjęcie młodzieży dobrze rozwiniętej fizycznie. Sprawia to, że wstąpienie dziecka karłowatego do szkoły średniej, któremu z reguły szkoła ta jest bardziej niż normalnemu potrzebna, staje się często sprawą nieosiągalną.

Tymczasem przygotowanie do pracy zawodowej jednostek karłowatych o normalnym rozwoju umysłowym nie powinno być trudne, a nawet jest łatwiejsze od przygotowania umysłowo upośledzonych. Jednostki niskiego wzrostu o normalnym rozwoju umysłowym mogą bowiem uczęszczać do szkół ogólnokształcących i do wielu normalnych szkół zawodowych, a po uzyskaniu odpowiedniego przygotowania zawodowego pracować nie tylko w precyzyjnej mechanice, poligrafice, księgowości w charakterze urzędników, lecz i w innych zawodach, w których mały wzrost nie stanowi zasadniczego przeciwwskazania. Ten sposób rozwiązywania, wprawdzie nieśmiało, lecz jest już stopniowo stosowany praktycznie w życiu.

Znacznie trudniejsze jest zorganizowanie przygotowania do pracy zawodowej debilów, czyli jednostek łagodnie umysłowo upośledzonych o niskim wzroście. Wąski zakres możliwości wykształcenia zawodowego umysłowo upośledzonych, nadających się przede wszystkim do niezbyt skomplikowanej pracy fizycznej, ograniczony jest w tym wypadku dodatkowo małą najczęściej siłą fizyczną, zmniejszoną odpornością na trudy i karłowatym wzrostem. W stosunku do tych dzieci zagadnienie jest skomplikowane. Powinno ono być przedmiotem indywidualnej analizy w odniesieniu do każdego osobnika.

Kierowanie dzieci o niskim wzroście do szkoły zawodowej powinno być z reguły przedmiotem indywidualnych rozważań na temat doboru konkretnego zawodu, a przynajmniej kierunku pracy zawodowej dla każdej jednostki. Najwłaściwsze byłoby wykorzystanie w tym celu istniejących już dzisiaj na terenie całego kraju poradni zawodowych po uprzednim zwróceniu im uwagi na specyfikę, trudności i komplikacje związane z kierowaniem tych osobników do zawodu i poinstruowaniu ich o właściwym sposobie postępowania. Badania stosowane w poradni powinny być możliwie wszechstronne i dokładne. Muszą one obejmować nie tylko psychologiczne badania rozwoju umysłowego, zainteresowań, uzdolnień i osobowości dzieci, lecz uwzględniać dokładny wywiad w domu i szkole oraz szczegółowe badania lekarskie. Dopiero pełne i gruntowne poznanie każdej jednostki o niskim wzroście pozwoli na skierowanie jej na naukę odpowiedniego zawodu. Właściwe zorganizowanie poradnictwa zawodowego może zapobiec wielu przykrym przeżyciom i załamaniom się oraz przyczynić się do włączenia tych osób w nurt twórczości całego społeczeństwa.

Na marginesie dalszego (przeważnie zawodowego) kształcenia należy zwrócić uwagę na fakt, że dzieci karłowate na skutek kierowania ich do odpowiednich szkół muszą przeważnie, zwłaszcza te, które pochodzą z małych miejscowości, wyjeżdżać do większych miast. Pociąga to za sobą konieczność zdobycia miejsca w internacie i pokrywania związanych z pobytem w nim kosztów. Przy niskich zarobkach rodzi-

ców i niekiedy niewłaściwym ich stosunku do tych dzieci rozwiązanie takie staje się niemożliwe. Konieczne wydaje się w związku z tym otoczenie sprawy kształcenia dzieci karłowatych w szkołach średnich specjalną opieką poprzez wydanie przez Ministerstwo Oświaty zlecenia: a) pierwszeństwa w przyjmowaniu tych dzieci do szkół po skierowaniu ich przez poradnie i uzyskanie równorzędnych wyników w egzaminach oraz b) zapewnienie im, jak innym upośledzonym, pokrywania przez państwo kosztów kształcenia z zachowaniem odpłatności na zasadach obowiązujących w szkolnictwie specjalnym i w domach dziecka.

3. Problemy wychowawcze

Odrębna nieomal oraz w pewnym sensie najważniejsza i najtrudniejsza jest sprawa zorganizowania właściwego oddziaływania wychowawczego na dzieci karłowate, stworzenie atmosfery umożliwiającej prawidłowo ukształtowanie ich osobowości i charakteru.

Jednostki o niskim wzroście napotykają niestety w swych codziennym życiu nie tylko wielką ilość czynników powodujących wypaczanie się osobowości i charakteru, lecz niekiedy nawet całkowite załamanie się, utratę wiary we własne możliwości i sens całego życia. Stosunek społeczeństwa do karłów jest inny niż do ludzi i dzieci o normalnym wzroście, i co gorsze, bardzo często niewłaściwy. Rażąca, częstokroć nieprzyzwoita ciekawość i zainteresowanie, jawne okazywanie współczucia i politowania z jednej strony, a z drugiej szydercze uśmiechy i drwiny lub lekceważenie i całkowite nieliczenie się z tymi dziećmi i ludźmi nie tylko nie sprzyjają normalnemu rozwojowi uczuć, zainteresowań, charakteru i osobowości, lecz często je w sposób zdecydowany wypaczają.

Odpowiedzialnością do pewnego stopnia za ten stan rzeczy należy obciążyć nas wszystkich, ponieważ nie wykorzystaliśmy wydawnictw, prasy, radia, telewizji i innych środków masowego oddziaływania na społeczeństwo. Społeczeństwo nie zna problemu karłów. W jego wyobrażeniach karłowatość z reguły wiąże się z upośledzeniem umysłowym i innymi ujemnymi cechami. Konieczna jest celowa i zorganizowana akcja zmierzająca do podważenia tych błędnych poglądów.

Do sprawy wychowania dzieci karłowatych można, teoretycznie rzecz biorąc, podchodzić w dwojaki sposób: uświadamiać je na temat różnicy zachodzącej między nimi a dziećmi o normalnym wzroście lub wychowywać w nieświadomości. Wychowanie w nieświadomości jest właściwie nierealne, gdyż wbrew naszym staraniom i zabiegom uświadomienie i tak nastąpi, tylko poza nami, bez naszego udziału i naszej kontroli, w warunkach mało sprzyjających i bardziej przykrych dla dziecka. Dlatego jedynie możliwe do przyjęcia postępowanie w sprawie karłów to uświadomienie dzieci karłowatych w sprawie różnicy zachodzącej między nimi a pozostałymi dziećmi.

Najpoważniejsze niebezpieczeństwa w stosunku do tych dzieci tkwią, jak o tym była mowa, w szkole i w klasie. Dlatego szkoła i nauczyciel mają największe możliwości przeciwdziałania. W poczynaniach tych należy zwrócić uwagę na moment zetknięcia się dziecka o niskim wzroście z kolegami oraz na stworzenie właściwej atmosfery i warunków pracy w życiu codziennym. Pierwsze zetknięcie się z dużym zespołem przyszłych kolegów niepokoi dzieci, a nawet ludzi dorosłych. Szczególnie obawiają się go dzieci karłowate, które z doświadczenia wiedzą, że może ono być dla nich przeżyciem bardzo przykrym. Dlatego nauczyciel wychowawca, zanim zjawi się dziecko karłowate w jego klasie (podobnie kalekie, niedowidzące, głuche itp), powinien przygotować dzieci na jego przyjęcie, zapobiec atmosferze sensacji lub uszczypliwym uwagom i związanym z nimi ujemnym skutkom w postaci kompleksów i nerwic. To samo dotyczy klas, z którymi dziecko będzie stykało się, a nawet całej szkoły do pewnego stopnia.

Wychowanie jednak i nauczenie zarówno dzieci, jak i całego społeczeństwa właściwego stosunku do ludzi o niskim wzroście (i do innych kalek) jest procesem skomplikowanym i przewlekłym, nie zawsze rokującym osiągnięcie pozytywnych wyników w krótkim czasie. Dlatego bardzo poważnie trzeba się liczyć z wypadkami szkodliwego postępowania otoczenia w stosunku do jednostek karłowatych. Konieczne więc jest w tych warunkach celowe uodpornianie przez szkołę. Należy stopniowo, w naturalny sposób i zgodnie z prawdą wyjaśniać przyczyny niewłaściwego stosunku ludzi normalnych do nich, rozbudowywać wartości moralne i uspołeczniające.

Najtrudniejszy jest jednak w życiu jednostek karłowatych okres dorastania, obejmujący ostatnie klasy szkoły podstawowej i lata szkoły średniej. W tym czasie następuje w całej, a nawet w przesadnej grozie uświadomienie kalectwa i konsekwencji płynących z niego dla przyszłego życia, co prowadzi niejednokrotnie do załamania się dziecka i może bardzo poważnie zaciążyć na kształtowaniu się charakteru i innych cech osobowości. Ponieważ okres ten, jak o tym była mowa, znamionuje rozwój poważnych uczuć i zainteresowań społecznych, przeto należy w pracy wychowawczej wykorzystać je w całej rozciągłości.

Całokształt postępowania wychowawczego w toku codziennej pracy powinien zmierzać do stworzenia wokół jednostek karłowatych atmosfery normalnego życia. Nauczyciel powinien pamiętać o konieczności zarysowania przed takimi dziećmi perspektywy przyszłego wartościowego i użytecznego społecznie życia, o konieczności budzenia w nich chęci dorównania, a nawet przewyższenia ludzi o normalnym wzroście w wybranych, cenionych przez społeczeństwo i równocześnie dostępnych im w pełni dziedzinach życia.

Marginesowo należy jeszcze zwrócić uwagę na postępowanie lekarzy (zwłaszcza szkolnych) w stosunku do dzieci niskiego wzrostu. Oni w wypadku bezwzględnych, często szokujących, wypowiedzi mogą również powodować i powodują kompleksy małej wartości i przewlekłe nerwice. Ostrożność w postępowaniu i wypowiedziach lekarzy jest tutaj bardzo pożądana. Przy omawianiu spraw niskiego wzrostu z dziećmi należy pamiętać o indywidualnych różnicach w zakresie wysokości i czasu wzrastania, a więc o odchyleniach zachodzących jeszcze w granicach normy i o możliwości zmniejszenia, a nawet wyrównania istniejących różnic. Łagodne i stopniowe przygotowanie dzieci i dorosłych nawet do najgorszych kalectw przy równoczesnym rysowaniu przed nimi perspektyw użytecznego życia w społeczeństwie zmniejsza ilość rodzących się kompleksów i nerwic oraz niebezpieczeństwo trwałego wypaczenia cech charakteru i osobowości.

Szczególną rolę w pracy tej poza nauczycielem-wychowawcą i rodzicami może odgrywać psycholog. Przygotowany odpowiednio do zrozumienia psychiki dziecka, jego przeżyć i potrzeb, powinien on dopomóc nauczycielom i rodzicom w ustaleniu najlepszych sposobów postępowania, samym dzieciom zaś wyjaśnić wiele gnębiących je i przeradzających się w kompleksy problemów. Psychologów nie mamy wprawdzie w szkołach, lecz są oni w poradniach wychowawczych i poradniach zdrowia psychicznego i tam należy się do nich zwracać. W wypadku braku psychologa wiele z tych spraw może korzystanie rozwiązać dobry i doświadczony wychowawca-nauczyciel.

Dużą pomocą byłoby poza tym wydanie popularnonaukowej pracy obejmującej najważniejsze problemy związane z istotą karłowatości i sposobem resocjalizacji dzieci karłowatych. Praca taka powinna znaleźć się we wszystkich szkołach i rodzinach posiadających tego typu dzieci.

Przedstawione postępowanie, przy równoczesnym rozwoju intelektualnym oraz zaawansowaniu w zakresie wiadomości i umiejętności zawodowych, doprowadzi jednostki karłowate do wyzbycia się kompleksu niższości, pozwoli im osiągnąć zadowolenie w życiu i stać się wartościowymi członkami społeczeństwa.

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

JÓZEF SOSNOWSKI

PRASA W RĘKACH NAUCZYCIELI

(Informacja na temat wyników badań)

Badania, których wyniki podajemy w niniejszym sprawozdaniu, miały na celu ukazanie, jaką rolę spełnia prasa „ogólna" i pedagogiczna w życiu intelektualnym nauczycieli jako krzewicieli kultury — nie tylko wśród dzieci i młodzieży, ale również wśród dorosłych. Oni to bowiem prowadzą u nas oświatę dorosłych w szkołach dla pracujących, jak również stanowią około 80% pracowników kulturalno-oświatowych zatrudnionych w placówkach oświaty pozaszkolnej (domy kultury, świetlice itp.)

Sprawę czytelnictwa prasy periodycznej, jak i pedagogicznej wśród nauczycieli wypadło mi uwzględnić przy okazji badań o szerszym zasięgu, mianowicie: zainteresowań i zamiłowań kulturalnych grupy 826 nauczycieli różnych typów szkół.[1]

W niniejszym sprawozdaniu z badań czytelnictwa prasy przez nauczycieli nie ma wprawdzie wielu wiadomości o badanych nauczycielach, trybie ich życia codziennego itp., które również w pewien sposób oddziałują na sprawę czytelnictwa prasy, to jednak samo ustalenie stanu faktycznego w tej dziedzinie może okazać się interesujące.

Wydaje się bowiem, że nawet bez uwzględnienia tego szerokiego tła przedstawione tu wyniki badań w zakresie czytelnictwa prasy „ogólnej" i pedagogicznej przez dużą grupę nauczycieli świadczą o ich zainteresowaniach politycznych, społecznych, kulturalnych i zawodowych, pedagogicznych. Szczególnie w związku z tym symptomatyczne będą odpowiedzi osób badanych na pytanie: jakiego rodzaju wiadomości szukają one w prasie, jakie rodzaje publikacji są przez nie najchętniej czytane? Czytelnictwo prasy pedagogicznej, którą można podzielić na ogólną, pedagogiczną oraz metodyczną (z zakresu nauczanego przedmiotu), może świadczyć o zainteresowaniach czytelników problematyką wychowawczą w ogóle oraz nauczaniem tylko swego przedmiotu.

Badania wykazały, że spośród 826 nauczycieli 96 nie czyta prasy ogólnej wcale lub tylko „od czasu do czasu". Jako najczęstsze powody takiego stanu rzeczy przytaczano: „brak czasu" oraz „trudność zdobycia prasy" (na wsi).

W dwóch przypadkach osoby badane jako powód przytoczyły nieufność żywioną do wiadomości i publikacji zamieszczanych w prasie codziennej, co mogłoby wskazywać na ich zacofanie polityczne, gdyby nie to, że te same osoby oświadczyły, że czytają jednak w sposób regularny periodyki. Jednocześnie szereg osób spośród tych, które nie czytają prasy codziennej, oświadczyło, że zastępuje im tę prasę regularne słuchanie dzienników radiowych. Oprócz wymienionej wyżej liczby osób nie czytających prasy codziennej — 63 osoby nie wypełniły odpowiedniej rubryki w ankietach, można więc przypuszczać, że i one nie czytają dzienników w sposób

[1] Badaniami objęto (w latach 1958—1960) nauczycieli szkół podstawowych: 478; średnich ogólnokształt.: 184; zawodowych: 164. Ze względu na miejsce zamieszkania osoby badane można podzielić na nast. grupy: a) mieszk. na wsi — 389; b) w małych miastach — 261; c) w dużych miastach — 176.

regularny. Spośród pozostałych 667 osób, które oświadczyły, że czytają dzienniki w sposób regularny, prenumeruje je tylko 270. Pozostałe osoby kupują je w kioskach, czytają „przygodnie" w świetlicach lub szkołach.

Osoby badane oświadczyły, że czytają stale następujące dzienniki:

Tytuł dziennika:	Ilość stałych czytelników w procen.	
Życie Warszawy	182	22
Express Wieczorny (i jego mutacje prowincjonalne)	145	17,8
Pisma lokalne (np. Trybuna Mazowiecka, Dziennik Zachodni, Słowo Pomorskie, Gazeta Pomorska itd.)	132	16,4
Trybuna Ludu	110	13,7
Kurier Polski	34	4,11
Sztandar Młodych	33	4
Słowo Powszechne	31	3,75

Na pytanie, „jaki rodzaj artykułów (materiałów prasowych) w dziennikach najbardziej Pana(ią) interesuje" odpowiedziało z liczby 826 osób badanych, bez względu na to, czy prasę tę prenumerują, czy też nie, czy czytają ją stale, czy też nie — 402 osoby.

Nomenklatura tematyki tych artykułów w odpowiedziach jest swoista, określono ją np. tak: „czytam takie artykuły, które zaciekawiają mnie swym tytułem" lub „o wykrytych nadużyciach", lub — „o rozbudowie stolicy i kraju". Mimo to można, w pewnym przybliżeniu, rodzaje wymienionych w odpowiedziach publikacji ująć w następujące kategorie:

Rodzaj publikacji:	Ilość stałych czytelników w procen.	
Wiadomości i artykuły polityczne (z kraju i ze świata)	361	43,7
Wiadomości i artykuły z dziedziny kultury, sztuki, oświaty	281	34
Wiadomości i artykuły gospodarcze	240	29
Kronika spraw kryminalnych, ciekawostki, sensacje	236	28,6
Wiadomości i artykuły popularnonaukowe (w tym z dziedziny techniki)	160	19,4
Wiadomości i artykuły z własnego regionu	151	18,3
Wiadomości i artykuły sportowe	141	17,05
Sprawozdania (recenzje z teatru, kina, wystaw, książek)	110	13,3

Niektóre osoby wymieniały jednocześnie kilka interesujących je rodzajów publikacji.

Z powyższego zestawienia rodzajów czytanych publikacji można wnosić, że największą poczytnością cieszą się wiadomości i artykuły polityczne, co może świadczyć, w pewnej mierze, o czynnej postawie politycznej osób badanych.

Wysunięcie się na drugie miejsce publikacji oświatowo-kulturalnych tłumaczy się rodzajem zawodu osób czytających jako, w szerszym tego słowa znaczeniu, pracowników kulturalno-oświatowych. Duże zainteresowanie się publikacjami typu ekonomicznego zdaje się świadczyć, że czytające je osoby rozumieją ścisły związek, jaki zachodzi między naszym ustrojem i jego podstawami gospodarczymi. Lektura wszelkiego rodzaju spraw kryminalnych, ciekawostek i sensacji może świadczyć, że wiele osób w prasie szuka zaspokojenia swej ciekawości tymi właśnie stronami bieżącego, otaczającego ich życia.

Konieczność stosowania pewnego rodzaju „płodozmianu" w pracy umysłowej uzasadnia się, w pewnym stopniu, względami psychologicznymi. W prasie codziennej dość duża liczba nauczycieli szuka zaspokojenia zainteresowań swym regionem, w którym mieszka i do którego żywi zapewne szczere przywiązanie. Szerokie zainteresowanie wśród nauczycieli budzi też sport. Również interesują się oni recenzjami teatralnymi, filmowymi oraz z innych dziedzin sztuki. Trzeba jednak stwierdzić, że powyższe wnioski dotyczą tylko stosunkowo niewielkiego kręgu wymienionych wyżej osób, które systematycznie czytają prasę codzienną. Na pytanie bowiem, kiedy i w jakich warunkach czytają prasę, zaledwie 8 osób badanych odpowiedziało, że przeznaczają na to o określonej porze dnia pół godziny lub godzinę, najczęściej w czasie obiadu lub bezpośrednio po nim.

Większość natomiast oświadczyła, że prasę czyta w różnych porach dnia, niekiedy w tramwaju, w pokoju nauczycielskim, podczas przerw [1] itd.

Oprócz omawianej prasy codziennej miernikiem zainteresowań kulturalnych osób badanych może być czytelnictwo prasy periodycznej. Zbadano, mianowicie, poczytność wśród nauczycieli trzech rodzajów periodyków: 1) literacko-społecznych, 2) pedagogicznych i 3) technicznych. Wobec tego że wszystkie periodyki, wymienione przez odpowiadających, mają wyraźnie określony charakter i poziom redakcyjny, samo ich wyliczenie, według ilości czytelników, będzie już pewnego rodzaju miernikiem kulturalnych zainteresowań badanych.

Tak więc spośród 826 osób badanych 672 oświadczyło, że czyta czasopisma w spo-

Tytuł czasopisma	Ilość stałych czytelników	%
Przekrój	462	55,9
Świat	342	41,4
Panorama	281	34
Przyjaciółka	263	31,6
Dookoła Świata	236	28,6
Nowa Kultura	211	25,6
Przegląd Kulturalny	184	22,3
Kulisy	180	21,8
Tygodnik Powszechny	175	21,2
Nowa Wieś	174	21,0
Mówią Wieki	160	19,4
Poznaj świat	140	16,95
Kobieta i życie	130	15,7
Dookoła świata	126	15,3
Zwierciadło	111	13,45

[1] Niektóre szkoły prenumerują dla nauczycieli i młodzieży po kilka dzienników.

sób regularny lub względnie regularny, tzn. żywo interesuje się ich treścią. Pozostałe 154 osoby oświadczyły, że czytają czasopisma „od czasu do czasu" lub że nie mają na ich lekturę w ogóle czasu. W tej ostatniej liczbie 84 osoby nie wypełniły odnośnej rubryki ankiety, można więc przypuszczać, że nie czytają one w sposób regularny tych czasopism. Na rzecz poszczególnych czasopism przypada następująca ilość stałych czytelników: (patrz tabelka str. 115).

Tytuł czasopisma	Ilość stałych czytelników	%
Nowe Drogi	110	13,3
Uroda	80	9,7
Polityka	69	8,35
Horyzonty Techniki	69[1]	8,35
Argumenty	39	4,85
Życie Gospodarcze	28[2]	3,4
Radioamator	21[3]	2,54
Teatr	12	1,45
Ekran	10	1,21
Film	9	1,09

Niektóre osoby, jak to wynika z powyższego zestawienia liczbowego, czyta dwa, a niekiedy i więcej czasopism.

Wymienione wyżej czasopisma różnią się między sobą stopniem popularyzacji zamieszczonej w nich treści. Największą ilość głosów uzyskały czasopisma o dużym stopniu popularyzacji wiedzy, względnie obfitej treści rozrywkowej (*Przekrój, Swiat, Panorama, Kulisy*). Wytłumaczyć to można tym, że duży odsetek czytelników szuka również w lekturze czasopism wytchnienia, odpoczynku, rozrywki. Periodyki, których lektura jest trudniejsza (*Nowa Kultura, Przegląd Kulturalny*), znalazły się na środkowym miejscu powyższego wykazu. Stała lektura niektórych z wymienionych wyżej czasopism może świadczyć o ukierunkowanych zainteresowaniach ich czytelników. I tak: lektura czasopism tzw. kobiecych (*Przyjaciółka,*

Tytuł czasopisma	Ilość stałych czytelników	%
Głos Nauczycielski	164	34
Życie Szkoły	121	25,1
Nowa Szkoła	70	14,5
Psychologia Wychowawcza	46	9,55
Szkoła i Dom	39	8,1
Ruch Pedagogiczny	38	7,8
Kwartalnik Pedagogiczny	37	7,68
Przegląd Historyczno-Oświatowy	34	7,05
Klasy Łączone	20	4,15
Rodzina i Szkoła	18	3,74
Tzw. pisma przedmiotowe (Polonistyka, Biologia w Szkole, Fizyka w Szkole)	15	3,12

[1] W tym 56 nauczycieli szkół zawodowych
[2] Nauczyciele szkół zawodowych
[3] W tym 16 nauczycieli szkół zawodowych.

Kobieta i Życie, w pewnym stopniu *Uroda*) świadczyć może o zainteresowaniach pracą kobiet, estetyką życia codziennego. Czytanie *Teatru, Filmu, Ekranu* — o zainteresowaniach teatrem lub kinem, *Mówią wieki* — o zainteresowaniach historycznych, *Argumentów, Tygodnika Powszechnego* — religijnych, *Nowych Dróg, Polityki* — politycznych, wreszcie — *Dookoła świata* oraz *Poznaj świat* — o zainteresowaniach geograficznych.

Pewne wnioski o zainteresowaniach zawodowo-pedagogicznych osób badanych wysnuć można z ich lektury czasopism pedagogicznych. Do stałego czytania tych czasopsim przyznało się zaledwie 316 osób na ogólną liczbę 826 badanych. Czytelnictwo pism pedagogicznych, w trzech grupach osób badanych, przedstawia się, jak następuje:

W grupie nauczycieli szkół podstawowych: (patrz tabelka str. 116 u dołu).

Oczywiście, szereg osób badanych czyta po kilka czasopism.

W grupie nauczycieli szkół średnich ogólnokształcących [2].

Tytuł pisma	Ilość czytelników	%
Głos Nauczycielski	91	49,5
Ruch Pedagogiczny	72	39,1
Kwartalnik Pedagogiczny	71	38,6
Nowa Szkoła	68	37
Polonistyka [3]	61	33,2
Psychologia Wychowawcza	52	28,3
Przegląd Historyczno-Oświatowy	41	22,3
Życie Szkoły	10	5,45
Dom Dziecka	6	3,26
Rodzina i Szkoła	6	3,26
Z pism „przedmiotowych": (Chemia w Szkole, Fizyka w Szkole, Wiadomości Historyczne, Biologia w Szkole itd.)	łącznie 49	26,6

W grupie nauczycieli szkół zawodowych kolejność czytanych pism pedagogicznych przedstawia się, jak następuje [4]: (patrz tabelka str. 118).

Z zestawień tych wynika, że w grupie nauczycieli szkół podstawowych największą ilość czytelników posiadają pisma pedagogiczne, ujmujące swą treść w sposób popularny, bardzo przystępny.

Do pism tych należy: *Głos Nauczycielski, Życie Szkoły* (zajmujące się głównie problemami wychowania i nauczania w szkole w sposób praktycystyczny) oraz *Nowa Szkoła*. Następnie, w zestawieniu tym (po *Polonistyce*) następuje dość gwałtowny skok w liczbie czytelników, który tłumaczy się tym, że pozostałe czasopisma są mniej przystępne, mają charakter naukowy, są być może, dla nauczycieli za trudne. Należy zanotować, że z 34 czytelników *Przeglądu Historyczno-Oświatowego*,

[1] Na ogólną liczbę 478 badanych nauczycieli szkół podstawowych czyta prasę pedagogiczną 185 nauczycieli.

[2] Na ogólną liczbę 184 badanych nauczycieli szkół średnich czyta prasę pedagogiczną 94 nauczycieli.

[3] *Polonistyka* należy do grupy pism „przedmiotowych", tu została wyodrębniona ze względu na stosunkowo dużą ilość czytelników i wykraczającą poza jeden przedmiot nauczania jej tematykę.

[4] Na ogólną liczbę 164 badanych nauczycieli szkół zawodowych czyta prasę pedagogiczną tylko 37!

Tytuł pisma	Ilość czytelników	%
Głos Nauczycielski	32	20,1
Szkoła Zawodowa	30	18,9
Ruch Pedagogiczny	28	17,6
Kwartalnik Pedagogiczny	27	17
Psychologia Wychowawcza	26	16,35
Z pism „przedmiotowych": Chemia w Szkole, Fizyka w szkole, Geografia w Szkole Bialogia w Szkole Nowa Szkoła.	25	15, 7
Przegląd Historyczno-Oświatowy	24	15
Rodzina i Szkoła	23	
	2	1,26

jak zdołano ustalić, 29 jest nauczycielami przedwojennymi, których problematyka historyczno-oświatowa z natury rzeczy bardziej interesuje niż nauczycieli młodych. Stosunkowo niewielkie zainteresowanie w tej grupie „pismami przedmiotowymi" tłumaczy się tym, że pisma te w większej mierze przeznaczone są dla nauczycieli szkół średnich. Pismo, pt. *Klasy Łączone*, czytają wyłącznie nauczyciele wiejscy, prowadzący naukę w tego rodzaju klasach.

W grupie nauczycieli ogólnokształcących szkół średnich ilość czytelników poszczególnych czasopism jest bardziej wyrównana. Nie notuje się tu większych skoków w ilości czytelników. *Życie Szkoły*, jak wspomniano, jest poświęcone tematyce szkoły podstawowej, a mimo to znalazło również kilku czytelników wśród nauczycieli szkół średnich.

Ci ostatni chętniejsi nauczyciele szkół podstawowych czytają tzw. „pisma przedmiotowe", znajdując w nich wiele rad i wskazań do swej pracy dydaktycznej. Mała ilość czytelników *Rodziny i Szkoły* mogłaby świadczyć o słabym zainteresowaniu nauczycieli omawianej kategorii sprawą stosunku szkoły do domu i odwrotnie, gdyby nie to, że w czasopiśmie tym zamieszczane są artykuły o wzajemnych stosunkach rodziców i szkoły podstawowej, rzadziej średniej.

W grupie nauczycieli szkół zawodowych zwraca uwagę przede wszystkim niska liczba (37!) czytelników czasopism pedagogicznych. Powodem tego stanu rzeczy wydaje się być zacieśnienie zainteresowań większości tych nauczycieli tylko do spraw swojego przedmiotu i stosunkowo mniejsze ich zainteresowanie sprawami wychowania i nauczania w ogóle.

Uogólniając przedstawione wyżej wyniki badań, możemy stwierdzić, że zarówno prasa ogólna, jak pedagogiczna częściej znajduje się w rękach nauczycieli szkół średnich ogólnokształcących, o wiele rzadziej, niestety, jest czytana przez nauczycieli szkół podstawowych, a niepokojąco rzadko — przez nauczycieli szkół zawodowych.

Załącznik

Pytania w ankiecie dotyczące czytelnictwa prasy przez nauczycieli miały następujące sformułowania:

1) Czy czyta Pan(i) prasę codzienną w sposób:
   a) regularny (to znaczy codziennie)
   b) „od czasu do czasu"
   c) nie czyta w ogóle
2) Tytuł dziennika (wzgl. dzienników), które czyta Pan(i) stale

a) stale
b) „od czasu do czasu"

3) Czy prenumeruje Pan(i) jakiś dziennik, kupuje go w kiosku, korzysta z niego w inny sposób (np. prenumeruje szkoła)?
4) W jakich warunkach czyta Pan(i) dziennik (w domu, w godzinach, w szkole, w świetlicy itp.)?
5) Przyczyny, które skłaniają Pana do uprawiania lektury, dziennika codziennie, „od czasu do czasu", nieczytania jej wcale?
6) Jakie rodzaje artykułów (materiałów prasowych) najbardziej Pana(ią) interesują?
UWAGA: Na pytanie to prosimy odpowiedzieć bez względu na to, czy dziennik czytuje się, czy też nie, czy się go prenumeruje, czy też nie.
7) Jakie czytuje Pani(i) periodyki (tygodniki, miesięczniki) — podać tytuły.
8) Jakie pismo(a) pedagogiczne (wliczając w to tzw. przedmiotowe) czytuje Pan(i) w sposób: regularny, „od czasu do czasu"? — podać tytuły.

ZBIGNIEW KSIĄŻCZAK

ZAINTERESOWANIA MŁODZIEŻY POLONIJNEJ ORAZ JEJ POSTAWA WOBEC POLSKI

W s t ę p

Co roku podczas wakacyjnych miesięcy setki polskich dziewcząt i chłopców urodzonych na obczyźnie przebywa na koloniach i obozach wypoczynkowych w najpiękniejszych zakątkach Polski. Pobyt w ojczyźnie rodziców tych dzieci ma dwojakie cele: zdrowotne i wychowawcze. Zapewnia więc wypoczynek zdrowotny i wzmacnia ich więź uczuciową z krajem przez poznanie go w czasie wycieczek, przez odczuwanie jego piękna, poznanie jego kultury — pieśni, literatury, tańców, pamiątek narodowych, poprzez poznanie współczesności i zetknięcie się z nią, a także pogłębienie znajomości języka polskiego.

Określenie — „wzmacnia więź uczuciową z krajem" jest jak najbardziej słuszne. Wzmacniać należy to, co już istnieje. Młodzież ta wszak związana jest z Polską poprzez rodziców. Wiele rodzin polskich na obczyźnie pieczołowicie kultywuje polskość i przekazuje ją dzieciom.

Konfrontacją powyższych stwierdzeń były obserwacje czynione przeze mnie, jako wychowawcę jednej z grup młodzieży męskiej, podczas 6-tygodniowego pobytu na obozie wypoczynkowym w Aninie k. Warszawy w 1960 r.

Poważnym rozszerzeniem tych obserwacji były wyniki anonimowej ankiety przeprowadzonej wśród 36 chłopców z Francji i 5 z Anglii spędzających wakacje w Aninie oraz wśród 51 dziewcząt z Francji i 5 z Anglii przebywających na obozie w Radości k. Warszawy w tym samym czasie.

Ankieta pozwoliła zorientować się w sytuacjach rodzinnych i społecznych tej młodzieży, wydobyć elementy ich wiedzy o Polsce, zarejestrować wrażenia wyniesione z pobytu w kraju oraz zorientowała nas, jaki stosunek mają dzieci do Polski i do kraju zamieszkiwanego obecnie.

CELE I ZADANIA WYCHOWAWCZE

Przewodnim motywem pracy wychowawczej obozu w Aninie było Tysiąclecie Państwa Polskiego. Występował ten motyw we wszystkich formach i rodzajach zajęć, szczególnie w zajęciach krajoznawczych i kulturalno-rozrywkowych. Praca programowa w dużym stopniu uwzględniała sprawy związane z historią i rozwojem kultury polskiej, tradycyjami, zwyczajami i obyczajami.

W pracy wychowawczej wydobywano i podkreślano te wszystkie więzy przyjaźni, współpracy i tradycji, jakie łączą naród polski z narodami Francji i Anglii, z narodami, wśród których urodziły się i żyją badane dzieci Polonii Zagranicznej.

Praca wychowawcza prowadzona była w trzech zasadniczych działach programowych: wychowanie fizyczne, zajęcia krajoznawcze i zajęcia kulturalno-rozrywkowe.

Wychowanie fizyczne zajmowało poczesne miejsce w pracy wychowawczej na obozie. Różnorodne i atrakcyjne zajęcia z tego zakresu stwarzały warunki dobrego wypoczynku młodzieży.

Zajęcia krajoznawcze miały na celu zaznajomienie młodzieży z pięknem naszego kraju, z jego zabytkami i z postępową przeszłością, z dokumentami polskości Ziem Zachodnich, z dotychczasowym dorobkiem w dziedzinie uprzemysłowienia i budownictwa oraz z osiągnięciami kulturalnymi, oświatowymi i socjalnymi.

Zadania te realizowano przez wycieczki do Warszawy, Krakowa, Nowej Huty, Zakopanego, Torunia, Grunwaldu, Gniezna, Kruszwicy i Gdańska.

Zajęcia kulturalno-oświatowe zapoznawały dzieci z pięknem i bogactwem polskiej kultury i wiązały uczuciowo z naszą postępową tradycją i bieżącym życiem. Temu celowi służyły głównie zajęcia świetlicowe oraz oglądane spektakle teatralne, seanse filmowe oraz wycieczki do muzeów.

Wyraźnym efektem zajęć kulturalnych było rozśpiewanie młodzieży, przyswojenie jej wielu pieśni ludowych i młodzieżowych oraz kilku tańców ludowych.

Biblioteczka obozowa, zawierająca dostosowane na ogół do poziomu młodzieży pozycje literackie, zapewniała kontakt z dorobkiem kultury polskiej w tym zakresie, umożliwiała pogłębienie znajomości języka polskiego wśród młodzieży.

W dniu święta narodowego Francji (14 lipca) i święta narodowego Polski (22 Lipca) młodzież przedstawiła program artystyczny, będący wspólnym „dorobkiem obozowym". Ukoronowaniem zdobytej wiedzy historycznej o Polsce była zgaduj-zgadula, poświęcona Tysiącleciu Państwa Polskiego.

Młodzież z Francji i Anglii prowadziła własne pamiętniki opisując w nich i ilustrując wrażenia wyniesione w czasie pobytu w Polsce.

Trwałą wartością pobytu tych dziewcząt i chłopców w Polsce było poszerzenie i pogłębienie znajomości języka polskiego w mowie i piśmie.

WYNIKI ODPOWIEDZI ANKIETOWYCH

Celem ankiety było poznanie sytuacji rodzinnej i społecznej badanej młodzieży, jej zainteresowań oraz stosunku do kraju zamieszkiwanego obecnie.

A. Środowisko rodzinne młodzieży i jej pozycja społeczna

1. Młodzież, o której mowa, stanowiła pod względem wieku na ogół mało zróżnicowaną grupę. Wiek dziewcząt wynosił 14—16 lat, chłopców — 13—16 lat. Była to młodzież dobrze rozwinięta fizycznie, o żywym temperamencie, silnie zindywidualizowana, niechętna w zasadzie do działania w grupie.

2. Spośród 87 dziewcząt i chłopców z Francji dzieci górników stanowiły 55%. Półsierot („ojciec nie żyje") — 13%. Dzieci robotników fabrycznych niewykwalifi-

kowanych i robotników niefabrycznych stanowiły 19%. Dzieci robotników kwalifikowanych — 8%. Młodzież ze środowisk inteligenckich stanowiła 3%; dzieci robotników — 2%.

Wśród 11 osób z Anglii obok córki doozrcy czy magazyniera były dzieci lekarza, malarza-artysty, profesora, właścicieli sklepów.

Około 50% młodzieży pochodziło z rodzin wielodzietnych (troje i czworo rodzeństwa).

3. Spośród 98 respondentów tylko 10 wskazało, że ich matki pracują — w szpitalu, w sklepie (własnym), jako sprzątaczka, kucharka, na roli itp.

4. Małe miasta, miasteczka, osady reprezentowało 58% badanej młodzieży. Z dużych miast (Paryż, Londyn, Dijon, Nottingham, Marsylia) przybyło do Polski 22%, a ze wsi — 20%.

5. W 52 odpowiedziach młodzieży z Francji wskazano, że ojciec i matka — urodzeni są (oboje) w Polsce. W pozostałych przypadkach dzieci pochodzą z małżeństw mieszanych.

Młodzież z Anglii wywodziła się głównie z rodziców „mieszanych". Tylko w jednym przypadku ojciec i matka byli Polakami urodzonymi w kraju.

Te sytuacje mają duży wpływ na znajomość spraw Polski, języka polskiego wśród tej młodzieży i na jej zaangażowanie uczuciowe w sprawy polskie.

6. Spośród 36 chłopców z Francji nie należy do żadnej organizacji 14 (około 39%). Pozostali należą do nich. Najwięcej, bo 12, zrzeszonych jest w polonijnych zespołach tanecznych i śpiewaczych (m. in. Zespół Pieśni i Tańca „Warszawa" w Dijon, Zespół Tańca „Polonia" w Montluçon, Kółko Śpiewacze i Taneczne w Liceum Polskim w Paryżu). Czterech chłopców podaje swą przynależność do organizacji religijnych (Jeunesse Etudiante Chretienne, Jeunesse Ouvrier Chretienne).

25 dziewcząt z Francji nie należy do żadnej organizacji (około 50%). Pozostałe zorganizowane są również w zespołach pieśni i tańca, w zespołach folklorystycznych. Kilka z nich należy do skautów, klubów sportowych, jedna do Sodalicji.

Dziewczęta z Anglii nie należą do żadnej organizacji. Trzech chłopców zrzeszonych jest w Klubie Młodzieży Polskiej, jeden w organizacji pod nazwą „Przewodnik Młodzieży Chrześcijańskiej".

7. Spośród 98 respondentów 16 nie wie, czy rodzice należą do jakiejś organizacji. 66 odpowiedziało, że żadne z rodziców nie należy do organizacji. W 5 przypadkach ojciec lub matka należą do różnych organizacji.

Rodzice dzieci z Anglii w większym stopniu są zrzeszeni, m. in. w Polskim Klubie Lotniczym, w związku Kombatantów i w zrzeszeniach katolickich.

B. Polska i jej sprawy w percepcji młodzieży polonijnej

23% młodzieży z Francji nie uczęszcza do szkół polskich, bierze jednak żywy udział w pracach polskich zespołów śpiewaczych lub tanecznych. Czworo było uczniami Liceum Polskiego w Paryżu. Pozostali byli uczniami szkół polskich (uczęszczając do nich od 2 do 7 lat).

Spośród 11 osób z Anglii siedmioro (w tym wszyscy chłopcy) w ogóle nie uczęszczało ani nie uczęszcza do szkół polskich czy na kursy języka polskiego. Pozostali (4) chodzą do „sobotnich" szkół w Anglii.

Sytuacja rodzinna tej młodzieży, jej uczestnictwo w jakimkolwiek systemie oddziaływania elementów polskości (zespoły folklorystyczne, szkoły polskie) implikują w jakimś stopniu sprawność językową.

W czasie pobytu w Polsce tylko około 10% młodzieży posługiwało się językiem polskim sprawnie w mowie i piśmie, 20% wykazywało całkowitą nieporadność językową. Przeważająca większość ankietowych odpowiedzi pisemnych udzielanych

przez dziewczęta i chłopców tak z Francji, jak i z Anglii jest w języku niepolskim (np. na 51 odpowiedzi danych przez dziewczęta z Francji, 47 napisanych jest w języku francuskim).

A jaką pozycję zajmuje język polski w życiu tej młodzieży na obczyźnie? Około 70% chłopców na pytanie, czy w domu rodzinnym mówi się po polsku na co dzień, odpowiedziało, że tak. („Tak, po polsku na co dzień", „Stale, zawsze po polsku", „Zawsze z rodzicami"). W tym 50% odpowiedzi na piśmie udzielanych jest w języku francuskim.

17% chłopców stwierdza, że w domu nie mówi się na co dzień po polsku (odpowiedzi również głównie w języku francuskim). Pozostali chłopcy (13%) wskazują, że w domu porozumiewają się z rodzicami „trochę po polsku, trochę po francusku".

Dziewczęta z Francji w 22% twierdzą, że językiem polskim posługują się w domu na co dzień w rozmowach z rodzicami. 12% dziewcząt wskazuje, że rodzice mówią tylko po polsku, one i po polsku, i po francusku. 55% dziewcząt posługuje się językiem polskim i francuskim zarówno w domu, jak i poza nim.

Spośród 5 chłopców z Anglii trzech mówi w domu po polsku, dwaj — według ich odpowiedzi — czasami. Jednak trzech spośród piątki zupełnie nie rozumiało języka polskiego. Porozumiewano się z nimi przy pomocy tłumacza.

Na 6 dziewcząt z Anglii tylko 4 podaje, że mówią po polsku w domu.

Pozorna niekonsekwencja wyrażająca się w tym, że licznym twierdzeniom o posługiwaniu się językiem polskim w domu na co dzień towarzyszy posługiwanie się przy udzielaniu odpowiedzi pisemnych językiem obcym — wynika z opanowania języka polskiego tylko w mowie. I to mowie żywej, tradycjonalistycznej, wyniesionej przez rodziców z ziemi śląskiej czy mazowieckiej. Środowisko tej młodzieży w sposób świadomy lub siłą inercji posługuje się w swych kontaktach językiem polskim. Edukacja w „szkółkach" i na kursach polskich, na które młodzież uczęszczała, nie mogła wpłynąć na przeciwstawienie się asymilacji językowej.

Charakterystyczne dla omawianej sprawy są wypowiedzi dwóch dziewcząt: „Tatuś z mamusią kłóci się po francusku", „Jak jestem w dobrym humorze, to mówię po polsku, jak zła to po francusku".

Około 40% młodzieży przebywało w Polsce w czasie wakacji już wiele razy (dwa-, trzy- i czterokrotnie). Jest to młodzież o silniej wykształconym poczuciu polskości. Trudno osądzić, jaki udział jest w tym uczuciowym związaniu z krajem — pobytu w nim, a jaki domu rodzinnego.

67% młodzieży z Francji i pięć osób z Anglii było w Polsce po raz pierwszy.

Zaskakująco podziałało na młodzież pytanie: „Czy jesteś zadowolona(ny), że urodziłaś(eś) się we Francji — w Anglii?"

Spośród 51 dziewcząt z Francji 47 odpowiedziało „tak". Motywacja faktu zadowolenia z urodzenia się we Francji była różnorodna. Najliczniejsze były zdawkowe stwierdzenia w rodzaju „jestem szczęśliwa", „bardzo zadowolona", „urodziłam się we Francji i nie żałuję tego", lecz znalazły się i takie wypowiedzi: „Jestem zadowolona, lecz lubię być w Polsce", „Wszystko mi jedno, ale teraz lubię więcej mieszkać we Francji". Dwie dziewczynki piszą: „Urodziłam się w Niemczech i jestem zadowolona", „Urodziłam się w Niemczech, lecz dobrze być we Francji".

Tylko jedna dziewczynka dała negatywną odpowiedź na pytanie formułując ją następująco: „Urodziłam się we Francji, lecz nie jestem zadowolona, albowiem mam rodzinę w Polsce".

Spośród pięciu dziewcząt z Anglii dwie dały pozytywną odpowiedź (bez motywacji) i dwie negatywną („Chciałabym urodzić się w Polsce, bo ludzi lubię, ale sklepy i warunki złe", „Chciałabym być urodzona w Polsce, ale warunki są za ciężkie dla mnie"). Jedna z dziewcząt nie odpowiedziała w ogóle. Jedna odpowiedź: „Cieszę się, że urodziłam się we Włoszech".

Na to samo pytanie odpowiedziało 36 chłopców z Francji i 5 z Anglii.

Tylko 9 chłopców z Francji wyraziło niezadowolenie z urodzenia się poza granicami Polski. Niezadowolenie to określali m. in. tak: „Wolałbym urodzić się w Polsce, w kraju rodzinnym", „Jestem urodzony we Francji, w kraju mało ważnym", „Niezadowolony jestem, że urodziłem się w Niemczech, chciałbym urodzić się w Polsce".

Pozytywną odpowiedź na pytanie wyraziło 22 chłopców. M. in. spotykamy i taką motywację: „Nie żałuję, że urodziłem się we Francji, znam jeden język więcej, stąd większe możliwości uczenia się" (były uczeń Liceum Polskiego w Paryżu, obecnie studiujący w Polsce).

Pozostałych 5 chłopców odpowiedzi swe formułuje niezdecydowanie. Oto one: „Zadowolony jestem, lecz wolałbym urodzić się w Polsce, w Poznaniu" (?), „Tak, lecz chciałbym urodzić się w Zielonej Górze", „Zadowolony jestem tak sobie i — za późno — pragnąłbym bardzo zatrzymać się w Polsce, ponieważ szczerze lubię Gomułkę". Wszyscy chłopcy z Anglii wyrażają zadowolenie z faktu urodzenia się na obczyźnie.

Jedno z następnych pytań ankiety wymagało odpowiedzi będącej jakby opinią i sądem o Polsce. Chodziło o to, żeby dziewczęta i chłopcy odpowiedzieli, co w ich środowisku mówi się o Polsce, z czego w ich otoczeniu słynie nasz kraj. Była to odpowiedź zamykająca w sobie kwintesencję ich wiedzy o kraju, wiedzy często schematycznej, ograniczonej dziecięcym widzeniem zjawisk i faktów.

Wypowiedzi skupiły się w kilku zasadniczych grupach. Najliczniej — wśród dziewcząt — reprezentowane są uwagi dotyczące kultury i sztuki polskiej. („We Francji Polska słynie z pięknych tańców, pieśni i strojów ludowych").

Drugą grupę wypowiedzi stanowią opinie i sądy o ludziach w Polsce, o ich charakterach. „Polacy kochają swój kraj rodzinny" — pisze wiele dziewcząt. Jednak najwięcej uwag dotyczy usposobień Polaków: „We Francji słyszymy, że w Polsce ludzie lubią ładnie się ubierać..." · Jedna z wypowiedzi, zacytowana dosłownie brzmi: „Polska znana jest z honorowych i wesołych ludzi, lecz ludzie ci nie są bardzo szczęśliwi". Wypowiedź ta w swoim uzasadnieniu łączy się z następną grupą uwag zawierającą pewną sumę wiedzy o wojnie i jej skutkach dla Polski. Oto niektóre z nich: „Polska bardzo ucierpiała podczas wojny, szczególnie Warszawa", „Parę lat temu słyszałam, że Polska jest bardzo zniszczona, a teraz widzę, jak się odbudowała", „Ludzie mówią, że Polska jest biedna, ale za parę lat będzie w Polsce jak w innym kraju. Wojna jest temu winna", „Polska jest krajem nie poddającym się wrogom".

Czwartą grupę stanowią wypowiedzi wskazujące na pracowitość Polaków, szczególnie górników. „Polska jest znana we Francji z dobrej pracy wykonywanej przez Polaków w kopalniach, gdyż Polacy zawsze najwięcej pracują" — pisze jedna z dziewcząt. Inna tak wyraża myśl: „Polscy robotnicy są pracowici, są bardzo poszukiwani".

Następną kwestią wypowiadaną przez dziewczęta są sprawy turystyki i piękna Polski: „Polska słynie z wielu zabytkowych miast", „Kraj polski jest sławny przez piękne miasta".

Forma i treść tych wszystkich wypowiedzi uzależnione są w dużym stopniu od środowiska rodzinnego, miejsca zamieszkania (wieś, miasto), uczęszczania do szkoły polskiej czy na kurs języka polskiego, czy wreszcie od poprzednich pobytów w Polsce.

*
* *

Grupy tematyczne wypowiedzi udzielonych przez chłopców z Francji układają się podobnie jak dziewcząt. Najwięcej miejsca zajmują sądy o kulturze i sztuce polskiej.

U przeszło 20% chłopców utrwaliła się opinia o Polsce, jako o kraju słynącym z gościnności szczerej, prawdziwej, niemalże rodzinnej. („Polska jest gościnna, przyjmuje ona z radością wszystkich turystów i emigrantów"). Inni mówią o Polsce „dzielnych i bohaterskich ludzi". Słowo „patriotyzm" w ich wypowiedziach odmieniane jest niemal przez wszystkie przypadki. Ta grupa wypowiedzi nie występowała zupełnie u dziewcząt. Dziewczęta również niewiele wiedziały lub nie pisały o sporcie polskim. Chłopcy poświęcają temu wiele słów (podają nazwiska sportowców, daty imprez, wyniki, fakty).

Spośród chłopców wielu zwraca uwagę na Warszawę, na to, co jest dumą nie tylko Polaków w kraju, ale i tych rozsianych po świecie. Wypowiedzi te (będące wynikiem własnych obserwacji młodzieży i pracy wychowawczej) wyrażają pozytywny osąd o prężności naszej państwowości, o optymizmie społeczeństwa, które po klęskach wojny dźwignęło z ruin Warszawę.

Ten sam podziw wyrażany dla współczesności wyczuwa się w uwagach dotyczących ostatniej wojny, a nawet dawniejszej historii. Często te dwa problemy — zniszczenia wojenne i odbudowa, przeszłość i teraźniejszość wiążą się ściśle ze sobą u tych chłopców. Oto wyrazy tego związku: „Polska słynie z oporu podczas wojny i z szybkiego powstania z ruin". Historia Polski tak zaważyła na opiniach o kraju i tak je kształtuje wśród młodzieży: „Polska jest znana u nas sławetną przeszłością historyczną", „...heroicznymi czynami żołnierzy", „...zabytkami historycznymi, zachowaniem mowy polskiej podczas tylu lat niewoli", „Polska jest znana z tego, że nie jest zasobna, lecz słynie z równości, demokracji".

Bardzo skąpo reprezentowana — w porównaniu z dziewczętami — jest grupa wypowiedzi o pięknie Polski, jej krajobrazach, walorach turystycznych.

Wypowiedzi małej grupki (11-osobowej) dziewcząt i chłopców z Anglii nie są zawsze bezpośrednimi odpowiedziami na postawioną kwestię („Z czego słynie Polska w Twoim środowisku?"), lecz bywają osobistym sądem stworzonym już podczas pobytu w kraju, w Polsce.

Oto opinie dziewcząt (15—17 lat) przytoczone dosłownie: „Polska to piękny kraj, szczęśliwi, uprzejmi i szlachetni ludzie", „Polacy są bardzo gościnni, kraj jest przepiękny. Ludzie są bardzo mili i są weseli", „Słyszałam, a teraz zauważyłam sama, że ludzie w Polsce są przyjemni i gościnni i nie zimni jak Anglicy. Kraj jest śliczny", „Warszawa jest bardzo interesująca, szczególnie tam, gdzie budują się nowoczesne mieszkania i sklepy", „Polska słynie ze swej historii — pięknej i tragicznej, a także z narodowych strojów i tańców".

Wypowiedzi chłopców (13—14 lat) są bardziej skąpe: „Polska słynie z ładnych miast, które były wybudowane po wojnie", „Polska znana jest z postępowości", „...z miłości do ludzi", „Słynna jest na świecie polska kuchnia i alkohol"(!).

C. Zainteresowania osobiste młodzieży

„Co najbardziej lubisz robić?" Celem tak postawionego pytania było uzyskanie orientacji, w jakich kręgach zainteresowań tkwi ta młodzież, czym zajmuje się w wolnych chwilach.

W odpowiedziach dziewcząt z Francji najwięcej miejsca, bo 29% ogólnej ilości wskazanych ulubionych zajęć, zajmują tańce, zabawy, bale. 18% ulubionych czynności dziewcząt stanowi czytanie książek. W dalszej kolejności występują: oglądanie filmów (12%), kąpanie się, pływanie (około 11%), szycie (około 10%), śpiew i teatr (7,3%), uczenie się (5,5%). W równej proporcji występują takie zajęcia, jak wycieczki, podróże, sport, praca w domu (4,2%). 3% wskazanych zajęć to spacery, słuchanie radia, konie (wyścigi).

Dziewczęta z Anglii jako najmilsze zajęcia wymieniają: czytanie książek, podróże, zabawy taneczne, teatr, pływanie, telewizję.

Chłopcy z Francji na czoło ulubionych czynności wysuwają sport, szczególnie grę w piłkę nożną (25%). (31% chłopców należy do klubów sportowych we Francji). Równorzędnie — po 11% wypowiedzi — wymienione są wycieczki, podróże, zbieranie znaczków pocztowych, lektura książek. Jako następne czynności wykonywane z przyjemnością występują: zabawy, tańce i oglądanie filmów (8,7%), 4,3% wśród tych czynności zajmuje teatr; 4% muzyka, gra na instrumencie. W dalszej kolejności wymienione są: telewizja, jazda na rowerze, majsterkowanie, żeglarstwo, rysowanie, uczenie się.

Chłopcy z Anglii też twierdzą, że ulubionym ich zajęciem jest sport. Poza tym wymieniają jeszcze zbieranie autografów, fotografowanie, modelowanie samolotów.

D. Czytelnictwo

Jednym z popularnych zajęć tej młodzieży jest czytelnictwo, głównie książek. Na pytanie: „Podaj tytuł książki, którą ostatnio przeczytałeś" — 14% dziewcząt nie pamiętało tytułów, a 22% w ogóle nie odpowiedziało. Wśród chłopców tylko 6% respondentów nie pamiętało.

Książki w języku polskim czytało 12% dziewcząt, w języku francuskim — 52%. Odpowiednie wskaźniki dla chłopców wynoszą — 19% i 75%.

Jakie to książki? Jeśli chodzi o polskie (w języku polskim) to obok naszej klasyki — Sienkiewicza („Potop", „Qvo vadis"), Mickiewicza („Pan Tadeusz"), Konopnickiej („O krasnoludkach i sierotce Marysi") oraz Makuszyńskiego występuje Dumas, Verne, Dickens.

Obok Stendhala, Corneille'a Dickensa, Hugo w języku francuskim występuje wiele miernoty, szmiry w rodzaju: „La blonde inchanteresse", „Les impudiques" i inne.

Młodzież z Anglii wskazuje głównie na ten ostatni typ literatury jako dopiero czytanej (najczęściej już w kraju, w Polsce). Są to „Spy of Germany", „The Felkowship of the Ring" itp.

Literatura ta była w dużym stopniu przypadkową. Istnieje konieczność kierowania czytelnictwem podczas 6-tygodniowego pobytu tej młodzieży w Polsce, włączenia problematyki czytelnictwa w program wychowania obozu wypoczynkowego.

E. Wypowiedzi młodzieży o pobycie w Polsce

O stosunku dziewcząt do pobytu w Polsce najlepiej świadczą ich wypowiedzi: „Na kolonii podoba mi się, lecz na nieszczęście czas ucieka. Mam nadzieję na przyszły rok przyjechać do Polski, zwłaszcza do Radości", „Podoba mi się bardzo tutaj, bawię się dobrze", „Chcielibyśmy jeszcze wrócić tutaj, gdyż naprawdę podoba mi się bardzo". „Żałuję bardzo, że będę musiała wracać do domu". Łzy przy rozstaniu były dowodem szczerości wypowiedzi.

W wypowiedziach tych wiele miejsca zajmuje wyrażany różnorodnie stosunek do regulaminu obowiązującego na obozie, do zajęć programowych, do porządku dnia. Na ogół regulamin porządkowy został akceptowany przez większość, lecz zdarzały się sporadyczne głosy tego rodzaju: „Lubię wolność, którą tracimy na obozie, gdyż nie możemy wychodzić same do miasta", „Tutaj jest nieźle, lecz nie chciałabym wrócić, gdyż ... nie ma dosyć spacerów, zabaw, piosenek", „Tęsknię za domem, za Francją, tam zabaw daleko więcej...", „Za dużo gimnastyki".

Obok powyższych uwag powtarzają się najczęściej takie: „Czuję się swobodnie", „Zażywam w pełni swobody", „Urocze są spacery, wycieczki po kraju, w czasie których zwiedzamy piękne miasta", „Dobrze czuję się po gimnastyce, powinno jej być więcej", „Podobają mi się gry łączące nas, zabawy wspólne z chłopcami", „Bawimy się dobrze na często urządzanych balach", „Nauczyliśmy się wielu pięknych piosenek".

Zwrócono również uwagę na wyżywienie. Kontrowersyjne wypowiedzi i tu miały miejsce. „Kuchnia jest dobra i zdrowa", „Lubię polskie jedzenie, lecz czasami nie podoba mi się".

Personel wychowawczy otrzymał same hymny pochwalne: „Kierownik i kierowniczka są mili, łaskawi", „Wychowawczynie nie są surowe, tylko jedna...".

Chłopcy natomiast wyostrzyli swe ołówki w celu bardziej krytycznego spojrzenia na sprawy obozu w Aninie. Przytoczone poniżej wypowiedzi są niejednokrotnie sprzeczne w swej ocenie, lecz podaję je dla pełniejszego obrazu.

„Na kolonii jest bardzo dobrze; przyjazd do Polski jest bardzo kształcący", „Wakacje są miłe... Tyle jedzenia w Aninie", „Kolonie są bardzo dobrze zorganizowane... Jestem zachwycony jedzeniem polskim", „W Aninie jest bardzo pięknie, bawimy się dobrze. Kierowniczka jest bardzo miła. Wychowawcy są także mili. Jednak niektórzy...". „Dobrze jemy i dobrze śpimy".

„Nie mamy dosyć wolnego czasu... Wstawaliśmy za wcześnie i za prędko", „Gimnastyka mi się nie podoba, jest za męcząca". „Warunki za surowe. Sam nikt nigdzie nie mógł pójść. Za mało zabaw, za dużo pisania w pamiętnikach i śpiewania... Byłoby lepiej gdyby kierownikiem obozu był pan, nie pani", „Niedobre jedzenie...".

UWAGI O NIEKTÓRYCH ASPEKTACH PRACY WYCHOWAWCZEJ

Pobyt tej młodzieży w Polsce osiągnął nakreślone cele. Zajęcia kulturalno-oświatowe obok rozrywki zawierały wiele elementów kształcących i wychowawczych. Wieczory świetlicowe, nauka recytacji i piosenek wraz z konkursem śpiewaczym, nauka tańców regionalnych — oto krótki, suchy rejestr spraw, które wzbogaciły pewne umiejętności tej młodzieży.

„Pamiętniki z pobytu w ojczyźnie" — to osobna niepośledniej rangi sprawa. To wieczysty niejako dokument ich pobytu w Polsce. Po wielu latach, gdy niejeden z uczestników obozów weźmie do ręki pamiętnik i przebiegnie oczami jego kartki, odżyją chwile spędzone radośnie w ojczyźnie rodziców. Wielu z nich pisało te pamiętniki z myślą o babci czy mamie.

Wśród młodzieży (szczególnie żeńskiej) niesłabnącym zainteresowaniem cieszyły się gawędy i wspomnienia o nowej Polsce, o Polsce walczącej. Prawie każdy wywiózł z kraju „kawał" historii Polski zawartej czy to w legendzie, opowiadaniu, baśni czy w faktach, zabytkach i miejscach związanych z naszymi tysiącletnimi dziejami. „Polska słynie przeszłością historyczną" — to stwierdzenie dominuje wśród młodzieży.

* * *

W czasie pobytu młodzieży polonijnej w Polsce za mało jest integralnie związanych z pracą wychowawczą kontaktów ze „współczesnością". Zwiedzanie Warszawskiej Fabryki Motocykli, Zakładów Graficznych, obejrzenie z okien autobusu huty „Warszawa" czy nowego ośrodka mieszkaniowego — wobec przytłaczających wrażeń „historycznych" — nie przybliża w dostatecznym stopniu Polski współczesnej do młodzieży z zagranicy. Również przypadkowe oglądanie filmów i sztuk teatralnych nie pozwala młodzieży ujrzeć najwartościowszych osiągnięć w tym zakresie. „Wycieczki" do kina, teatru, muszą być z góry zaplanowane.

Formom „masowym" (zabawy, wycieczki, sport) nie towarzyszyły w dostatecznej mierze zajęcia zaspokajające indywidualne zainteresowania. Postulat bardziej elastycznego programu zajęć wydaje się konieczny. Również konieczna jest dobra znajomość psychiki młodzieży przez cały personel pedagogiczny obozu wypoczynkowego.

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

AKTUALNE PRĄDY W ZACHODNIM SZKOLNICTWIE ŚREDNIM
(Wybrane prace w języku angielskim z lat 1953—1963)

1. Wyjaśnienia wstępne

Bibliografia poniższa stanowi uzupełnienie zestawu ogłoszonego w poprzednim numerze *Ruchu Pedagogicznego*, pt. „Reforma szkoły średniej w Polsce i za granicą".

W zestawieniu korzystano z materiałów Międzynarodowego Biura Wychowania w Genewie (*Service International de Fiches Pédagogiques*) oraz z Centralnego Katalogu Książek Zagranicznych (*Nowe Nabytki w Bibliotekach Polskich*). Przy tych ostatnich zaznaczono w skrócie na końcu adnotacji informację, która z polskich bibliotek posiada daną książkę.

2. Zestawienie bibliograficzne

1. ALEXANDER W. M., SAYLOR J. G.: **Modern secondary education.** Basic principles and practices. 4 ed. New York 1959 Rinehart and Co. ss. XIII, 765, fig., tabl., bibl.
   Szczegółowa analiza średniego szkolnictwa amerykańskiego pod kątem różnorodnych zagadnień. Porównanie amerykańskich programów nauczania w szkole średniej z programami innych krajów.
2. ANGLETERRE ET PAYS DE GALLES, MINISTRY OF EDUCATION. **15 to 18.** Report of the Central Advisory Council for Education. London Her Majesty's Stationery Office. Vol. I: **Report,** 1959, ss. XXXI, 520; Vol. II: **Surveys.** 1960 ss. 240. Tom 1 obejmuje sprawozdanie Głównej Komisji Doradczej dotyczące problemów kształcenia młodzieży w wieku 15 do 18 lat. Tom 2 poświęcony jest omówieniu wyników przeprowadzonych badań w tym zakresie:
   Rec: Sylwestrowicz Jerzy. *Kwart. pedagog.*, 1962, nr 2, s. 277—279.
3. ASSOCIATION FOR SUPERVISION AND CURRICULUM DEVELOPMENT. **What shall the high schools teach?** New York 1956 ss. 230.
   Rocznik Towarzystwa poświęcony badaniom programów szkolnictwa średniego Stanów Zjednoczonych.
4. BENT R. K., KRONENBERG H. H.: **Principles of secondary education.** New York 1955 Mc Graw Comp. ss. X, 542.
   Charakterystyka szkolnictwa średniego w Stanach Zjednoczonych. Analiza porównawcza programów szkolnych w Stanach Zj. z programami innych krajów. (Bibl. Pozn. U. (341302 II).
5. BOSSING N. L.: **Principles of secondary education.** 2 ed. Englewood Cliffs 1955 Prentice-Hall ss. 534.
   Cele i zadania, zasady i cechy szkolnictwa amerykańskiego w odróżnieniu od szkolnictwa średniego europejskiego.
6. CLARK L. H., STARR I. S.: **Secondary school teaching methods.** New York 1959 Macmillan ss. XII, 340.
   Wskazania metodyczne ilustrowane przykładami. Bibl. Inst. Pedagogiki (B-27295)
7. CHAUBE Sarayu Prasad: **Secondary education for India.** 2 ed. Delhi 1956 Atma Ram and Sons ss. 227.
   Obecna sytuacja szkolnictwa średniego w Indii. Sugestie potrzebnych zmian. Raport dwóch komisji badających problemy szkolnictwa średniego Indii.

8. CHESHIRE EDUCATION COMMITTEE. **The secondary modern school.** London 1958 Univers of London Press. ss. 151.
Relacja opracowana przez dyrektorów szkół, rozważająca zadania współczesnej szkoły średniej.
9. CHISHOLM L. L. **The work of the modern high school.** New York 1953 Macmillan ss. 542.
Postulaty dotyczące nauczania we współczesnej demokratycznej szkole średniej.
10. CHETWYND H. R.: **Comprehensive school.** The story of Woodberry Down. London 1960 Rondledge and Kagan P. ss. VII, 168.
Sprawozdanie dyrektorki z 4 pierwszych lat działalności szkoły, która obejmuje różnorodne kierunki kształcenia i pierwsze 3 klasy traktuje jako diagnostyczne.
11. CONANT J. B.: **The American high school today.** New York 1959 Mc Graw-Hill Book Co., ss. 140.
Charakterystyka dzisiejszej średniej szkoły amerykańskiej. Postulaty dotyczące organizacji i programów. Bibl. U.A.M. (371612/II) Bibl. U.M.C.S. (B-71184).
12. CONANT J. B.: **Slums and suburbs.** A commentary on schools in metropolitan areas. New York-London 1961 Mc Graw-Hill ss. VIII, 147.
Niebezpieczeństwo kontrastu między możliwościami kształcenia dzieci przeludnionych „slumsów" a dzieci bogatych dzielnic burżuazyjnych. Konieczność zapewnienia dzieciom różnych środowisk jednakowych warunków kształcenia.
13. CONNELL W. F.: **The foundation of secondary education.** Melbourne 1961 Australian Council for Educational Research ss. X, 127.
Monografia szkoły średniej w Australii.
14. CROW L. D., RITCHIE H. E., CROW A.: **Education in the secondary school.** New York 1961 Americ. Book Co. ss. 414.
Funkcje wychowawcze średniej szkoły amerykańskiej.
15. GOLD MILTON J.: **Working to learn.** General education through occupational experiences. New York 1951 Columbia University.
O melioracje programów szkół średnich w kierunku wzbogacenia treści kształcenia o elementy pracy.
16. GRAMBS J. D., IVERSON W. J., PATTERSON F. K.: **Modern methods in secondary education.** New York 1958 Holt and Comp. ss. XVI, 700.
Współczesne metody nauczania w szkolnictwie średnim.
17. GWYNN J. MINOR: **Curriculum principles and social trends.** 3d. ed. New York 1960 Macmillan Comp. ss. XX, 695.
Zagadnienia związków między programami szkół podstawowych i średnich a istniejącą sytuacją społeczną.
18. KLAUSMEIER H. J.: **Teaching in the secondary school.** A revision of „Principles and practices of secondary school teaching." New York 1958 Harper Brothers ss. XII, 499.
19. KRUG E. A.: **The secondary school curriculum.** New York 1960 Harper ss. XI, 555.
Szczegółowe omówienie programów nauczania wszystkich przedmiotów z uwzględnieniem zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych.
20. MASON ST. C.: **The Leicestershire experiment and plan.** A new venture in the organisation of secondary education. London 1960 Councils and Education Press ss. 36.
Z doświadczeń próbnej szkoły średniej.
21. MILLER T. W. G.: **Values in the comprehensive school.** An experimental study. Edinburgh-London 1961 Oliver and Boyd ss. 118.
Uzasadnienie wartości szkół „comprehensive" na podstawie przeprowadzonych badań eksperymentalnych.

22. McNALLY HAROLD J., PASSOW A. HARRY: **Improving the quality of public school programs.** New York 1960 Bureau of Publication Teachers College, Columbia University ss. XVII, 331.
23. NATIONAL UNION of TEACHERS: **Inside the comprehensive school.** London 1958 The Schoolmaster Publishing Co. ss. 235.
Opinie 17 dyrektorów o szkołach typu „comprehensive".
24. NOAR G.: **The junior high school today and tomorrow.** Englewood Cliffs N. J. 1961 Prentice-Hall ss. IX, 406.
Problemy dotyczące amerykańskiej niższej szkoły średniej (programy i metody nauczania i wychowania).
25. NORDBERG H., BRADFIELD J. M., ODELL W. C.: **Secondary school teaching.** New York 1962 Macmillan ss. X, 401. Bibl. Inst. Pedagog. (B-300076).
26. PATTERSON F.: **High schools for a free society.** Education for citizenship in American secondary schools. Glencoe Ill 1960. ss. 93.
Wychowanie obywatelskie w średniej szkole Stanów Zjednoczonych. *Bibl. U. W.*
27. PEDLEY ROBIN: **The comprehensive school.** Harmondsworth, Middlesex 1963 Penguin Books ss. 222.
Krytyka egzaminu selekcyjnego praktykowanego w krajach Wielkiej Brytanii w wieku lat 11, jedynej drogi wstępu do „grammar schools", a tym samym następnie na uniwersytet. Dane statystyczne wyników nauczania z 239 angielskich szkół „comprehensive" wskazujące na skuteczną rywalizację tego typu szkół ze szkołami tradycyjnymi.
28. PREPARATION **of general secondary school curricula.** A study in comparative education. Paris 1960 ss. 330.
Studia z zakresu pedagogiki porównawczej na temat programów szkół średnich ogólnokształcących. Bibl. U. Ł. (232441) Wrocław, Bibl. Ossol. (370279 I)
29. THE PROBLEMS **of secondary education today.** London 1955 Evans Brothers Limit. ss. 156.
Z konferencji Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Londyńskiego. Bibl. Inst. Pedagogiki (A-7040).
30. RIVLIN HARRY N.: **Teaching adolescents in secondary schools.** The Principles of effective teaching in junior and senior high schools. New York 1961 Appleton Century Crofts ss. XIV, 479.
Cechy charakterystyczne amerykańskiego szkolnictwa średniego w porównaniu z innymi typami szkół. Problemy metodyczne, organizacja lekcji, techniki pedagogiczne i pomoce nauczania, ocena pracy ucznia, egzaminy.
31. SAUNDERS H. N.: **The teaching of general science in tropical secondary schools.** London 1955 Oxford Uniwers. Press ss. 379. Bibl. Inst. Pedagogiki (B-26975)
32. SECONDARY **modern science teaching.** A report on the teaching of science in secondary modern schools. Cz. 1, 2. London 1957 ss. 171 + ss. 168. Bibl. U. Ł. (207247)
33. STEVENS FRANCES: **The living tradition.** The social and educational assumptions of the grammar school. London 1960 Hutchinson Comp. ss. 304.
Wyniki ankiety na temat roli i aktualnych wartości angielskich „grammer schools".
34. SWIFT R. N.: **World affairs and the college curriculum.** Washington 1959 ss. 194.
35. TAYLOR WILHELM: **The secondary modern school.** London 1963 Faber and Faber ss. 254. bibl. ss. 10.
Analiza funkcji angielskiej szkoły średniej „modern" w świetle ewolucji społecznej, ekonomicznej i przemysłowej ostatnich lat.
36. UMSTATTD J. B.: **Secondary education in Europe.** The proceedings of seminar

conferences with European educators during the summers of 1954 and 1955. Austin Texas 1956 The Univers. of Texas Cooperat. Society ss. 172.
Streszczenie sprawozdań dotyczących systemów wychowawczych (w szczególności w szkolnictwie średnim), stosowanych w sześciu krajach europejskich (Anglia, Szkocja, Francja, Niemcy, Holandia, Norwegia).

37. VENABLE TOM C.: **Patterns in secondary curriculum.** New York 1958 Harper Brothers ss. XII 236.
Podstawy socjologiczne, psychologiczne i filozoficzne oraz zasadnicze typy programów amerykańskich.

38. THE WORLD SURVEY OF EDUCATION. III. **Secondary education.** Paris 1961 Unesco ss. 1482.
Przegląd organizacji szkolnictwa średniego w skali światowej. Zawiera opracowanie ogólne zagadnienia oraz 200 opracowań monograficznych organizacji szkolnictwa średniego w poszczególnych krajach z uwzględnieniem aktualnych tendencji, problemów i prądów. Bibl. U. W., Wydz. Ped. (20638/III)

Maria Jakielowa

KAZIMIERZ SOŚNICKI: PORADNIK DYDAKTYCZNY
Warszawa 1963 PZWS ss. 212

1. Przedmiot pracy

Nie wszystkie sprawy, związane z pracą nauczyciela w szkole i wykonywanym przez niego zawodem, rozpatrywane są w dotychczasowych podręcznikach pedagogiki i dydaktyki. Wiele z tych spraw pomija się zwykle w teorii, nie czyni przedmiotem systematycznej, społecznie kontrolowanej refleksji. Rozwiązywane one być muszą przeto przez poszczególnych nauczycieli samodzielnie, lepiej lub gorzej, na podstawie własnego bezpośredniego doświadczenia pedagogicznego i własnej jednostronnej praktyki szkolnej.

Autor *Poradnika dydaktycznego*, zdając sobie sprawę ze szkodliwości tego stanu rzeczy, pragnie „ukazać niektóre ważniejsze z na ogół pomijanych stron pracy nauczyciela" w szkole. Ujmując pracę dydaktyczno-wychowawczą nauczyciela w sposób całościowy, rozpatruje najbardziej zasadnicze jej etapy oraz charakterystyczne warunki. Mowa jest więc w *Poradniku dydaktycznym* zarówno o tych czynnościach nauczyciela, które powinien on wykonywać przy pierwszym swym zetknięciu się ze szkołą, w której ma pracować, oraz przy pierwszym swym zetknięciu się z nowym środowiskiem, jak i o tych, które złożą się potem i składają się normalnie na jego codzienną, bezpośrednią pracę dydaktyczną z uczniami w klasie i stanowią o jego codziennym, lepszym lub gorszym, wychowawczym na nich oddziaływaniu.

2. Struktura i treść pracy

Problematyka *Poradnika dydaktycznego* rozpatrywana jest w dwóch częściach. Część pierwsza, objętościowo krótsza (s. 13—56), traktuje o „czynnościach przygotowawczych do pracy w szkole", część druga natomiast, znacznie obszerniejsza (s. 57—212), omawia „pracę nauczyciela w szkole".

Czynności przygotowawcze nauczyciela do pracy w szkole, rozpatrywane w dwóch rozdziałach części pierwszej, dzieli Autor na „ogólne" i „szczegółowe".

Do „ogólnych czynności przygotowawczych" zalicza: 1) poznawanie przez nauczyciela własnej szkoły, jej budynku, zaopatrzenia, grona nauczycielskiego, personelu szkolnego, organizacji nauczycielskich, uczniowskich, rodzicielskich i społecznych, środowiska szkoły, jej organizacji i panującej opinii o niej oraz 2) poznawanie uczniów, ich psychiki, ich domowych i społecznych warunków życia, a także klasy jako grupy społecznej, do której oni należą.

Do „szczegółowych czynności przygotowawczych" nauczyciela w szkole zalicza natomiast: planowanie pracy dydaktycznej i wychowawczej przez nauczyciela, a także przygotowywanie przez niego lekcji oraz pracy domowej uczniów.

Przy omawianiu „pracy nauczyciela w szkole", której poświęcona jest część druga *Poradnika dydaktycznego*, Autor rozpatruje w rozdziale pierwszym — „ogólne czynności związane z pracą na lekcji", a w rozdziale drugim — „szczegółowe czynności związane z pracą na lekcji". Dalsze rozdziały tej części poświęcone są rozpatrzeniu „procesów uczuć i woli na lekcjach" (rozdz. 3) oraz „pozalekcyjnej pracy nauczyciela" (rozdz. 4).

Omawiając „ogólne czynności" nauczyciela, związane z jego pracą na lekcji, rozpatruje Autor zagadnienie wpływu na jakość pracy dydaktyczno-wychowawczej

nauczyciela z talentem, nauczyciela z doświadczeniem oraz nauczyciela z wiedzą pedagogiczną, jak również zagadnienie wpływu życia osobistego nauczyciela i wyznawanych przez niego zasad postępowania, właściwości jego uwagi, postawy wobec uczniów, języka, jakim się posługuje na co dzień — na jakość i wyniki jego pracy w szkole.

Do „szczegółowych czynności związanych z pracą nauczyciela na lekcji" zalicza Autor pracę nauczyciela nad budową lekcji i kształtowaniem procesów myślenia uczniów na lekcji, działania dotyczące organizacji klasy i utrzymywania należytej karności uczniów w czasie zajęć, wysiłki związane ze stwarzaniem odpowiednich warunków w pracy lekcyjnej dla rozwijania samodzielności uczniów, wdrażania ich do samokontroli, utrwalania ich wiadomości, urozmaicania im nauki. Wśród „szczegółowych czynności związanych z pracą na lekcji" omawia się też tu takie czynności nauczyciela, jak stawianie uczniom pytań na lekcji, zadawanie im pracy domowej, przeprowadzanie kontroli tej pracy i jej ocenianie.

Przy omawianiu „procesów uczuć i woli na lekcjach" Autor zastanawia się nad znaczeniem przekonań, wartości estetycznych, gospodarczych i moralnych w wychowaniu młodzieży w szkole. Specjalną uwagę poświęca wartościom związanym z tokiem nauki, jej uporządkowaniem, właściwym zaplanowaniem i przeprowadzaniem we właściwym tempie, jak również zagadnieniu wychowawczego wpływu osobowości nauczyciela w procesie nauczania oraz zagadnieniu moralnej atmosfery klasy, pracy i odpoczynku szkolnego oraz sensownych przepisów szkolnych.

W rozdziale ostatnim, rozpatrującym „pozalekcyjną pracę nauczyciela", jest mowa o kontakcie nauczyciela z uczniami poza lekcjami, o pomocy uczniom w pracy domowej przez organizowanie dla nich różnego rodzaju konsultacji, o kołach zainteresowań, ich zadaniach i działalności, o uroczystościach szkolnych, o wycieczkach, o pracy społecznej uczniów, świetlicy, gazetce i kronice szkolnej, o odwiedzinach uczniów oraz kontaktach szkoły z byłymi absolwentami.

3. Ogólna charakterystyka pracy

Rozpatrując szeroki wachlarz zagadnień dotyczących całości pracy nauczyciela w szkole w jego kontakcie z uczniami i oddziaływaniu na nich, książka prof. K. Sośnickiego ma charakter wybitnie praktyczny. Autor nazwał ją poradnikiem dydaktycznym. Nie jest to jednak zwyczajny poradnik typu praktycystycznego. Nie jest to też poradnik wyłącznie dydaktyczny. Obok bowiem praktycznych zaleceń i wskazań znajdzie w tej książce czytelnik, przy wielu okazjach, również teoretyczne analizy, wywody i uzasadnienia. A obok ukierunkowań praktycznych typu dydaktycznego spotka się on w niej także często z zaleceniami praktycznymi o charakterze wychowawczym.

Czytając *Poradnik dydaktyczny* stwierdza się stałą troskę Autora o to, by nauczanie było kształcące i wychowujące, by uczono w szkole tego, co jest potrzebne i pożyteczne, ale by nie tylko uczono, lecz również kształcono, rozwijano umysł, inteligencję i indywidualne uzdolnienia uczniów oraz by wychowywano, rozwijano zainteresowania i upodobania młodzieży, zaszczepiano w niej poczucia moralne i estetyczne, wytwarzano u niej właściwe przekonania, postawy i poglądy. Choć zagadnienia nauczania stanowią główny przedmiot rozważań, zagadnienia wychowawcze nie są tu bynajmniej pomijane, lecz omawiane są najczęściej łącznie z zagadnieniami dydaktycznymi. W jednym z rozdziałów, mianowicie w rozdziale, poświęconym „procesom uczuć i woli na lekcjach", wysuwają się one na pierwszy plan, jako zagadnienie główne.

Drugą cechą charakterystyczną książki prof. Sośnickiego (poza tym, że jest ona poradnikiem nie wyłącznie dydaktycznym, lecz dydaktyczno-wychowawczym) jest także to, że jest ona poradnikiem dydaktyczno-wychowawczym teoretycznie uza-

sadnionym. Autor dokonuje w swej książce bogatego przeglądu różnych sytuacji dydaktycznych i wychowawczych w szkole, różnych typowych zachowań się nauczycieli w tych sytuacjach, zachowań się prawidłowych i nieprawidłowych, lecz przy ocenie tych sytuacji i zachowań się nauczycieli nie odwołuje się jedynie do bezpośredniego, praktycznego doświadczenia i intuicji czytelnika, lecz, dla wyraźnego i przekonującego ukazania dróg wiodących do skutecznego nauczania i wychowywania młodzieży w szkole oraz uchronienia nauczyciela przed wstępowaniem na drogi błędne, pokazuje mu, w uzasadnieniu głoszonych zaleceń i przestróg, mechanizm wchodzących tu w grę procesów i występujących w nich prawidłowości. Dokonując analizy pewnych ważnych pojęć, jak samodzielność i jej rodzaje, wartość i jej rodzaje itp., dochodzi do wskazań, rad i dyrektyw dydaktycznych i wychowawczych, logicznie i psychologicznie konsekwentnych, racjonalnych, przekonywających.

4. Uwagi końcowe

Czy można by coś zakwestionować w omawianej książce?

Co do merytorycznej treści *Poradnika dydaktycznego*, to nie budzi on w czytelniku żadnych zastrzeżeń ani żadnych wątpliwości. Nic nie chciałoby się zmieniać w jego treści. Można by natomiast zgodzić się na wprowadzenie tu i ówdzie pewnych zmian w sformułowaniach słownych, przy pomocy których ta treść jest wyrażana lub tylko oznaczana i nazywana.

Tak, na przykład, słusznie mowa jest w części pierwszej *Poradnika dydaktycznego* o czynnościach przygotowawczych nauczyciela do pracy w szkole, do których należą, zdaniem prof. Sośnickiego, takie czynności, jak: poznawanie przez nauczyciela szkoły, w której ma pracować, poznawanie jej grona nauczycielskiego, budynku, ogólnej organizacji, poznawanie uczniów i ich środowiska społecznego, przygotowywanie przez nauczyciela planów pracy dydaktycznej i wychowawczej, przygotowywanie lekcji, pracy domowej uczniów itp. Można jednak mieć pewne wątpliwości, czy słuszne jest nazywanie jednych spośród wymienionych wyżej czynności przygotowawczych nauczyciela do pracy w szkole czynnościami jego „ogólnymi", a drugich — czynnościami „szczegółowymi".

Dla niżej podpisanego, ogólne jest jedynie omawianie tych różnych czynności przygotowawczych nauczyciela, same zaś te czynności, zarówno jedne, jak i drugie, są czynnościami przygotowawczymi szczegółowymi. Szczegółowość jednych polega na poznawaniu przez nauczyciela szkoły i uczniów, w której i z którymi ma on później pracować, a szczegółowość drugich — na planowaniu przez niego pracy dydaktycznej i wychowawczej oraz przygotowywaniu przez niego w ramach planu swoich lekcji, a także pracy domowej uczniów. Jedne i drugie czynności przygotowawcze nauczyciela do pracy w szkole są równie konkretne i szczegółowe. Pierwsze nie są ogólniejsze od drugich, lecz są skierowane na co innego i powinny być wykonywane przed drugimi. Wszelako pierwszeństwo w kolejności wykonania nie jest równoznaczne i nie musi iść w parze z wyższym stopniem ogólności.

Dlatego, uznając słuszność dokonanego przez prof. Sośnickiego podziału czynności przygotowawczych nauczyciela do pracy w szkole na „poznawanie szkoły i uczniów" oraz na „przygotowywanie pracy lekcyjnej", jak również uznając słuszność omawiania tych czynności nauczyciela w wymienionej wyżej kolejności, wolałby jednak niżej podpisany nie nazywać pierwszych czynności przygotowawczych „ogólnymi", a drugich — „szczegółowymi".

Ale to jest sprawa formy i języka, a nie sprawa treści. Jak zostało to już powiedziane wyżej, treść książki nie budzi u czytelnika żadnych zastrzeżeń. Przeciwnie, spotyka się ona u niego z pełną aprobatą i zyskuje w nim przekonanego zwolennika.

Pragnąc służyć pomocą ogółowi nauczycielstwa w należytym wypełnianiu obowiązków dydaktycznych i wychowawczych w warunkach powszechnie praktykowanego w naszych szkołach systemu klasowo-lekcyjnego, prof. Sośnicki napisał książkę będącą poradnikiem dydaktycznym i ogólną dydaktyką, poradnikiem pedagogicznym i teorią wychowania szkolnego w istotnych jej fragmentach. Omawia w niej bowiem całość pracy nauczyciela, formułuje zalecenia, wskazania i rady dotyczące zarówno czynności przygotowawczych nauczyciela do pracy w szkole, jak i czynności, wykonywanych przez niego na lekcjach w bezpośrednim kontakcie z uczniami. Obok bogactwa treści dydaktyczno-wychowawczej typu praktycznego książka zawiera dużo pogłębionej myśli, okolicznościowych analiz i teoretycznych uzasadnień. Toteż kształcić się na niej powinni zarówno kandydaci na nauczycieli, jak doskonalić się przy jej pomocy także nauczyciele czynni. Znalazłszy się w ich rękach, pomagać im ona będzie w codziennej pracy dydaktyczno-wychowawczej przez swą praktyczną treść i konkretne zalecenia, a przez swe analizy i teoretyczne uzasadnienia przyczyniać się ona będzie zarazem do podnoszenia na wyższy poziom ich świadomości i ogólnej kultury pedagogicznej.

Feliks Korniszewski

JADWIGA WALCZYNA: MYŚLENIE I DZIAŁANIE PEDAGOGICZNE
Warszawa 1964 PZWS s. 168.

I. Nauczanie przedmiotów pedagogicznych w liceach pedagogicznych

Trudna i niewdzięczna była praca nauczycieli przedmiotów pedagogicznych w liceach pedagogicznych w Polsce w ubiegłych 10 latach. Pedagogika i psychologia jako nauki par excellence społeczne najmocniej chyba (obok teorii literatury) dotknięte były uproszczeniami i ograniczeniami minionego okresu. Nasza wiedza o dziecku i jego wychowaniu bardzo się skurczyła. Większość dawnych solidnych podręczników (np. Baleya, Szumana, Kota, Nawroczyńskiego, Sośnickiego, Jeleńskiej) objęto anatemą, a nowych tej miary (poza „Zarysem dydaktyki" prof. W. Okonia) nikt nie potrafił lub nie odważył się napisać.

Łatwiej napisać było program nauczania. Poszczególne nauki ujęto w nim w mniej lub bardziej zwarte systemy dedukcyjne. Na czele stanęły zagadnienia metanauki (jej przedmiot, cele, metody badań), następnie wykład głównych założeń jej materialistycznego ujęcia, przegląd zagadnień i wnioski praktyczne, metody i organizacja oddziaływania wychowawczego).

Programom nauczania z 1950 roku trzeba oddać sprawiedliwość; porządkowały one przejrzyście zasadnicze pojęcia, uczyły niedwuznacznego rozróżnienia między socjalistyczną i burżuazyjnymi koncepcjami wychowania. A władze szkolne dość skrupulatnie kontrolowały, czy wiedza teoretyczna, którą podaje uczniom pedagog, psycholog i metodyk, odpowiada tezom programu nauczania.

Po kilku latach okazało się, że młodzi absolwenci liceów pedagogicznych nie są dostatecznie przygotowani do pracy w zawodzie. Czego im braknie? Szczegółowego i operatywnego systemu wiedzy pedagogicznej, systemu twierdzeń o średniej ogólności, najbardziej w praktyce użytecznych. Opuścili szkołę uzbrojeni tylko w dwa fragmenty wiedzy: określoną ilość tez najogólniejszych, wyabstrahowanych, światopoglądowych i tyle „recept" postępowania pedagogicznego, ile podpatrzeć ich zdołali w szkole ćwiczeń lub przekazał im „między wierszami" wykładów nauczyciel przedmiotów pedagogicznych (o ile sam kiedyś uczył w szkole podstawowej).

Rzucono wtedy hasło „wiązania teorii z praktyką" w nauczaniu przedmiotów pedagogicznych. Nie przyniosło ono jednak spodziewanych rezultatów: utrudniał jego realizację sztywny, schematyczny program nauczania i nadal wyraźny niedostatek szczegółowej i naukowej „teorii" (np. teorii wychowania moralnego).

W końcu 1957 roku prof. Bogdan Suchodolski wraz z najbliższymi współpracownikami wystąpił z projektem nowego programu nauczania przedmiotów pedagogicznych. Miał on układ całościowy (m. in. bez podziału na teorię wychowania i dydaktykę), indukcyjny, z propedeutycznym cyklem nauczania w kl. III liceum, sysystematycznym w klasie IV i monograficzno-zawodowym w klasie V, maturalnej. Nauczanie przedmiotów pedagogicznych zaczynać się miało od obrazów z przeszłości szkolnictwa, obserwacji rozwoju dziecka i analizy rozwoju kultury materialnej i duchowej we współczesnym świecie. Na tych podstawach nauczyciel wespół z uczniami powinien budować stopniowo gmach uogólnień coraz wyższych stopni, by dojść, na samym końcu kursu IV klasy, do określenia kardynalnych pojęć pedagogicznych i pedagogiki jako nauki. W ostatniej klasie liceum kandydat na nauczyciela zastosuje gotowy już system wiedzy w działaniu (metodyka nauczania początkowego) i wdroży się do pogłębiania teorii przez samokształcenie.

Nowy program wprowadzono dla próby w 15 liceach pedagogicznych (w tym 5 liceów dla wychowawczyń przedszkoli) w latach 1958—61, jako tzw. „II wariant". Warto tu dodać, że pamiętano także, by wyposażyć uczniów i nauczycieli tych szkół w potrzebne podręczniki (skrypty).

W roku szkolnym 1961—62 „II wariant" z niewieloma poprawkami zatwierdzono jako obowiązujący we wszystkich liceach pedagogicznych i liceach dla wychowawczyń przedszkoli w całym kraju.

Duża część nauczycieli pedagogiki była raczej zdezorientowana zmianami i na ogół niechętnie do nich nastawiona. Pracowicie skompletowany rzeczowy materiał lekcji, z trudem wypracowane pomysły metodyczne i logiczne straciły swą wartość i trzeba było rozpocząć poszukiwania od nowa. A i podręczniki dla uczniów ukazywać się zaczęły dopiero w 1963 roku.

Po 2—3 latach nauczania według nowych programów większość pedagogów zrozumiała ich wartość. Niejeden rozsmakował się w swobodzie, jaką mu program zostawia, i w konsekwentnej przystępności materiału dla uczniów, którą wnosi. Dziś, śmiało to możemy powiedzieć, nie znajdziemy już u nas pedagogów, którzy woleliby wrócić do „starych" programów. Ale, oczywiście, argumentów dowodzących ich przydatności trzeba szukać przede wszystkim gdzie indziej.

Indukcyjna systematyzacja programu nauczania przedmiotów pedagogicznych w średnim zakładzie kształcenia nauczycieli jest eksperymentem na skalę światową. Zastanówmy się przez chwilę nad jego znaczeniem. Sądzi się powszechnie, że nauki w swym rozwoju zdążają niechybnie w kierunku systemu dedukcyjnego. Jednak większość nauk przyrodniczych i społecznych daleka jest jeszcze od tej doskonałości, a z pewnością każdej nauce bardzo zaszkodzi przedwczesne zamknięcie się w niedostatecznie jeszcze uogólnionym i rozbudowanym systemie. Mówimy wtedy, że nauka „odrywa się od życia". Zastosowanie w niej metody indukcyjnej otwiera znowu szerokie wrota, przez które wkracza „życie". Wiele jeszcze hipotez i teorii postępowych uczonych z całego świata, wiele potocznych doświadczeń nauczycieli i licealistów zmieści się obok tego, czego dotychczas nauczaliśmy, by razem stworzyć operatywny system wiedzy młodego nauczyciela. A przecież w wielu krajach na świecie nadal „wykłada się pedagogikę jako naukę", a przyczyny „usztywnienia" jej systemu są różne.

Aspekt dydaktyczny nowego programu nauczania, tzn. jego przystępność dla ucznia, także jest ważnym motywem dokonanej zmiany i autorzy projektu wiele o tym pisali.

Rozstrzygającym dowodem wartości dokonanej zmiany będą wyniki badania pracy absolwentów liceów stosujących „II wariant" programowy. Badania te obiecała przeprowadzić w latach 1961—1963 Katedra Pedagogiki Ogólnej Uniwersytetu Warszawskiego, a więc ten zespół uczonych, który nowe programy opracował.

W eksperymentach i dyskusjach programowych prawą ręką prof. Suchodolskiego była dr Jadwiga Walczyna, doświadczony nauczyciel liceów pedagogicznych i SN, były kierownik Sekcji Przedmiotów Pedagogicznych ODKO, obecnie pracownik naukowy Katedry Pedagogiki Ogólnej UW. O pierwszej części prac podjętych przez nią teraz właśnie otrzymaliśmy recenzowaną książkę.

II. Treść książki

Już wstęp („Od autora") świadczy o tym, że wiele w książce znajdziemy not krytycznych. Dr Walczyna pragnie, by pedagodzy (nauczyciele przedmiotów pedagogicznych) „...krytycznie spojrzeli na dotychczasową działalność i zapoczątkowali inne, bardziej aktywizujące sposoby przygotowania młodzieży do pracy pedagogicznej".

Rozdział pierwszy przypomina nam o osiągnięciach i nowych zadaniach budowy socjalizmu na świecie i w Polsce, o nieodzownym wzroście zadań nauczyciela. Na tym tle próbuje autorka nakreślić „obraz pracy młodych nauczycieli wykształconych w Polsce Ludowej". Dominują w nim ciemne barwy. Młodzi nauczyciele ogólnikowo rozumieją własne zadania („budowniczy socjalizmu", „motor postępu", „wychowawca narodu", „inżynier dusz ludzkich"), bardzo źle znają naszą gospodarkę, społeczeństwo i kulturę, ograniczają swoją działalność do pracy wewnątrz szkoły. Są bezradni wobec trudności wychowawczych, schematyczni w planowaniu i prowadzeniu zajęć lekcyjnych, niezdolni do zastosowania w praktyce teorii, w którą wyposażono ich w szkole.

Materiałami, na których opiera autorka ten pesymistyczny obraz pracy młodych nauczycieli, są wypowiedzi ankietowe (243), obserwacje, sprawozdania inspektorów szkolnych i „luźnie zgromadzone opinie o młodych nauczycielach zanotowane na różnorodnych konferencjach". Wszystkie te materiały pochodzą z lat 1954—57.

W rozdziale drugim autorka książki omawia krótko najbardziej znaną polską literaturę podjętego przez nią zagadnienia, następnie charakteryzuje przedmiot swych badań jako „proces zawodowego kształcenia kandydatów na nauczycieli w liceach pedagogicznych" oraz informuje o zasadniczym materiale badań (innym niż materiał „obrazu" z poprzedniego rozdziału): jest nim 255 stenogramów lekcji prowadzonych przez pedagogów i licealistów. O wyborze takiego typu materiału badań zadecydował postulat konkretności poznawanych sytuacji społecznych, „...ponieważ pojęcia nauk historycznych odnoszą się do jednorazowych zdarzeń, nawet gdy dotyczą zjawisk powszechnie występujących" (s. 43).

Rozdział trzeci zawiera krytyczną analizę budowy programu nauczania przedmiotów pedagogicznych z 1950 roku, i, co roku zmieniających się, planów nauczania tych przedmiotów w liceach pedagogicznych w latach 1954—57. Dr Walczyna przekonywająco tu dowodzi, że w dedukcyjnym (określenie moje — BN) systemie nauczania pedagogiki i psychologii „...sens zasady łączenia teorii z praktyką sprowadzono do ilustrowania pojęć i sądów przykładami z praktyki. Ilustrowanie oznacza właściwie lekceważenie naukowej drogi poznania, bo na dobrą sprawę można zawsze wyszukać przykłady »pasujące« nawet do błędnych twierdzeń" (s. 71).

U większości pedagogów błędna koncepcja programowa „odbija się w działaniu jak stempel, jednakowo, schematycznie". Nie mają własnego zdania, powołują się na program. Nauczyciel „jest anonimem".

A oto typowa budowa lekcji pedagoga:

1. Nauczyciel odczytuje albo wygłasza z pamięci określone definicje.

2. „Omawia zagadnienie", tzn. wyjaśnia słowa za pomocą innych, bardziej znanych wyrazów.

3. Wspólnie z uczniami wyszukuje przykłady pasujące do tych definicji.

W efekcie licealiści często mylą poznane pojęcia (np. „forma" — „metoda" — „zasada"). Potrafią powtórzyć tylko definicje i poprzednio podane przykłady. W działaniu (praktyce pedagogicznej) poszukują rozpaczliwie gotowych schematów (konspektów, wzorów lekcji z *Życia Szkoły*).

Rozdział piąty rozpoczyna krytyka burżuazyjnych teorii poznania (sensualistyczno-empirycznej i pragmatystycznej).

W oparciu o psychologię Pawłowa usiłuje autorka wprowadzić rozróżnienie między poznaniem („rozumienie określające" — termin dr Walczyny) i rozumieniem rzeczywistości („rozumienie dynamizujące", wyrażone w działaniu).

Starając się pogłębić interpretację leninowskiej teorii odzwierciedlenia dr Walczyna zwraca uwagę na pierwszy z jej członów: „bezpośredni i aktywny kontakt z rzeczywistością". Od rzeczy do pojęć prowadzą ważne dla rozwoju myślenia ucznia operacje: porównywanie, analiza, synteza, abstrahowanie. Autorka przeciwstawia się koncepcjom Konstantego Lecha (s. 109), który postuluje wyposażenie ucznia w gotowy system wiedzy, aby nauczyć potem stosowania jego w praktyce. Ze względu na złożoność sytuacji społecznych nie można, jej zdaniem, zamknąć prawidłowości pedagogicznych „w umownych znakach i wzorach", uczeń powinien aktywnie je poznawać („rozumienie dynamizujące"), nie tylko rozpoznawać.

Rzeczywistość pedagogiczną powinniśmy poznawać całościowo i problemowo, gdyż „...każde zjawisko, czy każda sytuacja pedagogiczna zawierają jakiś problem" (s. 127). Problem ten rozwiązują uczniowie w konkretnym działaniu. Działanie pedagogiczne stanowi zespół praktycznych czynności opartych na poznaniu i rozumieniu zjawisk pedagogicznych i dlatego nie można zastosować w nim żadnych „recept".

W rozdziale piątym zatytułowanym „Wnioski" autorka referuje założenia nowych programów przedmiotów pedagogicznych opracowanych przez zespół pod kierunkiem prof. B. Suchodolskiego.

III. Uwagi krytyczne

Nie ulega wątpliwości, że książka dr Walczyny jest oryginalna, wartościowa i potrzebna naszym pedagogom i działaczom oświatowym. Z obowiązku recenzenta poczynimy na jej marginesie następujące uwagi krytyczne:

1. „Myślenie i działanie pedagogiczne" ukazuje się co najmniej o 3 lata za późno. W latach 1959—62 książka miałaby szanse stanąć w centrum dyskusji na temat programów nauczania przedmiotów pedagogicznych, zaważyć na podjętych przez władze decyzjach. Dzisiaj ma już znaczenie w pewnym sensie historyczne, bo o programy nauczania w liceach pedagogicznych nikt się nie spiera. Obraz pracy młodych nauczycieli zawarty w pierwszym rozdziale jest już nieaktualny, a nawet mylący (np. rzadko dziś spotykamy sloganową bufonadę młodych, zupełny brak inwencji w dziedzinie poszukujących metod nauczania, niechęć do podejmowania studiów pedagogicznych i psychologicznych).

O drugim, eksperymentalnym etapie prac autorki nad zagadnieniami programów nauczania w liceach pedagogicznych informuje zwięźle jeden z rozdziałów (wcześniej wydanej!) książki pod redakcją prof. W. Okonia „Praca eksperymentalna w szkole" (Warszawa 1963 PZWS).

2. Książka jest nierówna. Wprowadzenie jest mało pomysłowe, sloganowe, zakończenie także mówi nam o wielu znanych już skądinąd rozwiązaniach. Naj-

bardziej przekonuje nas krytyka stanu przygotowania licealistów z lat 1954—1957 do pracy w zawodzie nauczycielskim.

Rozdział trzeci zawierający treści tytułowe urasta do roli samodzielnej, wartościowej i trudnej rozprawy filozoficzno-psychologicznej. Szkoda, że w stosunkowo małym stopniu jednak tezy jego wynikają z danych ustalonych w poprzednich rozdziałach.

3. Autorka informuje nas raczej o przeprowadzonych badaniach, niż prezentuje nam ich przebieg i wyniki. Brak w książce zestawień ilościowych i jakościowych materiału badań, wyboru bardziej typowych fragmentów wywiadów i stenogramów lekcji. Uniemożliwia to powtórzenie przez czytelnika drogi, jaką przebyła autorka stopniowo uogólniając fakty.

Największe zastrzeżenia budzi z socjologicznego punktu widzenia sposób konstruowania obrazów pracy pedagogów i ich młodych wychowanków. Autorka pisze, że badania „...nie były związane z wybranymi liceami pedagogicznymi lub nauczycielami, nie łączyły się z określonymi treściami programowymi, nie zostały także zamknięte w pewnym ściśle ograniczonym czasie" (s. 43). Nie badając żadnej określonej reprezentacji ogółu uzyskuje dr Walczyna obraz jednolicie negatywny, podczas gdy rzeczywistość jest z pewnością bardziej urozmaicona i można w niej wyróżnić pewne klasy jakościowe postawy (modele) nauczycieli.

Brak także jasno zdefiniowanego układu odniesienia „obrazu". Którzy i kiedy nauczyciele pracowali lepiej od badanych? Porównywanie stanu faktycznego zachowań ludzkich li tylko z naszymi wyobrażeniami o właściwie wypełnionych odpowiednich rolach społecznych w każdej nauce społecznej może się okazać bardzo zawodne.

4. Autorka dba na ogół o przystępny dla czytelnika język. Najtrudniej to było, rzecz jasna, osiągnąć w abstrakcyjnym i filozoficznym rozdziale IV książki. Z niego wynotowaliśmy dwa potknięcia na tle (udanej poza tym) obrazowości zdania: 1 —„Ogólnie mówiąc kontakty wychodzą i idą od podmiotu, a przedmiot tylko pasywnie je odbiera" (s. 134), 2 — „W tej sytuacji czynności pedagogiczne przechodzą jak gdyby z podmiotu na przedmiot, ten ostatni przejmuje je po to, by przeprowadzić je osobiście na sobie samym" (s. 139). (W ogóle autorka nadużywa pojęć „podmiot" i „przedmiot" w tej części książki).

Zaletą ogólnej budowy poszczególnych rozdziałów książki jest umieszczanie resumé w kilku ostatnich zdaniach każdego z nich. To znacznie ułatwia orientację w treści książki, gdyż nie praktykuje się u nas dołączania streszczeń w języku polskim w zakończeniach dzieł.

5. Ze względu na historyczną wartość książki dr Walczyny żałować należy, że wydawca nie załączył do niej pełnych tekstów lub przynajmniej obszernych fragmentów programów nauczania w liceach pedagogicznych z 1950 i 1961 roku.

Bolesław Niemierko

ZAGADNIENIA PEDAGOGICZNE W CZASOPISMACH

„Pedagogika na usługach szkoły" — to tytuł nowej książki, która ukazała się niedawno na półkach księgarskich. Porusza ona stale aktualny problem, jak teoria pedagogiczna może (i musi) przenikać praktykę, wzbogacając jej treści i formy, i jak z tej praktyki wychodząc rozwija się i kształtuje nowe prawidłowości.

W niniejszym przeglądzie zwrócę uwagę na zagadnienia bliskie wymienionej problematyce: najpierw omówię sprawę rozwoju badań pedagogicznych, potem problem doskonalenia pracy zawodowej nauczycieli i w związku z tym wykorzystywania czasu wolnego przez nauczyciela. Wykorzystam trzy czasopisma: *Chowannę*, *Wychowanie* i kwartalnik *Kultura i Społeczeństwo*.

O rozwoju nauk pedagogicznych

Prof. W. Okoń dał w numerze 1 *Ruchu Pedagogicznego* ogólną charakterystykę badań pedagogicznych w Polsce. Podobny temat omawia w *Chowannie* (zeszyt 1/1964) Maria Bolechowska. Autorka zajmuje się przede wszystkim okresem poprzedzającym pierwszą wojnę światową i okresem dwudziestolecia międzywojennego; naukom pedagogicznym w okresie po drugiej wojnie światowej poświęca mało miejsca. Ponieważ prof. Okoń zwrócił uwagę przede wszystkim na rozwój pedagogiki w Polsce Ludowej, oba artykuły wzajemnie się uzupełniają, stanowiąc wartościową informację.

We wstępie autorka zaznacza, że dotychczas nie ma kompletnej bibliografii nauk pedagogicznych. Dwa tego rodzaju wydawnictwa obejmują jedynie pewne okresy, na przykład „Bibliografia" Karbowiaka — lata 1901 do 1910, a „Polska Bibliografia Pedagogiczna" — lata 1944—1951. Inne wydawnictwa mają charakter bardziej specjalny, na przykład Czerniewskiego „Rozwój dydaktyki polskiej w latach 1918—1954". W tej sytuacji przeglądy dokonywane w związku z XX-leciem Polski Ludowej mają za zadanie zorientowanie zainteresowanych w kierunkach, tendencjach i stanie dotychczasowych nauk pedagogicznych w Polsce. Temu celowi służy nie tylko artykuł M. Bolechowskiej, lecz cały wymieniony zeszyt *Chowanny*.

Początek badań pedagogicznych w zakresie psychologii i pedagogiki oraz historii wychowania widzi autorka w końcu wieku XIX. „Pedagogika polska czasów niewoli — pisze — posiadała charakter wybitnie prospektywny. Mimo ciężkich warunków politycznych stale przyświecała jej idea pracy dla szkoły polskiej wyzwolonej spod ucisku zaborców. Dowodów na to można by cytować wiele — choćby fakt, że w 1849 r. z inicjatywy Ewarysta Estkowskiego, założyciela pierwszego Towarzystwa Pedagogicznego w Poznaniu, zaczęto wydawać pierwsze czasopismo pedagogiczne *Szkoła Polska*. Miało ono być »zwierciadłem czasowym całego dzisiejszego stanu edukacji we wszystkich częściach ojczyzny«. Nie bez znaczenia było również, że współpracownikiem tegoż wydawnictwa był znakomity filozof i działacz społeczny Karol Libelt".

Jako dalsze etapy w zdobyczach na polu oświatowym autorka wymienia założenie *Rocznika Pedagogicznego* w roku 1881 i *Przeglądu Pedagogicznego* w roku 1882, a w roku 1885 czasopisma *Muzeum*. Dominowała w nich refleksja pedagogiczna, cenna w rozwoju nauk pedagogicznych, niewystarczająca, jeśli idzie o pogłębianie problematyki i ustalanie prawidłowości. Badania takie podjął Jan Władysław Dawid; jego praca pt. „Zasób umysłowy dziecka", wydana w roku 1896, oparta na

szerokich badaniach, jest wartościowa zarówno dla teorii, jak i praktyki pedagogicznej. Dodajmy, że inicjatywę zaktualizowania wyników badań opartych na kwestionariuszu Dawida podjął niedawno prof. W. Okoń.

Inna praca Dawida, która wniosła poważny wkład w nauki pedagogiczne — to „Inteligencja, wola i zdolność do pracy", wydana w roku 1911. Charakterystyczne, że opisana przez Dawida metoda przyczyn i skutków została rozpowszechniona — jak informuje autorka — pod nazwą metody Ziehena w Niemczech, a w Belgii jako metoda Decroly'ego.

Badaczy takich, jak Dawid i Szycówna, było pod koniec XIX wieku niewielu. Przyczyną tego był m. in. brak placówek naukowych. Tak na przykład do wybuchu pierwszej wojny światowej istniały na ziemiach polskich jedynie trzy pracownie psychologiczne (Lwów, Kraków, Warszawa). Trudności tych nie mogły pokonać nieliczne towarzystwa naukowe zajmujące się problemami pedagogicznymi. W roku 1868 powstało we Lwowie Towarzystwo Pedagogiczne, w roku 1910 — Towarzystwo Pedologiczne.

Czasy międzywojenne — to dominacja tzw. pedagogiki narodowej, propagowanej w okresie tworzenia się szkolnictwa polskiego przez Lucjana Zarzeckiego w takich książkach, jak „O wychowaniu narodowym" (1917), „O idei naczelnej polskiego wychowania" (1919), „O zadaniach nauczyciela polskiego" (1919), „Wychowanie narodowe" (1926). Innym systemem jest wychowanie obywatelsko-państwowe, związane z działalnością ministra Sławomira Czerwińskiego i ministrów Janusza i Wacława Jędrzejewiczów. W okresie tym rozwijała się również pedagogika kultury.

Postęp w zakresie nauk pedagogicznych umożliwiało powstawanie placówek pedagogicznych. W roku 1921 powstaje Studium Pedagogiczne pod kierunkiem prof. Wł. Heinricha, pierwszą katedrę pedagogiki objął w roku 1924/25 prof. Z. Mysłakowski, katedrę psychologii wychowawczej powierzono prof. S. Szumanowi. Sumując autorka informuje: „W roku 1935 istniały katedry i studia pedagogiczne w pięciu uniwersytetach państwowych i dwu prywatnych — a to: 5 katedr pedagogiki (1 w Krakowie, 3 w Warszawie i 1 w Lublinie); 2 katedry psychologii pedagogicznej (w Krakowie i Warszawie — od 1928 r. kierował nią St. Baley) i 1 katedra historii wychowania (we Lwowie). W 1935 roku powstała również katedra psychologii na Uniwersytecie St. Batorego w Wilnie, a niedługo przed wojną katedra pedagogiki we Lwowie (B. Suchodolski). Badania pedagogiczne prowadziły nadto niektóre katedry socjologii".

W okresie do roku 1935 ukazało się wiele dzieł pedagogicznych tłumaczonych z języków obcych, które wywarły niemały wpływ na rozwój pedagogiki i psychologii polskiej. Były to tłumaczenia dzieł Piageta, Claperède'a, Ch. Bühler, Deweya, Buckinghama, Kerschensteinera i innych.

Łącznikiem między laboratorium, szkołą i życiem, między twórczą myślą naukową a twórczym urzeczywistnieniem szkoły współczesnej (jak „Polskie Archiwum Psychologii" określiła Józefa Joteyko) były wydawane wówczas podręczniki i czasopisma pedagogiczne — takie jak Sośnickiego „Zarys dydaktyki", Mysłakowskiego „Pedagogika ogólna", Zarzeckiego „Wstęp do pedagogiki", Baranowskiego „Dydaktyka" i „Pedagogika" i inne.

Analizując badania pedagogiczne tego okresu autorka wymienia zagadnienie doboru pedagogicznego („Uczeń i klasa" Nawroczyńskiego), samorządu uczniowskiego („Samorząd uczniów w szkole" Rowida), zainteresowania, czytelnictwa, trudności wychowawczych, osobowości nauczyciela, samodzielnej pracy ucznia, pomocy naukowych, metod nauczania. Autorka zauważa przy tym: „Piśmiennictwo dotyczące specyfiki nauczania w zakładach kształcenia nauczycieli, w szkołach zawodowych i w szkołach wyższych było znacznie uboższe. Znaczny dorobek posiadało szkolnictwo dla dorosłych".

Po scharakteryzowaniu badań w zakresie historii wychowania w okresie międzywojennym oraz nauk pedagogicznych w pierwszych latach po wojnie światowej autorka kończy artykuł taką uwagą ogólną: „...nauki pedagogiczne na przestrzeni lat ostatnich zaczęły się rozwijać w sposób o wiele bardziej intensywny, niż miało to miejsce poprzednio. Coraz częściej pojawiają się pozycje nie posiadające wyłącznie charakteru opisowego, ale stanowiące relacje z wyników badań naukowych".

Jakkolwiek artykuł M. Bolechowskiej ma jedynie charakter bardzo ogólnej informacji, to jednak stanowi wartościowy przegląd i może być punktem wyjścia przy podejmowaniu prac bardziej szczegółowych. Wspomniana rozprawa prof. Okonia jest analizą bardziej krytyczną i wytyczeniem perspektyw rozwojowych nauk pedagogicznych.

Działalność ośrodków naukowych została omówiona w tym samym zeszycie *Chowanny* w oddzielnych artykułach przez prof. J. Pietera, prof. W. Okonia, doc. J. Zborowskiego, prof. M. Siemieńskiego i dra J. Kurpisa. Zawarte w tych artykułach dane stanowią uzupełnienie informacji M. Bolechowskiej.

Z badań nad studiami zaocznymi

Studia zaoczne odgrywają coraz znaczniejszą rolę w doskonaleniu zawodowym nauczycieli. W numerze 1/64 kwartalnika *Kultura i Społeczeństwo* ukazał się artykuł Ludwika Bandury na temat skuteczności studiów zaocznych. Autor prześledził losy 79 studentów studiów zaocznych WSP w Gdańsku, którzy złożyli w terminie wszystkie egzaminy i bez jakiegokolwiek opóźnienia przedstawili prace magisterskie, uzyskując dyplomy. W wyniku analizy zebranych materiałów dochodzi do interesujących wniosków. Oto niektóre z nich:

1. Najwięcej absolwentów rozpoczęło studia w wieku 26—35 lat; dla mężczyzn najbardziej efektywne są studia rozpoczęte po 26 roku życia. Największy odsiew zaznacza się w najmłodszych grupach wieku. Gdy na przykład przy rozpoczęciu studiów było 37,8% mężczyzn i 62% kobiet w wieku 20—25 lat, to ukończyło w tej grupie studia w terminie tylko 6,7% i 28,2%.

2. We wszystkich grupach wieku studenci uzyskali dobre wyniki egzaminów, a więc zarówno w grupie najmłodszych, jak najstarszych. Wniosek: zdolność przyswajania wiedzy nie maleje z wiekiem.

3. Nauczyciel pracujący na wsi ma większe trudności w ukończeniu studiów zaocznych; przyczyny tego — trudniejszy dostęp do książki naukowej, gorszy dojazd do uczelni i placówek naukowych, mniej podniet pobudzających do podnoszenia kwalifikacji.

4. Pozytywnie na skuteczność studiów działa stabilizacja życiowa studentów. Tak na przykład słuchacze w stanie wolnym częściej odpadają w ciągu pięciu lat studiów.

5. Wśród słuchaczek przeważają kobiety bezdzietne. Słuchaczki, które posiadały więcej niż dwoje dzieci, zazwyczaj nie kończyły studiów.

6. Obciążenie pracą zawodową wpływa niekorzystnie na wyniki studiów. Wykazują to procentowe dane. Im więcej godzin pracy — tym mniej absolwentów: 31,2% — przy 30 godzinach, 12,1% — przy 41—50 godzin.

Autor wysuwa na zakończenie sugestie, w jaki by sposób usunąć utrudnienia w osiąganiu dobrych wyników studiów zaocznych: większe uwzględnianie w bibliotekach zakupu książek naukowych, normowanie w obciążeniu pracą, stworzenie pomyślnego klimatu pracy dla studiujących, organizowanie opieki nad dziećmi dla matek studiujących.

Jakkolwiek artykuł dotyczy jednej tylko uczelni i określonej grupy słuchaczy, to jednak zawarte w nim dane mają charakter pewnych jakby prawidłowości i mogą stanowić materiał porównawczy. Optymistyczny wniosek co do tego, że zdolność

przyswajania wiedzy nie maleje z wiekiem, może stanowić zachętę dla starszych w podejmowaniu studiów tak ważnych w doskonaleniu umiejętności zawodowych i stwarzających bodźce dla przeciwdziałania kostnieniu form pracy.

Nad pedagogiką wolnego czasu

Badania nad pedagogiką wolnego czasu są w powijakach i każdy przyczynek może być punktem wyjścia do dalszych badań. Przyczynkiem takim jest artykuł Jana Daneckiego „Czas wolny nauczycieli" (*Wychowanie*, nr 9/64). Materiały, które autor analizuje, pochodzą z konkursu *Głosu Pracy* i *Nowej Kultury*. Na czas wolny inaczej patrzy młodzież, inaczej patrzą ludzie dorośli; młodzież narzeka na nadmiar wolnego czasu, dorośli — na brak czasu. Jeśli idzie o nauczyciela — rzecz jest dość skomplikowana. Danecki ujmuje to następująco: „Nauczyciel stoi więc — można powiedzieć — na granicy obu »problemów wolnego cazsu«; jeden z nich absorbuje go najżywiej jako człowieka pracy, jako ojca czy matkę rodziny (w mniejszym stopniu dotyczy to tych nauczycieli, którzy nie założyli jeszcze własnej rodziny), drugi zaś — jako wychowawcę. Nauczycielskie głosy konkursowe dają wyraz tej dwoistości zainteresowań".

Nauczyciele ostro odcinają się w swych wypowiedziach od poglądu, jakoby czas wolny — to czas po ukończeniu pracy zawodowe.j „Nie mam zamiaru — pisze jeden — nudzić czytelnika opisami swojej pracy zawodowej w szkole i jej dalszym ciągiem w domu nad stertami zeszytów, poprawianie których przyśpiesza proces łysienia pedagogicznej czaszki. Nie będę rozwodził się również nad »dodatkami« pracy pedagogicznej, jakimi są: obowiązki wobec szkolnej organizacji młodzieżowej i partyjnej, zebrania i zebranka, praca dodatkowa uzupełniająca budżet. Chcę tylko powiedzieć, że na nauczyciela ludowego należy patrzeć jako na człowieka posiadającego często pracującą zawodowo żonę oraz nie pracujące wprawdzie, ale wymagające pracy i opieki dzieci. Rzadko który nauczyciel może pozwolić sobie, aby jego małżonka była tylko tzw. gospodynią domową. A współczesne pracujące żony owiane duchem socjalistycznej emancypacji, dającej im wieloraką niezależność — żądają od swych mężów (chyba zresztą słusznie) spełniania obowiązków małżeńskich w szerszym znaczeniu, niż się to w Polsce potocznie rozumie. W takiej sytuacji ja się właśnie znajduję. I w takiej sytuacji zmęczenie i znużenie dają często znać o sobie".

W tej sytuacji, uznając w zasadzie słuszność tego rodzaju postawy, autor artykułu stawia postulat nie tylko poprawy płac, lecz również ograniczenia tego, co w wypowiedziach nazywa się „złodziejem wolnego czasu" — mianowicie pełnego gadulstwa zebrań, archaicznej nieraz organizacji usług itp.

Czas istotnie wolny przeznacza nauczyciel na różne zajęcia. W wypowiedzi St. Pestki z Gdańska brzmi to następująco: „Zawsze mam poważne zaległości, lecz nawet przy tych zaległościach niejednokrotnie nawracam do klasyków, by ich odczytywać po raz któryś. W ogóle muszę zaznaczyć, że czytam bardzo wolno i najchętniej na głos (oczywiście nie wszystko). I w tym miejscu chciałbym podkreślić wielką rolę prasy tzw. kulturalno-społecznej i »czysto« literackiej. Tu zestaw tytułów będzie dosyć duży. W tramwaju dzienniki. I oczywiście czasopisma przedmiotowe. Rolę prasy podkreślam dlatego, że ratuje mnie ona, przy ograniczonym czasie, przed zagubieniem się, wypadnięciem z wartkiego nurtu aktualności. Prasę czytuję najczęściej w toku pracy bibliotecznej. Nie czytam wszystkiego, ale przynajmniej przejrzę. Samo czytanie jednak nie wystarcza. Konieczne są kontakty z ludźmi i dyskusja. Widzę poważne niebezpieczeństwo w zasklepianiu się nauczycieli tylko w kręgu swoich spraw. Krąg tych spraw powinien być bardzo szeroki, a tymczasem bywa niestety bardzo wąski".

O tym, że sprawa wypoczynku nie jest beznadziejna, jakby się mogło z niektórych wypowiedzi wydawać, świadczy interesujący głos Andrzeja Wierzbłowskiego: „Zajęciem, które sprawia mi najwięcej radości, jest chyba fotografowanie. Z fotografią zetknąłem się sześć lat temu na mojej pierwszej posadzie. Na zaniedbane dzisiaj często ślady przeszłości zacząłem zwracać uwagę w czasie wycieczek fotograficznych. Zgromadziłem dzięki owym wycieczkom wiele monet, emblematów i akt cechowych, trochę broni starej, poznałem ciekawe zabytki architektury. Byłem świadkiem odnalezienia w Złotnikach księgi metrykalnej z 1700 r., w której odnotowano chrzest Konarskiego. Oglądałem w Goleniowach kopię starego portretu Kochanowskiego... Ciekawych pamiątek mam już tyle, że chyba wkrótce otworzymy tu, w moim mieście, stałą wystawę muzealną".

W jednej wypowiedzi są wymienione czytane książki. Charakterystyczne, że w spisie nie ma ani jednej pedagogicznej, jest jedynie wzmianka: „Czytam także książki Kozakiewicza, nowości dydaktyczne dotyczące języka polskiego, historii i książki psychologiczne o dzieciach trudnych". O książce pedagogicznej nie ma wzmianki w żadnej wypowiedzi — mimo akcentowanej w wypowiedziach potrzeby kształcenia, dokształcania i dotrzymywania kroku rozwojowi nauki.

Artykuł Daneckiego, jak również analiza zamieszczonych wypowiedzi wskazują, iż problem wolnego czasu jest dla nauczycieli bardziej skomplikowany aniżeli dla innych pracowników, nauczyciel musi bowiem uczyć organizowania wolnego czasu i sam swój czas organizować; uczyć musi nie tylko uczniów, lecz również rodziców, którzy nie widzą w wolnym czasie swego dziecka problemu pedagogicznego.

Pedagogika na usługach szkoły — to, jak widać, zarówno teoria, jak i praktyka, wiedza i umiejętność, chęć, zapał, daleka perspektywa i siły do pokonywania trudności. Myślę, że na miejscu jest tu, jako zakończenie, zdanie z „Czarnej róży" Stryjkowskiego, że „nie można żyć samym składaniem dni bez sensu, bez celu".

Stanisław Nowaczyk

PROBLEMY PEDAGOGICZNE VIII KRAJOWEGO ZJAZDU ZNP

ZNP liczy ponad 350 tys. członków. Zrzesza w swych szeregach, jak wiemy, pracowników oświaty, wychowania i nauki, od przedszkola po szkoły wyższe i PAN włącznie. Członkami ZNP są zatem zarówno nauczyciele szkół podstawowych, średnich, asystenci, profesorowie szkół wyższych, wychowawczynie przedszkoli, wychowawcy domów dziecka, placówek oświatowo-wychowawczych, jak również woźni, pracownicy administracyjni, pracownicy nadzoru pedagogicznego. Nic więc dziwnego, że na każdym Zjeździe Delegatów tej wielkiej organizacji występuje masa problemów, dotyczących najrozmaitszych spraw poszczególnych grup zawodowych. Tak było i na ostatnim Zjeździe. Nie jest naszym zamiarem omawianie wszystkich problemów poruszonych podczas obrad. Czytelnicy *Ruchu Pedagogicznego* mogą się zapoznać z nimi poprzez lekturę „Materiałów VIII Krajoweego Zjazdu Delegatów ZNP", które wydane zostały w formie książkowej przez „Naszą Księgarnię". W artykule niniejszym chcemy skoncentrować naszą uwagę na sprawach, które dominowały na Zjeździe. Były to sprawy dotyczące szkoły, jej roli i funkcji w naszym społeczeństwie, kierunków oraz teorii i metod pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczycieli. Już na wstępie obrad sprawy te wystąpiły szczególnie mocno i wyraźnie w przemówieniu premiera Cyrankiewicza.

„System szkolnictwa, treść nauczania, ideologia wychowania i poziom oświaty stanowią znakomite zwierciadło treści klasowej i panującego ustroju społecznego. Co więcej stanowią odbicie tendencji rozwojowych i perspektyw lub brak perspektyw..."

Potwierdzeniem tej tezy jest obraz rozwojowy szkolnictwa i oświaty w Polsce w okresie dwóch 20-leci.

Bilans osiągnięć Polski Ludowej w dziedzinie oświaty w zestawieniu z zacofaniem kulturalnym i zastojem w rozwoju szkolnictwa w latach międzywojennych — nakreślony przez Premiera, przedstawiony został następnie w referacie sprawozdawczo-programowym wiceprezesa ZG ZNP Wł. Ozgi, w przemówieniu ministra oświaty W. Tułodzieckiego oraz w wielu głosach w dyskusji.

„Możemy dziś sobie powiedzieć z poczuciem dobrze spełnionego obowiązku, że wykonaliśmy i w tej dziedzinie program, który proklamowano przed dwoma dziesiątkami lat, Manifest Lipcowy Polskiego Komitetu Wyzwolenia Narodowego — jeden z największych dokumentów polskiej myśli postępowej i rewolucyjnej na przestrzeni naszej historii. A na pewno jedyny, który został w całej rozciągłości wykonany — świadectwo zdecydowanej woli rewolucyjnej polskich mas ludowych i przewodzącej im siły politycznej — naszej partii" — stwierdził premier Cyrankiewicz.

Zjazd dokonał nie tylko podsumowania rozwoju oświaty w okresie 20-lecia. Nakreślił również zadania, jakie stoją obecnie przed szkołą i nauczycielem.

Zadania te wypływają z potrzeb współczesnego życia. Tempo rozwoju współczesnej nauki, techniki jest tak szybkie, że zasób wiedzy zdobytej w szkole szybko dezaktualizuje się. Dlatego też jednym z podstawowych zadań szkoły jest rozwijanie u młodzieży umiejętności samodzielnego myślenia i chęci samodzielnego kształcenia się. Drugim czynnikiem decydującym o zadaniach szkoły to nowe treści wychowawcze odpowiadające nowemu ustrojowi społecznemu, który tworzymy dzisiaj w naszym kraju.

„Szkoła musi pomóc swym wychowankom we właściwej selekcji wartości ideowych i moralnych, musi ich umocnić we właściwych postawach życiowych, odpowiadających ideałom społeczeństwa socjalistycznego" — mówił premier Cyrankiewicz. W związku z tym poruszył również problem stosunku do tradycji. Dzieje naszego narodu, to dzieje społeczeństwa klasowego, w przeszłości naszej są zatem pierwiastki postępu i wstecznictwa, patriotyzmu i nacjonalizmu, sprawiedliwości i krzywdy oraz gwałtu. „Historia może być wielką nauczycielką, ale wtedy gdy młodzież nasza potrafi ją krytycznie odczytać". Idzie więc o to, aby w trakcie pobytu w szkole młodzież nauczyła się rozróżniać obce nurty w naszej historii i wiedziała, co w tej historii było wielkie i piękne, uczyła się miłości ojczyzny oraz pracy dla niej.

Nowe zadania szkoły zawarte są, jak wiemy, w programie reformy szkolnej. Mamy za sobą etap przygotowań do realizacji założeń reformy. Władze oświatowe opracowały nowe programy dla 8-letniej szkoły podstawowej, nowe budynki, pracownie, pomoce naukowe. Wkraczamy stopniowo w okres, kiedy sprawy reformy szkolnej będą rozstrzygane w każdej szkole, na każdej godzinie zajęć. Stąd też w wielu przemówieniach na zjeździe podkreślono konieczność rozwijania postawy twórczej, nowatorstwa i aktywizacji ogółu nauczycieli oraz stworzenia warunków dla doskonalenia jego metod pracy dydaktycznej i wychowawczej.

„Nie znam nauczyciela, który by chciał źle uczyć, ale mimo to znam wiele szkół, które naprawdę nie najlepiej pracują" — mówiła kol. Kr. Kuligowska, dyrektor Centralnego Ośrodka Metodycznego.

„Do wprowadzenia nowego programu nauczania w naszej pracy dydaktyczno-wychowawczej nastąpiły poważne zmiany, jednak zasięg tych zmian jest ograniczony. Wiele przyczyn tego stanu widzę w niezharmonizowaniu wszystkich czynników decydujących o powodzeniu nowatorstwa. Powodzenie to uzależnione jest w największym stopniu od wykorzystania osiągnięć myśli pedagogicznej, inspiracji władz oświatowych i ośrodków metodycznych oraz własnych poszukiwań nauczycieli" — stwierdzał kol. J. Zarzycki z woj. białostockiego .

Jakie czynności i niedomagania występują obecnie w tej dziedzinie, dowiedzieliśmy się m. in. z głosu kol. Kamińskiej, przewodniczącej sekcji szkół ogólnokształcących: „Wielki ruch nowatorstwa pedagogicznego... jest bardziej popierany przez komitety partyjne, które organizują na ten temat narady, wymianę doświadczeń, natomiast mniej jest dostrzegany przez władze oświatowe... Eksperymenty szkolne są ograniczane do problemów dydaktycznych, a przecież wychowanie stało się naczelnym postulatem w naszym szkolnictwie. Szkoła jako instytucja ze wszech miar demokratyczna powinna dawać nauczycielom możliwość wyrażenia myśli, szerokich dyskusji ze zwierzchnikami. Tymczasem wydaje się nam, że administracja szkolna nie wykazuje inicjatywy w angażowaniu szerokiej opinii społecznej dla rozwiązywania problemów pracy szkolnej... Na naradzie wskazywano na konieczność opracowania przy udziale jak najszerszych grup nauczycielskich koncepcji programowej szkoły średniej, ogólnokształcącej oraz zwrócenia szczególnej uwagi na sprawy szkolnictwa zawodowego.

Znalazły one potem wyraz w przyjętej przez Zjazd uchwale, w której m. in. czytamy:

„Do najważniejszych zadań, jakie stoją przed członkami ZNP, należy obecnie ich aktywny udział w realizacji reformy szkolnej...

W związku z tym należy:

— rozwijać wśród nauczycieli twórczość pedagogiczną, pobudzać i rozwijać inicjatywę zmierzającą do stworzenia nowego, lepszego systemu dydaktyczno-wychowawczego,
— organizować stopniowo coraz szerszą sieć szkół wiodących,
— upowszechnianie osiągnięcia przodujących szkół i nauczycieli,

— otoczyć opieką i pomocą twórcze poczynania nauczycieli szkół wiodących i szkół eksperymentalnych oraz zapewnić im warunki dla prowadzenia swej pracy,
— do dalszych prac nad opracowaniem struktury oraz programów nauczania szkoły średniej, ogólnoszktałcącej oraz szkół zawodowych wciągać jak najszersze masy nauczycieli..."

Centralnym problemem, który wybijał się w czasie obrad — na tle zadań zreferowanej szkoły — był problem nauczyciela: jego przygotowania zawodowego, wartości ideowo-moralnych i postawy politycznej.

„O wychowawczych i naukowych efektach szkoły nie decyduje wyłącznie jej program i wyposażenie materialne w dużym stopniu — poziom intelektualny, kulturalny, naukowy oraz postawa ideowo-moralna nauczyciela. On to bowiem oddziałuje przede wszystkim na umysłowość i charakter swych wychowanków" — mówił premier Cyrankiewicz.

Temat „nauczyciela" przewijał się prawie przez wszystkie wystąpienia dyskutantów. Odnosiły się one najpierw do samego systemu kształcenia nauczycieli: „Mimo utworzenia studium nauczycielskiego nie zostały w pełni rozwiązane problemy przygotowania nauczycieli do pracy w zakresie 8 klas szkoły podstawowej... Zachodzi pilna potrzeba przeanalizowania struktury SN, uwzględnienia głosów terenu i poczynienia w porę takich zmian, które by gwarantowały dobre przygotowanie..." — mówił kol. J. Kolbusz z Rzeszowa.

„Powtarzamy to od lat i postulujemy kształcenie nauczycieli szkół podstawowych w trzyletnich wyższych szkołach nauczycielskich" — kol. Wł. Drobny ze Szczecina. Przemawiając w imieniu sekcji szkolnictwa zawodowego, kol. K. Kartasińska stwierdziła: „Pragnę wreszcie poruszyć problem kształcenia nauczycieli w systemie oświaty... Jest to zadanie ogromnej wagi i dlatego wybór właściwych dróg kształcenia nowego nauczyciela staje się sprawą podstawową". Wszyscy dyskutanci domagali się ulepszenia systemu kształcenia nauczycieli, pełnego rozwiązania problemu drożności, stworzenia możliwości zdobycia wyższego wykształcenia przez jak największą liczbę nauczycieli.

Najpełniej problem ten ujął prof. Henryk Jabłoński, sekretarz naukowy PAN: „Skoro nauczyciel tak wiele, choć bardzo w swoisty sposób, »inwestuje« w człowieka, opłaca się wiele »zainwestować« w jego przygotowanie, innymi słowy — w szkolnictwo pedagogiczne. Oczywiście, zrobiono w tym względzie bardzo dużo, ale do stanu pełnego zadowolenia chyba jeszcze daleko.

Jest przecież bezsporne, że trzeba uczynić wszystko, by zapewnić dopływ do szkół pedagogicznych możliwie najlepszych, najbardziej ideowych jednostek oraz ułatwić stałe podnoszenie kwalifikacji nauczycielom już pracującym. Na to potrzebna jest odpowiednia sieć szkół i odpowiednie działania, ale nie są one w pełni możliwe bez wyraźnego określenia miejsca poszczególnych typów szkół w systemie kształcenia nauczycieli. Np. jeśli chodzi o studia nauczycielskie — Zarząd Główny podaje w sprawozdaniu, że zajmował się sprawą drożności systemu kształcenia nauczycieli — nie wiemy jednak, jaki jest tego efekt. Usłyszeliśmy tylko sam postulat »drożności«, ale nie wiemy, czy Zarząd Główny wysunął jakąś koncepcję rozwiązania sprawy.

Rozumiem wszystkie istniejące w tym względzie trudności, doceniam wszelkie komplikacje, ale jakoś mi się wierzyć nie chce, by nie można było np. stworzyć eksperymentalnie jednej WSP o specjalnym programie, która byłaby — jak to się popularnie mówi — »czapką« nad SN, w której absolwenci SN mogliby zdobywać dalsze, wyższe kwalifikacje bez nadmiernej straty czasu, przy pełnym wykorzystaniu tego, czego się poprzednio nauczyli.

Przywiązuję do tego zagadnienia wagę przede wszystkim dlatego, że takie rozwiązanie sprawy ułatwi dopływ do SN celniejszego, a może i bardziej ambitnego, jeśli chodzi o perspektywy zdobywania wiedzy, elementu ludzkiego. Po drugie —

należyte rozwiązanie tej sprawy ułatwi dalsze zaoczne studia najbardziej wartościowym absolwentom SN pracującym w szkołach.

Przydałoby się chyba więcej odwagi w wysuwaniu koncepcji rozwiązania tego ważnego zagadnienia".

Na wszystkich zjazdach i naradach, które odbywały się przed krajowym zjazdem, bardzo wiele miejsca zajmowały sprawy nauczycieli studiujących zaocznie. Podobnie było i na samym Zjeździe. Dyskutanci podkreślali, że równolegle z ogromnym rozwojem ilościowym studiów zaocznych powinny być rozwijane niezbędne formy pomocy dla nauczycieli studiujących. Postulowano więc, ażeby w pierwszym rzędzie w szkole i w administracji oświatowej stworzyć życzliwą i przychylną atmosferę wokół nauczycieli studiujących. Wyrażać się to powinno w dogodnym podziale zajęć szkolnych, odciążenia od prac społecznych i dodatkowych, udzielanie zniżek godzin, należnych im — bez większych zachodów — urlopów, zwrotu kosztów podróży, przydzielaniu nagród, wyróżnień, wczasów.

Zasadnicze trudności w studiowaniu stanowi brak podręczników, lektur, literatury naukowej i materiałów pomocniczych. „Mówiliśmy o tym szeroko na poprzednich dwóch zjazdach — stwierdził kol. Drobny. — Jak się okazuje bezskutecznie. Nauczycielstwo nasze wciąż czeka na podręczniki, są możliwości ich nabycia w księgarniach, traci dużo czasu i energii na ich wypożyczanie. To zniechęca do pracy. Zagadnienie to może być załatwione przez nasze władze centralne. Im szybciej — tym lepiej. Ale i związek nasz mógłby podjąć inicjatywę w tej sprawie". Sprawy studiów zaocznych zostały uwzględnione w uchwale zjazdowej. Umieszczono tam m. in. również postulat zrównania w uprawnieniach słuchaczy studiów eksternistycznych i wieczorowych — ze słuchaczami studiów zaocznych.

W udziale wiele miejsca zajęły również sprawy pracy ideowo-pedagogicznej prowadzonej wśród nauczycieli przez ZNP. Pozytywnie oceniona została działalność konferencji rejonowych. Zalecono, ażeby w dalszym ciągu doskonalić pracę samokształceniową w oparciu o dotychczasowe doświadczenia z pracy, rejonowych konferencji pedagogicznych, ognisk ZNP oraz zespołów w okresie międzykonferencyjnym. „Pracę samokształceniową ZNP w najbliższych latach winny wyznaczyć zasady organizacyjne i trzyletni program opracowany przez ZNP — czytamy w Uchwale. Instancje ZNP i władze szkolne winny ściśle współpracować nad zapewnieniem w samokształceniu nauczycieli odpowiednich warunków organizacyjnych, materialnych i zaopatrzenia w materiały pomocnicze. Postulat koordynacji pracy samokształceniowej wymaga przede wszystkim korelacji programów samokształcenia opracowanych przez ZNP i ośrodki metodyczne. Władze oświatowe powinny zapewniać trzy dni wolne od zajęć szkolnych na przeprowadzenie konferencji rejonowych". Takie sformułowanie tej części uchwały wynikało z treści wielu przemówień aprobowanych przez delegatów. Podawano liczne przykłady dobrej organizacji, zajęć na konferencjach rejonowych, wykazywano, jak ważne role spełniają one w kształtowaniu świadomości nauczycieli i ich postawy ideowo-pedagogicznej.

„Konferencje stwarzają płaszczyznę do wymiany poglądów, do prób określenia swego stosunku w wielu zagadnieniach ideologicznych i związkowych do uzewnętrznienia postaw" — mówił kol. S. Wroński z woj. opolskiego.

„Prowadzone przez nas konferencje rejonowe odpowiadają zainteresowaniom i potrzebom rzesz nauczycieli, gdyż wiążą się ściśle z pracą w szkole i w środowisku" — kol. J. Pasieka z Łodzi.

„Piętnaście lat systematycznej pracy związku w dziedzinie szkolenia ideowo-pedagogicznego nauczycieli daje rezultaty. W ostatnim czasie konferencje rejonowe są dla pewnej grupy nauczycieli jedyną formą takiego szkolenia. Należy tu podkreślić, że praca Związku w dziedzinie ideowej jest najbardziej naturalną formą oddziaływania na nauczycieli. Jest bowiem oparta na zasadzie dobrowolności i na

Dział trzeci obejmuje dwie prace: Cz. Kupisiewicz — Eksperymenty szkolne; W. Wojtyński — Rola pedagogiki w kształceniu i dokształcaniu nauczycieli.

Zebranie nie miało charakteru generalnej dyskusji nad problematyką rozwoju nauk pedagogicznych w minionym XX-leciu, dyskutowano nad kilku wybranymi tekstami autorskimi. Przede wszystkim nad rozprawką prof. Okonia, prof. Konopnickiego i Zborowskiego, pracą Z. Łapińskiej, M. Demela oraz dra Muszyńskiego.

W dyskusji można było wyróżnić dwa główne nurty. Jeden dotyczący samej edycji, obracający się wokół wad i zalet publikacji zbiorowej, i drugi głębszy nawiązujący do dorobku naszej pedagogiki w ogóle i słabych wyników rozwoju pewnych jej dziedzin oraz wynikających stąd zadań na najbliższą przyszłość.

Podział poszczególnych zagadnień między specjalistów w dużym stopniu ułatwił wszechstronne spojrzenie na każdy problem i dał w sumie prawidłowy obraz dorobku polskiej pedagogiki. Jednakże w pracach tego rodzaju nie da się, niestety, uniknąć takich wad, jak: różnica w ocenie tych samych zjawisk i faktów, wielorakość terminów w rozmaitych znaczeniach, dublowanie problemów przy równoczesnym pominięciu innych równie ważnych zagadnień. Książka nie uwzględni wszystkich zdobyczy nauk pedagogicznych, ponieważ ogranicza się tylko do przeglądu opartego na dorobku przedstawionym w pracach, które już ukazały się w druku. Niemniej jest ona poważną próbą zbilansowania tego dorobku. Potrzeba takiej publikacji jest bezsporna, ponieważ nauki pedagogiczne w minionym XX-leciu, a zwłaszcza w ciągu ostatnich 10 lat, uczyniły wyraźny krok naprzód.

Prof. Wojciechowski ustosunkowując się do referatu prof. Okonia podniósł zagadnienie zasadniczej wagi, zagadnienie krytyki, z jaką pedagogika spotyka się ze strony władz nadrzędnych, to znaczy PAN; wysuwają one jako zarzut słaby związek nauk pedagogicznych z rzeczywistością oraz słabą służebność nauki. Nie ulega wątpliwości, że porównanie z okresem Polski burżuazyjnej wypadnie na korzyść pedagogiki współczesnej, że jest ona zarówno pod względem ilościowym, jak i jakościowym bogatsza i ciekawsza. W okresie powojennym dokonaliśmy w tej dziedzinie poważnego skoku naprzód. Niełatwo było dogonić pedagogikę światową walcząc równocześnie o jej własne socjalistyczne oblicze. W zestawieniach międzynarodowych pedagogika polska zajmuje dziś miejsce korzystniejsze liczbowo niż w okresie międzywojennym. Nie oznacza to jednak, że nie ma w niej żadnych luk. Na pewno niedostatecznie opracowuje się zagadnienie oświaty zawodowej, dziś przecież ogromnie ważnego działu szkolnictwa. Brak też w pedagogice odrębnego potraktowania spraw wychowawczych i oświatowych w miastach liczących powyżej 100 tysięcy ludności. Ta dziedzina czeka na zbadanie i opracowanie.

Nie mamy też zbyt wielkich osiągnięć, jeżeli chodzi o metodykę nauczania dorosłych. W tej dziedzinie ZSRR zostawia nas daleko w tyle. W referacie prof. Okonia zagadnieniom oświaty dorosłych poświęcono, zdaniem prof. Wojciechowskiego, zbyt mało miejsca. Oświata dorosłych boryka się z wielu trudnościami, jak brak podręczników, brak metodyk nauczania dorosłych, brak wreszcie uogólnień teoretycznych dotyczących wychowania dorosłych uczniów.

Niepokojące również wydają się sygnały odbierane od nauczycieli, którzy przyznają się, że często nie rozumieją treści współczesnych książek pedagogicznych. Znać nie są one dostatecznie jasne dla naszych czytelników. Należałoby zająć się tą sprawą przy pomocy ogniw Związku Nauczycielstwa Polskiego, które na pewno są zainteresowane w podnoszeniu kwalifikacji i doskonalenia swoich członków.

W dyskusji szczególnie interesująca była wypowiedź prof. Siemieńskiego, który zwrócił uwagę na konieczność rozszerzenia pedagogiki na inne środowiska. Nauka ta ma w świecie nowoczesnej cywilizacji i techniki do spełnienia nowe zadania, nieporównywalne z przeszłością, zadania adaptacji człowieka do nowych warunków życia. Ta pedagogika, którą reprezentujemy, zawężona do środowiska szkolnego nie

da się dostosować do innych środowisk. Tu trzeba wypracować nową teorię na podstawie faktów, zdarzeń i procesów, jakie mają miejsce w obecnej zmienionej rzeczywistości. Tymczasem poza prof. Suchodolskim, który jest nie tylko pedagogiem, ale i filozofem kultury, wszyscy pedagogowie badają sprawy wyłącznie szkolne. Coraz bardziej ujawnia się zapotrzebowanie społeczne na pedagogikę, która by np. wychowywała inżynierów, dyrektorów fabryk, tymczasem brak nam zupełnie zasad pracowania z ludźmi dorosłymi o różnych zainteresowaniach, brak jakiegoś kompleksowego ujęcia tych zagadnień.

W każdym razie wyjście poza szkołę jest sprawą niezmiernej wagi, zwłaszcza że w tej dziedzinie pedagogika polska pozostaje w tyle za pedagogikami innych krajów. WSP, których celem jest, jak wiadomo, kształcenie nauczycieli, powinny pracować nad dydaktyką i pedagogiką młodych lat, natomiast katedry uniwersytetów mogłyby w większej mierze niż dotychczas koncentrować swoją uwagę na różnych pedagogikach socjalnych (pedagogika przemysłowa, rolnicza, ekonomiczna, antropologia pedagogiczna). Chodziłoby również o pełniejszą integrację pedagogiki z innymi naukami, zwłaszcza socjologią. Byłoby rzeczą celową organizowanie wspólnych zebrań z przyrodnikami biologami, przedstawicielami przemysłu i techniki, co w dużym stopniu pomogłoby naukowcom w pracy badawczej przy opracowywaniu nowych koncepcji, a nawet nowych metod badań.

Prof. Okoń mówiąc o trudnościach, jakie napotykali autorzy omawianej publikacji, zwrócił uwagę na brak dokumentacji ukazujących się prac badawczych. Można by ułatwić dotarcie do nich, gdyby *Kwartalnik Pedagogiczny* drukował rozszerzone streszczenia, a Instytut Pedagogiki w *Biuletynie* publikował rokrocznie spisy prac doktorskich i habilitacyjnych, podobnie jak robi to Instytut Badań Literackich.

Prof. Olewickiego zainteresował w referacie prof. Okonia przede wszystkim fragment, w którym autor wspomina o wynikach prac dotyczących psychologii i pedagogiki więziennej. Zagadnienia te, zdaniem profesora, zasługują na coś więcej niż na krótką wzmiankę. Więzienie zmienia obecnie swoje oblicze, na całym świecie postuluje się przekształcenie go w instytucję resocjalizującą, instytucję, której zadaniem jest wtórne uspołecznienie więźnia. W wielu krajach ukazują się na ten temat prace. Stany Zjednoczone, przodujący w wielu dziedzinach kraj, przyjmuje te ideę racjonalizacji z dużymi oporami. U nas w Polsce i w ogóle w krajach demokracji ludowej mamy niesłychany atut za sobą — poparcie władz. Więzienia coraz częściej zwracają się do naukowców z prośbą o badania, które posłużyłyby do wypracowania sensownej praktyki racjonalizacyjnej. We wszystkich więzieniach zaczynają pracować pedagogowie i psychologowie.

Na uwagę zasługuje eksperyment prowadzony od r. 1958 w więzieniu dla młodocianych przestępców w Szczypiornie. Od roku włączyła się do tej pracy Katedra Psychologii i Pedagogiki, a ostatnio Katedra Socjologii. Główny nacisk kładzie się tu na naukę. Po kilkuletnich doświadczeniach eksperyment zaczyna wchodzić w bardzo konkretne fazy. Wydaje się, że mimo iż polityka resocjalizacyjna nie jest jeszcze reprezentowana większą ilością prac drukowanych, powinna być w dyskutowanej publikacji bardziej wyraźnie zasygnalizowana.

Profesor Suchodolski podsumowując dyskusję podkreślił, że bilans XX-lecia, jakiego dokonali autorzy tej nowej edycji, nie tylko pozwoli zorientować się w osiągnięciach ostatniego okresu w dziedzinie nauk pedagogicznych, ale również pomoże do ustalenia zadań na najbliższą przyszłość. Pozwoli zobaczyć osiągnięcia, ale też i braki pedagogiki w różnych przebojach i różnych dziedzinach, pozwoli odkryć czynniki hamujące rozwój i pomoże do ich osiągnięcia. Książka zatem mimo swoich wad i usterek, na które zwracano uwagę w dyskusji, będzie pozycją bardzo cenną.

Danuta Bukałowa

KRONIKA ZAGRANICZNA

O KSZTAŁCENIU NAUCZYCIELI NA WĘGRZECH

Niewiele jest krajów, które mogą się poszczycić tak wielkimi osiągnięciami w dziedzinie oświaty, jak Węgierska Republika Ludowa. Wprowadzenie obowiązku szkolnego w zakres ośmioletniej szkoły podstawowej w 1946 r. zapoczątkowało pasmo doniosłych przeobrażeń w całym węgierskim systemie oświatowo-wychowawczym, w wyniku czego już w 1961 r. parlament węgierski miał wszelkie podstawy do tego, żeby przyjąć ustawę o przedłużeniu obowiązku szkolnego dla wszystkich dzieci od 6 do 16 lat, i o całym kompleksie zmian zmierzających do upowszechnienia wykształcenia średniego [1]. Wśród przesłanek rozwoju całego systemu oświaty i wychowania czołowe miejsce zajmuje korzystne rozwiązanie problemów związanych z kształceniem i zatrudnieniem kadr nauczycielskich.

Stan kadr pedagogicznych na Węgrzech

Mimo nieustannego zwiększania się liczby uczniów i wychowanków w różnych typach szkół i placówek oświatowo-wychowawczych na Węgrzech na ogół nie odczuwa się ostrego niedoboru kadr pedagogicznych. Przeciętna liczba uczniów i wychowanków na jednego pedagoga jest znacznie niższa niż w wielu krajach o dobrze rozwiniętych systemach oświatowo-wychowawczych. Oto liczby: W przedszkolach o liczbie dzieci 177 752 w roku 1962 pracowało 9311 wychowawczyń. To znaczy, że na jedną wychowawczynię przypadało przeciętnie 19,1 wychowanków [2]. W szkolnictwie podstawowym o liczbie uczniów 1 472 742 w roku szkolnym 1962/63 pracowało 59 921 nauczycieli. To znaczy, że przeciętnie na jednego nauczyciela przypadało 24,6 uczniów [3]. W dziennych szkołach średnich o liczbie uczniów 187 454 pracowało 9619. To znaczy, że na jednego nauczyciela przypadało przeciętnie 19,5 uczniów [4]. Stosunek liczby uczniów i nauczycieli w innych typach szkół układał się na ogół równie korzystnie.

Można więc stwierdzić, że pod względem ilościowym stan kadr pedagogicznych na Węgrzech przedstawia się zupełnie dobrze. Ilość nie zawsze jednak idzie w parze z jakością. Nie ma tam wprawdzie nauczycieli bez kwalifikacji pedagogicznych. Nie wszyscy jednak nauczyciele mają kwalifikacje właściwe. Chociaż obecnie władze oświatowe przestrzegają zasady, że na stanowisku nauczyciela przedmiotu można zatrudnić tylko absolwenta wyższej szkoły pedagogicznej lub uniwersytetu o specjalnym przygotowaniu do nauczania danego przedmiotu, w roku szkolnym 1963/64 tylko 57,2% nauczycieli w klasach od piątej wzwyż w szkole podstawowej miało takie właśnie kwalifikacje [5]. Znaczna część nauczycielstwa, głównie starszego

[1] 1961. évi III. törvény a Magyar Népköztársaság oktatási rendszeréről. „Müvelödésügyi Közlöny a Müvelödésügyi Minisztérium Hivatalos Lapja". 1961, nr 22.

[2] Statisztikai Idöszaki Közlemények. Kulturstatistisztikai adattár 1962. Budapest, Központi Statisztikai Hivatal, 1963, s. 16.

[3] Tamże, s. 23.

[4] Magyar statisztikai zsebkönyv. 1963. Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiado, 1963, s. 160.

[5] Oktatásügyünk továbbfejlesztéséröl. Ilku Pál elvtárs elöadása az MSZMP Politikai Akadémiáján. „Nepszabadság". 1964, nr 100.

pokolenia, ma kwalifikacje odpowiednie tylko do nauczania w klasach początkowych. Również wśród nauczycieli klas początkowych jest jeszcze zbyt dużo takich, którzy mają wykształcenie uzyskane niegdyś w szkole pedagogicznej, będącej odpowiednikiem naszego liceum pedagogicznego. Na Węgrzech takie kwalifikacje uważa się za niewystarczające. Nauczyciel powinien mieć wykształcenie przynajmniej półwyższe. Zresztą takiego też poziomu wykształcenia wymaga się od wychowawczyń przedszkoli i wszelkich pracowników pedagogicznych.

Ustabilizowany na przełomie lat pięćdziesiątych i sześćdziesiątych nowy system kształcenia nauczycieli i wychowawców w pełni odpowiada aktualnym wymogom.

System kształcenia kadr pedagogicznych na Węgrzech

Na Węgrzech już w 1959 r. zlikwidowano ostatnie średnie szkoły pedagogiczne kształcące wychowawczynie przedszkoli (Ovónóképzö) i nauczycieli klas początkowych (Tanitóképzö). Odtąd każda kandydatka na stanowisko wychowawczyni przedszkola musi uzyskać wykształcenie półwyższe w specjalnie zorganizowanych w tym celu instytutach przedszkolnych wyższego stopnia (Felsöfoku Óvónóképzö Intézet), a kandydaci na nauczycieli klas początkowych powinni mieć wykształcenie w zakresie instytutu nauczycielskiego wyższego stopnia (Felsöfoku Tanitóképzö Intézet), zaś kandydaci na nauczycieli w klasach od piątej wzwyż muszą mieć pełne wykształcenie wyższe, uzyskane w wyższych szkołach pedagogicznych (Tanárképzö Föiskola) lub uniwersytetach (Tudományegyetem).

Instytut przedszkolny wyższego stopnia jest szkołą dwuletnią, przeznaczoną dla takich absolwentek gimnazjum, które wyróżniają się zainteresowaniami pedagogicznymi i uzdolnieniami koniecznymi do pracy wychowawczej w przedszkolu. Na Węgrzech istnieją trzy takie instytuty w następujących miejscowościach: Kecskemét, Sopron i Szarvas [1]. Instytuty te są zorganizowane na wzór szkół wyższych. Wybitni specjaliści zgrupowani są tam w katedrach, prowadzących nie tylko działalność dydaktyczną, lecz również naukowo-badawczą. Prestiż tych uczelni jest dość wysoki, co ma duży wpływ na to, że o przyjęcie do instytutu ubiegają się zazwyczaj dobre kandydatki i wynoszą stamtąd gruntowne wykształcenie pedagogiczne oraz staranne przygotowanie praktyczne. Mimo zaledwie pięcioletniego okresu swojego rozwoju węgierskie instytuty przedszkolne stały się już autentycznymi ogniskami kultury wychowania przedszkolnego. Z licznych seminariów i konsultacji indywidualnych korzystają tam również pracujące wychowawczynie przedszkoli, zaś przedszkola ćwiczeniowe przy instytutach stały się faktycznie przedszkolami wiodącymi.

Podobną funkcję spełniają instytuty nauczycielskie wyższego stopnia. Są to uczelnie trzyletnie, przygotowujące wyłącznie nauczycieli klas początkowych. Takich instytutów jest jedenaście. Znajdują się one w następujących miejscowościach: Baja, Budapest, Debrecen, Esztergom, Györ, Jászberény, Kaposvár, Nyiregyháza, Sárospatak, Szeged i Szombathely. Wszystkie te instytuty mają klasy ćwiczeniowe, przeważnie zorganizowane tak, jak małe szkoły wiejskie, funkcjonujące na zasadzie klas łączonych. Ze względu bowiem na swoistości terenowe Węgier system klas łączonych jest jeszcze bardzo rozpowszechniony. 11% ogółu uczniów szkół podstawowych uczy się w klasach łączonych. Niekiedy są nawet połączone po trzy, a nawet w poszczególnych przypadkach i po cztery klasy. Na ogólną liczbę 6220 szkół podstawowych (pełnych ośmioletnich lub tylko z klasami od I do IV) w roku szkolnym 1962/63 zaledwie 2332 szkoły nie miały klas łączonych, zaś 1131 miały klasy częściowo łączone, a pozostałe szkoły o 3 nauczycielach (248), o dwóch nauczycielach (1351) i o jednym nauczycielu (1158) miały wyłącznie klasy łączone [2]. I właśnie

[1] Nazwy miast podajemy w wersji węgierskiej.
[2] Kulturstatisztikai adattár 1962, Budapest 1963, s. 24.

tym szkołom przede wszystkim są potrzebni tacy nauczyciele, jakich kształcą obecnie instytuty nauczycielskie. Większość z nich obejmuje stanowiska nauczycielskie obok pracujących tam nauczycieli, ażeby nawet w najmniejszej szkole było przynajmniej dwóch lub trzech nauczycieli. Niektórzy obejmują stanowiska po ustępujących nauczycielach, odchodzących na emerytury lub przenoszonych do szkół wyżej zorganizowanych.

Całkowite zlikwidowanie klas łączonych na razie wydaje się niemożliwe nie tylko ze względu na niedobór nauczycieli o odpowiednich kwalifikacjach do pracy w szkołach terenowych, co przede wszystkim ze względu na nikłość grup dzieci przypadających na poszczególne klasy. Na przykład w tych 1158 „jednoklasówkach" ogółem uczy się 28 306 dzieci, czyli przeciętnie na jedną szkołę przypada 24,4 uczniów; w 1351 „dwuklasówkach" uczy się 73 283 dzieci, czyli na jedną szkołę przypada przeciętnie 54,4 uczniów; w 248 „trzyklasówkach" uczy się 22 011 dzieci, czyli na jedną szkołę przypada przeciętnie 88,8 uczniów [1].

Z punktu widzenia norm organizacyjnych w szkołach o takiej liczbie uczniów czterech lub ośmiu klas nie można zatrudnić tylu nauczycieli, ilu byłoby potrzeba bez łączenia klas. (W grę wchodzi zresztą sprawa izb lekcyjnych). Przede wszystkim ze względów ekonomicznych zachodzi więc konieczność łączenia dwóch, trzech, a niekiedy nawet czterech klas, żeby stworzyć przynajmniej piętnastoosobowe klasy łączone, z którymi pracuje na raz jeden nauczyciel [2].

Nauczyciele węgierscy w klasach łączonych osiągają na ogół dobre wyniki w pracy dydaktyczno-wychowawczej. Podczas pobytu na Węgrzech miałem sposobność poznać dokładniej jedną z takich szkół, w której dwoje nauczycieli pomyślnie realizuje cały program nauczania w zakresie ośmioletniej szkoły podstawowej. To szkoła na chutorach Bordány w okręgu Szegedzkim. O poziomie pracy w tej szkole świadczy fakt, iż absolwenci klasy ósmej skutecznie kontynuują naukę w szkołach średnich.

Oczywiście, uzyskanie dobrych wyników w takiej szkole jest nadzwyczajnym osiągnięciem pedagogicznym. Może ono być udziałem tylko wybitnie uzdolnionych i znakomicie przygotowanych nauczycieli. Dobrze, że w węgierskich instytutach nauczycielskich właśnie na to kładzie się szczególnie mocny nacisk. Te instytuty, przygotowując wyłącznie kandydatów na nauczycieli do klas początkowych — od pierwszej do czwartej — bardzo starannie przygotowują wszystkich do pracy w klasach łączonych, chociaż znaczna część młodych nauczycieli po ukończeniu takiego instytutu podejmuje pracę w szkołach, gdzie nie ma klas łączonych. Pedagogowie węgierscy słusznie jednak stoją na stanowisku, iż to swoiste mistrzostwo, które jest konieczne do pracy w klasach łączonych, powinno być opanowane przez każdego nauczyciela jako warunek skutecznej pracy w klasie, wymagającej indywidualizacji ze względu na różnorodność uzdolnień i doświadczeń dzieci.

Na to zagadnienie zwraca się również uwagę w wyższych szkołach pedagogicznych (Tanárképzö Föiskola), przygotowujących nauczycieli wyższych klas szkoły podstawowej. Są to czteroletnie uczelnie wyższe o charakterze akademickim. Absolwenci tych uczelni otrzymują dyplomy uprawniające do nauczania dwóch przedmiotów. (Do 1964 r. była tam specjalizacja w zakresie trzech przedmiotów, ale ze względu na nadmierne przeciążenie studentów realizacja tak bardzo rozszerzonego programu studiów pozostawiała zbyt wiele do życzenia i dlatego ograniczono profil studiów do dwóch kierunków).

[1] Ibidem.

[2] Progresywista amerykański, G. Saylor, głosi wręcz, że organizowanie pracy dydaktyczno-wychowawczej w dużych grupach można wytłumaczyć tylko względami ekonomicznymi. Por. G. Saylor: What Changes in School Organisation Will Produce Better Learning Opportunities for Individual Students? „The Bulletin of the National Assotiation of Secondary School Principals" 1960, vol. 46, nr 275.

Trzy spośród czterech obecnie istniejących wyższych szkół pedagogicznych mają bardzo bogaty dorobek w dziedzinie kształcenia nauczycieli, a także dość ambitne początki pracy badawczej na katedrach. Są to wyższe szkoły pedagogiczne w Egerze, Pécsu i w Szegedzie. Te uczelnie prowadzą studia zwykłe i korespondencyjne. Czwarta uczelnia, w Nyiregyházie, znajduje się w stadium rozwojowym, studiów korespondencyjnych nie prowadzi. Zresztą wszystkie te uczelnie można nazwać szkołami rozwojowymi. Z roku na rok wzrasta tam liczba studentów i rozszerza się zakres prac naukowo-badawczych, zwłaszcza w różnych dziedzinach pedagogiki oraz metodyk nauczania i wychowania. Węgierskie wyższe szkoły pedagogiczne w mniejszym bowiem stopniu niż nasze WSP kultywują tradycje uniwersyteckie. Znajduje to szczególny wyraz w rezygnacji z zasadniczych badań kierunkowych na korzyść badań bezpośrednio związanych z pracą nauczycieli szkół podstawowych. Uniwersytety zaś dbają o zharmonizowanie pracy naukowo-badawczej w podstawowych kierunkach z kształceniem nauczycieli szkół średnich.

Wydaje się jednak, że na uniwersytetach węgierskich jest, na ogół biorąc, lepszy niż u nas klimat dla kształcenia nauczycieli. Istniejący tam system skierowań do pracy wyraźnie przesądza losy zawodowe studentów z kierunków „nauczycielskich". Zdając sobie z tego sprawę studenci większą wagę przywiązują do tego, co jest związane z ich przygotowaniem do pracy pedagogicznej. Zresztą cała organizacja pracy dydaktyczno-wychowawczej na kierunkach „nauczycielskich" jest ściśle podporządkowana tym celom. Chodzi tu nie tylko o dość szeroki zakres kształcenia pedagogicznego w postaci wykładów i ćwiczeń z dyscyplin pedagogicznych, ale także o rozwinięty system praktyk. Z punktu widzenia kwalifikacji nauczycielskich rozpatruje się również treść studiów kierunkowych. Uniwersytety węgierskie, tak samo jak wyższe szkoły pedagogiczne, specjalizują kandydatów na nauczycieli w zakresie dwóch przedmiotów, przewidzianych w planie nauczania gimnazjum lub wyższych klas szkoły podstawowej.

Takie rozszerzenie profilu studiów uniwersyteckich z naciskiem na praktyczne przygotowanie do zawodu nauczycielskiego ma uzasadnienie w tym, że znaczna część absolwentów uniwersytetów otrzymuje skierowanie do pracy w prowincjonalnych szkołach podstawowych i gimnazjach o zbyt małym wymiarze godzin nauczania poszczególnych przedmiotów. W tych szkołach nauczyciele chemii, biologii, geografii i innych przedmiotów, zwłaszcza zaś takich, jak psychologia oraz podstawy wiedzy światopoglądowej, z reguły nie mają wystarczającego przydziału godzin z jednego przedmiotu. Specjalizacja w zakresie dwóch przedmiotów przeważnie gwarantuje im pracę zawodową zgodnie z kierunkami ich studiów uniwersyteckich.

Słabą stroną tego rodzaju studiów jest ogólne przeciążenie studentów, co w poszczególnych przypadkach prowadzi także do obniżenia poziomu wykształcenia. Ten stan rzeczy niepokoi czasem profesorów i pomocniczych pracowników nauki, zainteresowanych wykształceniem studentów w tych dziedzinach wiedzy, które oni sami reprezentują. Z reguły najwięcej jest utyskiwań na to, że stosunkowo dużo czasu przeznacza się na przedmioty pedagogiczne i praktyki. Wszelkie próby reform programowych nie wnoszą jednak istotnych zmian w tej dziedzinie, ponieważ podczas szczegółowego rozpatrywania programów wydaje się wszystko ważne i niezbędne. Nikt nie może zbagatelizować czegokolwiek, co jest potrzebne do wykształcenia nauczycieli. W tej sprawie istnieje zasadnicza zgodność wśród całej kadry nauczycielskiej.

Nie bez znaczenia jest zresztą i ten fakt, że na Węgrzech — tak samo zresztą jak w Bułgarii, Czechosłowacji i Rumunii — uniwersytety i inne wyższe uczelnie podlegają temu samemu ministerstwu co szkoły podstawowe i średnie. Ministerstwo Kultury i Oświaty, znając dobrze całokształt potrzeb kadrowych oraz warunków ich zaspokojenia, wywiera istotny wpływ na realizację programów kształ-

cenia na uniwersytecie i w innych uczelniach przygotowujących kandydatów do zawodu nauczycielskiego.

Poza trzema uczelniami, które zasadniczo są odpowiednikami naszych uniwersytetów (Eötvös Lóránd Tudományegyetem w Budapeszcie, József Attila Tudományegyetem w Szegedzie i Kossuth Lajos Tudományegyetem w Debrecenie) a kandydatów na nauczycieli przygotowują — co prawda na razie w niewielkim zakresie — także inne uczelnie akademickie, nazywane tam również uniwersytetami (np. politechnika i wyższa szkoła ekonomiczna). Ale te wymienione trzy uniwersytety stały się faktycznie głównymi zakładami kształcenia nauczycieli szkół średnich, pod wieloma względami przypominającymi nasze wyższe szkoły pedagogiczne.

Rozpatrzmy pokrótce treść kształcenia nauczycieli w poszczególnych uczelniach węgierskich.

Treść wykształcenia pedagogicznego

We wszystkich węgierskich uczelniach pedagogicznych — począwszy od instytutów przedszkolnych i nauczycielskich, a kończąc na uniwersytetach — plany studiów przewidują jako osobne przedmioty następujące dyscypliny pedagogiczne: psychologię ogólną, psychologię rozwojową i psychologię wychowawczą (pedagogiczną), dydaktykę, teorię wychowania i organizację szkolnictwa oraz instytucji wychowawczych.

W instytucie nauczycielskim na psychologię przeznacza się trzy kolejne semestry (po semestrze na każdą dyscyplinę) po dwie godziny tygodniowo, na dydaktykę w jednym semestrze 4 godz. tygodniowo, na teorię wychowania w ciągu całego roku po 3 godz., na historię wychowania w ciągu całego roku po 2 godz. i na organizację szkolnictwa w ciągu jednego semestru po 1 godz. tygodniowo. Poza tym są tam zajęcia z zagadnień pracy oświatowej (po 2 godz. w ciągu całego roku), ochrony zdrowia (po 2 godziny w ciągu semestru), z metodyki wszystkich przedmiotów, a także z dyscyplin pomocniczych (np. z logiki). Przygotowanie praktyczne do pracy w klasach początkowych szkoły podstawowej rozpoczyna się już na pierwszym roku. Poza hospitacjami zleca się studentom funkcje pomocnicze w szkole ćwiczeń. Praktyki pedagogiczne są na drugim i trzecim roku studiów. Na drugim roku na praktyki przeznacza się 6 godz. tyg. (dwa razy po 3 godz.). Na trzecim roku są praktyki ciągłe, naprzód w szkole ćwiczeń, a potem półroczna praktyka terenowa, przeważnie w tych szkołach, w których kandydaci na nauczycieli mają pracować po ukończeniu instytutu. Studia kończą się obroną pracy dyplomowej.

Przygotowanie praktyczne do zawodu w wyższych szkołach pedagogicznych również rozpoczyna się na pierwszym roku studiów w formie hospitacji szkoły ćwiczeń oraz spełniania funkcji pomocniczych, np. w kółku przedmiotowym. Na drugim roku w związku ze studiami psychologicznymi studenci dokonują obserwacji uczniów i spełniają ściśle określone funkcje pomocnicze w szkole ćwiczeń. Na III roku po odbyciu cyklu hospitacji w drugim semestrze przeprowadzają lekcje próbne, po trzy z każdego przedmiotu w zakresie specjalizacji. Na IV roku są praktyki ciągłe. Naprzód studenci przeprowadzają po 10—15 lekcji z każdego przedmiotu swojej specjalności, a potem pracują po dwa tygodnie w szkołach na wsi. W końcu studiów przeprowadzają lekcje popisowe w szkole ćwiczeń.

Poza tym studenci wyższych szkół pedagogicznych — tak samo jak studenci instytutów nauczycielskich i uniwersytetów — uczestniczą w praktykach wakacyjnych na koloniach i obozach pionierskich.

Zresztą w ogóle praktyki studentów uniwersytetu są zupełnie podobne do praktyk studentów wyższych szkół pedagogicznych. Ich program jest tylko nieco szerszy, bo obejmuje również hospitacje i lekcje próbne w gimnazjum. Na podkreślenie zasługuje to, że uniwersytety — tak samo jak instytuty nauczycielskie i wyższe

szkoły pedagogiczne — mają własne szkoły ćwiczeń, które są całkowicie podporządkowane władzom uczelni. Uczelnia na wniosek katedry pedagogiki angażuje cały zespół nauczycieli, a dyrektor szkoły wchodzi w skład katedry pedagogiki, zaś asystenci i adiunkci katedry pedagogiki mają zazwyczaj godziny zlecone w szkole.

Ścisłe powiązanie personalne szkoły ćwiczeń z zakładem kształcenia nauczycieli, zwłaszcza z katedrami pedagogiki i metodyk nauczania, wywiera dodatni wpływ zarówno na pracę szkoły, jak na życie uczelni i przebieg procesu kształcenia nauczycieli. Szkoła ćwiczeń korzysta przede wszystkim z pomocy naukowej, aczkolwiek czasem cenna jest również ta praktyczna pomoc studentów w organizacji procesu wychowawczego w szkole. Dla katedr zaś szkoła ćwiczeń jest prawdziwym laboratorium w badaniach naukowych i w przygotowaniu studentów do zawodu nauczycielskiego.

Dodatkowe zobowiązania nauczycieli wobec uczelni są wynagradzane w ten sposób, że mają oni mniejszy wymiar godzin lekcyjnych (od 10 do 14 godz. tygodniowo) oraz otrzymują dodatki w wysokości około 350 forintów, co wobec tylko nieznacznie wyższego niż u nas poziomu wynagrodzeń nauczycielskich odgrywa istotną rolę. Dlatego o stanowiska w szkołach ćwiczeń ubiegają się najwyżej kwalifikowani nauczyciele. Z tego powodu węgierskie szkoły ćwiczeń są z reguły dobrymi szkołami. Studenci mają więc sposobność przyswoić sobie godne naśladowania wzory pracy pedagogicznej. Pod troskliwą opieką katedr i wysoko kwalifikowanych nauczycieli na ogół dobrze przygotowują się do przyszłych zadań dydaktyczno-wychowawczych.

Tadeusz J. Wiloch

XX KONGRES MIĘDZYNARODOWY SZKOŁY NOWOCZESNEJ PEDAGOGIKI FREINETA WE FRANCJI (1—5. IV. 1964 r.)

W dniach 1—5 kwietnia 1964 r. odbył się XX Kongres Międzynarodowy Szkoły Nowoczesnej Pedagogiki Freineta we Francji. Głównym organizatorem tego Kongresu był znany w skali światowej pedagog francuski Freinet. W Kongresie powyższym brało udział około 800 osób, w tym około 600 delegatów z Francji — głównie nauczycieli szkół podstawowych i średnich oraz około 200 delegatów zagranicznych. Delegacja polska również uczestniczyła w tym Kongresie.

W pierwszym dniu Kongresu po przemówieniach przedstawicieli instytucji naukowych, gości i delegacji wygłosił wykład inauguracyjny Freinet na temat zadań współczesnej szkoły i nauczyciela w przełomowej epoce współczesnej w dziejach świata. W tym odpowiedzialnym dla dziejów okresie przypada szkole i nauczycielowi rola przodująca. Aby te nowe zadania — wprowadzenia ludzkości w nową epokę dziejową — mogła wypełnić szkoła z nauczycielem, cała szkoła i jej działalność dotychczasowa zwrócona w przeszłość tradycyjną muszą ulec przebudowie i mają być skierowane ku przyszłości — ku nowemu tworzącemu się życiu i nowej rodzącej się kulturze. W związku z tym dotychczasowa szkoła tradycyjna zapatrzona w przeszłość, opóźniona w swym rozwoju, nie przystosowana do czasów dzisiejszych, ma być przebudowana i zwrócona ku przyszłości. Próbą śmiałych poszukiwań nowych dróg dla przyszłej szkoły i nauczycieli jest we Francji nowoczesna szkoła eksperymentalna Freineta z jego postępową pedagogiką i dydaktyką, nawiązującą do myśli pedagogicznej oświecenia, do Rousseau'a i Pestalozziego. Przyszła szkoła —

to szkoła pracy, przygotowująca do życia, dla życia przez pracę. Powojenne wychowanie — mówił Freinet — znalazło się w wielu krajach na bezdrożu. Dotychczasowe teorie pedagogiczne, które służyły ustrojowi burżuazyjnemu, zawodzą i praktyka dydaktyczna oparta na nich jest bezradna wobec aktualnych potrzeb życia mas pracujących. Stary program nauczania nie odpowiada już ani stylowi życia, ani potrzebom klasy robotniczej i ludzi pracy, bo szkoła tradycyjna nie jest skierowana ku przyszłości ani ku teraźniejszości. W związku z oderwaniem szkoły od życia proces kształcenia dzieci i młodzieży, przygotowania jej do pracy i do udziału w życiu społecznym, poznawanie z perspektywami przyszłości odbywają się poza szkołą. Z każdym dniem rośnie przepaść między społeczeństwem a szkołą tradycyjną związaną jeszcze z demokracją kapitalistyczną. Dotychczasowa szkoła tradycyjna nie ma zrozumienia dla ludzi pracy i dąży do wychowania i kształcenia młodego pokolenia na miarę przeszłości, a nie na miarę przyszłości. Nauczyciele wychowawcy obowiązani są — mówił Freinet — wyjść naprzeciw nowej epoki, podjąć wysiłki w kierunku zmodernizowania szkoły oraz wychowania i nauczania szkolnego, dostosować szkołę do współczesnego życia, do wymagań współczesnej techniki i potrzeb życia epoki atomowej i epoki socjalizmu.

Jednym z podstawowych problemów pedagogicznych XX Kongresu Międzynarodowego Szkoły Nowoczesnej Freineta był problem „Chorób szkolnych". Freinet poświęcił temu zagadnieniu drugi swój podstawowy referat na sesji plenarnej wieczorowej w pierwszym i drugim dniu narad kongresowych. Zarówno w referacie Freineta na powyższy temat, jak i w szerokiej i wyczerpującej dyskusji przeanalizowane zostały choroby współczesnej szkoły tradycyjnej, która jest wrogiem pełnej aktywności dziecka i przekształca szkołę w koszary zarówno z powodu przestarzałych form organizacyjnych pracy, jak i z powodu braku zrozumienia psychiki i zainteresowań dziecka. Czysto zewnętrzna dyscyplina „groźnych" nauczycieli wywołuje niejednokrotnie nerwicę u uczących się dzieci i młodzieży. Szkoła tradycyjno-werbalna zeszła w dużym stopniu na drogę scholastycznej dydaktyki, która uczy powtarzania słów bez ich rozumienia i bez powiązania z rzeczywistością. Nauczanie w szkole nowoczesnej Freineta dąży do wyzwolenia aktywności uczniów stosownie do rozwoju naturalnego i zainteresowań dziecka. W szkole nowoczesnej nauczyciel przez dogłębne poznanie psychiki dziecka zmienia swą postawę pedagogiczną i dydaktyczną i staje się przyjacielem uczniów. Nowoczesna szkoła dąży do stwarzania sytuacji dydaktycznych dostosowanych do wieku i stopnia rozwoju psychicznego dzieci i młodzieży, wyzwalając pełną i samodzielną aktywność poznawczą uczniów. Szkoła nowoczesna zapewnia w ten sposób nie tylko osiąganie wiadomości i wiedzy przez uczniów, ale rozwija przede wszystkim umiejętności poznawcze, samodzielność myślenia, krytycyzm i sprawności praktyczne przez stosowanie metod heurystycznych w nauczaniu.

Nowoczesnym metodom nauczania poświęcono też na Kongresie specjalne posiedzenie nie tylko w ramach sekcji ,ale także posiedzenie plenarne, na którym Freinet wygłosił referat krytyczny o nauczaniu programowym w USA. Nowoczesna szkoła, wykorzystując zdobycze współczesnej techniki, wprowadza również do nauczania metody audiowizualne, wizualne i audytywne, wykorzystując do tego film dźwiękowy, niemy i magnetofon z dużą korzyścią w nauczaniu, jeśli te pomoce naukowe są właściwie wykorzystywane przez szkołę i nauczyciela, który zna technikę ich obsługi i wykorzystania dydaktycznego.

Nauczanie programowane jednak, propagowane przez wielu dydaktyków i pedagogów w USA, jest dla szkoły nowoczesnej — twierdzi Freinet — często szkodliwe, ponieważ zabija aktywność i samodzielność uczniów w procesie dydaktycznym, podając gotowe słowne sformułowania pojęć sądów i wniosków po pokazie. Nauczanie programowane nazwał Freinet metodą neoscholastyczną. Nowoczesna technika i nowoczesna maszyna wymagają dziś samodzielnego i mądrego człowieka oraz

dobrze przygotowanego do życia w nowych warunkach współczesnej kultury, ale tego problemu nie rozwiąże sama maszyna w szkole, nie zastąpi ona nigdy nauczyciela, a zwłaszcza jego działalności pedagogicznej oraz funkcji dydaktycznych rozwijających samodzielną postawę i funkcje poznawcze. Przy nauczaniu programowanym, opartym na maszynach uczących, dzieci przestają się interesować pracą i są nastawione na bierne i bezkrytyczne przyjmowanie gotowych wiadomości. Nauczanie programowane na maszynach uczących hamuje rozwój funkcji poznawczych i sprawnościowych, zabija samodzielność uczniów i całe nauczanie zostaje sprowadzone do mechanicznego werbalnego powtarzania i bezkrytycznego zapamiętywania treści przekazanych przez maszynę. Maszyny nauczające nie zastąpią nauczycieli, ale mogą być pomocne nauczycielowi w nauczaniu przy właściwym ich wykorzystaniu dydaktycznym przez nauczyciela. Nie da się jednak stosować nauczania programowanego przy rozwiązywaniu problemów, bo te wymagają już samodzielnego myślenia uczniów pod kierunkiem nauczyciela. Również nie przy wszystkich przedmiotach nauczania da się stosować nauczanie programowane mechaniczne, jak np. przy nauce fizyki. Nauczanie programowane, oparte na maszynach uczących, wprowadza monotonię, zabija zainteresowania i samodzielność uczniów.

Najwięcej jednak w całości prac kongresowych poświęcono uwagi pracom w sekcjach, a zwłaszcza w sekcjach nauczania w klasach-pracowniach, w klasach kształcących przez stosowanie tekstu swobodnego, tworzonego smodzielnie przez dzieci i w sekcji techniki swobodnej ekspresji dziecka — rysunku, malarstwa.

Klasy-pracownie mają stwarzać naturalne sytuacje i wyzwalać pełną aktywność uczniów, którzy mają w klasie-pracowni wiązać teorię z praktyką. Do tak pojętej pracy dydaktycznej w szkole podstawowej nowoczesnej przygotowuje już przedszkole. Rysunek dziecięcy, swobodna ekspresja artystyczna stanowią przygotowanie dla późniejszej metody opartej na tekście swobodnym — układanym i redagowanym przez dzieci. Również dużą rolę odgrywa w nauczaniu szkoły nowoczesnej Freineta metoda kompleksowych zainteresowań, praca z kartoteką zagadnieniową, tzw. „fichier", w czym bardzo pomocne są opracowywane przez dzieci gazetki tematyczne, wycinki pism ilustrowanych. Dziecko, wychodzące z przedszkola i przychodzące do szkoły, jest już dostatecznie rozwinięte ruchowo, umie wyrażać swoje przeżycia przez rysunek, mimikę, śpiew i umie żyć w zespole. Szkoła nowoczesna w ujęciu Freineta ma być ośrodkiem wspólnych zespołowych poszukiwań na drodze doświadczenia, a nie ośrodkiem podawanych werbalnie wiadomości zapisywanych mechanicznie przez uczniów. Tak pojęta szkoła — to ośrodek aktywności uczniów. W szkole tej spotykamy się z salami szkolnymi przekształconymi w klasy-pracownie, w których nauczyciel ma bezpośredni kontakt z uczniami pracującymi w zespołach, najczęściej po czterech uczniów. W takich klasach miejsce tradycyjnych ławek szkolnych zajmują stoliki wygodne tak do pracy, jak i do pisania i rysunków, a dawna katedra w klasie, odzielająca nauczyciela od uczniów, zastąpiona zostaje stolikiem łączącym nauczyciela z uczniami w jeden organiczny zespół.

Współczynnikami dynamizującymi uczniów w klasach-pracowniach są warsztaty szkolne organicznie związane z klasami-pracowniami, a mianowicie:

a) cztery pracownie dla podstawowej pracy ręcznej:
   1. praca w polu, hodowla
   2. kuźnia i stolarnia
   3. tkactwo, przędzalnictwo, szycie, kuchnia, gospodarstwo domowe
   4. konstrukcje mechaniczne, handel,
b) cztery pracownie aktywności wyższej zajęć uspołecznionych i zintelektualizowanych:
   1. poszukiwanie wiadomości, dokumentacja
   2. eksperymentowanie

3. ekspresja twórcza graficzna
4. ekspresja twórcza artystyczna.

Powyższe pracownie, zwane też popularnie przez Freineta — głównymi ośrodkami technik życia (techniques de vie), mają za zadanie zapoznać dzieci w szkole z różnymi rodzajami pracy, ale nie dają przygotowania zawodowego. Przez wprowadzenie do pracowni szkolnych podstawowych narzędzi pracy, prostych maszyn, jak np. maszyny drukarskiej i urządzeń drukarskich — stwarza szkoła pomost do realnego przyszłego życia w społeczeństwie i pozwala zrozumieć jedność pracy fizycznej z pracą umysłową w dobie współczesnej kultury technicznej.

O dynamice i pełnej aktywności szkoły nowoczesnej Freineta świadczy uczestnictwo uczniów na równi z nauczycielem we wszystkich dziedzinach życia szkolnego, powiązanego ściśle z życiem społecznym środowiska. Program nauczania szkoły nowoczesnej obejmuje kurs wstępny, elementarny i wyższy. Plany ogólne roczne oraz plany miesięczne pracy przygotowują nauczyciele, natomiast uczniowie biorą już czynny udział w opracowaniu planów tygodniowych, czuwają nad ich realizacją oraz przeprowadzają kontrolę ich wykonania. Podstawą oceny wykonania planu dydaktycznego są z góry ustalone minimalne wymagania i kryteria z każdego przedmiotu. O ile uczniowie wykonają plany robocze dydaktyczne wcześniej, przed terminem, wówczas dopuszczalne jest dowolne wykorzystanie czasu przez uczniów stosownie do ich zainteresowań w danej klasie. Zajęcia dydaktyczne w klasach-pracowniach Freineta są zespołowe — wspólne, a poza tym mogą też mieć charakter indywidualny. Zadaniem głównym nauczyciela jest kierowanie prawidłowym procesem poznawczym uczniów przez umiejętne stwarzanie sytuacji dydaktycznych, aktywizujących cały proces nauczania. Nauczyciel pomaga uczniom w procesie nauczania, wprowadza ich w umiejętne rozwiązywanie problemów wyrastających z kontaktu z życiem. Obserwacja i doświadczenie, pytanie i dyskusja oraz praca laboratoryjna są podstawowymi metodami nauczania szkoły nowoczesnej Freineta. Metody te nie tylko zapewniają samodzielne zdobycie przez uczniów wiadomości i wiedzy, ale kształcą i rozwijają umiejętności rozumienia faktów i sensu zjawisk nasuwających się z życia. Tematy zajęć szkolnych czerpią uczniowie szkoły nowoczesnej z życia codziennego i codziennych doświadczeń związanych z życiem bieżącym. Zwykle na początku tygodnia, w poniedziałki, dokonują uczniowie wraz z nauczycielem zestawień pytań i problemów, które w ciągu tygodnia nasunęło im życie, a następnie układają wspólnie plan tygodniowy do opracowania w określonej kolejności wysuniętych tematów. Po opracowaniu poszczególnych zagadnień gromadzą materiały opracowane w formie kartoteki (fichier), przy czym uczą się korzystać z encyklopedii, słowników, opracowań, czasopism ilustrowanych czy popularnonaukowych.

Punktem więc wyjściowym nauczania szkoły nowoczesnej Freineta jest życie, bo szkoła ta jest „dla życia, przez życie i przez pracę", tak w nauczaniu przedmiotów przyrodniczych, stosowanych, jak i humanistycznych w ramach naturalnych zainteresowań dziecka.

W pracy szkoły nowoczesnej dominują zajęcia zespołowe, a obok nich niekiedy zajęcia indywidualne w miarę potrzeby. Ostatnia godzina dnia pracy w szkole Freineta jest zwykle przeznaczona na sprawozdanie z całości wykonanych prac w ciągu dnia na zebraniu ogólnym. Na tej godzinie ogólnego zebrania otrzymują też uczniowie korespondencję międzyszkolną oraz rozwiązują wspólnie problemy najważniejsze i dają odpowiedzi na pytania pisane przez dzieci rano do księgi pytań. Przy trudniejszych problemach i pytaniach, jeśli spotkają się z wątpliwościami, zapada zwykle uchwała, aby zwrócić się o wyjaśnienie trudniejszych problemów do innych szkół czy też do ludzi nauki. Ta forma pracy jest cenna, bo uczy dzieci krytycznej postawy i przygotowuje do przyszłego uczestnictwa w tego rodzaju formach życia spotykanych w życiu społecznym ludzi dorosłych.

Freinet przez zbliżenie życia do szkoły poprzez nowoczesne techniki pedagogiczne i dydaktyczne otwarł bramy szkoły tradycyjnej przekształcając ją w szkołę nowoczesną i prowadząc dzieci i młodzież do życia w społeczeństwie przyszłości, a nie przeszłości. Również szkoła nowoczesna Freineta zrywa ze starymi tradycyjnymi formami kontroli i oceny ucznia, zrywa z tzw. klasówkami, odpytywaniem werbalnym uczniów z opanowanego mechanicznie materiału, wprowadza natomiast ocenę postępów uczniów przez ocenę samych uczniów pod opieką i kontrolą nauczyciela. Przy ocenie wyników swej pracy uczniowie biorą pod uwagę nie tylko wyniki pracy, wiadomości i wiedzę oraz umiejętności i sprawności operatywne, ale także stopień włożonego wysiłku. W ocenie też bierze udział obok zespołu klasy pod kierunkiem nauczyciela sam zainteresowany uczeń, który dokonuje wykresu wykonania planu indywidualnego własnego w swym dzienniczku, w którym są podstawowe dane dotyczące jego osobowości i rodziny, natomiast nauczyciel prowadzi jeszcze „profil życiowy ucznia". W ten sposób znika w klasie podział uczniów na dobrych i złych, natomiast każdy ma swoje realne miejsce oceny w swej grupie klasy szkolnej i szkoły.

Do podstawowych jednak tzw. technik szkoły nowoczesnej poza wymienionymi wyżej technikami zalicza Freinet swobodną ekspresję dziecka. Cała siła w pracy dziecka może być wyzwolona odpowiednimi metodami pracy szkoły. Cenne są obecnie w pracy szkolnej — jak już była o tym mowa — film, radio, magnetofon, telewizja, ale najwięcej użyteczną może być drukarnia w szkole, bo pełną wartość dydaktyczną ma dopiero tekst ułożony przez samych uczniów, a następnie przez nich wydrukowany, czyli tzw. tekst dowolny (texte libre), wyrosły z psychiki dziecięcej i pobudzający aktywność innych dzieci. Obok tekstu dowolnego i rachunku swobodnego, czerpanego z życia, podobna rola przypada ekspresji rysunkowej i malarskiej — artystycznej dziecka. Przez techniki ekspresji życiowej dziecko najlepiej jest wprowadzane w kontakt samorzutny ze światem przyrodniczym, społecznym i z życiem zespołowym.

Swobodna ekspresja dziecka wedle Freineta ma olbrzymie walory pedagogiczne i dydaktyczne. W różnych formach ekspresji kształtuje najlepiej dziecko swe funkcje poznawcze i swój czynny stosunek do rzeczywistości, wrastając w nią stopniowo.

Obecnie szkoła nowoczesna Freineta promieniuje na całe postępowe szkolnictwo nie tylko we Francji, ale i w wielu krajach europejskich i pozaeuropejskich.

Idee pedagogiczne Freineta są bliskie i związane z ideologią socjalistyczną.

W ostatnim dniu Kongresu po dokonaniu syntezy dorobku szkoły nowoczesnej Freineta, po wielu pożegnalnych i gorących przemówieniach przedstawicieli wszystkich delegacji i również delegata polskiego, zamknięto Kongres uchwałą zwołania następnego międzynarodowego Kongresu Pedagogicznego w Cherburgu we Francji w 1965 r. w okresie wiosennym dla kontynuacji dalszych prac na polu nowoczesnego postępowego wychowania i nauczania młodego pokolenia poprzez zbliżenie coraz większe szkoły do życia i życia do szkoły.

Henryk Smarzyński

СОДЕРЖАНИЕ

СТАТЬИ

ВАЦЛАВ ВОЙТЫНЬСКИ — Методы и результаты педевтологических исследований 5
ФЕЛИКС КОРНИШЕВСКИ — О полной программе и правильных методах обучения чтению в школах 36
ЮЗЕФ ШИМАНЬСКИ — Роль руководителя в усовершенствовании работы начальной школы 79

ДИСКУССИИ И ОБСУЖДЕНИЯ

ЛЮДВИК БАНДУРА — Обзор современных педевтологических проблем . . . 94
КАЗИМЕРА КИРЕЙЧИК — Ресоциализация карликовых детей 104

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОПЫТЫ И ЭКСПЕРИМЕНТЫ

ЮЗЕФ СОСНОВСКИ — Пресса в руках учителей 113
ЗБИГНЕВ КСЕНЖЧАК — Заинтересования молодежи Полонии заграничной и ее отношение к современной Польше 119

БИБЛИОГРАФИЯ

М. Я — Актуальные течения в западном среднем народном образовании . . 127

РЕЦЕНЗИИ И ЗАМЕТКИ О КНИГАХ

ФЕЛИКС КОРНИШЕВСКИ — Казимеж Сосьницки: Дидактический справочник 131
БОЛЕСЛАВ НЕМЕРКО — Ядвига Вальчина: Педагогическое мышление и действие 134

ОБЗОР ЖУРНАЛОВ

СТАНИСЛАВ НОВАЧИК — Педагогические проблемы в журналах 139

ХРОНИКА СОБЫТИЙ В ПОЛЬШЕ

КАЗИМЕЖ ВОЙЦЕХОВСКИ — VIII Всепольский Съезд СПН 144
ДАНУТА ВУКАЛОВА — Педагогические и психологические науки о-XX-летии ПНР 149

ЗАРУБЕЖНАЯ ХРОНИКА

ТАДЕУШ ВИЛЕХ — О подготовке учителей в Венгрии 152
ХЕНРИК СТАЖИНЬСКИ — XX Международный Конгресс Современной Школы Фрейне во Франции 157

CONTRIBUTIONS

ARTICLES

WACŁA WOJTYŃSKI — Methods and Results in Pedeutological Research . . 5
FELIKS KORNISZEWSKI — For the Full Syllabus and Proper Methods in Teaching of Reading in Schools 36
JÓZEF SZYMAŃSKI — The Role of the Schoolmaster in Improving the Work in Primary Schools 79

DISCUSSIONS AND POLEMICS

LUDWIK BANDURA — A Review of Contemporary Pedeutological Problems 94
KAZIMIERZ KIREJCZYK — The Resocialization of Undersized Children . . 104

EXPERIENCES, TESTS AND PEDAGOGICAL EXPERIMENTS

JÓZEF SOSNOWSKI — Press in the Hands of Teachers 113
ZBIGNIEW KSIĄŻCZAK — The Interests of the Polish Youth Abroad and Its Attitude to Poland 119

BIBLIOGRAPHY

M. J. — Current Trends in Western Secondary School System 127

CRITICAL BOOK REVIEWS

FELIKS KORNISZEWSKI: Kazimierz Sośnicki — Didactic guide 131
BOLESŁAW NIEMIERKO: Jadwiga Walczyna — Pedagogical thinking and action 134

REVIEWS OF PERIODICALS

STANISŁAW NOWACZYK — Pedagogical Problems in Periodicals 139

HOME CHRONICLE

KAZIMIERZ WOJCIECHOWSKI — The 8th National Congress of the ZNP 144
DANUTA BUKAŁOWA — Pedagogical and Psychological Sciences during the 20 Years of People's Poland 149

FOREIGN CHRONICLE

TADEUSZ WILOCH — Teacher's Education in Hungary 152
HENRYK SMARZYŃSKI — The 20th International Congress of Freinet's School of Modern Pedagogy in France 157

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY

WACŁAW WOJTYŃSKI — Metody i wyniki badań pedeutologicznych . . . 5
FELIKS KORNISZEWSKI — O pełny program i właściwe metody nauczania czytania w szkołach 36
JÓZEF SZYMAŃKI — Rola kierownika w doskonaleniu pracy szkoły podstawowej 79

DYSKUSJE I POLEMIKI

LUDWIK BANDURA — Przegląd współczesnych zagadnień pedeutologicznych 94
KAZIMIERZ KIREJCZYK — Resocjalizacja dzieci karłowatych 104

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

JÓZEF SOSNOWSKI — Prasa w rękach nauczycieli 113
ZBIGNIEW KSIĄŻCZAK — Zainteresowania młodzieży polonijnej oraz jej postawa wobec Polski 119

BIBLIOGRAFIA

M. J. — Aktualne prądy w zachodnim szkolnictwie średnim 127

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

FELIKS KORNISZEWSKI — Kazimierz Sośnicki: Poradnik dydaktyczny . . 131
BOLESŁAW NIEMIERKO — Jadwiga Walczyna: Myślenie i działanie pedagogiczne 134

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

STANISŁAW NOWACZYK — Zagadnienia pedagogiczne w czasopismach . . 139

KRONIKA KRAJOWA

KAZIMIERZ WOJCIECHOWSKI — Problemy pedagogiczne VIII Krajowego Zjazdu ZNP 144
DANUTA BUKAŁOWA — Nauki pedagogiczne i psychologiczne w XX-leciu PRL 149

KRONIKA ZAGRANICZNA

TADEUSZ WILOCH — O kształceniu nauczycieli na Węgrzech 152
HENRYK SMARZYŃSKI — XX Kongres Międzynarodowy Szkoły Nowoczesnej Pedagogiki Freineta we Francji 157

CENA ZŁ 8.—

RUCH PEDAGOGICZNY

5

ROK VI (XXXVIII) WRZESIEŃ — PAŹDZIERNIK 1964

WARSZAWA · NASZA KSIĘGARNIA

REDAKTOR
Wacław Wojtyński

SEKRETARZ REDAKCJI
Jerzy Misiewicz

KOMITET REDAKCYJNY
Feliks Korniszewski, Miron Krawczyk, Ignacy Szaniawski

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 i 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 1964

Nakład 5739+150 egz. Ark. wyd. 9,7. Ark. druk. 6,5. Papier druk. sat. kl. V, 70 g, 70×100/16. Odd. do skład. 22. X. 1964 r. Podp. do druku 30. XII. 1964 r. Druk. ukończ. w styczniu 1965 r.

Zakłady Graficzne w Toruniu — Nr zam. 2114/T G-13

ROK VI (XXXVIII) WRZESIEŃ – PAŹDZIERNIK 1964 Nr 5

RUCH PEDAGOGICZNY

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ–PEDAGOGICAL MOVEMENT

DWUMIESIĘCZNIK

ORGAN WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

SZKOLNICTWO I WYCHOWANIE W UCHWALE IV ZJAZDU PZPR

IV Zjazd Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej stał się najważniejszym wydarzeniem obecnego dwudziestego już roku istnienia Polski Ludowej. Dokonał on bardzo istotnych rzeczy. Zanalizował i ocenił osiągnięcia w zakresie gospodarki i kultury narodowej na przestrzeni minionego okresu, porównując je z tym, czego dokonała polska burżuazja w dwudziestu latach między wojnami, wytyczył i uchwalił program dalszego działania narodu polskiego w pięcioletnim planie 1966—1970.

W sprawozdawczym referacie Biura Politycznego, wygłoszonym przez I sekretarza KC, tow. Wł. Gomułkę, jak również w licznych wystąpieniach delegatów, ukazano imponujący bilans naszego budownictwa socjalistycznego w tym dwudziestoleciu w porównaniu z mizernymi efektami gospodarczymi rządów sanacyjnych i w zestawieniu z towarzyszącymi im zjawiskami bezrobocia, zacofania kulturalnego i oświatowego.

Oświata i szkolnictwo stanowią jedno z najbardziej wymownych świadectw burzliwego postępu, jaki dokonał się w kraju naszym po II wojnie światowej. Ofiarnym wysiłkiem państwa i społeczeństwa w tysiącach miejscowości wyremontowano, odbudowano i wzniesiono nowe gmachy szkolne, w których odbywa naukę ponad 8,2 miliona dzieci i młodzieży. Nie ma już dziś w Polsce powiatu lub większej miejscowości, gdzie nie oddano by ludności pięknych architektonicznie, nowocześnie rozwiązanych i wyposażonych obiektów szkolnych ze szkołami-pomnikami Tysiąclecia włącznie.

Równocześnie z szeroką działalnością na polu budowy i odbudowy szkół dokonał się w Polsce Ludowej proces głębokich przeobrażeń w zakresie ich ideowego oblicza, wewnętrznej organizacji, treści oraz metod nauczania i wychowania. „W okresie 20 lat władzy ludowej szkoła polska przeszła — czytamy w uchwale IV Zjazdu — trudny, złożony proces eliminowania starych, burżuazyjnych treści nauczania i wychowania oraz

wprowadzania na ich miejsce nowych treści, zgodnych z socjalistycznym rozwojem Polski Ludowej" [1].

Między III a IV Zjazdem doszło do przyjęcia zasadniczych decyzji w sprawie reformy szkoły podstawowej i średniej. IV Zjazd potwierdził te decyzje, uznawszy, iż nieodłącznym warunkiem dalszego rozwoju gospodarczego powinien być stały postęp w dziedzinie nauki i oświaty, podniesienie poziomu wykształcenia całego społeczeństwa, że wydatki na te cele „stanowią ważny element kształtowania się poziomu życia ludności". „Największe znaczenie dla podniesienia poziomu ogólnego wykształcenia społeczeństwa mieć będzie — podkreślił Zjazd — przekształcenie w nadchodzącej pięciolatce 7-klasowej szkoły podstawowej w szkołę 8-klasową".

Podniósł tę sprawę przed rozpoczęciem bieżącego roku szkolnego w przemówieniu do nauczycieli Minister Oświaty, Wacław Tułodziecki. Powiedział on:

„Od 3 lat prowadzone są prace nad przygotowaniem jak najlepszych warunków organizacyjnych i programowych, lokalowych i kadrowych dla 8-klasowej szkoły podstawowej. Na podstawie dotychczasowych osiągnięć oraz wytycznych na lata 1966—1970 w zakresie inwestycji szkolnych, wyposażenia szkół, przygotowania nauczycieli, nowych programów nauczania i podręczników szkolnych, można stwierdzić, że przekształcenie szkoły 7-klasowej w 8-klasową zostanie zakończone pomyślnie. Szkoła 8-klasowa, mimo trudności lokalowych, jakie przejściowo wystąpią na niektórych terenach, będzie pracowała w lepszych warunkach lokalowych i kadrowych aniżeli obecnie szkoła 7-klasowa. Nowe programy nauczania i nowe podręczniki szkolne, które od 3 lat wprowadzane są do szkół podstawowych, zapewnią uczniom tych szkół lepsze przygotowanie do dalszej nauki, do zdobywania kwalifikacji zawodowych, umożliwią rozszerzenie i pogłębienie socjalistycznego wychowania młodzieży.

Na szczególne podkreślenie zasługuje to, że w zasadzie zostały już pokonane trudności kadrowe, jakie od lat kilku przeżywało wskutek szybkiego rozwoju szkolnictwo podstawowe. W latach 1964—1965 zapotrzebowanie nauczycieli szkół podstawowych wyniesie ok. 22—23 tys. osób, w latach tych zaś opuści licea pedagogiczne i studia nauczycielskie ok. 28 tys. absolwentów. Równocześnie w okresie tym ukończy wieczorowe i zaoczne studia nauczycielskie około 32 tys., a WSP ponad 2 tys. nauczycieli pracujących.

Z danych tych wynika, że obecna sieć liceów pedagogicznych i studiów nauczycielskich oraz liczba absolwentów tych szkół zaspokoi już w zasadzie potrzeby kadrowe szkolnictwa podstawowego, a sieć wieczorowych i zaocznych studiów nauczycielskich oraz studia zaoczne w WSP

[1] Uchwała IV Zjazdu PZPR (Wkładka do *Trybuny Ludu*), s. 23. Rozdz. „Wychowanie w szkole, nauki społeczne, kultura".

i uniwersytetach umożliwią czynnym nauczycielom stałe podnoszenie poziomu swych kwalifikacji.

Obecnie, w odniesieniu do szkoły podstawowej, wzmożone wysiłki nauczycielstwa i administracji szkolnej koncentrować się powinny przede wszystkim na pełnej i prawidłowej realizacji nowych programów nauczania, na systematycznym podnoszeniu poziomu nauczania i sprawności kształcenia, na stałym unowocześnianiu procesu nauczania, budzeniu i rozwijaniu wśród ogółu nauczycielstwa szerokiego ruchu nowatorstwa metodycznego, na jak najpełniejszym wykorzystaniu treści programowych dla kształtowania socjalistycznej świadomości młodzieży" [1].

Uchwała IV Zjazdu PZPR ustala, iż do roku 1970 zasadnicze i średnie szkoły zawodowe mają objąć dalszą nauką ponad 60% absolwentów szkół podstawowych, co oznacza, iż łącznie z młodzieżą, która przejdzie do liceów ogólnokształcących, powinno uczyć się dalej ok. 80% absolwentów szkół podstawowych.

Jest to dyrektywa wyjątkowej wagi społecznej. Zawiera ona przecież zapowiedź wysokiego, a wkrótce nawet całkowitego, upowszechnienia kształcenia na wyższym niż 8-letni poziomie. Dowodzi ona, iż czynimy w tym zakresie krok i wysiłek ogromny, w czym szkolnictwo zawodowe odgrywa i odgrywać będzie zasadniczą rolę.

Stwierdzić należy, iż szkolnictwo zawodowe nie pokrywa jeszcze w pełni zapotrzebowania zakładów pracy na kwalifikowanych robotników. Pokrycie to sięga zaledwie 70%, przy czym jest ono nierównomierne na wszystkich terenach i we wszystkich działach gospodarki. W okresie następnego planu pięcioletniego liczba absolwentów zasadniczych szkół zawodowych pozwoli na szersze pokrycie potrzeb kadrowych zakładów pracy, a liczba absolwentów średnich szkół zawodowych zwiększy się prawie dwukrotnie. Z tego względu uchwała IV Zjazdu poleca opracowanie zgodnego z potrzebami poszczególnych gałęzi gospodarki narodowej i poszczególnych regionów kraju ogólnokrajowego długofalowego planu kształcenia kadr, przygotowanie nowych programów, udoskonalenie praktyki produkcyjnej uczniów, przyśpieszenie tworzenia zasadniczych i licealnych szkół przyzakładowych.

Już w roku przyszłym — zapowiedział Minister Oświaty w cytowanym wyżej przemówieniu — zostanie opracowany długofalowy plan kształcenia kadr w szkołach zawodowych w przekroju zawodowym i terytorialnym, obecna zaś sieć i organizacja szkolnictwa zawodowego, programy nauczania i podręczniki zostaną dostosowane do zadań wynikających z tego planu. „Zmiany organizacyjno-programowe w szkolnictwie zawodowym — podkreślił Minister — zmierzać będą do utrzymania szerokiego profilu kształcenia zawodowego, ze specjalizacją, w zakresie praktyki produkcyjnej i wstępnego stażu pracy, do unowocześnienia treści

[1] *Głos Nauczycielski*, 1964, nr 36, s. 1.

nauczania w związku z postępem nauki i techniki, do zacieśnienia więzi szkolnictwa z zakładami pracy, przez dalszy rozwój szkół zawodowych przyzakładowych, przez przenoszenie praktyki zawodowej uczniów do zakładów pracy, które dysponują nowoczesną techniką oraz wysoko kwalifikowanymi kadrami inżynieryjno-technicznymi" [1].

Szczególna uwaga musi być zwrócona, jak chce uchwała IV Zjazdu, na przygotowanie mechaników, zwłaszcza precyzyjnych, elektrotechników, elektroników oraz innych fachowców, niezbędnych dla dalszego rozwoju przemysłu maszynowego oraz obsługi maszyn i urządzeń eksploatowanych w różnych gałęziach gospodarki narodowej.

Osobny problem stanowi przygotowanie do pracy zawodowej części młodzieży wiejskiej, która po szkole podstawowej pozostaje w rolnictwie. Powinna ona być możliwie najlepiej przygotowana do swej pracy i życia na wsi. Przygotowanie to powinna otrzymać w szkołach przysposobienia rolniczego, które urosły w ostatnich kilku latach do nader ważnego społecznie i kulturalnie działu szkolnictwa w Polsce. Słabość tych szkół jest jednak nadal widoczna. Dotyczy ona poziomu i organizacji nauczania, wyposażenia i kadry nauczycielskiej, zwłaszcza braków w zakresie kwalifikowanej kadry nauczycieli-instruktorów zoo- i agrotechników. Uchwała IV Zjazdu formułuje tutaj odpowiednią dyrektywę dalszego działania. Trzeba szkoły te nadal rozwijać, wzmacniać organizacyjnie, materialnie i kadrowo. Dostrzega się powszechnie, iż tkwią w nich jeszcze poważne rezerwy, których pełne wykorzystanie powinno być ambicją współczesnej wsi polskiej, jej organizacji młodzieżowych oraz jej oświatowych i kulturalnych działaczy. Poprawa dotyczyć powinna sieci szkolnej w poszczególnych powiatach, liczby uczniów w szkołach i klasach, zróżnicowania i ulepszenia programów i innych spraw.

Pewna część absolwentów szkoły podstawowej podejmuje corocznie naukę w liceum ogólnokształcącym, stanowiącym wciąż jeszcze główną bazę rekrutacyjną szkolnictwa wyższego. Liczba uczniów tego liceum w następnym planie pięcioletnim nie ulegnie zasadniczej zmianie. Pozostanie ona na dotychczasowym poziomie. Liceum ogólnokształcące kończyć będzie corocznie ok. 65—70 tys. absolwentów, spośród których jednak tylko ok. 45 tys. (tj. ok. 65%) podejmować będzie studia wyższe lub wstępować do różnych szkół pomaturalnych typu zawodowego.

Uchwała IV Zjazdu podkreśla znaczenie liceum ogólnokształcącego i wskazuje na konieczność polepszenia składu społecznego młodzieży w tym typie szkoły średniej. „Rekrutacja młodzieży do szkół średnich — czytamy w niej — oraz jej rozdział między szkolnictwo zawodowe i ogólnokształcące nie może przebiegać żywiołowo. Obowiązkiem władz szkolnych jest aktywnie wpływać na wybór przez młodzież dróg kształcenia". Rozpoczęły się już prace nad organizacyjno-programową reformą liceum

[1] *Głos Nauczycielski*, 1964 r., nr 36, s. 1.

ogólnokształcącego, jakkolwiek jego profil programowy nie został jeszcze ostatecznie wykrystalizowany. Najtrudniejszym problemem w tej szkole jest niewątpliwie problem stosunku kształcenia ogólnego, politechnicznego i zawodowego, w szczególności zaś charakteru i stopnia jej uzawodowienia.

Nowe liceum ogólnokształcące, jakie powstanie w wyniku reformy szkolnej — powiedział ostatnio do nauczycieli Minister Oświaty, W. Tułodziecki — powinno zapewnić młodzieży już w trakcie nauki szkolnej — oprócz przygotowania do studiów w szkołach wyższych — szerokie wykształcenie politechniczne oraz takie przysposobienie do pracy zawodowej, w oparciu o własną bazę szkoły lub o najbliższy zakład pracy, jakie pozwoli tej części młodzieży, która po ukończeniu liceum nie podejmie dalszych studiów, podjęcie pracy zawodowej i dokwalifikowanie się w obranych zawodach na specjalistycznych kursach. W szczególności będzie to pożądane i możliwe w zawodach wymagających szerszej ogólnej podbudowy, a krótszego okresu przygotowania zawodowego, uzupełnionego stażem w zakładzie pracy. Praca organizacyjno-programowa w tym zakresie została już podjęta, zmierza ona do otwarcia przed uczniami liceów ogólnokształcących perspektywy pracy zawodowej i do zapewnienia gospodarce narodowej jeszcze jednego źródła dopływu kwalifikowanej kadry" [1].

Poczynania te odpowiadają duchowi dyrektyw zjazdowych, które zalecają zapewnienie absolwentom liceów ogólnokształcących perspektywy zawodowej w wypadku, jeśli nie podejmą oni dalszego kształcenia w szkołach wyższych.

Wiele uwagi IV Zjazd poświęcił problemom socjalistycznego wychowania młodego pokolenia. „Zasadniczą funkcją szkół wszystkich typów — mówi pierwsze zdanie III rozdziału Uchwały — jest wychowanie młodzieży w duchu socjalistycznym", nieco zaś dalej znajduje się wiele znaczące stwierdzenie, że „proces kształtowania nowego, socjalistycznego oblicza szkoły... nie został jeszcze doprowadzony do końca". Na działalność wychowawczą szkoły partia nasza liczy nadal, uważa ją za potrzebną i nieodzowną. „Cały proces dydaktyczny w szkole i praca wychowawcza nauczycieli — czytamy w Uchwale — służyć powinny wraz z przekazywaniem młodzieży wiedzy, umacnianiu więzi młodego pokolenia z partią i narodem, kształtowaniu naukowego poglądu na świat, patriotycznych i socjalistycznych postaw młodzieży" [2].

Nowe programy, stanowiące trzon ideowy reformy szkoły podstawowej, jak również tzw. programy przejściowe przedmiotów ogólnokształcących, które weszły w życie we wrześniu 1964 r. w szkołach średnich, ukierun-

[1] *Głos Nauczycielski*, 1964, nr 36, s. 1.
[2] Uchwała IV Zjazdu PZPR (Wkładka do *Trybuny Ludu*), s. 23. Rozdz. „Wychowanie w szkole, nauki społeczne, kultura".

kują wysiłek wychowawczy nauczycielstwa, jakkolwiek jest rzeczą wiadomą, iż nie one, lecz nauczycielstwo zadecydować może o tym, na co tak liczył IV Zjazd, podejmując swoją uchwałę.

W okresie lat 1966—1970 wejdzie w wiek produkcyjny 3 mln 260 tysięcy młodzieży. Uchwała IV Zjazdu partii przewiduje stworzenie odpowiedniej liczby nowych stanowisk pracy, by zapewnić jej pełne zatrudnienie. Stąd jest tak ważne, aby młodzież ta została dobrze przygotowana do czekającego ją samodzielnego życia i działania, do swej nieuniknienie twórczej roli w naszym państwie i społeczeństwie.

Zadania ideowo-wychowawcze szkoły, nauczycielstwa, ruchu młodzieżowego, domu rodzicielskiego uznał IV Zjazd za fundamentalne dla dzieła budowy socjalistycznego społeczeństwa.

A R T Y K U Ł Y

TADEUSZ J. WILOCH

„LEARNING BY RESEARCH" ZAMIAST „LEARNING BY DOING" [1])

(O próbach nowego podejścia do reformy szkolnictwa)

Problematyka reform szkolnych zapewniła już sobie na całym świecie stałą pozycję nie tylko w periodykach społeczno-pedagogicznych, lecz również w prasie codziennej. Coraz częściej ukazują się też poważniejsze studia naukowe, bezpośrednio lub przynajmniej pośrednio dotyczące tej problematyki. Mimo różnorodności metodycznej tych studiów można się w nich doszukać wartościowego tworzywa dla poniekąd żywiołowo kształtującej się teorii reform systemów oświatowo-wychowawczych. Zaistniały wszak warunki po temu, żeby pełnego ujawnienia się takiej teorii oczekiwać jeszcze w bieżącym dziesięcioleciu. Nie ma już bowiem kraju, w którym konieczność reformowania systemu oświatowo-wychowawczego pozostawałaby poza sferą zainteresowań oświatowców i badaczy naukowych. Dla wielu pedagogów problematyka reform — jeśli nie całych systemów, to przynajmniej niektórych ich ogniw — staje się głównym przedmiotem badań opisowych, doświadczalnych i porównawczych. Rozwój tych badań, towarzyszących częściowym, acz niekiedy bardzo istotnym zmianom w poszczególnych systemach w naszych czasach, stanowi obiecujący zaczyn nader potrzebnej teorii, która powinna wywrzeć dobroczynny wpływ na przebieg już rozpoczętych reform, a tym bardziej na projektowanie i realizację reform przyszłych dziesięcioleci, które ostatecznie wyprowadzą poszczególne systemy z chronicznego kryzysu.

Można się spodziewać, iż bardzo istotny udział w kształtowaniu owej teorii reform systemów oświatowo-wychowawczych przypadnie Amerykanom. Już dziś bowiem pod względem zasięgu i intensywności badania amerykańskie w tej dziedzinie zasługują na baczną uwagę. W ciągu siedmiu lat, licząc od 1957 r., w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej badania nad stanem i warunkami rozwoju szkolnictwa oraz całego systemu oświatowo-wychowawczego stały się bardzo eksponowaną dziedziną zainteresowań wielu sław naukowych, firmujących coraz szerzej promieniujący ruch społeczno-pedagogiczny. Najgłośniejsze dziś nazwiska Conanta i Rickovera stały się zaiste żywymi symbolami tego ruchu, który po 1957 r. daleko wyszedł poza granice wyznaczone mu w 1938 r. przez ówczesnych ideologów esencjalizmu: W. Bagleya, J. S. Brubachera, M.

[1] „Uczenie się przez badanie" zamiast „uczenia się przez działanie" (red.).

Demiashkevitsha, I. L. Kandela i F. A. Shawa. Jakże bowiem skromnie na tle dzisiejszej działalności badawczej i reformatorskiej przedstawia się przedwojenny program powrotu do systematycznego nauczania przedmiotowego i dostosowania pracy uczniów do tradycyjnych wymagań programowych. Dzisiejszym przywódcom ruchu reformatorskiego chodzi bowiem o coś bardziej doniosłego — o odnowę całego amerykańskiego systemu oświatowo-wychowawczego. A tego nie można przecież dokonać według zasad zamerykanizowanego herbartyzmu, reprezentowanego przez przedwojennych esencjalistów. Dziewiętnastowieczny — w swojej istocie — herbartyzm nie znał bowiem problemów, które w naszych czasach musi rozstrzygać pedagogika, odpowiedzialna za postęp w dziedzinie oświaty i wychowania w kraju wysoko cywilizowanym.

Współzależność powszechności oświaty i modelu szkolnictwa

Herbartyzm nie był — i ze względu na swoją genezę nie mógł być — teorią powszechnego kształcenia na wszystkich poziomach systemu oświaty, włącznie ze studiami wyższymi. Był on po prostu tylko teorią nauczania klasowo-lekcyjnego w szkole elementarnej i elitarnym gimnazjum, przygotowującym do studiów wyższych, a więc teorią w zupełności dostosowaną do założeń starego systemu oświatowego, funkcjonującego w społeczeństwie bardzo zróżnicowanym zarówno pod względem materialnym, jak i kulturalnym. Dlatego już w pierwszej fazie kształtowania się masowego szkolnictwa średniego w burzliwie rozwijającym się społeczeństwie amerykańskim na przełomie XIX i XX wieku okazał się niewystarczający, a potem w ogóle nieprzydatny jako podstawa teoretyczna nowego modelu szkolnego, mającego w nowych warunkach służyć nowym potrzebom życia.

Z potrzeb wysoko cywilizowanego życia wynikała konieczność zorganizowania szkolnictwa, w którym wszyscy mogliby się kształcić dopóty, dopóki tylko zechcą. Już na początku XX wieku stało się oczywiste, że standard tego wykształcenia rychło wykroczy poza poziom elementarny. A zatem już nie tylko szkoła elementarna, lecz również średnia musiała się dostosować do różnych uzdolnień, przede wszystkim zaś do zainteresowań i życzeń młodzieży. Zainteresowania młodzieży stały się rzeczywiście głównym regulatorem organizacji szkolnictwa, doboru treści i całej „technologii" kształcenia.

Dostosowując się do kapryśnych zainteresowań młodzieży, szkoła amerykańska musiała, oczywiście, zrezygnować z tych rygorów programowych, które czynią kształcenie się trudnym obowiązkiem. Młodzież nie ma ochoty wkuwać łaciny — trzeba więc zrezygnować z nauczania tego przedmiotu; nie chce się uczyć języków obcych — też nie można jej zmuszać do tego; ciężko jej idzie matematyka — także należy jej ulżyć; niezadowolona z fizyki— nie dręczyć jej tym przedmiotem! ... Niech się

zajmie tym, na co ma ochotę! Okazuje się, że najbardziej jest zadowolona z rozmaitych zajęć praktycznych. A więc zamiast nieprzydatnej w życiu łaciny niech będą prace w ogrodzie, zamiast wzorów matematycznych — co najwyżej rozwiązywanie zadań wziętych wprost z życia, zamiast obarczania pamięci prawami fizycznymi niech będzie praktyczne poznawanie zjawisk fizycznych i właściwości materii podczas prac w plenerze, w warsztacie lub w specjalnie do tego dostosowanym laboratorium... Byleby młodzież była zadowolona! Zresztą rezygnacja z tradycyjnego nauczania przedmiotów „ogólnokształcących" miała również inne uzasadnienie: filozofia pragmatyczna lansowała przecież tezę, iż prawdziwe jest to, co wynika z praktyki i ma zastosowanie praktyczne. I dobrze, że młodzież w ten sposób — praktycznie — przygotowuje się do życia. W pełni odpowiada to również życzeniom dorosłych, zainteresowanych włączeniem się młodzieży do realizacji konkretnych zadań społecznych.

W takich oto okolicznościach ukształtował się w USA model systemu oświatowego o charakterystycznej strukturze i treści szkoły średniej. Europejczykom, przyzwyczajonym do tradycyjnych systemów szkolnych i hołdującym klasycznym wzorom kulturowym, model ten zrazu wydał się nieomal parodią szkoły. Amerykanie zaś przyjęli go, ogólnie biorąc, aprobująco, a nawet z wyraźnym zadowoleniem. Wymodelowane w ten sposób szkolnictwo miało wszak dwa nader istotne walory: 1) mogło być łatwo upowszechnione i 2) praktycznie przygotowywało młodzież do życia.

Jeśli dziś przeciętny poziom wykształcenia dorosłej ludności amerykańskiej wynosi prawie 10,5 roku nauki szkolnej, statystyczny Amerykanin zaś w wieku 24—29 lat ma poza sobą 12,3 lat nauki, a w związku z tym wykształcenie średnie przestało być wyróżnieniem warstwy inteligenckiej, to tak poważne zmiany socjalne są niewątpliwie wymownym osiągnięciem szkolnictwa, które przeszło pół wieku rozwijało się pod przemożnym wpływem modelu ukształtowanego w początkach naszego wieku. Tylko ten system szkolny w warunkach amerykańskich mógł spełnić tak doniosłą rolę.

Amerykańska szkoła średnia (high school) stała się faktycznie szkołą powszechną. Już w 1958 r. uczyło się w klasach VII—XII tej szkoły 89,3% młodzieży w wieku odpowiadającym temu poziomowi kształcenia. Obecnie w tych klasach uczy się już ponad 90% młodzieży. Wzrasta bowiem z roku na rok liczba młodzieży 16—17-letniej, uczącej się w wyższych klasach szkoły średniej. Wzrost ten wyraża się następującymi wskaźnikami: w roku 1956 uczyło się 78,4%, w 1956 — 80,6%, w 1960 — 82,6%, a w 1962 już 84,3% ogółu młodzieży w tym wieku.

Mniej więcej 50% absolwentów szkoły średniej kształci się dalej w uczelniach wyższych. Wraz z upowszechnieniem szkoły średniej wzrasta więc liczba studentów. W roku 1956 we wszystkich uczelniach wyż-

szych (łącznie z kolegiami ogólnokształcącymi i technicznymi) studiowało 3 mln 50 tys., w roku 1960 — 3 mln 600 tys., a na rok 1970 przewiduje się wzrost liczby studentów do 7 mln.

Można więc stwierdzić, iż w tym samym czasie, kiedy w czołowych krajach europejskich następuje upowszechnianie szkolnictwa średniego, w Stanach Zjednoczonych daleko zaawansowany jest już proces upowszechniania szkolnictwa wyższego. Stany Zjednoczone wyprzedziły zatem Europę w upowszechnianiu oświaty o całą fazę rozwojową. Z tego punktu widzenia należałoby dodatnio ocenić amerykański model systemu szkolnego. Spełnił on swoją funkcję tak, jak chcieli jego twórcy.

Czyżby więc nie mieli racji ci, którzy coraz bardziej krytycznie wyrażają się o współczesnym szkolnictwie amerykańskim i żądają gruntownej reformy całego systemu? Bynajmniej. Dodatnia ocena funkcjonowania amerykańskiego modelu systemu oświaty z punktu widzenia warunków upowszechnienia szkolnictwa średniego i powiązania kształcenia z życiem w pierwszej połowie naszego wieku absolutnie nie oznacza, iż ten model jest bezwzględnie dobry.

Przedwojennych esencjalistów zaniepokoiło to, że młodzież kończąca szkołę średnią ma zbyt mało wiadomości z poszczególnych dziedzin wiedzy ogólnej. To niewątpliwie słuszne spostrzeżenie. Przeciętny absolwent amerykańskiej high school z dawna wynosił z tej szkoły znacznie mniejszy zasób wiadomości niż absolwent europejskiego gimnazjum lub liceum. Ale ten fakt nie dyskwalifikował ostatecznie samego modelu systemu oświaty. Jego zwolennicy mogli przecież z powodzeniem szermować sugestywnym argumentem, iż upowszechnienie szkolnictwa średniego w zupełności rekompensuje straty wyrażające się w ograniczeniu zasobów wiadomości z poszczególnych przedmiotów „ogólnokształcących" w wykształceniu absolwentów szkoły średniej. Wszak mimo owej „ograniczoności" przeciętny poziom ogólnej kultury społeczeństwa był tam i tak wyższy niż w tych krajach, w których elitarne, selekcyjne systemy oświaty zamykały drogę do kultury olbrzymiej większości społeczeństwa. Włączenie zaś do wykształcenia ogólnego treści wiążących proces kształcenia w szkole średniej z przygotowaniem młodzieży do życia praktycznego było również niezmiernie ważnym atutem amerykańskiej high school. Pod tym względem amerykańska szkoła średnia przewyższała zgoła każdą europejską szkołę średnią.

Przedwojennym esencjalistom zabrakło istotniejszych argumentów do zdyskwalifikowania modelu szkoły masowej. Nie dostrzegli oni bowiem wewnętrznych sprzeczności tego modelu. Ujawniły się one dopiero wtedy, gdy na porządku dziennym stanęła sprawa upowszechnienia studiów wyższych. Do ujawnienia tych sprzeczności przyczynił się w najwyższym stopniu nie pedagog zawodowy, lecz inżynier, „ojciec atomowej łodzi podwodnej", admirał H. G. Rickover. On bowiem pierwszy — już w 1956 r. —

na podstawie wnikliwej analizy przyczyn odsiewu studentów z kierunków inżynieryjno-technicznych dostrzegł, iż ten model systemu oświatowego, który zapewnił upowszechnienie szkoły średniej, uniemożliwia dalsze upowszechnienie studiów wyższych. Absolwenci szkoły średniej są zupełnie nie przygotowani do studiów, zwłaszcza zaś do studiów teoretycznych w zakresie dyscyplin przyrodniczo-matematycznych.

Stawiając słuszną diagnozę, Rickover nie potrafił jednak zaproponować nowego, radykalnego sposobu przezwyciężenia antynomii amerykańskiego systemu oświaty. Ograniczył się do powtórzenia starego hasła esencjalistów. Wydawało mu się, że wprowadzenie obowiązkowego nauczania przedmiotów „ogólnokształcących", przede wszystkim zaś przyrodniczo-matematycznych, doskonale rozwiąże cały problem.

Oczywiście, przyjęcie sugestii Rickovera oznaczałoby faktycznie zamianę typowo amerykańskiego modelu szkolnictwa masowego na europejski model szkolnictwa, wymagającego od ucznia podporządkowania się tradycyjnym rygorom programowym. Zresztą Rickover do tego wręcz nawoływał, przytaczając jako przykład radziecką „dziesięciolatkę", której maturzyści w 1947 r. na ogół dobrze dali sobie radę z takimi pytaniami egzaminacyjnymi, na które — według jego opinii — mogłoby odpowiedzieć nie więcej niż 2% abiturientów amerykańskiej high school.

Jednakże zalecenie Rickovera nie w pełni akceptowano w USA. I to z tego samego powodu, z którego w ZSRR już w 1957 r. podjęto przygotowania do reformy, zasadniczo zmieniającej model systemu szkolnego. W Związku Radzieckim wówczas już przekonano się, że dotychczasowy model szkolnictwa po prostu nie nadaje się do upowszechnienia, albowiem szkoła średnia, która na ogół nieźle przygotowywała młodzież do egzaminów, niezbyt dobrze przygotowywała ją do studiów wyższych, a już zupełnie niezadowalająco — do życia społeczno-gospodarczego.

W 1957 r. podjęto w ZSRR próby stworzenia nowego modelu systemu szkolnictwa powszechnego. W tym celu położono nacisk na wdrażanie młodzieży do pracy produkcyjnej z uwzględnieniem zainteresowań samej młodzieży i potrzeb środowiskowych. Ale mimo pewnych osiągnięć w tej dziedzinie, dotąd nie udało się pedagogom radzieckim ostatecznie rozwiązać tego problemu. Decyzja władz radzieckich z sierpnia 1964 r. w sprawie skrócenia okresu kształcenia młodzieży w szkole średniej z trzech do dwóch lat i zredukowania do połowy tzw. nauczania produkcyjnego jest oczywistym następstwem niepowodzeń związanych z nagłą zamianą starego systemu, zaniedbującego przygotowanie młodzieży do życia, na nowy, w którym przygotowywaniu młodzieży do życia podporządkowano cały tok pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Prawdopodobnie dalsze badania i doświadczenia radzieckie doprowadzą do stworzenia pożądanego modelu systemu szkolnego. Wygląda na to, że na dobrej drodze są również pedagogowie amerykańscy.

Amerykańskie badania problematyki reform

Niepodobna wyczerpująco opisać całokształtu amerykańskich badań związanych z reformą szkolnictwa, gdyż mają one nader wielostronny charakter. Uczestniczą w nich tysiące pedagogów i specjalistów z różnych dziedzin wiedzy. Sprawa reformy szkolnictwa stała się bowiem przedmiotem żywego zainteresowania Amerykańskiej Akademii Nauk, wiodących uniwersytetów i instytutów naukowo-badawczych oraz licznych stowarzyszeń społeczno-oświatowych. Specjalnie w tym celu zorganizowano Narodową Radę Obywateli Walczących o Polepszenie Szkolnictwa. Instytucje naukowe, stowarzyszenia, a także indywidualni badacze, zajmujący się tą problematyką, już od 1958 r. korzystają ze specjalnych subsydiów przyznawanych rokrocznie przez Kongres, a także z fundacji Forda, Carnegiego i in.

Badania idą w kilku kierunkach. W pierwszej fazie (od roku 1957 do 1959) przeważały badania porównawcze. Wówczas to przedmiotem szczególnego zainteresowania było szkolnictwo radzieckie, a także niektóre systemy szkolne krajów europejskich. Typowym przykładem tych badań są studia A. S. Trase'a na temat: Co zna Iwan, a czego nie zna John (What Ivans knows, that Johnny doesn't oraz: Can Ivan Read Better than Johnny?). Z tego okresu pochodzi też głośna książka J. B. Conanta: „The American High School Today A First Report to Interested Citizens", w której wyraźnie znać ślady studiów porównawczych nad szkolnictwem z okresu pobytu jej autora na stanowisku ambasadora USA w NRF. W tym okresie liczne grupy badaczy specjalnie wyjeżdżały do różnych krajów europejskich, przede wszystkim zaś do Związku Radzieckiego, celem dokładnego zapoznania się ze szkolnictwem, jego organizacją oraz treścią pracy dydaktyczno-wychowawczej, a także z wynikami tej pracy.

Badania te okazały się bardzo interesujące i płodne. Wyrosły z nich liczne monografie, cieszące się dotąd wielką poczytnością. Zresztą badania tego typu są nadal tam prowadzone. Zataczają one coraz szersze kręgi i stają się znacznie wnikliwsze od poprzednich.

Ale właśnie te badania porównawcze dowiodły, iż nie ma nigdzie takiego systemu, na którym należałoby się wzorować w Stanach Zjednoczonych, gdzie problematyka społeczno-pedagogiczna ma swoisty, zgoła niepowtarzalny charakter. Dlatego już od 1959 r. biorą tam górę bardzo szczegółowe badania nad aktualnym stanem poszczególnych amerykańskich instytucji oświatowo-wychowawczych, ich funkcjonowaniem i tendencjami rozwoju. Główny ton tym badaniom nadaje stale J. B. Conant. Na przykład jego najświeższa książka, poświęcona problematyce kwalifikacji nauczycieli („The Education of American Teachers"), stała się w 1963 r. prawdziwym bestsellerem. Na podstawie dwuletnich badań, prowadzonych przy współudziale dziewięciu asystentów i licznych po-

mocników, Conant sprecyzował w tej książce wniosek, iż „podstawą ulepszenia systemu szkolnego może być tylko prawdziwy przewrót w kształceniu nauczycieli". Autorytet 70-letniego Conanta sprawił, iż powszechnie znane sprawy stały się przedmiotem ogromnego zainteresowania i prawdopodobnie doczekają się rychło rozwiązań praktycznych.

Główny jednak nacisk od 1961 r. położono na systematyczne badania nad treścią wykształcenia. Właśnie jesienią 1961 r. odbyła się w Teachers College Columbia University w Nowym Jorku wielka konferencja, poświęcona zagadnieniom szkolnictwa ogólnokształcącego. Uczestniczyło w niej ponad dwustu wybitnych pedagogów i przedstawicieli różnych dziedzin wiedzy ze Stanów Zjednoczonych i Kanady. Konferencja ta, która była areną dla podsumowania dotychczasowych badań w tej dziedzinie, wyjaśniła wiele istotnych problemów, związanych z doborem treści kształcenia.

Uczeni szukali tam odpowiedzi na pytanie, jak ułożyć programy, ażeby zawrzeć w nich najważniejsze wyniki wiedzy współczesnej. Zakres wiedzy rozszerza się bowiem nieustannie, w coraz szybszym tempie. O ile pierwsze podwojenie zakresu wiedzy naukowej od początku nowej ery dokonało się w ciągu 1750 lat, następne zaś w ciągu 150 lat (od 1750 do 1900 r.), trzecie w ciągu 50 lat (od 1900 do 1950 r.), to ostatnie już w ciągu tylko 10 lat (od 1950 do 1960 r.). Co z tego bogactwa wiedzy wybrać, ażeby wykształcić człowieka współczesnego?

Na tej konferencji przeważyła opinia, iż dotychczasowy minimalizm programowy nie może być dalej kultywowany. Człowiek współczesny musi być gruntownie i wielostronnie wykształcony. Zarówno do specjalistycznych studiów wyższych, jak i do pracy zawodowej na podrzędnym stanowisku, a także do życia osobistego niezbędne jest gruntowne kształcenie w szkole średniej. Trzeba więc odstąpić od dotychczasowej tradycji uczenia się przez działanie (learning by doing), ponieważ jest to mało efektywny system kształcenia. Poznawanie wiedzy nie może być — jak dotychczas — tylko incydentem w rozwiązywaniu zadań praktycznych, podejmowanych przez młodzież wedle jej życzeń. Dążenie do poznania jak najpełniejszej wiedzy musi się stać myślą przewodnią całej pracy szkolnej.

Pedagogowie amerykańscy nie chcą jednak powtarzać błędów szkolnictwa europejskiego. Dlatego starają się uniknąć przeciążenia pamięci uczniów nadmiarem informacji. Jeden z najwybitniejszych psychologów amerykańskich, profesor Uniwersytetu Harvard, J. Bruner (którego książkę pt. „Proces kształcenia" możemy już przeczytać również w przekładzie polskim) kładzie główny nacisk na zrozumienie „struktury" nauki, tzn. związków wzajemnych zjawisk i procesów objętych przez poszczególne dziedziny wiedzy. Proces kształcenia — według niego — na każdym poziomie powinien tak znacznie upodobnić się do badania naukowego, ażeby wynik owego „badania" mógł być punktem wyjścia do nowego „badania".

Proces kształcenia zatem powinien być raczej procesem swoistego „badania". Jego podstawę musi stanowić rozwiązywanie zadań kształcących. Bruner podkreśla jednak, iż wszelkie zadania muszą tworzyć system sprzyjający zrozumieniu struktury wiedzy.

Mimo licznych zastrzeżeń, jakie w Stanach Zjednoczonych wzbudzają poszczególne sugestie Brunera, jego koncepcja wywiera dość znaczny wpływ na aktualne prace programowe, w których uczestniczy w różnych ośrodkach około 20 tys. osób. O rozmachu tych prac może świadczyć przykład opracowywania programu fizyki dla szkoły średniej. Uczestniczyło w tych pracach około tysiąca osób. Wśród nich znaleźli się profesorowie fizyki w szkołach wyższych, nauczyciele tego przedmiotu w szkołach średnich, pedagogowie, psychologowie, technicy różnych specjalności oraz przedstawiciele różnych dziedzin życia społecznego. Ośrodkiem koordynującym stał się Instytut Technologiczny w Massachusetts.

Zasługuje na uwagę sama organizacja prac programowych. Naprzód wybitni uczeni analizowali najpopularniejsze podręczniki, konfrontując ich treść z najnowszymi wynikami badań naukowych. Podczas wakacji ci uczeni zapraszali na uniwersytet lub do instytutu nauczycieli z pobliskich szkół i wspólnie z nimi układali nowe programy, opracowywali konspekty podręczników i projekty pomocy naukowych. Poza tym nauczyciele słuchali wykładów o najnowszych osiągnięciach z poszczególnych dyscyplin naukowych oraz uczyli się metod zastosowania nowych treści w pracy szkolnej.

W ciągu dwóch lub trzech lat nowe programy i świeżo opracowane podręczniki oraz pomoce naukowe wypróbowano w wybranych szkołach, wprowadzając od razu niezbędne poprawki. Skalę eksperymentów rozszerzało zastosowanie różnych podręczników (ponieważ nauczyciele z reguły mieli do dyspozycji dwa lub trzy podręczniki), a także różnych zestawów pomocy naukowych (włącznie ze środkami wzrokowo-słuchowymi), różnych wariantów ćwiczeń zespołowych (w pracowniach) i indywidualnych. Przy pomocy testów sprawdzano postępy poszczególnych uczniów nie tylko do ich oceny, lecz również do oceny programów, podręczników, pomocy naukowych i całego systemu pracy dydaktyczno-wychowawczej.

W ten sposób opracowano już nowe wersje programowe matematyki, chemii, biologii, astronomii, ekonomiki, geografii, języka angielskiego i języków obcych, a także wspomnianej fizyki.

Nowe programy i podręczniki

Bardzo interesujący jest program biologii. Spodziewając się, iż w naukach przyrodniczych w najbliższym dziesięcioleciu dokona się przełom tak znaczny, jak w latach trzydziestych i pięćdziesiątych w dziedzinie fizyki i matematyki, programowcy amerykańscy dążyli do tego, żeby

wiedzę biologiczną uczynić „organiczną i istotną częścią wykształcenia każdego kulturalnego człowieka". Zabrakło im jednak zgodności co do struktury programów biologii. Opracowali więc dla szkoły średniej trzy wersje programowe: „zieloną", „żółtą" i „niebieską" (określone tak według kolorów okładek podręczników). Te wersje są oparte na różnych podstawach naukowych: „zielona" zasadza się na podstawach ekologicznych, „żółta" — na ewolucjonizmie, „niebieska" zaś — na molekularnej teorii fizjologiczno-biochemicznej.

Wersja „zielona" wyróżnia się przede wszystkim tym, że najszerzej oświetlono w niej zagadnienie klasyfikacji roślin i zwierząt wedle ich wzajemnego współistnienia w przyrodzie i w środowisku. Natomiast zagadnienia pochodzenia życia i jego podstaw fizjologiczno-biochemicznych najwięcej miejsca zajęły w wersji „niebieskiej". W tej wersji również najlepiej przedstawiono zagadnienia metodologii badań przyrodniczych. Wersja zaś „żółta" najpełniej ujmuje zagadnienia ewolucji, świetnie przedstawiając m. in. życie mikrobów.

Mimo tak różnych podstaw te trzy wersje łączy wspólna myśl przewodnia. Jednakowo konsekwentnie odcinają się one od tradycyjnego systemu podawania wiadomości (dotyczących głównie anatomii organizmów od ameby i całej grupy pierwotniaków do gadów), kładąc nacisk na prace laboratoryjne, poprzez które młodzież poznaje funkcje żywych organizmów, ich związek ze środowiskiem oraz jedność struktury i funkcji. Wokół tych „studiów" laboratoryjnych — połączonych z rozpatrywaniem całego materiału dowodowego — koncentruje się cały proces uczenia się.

Cały program tworzy siedem „bloków": 1. Życie i rozwój zwierząt, 2. Życie i rozwój roślin, 3. Mikroby, ich życie, rozwój, mutacja i wzajemne oddziaływanie, 4. Związek wzajemny struktury i funkcji, 5. Ekologia roślin i zwierząt, 6. Zachowanie się zwierząt, 7. Regulacja życia roślin za pośrednictwem hormonów.

Trzy wersje programowe różnią się tylko tym, na co kładzie się główny nacisk, podstawowe zaś działy programów są takie same: 1. Zmiany istot żywych w czasie — idea ewolucji, 2. Różnorodność typów i jedność życia, 3. Genetyczna ciągłość życia, 4. Dopełnianie się wzajemne i współdziałanie organizmów i środowiska, 5. Biologiczne uwarunkowanie zachowania się, 6. Harmonijność współdziałalnia struktury i funkcji, 7. Regulacja i stała równowaga w przyrodzie, podtrzymywanie i ciągłość życia mimo jego zmian, 8. Swoistość biologii jako nauki, rola badań teoretycznych i eksperymentalnych w biologii, 9. Historia podstawowych pojęć i koncepcji przyrodniczych.

Do wszystkich wersji programowych starano się wprowadzić najnowsze materiały, a także — zarys historii różnych odkryć naukowych, rozwój metodologii badań naukowych w dziedzinie biologii oraz informacje biograficzne o najwybitniejszych przyrodnikach.

Tę samą zasadę zastosowano przy układaniu programu matematyki. Jedną z wersji programowych można by streścić następująco: w klasie IX — wprowadzenie do algebry, włącznie z pierwiastkami drugiego stopnia oraz — fakultatywnie — statystyka opisowa i stosunki trygonometryczne trójkąta równoramiennego; w klasie X — wprowadzenie do geometrii, włącznie z planimetrią, stereometrią i początkami geometrii analitycznej; w klasie XI — wiedza z algebry, geometrii analitycznej i trygonometrii ujęta w następujących tematach: podstawowe właściwości liczb wymiernych, funkcja liniowa, znaki pierwiastka, funkcja drugiego stopnia, równania kwadratowe, system dwóch lub trzech równań pierwszego stopnia o dwóch lub trzech niewiadomych, funkcja wykładnikowa i logarytmy, postęp arytmetyczny i geometryczny, liczby rzeczywiste i zespolone, wektory na płaszczyźnie i ich zastosowanie w geometrii, wzory trygonometryczne, twierdzenia sinusów i cosinusów, sprzężenie liczb zespolonych; program klasy XII obejmuje następujące tematy: zbiór i kombinatoryka, indukcja matematyczna, zależność funkcjonalna, wielomian, równania, funkcja wykładnikowa i logarytmiczna oraz odwrotne funkcje trygonometryczne, a w drugim półroczu — do wyboru: albo wprowadzenie do teorii względności z zastosowaniem statystyki, albo wprowadzenie do współczesnej algebry, obejmujące grupy, pierścienie i pola itp. W niektórych szkołach wprowadza się do klasy XII również rachunek różniczkowy i całki.

Osobliwością tego programu jest integracja tematyczna całej wiedzy matematycznej bez podziału na osobne kursy stereometrii, algebry, trygonometrii itp. Według tej samej zasady są opracowane podręczniki dla uczniów oraz dla nauczycieli, a najważniejszym zagadnieniom poświęcono nawet specjalne monografie dla nauczycieli.

Cała akcja unowocześnienia treści kształcenia w USA — w odróżnieniu od tradycyjnych prac programowych — dość konsekwentnie zmierza do kompleksowego rozwiązania zagadnień treści i metod kształcenia z uwzględnieniem najnowszych osiągnięć wiedzy, jej dostępności i możliwości zainteresowania uczniów. Amerykanie nie bagatelizują zainteresowań. Ale inaczej niż dotychczas rozpatrują sam problem zainteresowań. Układając programy i opracowując podręczniki dążą do tego, żeby ich treść rozbudzała zainteresowania. Stwierdzono bowiem, że główną wadą dotychczasowego modelu amerykańskiej szkoły średniej było to, że starała się ona tylko zaspokajać chwilową i powierzchowną ciekawość i dlatego rezygnowała z przedstawienia młodzieży prawdziwej, poważnej wiedzy, która może rozbudzić głębokie zainteresowania.

Z badań monograficznych wynika niezbicie, iż nuda i brak zainteresowań jest najczęstszą przyczyną odpływu młodzieży z tych szkół, które nie stawiają młodzieży zgoła żadnych wymagań naukowych, organizując życie szkolne nieomal na kształt karnawału (jak to określono w artykule opublikowanym 24 marca 1958 r. na łamach czasopisma „Life"). Naj-

mniejszy natomiast jest odpływ młodzieży z tych szkół, które zapewniają najwyższy poziom wykształcenia.

Oczywiście, programy i podręczniki, choćby najlepiej opracowane, same przez się nie gwarantują jeszcze pełnego sukcesu w pracy szkolnej. Wyniki zależą od wielu okoliczności. Ale ten optymizm, który towarzyszy obecnie włączaniu do programów szkolnych najdonioślejszych osiągnięć naukowych, zasługuje na podkreślenie. To rzeczywiście nowa cecha w pedagogii amerykańskiej. Warto tu dodać, że z dobrym skutkiem w USA zapoczątkowano interesującą akcję, nazwaną Programem Szerokich Horyzontów. Akcja ta ma na celu pobudzanie aspiracji młodzieży do studiów. Chodzi tu przede wszystkim o zachęcenie młodzieży najzdolniejszej do przygotowywania się do studiów uniwersyteckich. W związku z dążeniem do upowszechnienia studiów wyższych pobudzanie takich aspiracji staje się koniecznością. Ale taka akcja może mieć również szerszy aspekt. Wszak w naszych czasach całokształt przemian społeczno-ekonomicznych i kulturalnych wymaga rozbudzania aspiracji kulturalnych całego społeczeństwa. Zwłaszcza w Stanach Zjednoczonych, gdzie do niedawna wręcz wykpiwano ludzi myślących i interesujących się nauką, nazywając ich „jajogłowami" (egghead), gdzie nieomal ideałem był typ „regular fellows" — zwykłego obywatela, pogodzonego z rzeczywistością, a nie wybiegającego ponad przeciętność, gdzie wyżej ceniono konformizm niż jakąkolwiek twórczość, w społeczeństwie raczej aintelektualnym — wszelkie sposoby ożywienia intelektualnego są koniecznością dziejową. A główną rolę ma tu do spełnienia szkoła. Szkoła musi przygotowywać wszystkich do nieustannego kształcenia się.

Tak interpretuje się w Stanach Zjednoczonych najśmielsze próby odnowy całego systemu oświaty. Całokształt prac reformatorskich ma na celu zarówno zapewnienie najkorzystniejszych warunków do opanowania wiedzy w szkole, jak i rozbudzenia zainteresowań poznawczych i ukształtowania nawyków uczenia się.

Warunki realizacji reformy

Stany Zjednoczone — jako kraj zamożny o wielkim potencjale materialnym i kadrowym — mają niewątpliwie na ogół korzystne warunki do rychłego przeprowadzenia wielkiej reformy całego systemu oświaty. Na szczególną uwagą zasługuje to, że wysiłki pedagogów są w zasadzie zgodne z rzeczywistymi potrzebami kraju.

Rozwój życia gospodarczego wymaga przede wszystkim znacznego podwyższenia kwalifikacji pracowników. Postęp techniczny sprawia, że tam, gdzie do tej pory mogli pracować ludzie o elementarnym wykształceniu, obecnie potrzebni są fachowcy o wykształceniu średnim i wyższym. Kadra o nieodpowiednim wykształceniu musi się dokształcać i przekwalifikowywać. Na przykład, jak ustalono w marcu 1962 r., w związku z postę-

pem technicznym w przemyśle zaistniała konieczność przekwalifikowania w ciągu trzech lat miliona pracowników, którzy okazali się nieprzydatni jako fachowcy. Na ten cel trzeba było przeznaczyć sumę 345 mln dolarów.

Najwięcej kłopotów przysparzają przedsiębiorcom i związkom zawodowym ci pracownicy, którzy nie mają średniego wykształcenia i nie chcą się dokształcać. Dlatego z niepokojem stwierdza się, że w ciągu bieżącego dziesięciolecia — jeśli nie dokona się znaczna reforma systemu oświaty — prawdopodobnie wśród 26 mln młodzieży podejmującej pracę zawodową 7,5 mln nie będzie mieć pełnego wykształcenia średniego, tzn. dwunastoletniego.

Władze komunalne, a nawet ogólnopaństwowe pod wpływem na ogół zgodnych starań pedagogów i przedstawicieli życia społeczno-gospodarczego starają się złagodzić pogłębiający się kryzys na tym odcinku. Przede wszystkim więc dlatego nie szczędzą już wydatków, których wymaga reforma. Znamienne, iż pierwsza ustawa, upoważniająca prezydenta Stanów Zjednoczonych do wyasygnowania niezbyt wielkiej sumy na ten cel, wymagała w 1958 r. specjalnego uzasadnienia z punktu widzenia obronności kraju (The National Defense Education Act), obecnie zaś już rokrocznie Kongres upoważnia prezydenta do dysponowania w tym celu sumą w granicach 3 mld dolarów. Gdy w lutym 1963 r. prezydent J. Kennedy skierował do Kongresu Akt Dotyczący Polepszenia Oświaty Narodowej, w którym żądał na specjalne wydatki związane z reformą systemu oświaty sumy sięgającej 6 mld dolarów, przeważnie sceptycznie zapatrywano się na możliwość przyjęcia tej ustawy. Tymczasem już w grudniu tegoż roku bez trudu udało się L. Johnsonowi przeforsować trzy punkty ustawy, wymagające wyasygnowania 2,7 mld dolarów. Sprawę zwiększenia pomocy dla szkolnictwa średniego odłożono na potem. Ale już w styczniu br. ze zrozumieniem spotkał się apel prezydenta Johnsona o włączenie do budżetu „specjalnych funduszów na pomoc dla szkół, ponieważ część naszego programu oświatowego wymaga polepszenia jakości kształcenia, przygotowywania kadr i dokształcania w okręgach, znajdujących się w najtrudniejszych warunkach".

Ingerencja władz federalnych, choćby nawet korzystna pod względem materialnym, musi być jednak ostrożna. Sprawy oświaty z dawna należą w USA do wyłącznej kompetencji władz lokalnych i samych szkół. One same dotąd ustalały programy, regulowały wszystkie sprawy pedagogiczne, włącznie z zatrudnieniem nauczycieli. Urząd do Spraw Oświaty, który niegdyś zajmował się wyłącznie gromadzeniem i opracowywaniem danych statystycznych i informacji ogólnych o szkolnictwie, może teraz wpływać na oświatę głównie przez inicjowanie eksperymentów, propagowanie nowych rozwiązań programowo-metodycznych, a w niewielkim stopniu — przez subsydiowanie i kontrolowanie wydatków.

Władze lokalne i same szkoły, korzystające z nieograniczonej autono-

mii, przeważnie boją się ingerencji rządu USA, zwłaszcza zaś w tych przypadkach, gdy ingerencja jest rzeczywiście konieczna. Dotyczy to np. w dalszym ciągu integracji szkolnictwa i zapewnienia Murzynom warunków do nauki pospołu z białymi. Obecnie zaś staje na porządku dziennym ogólna odnowa całego systemu oświaty, która musi objąć przede wszystkim te szkoły w stanach południowych i zachodnich, gdzie poziom oświaty jest najniższy.

Przebieg reformy w dużym stopniu zależy więc od tego, jak ludność danego okręgu szkolnego zechce ułożyć sobie swój tryb życia, a ponieważ w USA istnieje ok. 40 tys. niezależnych okręgów szkolnych, spotyka się tam różne podejście do tych spraw. Wszakże również w tym samym okręgu podejście się zmienia. W ostatnich latach dzięki podrażnieniu przez sputniki ambicji nacjonalnej Amerykanów społeczeństwo zainteresowało się wykształceniem w zakresie matematyki, nauk przyrodniczych, języków obcych i literatury itp. I to niewątpliwie będzie sprzyjać reformie.

Ale nie ma mowy o rezygnacji z praktycznego przygotowywania młodzieży do życia. W tradycji amerykańskiej głęboko tkwi przekonanie, że zadaniem szkół jest nie tylko kształcenie intelektu. Szkolnictwo jest jedną z wielu instytucji powołanych do wychowywania obywateli, a ponieważ tylko szkoła dociera do każdego dziecka, wymaga się od niej, by brała czynny udział nie tylko w należytym kształceniu umysłów młodzieży, lecz również w innych przedsięwzięciach. Szkołę amerykańską obchodzą bowiem zarówno postępy uczniów w nauce, jak i inne sprawy związane z życiem społecznym, zwłaszcza w środowisku lokalnym. A to wpływa czasem dodatnio, czasem zaś ujemnie na postęp w dziedzinie oświaty. Dodatnio wtedy, gdy społeczność lokalna jest przekonana o konieczności zmian i sprzyja reformie, ujemnie zaś wtedy, gdy odczuwając nacisk władz federalnych, namiętnie broni swojej autonomii, niepomna jej ujemnych skutków.

Dlatego tak starannie muszą pedagogowie amerykańscy przygotowywać się do tej reformy całego systemu oświaty, ażeby wszystko, co jest związane z tą reformą, trafiło do przekonania nieomal każdego obywatela. I dlatego też dla nas te przygotowania są naprawdę interesujące.

Myślę, że warto do tych spraw jeszcze nieraz wrócić. Tym bardziej dlatego, że w Stanach Zjednoczonych podjęto próbę zamiany systemu, którego hasłem było: „learning by doing" na system, którego hasło przez analogię można by sformułować: „learning by research". Właśnie hasło kształcenia przez badanie staje się również u nas hasłem dnia.

ТАДЕУШ Ю. ВИЛОХ

„LEARNING BY RESEARCH" ВМЕСТО „LEARNING BY DOING"

Особенностью современных реформ образовательно-воспитательных систем является то, что они сопровождаются хотя бы фрагментарными научными исследованиями. Можно надеяться, что в результате таких исследований, которые в настоящее время почти исключительно связаны только с отдельными организационными и программно-методическими изменениями, в недалеком будущем возникнет теория реформ образовательно-воспитательных систем как автономная научная дисциплина.

Эти эксперименты, вытекающие из перманентных рефом разных систем, каторым сопутствуют систематические исследования, составляют особенно ценную основу нужной уже сегодня теории. К ним принадлежат актуальные американские попытки.

Американская реформа образовательно-воспитательной системы носит своеобразный характер. Она осуществляется как будто стихийно. Она совершенно не имеет никаких правно-административных основ. Нельзя даже предвидеть. когда окончательно изменится существующая система в целой стране. Но наверное ее влияние будет более значительное, чем не одной реформы, подкрепленной большими количествами требований.

Она предвидится как глубокая программно-педагогическая реформа, коренным образом изменяющая целую модель образовательно-воспитательной системы. Вместо настоящей модели, сущностью которой было обучение при помощи действий (learning by doing), американские педагоги выдвигают новую модель, сущностью которой является обучение при помощи исследования (learning by research).

В конце прошлого десятилетия в Соединенных Штатах Северной Америки инициатива в педагогических вопросах начала переходить в руки тех ученых и просветителей, которые убеждены, что в современной цивилизации как система передачи систематизированных знаний, так и система спонтанного учения устарели. Пришло время на построение системы, уподобляющей процесс обучения развитию научных исследований. Такой процесс обучения позволит ученикам средней школы достигнуть навыков, необходимых для неустаиного познавания изменяющейся действительности.

Условием достижения цели обучения на отдельных этапах является понимание структуры знания. Благодаря этому интеллектуальное развитие молодежи может поспевать за развитием знания. А эту цель можно достигиуть в ходе решения логически систематизированных задач. Образцом такого обучения являются исследовательские функции творческих единиц.

TADEUSZ J. WILOCH

„LEARNING BY RESEARCH" INSTEAD OF „LEARNING BY DOING"

Modern educational school reforms distinguish themselves by the fact that they are accompanied by, at least partial, scholarly research. One may expect that out of these investigations, which, at the moment, are connected only with particular organizational, methodological and programme changes, a theory of educational reforms will soon emerge as an autonomic scientific discipline.

The experiences resulting from permanent reforms of various systems accompanied by systematic research are particularly worthy contributions to the theory. Contemporary American experiment count among them.

The American reform of educational system has a specific character. It is carried out as it were spontaneously as it is not based on any administrative or legal regulations. It is even impossible to foresee when the system in all of the country will have been altered. But it is certain that its results will more far-reaching than those of any legally described reform.

It is seen as a wide change in the area of school curriculum, syllabus and pedagogical attitudes, radically altering the whole educational system. The old model characterized by "learning by doing" is now being replaced in America by a new model "learning by research".

In the late 50's the educationalists who were of the opinion that modern ways of teaching in contemporary civilization cannot consist of giving systematic knowledge or of spontaneous learning, took over the initiative in the United States. A time has come when the system of teaching should become similar to the system of scientific research. A system like this will enable the secondary school student to acquire certain habits necessary in the continual process of uderstanding the changing reality.

Comprehending the structure of knowledge is a condition to accomplish educational tasks on particular levels. Owing to this, young people's educational development can keep pace with the development of knowledge, and it can be attained in the course of solving logically arranged problems. Research activities of the people active in the field of research will provide the examples for this type of instruction.

MIRON KRAWCZYK

POSTAWA SPOŁECZNO-MORALNA ABSOLWENTÓW SZKÓŁ PODSTAWOWYCH NA WSI

Zbadanie wyników wychowania osiąganych przez szkoły jakiegokolwiek bądź stopnia organizacyjnego nie jest sprawą prostą. Sposoby badania tych wyników nie zostały dotychczas opracowane przez teoretyków wychowania, różne więc mogą być próby rozwiązania tego problemu oraz różne poglądy na przydatność tych czy innych metod badawczych.

Artykuł niniejszy ma za zadanie przedstawienie próby zbadania wyników wychowania osiąganych przez 7-klasowe szkoły podstawowe na wsi. Wychodząc z założenia, że o wynikach wychowania może świadczyć postawa społeczno-moralna absolwentów szkoły, autor poddał badaniom uczniów klas siódmych znajdujących się w przededniu ukończenia szkoły podstawowej. Takie zorganizowanie badań okazało się konieczne ze względu na trudności skontaktowania się z absolwentami szkół podstawowych na wsi po opuszczeniu przez nich murów szkolnych.

Podczas badań starano się określić: a) poziom uświadomienia moralnego badanej młodzieży, to znaczy znajomość przez nią norm moralności socjalistycznej, b) stopień jej zaangażowania społecznego.

I

Poziom uświadomienia moralnego absolwentów szkół podstawowych na wsi badano przy pomocy ankiety. Mimo wielu wad tej metody badań okazała się ona w wybranej przez autora dziedzinie odpowiednią metodą pozwalającą zbadać stosunkowo znaczną liczbę uczniów[1] oraz zebrać w danym wypadku dość wiarygodne materiały. Zebrane bowiem przy pomocy ankiety materiały pozwalają autorowi wyrazić twierdzenie, że zastosowane przez niego pytania ankietowe nadawały się do tego rodzaju badań. Badani nie byli zainteresowani w tym, aby dawać odpowiedzi niezgodne z ich poglądami. Ponadto ankieta gwarantowała im pełną dyskrecję. Była bowiem nie tylko anonimowa, ale w dodatku tak ułożona, że odpowiadający nie musiał nic pisać. Przy każdym pytaniu ankiety umieszczone były wszystkie możliwe odpowiedzi. Zadaniem odpowiadającego było jedynie wybranie najbardziej zgodnej z jego poglądami czy odczuciem i podkreślenie jej. Odpadała zatem obawa zdradzenia się przez charakter pisma.

Opracowując ankietę, autor postawił sobie jako cel zbadanie nie tylko samego uświadomienia moralnego, a więc nie tylko samej znajomości

[1] Badaniami objęto 596 dziewcząt i 588 chłopców, czyli ogółem 1184 absolwentów.

socjalistycznych norm moralnych, ale także osobistego stosunku badanej młodzieży do nakazów z tych norm płynących. Dlatego też w poszczególnych pytaniach ankiety proszono badanych, aby podkreślali odpowiedzi, które wskazywałyby na to, jak postąpiliby, gdyby, na przykład, byli świadkami kradzieży mienia społecznego, niewłaściwego stosunku do pracy, nieodpowiedniego stosunku jednego człowieka do drugiego itp.

Zanalizujemy te przypadki po kolei.

1. Znajomość przez absolwentów szkół podstawowych na wsi normy moralnej, określanej mianem socjalistycznego stosunku do pracy, oraz ich osobisty stosunek do tej normy badano w ten sposób, że w jednym z pytań ankiety proszono, aby każdy z badanych odpowiedział, co zrobiłby, gdyby wiedział, że ktoś niedbale pracuje w państwowym gospodarstwie rolnym, spółdzielni produkcyjnej, lesie państwowym, gromadzkiej spółdzielni, fabryce itp.

Odpowiadający miał do wyboru sześć możliwych odpowiedzi, z których miał wybrać jedną i podkreślić ją.

Odpowiedzi te były następujące:

1) zwróciłbym mu uwagę,
2) skrytykowałbym go publicznie,
3) zawiadomiłbym jego przełożonych,
4) potępiłbym go w duchu,
5) nie wtrącałbym się,
6) nie wiem, jak postąpiłbym.

Pierwsze trzy odpowiedzi można było uznać za wyraz aktywnej, ale werbalnej postawy moralnej badanego. Znaczy to, że badany jedynie słownie deklarował zajęcie takiej właśnie, a nie innej postawy, co wcale nie oznacza, że taką postawę zająłby w rzeczywistości, gdyby znalazł się w sugerowanej mu sytuacji. Odpowiedź czwarta zdradzała bierną postawę moralną absolwenta, ale mimo to wskazywała równocześnie, że odpowiadający potępia w swoim sumieniu fakt naruszania normy moralnej nakazującej uczciwie i wydajnie pracować. Nieodpowiedni stosunek ba-

	Treść	Dziewczęta	chłopcy
		w odsetkach	
I.	Poglądy zgodne z moralnością socjalistyczną ma w tym:	86	87
	1) deklaruje zajęcie postawy aktywnej w tym:	84	83
	a) przez zwrócenie uwagi wykraczającemu	70	63
	b) przez publiczne skrytykowanie go	2	4
	c) przez zawiadomienie jego przełożonych	12	16
	2) deklaruje zajęcie postawy biernej, ale pozytywnej	2	4
II.	Zdradza postawę obojętną	11	9
III.	Przejawia brak poglądu	3	4

danego do wyodrębnionej normy moralnej oznaczało podkreślenie przez niego odpowiedzi piątej („nie wtrącałbym się"). Wskazanie odpowiedzi szóstej było wyrazem niezdecydowania, braku poglądu na wyodrębnioną kwestię.

Wyniki badań były następujące: (patrz str. 23).

Jak z zestawienia powyższego wynika, olbrzymia większość absolwentów, bo 86% dziewcząt i 87% chłopców, nie tylko zna wymienioną normę moralną, ale ma także pozytywny do niej stosunek. Przy tym aktywną postawę moralną deklaruje 84% dziewcząt i 83% chłopców. Bierną, ale również pozytywną postawę moralną („potępiłbym go w duchu") deklaruje 2% dziewcząt i 4% chłopców.

Postawę obojętną wobec faktów naruszania omawianej normy moralnej („nie wtrącałbym się") zdradza 11% dziewcząt i 9% chłopców.

Brak zdecydowanego stosunku do wyodrębnionej normy moralnej („nie wiem, jak postąpiłbym") przejawia 3% dziewcząt i 4% chłopców.

A zatem: w stosunku do 14% dziewcząt i 13% chłopców proces wychowania w szkole podstawowej na wsi nie spełnił swojego zadania, jeśli chodzi o akcję uświadamiającą i przekonywającą w zakresie wyodrębnionej normy moralnej.

Jest to zjawisko bardzo niepożądane, bo przecież jest to młodzież opuszczająca mury szkoły podstawowej. Jeżeli absolwenci ci poprzestaną na tym stopniu wykształcenia, wtedy niedociągnięcia pracy wychowawczej szkoły podstawowej mogą okazać się w skutkach bardzo poważne.

W związku z tym zjawiskiem wyłaniają się specjalne zadania wychowawcze przed organizacjami młodzieżowymi działającymi na wsi, zwłaszcza zaś przed Związkiem Młodzieży Wiejskiej jako organizacją ideowo-wychowawczą.

2. Znajomość normy moralnej określanej mianem socjalistycznego stosunku do własności społecznej przez absolwentów szkół podstawowych na wsi oraz ich osobisty stosunek do tej normy badaliśmy w ten sposób, że w następnym pytaniu ankiety prosiliśmy, aby każdy z badanych odpowiedział, co zrobiłby, gdyby wiedział, że ktoś kradnie mienie społeczne w państwowym gospodarstwie rolnym, spółdzielni produkcyjnej, lesie państwowym, fabryce, gromadzkiej spółdzielni itp.

Odpowiadający, podobnie jak w poprzednim pytaniu, miał do wyboru sześć możliwych odpowiedzi, z których miał wybrać jedną i wskazać ją przez podkreślenie.

Odpowiedzi te były takie same, jak w pytaniu pierwszym. Dlatego też, podobnie jak w tamtym pytaniu, pierwsze trzy odpowiedzi traktowaliśmy jako wyraz aktywnej, choć werbalnej postawy moralnej. Zdawaliśmy sobie bowiem sprawę z tego, że odpowiadający absolwent jedynie słownie deklarował zajęcie takiej właśnie postawy, co wcale nie oznacza, że taką postawę zająłby, gdyby znalazł się naprawdę w sugerowanej mu sytu-

acji życiowej. Odpowiedzi te wskazywały jednak, że badany poczuwa się do obowiązku zajęcia aktywnej postawy wobec faktów kradzieży mienia społecznego. Odpowiedź czwarta („potępiłbym go w duchu") świadczyła o biernej postawie badanego, ale mimo to wskazywała na pozytywny stosunek odpowiadającego do normy moralnej stojącej na straży mienia społecznego, ponieważ świadczyła, że on także potępia wypadki kradzieży tego mienia.

Niewłaściwy stosunek do omawianej normy moralnej zdradzali przede wszystkim ci absolwenci, którzy podkreślali odpowiedź piątą („nie wtrącałbym się"). Podkreślenie odpowiedzi szóstej („nie wiem, jak postąpiłbym") wskazywało na brak zdecydowanego stanowiska odpowiadającego, co w odniesieniu do omawianej normy moralnej uznać należy niewątpliwie za wyraz nieodpowiedniej postawy moralnej.

Wyniki badań przedstawiały się następująco:

	Treść	Dziewczęta	Chłopcy
		w odsetkach	
I.	Poglądy zgodne z moralnością socjalistyczną ma w tym:	88	90
	1) deklaruje zajęcie postawy aktywnej w tym:	85	87
	a) przez zwrócenie uwagi przestępcy	44	43
	b) przez publiczne skrytykowanie go	10	14
	c) przez zawiadomienie jego przełożonych	31	30
	2) deklaruje zajęcie postawy biernej, ale pozytywnej	3	3
II.	Zdradza postawę obojętną	8	8
III.	Przejawia brak poglądu	4	2

Jak z zestawienia na powyższej tablicy wynika, znajomość normy moralnej stojącej na straży własności społecznej oraz pozytywny stosunek do niej wykazuje 88% dziewcząt i 90% chłopców. W tym 85% dziewcząt i 87% chłopców oświadcza, że zajęłoby postawę aktywną wobec faktów kradzieży mienia społecznego. Tylko 3% dziewcząt i tyleż chłopców twierdzi, że ograniczyliby się do potępienia w duchu faktu naruszania omawianej normy moralnej. Oświadczenie takie, aczkolwiek nie w pełni zadowalające, wskazuje jednak, że i tę grupę absolwentów oburzają wypadki naruszania normy moralnej chroniącej dobro społeczne.

Bardzo poważny niepokój budzą jednak pozostałe dwie grupy absolwentów, tj. tych, którzy podkreślili odpowiedź piątą i szóstą.

Niewłaściwy i z punktu widzenia społecznego niepożądany stosunek do omawianej normy moralnej zdradzali przede wszystkim ci absolwenci, którzy podkreślili odpowiedź piątą („nie wtrącałbym się"). Wybranie bowiem takiej odpowiedzi wskazywało na godzenie się (z różnych powodów) z tego rodzaju przestępstwami, a więc na tolerowanie ich. Taka postawa

może być wyrazem cwaniactwa życiowego i wynikającej z niego ostrożności dyktującej nienarażanie się komukolwiek. Mogła też świadczyć o milczącym solidaryzowaniu się badanego ze złodziejem mienia społecznego, o chęci ukrywania go, otaczania jego przestępstwa zmową milczenia, a nawet o chęci popierania go. Mogła wreszcie wskazywać, że odpowiadający jest potencjalnym kandydatem do dokonania tego rodzaju przestępstw, skoro nie oburzają go wypadki kradzieży własności społecznej. Najczęściej jednak taka postawa badanego świadczy o tym, że przebywa on w środowisku, w którym wypadki kradzieży mienia społecznego są tak częste, iż wytworzyły w nim swoistego rodzaju znieczulicę moralną na tego rodzaju przestępstwa.

Rozważając problem z tego ostatniego punktu widzenia można dojść do wniosku, że podawane przez Prokuraturę Generalną dane statystyczne, wskazujące na stałe zmniejszanie się ilości wypadków wielkich przestępstw gospodarczych, nie mogą być powodem do zbytniego optymizmu. Jednocześnie bowiem nie zmniejsza się liczba drobnych przestępstw gospodarczych, drobnych kradzieży mienia społecznego, nie ściganych z całą surowością prawa przez wymiar sprawiedliwości ze względu na stosunkowo małą wartość materialną dokonywanych przestępstw. Z punktu zaś widzenia wychowawczego owe drobne, ale stosunkowo dość liczne kradzieże mienia społecznego są groźne przede wszystkim dlatego, że wytwarzają w społeczeństwie obojętność na tego rodzaju przestępstwa i wskutek tego przestają oburzać dość znaczny odsetek skądinąd uczciwych obywateli. W tych warunkach przestaje działać właściwa i charakterystyczna dla norm moralnych tzw. sankcja rozproszona, której nosicielami są wszyscy uczciwi członkowie społeczeństwa.

Drobne, ale masowe kradzieże mienia społecznego są groźne z punktu widzenia wychowawczego także i z tego powodu, że działają demoralizująco na dzieci rodzin, w których rodzice dopuszczają się tych właśnie przestępstw. Dzieci takich rodzin osiągają w wielu wypadkach osobiste korzyści z przestępstw rodziców przeciwko własności społecznej i wskutek tego nie mogą wyrobić w sobie właściwego stosunku do normy moralnej, stojącej na straży dobra społecznego.

Nie można wreszcie pominąć milczeniem ekonomicznej strony omawianego zagadnienia, ponieważ drobne, ale w skali masowej dokonywane przestępstwa gospodarcze poważnie obniżają dochód narodowy.

Jest to zatem sprawa z punktu widzenia interesów społeczeństwa budującego socjalizm bardzo ważna i stanowi poważny problem wychowawczy. Podkreślenie więc przez 8% badanych absolwentów odpowiedzi piątej budzić musi poważny niepokój nauczycieli szkół podstawowych na wsi.

Problem urasta do jeszcze poważniejszych rozmiarów, gdy do omawianej grupy absolwentów dodamy również i tę grupę, która podkreśliła odpowiedź szóstą („nie wiem, jak postąpiłbym"). Odpowiedź ta świadczy

bowiem nie tylko o braku jakiegoś określonego poglądu odpowiadającej w ten sposób młodzieży na wyodrębnioną normę moralną, ale także o braku właściwego stosunku do mienia społecznego. W naszym zaś ustroju taka postawa nie może nie budzić niepokoju wśród wszystkich uczciwych obywateli. W ostatecznym wyniku naszych badań okazało się, że 12% dziewcząt i 10% chłopców kończących szkołę podstawową na wsi ma niewłaściwy stosunek do normy moralnej stojącej na straży dobra społecznego.

3. Najtrudniejszy problem stanowiło dla autora zbadanie stopnia uświadomienia moralnego absolwentów szkół podstawowych na wsi w zakresie normy moralnej określanej mianem humanizmu socjalistycznego oraz stosunku do tej normy badanej młodzieży.

Samo pojęcie humanizmu socjalistycznego jest bardzo trudne do zrozumienia przez młodzież, autor obawiał się więc, aby wskutek tego nie zakradło się do badań jakieś nieporozumienie, które mogłoby nieodpowiednio zaważyć na odpowiedziach badanych absolwentów i w ostatecznym wyniku dać fałszywy obraz rzeczywistości.

Trudność tę autor próbował przezwyciężyć przez zastosowanie trzech pytań, z których żadne jednak nie zawierało w sobie określenia „humanizm socjalistyczny". Pytania te były następujące:

a) Jakich ludzi najbardziej szanujesz?

b) Jak postąpiłbyś, gdybyś zobaczył, że ktoś kogoś krzywdzi?

c) Jak postępujesz, gdy Twojemu koledze nie powiedzie się w szkole?

Rozpatrzmy szczegółowiej wyniki odpowiedzi na wymienione pytania.

a) Pierwsze z wymienionych pytań, a mianowicie: „Jakich ludzi najbardziej szanujesz?" — zawierało trzy możliwe odpowiedzi: „posiadających majątek", „pełniących urząd", „mających osobiste zasługi". Zadaniem odpowiadającego było wybranie jednej z tych odpowiedzi oraz podkreślenie jej w otrzymanej ankiecie.

Stosując to pytanie autor chciał zbadać nie tylko kryteria, jakimi posługują się absolwenci szkół podstawowych na wsi przy ocenianiu ludzi, z którymi spotykają się w swoim środowisku. Chodziło również i o to, aby zbadać, jak mocno zakorzenione są w umysłach młodzieży wiejskiej przeżytki dawnych poglądów ludności wiejskiej na wartość człowieka.

Wiadomo, że w okresie międzywojennym bogacz wiejski cieszył się z zasady szacunkiem w swoim środowisku. Bogacz wiejski (kułak) był często w oczach nieuświadomionej biedoty chłopskiej „chlebodawcą", bo dawał pracę i zarobek, w swoich zaś oczach i oczach ludzi podobnie myślących był „dobrodziejem", podczas gdy w rzeczywistości był wyzyskiwaczem, wykorzystującym swoją przewagę ekonomiczną wobec bezrolnych i małorolnych chłopów.

Wyniki badań wykazały, że dużo już się pod tym względem zmieniło na wsi. Kryterium majątkowe zastosowało w ocenie wartości człowieka zaledwie 8% dziewcząt i 10% chłopców. Jest to odsetek dość znikomy —

mimo to odpowiedzi te wskazują jednak, że ocenianie człowieka według posiadanego przez niego majątku jeszcze utrzymuje się na wsi. Nie udało się więc jeszcze wyrugować całkowicie kryteriów ekonomicznych przy ocenianiu wartości człowieka.

Znaczny odsetek badanej młodzieży kieruje się przy ocenianiu wartości człowieka kryterium piastowanego przez niego urzędu. Takie kryterium zastosowało 33% dziewcząt i 27% chłopców. Odpowiedzi te mogłyby nie budzić zastrzeżeń, gdybyśmy mieli pewność, że doszliśmy już do tego stadium rozwojowego budowanego przez nas ustroju, iż rzeczywiście najbardziej wartościowi ludzie piastują u nas urzędy. Wiele jednak faktów z naszego życia społeczno-gospodarczego wskazuje na to, iż tak dobrze jeszcze u nas, niestety, nie jest. Dlatego też nie mogą nas w pełni zadowolić te odpowiedzi, w których absolwenci szkół podstawowych na wsi oświadczali, że najbardziej szanują tych ludzi, którzy piastują jakieś urzędy.

Najbardziej trafne zdaniem autora były te odpowiedzi, w których badana młodzież wskazywała, że najbardziej szanuje ludzi posiadających osobiste zasługi. Takimi kryteriami przy ocenianiu wartości człowieka posłużyło się 59% dziewcząt i 63% chłopców.

Szczegółowe zestawienie odpowiedzi na pytanie: „Jakich ludzi najbardziej szanujesz?" przedstawia się następująco:

Treść	Dziewczęta	Chłopcy
	w odsetkach	
Kryterium majątkowe zastosowało	8	10
Kryterium piastowanego stanowiska	33	27
Kryterium osobistych zasług	59	63

b) Wrażliwość na krzywdę bliźniego oraz stosunek osobisty absolwentów szkół podstawowych na wsi do osób krzywdzących innych ludzi badaliśmy w sposób podobny do stosowanego już podczas badań stopnia uświadomienia moralnego tych absolwentów wobec norm moralnych stojących na straży mienia społecznego oraz socjalistycznego stosunku do pracy. Prosiliśmy więc młodzież, aby odpowiedziała, jak postąpiłaby, gdyby była świadkiem takiej sytuacji, w której jakiś człowiek krzywdziłby drugiego człowieka. Tym razem jednak absolwenci mieli do wyboru siedem możliwych odpowiedzi, a mianowicie:

1) zwróciłbym mu uwagę,
2) skrytykowałbym go publicznie,
3) stanąłbym w obronie krzywdzonego,
4) zawiadomiłbym przełożonych krzywdzącego,
5) potępiłbym go w duchu,
6) nie wtrącałbym się,
7) nie wiem, jak postąpiłbym.

Zadaniem badanego było wybranie jednej z wymienionych odpowiedzi i podkreślenie jej w ankiecie.

Podkreślenie przez badanego jednej z pierwszych czterech odpowiedzi traktowaliśmy jako wyraz nie tylko uświadomienia moralnego wobec wymienionej normy moralnej, ale także jako deklarowanie zajęcia aktywnej postawy wobec krzywdy człowieka. Oczywiście, była to jedynie werbalna deklaracja, z której nie wynika, że dający taką odpowiedź zajmie postawę aktywną, kiedy zajdzie ku temu potrzeba. Mimo tego zastrzeżenia podkreślić trzeba, że wartość tych czterech odpowiedzi zasadza się na tym, iż odpowiadający poczuwa się w swoim sumieniu do dania takiej właśnie odpowiedzi, a więc, że oburza go bardzo krzywda drugiego człowieka. Odpowiedź piąta („potępiłbym go w duchu") wskazywała również na pozytywny stosunek badanego do normy moralnej zabraniającej krzywdzić innego człowieka, świadczyła bowiem o tym, że i jego także oburza krzywda bliźniego i że potępia ją, chociaż daje temu oburzeniu stosunkowo słaby wyraz.

Niewłaściwy stosunek do omawianej normy moralnej wskazywały zatem dwie ostatnie odpowiedzi (szósta i siódma). Szczególnie zaś społecznie niepożądaną postawę zajmowali werbalnie ci absolwenci, którzy wskazywali zupełną obojętność wobec krzywdy innego człowieka przez podkreślenie odpowiedzi szóstej („nie wtrącałbym się"). Odpowiedź siódma była wyrazem niezdecydowania, braku odpowiedniego poglądu na wyodrębnioną kwestię.

Szczegółowe wyniki odpowiedzi przedstawiają się następująco:

	Treść	Dziewczęta	Chłopcy
		w odsetkach	
I.	Poglądy zgodne z moralnością socjalistyczną ma w tym:	95	97
	1) deklaruje zajęcie postawy aktywnej w tym:	93	96
	a) przez zwrócenie uwagi krzywdzącemu	37	28
	b) przez publiczne skrytykowanie go	2	4
	c) przez czynną obronę krzywdzonego	47	56
	d) przez zawiadomienie przełożonych krzywdzącego	7	8
	2) deklaruje zajęcie postawy biernej, ale pozytywnej	2	1
II.	Zdradza postawę obojętną	4	2
III.	Przejawia brak poglądu	1	1

Z zestawienia powyższego wynika, że wrażliwość absolwentów wiejskich szkół podstawowych na krzywdę człowieka jest bez przesady bardzo wysoka — 95% dziewcząt i 97% chłopców wykazało pozytywny stosunek do normy moralności socjalistycznej zabraniającej człowiekowi krzyw-

dzenia drugiego człowieka. W tym aktywną postawę (werbalną) deklaruje 93% dziewcząt i 96% chłopców. Przy tym dość znaczna część młodzieży tej grupy oświadcza, że stanęłaby w obronie krzywdzonego (47% dziewcząt i 56% chłopców).

Reakcja pozostałej części młodzieży tej grupy sprowadzałaby się, według ich oświadczenia bądź do zwrócenia uwagi krzywdzącemu (37% dziewcząt i 28% chłopców), bądź do publicznego skrytykowania go (2% dziewcząt i 4% chłopców), bądź też do zawiadomienia przełożonych krzywdzącego o jego nieodpowiednim stosunku do podwładnych (7% dziewcząt i 8% chłopców). Postawę bierną, ale mimo wszystko pozytywną („potępiłbym go w duchu") deklaruje znikomy odsetek badanych (2% dziewcząt i 1% chłopców). Odpowiedzi tej grupki młodzieży wskazują, że i ona również oburza się, gdy jakiś człowiek krzywdzi drugiego człowieka. Daje jednak temu wyraz w sposób niezbyt pożądany, bo niewystarczający do usuwania zła z naszego życia społecznego.

Niepokój — i to bardzo poważny — budzić musi postawa tej części młodzieży opuszczającej mury szkoły podstawowej na wsi, jaka podkreśliła odpowiedź szóstą („nie wtrącałbym się"). Odpowiedź taką można potraktować nie tylko jako wyraz obojętnej, ale wręcz aspołecznej postawy moralnej badanego. Mimo że odsetek tej młodzieży jest znikomy (4% dziewcząt i 2% chłopców), budzi jednak niepokój, zwłaszcza że ta niewrażliwość na krzywdę drugiego człowieka, jaką wykryto podczas badań, w większym stopniu przejawia się u dziewcząt niż u chłopców. Brak poglądu na wyodrębnioną kwestię wykazała minimalna liczba badanych (1%).

c) Ostatnie pytanie dotyczące normy moralnej, zwanej humanizmem socjalistycznym, i mające na celu wykrycie stopnia uświadomienia moralnego w tym zakresie uczniów kończących szkoły podstawowe na wsi oraz ich osobisty stosunek do tej normy, brzmiało: „Jak postępujesz, gdy Twojemu koledze nie powiedzie się w szkole?" Odpowiadający na to pytanie mieli do wyboru cztery możliwe odpowiedzi, z których powinni byli wybrać jedną i podkreślić ją w otrzymanej ankiecie. Odpowiedzi te były następujące:

	Treść	Dziewczęta	Chłopcy
		w odsetkach	
I.	Postawa pozytywna		
	w tym:	96	93
	1) deklaruje bierne współczucie	18	17
	2) deklaruje udzielanie pomocy	78	76
II.	Postawa niekoleżeńska		
	w tym:	4	7
	1) postawa zadowolenia z niepowodzenia kolegi	1	1
	2) postawa biernej obojętności	3	6

1) współczuję mu,
2) staram się mu pomóc,
3) jestem zadowolony, bo w oczach nauczyciela ja jestem wtedy lepszy,
4) nic mnie to nie obchodzi.

Wyniki badań przedstawiały się następująco:

Jak z powyższego zestawienia wynika, pozytywny stosunek do kolegi reprezentuje 96% absolwentek i 93% absolwentów, w tym czynną pomoc koledze mającemu trudności w nauce deklaruje 78% dziewcząt i 76% chłopców. Biernie współczułoby takiemu koledze 18% dziewcząt i 17% chłopców.

Niekoleżeńską postawę reprezentuje 4% absolwentek i 7% absolwentów. W tym zadowolenie z niepowodzenia kolegi, a więc aspołeczną postawę, zdradza 1% badanych, postawę biernej obojętności wyraża 3% dziewcząt i 6% chłopców. Nie ulega wątpliwości, że w stosunku do tej grupy absolwentów szkoła podstawowa na wsi nie spełniła swojego zadania wychowawczego. I mimo że odsetek tej grupy absolwentów nie jest zbyt wysoki, warto, aby pracujący w tych szkołach nauczyciele zdawali sobie z tego faktu sprawę, zachęcić ich to bowiem może do wzmożenia pracy wychowawczej w omawianej dziedzinie. Aspołeczna postawa ludzi sprzeczna jest bowiem z najbardziej podstawowymi założeniami budowanego przez nas ustroju społecznego.

Na podstawie przedstawionych wyników badań można wyciągnąć wniosek, że w stosunku do około 90% absolwentów szkoła podstawowa na wsi spełnia swoje zadania wychowawcze, jeśli chodzi o akcję uświadamiającą i przekonywającą. Ale jednocześnie znaczy to, że w stosunku do około 10% absolwentów szkoła podstawowa na wsi tego zadania nie spełnia. Można żywić nadzieję, że przedłużenie nauki w szkole podstawowej o rok — jak to zakłada się w dokonywanej obecnie reformie szkolnej — przyniesie poprawę w tej dziedzinie.

Stosunkowo niski odsetek absolwentów szkoły podstawowej na wsi, wykazujących brak uświadomienia moralnego, stanowi mimo pozorów ważny problem z tego przede wszystkim względu, że znaczna część absolwentów tej szkoły poprzestaje na tym stopniu wykształcenia. Niedociągnięć pracy wychowawczej szkoły podstawowej nie będzie więc mogła odrobić szkoła średnia. Wątpliwe jest również, aby niedociągnięcia te mogły odrobić organizacje społeczne działające na wsi, ponieważ zachodzi obawa, że ta właśnie młodzież nie trafi do tych organizacji.

II

Cel badań absolwentów szkoły podstawowej na wsi nie ograniczał się tylko do zarejestrowania stopnia uświadomienia moralnego badanej młodzieży. W istocie autorowi chodziło o zbadanie **wyników wychowania** osiąganych przez wymienione szkoły, wyrażających się przede wszyst-

kim w postawie społecznej wychowanków. Dlatego też w drugiej części badań usiłowaliśmy wykryć stopień uspołecznienia uczniów opuszczających mury szkoły podstawowej na wsi. W tej części badań próbowaliśmy także wykryć, czy istnieje związek między uświadomieniem moralnym a postawą społeczną badanej młodzieży.

Zadania wychowawcze, jakie Partia i Rząd postawiły przed wszystkimi placówkami oświatowo-wychowawczymi działającymi na wsi, wskazują wyraźnie na konieczność wychowania uspołecznianych rolników sprzyjających postępowi społecznemu na wsi, umiejących stosować najnowsze zdobycze nauki i techniki w rolnictwie oraz uznających wyższość zespołowych form i metod produkcji rolniczej. Uspołeczniony obywatel to taki człowiek, który umie współżyć i współdziałać z innymi ludźmi w swoim środowisku społecznym. Takiego zaś obywatela można wychować jedynie wtedy, kiedy podczas jego pobytu w szkole wyrobi się w nim umiejętność współżycia i współpracy z kolegami poprzez udział w pracach różnych organizacji uczniowskich.

Postawa społeczna człowieka jest syntezą elementów intelektualnych, emocjonalnych i wolicjonalnych. Przemożny wpływ wywierają na nią ideały, poglądy i przekonania jednostki oraz jej decyzje i działania. Postawa społeczna człowieka jest bowiem nie tylko wynikiem kształcenia, samokształcenia i samowychowania się wychowanka, ale także, a nawet przede wszystkim, rezultatem jego społecznego zaangażowania się oraz konsekwentnego działania. Wychodząc z tego założenia, przyjęliśmy jako kryterium uspołecznienia absolwentów szkół podstawowych na wsi ich rzeczywisty i aktywny udział w pracach organizacji uczniowskich oraz zespołach świetlicowych.

Podczas badań nie chodziło nam jednak o wykrycie jedynie tylko formalnej przynależności badanej młodzieży do organizacji uczniowskich czy zespołów świetlicowych. Sam bowiem fakt przynależności do jakiejś organizacji społecznej nie świadczy jeszcze o zaangażowaniu społecznym danego ucznia. Autor dążył więc do zbadania rzeczywistej aktywności społecznej uczniów kończących szkołę podstawową na wsi, a nie tylko biernego ich członkostwa w samorządzie uczniowskim, Związku Harcerstwa Polskiego czy zespołach świetlicowych. Dlatego też w przeprowadzonej ankiecie nie pytaliśmy wprost badanych o przynależność organizacyjną, wtedy bowiem nie mielibyśmy prawdziwego obrazu stopnia ich zaangażowania społecznego. Wielu uczniów kończących szkołę podstawową należy bowiem do różnych organizacji jedynie tylko formalnie — nie angażuje się do realizacji zadań, jakie te organizacje stawiają swoim członkom, nie bierze aktywnego udziału w podejmowanych przez te organizacje pracach.

Nie pytaliśmy również badanych uczniów, czy pracują społecznie, bo wtedy odsetek pracujących społecznie mógłby być bardzo duży — niezgodny jednak z rzeczywistością.

Pytania o zaangażowanie społeczne zostały tak przez autora skonstruowane, żeby zdezorientować badanego do tego stopnia, aby zdradził się z tym, czego może nie chciałby zdradzić, gdyby go o to pytano wprost. Usiłowaliśmy więc zdobyć z jednej strony jak najbardziej wiarygodną odpowiedź, mogącą posłużyć do wyjaśnienia wyodrębnionego problemu, a jednocześnie zrobić to w ten sposób, żeby badany nie uświadomił sobie, o co właściwie chodzi badającemu. Tylko bowiem w takim wypadku można było oczekiwać, że badany uczeń da odpowiedź zgodną z prawdą, to znaczy — zgodną z jego osobistym stosunkiem do działalności społecznej, nie będzie natomiast usiłował przedstawić się w lepszym świetle w oczach prowadzącego badania. Chęć taka mogłaby nasunąć się odpowiadającemu już nie tylko ze względu na osobistą sytuację — ankieta była bowiem bezimienna — ale dla zaprezentowania w lepszym świetle swojej szkoły.

Wszystkie te trudności próbował autor przezwyciężyć w ten sposób, że w opracowanej ankiecie zamieścił pytanie: „Jak spędzasz najczęściej czas wolny od nauki w szkole i pracy w domu?" Tak sformułowane pytanie nie budziło w odpowiadającej młodzieży żadnych podejrzeń — badani nie widzieli potrzeby przedstawiania się w lepszym świetle i dlatego odpowiadali, jak sądzić można na podstawie zebranych danych, zgodnie ze stanem faktycznym.

Odpowiadający na pytanie miał do wyboru sześć możliwych odpowiedzi, a mianowicie:

1) czytam książki,
2) chodzę do kina,
3) grywam w karty, szachy, warcaby, domino itp.,
4) odwiedzam kolegów,
5) pracuję społecznie w ZHP, samorządzie uczniowskim itp.,
6) biorę udział w zajęciach zespołów świetlicowych itp.

Zadaniem odpowiadającego było wybranie jednej z powyżej wymienionych odpowiedzi — najbardziej mu odpowiadającej — i podkreślenie jej.

Jak z tego zestawienia wynika, tylko jedna z odpowiedzi dotyczyła pracy społecznej uczniów i jedna zaangażowania w pracy zespołów świetlicowych.

Ukryty sens miało również uszeregowanie możliwych odpowiedzi. Celowo nie została na pierwszym miejscu wymieniona odpowiedź: „Pracuję społecznie", chociaż o zbadanie aktywności społecznej właśnie autorowi chodziło najbardziej. Wymienienie tej odpowiedzi na początku mogłoby bowiem nasunąć badanym, że o zbadanie tej aktywności właśnie chodzi i wobec tego mogła zrodzić się u niektórych odpowiadających pokusa dania odpowiedzi niezgodnej z prawdą, ale za to przedstawiającej ich w lepszym świetle. Umieszczenie tej odpowiedzi na piątej pozycji spowodowało, że czujność badanych uczniów została uśpiona tak dalece, że tyl-

ko ci uczniowie, którzy rzeczywiście pracowali społecznie, wybierali ją i podkreślali.

Zebrane odpowiedzi wskazują wyraźnie na to, że badani uczniowie, kończący szkołę podstawową na wsi, byli rzeczywiście nastawieni na danie odpowiedzi dotyczącej sposobów spędzania czasu wolnego i nie zdawali sobie sprawy z ukrytego sensu pytania, dlatego też dawali odpowiedzi szczere, nie podejrzewając, że w tak błahym pytaniu może być ukryty jakiś inny sens. Wyniki badań są więc najlepszym dowodem, że udało się autorowi uśpić czujność badanej młodzieży i wobec tego można przyjąć, że niski odsetek odpowiedzi wskazujących na pracę społeczną, jako sposób spędzania czasu wolnego, obrazuje istniejący stan aktywności społecznej uczniów kończących szkołę podstawową na wsi. Odpowiedź: „Pracuję społecznie" podkreśliło bowiem zaledwie 8% dziewcząt i 7% chłopców.

Szczegółowe wyniki badania sposobów spędzania czasu wolnego przez badaną młodzież przedstawiają się następująco:

	Treść	Dziewczęta	Chłopcy
		w odsetkach	
1	Czytanie książek	66	59
2	Oglądanie filmów	6	7
3	Gry i zabawy towarzyskie	3	9
4	Odwiedzanie kolegów i znajomych	7	10
5	Praca społeczna w organizacjach uczniowskich	8	7
6	Udział w zajęciach świetlicowych	10	8

Z zestawienia powyższego wynika, że najczęstszą formą spędzania czasu wolnego przez młodzież ostatniej klasy szkoły podstawowej na wsi jest czytanie książek. Taką odpowiedź podkreśliło bowiem 66% dziewcząt i 59% chłopców. Jeżeli taki jest rzeczywisty stan czytelnictwa wśród tej części młodzieży wiejskiej, która kończy szkołę podstawową, to nasuwa się nieodparcie wniosek, że należy zrobić wszystko, aby zapewnić najbardziej wartościowy dobór literatury mieszkańcom wsi. Nie wszystko bowiem, co ludność wiejska czyta, jest w rzeczywistości warte czytania. Na wsi czyta się bardzo często to, co można akurat dostać, a nie zawsze to, co chciałoby się czytać. Nie można także poprzestać tylko na tym, co ludność wiejska chciałaby czytać. Upodobania czytelnicze ludzi wsi są jeszcze bardzo niewyrobione. Kształtowanie tych upodobań jest więc ważnym zadaniem bibliotek wiejskich.

W przedstawionych wynikach badań uderza bardzo niski stopień społecznego zaangażowania się uczniów opuszczających mury szkoły podstawowej na wsi. Bardzo słaba aktywność społeczna wymienionej młodzieży dowodzi braku chęci współdziałania z innymi ludźmi, świadczy o słabej więzi społecznej — wskazuje, że w dziedzinie kształtowania po-

stawy społecznej uczniów szkoła podstawowa na wsi ma jeszcze bardzo dużo do zrobienia.

Jednocześnie wyniki tej części badań potwierdzają tezę, że nawet stosunkowo wysoki poziom uświadomienia moralnego nie staje się automatycznie czynnikiem kształtującym postawę społeczną wychowanków. Samo tylko uświadamianie i przekonywanie nie wystarcza więc do społecznego dojrzewania młodzieży, ponieważ nie kształtuje jednocześnie jej postawy społecznej. Aktywność społeczna absolwentów szkoły podstawowej na wsi tylko wtedy wypływać może z ich uświadomienia, kiedy w procesie wychowawczym w tej szkole praca uświadamiająca zespalać się będzie równocześnie z włączaniem wychowanków do różnorodnej działalności społecznej. Najlepszym terenem takiej działalności dla młodzieży szkolnej są organizacje uczniowskie, dlatego też nie można oczekiwać dobrych wyników wychowania w takiej szkole, w której nie ma sprawnie działających organizacji uczniowskich. Wychowanie uczniów wyższych klas szkoły podstawowej poprzez organizacje uczniowskie jest jedną z bardzo ważnych prawidłowości występujących w procesie wychowania — warunkujących właściwy przebieg i wyniki tego procesu.

Wydaje się również, że gruntowniejsze niż dotychczas przygotowanie teoretyczne nauczycieli do pracy wychowawczej, szczególnie zaś lepsza znajomość zasad, metod i środków oddziaływań wychowawczych sformułowanych przez teorię pedagogiczną i sprawdzonych w praktyce może także wpłynąć na wydatne podniesienie wyników wychowania osiąganych obecnie przez szkoły podstawowe.

Z drugiej jednak strony nasunąć się może przpuszczenie, że wiek, w którym młodzież kończy dotychczas szkołę podstawową, jest zbyt niski dla ukształtowania postaw społecznych jej absolwentów. Być przeto może, że i w tej dziedzinie przedłużenie nauki w szkole podstawowej do lat ośmiu wpłynie na poprawę sytuacji. Jest to jednak tylko hipoteza. Niektórych argumentów za lub przeciw tej hipotezie dostarczyć może doświadczenie zdobyte po kilku latach istnienia i pracy zreformowanej szkoły.

МИРОН КРАВЧИК

ОБЩЕСТВЕННО-МОРАЛЬНАЯ ПОЗИЦИЯ ВЫПУСКНИКОВ НАЧАЛЬНЫХ СЕЛЬСКИХ ШКОЛ

Автор в своей статье представил результат исследования итогов воспитания, полученных в 7-классных начальных сельских школах. Предметом исследовании были выпускники этих школ, основным методом — анкета.

Статья состоит из двух частей.

В первой части автор показывает результаты исследований моральной сознательности

исследуемой молодежи. Эти исследования касались ознакомления и личного отношения выпускников 7-классных начальных сельских школ к выбранным нормам социалистической моральности, а именно социалистическому отношению к работе, к общественной собственности и социалистическому гуманизму.

Во второй части автор представил результат исследования степени общественного вовлечения исследуемой молодежи.

Из статьи выникает, что уровню моральной сознательности не отвечает уровень общественного вовлечения выпускников начальных сельских школ. Таким образом подтвердился одновременно тезис, что сама моральная сознательность без одновременного прививания навыков к общественной деятельности в ученических организациях — не формирует их общественной позиции.

Опираясь на представленные результаты исследований, автор доказывает необходимость оживления деятельности ученических организаций в начальных сельских школах.

В конце статьи автор выдвигает предположение, что более грунтовная теоретическая подготовка учителей к воспитательной работе, а также продление обучения в начальных школах до восьми лет — как предусматривается школьной реформой — может принести значительное улучшение как в повышении уровня моральной сознательности, так и формирования общественной позиции выпускников пореформенной школы.

MIRON KRAWCZYK

SOCIO-MORAL ATTITUDES OF PRIMARY SCHOOL GRADUATES IN THE COUNTRY

In his article the author has presented the results of the effects of educational process achieved by the 7-grade village primary schools. The graduates of these schools had been the subject of his research and a questionnaire had been his fundamental method.

The article consists of two parts. Part 1 brings an account of the examined young people's moral attitudes. The research concerns their knowledge of attitudes towards selected norms of socialist moral standards and particularly socialist attitude to work and to common property, and socialist humanism.

Part 2 presents the results of the estimatets of the social involvement of the graduates.

The article shows that the moral attitudes of the examined graduates represent a higher level than does their social involvement. In this way the author proves the assumption that raising moral standards, without simultaneous encouraging the pupils to take an active part in youth organizations, does not form their social attitudes.

The author proves that the presented results call for enlivening of the activities in youth organizations in the country.

In the conclusion the author expresses the hope that a better theoretical preparation of the teachers as well as adding an extra year in the system of primary schools (along the lines of the new school reform), will improve the situation in both, the level of moral standards, and social involvement of the graduates of the reformed school.

Z ZAGADNIEŃ TEORII PODRĘCZNIKA SZKOLNEGO

Umiejętność korzystania z podręcznika, z książki popularnonaukowej i w miarę możności — naukowej jest dzisiaj doniosłym składnikiem wykształcenia ogólnego w każdej szkole. Szczególnie doniosłym, gdy szkoła nie zamyka tego wykształcenia na określonym kursie wiedzy, lecz otwiera możliwości dalszego kształcenia i samokształcenia. Słabe wyniki nauczania w naszych szkołach pochodzą w dużej mierze stąd, że nie nauczyły one uczniów prawidłowego korzystania z książek i porównywania swego osobistego doświadczenia z doświadczeniem społecznym zawartym w książkach.

W systemie nauczania socjalistycznego samodzielna praca uczniów z książką zajmuje poważne miejsce w realizacji procesu nauczania i jest ważnym zadaniem szkoły. Nie chodzi tu o sprawę techniczno-formalną, lecz o istotne zagadnienie wychowawcze. Kładąc bowiem nacisk na umiejętność studiowania i na potrzeby czytania szkoła musi dopiąć tego, aby wpoić w ucznia tę prawdę, że on sam jest odpowiedzialny za swoje wykształcenie, sam musi brać się do pracy i przez rozumne czytanie kształcić się, albowiem nikt dzisiaj nie może wykształcić go w pełni raz na całe życie.

Na temat znaczenia słowa mówionego i drukowanego jako źródeł wiedzy są zdania, iż w przyszłości słowo drukowane odgrywać będzie w nauczaniu coraz większą rolę. Głosi je m. in. J. Pieter: „Przeważna część osobistej wiedzy uczniów (rozumie się: wiedzy pojęciowej) pośrednio osobistej wiedzy dorosłych, pochodzi z dwóch źródeł: z tzw. żywego słowa, tj. rozmów, oraz z lektury, tj. czytania książek. Osobiste doświadczenie ucznia jest z dydaktycznego punktu widzenia źródłem pomocniczym. Co do roli względnej żywego słowa i lektury rozwój idzie coraz to bardziej ku przewadze czytania nad słuchaniem" [1].

Niepełne i niewłaściwe wyzyskiwanie podręczników w szkole współczesnej nie jest jedynie skutkiem błędów w metodzie nauczania. Przyczyną tego są również błędy i braki koncepcyjne samych podręczników. Pod wieloma względami nie odpowiadają one dzisiejszym zadaniom i potrzebom dydaktycznym. Nie są np. dostosowane do nauczania problemowego. W całej ostrości wyłania się więc problem nowych podręczników różnych typów dla potrzeb szkoły socjalistycznej. Nie tylko dlatego, że gruntownej reformie ulegają programy nauczania i metody. Na obecnych podręcznikach ciążą silnie wady dotychczasowych programów, a prócz nich jeszcze wiele innych błędów zastarzałych, głównie natury dydaktycznej, które nawarstwiały się pod wpływem dawniejszych sy-

[1] J. Pieter: Psychologia uczenia się. Warszawa 1961, PZWS, s. 229.

stemów nauczania, przezwyciężanych obecnie przez pedagogikę socjalistyczną.

Z nieprzystosowania podręczników do dzisiejszych warunków i potrzeb zdają sobie sprawę światlejsi nauczyciele. Domagają się oni nie tylko przezwyciężenia rażących braków i błędów merytorycznych (rzadziej) oraz metodycznych (tych najczęściej), lecz żądają w ogóle nowej koncepcji podręczników, takich, które mogłyby ułatwić im wydatnie organizację procesu nauczania.

Podobne opinie słyszymy w kołach naukowych i politycznych.

W uchwałach VII Plenum KC PZPR o reformie systemu oświaty i wychowania czytamy m. in.: „Przeprowadzenie reformy szkolnictwa wymaga opracowania programów i podręczników szkolnych. W opracowaniu nowych podręczników i programów należy zapewnić udział najwybitniejszych naukoweów i przodujących nauczycieli. Zadaniem nauk pedagogicznych powinno być opracowanie metod wychowania socjalistycznego, wskazanie związków między procesami nauczania i wychowania oraz dostarczenie bardziej skutecznych sposobów działania". [1]

Niewątpliwie dobre podręczniki możemy uważać za jedno z podstawowych narzędzi, które prowadzi praktyków do „bardziej skutecznych sposobów działania".

Pytanie ongiś postawione przez J. Deweya: „jak należy traktować materiał dostarczony przez podręczniki i nauczycieli, ażeby mógł on stać się materiałem dla myślowego opracowania, a nie był tylko gotową strawą umysłową, którą należy przyjąć i połknąć, jak to się robi z pokarmem dostarczonym ze sklepu" [2], należy rozszerzyć, zapytując: jak podać w podręczniku materiał, aby treść i sposób jej przedstawienia ułatwiły realizację zadań nowoczesnego kształcenia.

Zagadnienie podręczników należy do rzędu społecznie najdonioślejszych. Z materiałów XXII Międzynarodowej Konferencji UNESCO (Genewa 1959) dowiadujemy się, że „według dość ścisłych danych połowa produkcji książek w świecie składa się z podręczników szkolnych i że te książki pojawiają się w większych nakładach aniżeli jakikolwiek inny rodzaj publikacji" [3]. Trzeba jeszcze i to dodać, że książki szkolne z reguły nie są tylko raz przeczytane, a potem odłożone na bok, lecz stanowią narzędzie pracy umysłowej przez dłuższe okresy czasu. Tedy podręczniki są arcypotężnym instrumentem kształtowania i rozwoju kultury społeczeństw.

Jedną z przeszkód, którą trzeba usunąć z dróg dojścia do opracowania wartościowych podręczników, jest brak marksistowskiej teorii podręcznika szkolnego. Zagadnieniem tym myśl pedagogiczna mało się intereso-

[1] VII plenum KC PZPR: O reformie szkolnictwa podstawowego i średniego. Warszawa 1961, Książka i Wiedza, s. 416.
[2] J. Dewey: Jak myślimy. Warszawa 1957, Książka i Wiedza, s. 151.
[3] *Sowietskaja Piedagogika* 1960, nr 5.

wała. Ostatnio pojawia się jednak coraz więcej prac z tej dziedziny napisanych przez zawodowych pedagogów. W polskiej literaturze w latach 1950—1962 ukazało się kilka prac poważniejszych, m. in. K. Sośnickiego, W. Czerniewskiego i F. Urbańczyka. Są także próby badawcze, o których mówimy dalej.

Sens badań i studiów

Sens badań i studiów dotyczących podręczników szkolnych może być zasadniczo dwojaki: 1) może polegać na postawieniu pytania — jaki powinien być podręcznik w zależności np. od przedmiotu, klasy, funkcji, które ma spełniać w danym systemie nauczania, itd. i 2) może sprowadzać się do pytania — co jest wart rzeczywiście dany model podręcznika i dlaczego. W pierwszym przypadku odpowiedzią będzie postulowanie określonego wzorca, modelu podręcznika na podstawie praw nauki i doświadczeń praktyki w drodze analizy logicznej przy posługiwaniu się odpowiednimi normami pedagogicznymi.

W drugim przypadku wystąpi czynność oceniania wartości podręcznika jako swoistego dzieła dydaktyczno-naukowego i jego roli jako środka pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkole. Zatem czynność oceniania może mieć charakter intelektualny, zbliżony do recenzji lub empiryczny, badawczy, gdy np. oceniamy przydatność podręcznika w praktyce szkolnej przy pomocy odpowiednich metod badawczych.

Obiektywne wartości danego modelu podręcznika ujawniają się ostatecznie dopiero w praktyce szkolnej. O jego społecznej przydatności decyduje głównie jego jakość — strona naukowa, metodyczna, językowa, graficzna itd. Ale nie tylko. Najlepszy podręcznik, źle wykorzystywany, nie spełnia swej roli społecznej. O tej roli współdecyduje przyjęty i praktykowany system pedagogiczny, postawa nauczyciela i ucznia, umiejętność posługiwania się tym środkiem itp. Często sięga się po opinie nauczycieli na temat przydatności podręczników. Owszem, jest to pożyteczne i cenne. Zbieranie pewnej sumy sądów od praktyków, znających się na rzeczy, może ułatwiać znakomicie zbliżanie się do pewnej idealnej koncepcji podręcznika jako w pewnym sensie wypadkowej tej sumy. Wszelako to nie może wystarczać (jak wykazało doświadczenie ankiety PZWS i *Nowej Szkoły* [1]) dla podjęcia miarodajnej oceny faktycznej przydatności podręcznika, a to ze względu na subiektywizm tych opinii, ich niekompletność i fragmentaryczność. Potrzebne są do tego bardziej obiektywne metody, których dostarczyć może jedynie nauka. O tym, jaką rolę dany podręcznik spełnia w rzeczywistości i w jakich okolicznościach mógłby najlepiej spełniać wyznaczone mu funkcje, można się dowiedzieć tylko na drodze odpowiednich badań empirycznych.

[1] Ankieta pt. „Aby podręczniki były lepsze" z roku 1961/62.

Wszystko to prowadzi do pojęcia metodologii podręcznika. Studia metodologiczne nad podręcznikami obejmować powinny — jak sądzę — cztery grupy problemów:

1) badanie czynników kształtujących określoną koncepcję podręcznika jako dzieła dydaktyczno-naukowego, mającego spełniać ściśle z góry określone funkcje w procesie kształcenia,

2) formułowanie norm, tj. zasad i postulatów dotyczących pisarstwa podręcznikowego jako istotnego składnika warsztatu pracy autorów i wydawców,

3) ustalanie racjonalnych kryteriów oceny wartości istniejących i stosowanych podręczników,

4) opracowanie odpowiednich metod badania przydatności podręczników używanych w praktyce.

Sądzę, że zachodzi konieczność poddania krytyce tradycyjnego sposobu rozumienia samego pojęcia podręcznika. Pod wpływem społecznej praktyki i tradycji utrwaliły się pewne wyobrażenia cech podręcznika. Zwykło się uważać podręcznik za dzieło li tylko kompilacyjne w sensie naukowym i dostosowane do celów nauczania szkolnego w sensie zgodności układu treści z programem nauczania. Ten pogląd nie odpowiada współczesnym wymaganiom. Fakt, że podręcznik jest książką przeznaczoną do pracy szkolnej, nie rozstrzyga jeszcze o tym, że w końcu coś jest podręcznikiem, a nie dziełem naukowym, artystycznym czy traktatem społecznym. Podręcznik jest swoistym dziełem dydaktyczno-naukowym i reprezentuje odrębny rodzaj piśmiennictwa naukowego ze względu na społeczne cele takiej książki, intencje jej autora i sposób opracowania.

Podręcznik nie jest tylko prostym, liniowym rozwinięciem i uszczegółowieniem programu. Jest to swego rodzaju praca twórcza i w pewnej mierze oryginalna. Samodzielna twórczość autora wyraża się tu przede wszystkim w ukształtowaniu określonego dydaktyczno-naukowego założenia. Każdy podręcznik jest uprzedmiotowieniem jakiejś koncepcji, która wyraża się przyjęciem pewnej generalnej zasady jego budowy, odpowiadającej wyznaczonym tej książce funkcjom, zastosowaniem szeregu szczegółowych zasad dydaktycznych w sposobie przedstawienia treści itp. Rozwiązanie każdego elementu struktury podręcznika powinno być podporządkowane ogólnym założeniom i przyjętym zasadom. O tym zaś decyduje wola autora, jego wiedza, doświadczenie, wytrawność i inwencja. Nowoczesnym podręcznikom stawiamy wymaganie, aby były także swoistymi dziełami sztuki literackiej i plastycznej. Stworzenie takiego podręcznika jest rzeczywiście sztuką.

Nie każdy podręcznik bywał prostym odzwierciedleniem panującego w danym okresie systemu teorii i norm pedagogicznych. Zdarzało się często, że to właśnie autor podręcznika swoim dziełem wytyczał nowe koncepcje naukowe i metodyczne nauczania przedmiotu.

Oczywiście, nie każdy podręcznik stosowany w szkole jest takim dziełem naukowo-dydaktycznym o cechach dzieła twórczego i oryginalnego, każdy jednak w pewnej mierze takim być powinien, jeżeli ma być podręcznikiem rzeczywiście dobrym.

Uwypukla to jeszcze bardziej potrzebę rozwijania metodologii podręcznika.

Metody badań nad podręcznikiem

W literaturze pedagogicznej, krajowej i zagranicznej, spotykamy przykłady zastosowania rozmaitych metod do badania określonych aspektów podręczników szkolnych. Nie można powiedzieć, aby to były metody już całkiem dojrzałe i dostatecznie wypróbowane. Niemniej jednak próba zestawienia metod dotychczas stosowanych może się okazać pożyteczna dla dalszych studiów i badań. Podejmujemy tutaj taką próbę, zastrzegając się, że ma ona charakter tylko pewnej propozycji. Otóż na podstawie tego, co znajdujemy na ten temat w literaturze, można by zaproponować wyodrębnienie następujących grup metod:

1) metody logiczno-analityczne
2) metody historyczne
3) metody empiryczne
4) metody analityczno-porównawcze.

Metody logiczno-analityczne. Metoda ta polega na wyprowadzeniu z określonych przesłanek teoretycznych, za pomocą logicznej analizy, wniosków dotyczących różnych zagadnień teorii i praktyki podręcznika. Wśród polskich autorów przedwojennych rozważania takie podejmowali: S. Hessen [1], Z. Mysłakowski [2], R. Ingarden [3], a po wojnie K. Sośnicki [4] i F. Urbańczyk [5]. Z zagranicznych autorów metodą tą posługiwali się I. Pierowski [6] (ZSRR), O. Chlup [7] (CSRS) i inni.

Z praw nauki, a także z analizy koncepcji i tendencji panującego systemu wychowania, jako empirycznej postawy dedukcji autorzy ci wywodzili własne tezy i postulaty mające za przedmiot bądź to problemy roli podręcznika w nauczaniu, bądź dydaktyczne zasady jego budowy czy kryteria oceny, czy wreszcie cały szereg innych, bardziej szczegółowych zagadnień.

[1] S. Hessen: Podstawy pedagogiki. Warszawa 1935.
[2] Z. Mysłakowski: Nauczanie żywe a podręcznik szkolny. Lwów 1936.
[3] R. Ingarden: O roli podręcznika w nauczaniu w szkole średniej, *Muzeum* 1939, zesz. 2
[4] K. Sośnicki: Ogólne założenia podręczników szkolnych. Warszawa 1962, PZWS.
[5] F. Urbańczyk: Jaki powinien być podręcznik dla szkoły korespondencyjnej. Wrocław 1957. Studia Ped. t. VI.
[6] E. J. Pierowskij: Mietodiczeskoje postrojenije i jazyk uczebnika dla sriedniej szkoły. Obszczije triebowanija. Izwiestija Akademii Pedagogiczeskich Nauk RSFSR r. 1955, zesz. 63.
[7] O. Chlup: Nekolik stati k zakladnimu ucivu. Praha 1958 (praca na powielaczu).

Główną podstawą tych rozważań była określona teoria pedagogiczna panująca w danym okresie historycznym oraz odpowiadająca jej praktyka pedagogiczna. Wpływ tradycyjnych poglądów na współczesne rozumienie roli podręcznika w nauczaniu jest wciąż dość duży. Zwłaszcza silnie zaważyły u nas poglądy Z. Mysłakowskiego głoszące, że podręcznik szkolny tylko uzupełnia nauczyciela, przeto zasada jego budowy ma być „logiczna", tj. ma on być zwięzłym kompendium wiadomości, służącym w zasadzie tylko do rekapitulacji wiedzy już zasymilowanej przez ucznia na lekcjach w szkole.

Udaną próbę zastosowania metody logiczno-analitycznej do zarysowania koncepcji podręcznika matematyki dla szkoły korespondencyjnej prezentuje F. Urbańczyk. Na podstawie określenia istotnych cech systemu kształcenia korespondencyjnego dochodzi do następującej tezy: skoro podręcznik dla samouków zastępuje nauczyciela, w takim razie najracjonalniejsze rozwiązanie dydaktycznej jego strony powinno polegać na możliwie wszechstronnym zastosowaniu zasad nauczania i uczenia się, ażeby w ten sposób zbliżyć logiczny tok podania materiału do psychicznego naturalnego toku procesu poznawczego, który występuje w samokształceniu. Na tej podstawie Urbańczyk postuluje logiczno-psychologiczną zasadę budowy podręcznika dla szkoły korespondencyjnej. Innym przykładem tego rodzaju analizy jest praca K. Sośnickiego „Ogólne założenia podręczników szkolnych", w której autor rozpatruje szczegółowo wszystkie elementy struktury podręcznika z pozycji dydaktyki i formułuje szereg postulatów co do sposobów ich rozwiązywania przez autorów w świetle wskazań współczesnej dydaktyki, tworząc w ten sposób niejako zbiór prawideł pisarstwa podręcznikowego.

Metody logiczno-analityczne, aczkolwiek mają bardzo wielkie znaczenie dla rozwijania teorii podręcznika, same nie mogą wystarczać. Nie są bowiem w stanie dać obiektywnej informacji o funkcjonowaniu takiej czy innej koncepcji podręcznika w zmieniającej się rzeczywistości społecznej.

Metoda historyczno-porównawcza. Klasycznym przykładem zastosowania tej metody jest rozprawa W. Czerniewskiego „Wartości dydaktyczne podręczników historii literatury polskiej z okresu międzywojennego" [1]. Autor przeprowadza w niej krytyczną ocenę dydaktycznych i wychowawczych wartości dziesięciu podręczników historii literatury polskiej, wydanych kolejno w latach 1918—1939, które wywarły największy wpływ na treść i metody nauczania literatury polskiej w tym okresie. Na podstawie analizy treści samych podręczników oraz piśmiennictwa polonistycznego ówczesnego okresu (recenzji, sprawozdań z dyskusji, zapisanych wypowiedzi autorów podręczników itp.) autor stara się przedstawić dzieje tych podręczników i rolę, jaką odegrały w wychowaniu, porównując treści

[1] Warszawa 1960, PZWS.

i koncepcje poszczególnych podręczników z obowiązującymi wówczas programami nauczania i konfrontując je z ogólniejszymi założeniami systemu wychowania oraz wynikającymi z nich postulatami dotyczącymi podręcznika.

Lecz wszystkie analizy historyczno-porównawcze mogą być przydatne w rozwiązywaniu aktualnych problemów podręczników tylko o tyle, o ile stanowią w jakimś stopniu kontynuację dyskusji na ogólniejszy temat: czego dzisiaj nauczać w szkole i jak nauczać. Koncepcję podręcznika trzeba bowiem rozpatrywać na szerokim tle tendencji rozwojowych systemu wychowania.

Mogłoby się wydawać, że rolę danego podręcznika w wychowaniu (w rozumieniu szerszym) można by oceniać naprawdę dopiero z perspektywy historycznej, gdyż faktyczne wartości podręcznika ujawniają się dopiero w dłuższej próbie czasu. Trudno przecież byłoby orzec coś pewnego o podręczniku, którego żywot zaledwie się rozpoczyna i nie przekracza jeszcze jednego roku czy dwóch. Z drugiej jednak strony — studia historyczne nad podręcznikami wyeliminowanymi już dzisiaj z obiegu nie mogą się opierać na wystarczających przesłankach rzeczowych, ponieważ dawniejsze oceny, utrwalone na piśmie, przeważnie oderwane są od praktyki i pochodzą najczęściej od specjalistów-teoretyków, a nie od praktyków. Dochodzi tu jeszcze inna trudność — dawniejsze podręczniki trzeba oceniać przy pomocy dwojakich kryteriów: obowiązujących dawniej i przyjętych dzisiaj. Często kryteria te są sprzeczne i wzajemnie się wykluczają (np. w kwestii interpretacji ideologicznych wartości podręczników międzywojennych i dzisiejszych). Dlatego też studia historyczne sprowadzają się raczej do śledzenia przez pryzmat podręczników dziejów kształtowania się koncepcji i metodyki nauczania danego przedmiotu, a nie do badania roli samych podręczników.

Metody empiryczne. Są to przede wszystkim eksperymenty o charakterze dydaktycznym lub psychologicznym, zależnie od celu i metod badań. Jako przykład **eksperymentu dydaktycznego** wskazać można badania dydaktyczne K. Lecha. Eksperyment ten polegał na wypróbowaniu na lekcjach w klasach eksperymentalnych fragmentu podręcznika fizyki, specjalnie opracowanego przez prowadzącego badania i na porównaniu wyników nauczania w klasach eksperymentalnych z wynikami osiągniętymi w tzw. klasach kontrolnych, które pracowały na podręcznikach obowiązujących i posługiwały się utartymi metodami nauczania.

Fragment podręcznika — w danym przypadku rzecz dotyczyła rozdziału o prawie Archimedesa w fizyce dla klasy VI — został opracowany według specjalnej koncepcji obmyślonej przez autora badań. Koncepcja dydaktyczno-naukowa była podporządkowana szerszej koncepcji nauczania, również zaprojektowanej przez autora. Podręcznik w wersji eksperymentalnej stanowił tylko jeden składnik tej koncepcji i był badany jako

środek służący jej realizowaniu. (Chodzi o znany system K. Lecha polegający na rozwijaniu myślenia przez łączenie teorii z praktyką) [1].

Eksperyment z fragmentem podręcznika opierał się w danym przypadku na zachowaniu jak najściślejszego związku pomiędzy metodą podania materiału w podręczniku i metodą stosowaną przez nauczyciela na lekcjach. Po drugie — miarą istotną przydatności przygotowanego rozdziału podręcznika musiały być w ostatecznym rachunku wyniki nauczania — statystyczne i jakościowe, ściślej — porównanie wyników w klasach eksperymentalnych i kontrolnych.

To właśnie nastręcza wiele trudności. Aby podobny eksperyment „podręcznikowy" zastosować z powodzeniem, trzeba mieć lub przyjąć wyraźnie sprecyzowaną ogólniejszą koncepcję nauczania oraz trzeba mieć lub przyjąć wyraźną koncepcję podręcznika w myśl tej teorii.

W warunkach eksperymentu, kierowanego i kontrolowanego bezpośrednio, stosunkowo łatwo jest zabezpieczyć względną zgodność metody nauczania „pisanej" w podręczniku z metodą „mówioną" przez nauczyciela. Ale w normalnej, pospolitej praktyce szkolnej taka zgodność ścisła ma niewiele szans. Ponadto bardzo trudno jest określić w jakiś wymierny sposób faktyczny „udział" podręcznika w kształtowaniu wyników nauczania. A wreszcie czy na podstawie kilkunastu lekcji w kilku szkołach można się upewnić, że podręcznik jest rzeczywiście trafnie rozwiązany?

Jednak dokonany eksperyment zwraca uwagę na znaczenie podręcznika jako ważnego środka nauczania, w szczególności podkreśla jego związek z metodą nauczania, a także stawia sprawę wyrabiania u uczniów nawyków pracy z książką już w szkole podstawowej.

Eksperyment z pozycji psychologii. Innego rodzaju eksperymenty w dziedzinie podręczników przeprowadzają psychologowie. O ile pedagoga interesują głównie takie kwestie, jak cel, treść, organizacja, metody i wyniki nauczania, to psycholog stawia pytania dotyczące prawideł funkcjonowania różnorodnych mechanizmów psychicznych w toku uczenia się i uwagę swoją kieruje na osobiste, subiektywne okoliczności uczenia się. Najczęściej są to badania tzw. recepcji podręcznika. W tym przedmiocie badania przeprowadzali: W. Szewczuk [2] (badania nad myśleniem i rozumieniem zdania), J. Pieter [3] (recepcja lektury) i inni. Opiszemy jeden taki eksperyment, który przeprowadziła M. Brachacka [4].

Stwierdzając, że podręczniki szkolne pisane są bardzo różnie — od bardzo zwięzłych do bardzo rozwlekłych, które uczniowie porównują do informatora telefonicznego, psycholog postawił następujące pytanie: w jakich warunkach teksty dane do wyuczenia mogą zostać maksymalnie

[1] K. Lech: Rozwijanie myślenia uczniów. Warszawa 1960, PZWS.
[2] I. Szewczuk: Z badań nad myśleniem. Rozumienie zdania. *Zeszyty Naukowe Uniw. Jag.* Kraków 1957, nr 72.
[3] J. Pieter: Czytanie i lektura. Katowice 1961, Wydawnictwo „Śląsk".
[4] M. Brachacka: Podręcznik na warsztacie psychologa. *Nowa Szkoła* 1962 r., nr 3.

zapamiętane i co jest istotną przyczyną lepszego przyswojenia tych treści? Badaniu podlegały podręczniki historii i anatomii. Odpowiedzi na postawione pytanie miał dostarczyć eksperyment. Organizacja eksperymentu sprowadzała się do zastosowania różnych wersji tekstów — dłuższych i krótszych, identycznych co do treści, a różniących się tylko pod względem formy. Wersję dłuższą otrzymano przez dodanie pewnej ilości słów do krótszej, nic nie wnoszących do treści, a jedynie rozszerzających tekst przez opisanie. Metoda polegała na badaniu procesów zapamiętywania przy pomocy tzw. szczegółów pozytywnych (metoda zaprojektowana przez M. Kreutza). Wielokrotnie powtórzone próby potwierdziły, że istnieje ogromna zależność pomiędzy zapamiętywaniem treści a formą podania uczniowi treści w tekście. Okazało się, że „rozwadnianie" treści w nadmiernej ilości słów nie wnoszących nic konkretnego do treści w żadnym razie nie usprawnia procesów zapamiętywania. Wydaje się, że właśnie tego rodzaju badania psychologiczne i im podobne mogłyby najwydatniej przyczynić się do właściwego rozwiązania na drodze naukowej różnych problemów teoretycznych i praktycznych tyczących się podręczników szkolnych. Niestety, psychologia dotychczas badań takich podejmowała niewiele. Była to dotkliwa przeszkoda w rozwijaniu metodologii podręcznika.

Żadna nauka, a więc i dydaktyka, nie może się dzisiaj rozwijać bez korzystania z dorobku innych, pokrewnych nauk. Badaniem procesu nauczania każdego przedmiotu zajmują się głównie dwie nauki: dydaktyka, ściślej — metodyka nauczania i psychologia uczenia się (nauczania).

Dla rozwijania teorii podręcznika celowe byłoby — jak podkreśla J. Pieter [1] — wyjaśnianie na drodze psychologicznych badań związków i zależności pomiędzy właściwościami tzw. źródeł wiedzy a przebiegiem i wynikami procesu uczenia się. Istnieje tu cały szereg problemów niewystarczająco dotychczas rozwiązanych przez naukę, a mianowicie: jak dalece właściwości źródła, tj. żywej mowy, lektury wyznaczają przebieg poznawania określonej wiedzy i jakie są jego rezultaty. Co i jak ze źródła wiedzy przedostaje się do umysłów uczniów? W jakich warunkach przedostaje się stosunkowo najwięcej i najlepiej ze „źródła" do umysłu uczących się? Jakie okoliczności upośledzają przyjmowanie wiedzy ze słowa żywego i z lektury — i wiele, wiele innych.

Metoda analityczno-porównawcza. Polega ona na badaniu różnych problemów związanych z treścią, metodyką i technicznym ukształtowaniem podręczników przez porównywanie analogicznych podręczników różnych krajów. Nie chodzi tu o poszukiwanie gotowych wzorów i mechaniczne ich przenoszenie z kraju do kraju. Sens analiz porównawczych sprowadza się do wymiany doświadczeń naukowych, dydaktycznych i wydawniczych. Lepiej możemy ocenić swoje koncepcje i wartości danego

[1] J. Pieter: Psychologia uczenia się. S. 275.

podręcznika wówczas, gdy poznamy koncepcje innych. To pomaga także w skuteczniejszym dopracowywaniu się dobrych własnych koncepcji.

Celowe jest porównywanie podręczników i organizowanie wymiany doświadczeń na tym polu przede wszystkim pomiędzy krajami socjalistycznymi ze względu na wspólne cechy pedagogiki i polityki oświatowej.

W krajach kapitalistycznych treść i formy książek szkolnych podlegają wpływom, często przeciwstawnym, najróżnorodniejszych ośrodków, jak partie polityczne, kościół, regionalne władze administracyjne, wspólnoty interesów, komercjalne przedsiębiorstwa, towarzystwa oświatowe itp. W krajach tych opracowywanie książek szkolnych jest rzeczą prywatnych wydawców i stowarzyszeń.

W krajach socjalistycznych przygotowywanie książek szkolnych jest wysoce odpowiedzialnym społecznym zadaniem, jest wspólnym dziełem postępowych nauczycieli, naukowców, praktyków, znawców rozmaitych dziedzin życia i nauki. Z inicjatywy instytucji wydawniczych została nawiązana pomiędzy krajami socjalistycznymi stała współpraca w celu przeprowadzania analiz porównawczych. Wyjaśniono już wspólnie niejedną kwestię z zakresu teorii i praktyki działalności wydawniczej — inne są w toku lub oczekują rozwiązania.

Korzystanie z analiz porównawczych napotyka pewne trudności. W poszczególnych krajach występują w szkolnictwie różnice programowe i ustrojowo-organizacyjne. Toteż analiza podręczników musi obejmować również kwestie programowe, siatki godzin itp.

Charakterystyczne jest, że inicjatywa studiów porównawczych nad podręcznikami zrodziła się na terenie instytucji wydawniczych krajów socjalistycznych. Volk und Wissen (NRD), PZWS (Polska), Uczpiedgiz (ZSRR) powołały u siebie specjalne komórki badawczo-metodologiczne, którym powierzono także współpracę międzynarodową w dziedzinie analiz porównawczych. W polu zainteresowania tych instytucji znalazły się również sprawy organizacji i techniki wydawniczej.

Wymianę doświadczeń w dziedzinie podręczników podejmuje w skali międzynarodowej także UNESCO.

Metody badania przydatności podręcznika dla szkoły korespondencyjnej

Szkolnictwo korespodencyjne posługuje się odrębnymi podręcznikami przystosowanymi do swoich celów i warunków. W latach 1950—1963 ukazało się ponad 60 pozycji podręcznikowych do różnych przedmiotów i klas liceów i techników korespondencyjnych. Podręczniki te prezentują odrębną koncepcję dydaktyczną pod względem struktury treści, doboru i układu materiału oraz sposobu jego przedstawienia. Autorzy starali się przystosować je maksymalnie do wymagań tej szkoły, której głównym

zadaniem jest organizowanie pracy samokształceniowej uczniów. Warto tu podkreślić, że stworzenie serii podręczników dla samouków jest doniosłą społeczną zasługą polskich instytucji wydawniczych, zwłaszcza zaś Państwowych Zakładów Wydawnictw Szkolnych, które zapoczątkowały inicjatywę w tym kierunku.

W latach 1960/62 przeprowadziliśmy badania nad przydatnością podręczników matematyki dla liceów i techników korespondencyjnych. Dotyczyły one przydatności tych podręczników w pracy samokształceniowej uczniów oraz w pracy konsultacyjnej nauczycieli.

Przydatność podręcznika w pracy uczniów określiliśmy jako uwarunkowanie przez ten podręcznik sposobów samodzielnego organizowania działalności poznawczej przez samouków i wpływ tych sposobów na wyniki tej działalności.

W pracy nauczyciela przydatność podręcznika wyraża się w świadomym i celowym wyzyskiwaniu jego dydaktyczno-naukowych wartości w procesie kierowania samokształceniem, zwłaszcza zaś w zakresie wdrażania uczniów w racjonalne metody samodzielnego uczenia się z podręcznika.

Założyliśmy tedy, że w kształceniu korespondencyjnym istnieją potrójne przyczynowo-skutkowe zależności związane z podręcznikiem, a więc że przebieg i wyniki uczenia się samodzielnego zależne są od: 1) jakości podręcznika, 2) umiejętności samodzielnego posługiwania się tym środkiem przez uczniów oraz 3) pomocy świadczonej w tym względzie uczniom przez nauczycieli-konsultantów.

Badanie przydatności podręcznika w pracy samouka

Konkretnym przedmiotem badań były współzależności między podręcznikiem i uczeniem się w zakresie:

a) jasnego rozumienia treści podręcznika przez samouka,

b) przechodzenia samodzielnie od poznania rzeczywistości przez rozumienie do poznawania przez myślenie i działanie (abstrakcyjne i praktyczne),

c) organizowania skutecznej samokontroli własnych postępów stosownie do celów pracy na każdym etapie uczenia się oraz do wymagań rzeczowych i formalnych szkoły,

d) stosowania przez samouka racjonalnego toku i metod uczenia się w oparciu o podręcznik.

Wychodziliśmy z założenia, że każde ogniwo działalności samouka kierowane jest mniej lub bardziej wyraźnie przez podręcznik specjalnie w tym przecież celu napisany.

Uznaliśmy, że dla dydaktycznych powodzeń pracy samouka najistotniejsze znaczenie ma prawidłowe realizowanie dwóch ogniw procesu samokształceniowego, tj. poprawnego i gruntownego zrozumienia treści podręcznika oraz dokonywania stałej samokontroli własnych wyników w każ-

dej fazie procesu uczenia się. Przy tym w obu tych ogniwach uczenia się zaznacza się bardzo silnie moment samodzielności samouka i ten moment był w badaniach rozpatrywany dość gruntownie. Samodzielność uczenia się rozpatrywaliśmy w dwojakim sensie: w sensie uczenia się bez stałego odwoływania się do pomocy nauczyciela oraz w sensie samodzielnego rozwiązywania przez samouka zadań i problemów na drodze łączenia myślenia z działaniem, jedności poznania i działania. Zastosowaliśmy różne metody. Z grubsza można by je podzielić umownie na metody **subiektywne**. zdążające do uzyskania materiału odzwierciedlającego subiektywne sądy uczniów i nauczycieli o podręcznikach oraz metody **obiektywne** polegające na obserwowaniu faktycznego przebiegu pracy uczniów i nauczyciela oraz na analizowaniu uzyskiwanych wyników. Metody subiektywne dotyczyły zbierania opinii uczniów i nauczycieli o przydatności podręczników w wyłuszczonym wyżej znaczeniu, a więc ich sądów o wadach i zaletach podręczników, o własnych metodach pracy itp. (za pomocą ankiety, wywiadów, rozmów, dyskusji na konferencjach szkolnych).

Dane o rzeczywistym przebiegu pracy samokształceniowej z podręcznikiem zbieraliśmy drogą obserwowania autentycznej pracy samouków w domu i w szkole, kolokwiów i egzaminów, konsultacji grupowych i indywidualnych oraz poprzez analizę prac kontrolnych uczniów i ich zeszytów przedmiotowych. Szczególnie obfitego i cennego materiału spostrzeżeniowego dostarczyły obserwacje samodzielnej pracy uczniów (w tym protokoły samodzielnego uczenia się lekcji z podręcznika, specjalnie aranżowanych w szkole oraz swobodnego uczenia się w domu), rozmowy z nimi oraz analiza zeszytów przedmiotowych, które w tym systemie kształcenia są bardzo ważnym narzędziem dydaktycznym (odzwierciedlają faktyczny przebieg pracy ucznia — sposób uczenia się, błędy, trudności itp.). W ten sposób metody subiektywne i obiektywne wzajemnie się kontrolowały i dopełniały.

Przeprowadzone badania miały charakter badań dydaktycznych. Interesowała nas szczególnie struktura pracy samokształceniowej na tle podręcznika przeznaczonego dla tego rodzaju pracy, inaczej — zajmowaliśmy się ustaleniem związków pomiędzy działaniem przy pomocy określonych środków a skutkami tego działania według schematu: źródło informacji (tekst) — odbiór tej informacji i sposób jej przyswajania (działalność ucznia) — skutek (wynik uczenia się). Nie badaliśmy natomiast istoty samych zjawisk psychicznych w procesie uczenia się ani też wpływu subiektywnych właściwości psychicznych (pamięci, uwagi, zdolności itp.) poszczególnych uczniów na przebieg tych procesów. Całą uwagę koncentrowaliśmy natomiast na formach i wynikach działalności w sensie dydaktycznym.

Do najtrudniejszych problemów metodycznych w badaniach nad przydatnością podręczników należy niewątpliwie ustalenie właściwych kryteriów tejże przydatności. Spostrzeżenia z praktyki trzeba w tym przy-

padku przełożyć w pewnym sensie na oceny, a oceniać znaczy poniekąd mierzyć. Aby ocenianie nie było subiektywne, dowolne, należy zracjonalizować narzędzia oceny przez ich możliwie dokładne zdefiniowanie i skonkretyzowanie. Mamy w tym przypadku oceniać skutki zastosowania podręczników jako określonych przedmiotów, lecz poprzez działania ludzi na tych przedmiotach. W tych okolicznościach mierniki oceny nie mogą być po prostu wielokrotnościami umownej jednostki miary. Jedyną możliwością jest tutaj porównywanie odchyleń in plus czy in minus faktycznego stanu rzeczy od pomyślanego ideału — wzorca. Wzorzec ten dotyczy zarówno modelu podręcznika, jak i modelu samokształcenia. W ten sposób proces oceniania układa się w schemat, który w uproszczeniu można by przedstawić tak: założony cel (s) — działanie — rezultat działania (s1). Jako obiektywne mierniki rezultatów pracy ucznia przyjęliśmy: 1) osiągnięcia ucznia w nauce, 2) trudności w uczeniu się, 3) błędy (w wynikach i błędy uczenia się). Przy możliwie ścisłym określeniu zadań podręcznika dla samouków na tle właściwości procesu samokształcenia mogliśmy rozpatrywać sytuacje konkretne, w których zamierzony cel „s" ujawniał się faktycznie jako skutek „s1" odbiegający mniej lub więcej od „s" i będący następstwem trudności i błędów czy to po stronie podręcznika, czy po stronie ucznia. We wszelkim uczeniu się mamy do czynienia z próbami mniej lub więcej nieskutecznymi, czyli z trudnościami i błędami. Znając te trudności i błędy oraz ich źródła, zyskujemy tym samym podstawę do wnioskowania o przydatności podręcznika. W ten właśnie sposób postąpiliśmy w naszych badaniach, i to okazało się dość płodne. Przy czym rozpoznawaliśmy trudności i błędy uczniów w czterech zakresach: w zakresie organizacji pracy samokształceniowej, którą implikuje samoukowi budowa podręczników, w zakresie procesów rozumowania treści, w zakresie realizowania przez samouka ogniwa samokontroli oraz w zakresie metod uczenia się samodzielnego (zakres i stopień samodzielności).

Jednakże nasuwa się tutaj szereg poważnych trudności natury metodologicznej, a główna polega na znalezieniu podstawy do uzasadnionego rozstrzygania o tym, które to trudności, które to błędy merytoryczne i dydaktyczne popełniane przez samouka mają swe źródła rzeczywiście w podręczniku, a nie poza nim. Rzecz to skomplikowana, bo przecież przebieg pracy, metoda i ostateczne wyniki zależne są od splotu różnych i zmiennych czynników i okoliczności od ucznia zależnych i niezależnych, subiektywnych i obiektywnych, jawnych i ukrytych, prostych i złożonych, podlegających kontroli i spontanicznych itd.

O tym, jak implikacje i sugestie autora podręcznika, skierowane do samouka, działają w jego umyśle, dokładnie wiedzieć nie możemy. Niemniej jednak istnieją pewne zasady i pewne sposoby, których przestrzeganie jest warunkiem koniecznym sukcesu samouka. Podsuwa je podręcznik, objaśnia i uzupełnia nauczyciel, a przestrzegać musi sam uczący się.

W tym właśnie obszarze można odnajdywać te związki w pryzmacie błędów i trudności samouka oraz uzyskiwanych przezeń wyników.

Ale co się tyczy związku podręcznika z wynikami nauczania, to trzeba tu wysunąć analogiczne zastrzeżenia. Czy można stwierdzić wpływ podręcznika na wyniki i uchwycić rozmiary tego wpływu? Sądzimy wszelako, że w kształceniu korespondencyjnym zagadnienie to musi być jednak tak właśnie postawione. Istnieje pewna możliwość wykrycia tego wpływu, gdyż w kształceniu tym podstawową formą uczenia się jest studiowanie tekstów, a wyniki nauczania (uczenia się) muszą odzwierciedlać w dużym stopniu ilościowe i jakościowe opanowanie tekstów przez uczącego się. W tej szkole przyczyna główna powodzeń lub niepowodzeń dydaktycznych tkwi w pracy samokształceniowej ucznia, pośrednio zatem i w narzędziach tej pracy.

Badanie przydatności podręcznika dla samouków w pracy konsultacyjnej nauczycieli

Zakładając, że przydatność podręcznika jest uwarunkowana także umiejętnością uczniów posługiwania się nim, ta zaś z kolei w dużym stopniu od tego, jak nauczyciele wdrażają ich w tę umiejętność, wysunęliśmy w problematyce badań również i to zagadnienie.

Specyficznym momentem pracy nauczyciela szkoły korespondencyjnej jest nie tylko nauczanie danego przedmiotu — matematyki, fizyki, chemii itd., lecz także nauczanie metodyki samodzielnego uczenia się. Moment ten powinien przewijać się przez wszystkie ogniwa konsultacji grupowych oraz przez wszystkie inne formy kierowania samokształceniem. Te czynności dydaktyczne nazywamy wdrażaniem do samokształcenia. Wdrażanie zaś do samokształcenia polega w dużym stopniu na wyrabianiu u uczniów umiejętności racjonalnego posługiwania się podręcznikiem, z którym cała działalność poznawcza ucznia jest jak najściślej związana. Działalność ta doskonali się stopniowo, w miarę jak pojedyncze operacje i czynności w trakcie recepcji zawartości podręcznika stają się dla ucznia przedmiotem jego uwagi, jego własnej obserwacji, wyodrębnionym z całokształtu impulsywnej działalności, tj. w miarę tego, jak zostają poznane. Gdy już zostały poznane, wówczas dopiero można się nimi posługiwać świadomie i celowo, a zarazem bardziej efektywnie. Każdy element tekstu podręcznika aż do najdrobniejszego szczegółu posiada swoje określone przeznaczenie i uzasadnienie. Zatem wdrażać ucznia do samodzielnego studiowania podręcznika znaczyłoby tyle, co pomagać mu rozumieć stopniowo coraz lepiej treść, strukturę i rolę podręcznika oraz świadomie i celowo spożytkowywać każdy element podręcznika zgodnie z jego poznawczym i metodycznym przeznaczeniem i uzasadnieniem.

Pod tym kątem analizowaliśmy pracę nauczycieli szkół korespondencyjnych.

Posłużyliśmy się analogicznymi metodami jak w badaniu pracy samokształceniowej uczniów. I tu przedmiotem rozmów były opinie nauczycieli na temat roli podręczników jako narzędzi kierowania samokształceniem (na podstawie ich doświadczeń z praktyki) a przedmiotem obserwacji i analiz — sposoby pracy nauczycielskiej, głównie te, które są związane z wyzyskiwaniem podręcznika w procesie kierowania samokształceniem w takich formach pracy dydaktycznej, jak konsultacje grupowe, konsultacje indywidualne (pisemne i ustne), kolokwia, egzaminy, prace kontrolne (recenzowanie).

ЧЕСЛАВ МАЗЯЖ

ИЗ ВОПРОСОВ ТЕОРИИ ШКОЛЬНОГО УЧЕБНИКА

Современная школа, опирающаяся на новую программу обучения и новые методы, требует новый тип учебника. Учебник становится сегодня существенным средством обучения, развивающим умственную активность и самостоятельность учеников, а также подготовляющим к самообразованию. Поэтому существует необходимая потребность развития марксистской теории школьного учебника. Учебник надо рассматривать как дидактично-научное произведение со своеобразной структурой содержания и формы, а также со своеобразными дидактично-воспитательными функциями. Научные работы над учебниками могут касаться: 1) теории построения учебника, а значит принципов подбора расстановки содержания, методических, литературных, художественных, технических средств, а также критерий оценки учебника и 2) — придатности определенных учебников в школьной практике в зависимости от разных факторов — а значит в зависимости от принятой в теории и практике системы обучения, от качества учебника и метода пользования им учителями и учениками, от предмета обучения, класса, степени в типе школы и т. д.

В педагогической литературе мы встречаем различные методы, которыми пользуются до сих пор в исследованиях над различными аспектами учебника как дидактично-научного произведения, а среди них: 1) исторические методы, 2) логично-аналитичные, 3) эмпиричные, 4) аналитично-сравнительные. К достижению новой адекватной концепции учебника ведет дорога прежде всего через экспериментальные пробы.

Необходим особый тип учебника, предназначенного для самоучек и приспособленного к потребностям и условиям корреспонденцийного обучения. Автор провел эмпиричные исследования о придатности учебников математики, применяемых в настоящее время в общеобразовательных и профессиональных средних школах, и представил методы, которые применил в этих исследованиях.

CZESŁAW MAZIARZ

SOME PROBLEMS IN THE THEORY OF SCHOOL TEXTBOOK

Modern School with its new syllabi and new methods requires new textbooks. Textbook is becoming an essential means of developing pupil's intellectual independence and activeness, and of preparing him to the process of self-instruction. Therefore it is necessary to develop a marxist theory of the school textbook. Textbook should be looked upon as a didactic and scientific work having specific form and contents as well as didactic and educational functions. The studies and researches on textbooks may deal with: 1. Theory of textbooks structure that is the principles of selecting the material and arranging it; principles of selecting methodical, literary, artistic and technical means; and criteria of evaluation. 2. Degree of usefulness of particular textbooks in the teaching process according to many factors like the adopted, in theory and practise, system, textbook's quality, methods of employing it by the teacher and the pupil, subject, grade, form, type of school etc.

In pedagogical literature one finds various methods employed in examining various aspects of textbook as a didactic and scientific work. One finds among them: 1. historical methods, 2. logical analytical methods, 3. empirical methods, 4. analytical comparative methods. Experiment is the most reliable way of arriving at a new adequate concept of textbook.

There is a need for a special type of textbook for self-instruction, which would meet the needs and conditions of correspondence courses. The author has conducted an empiric examination of the usefulness of the textbooks in mathematics used in secondary schools of general instruction and secondary vocational schools. He presents the methods applied in his research.

MARIAN WDOWKA
Łódź

TELEWIZJA I FILM W SŁUŻBIE SZKOŁY

Szkoła w tej chwili obserwuje z pewnym niepokojem, co się dzieje w filmie i TV. Szkoła przeżywa okres przygotowawczy do reformy szkolnej, zmierzającej do przeistoczenia szkoły tradycyjnej w nowoczesną. A trudno będzie sobie wyobrazić szkołę nowoczesną bez odpowiednich pomocy naukowych, bez zbadania, jakie zmiany trzeba przeprowadzić w programach szkolnych i w metodach pracy nauczyciela, by podążać za postępem czasu i techniki.

Szkoły usiłują dostosować się do nowych wymagań życia, ale wciąż nie nadążają za nowymi wiadomościami, które przeciekają do świadomości ucznia poprzez radio, film i TV. Uczniowie, wzbogaceni o te nowalijki, przychodzą do szkoły sprawdzać, czy wie o nich szkoła. Słowem, uczeń zdobywa dzięki filmom naukowym i TV pewne wiadomości poza szkołą, w domu. Wkrótce jednak szkoła będzie musiała tu przejąć w swe ręce inicjatywę i brać czynny udział w opracowywaniu programów radiowych i telewizyjnych dla celów nauczania i wychowywania młodzieży. Wykonanie tego zadania nie będzie łatwe dla nauczycieli. Toteż wymaga ono specjalnego rozpatrzenia i przedyskutowania.

Wiadomo, że tematyka dziecięca i młodzieżowa w literaturze jest uboga. Literaturą dziecięcą niewielu pisarzy się zajmuje, a ci, którzy piszą dla dzieci i młodzieży, uważani są niejednokrotnie przez krytyków za pisarzy drugiej kategorii.

Teatr dziecięcy i młodzieżowy w Polsce prawie nie istnieje. Próby zorganizowania teatru młodzieżowego kończą się przeważnie fiaskiem. Lalkowe teatry nolens volens wypełniają lukę teatru dziecięcego.

Radio prowadzi słuchowiska dla dzieci młodszych i dla starszej młodzieży ze zmiennym szczęściem.

Tematyka dziecięca i młodzieżowa w filmie jest również uboga, cierpi na jednostajność. Filmy przeznaczone dla dzieci opierają się przeważnie na wątku baśniowym. Cóż, kiedy baśnie w filmie kukiełkowym i wycinance krótkometrażowej nie są interesujące ani pod względem treści, ani pod względem inscenizacji. Ugrzecznione, wystylizowane i wyidealizowane laleczki w uproszczonych, pozbawionych podkładu dramaturgicznego powiastkach nie trafiają do dzieci. Odpowiednich scenariuszy wciąż odczuwa się dotkliwy brak.

Wytwórnia Filmów Oświatowych ubiega się w szkole o „rząd dusz". Wytwórnia jednak dotychczas nie potrafiła się skupić na tematyce szkolnej, wykazując pod tym względem w gatunkach tworzonych filmów wyraźną nieporadność. Nie potępiamy w czambuł całej produkcji WFO, gdyż zrealizowała ona niektóre filmy naukowe, które są arcydziełami, znajdującymi uznanie wśród młodocianych widzów i ich nauczycieli. Niemniej musimy stwierdzić, że wiele jest także filmów nieudanych lub wręcz złych.

Filmy oświatowe, ściślej mówiąc, filmy szkolne winny być wysokiej klasy zarówno pod względem formy, jak i pod względem treści. Nie wystarczy przy wytwarzaniu filmów szkolnych zatrudnić scenarzystę, operatora, reżysera. Winni tu zabierać głos, prócz konsultantów z danej dziedziny nauki, również psycholog, socjolog, nauczyciel.

Nauczyciela dyscypliny, o której film ma traktować, należałoby postawić przed konsultantem lub na równi z konsultantem. Wydaje mi się jednak mimo wszystko, że w obecnych warunkach WFO jest instytucją najbardziej powołaną do kręcenia filmów telewizyjnych na użytek szkolny. Innym wytwórniom można by pozostawić wytwarzanie filmów telewizyjnych dla bawienia, informowania, a czasem nawet wychowywania dorosłych poza szkołą. Trzeba tu się zastrzec, że reżyserowi nigdy nie powinno być wolno kręcić filmu li tylko dla samej funkcji uczenia. Najlepiej zachować umiar przy realizowaniu filmu, doprowadzając do tego, by poprzez zabawę uczyć i wychowywać. Jeżeli się nie uda zastosować wszystkich trzech czynników, stosujmy przynajmniej dwa: bawiąc uczyć, bawiąc wychowywać, albo ucząc wychowywać, czy wychowując uczyć. Nie możemy sobie wyobrazić filmu, który by uczył, ale zarazem wypaczał charakter, np. podawał dokładną informację, jak kształcić w fachu „kieszonkowca".

Jaki powinien być film szkolny? Jakie powinny być jego rodzaje? Czy za podstawę podziału przyjąć charakter i treść filmu: film dokumentalny, film naukowy, film fabularny? Czy też tworzywo postaci aktora: lalka, kukiełka, rysunek, żywy aktor?

Sądzę, że wszystkie rodzaje twórczości filmowej powinny znaleźć się w szkole. Po filmie naukowym czy dokumentalnym pozwólmy młodzieży szkolnej uśmiechnąć się na jakimś krótkometrażowym dowcipnym filmie komediowym. Dla młodzieży będzie to zupełnie obojętne, czy to będą filmy rysunkowe, lalkowe czy aktorskie.

Różni prorocy przepowiadają, że w krótkim czasie telewizja zastąpi film i radio, a nawet teatr, że jedną z najważniejszych pomocy naukowych w szkole stanie się szklany ekran. Filmologowie obiecują, że w nauczaniu przy zastosowaniu filmu i telewizji jako pomocy naukowych muszą nastąpić rewolucyjne zmiany w urządzeniu szkoły i w organizacji zajęć szkolnych. Film i telewizja to nie tylko plansze i pomoce szkolne demonstrowane przez nauczyciela, lecz zjawiska i procesy zachodzące in statu nascendi oraz podczas reakcji, mechanizmy urządzeń w laboratoriach i w zakładach pracy podczas ich działania oraz w stanie spoczynku. Przy zwolnionych obrotach uczeń może sam analizować mechanizm maszyny i na tej podstawie opisać jej działanie.

Dużo łatwiej rzucić na ekran film czy popatrzeć na telewizor niż narysować przekrój maszyny na tablicy, nawet kredkami kolorowymi. Rysunek na filmie i w telewizorze będzie do ucznia przemawiał dynamizmem ruchu i zachodzących procesów dużo lepiej niż poszczególne plansze, ukazujące oddzielne fazy danego zjawiska czy mechanizmu. Niemniej stwierdzić dziś musimy, że film i telewizja czy nawet radio, które służy nam w Polsce przeszło 40 lat, nie stanowią w metodach nauczania i wychowania młodzieży w szkole jakiegoś potężnego instrumentu, lecz pozostają wciąż jeszcze w sferze prób i eksperymentów. Niedawno podczas mrozów chciano opanować sytuację, by młodzież uczyła się w domu wobec ciągle przedłużających się ferii zimowych z powodu braku węgla i koksu. Radio przyszło z pomocą szkole i pod kierunkiem nauczycieli zorganizowano dla uczniów ciągu podstawowego lekcje w domu przy pomocy radioodbiorników dla klas od pierwszej do siódmej. Przy tej próbie rzucał się w oczy fakt, że zajęcia szkolne nie mieszczą się w programie radia, że czas szkolny jest inny niż czas radia. Czas szkolny w ciągu podstawowym to 7 klas, średnio po 4 godziny w każdej klasie, co stanowi 28 godzin, a więc więcej niż doba. Z tego wniosek oczywisty, że należałoby uruchomić kilka radiowych stacji nadawczych, aby móc wypełnić całkowity program nauczania w samej tylko szkole podstawowej poprzez radio. A ile stacji radiowych należałoby uruchomić dla realizowania programu szkół licealnych i różnego typu szkół zawodowych w audycjach radiowych? Dlatego też obecnie radio stosuje swoje audycje szkolne wyrywkowo. Nie mają one nic wspólnego z systematyką nauczania i wychowania. Również TV stara się tytułem próby i eksperymentu wkroczyć do szkoły i przed-

stawić się uczniom i nauczycielom z najlepszej strony. Tylko że TV ma przed sobą jeszcze większe pod tym względem trudności aniżeli radio. W zradiofonizowanej szkole każda klasa w swojej izbie lekcyjnej może w każdej chwili, zupełnie niezależnie od innych klas, odbierać program radiowy. Niestety, paraleli nie można przeprowadzić w stosunku do TV. Dopóki nie zainstalujemy do każdej klasy telewizora, szkoła będzie musiała zadowolić się tylko sporadycznymi próbami i eksperymentami w zakresie korzystania z TV. Łatwiej jest korzystać z filmu w szkole aniżeli z telewizji. Nauczyciel nie potrzebuje oczekiwać na transmisję widowiska, jak to się dzieje w TV, ale o każdej porze ma dostęp do taśmy filmowej i aparatu projekcyjnego. Trzeba jednakże zauważyć, że niewiele posiadamy w Polsce filmów nadających się do wyświetlania w szkole i niewielu jest u nas jeszcze nauczycieli, którzy umieją się obchodzić z projektorami. Gdy szkoła dorobi się filmoteki, na podobieństwo dzisiejszych szkolnych bibliotek, sprawa filmu jako pomocy naukowej przestanie być problemem. Tylko że te filmoteki szkolne trzeba zorganizować, a przede wszystkim nakręcić filmy, które by mogły służyć szkole jako pomoc szkolna. Wytwórnia Filmów Oświatowych przy należytym skoncentrowaniu się na problemach nauczania i wychowania młodzieży w szkole powinna takie filmoteki szkołom dostarczyć w niedalekiej przyszłości.

Jeśli chodzi o szersze zastosowanie w szkole TV jako pomocy naukowej, to sprawa jest o wiele bardziej złożona. Dopóki TV nie pokusi się o masową produkcję filmów telewizyjnych z myślą o szkole, dopóki nie będzie można zarejestrować wizji na taśmie, by ją odtworzyć w każdym czasie dogodnym dla szkoły, dopóty szkoła może traktować TV jedynie jako okolicznościowe źródło ciekawostek. Jedynie dalszy postęp techniczny na tym odcinku może przyczynić się do praktycznego rozwiązania tego zagadnienia. Nie możemy pominąć milczeniem faktu, że istnieją już próby rejestracji spektakli TV przy pomocy telerecordingu czy ampexu. Obie jednak metody posiadają jeszcze braki. Odtwarzane przy pomocy telerecordingu obrazy tracą na ostrości ca 30%, ampex zaś rejestruje na taśmie obraz, który można natychmiast odtwarzać, ale nagranie jest nietrwałe, starcza zaledwie do pół roku. Poza tym podobno ampexu jeszcze w Polsce nie posiadamy, bo jest on objęty listą embargo, na podstawie której nie wolno do krajów socjalistycznych przewozić zastrzeżonych towarów. Niewesoło również przedstawia się sprawa aparatu telerecordingu, którego posiadamy przestarzały model. W Polsce jednak pracują nasi inżynierowie nad aparatem rejestrującym obraz TV i są na drodze rozwiązania tego zadania, jak podaje fachowa prasa.

Program TV może służyć jako pomoc szkolna nie tylko w naukach technicznych i naukach przyrodniczych, pokazując maszyny w ruchu i demonstrując zjawiska biogenetyczne, jak np. gdy na pożywce aminokwasów powstają enzymy lub jak rodzą się nowe geny drogą mutacji. Pedagodzy wiele sobie obiecują po TV również w dziedzinie przeżyć estetycznych. Oglądanie przez młodzież w telewizji teatralnych przedstawień klasycznych autorów może być wielkim ułatwieniem dla nauczyciela języka polskiego. Teatr TV może być wielką atrakcją dla młodzieży wiejskiej, która mniej ma sposobności uczęszczania do zwykłego teatru niż młodzież w mieście. TV powinna usilnie pracować także w kierunku zachęcania młodzieży do lektury. Młodzież szkolna nie czyta książek przewidzianych w programie szkolnym, nie czyta powieści współczesnych, pasjonuje się natomiast zbytnio powieściami kryminalnymi.

Mówiliśmy dotychczas o korzyściach, jakie osiągnie młodzież i szkoła przez wprowadzenie filmu i telewizji jako pomocy w procesie nauczania i wychowania. A jakie grożą szkole i młodzieży niebezpieczeństwa przy zastosowaniu tych pomocy?

Młodzież spędza bardzo często po 4—6 godzin dziennie przy odbiornikach telewizyjnych, nie ma kiedy odrobić lekcji. Goni za łatwizną i przyjemnością. I stąd o krok tylko od programu wychowania dyletanta, laika, któremu nigdy nie będzie się

chciało usiąść do pracy rzetelnej, by zdobyć wiedzę drogą wysiłku i własnym dorobkiem: wszystko przecież gotowe i dostarczone w gotowych porcjach przez TV.

TV grozi niebezpieczeństwem zaburzeń w zdrowiu fizycznym i psychicznym młodzieży. Lekarze stwierdzają u dzieci, młodzieży i nawet u dorosłych szkodliwe wpływy działania TV na wzrok, pobudliwość nerwową, złe trawienie i inne dolegliwości. Dziś już sami telewidzowie dociekają, czy lepiej patrzeć na obraz w szklanym okienku po ciemku, czy też przy oświetleniu żarówki osłoniętej papierem, czy może przy pełnym świetle. Słowem, dociekają, kiedy wzrok się psuje najmniej. Wkrótce lekarze i higieniści szkolni zalecać będą gimnastykę między jednym a drugim spektaklem, korygując zniekształcenie kręgosłupa.

Przed szkołą i nauczycielem stoją nowe zadania, narzuca je TV, która może odegrać wielką rolę przy nauczaniu i wychowaniu młodzieży w szkole, ale wymaga ze strony szkoły i nauczyciela wielkiej czujności, a zwłaszcza nauczyciel winien być przygotowany do tej nowej funkcji: nie tylko winien znać expedite swój przedmiot, ale śledzić uważnie, co nadaje TV. Nie może mniej wiedzieć niż jego uczeń. A TV odsłania przed uczniem wciąż nowe dziedziny nauki i postępu technicznego.

ZOFIA LATAŁOWA

FUNKCJE I RANGA SZKOLNYCH AUDYCJI RADIOWYCH

Mianem audycji szkolnych obejmujemy te audycje radiowe, które z zasady są przeznaczone do słuchania na lekcjach pod kierunkiem nauczyciela i które stanowią ogniwo tematyczne w ustalonym przez władze oświatowe materiale nauczania. Program naszych audycji szkolnych powstaje w oparciu o programy nauczania: a) szkoły podstawowej, b) szkoły średniej ogólnokształcącej, c) szkoły średniej zawodowej (z tych ostatnich uwzględniamy jedynie program przedmiotów humanistycznych).

*
* *

Ze względu na rodzaj usługi, jaką radio świadczy szkole, można wyodrębnić trzy grupy audycji szkolnych.

Do pierwszej należą te, które zostały pomyślane jako wzór metody dla opracowywania pewnego typu zagadnień. Oczywiście, metody możliwej do zastosowania tylko dzięki użyciu radia. Są to np. między innymi audycje umuzykalniające. Wprawdzie dostarczają one szkole repertuaru nowych piosenek, zamawianych u poetów i kompozytorów przez radio oraz wartościowych utworów muzycznych do słuchania w wykonaniu wybitnych artystów, ale przede wszystkim uczą. Uczą śpiewać piosenki, wdrażają do świadomego słuchania muzyki w oparciu o elementy wiedzy z zakresu teorii muzyki. Nauka jest prowadzona w sposób atrakcyjny z zastosowaniem całej gamy środków podtrzymujących uwagę i pobudzających wyobraźnię słuchacza oraz wciągających go do uczestnictwa w ćwiczeniach. Jedną z ulubionych postaci audycji muzycznych jest Signor Fermata, postać fantastyczna. Signor Fermata odbywa podróże rakietą dźwiękową. Nieoczekiwanie pojawia się i znika. A jego pojawienie się lub zniknięcie zawsze sygnalizuje jakiś problem muzyczny.

Dydaktyczny, mimo wszystko, charakter tych audycji, które w znacznej mierze wyręczają uczącego, jest wynikiem zapotrzebowania szkoły — dotychczas bowiem, zwłaszcza w klasach niższych, nie rozporządza ona dostateczną liczbą nauczycieli

specjalistów, a ponadto, szczególnie na wsi, jest na ogół skromnie wyposażona w pomoce naukowe. Najczęściej nie ma także zaplecza sprzyjającego krzewieniu kultury muzycznej.

Drugą, liczniejszą grupę audycji stanowią adaptacje literackich i popularnonaukowych utworów drukowanych, z reguły wchodzących do spisu lektury ucznia. Audycje tego typu nie wyręczają nauczyciela, wzbogacają natomiast jego metody o nowy, atrakcyjny sposób podawania materiału, urozmaicają tok lekcji, a co najważniejsze, wprowadzają czynnik emocjonalny do nauki literatury. Brzmi to paradoksalnie, ale często wiadomo, jak szkolne metody analizy tekstu zabijają przeżycia estetyczne.

Zresztą dzisiejsza dydaktyka szkolna na ogół bywa werbalna, oschła, aż nadto rzeczowa. Apeluje przede wszystkim do intelektu, pomijając sferę uczuciową osobowości ucznia. Tym samym umniejsza swoją rolę w zakresie rozwijania kultury uczuciowej i wychowania w duchu humanizmu, niezbędnego w dobie coraz większej technicyzacji życia.

Wśród części nauczycieli pewne formy adaptacji utworów literackich budzą zastrzeżenia. Idzie tu mianowicie o montaże i słuchowiska opracowane na podstawie utworów dłuższych. Adaptacja radiowa z konieczności ogranicza się do wyboru jednych wątków z pominięciem innych, wydobywa np. dialogi, a rezygnuje z opisów, które w dziele twórcy mają swoją funkcję i wymowę. Tak przekazany przez radio utwór jest jakościowo innym utworem niż wydany w książce. Ich zdaniem, wszelka adaptacja nie tylko deformuje, ale i spłyca dzieło literackie, a więc daje młodemu słuchaczowi jedynie namiastkę istotnej jego wartości, zwalnia ucznia od wysiłku, bez którego nie stanie się on prawdziwym czytelnikiem książki, utrudnia mu osobiste ustosunkowanie się do dzieła literackiego.

Wobec tych zastrzeżeń można jednak wysunąć cały szereg argumentów polemicznych. Artystyczna adaptacja radiowa nie gubi, lecz właśnie uwypukla wartości dzieła literackiego, wydobywa jego ekspresję; przywraca życiu wartościowe utwory, które dziś dla przeciętnego odbiorcy mają znaczenie głównie historyczno-literackie; często staje się kluczem do zrozumienia i odczucia utworu, zwłaszcza utworu trudnego, a jak świadczą liczne listy słuchaczy, zachęca do uważnego przeczytania książki w całości.

Trzecią, najliczniejszą grupę audycji szkolnych stanowią te, które nie podlegają konfrontacji z tekstem drukowanym, powstają i żyją samoistnie jako twórczość radiowa, artystyczna lub publicystyczna.

Zakres tematyki programu nauczania umożliwia, a nawet wręcz stwarza potrzebę powstawania utworów radiowych, przede wszystkim takich, które za przedmiot swoich rozważań biorą współczesność w różnorodnych jej przejawach, ale również i takich, które dają upust marzeniom o przyszłości albo wskrzeszają obrazy przeszłości.

Nasze decyzje programowe w tym względzie są, jak zawsze, podejmowane bądź w związku z doraźnymi potrzebami szkoły, bądź ogólnymi postulatami nauczania i wychowania.

Tak więc, jeśli idzie o problemy współczesności, radio ma tę przewagę nad wydawnictwami, że dzięki niejako „przyrodzonej" operatywności oraz elastyczności w zakresie planowania może szybciej dostarczyć nauczycielowi materiału do opracowania zagadnień, które życie wysuwa na pierwszy plan.

Ale radio może odegrać także twórczą rolę w samym procesie zdobywania wiedzy, pobudzając i rozwijając jedną z najistotniejszych dla tego procesu funkcji umysłu — wyobraźnię.

Wyobraźnia zaś to nie tylko cenny sprzymierzeniec w poznawaniu i rozumieniu procesów dziejowych. To coś więcej. Warunek postępu we wszystkich dziedzinach życia.

Zdajemy sobie z tego sprawę. Nasza szkolna radiofonia posiada w swoim dorobku np. cykl słuchowisk o tematyce historycznej, zestawiony głównie z pozycji pisanych na zamówienie radia, obrazujący najważniejsze momenty z dziejów naszego narodu od zarania państwowości aż po czasy najnowsze.

Podobnie — jako zamówienie radiowe powstały i powstają słuchowiska biograficzne o wybitnych twórcach kultury.

Staramy się także, aby coraz częstszym gościem na naszej antenie były audycje o tematyce fantastyczno-naukowej.

Drogą konkursów, do których zapraszamy najlepsze pióra, systematycznie wzbogacamy repertuar „Teatru wyobraźni" w postaci słuchowisk o problematyce nurtującej współczesne dzieci i młodzież.

Popularyzujemy również w formie gawęd, reportaży i magazynów dźwiękowych oraz rozmów z wybitnymi fachowcami najnowsze osiągnięcia nauki i techniki, uzupełniając w ten sposób podręczniki o „mówione kartki". Przekazujemy szkolne informacje o aktualnych wydarzeniach w kraju i na świecie w gazetce dźwiękowej.

*
* *

Jako funkcję w odczuciu nauczyciela spełniają szkolne audycje radiowe i jaką otrzymują one rangę w zespole środków, na których wspiera się działalność pedagogiczna?

Najczęściej można się spotkać z formułą: „audycje pomagają" albo: „to pomoc naukowa" (przez analogię do „pomocy", jakie reprezentują np. eksponat czy reprodukcja obrazu).

Ale już relacja nauczycieli na temat sposobów wykorzystywania audycji w szkole pozwalają stwierdzić, że, po pierwsze — zakres, jakość i stopień tej pomocy bywają różne, a po drugie, że określenie „pomoc" nie oddaje istoty zagadnienia.

Dla nauczycieli mniej doświadczonych lub gorzej przygotowanych do zawodu audycja szkolna rzeczywiście stanowi pomoc w najpotoczniejszym tego słowa znaczeniu, i to pomoc doraźną, głównie w prowadzeniu zajęć, zwłaszcza kiedy dostarcza na lekcję gotowego, w sposób metodyczny opracowanego materiału.

Ale czy tylko — osobiście — nauczyciel jest zainteresowany w takiej formie pomocy ze strony radia?

Wszędzie tam, gdzie wprowadza się postulat powszechnego nauczania, gdzie konkretna sytuacja historyczna wymaga stosowania oświatowej polityki ekstensywnej, gdzie warunki demograficzne utrudniają powstanie normalnej sieci szkolnej — nowoczesne środki masowej komunikacji: radio, telewizja, film, muszą być wprzęgnięte w służbę oświacie.

W wielu krajach tak właśnie się dzieje, w niektórych zaś — z przyczyn bądź natury ekonomicznej, bądź technicznej, bądź wreszcie profesjonalnej (wysoka jakość programów radiowych) — usługi radia jako pomocy w nauczaniu są preferowane.

W czym jeszcze, zdaniem nauczycieli, pomagają im audycje szkolne?

Analiza opinii na temat efektów pracy z radiem (wypowiedzi nauczycieli na konferencjach, korespondencja z redakcją, prasa pedagogiczna itp.) pozwala najogólniej sformułować to tak: audycje dostarczają wartosciowych bodźców dla kształtowania osobowości ucznia, wspierając tym samym kierunek dążeń i działalność wychowawczą nauczyciela.

Nie bez znaczenia jest tu oczywiście fakt, że program audycji szkolnych w swej linii przewodniej jest zbieżny z programem dydaktyczno-wychowawczym szkoły. Ale niemniej decydującym czynnikiem jest sama natura radia, które dysponuje całym arsenałem środków dla sugestywnego przedstawienia swoich wychowawczych propozycji.

W naszych audycjach szkolnych staramy się jak najpełniej wykorzystać właściwości warsztatu radiowego i stosować różne formy ekspresji artystycznej.

Zależy nam bowiem nie tylko i nie tyle na poszerzeniu zakresu wiadomości ucznia, ale na bardziej integralnym zaangażowaniu psychiki słuchacza w percepcję podawanych mu treści.

Radio, jak żaden z innych nowoczesnych środków masowego komunikowania, posiada wręcz „magiczną" zdolność pobudzania wyobraźni, która sprawia, że dźwięk z łatwością transponuje się na obraz wewnętrzny i że sytuacje iluzyjne młody słuchacz przeżywa niemal tak, jak w rzeczywistości. To przeżycie pogłębia jego wiedzę o życiu i rozszerza zakres osobistego doświadczenia. A oto relacja nauczyciela na podstawie protokołu, sporządzonego na lekcji po wysłuchaniu audycji opartej na opowiadaniu miesięcznym „Mały pisarczyk z Florencji" z książki Edmunda Amicisa „Serce": „Po audycji zamknąłem odbiornik i zwróciłem oczy na dzieci. Odetchnęły jak po jakimś głębokim przeżyciu. Co było ładniejsze — spytałem — audycja, czy opowiadanie w książce? Tylko jeden uczeń, namiętny czytelnik, odpowiedział: książka. Pozostałe dzieci wołały jedno przez drugie: audycja! Uzasadniały: bo słychać było głos głos ojca i Julka i jak pióro skrzypiało po papierze. Bo widzieliśmy pokój, w którym siedział mały pisarczyk i lampę naftową z umbrelką, widzieliśmy, że ojciec był wysoki, zgarbiony od roboty, biednie ubrany. A jeden z chłopców twierdził: jego oczy były siwe, jak oczy mojego tatusia. Były dobre, ale smutne.

Wszystko to, co dzieci mówiły o Julku, da się zamknąć jednym określeniem: był śliczny. To określenie wyrażało miarę sympatii dla małego bohatera. A kiedy przeszliśmy do rozmowy na temat wzruszeń, jeden z bardziej nieśmiałych uczniów powiedział: ja wiem, jak to jest. Kiedy nasza mama była w szpitalu, to my z bratem biegliśmy codziennie pod sam szpital. Mama z okna patrzyła na nas, a my na nią. Jeszcze nigdy nie byliśmy tacy grzeczni. Gotowaliśmy sami obiady, sprzątali, uczyli się".

Nawet ta krótka relacja pozwala dostrzec oczywiste efekty pobudzenia wyobraźni. „Wizualność" i intensywność przeżywania sytuacji, wyzwalanie społecznie pozytywnych uczuć.

Nauczyciele często nazywają lekcje połączone z wysłuchaniem audycji radiowej lekcjami poglądowymi. A ci, którzy nie zastygli w rutynie tradycyjnego nauczania, coraz częściej włączają audycje szkolne w tok prowadzonych przez siebie zajęć, widząc w radiu sprzymierzeńca w walce z werbalizmem praktyki, dydaktyki szkolnej.

Naszą ambicją jest, aby jak najwięcej audycji programu szkolnego miało kształt artystyczny. Także te, które przekazują problematykę nauk przyrodniczych i technicznych.

Staramy się więc pozyskać pióra wybitnych literatów i popularyzatorów wiedzy. Wykonanie audycji powierzamy wysokiej klasy reżyserom radiowym, do kreowania ról zapraszamy najlepszych aktorów sceny krajowej. Zamawiamy specjalne ilustracje muzyczne do tekstów u czołowych kompozytorów.

Chcemy bowiem właśnie przez przeżycia estetyczne poszerzać horyzonty umysłowe, rozwijać uczucia społeczne i uczyć dobrego smaku. Przyczyniać się w miarę możliwości do intensyfikacji procesu zdobywania wiedzy.

Wszystko to, co zostało tu powiedziane o roli radia w szkole — mutatis mutandis — odnosi się i do innych środków masowego przekazu, a przede wszystkim do filmu i telewizji.

*
* *

Wielu nauczycieli korzystając z programu szkolnego pogodziło się już z faktem, że nie każdy temat, który porusza audycja, może być utrwalony, co często w praktyce oznacza wykuty na pamięć, przez dodatkowe opracowanie w oparciu o źródło

drukowane. Rzadko się jednak zdarza, aby poprzestawali na radiowym, telewizyjnym bądź radiowym przekazie, choćby były celne pod względem merytorycznym i metodycznym, bez odsyłania ucznia do podręcznika, jeżeli taka możliwość istnieje. Działa tu przede wszystkim nawyk stosowania metody werbalnej, a także sztywność zaleceń programu nauczania oraz brak zaufania do trwałości oddziaływania przemijającego obrazu i dźwięku. Słowo drukowane, ilustracja w książce są stabilne, można do nich wracać, aby utrwalić je w pamięci, wydają się więc niejako materialnym zabezpieczeniem wyników nauczania.

Okazuje się jednak, jak potwierdzają to badania, że wiadomości przekazywane za pomocą radia na ogół silniej zapadają w umysły dzieci niż przyswojone na drodze własnego, cichego czy głośnego czytania. Niewątpliwie działa tu ekspresja radiowego przekazu. Wystarczy zresztą rozmowa z młodymi słuchaczami radia w najbliższym otoczeniu.

Dobrze, ale trwałość tej pamięci? To już indywidualny przymiot umysłu.

Kilkusetletnia tradycja nauczania w oparciu o słowo drukowane, zżycie się z książką utrudnia niewątpliwie właściwą ocenę współczesnych audio-wizualnych środków jako nowych technik w dydaktyce.

Wynalazek druku, który zresztą stał się kamieniem węgielnym pod upowszechnienie oświaty, zdeterminował zarazem technikę zdobywania wiedzy umysłowej na całe epoki. Oddanie uczniowi podręcznika do osobistego użytku przyśpieszało tempo procesu kształcenia i pozwalało na rozszerzenie materiału nauczania, kosztem jednak metody bezpośredniego doświadczenia i kosztem związku szkoły z życiem.

Warunki te sprzyjały rozwojowi i przewadze metody werbalnej, z którą współczesna masowa szkoła o przeładowanym programie nie może się uporać.

Nonsensem jest np., że mając do dyspozycji telewizję i film, szkoła zobowiązuje ucznia, aby uczył się o krajobrazie jakiegoś kraju wyłącznie z suchego opisu zamieszczonego w podręczniku geografii. Wynika to oczywiście stąd, że jeszcze ani programy, ani podręczniki nie wyselekcjonowały materiału nauczania, który może być udostępniony bardziej bezpośrednio drogą przekazu audio-wizualnego.

Nie chodzi bynajmniej o deprecjację roli książki w dziedzinie nauczania. Jej ranga jest nie do zakwestionowania. Chodzi przede wszystkim o uzyskanie właściwej rangi dla radia, filmu i telewizji, o świadome wykorzystanie ich możliwości w zakresie poszerzania doświadczenia w procesie poznawania świata, przez oddziaływanie na ogół zmysłów, integracji odbieranych wrażeń oraz wiązania działalności szkoły z życiem.

Funkcja wychowawcza tych masowych środków oddziaływania jest faktem społecznym, którego szkoła już nie może lekceważyć, jeżeli ma ambicje stać się szkołą nowoczesną. Musi włączyć radio, film i telewizję do zespołu podstawowych — tuż obok książki — pomocy naukowych. Będzie to wymagało wnikliwej oceny walorów jakościowo odmiennej w swym kształcie twórczości i dokładnego wyznaczenia jej miejsca w programie nauczania.

A jak organizacyjnie ułatwić korzystanie z tych nowoczesnych technik?

Przedłużeniem ramienia radia jest magnetofon, filmowi służy szkolny projektor. A telewizja? Większy ekran, możność przekopiowania audycji? To już sprawa wynalazczości ludzkiej.

Natomiast sposób wykorzystania wymienionych środków audio-wizualnych w procesie nauczania i wychowania to wyłącznie domena pedagogów.

Jedno jest aż nadto oczywiste.

Dzisiejsze młode pokolenie gwałtownie buntuje się przeciw nudzie i rutynie szkolnej.

KAZIMIERZ STASIERSKI
Poznań

WPŁYW CIĄGŁEJ PRAKTYKI PEDAGOGICZNEJ NA STOSUNEK SŁUCHACZY STUDIUM NAUCZYCIELSKIEGO DO ZAWODU

I. Wprowadzenie

Jako nauczyciel pedagogiki w SN zlecam studentom drugiego roku wykonanie określonych zadań w czasie praktyki ciągłej, dawniej cztero-, a obecnie dwu- i trzytygodniowej. W poprzednich latach studenci gromadzili materiały dotyczące wybranych, aktualnych zagadnień, jak kształcenie politechniczne, zajęcia pozalekcyjne, opieka nad dziećmi umysłowo upośledzonymi i moralnie zaniedbanymi itp.

W związku z ostatnio realizowaną dwutygodniową praktyką (grudzień 1963) w siedzibie SN (mieście wojewódzkim) studentom polecono gromadzić materiały na temat wpływu wymienionej praktyki na ich stosunek do zawodu nauczycielskiego. Celem danego im zadania było: 1) zebranie materiału dotyczącego strony organizacyjnej praktyki pod kątem jej ulepszania; 2) najogólniejsze zorientowanie się w poziomie ogólnej kultury pedagogicznej studentów; czy i jaką dostrzegają problematykę pedagogiczną oraz jaki jest ich pogląd na rozwiązanie wielu dostrzeżonych spraw; 3) jako najważniejsze — czy i w jakim sensie praktyka wpłynęła na zmianę ich stosunku do zawodu nauczycielskiego.

Kandydatom zwrócono uwagę, że zgodnie z przydzielonym zadaniem winni zwrócić — między innymi — uwagę na budynki szkolne i ich urządzenie, panujący w nich ład, na stronę organizacyjną praktyki i roztoczoną nad nią opiekę, na grono nauczycielskie, młodzież szkolną itp. Zebrane i utrwalone na piśmie spostrzeżenia mogły być podpisane względnie anonimowe. W sumie otrzymano 51 odpowiedzi, w tym tylko 1 bez podpisu.

Kandydatów uprzedzono, że szkoły w mieście są intensywnie obarczane analogicznymi praktykami organizowanymi dla młodzieży trzech zakładów kształcenia nauczycieli szkół podstawowych tego miasta, niezależnie od przyjmowania jeszcze praktykantów z innych uczelni. Stąd też zainteresowani studenci nie powinni być nastawieni na stwarzanie wokoło nich jakiejś specyficznej, cieplarnianej atmosfery. (Tak bywa często w małych środowiskach, zwłaszcza gdy szkoły przyjmują kandydatów do praktyki po raz pierwszy). Studentom wyjaśniono, że dostarczone przez nich materiały nie będą podstawą ocen z przedmiotów pedagogicznych.

II. Budynki szkolne i urządzenie

Sporo studentów trafiło na praktykę do nowo uruchomionych szkół 1000-lecia. W ogólności są oni olśnieni ich wspaniałymi gmachami. „W pierwszych dniach praktyki byliśmy przerażeni ogromem szkoły, jest tam bowiem 40 sal lekcyjnych" — mówi jeden ze studentów (15) [1].

[1] Oznacza nr sprawozdania.

A oto szczegółowy opis innej szkoły 1000-lecia: „Szkoła jest bardzo obszerna, jasna. Korytarze duże. Na parterze znajduje się biblioteka, sekretariat, świetlica. Przy samym wejściu do szkoły znajduje się portiernia, w której dyżury pełni woźny szkolny. Na parterze znajdują się klasy I, II i jedna klasa III. Na pierwszym piętrze znajduje się pokój nauczycielski, który w porównaniu z całą szkołą i budynkiem jest bardzo mały. Pokój nauczycielski jest bardzo ładnie urządzony. Każdy nauczyciel ma osobną dla siebie szafkę, w której znajdują się jego przybory do prowadzenia lekcji. Szkoła jest wyposażona w gabinety: biologiczny, fizyczny, chemiczny, historyczny. W gabinetach brak jeszcze pomocy naukowych. W gabinecie biologicznym znajduje się telewizor «Wawel». Uczniowie korzystają z audycji nadawanych przez telewizję dla szkół poszczególnych klas i przedmiotów. Na korytarzach każda klasa ma swoją szatnię. (...) W szkole panuje duży ład. Obok budynku szkolnego znajduje się ładna sala gimnastyczna (...) połączona z budynkiem szkolnym. Jest osobna rozbieralnia dla chłopców i dziewcząt. Przy rozbieralniach znajdują się natryski" (18). Pominięto opis dalszego rozmieszczenia izb lekcyjnych na piętrach. Co, jak wiemy, jest w nowych szkołach korzystnie rozwiązane.

Większość studentów zauważa słusznie, że w nowych gmachach szkolnych pokoje nauczycielskie są zbyt małe, by mogły pomieścić przynajmniej tę część nauczycieli, która jest zatrudniona w danym czasie przy prowadzeniu nauki na dwie, a nawet trzy zmiany, o ile cały zespół nauczycieli wynosi około 40 osób, a często tę liczbę przekracza.

Młodzież studencka podziwia w ogólności panujący w szkołach ład i stan higieny. Imponują jej parkietowe, wyfroterowane podłogi, przebywanie uczniów w gmachu szkolnym w „paputkach". Nie dostrzega ona jednak, że niewychodzenie młodzieży szkolnej w czasie kilku godzin nauki na świeże powietrze nie sprzyja jej zdrowiu.

Część studentów odbywała praktykę w szkołach mieszczących się w starych gmachach. Dostrzegając w nich również ogólny porządek, napotkała jednak trudności w organizowaniu nauki. Musiała niekiedy prowadzić lekcje przyrody nie mając do dyspozycji pracowni (gabinetów), a lekcje w zakresie wychowania fizycznego na wąskich korytarzach itp. Studenci dostrzegają też ujemny wpływ tego typu budynków na stan zdrowia dzieci, co odzwierciedla następująca wypowiedź: „Budynek (...) jest nieduży, raczej stary, ale dobrze utrzymany. Korytarze wąskie, dość ponure i z tego powodu dzieci na przerwach musiały siedzieć w klasie (z wyjątkiem dużej przerwy). Okien w czasie przerw nie można było otwierać (z powodu przewiewów — K. S.), tak że dzieci siedziały przez trzy, cztery godziny w zaduszonych klasach. Podczas lekcji w czasie ćwiczeń śródlekcyjnych uczeń otwierał na 2—3 minuty okno. To wszystko jednak było za mało i dlatego w klasach panował zaduch" (5).

Jeśli chodzi o zaopatrzenie szkół w pomoce do nauki, odbywający praktykę studenci stwierdzają, że szkoły starsze są lepiej wyposażone w te pomoce aniżeli nowe szkoły 1000-lecia. Są przeto zdania, że przed uruchomieniem nauki w nowych gmachach powinno się je zaopatrzyć w niezbędne środki do nauki. Stan ten obniża — w ich pojęciu — rangę tych „pięknych pomników tysiąclecia". Sądy praktykantów pod tym względem należy jednak uważać w pewnym stopniu za uproszczone. Przed uruchomieniem nauki w tych szkołach można je wyposażyć w kompletnie urządzone pracownie i najważniejsze pomoce (radioodbiornik, magnetofony, telewizory itp). Cały zaś komplet drobnych pomocy wymaga odpowiedniego zaplanowania oraz czasu na zrealizowanie tych planów. Wyliczając pomoce, które zastali, praktykanci akcentują szczególnie pomoce nowego typu (audiowizualne) i ich wartość w realizacji procesu nauki i wychowania (32,33). W ogólności budownictwo szkolne wraz z jego urządzeniem wywarło na praktykantów dodatni wpływ.

III. Realizacja praktyki

1. STRONA ORGANIZACYJNA

W organizacji praktyki napotkano pewne braki. W jednym np. wypadku zastępca kierownika opiekujący się całością praktyki stwierdził wobec mnie, że w piątek otrzymał zawiadomienie o praktyce, a już w następnym dniu zgłosili się zainteresowani studenci po jej szczegółowy plan, tematy lekcyjne itp. Nie mógł oczywiście sprostać życzeniom studentów. W innej szkole nie wszyscy nauczyciele w pierwszych dniach, a nawet w drugim tygodniu praktyki byli powiadomieni o przewidzianych u nich hospitacjach. Brakło też w tej szkole stałego planu praktyki. Ponieważ zaś studenci byli zobowiązani dostarczyć plany nauczycielom SN, przewidzianym do odwiedzania praktyk, sami opracowali — zebrawszy niezbędne dane — plan praktyki, wywiesili go w pokoju nauczycielskim i dostarczyli zainteresowanym wykładowcom SN (14). Wypadki takie należały jednak do odosobnionych. Przeważnie kierownicy czekali na praktykantów z gotowym projektem planu praktyki.

Za mankament organizacyjny należy uważać i to, że przewidziano zbyt dużo studentów do poszczególnych szkół, przeważnie 6—8, a niekiedy nawet 10. Powodowało to pewne zamieszanie w normalnym biegu pracy szkół i utrudniało zorganizowanie koniecznej pomocy dla praktykantów. Nie wszystkie szkoły rozporządzały odpowiednią liczbą zainteresowanych specjalistów.

2. KIEROWNICY I ICH STOSUNEK DO PRAKTYKI

Osoba kierownika została silnie zaakcentowana przez studentów w ich wypowiedziach. Świadczy to o należytym docenianiu roli kierownika na terenie szkoły. W ogólności wypowiadają się praktykanci o kierowniku dodatnio i z dużym szacunkiem. Oto ich niektóre głosy: „kierownik — to człowiek energiczny" (5), „bardzo energiczny, pełen inwencji i zmysłu pedagogicznego" (9), „dzięki kierownikowi panuje w szkole bardzo przyjemny nastrój" (32), „witał nas przy drzwiach i żegnał" (38), „miły jest jego stosunek do grona" (33) itp.

Z drugiej strony zauważono jednak pewien istniejący dystans między kierownikiem a nauczycielami, a częściowo i praktykantami (2, 7, 12, 18). Stwierdzono, że kierownik „rzadko przebywa z nauczycielami, a kontaktuje się z nimi przez «tubę», przerywając czasami dwukrotnie lekcję, że przez dwutygodniowy okres praktyki nie zauważono go w pokoju nauczycielskim" (3), że się „nie przywitał z praktykantami ani ich nie pożegnał" (31). Praktykanci nie usiłowali jednak dociec przyczyn zauważonego zjawiska. Wypadki niezbliżania się kierownika do praktykantów były bardzo odosobnione. Być może, że niektórzy z nich, powierzając opiekę nad praktyką jednemu ze swych zastępców (w większych szkołach było ich dwóch), uważali tym samym, że są zwolnieni od bliższych kontaktów z praktykantami. Studenci nie zwrócili też uwagi na ogrom pracy kierowników tak wewnątrzszkolnej, jak i społeczno-politycznej w środowisku. Niemniej jednak o pewnym nadużywaniu „głośnika", przesadnej urzędowości przez kierowników mówią nie tylko praktykanci, ale i nauczyciele.

Zjawisko dużej przewagi młodych kierowników w szkołach oceniają praktykanci pozytywnie. Sprawne kierowanie szkołami „kolosami" podnosiło ich autorytet wobec praktykantów. Z młodymi kierownikami mogli — w ich mniemaniu — „łatwiej znaleźć wspólny język" (9). W ogólności darzyli jednak właściwym szacunkiem wszystkich kierowników bez względu na wiek. Dlatego z niesmakiem patrzyli na „nauczycielki", które odnosiły się do kierowników „niegrzecznie" i manifestowały swój krytyczny do nich stosunek (34).

3. NAUCZYCIELE, ICH WZAJEMNE STOSUNKI

Interesując się zespołami nauczycieli w szkołach, studenci zwrócili w pierwszym rzędzie uwagę na ich skład pod względem płci. Z pewnym przerażeniem dostrzegają wybitną przewagę kobiet w tych zespołach, np. 27 niewiast na 32-osobowe grono nauczycielskie (32). W szkole, którą odwiedziłem w czasie trwania praktyki, były zatrudnione etatowo tylko kobiety (kilkanaście osób). Dochodziło tylko dwóch mężczyzn z innych szkół dla prowadzenia fizyki z chemią i wychowania fizycznego (dla chłopców) w wyższych klasach. Studenci nie próbowali jednak dociec przyczyn tego stanu i konsekwencji, jakie pociąga za sobą tak silna feminizacja grona nauczycielskiego z punktu widzenia wychowania młodzieży szkolnej szkół podstawowych, wśród której około połowę stanowią chłopcy.

Zauważają też dużą przewagę młodych nauczycieli, co ich „z miejsca ośmieliło do nawiązywania z nimi kontaktów" (8, 9). Szkoły, w których przeważali starsi nauczyciele, należały do rzadkości.

Zwrócono też bardzo słusznie uwagę na kwalifikacje nauczycieli, aczkolwiek nie zebrano dokładnych danych liczbowych z tego zakresu. W każdej szkole zastano większą grupę nauczycieli z dodatkowymi kwalifikacjami (także magistrów) i kolegów studiujących.

Sporo zgromadzonego materiału dotyczy wzajemnych stosunków między nauczycielami, które w ogólności wyglądają pomyślnie w oświetleniu praktykujących studentów. W licznych przypadkach zauważono szczere współdziałanie między młodymi i starszymi nauczycielami, oparte na wzajemnym zrozumieniu i zaufaniu (6, 7).

Panującą w zespołach nauczycielskich atmosferę określają praktykanci w ogólności jako dobrą. Niektórzy jednak młodzi nauczyciele nie związani bezpośrednio z praktyką odnosili się do nich „obojętnie", a czasami „ironicznie". W takiej sytuacji praktykująca młodzież tworzyła w pokoju nauczycielskim swój osobny „obóz". Najbardziej obojętną grupę — w pojęciu niektórych praktykantów — stanowili „młodzi magistrzy" (3, 4). Były to jednak wypadki odosobnione. W większości młodzi nauczyciele odnosili się jednak właściwie do studentów SN, traktując ich nie jako praktykantów, lecz jako „przyszłych kolegów" (35, 38). Nie zauważono, by starsi nauczyciele odnosili się do praktykantów nieżyczliwie.

Dostrzeżono też, że w dużych szkołach, uruchomionych z początkiem roku szkolnego, nie wszyscy nauczyciele znali się wzajemnie, co czasami utrudniało kontakty z osobami zainteresowanymi praktyką w danej chwili (18, 20).

4. HOSPITACJE I LEKCJE PRAKTYCZNE

Niezależnie od prowadzonych lekcji początkowo studenci tylko hospitowali zajęcia nauczycieli, szczególnie w klasach, w których ich praktyka znalazła większe nasycenie. Hospitacje lekcji i innych zajęć kontynuowano przez cały czas trwania praktyki, kładąc jednak szczególny nacisk na prowadzenie lekcji (przeciętnie 3 dziennie). Do hospitacji przywiązywali praktykanci dużą wagę. Podkreślają wynoszoną z nich korzyść, jak bliższe poznawanie uczniów, zaznajamianie się ze stosowanymi przez nauczycieli metodami nauczania i wychowania itp. Metody, jakimi posługiwali się nauczyciele w klasach od I—IV (szczególnie I), określają studenci nierzadko jako „mniej ciekawe" od metod dostrzeganych w szkole ćwiczeń (1, 14, 19). W szczególności hospitowane lekcje były mało upoglądowione (14, 15, 17). U początkujących nauczycieli (także magistrów) zauważono pewne trudności w przekazywaniu wiedzy uczniom (11, 23, 24). W swoich notatkach z hospitacji nie szczędzili studenci uwag krytycznych. Zainteresowani zaś nauczyciele mając wgląd do prowadzonych nota-

tek byli niekiedy z tego powodu niezadowoleni (11, 23, 24), aczkolwiek sami nie zawsze byli należycie przygotowani do swych zajęć pokazowych (23).

Stosowano także wzajemne hospitowanie zajęć przez praktykantów, przywiązując do nich dużą wagę. Mogli oni wtenczas szczerze wypowiadać swe uwagi.

Na swe przygotowanie do praktyki potrafili studenci spojrzeć krytycznie. Wielokrotnie wskazują na rozdźwięk między teorią a praktyką. W naturalnych warunkach nie zawsze mogli oni wykorzystać wyniesione z SN, jak i szkoły ćwiczeń schematy. Często musieli szukać „własnego wyjścia" z aktualnej sytuacji (1, 2, 11), jaką stwarzała próbna praca w szkole. Poddają krytyce pisanie wymaganych szczegółowych konspektów lekcyjnych. Umieszczanie w nich węzłowych pytań uważają za zbyteczne, gdyż konkretne sytuacje wymagały właśnie pytań innych (11, 16). Nie mają oni pod tym względem racji, gdyż w wypadku dużej tremy, co się początkowo często zdarza, pytania te mają swe znaczenie. Na bardziej robocze konspekty można przejść dopiero przy trzytygodniowej praktyce w terminie wiosennym.

Zgodnie z przekazaną szkołom instrukcją praktyka lekcyjna miała mieć miejsce w klasach od I do IV. Na życzenie jednak praktykantów umożliwiono im także prowadzenie zajęć w klasach od V do VII zgodnie z ich kierunkowymi studiami. W ogólności stwierdzają studenci, że stosunkowo dobrze byli przygotowani pod względem metodycznym do prowadzenia lekcji w zakresie języka polskiego, słabiej natomiast z matematyki, przyrody z geografią i śpiewu. Do grudnia nie można było z nimi przerobić całości programu z metodyki. Najmniej trudności napotykali w klasie drugiej (3, 32, 42). Najbardziej rozentuzjazmowani byli praktyką w klasie pierwszej, której się szczególnie obawiali. Toteż w przygotowywanie się do lekcji w tej klasie wkładali najwięcej wysiłku, ślęcząc nocami nad ustawieniem konspektów i potrzebnych pomocy. Nawet studenci wyższych uczelni zaczepiali nas, wykładowców, przy najbliższych okazjach, by się pochwalić, że już prowadzili lekcje w klasie pierwszej, szczególnie gdy otrzymali za nie „piątki" (50). Bardzo też mile wspominają lekcje-wycieczki prowadzone z pomocą zainteresowanych rodziców (46). Stosunkowo liczni praktykanci prowadzili — w wypadku nieprzewidzianej nieobecności nauczycieli — lekcje zastępcze najczęściej — lecz nie zawsze — w ramach swych specjalności (historia, fil. ros., plastyka). Mimo że instrukcja przewidywała, iż lekcje takie mogą mieć miejsce tylko w wypadku zagwarantowania odpowiedniego czasu na przygotowanie się do zastępstw nauczycieli, często nie przestrzegano tego i praktykanci podejmowali się chętnie zastępstw „z miejsca" po zapoznaniu się z tematem. Jeżeli zainteresowani studenci mówią o tych zastępstwach z dużym zadowoleniem, to prawdopodobnie dlatego, że nikt ich w tym czasie nie kontrolował i mogli być „w pełni sobą". Nie było żadnego echa, by się studenci źle wywiązali z tego obowiązku. Wydaje się, że studentów drugiego roku SN można puszczać w tego rodzaju „nieznane". Są oni w ogólności przygotowani do pożytecznego zatrudnienia dzieci, szczególnie w ramach swych specjalności. Tym sposobem mogą oni spłacać częściowo dług za podejmowany przez szkoły wysiłek związany z przyjmowaniem praktykantów.

Studenci mieli zwrócić szczególną uwagę na realizację pracy wychowawczej w szkołach. W swych wypowiedziach zaznaczają niejednokrotnie, że zgodnie z wytycznymi XIII Plenum KC PZPR stawia się w szkołach na pierwszym planie wychowanie młodzieży (9, 10). W związku z tym interesowali się opieką nad dziećmi trudnymi, kryteriami selekcji dzieci do klas pierwszych, dziećmi nie nadążającymi w nauce itp. Zwrócili uwagę na rolę świetlic w wychowaniu młodzieży szkolnej, prowadzone przy nich dożywianie z pomocą rodziców itp.

Dostarczone materiały odzwierciedlają także w pewnym stopniu zainteresowania studentów związane z kierunkiem ich studiów. Np. historycy zwracają uwagę na brak pracowni historycznych, nie wymaganych w szkołach podstawowych (2). Rusycyści stwierdzili znacznie niższy poziom nauki języka rosyjskiego aniżeli w szkole

ćwiczeń (4). Plastycy zwracali szczególną uwagę na urządzenie szkół pod kątem prowadzenia zajęć technicznych (prac ręcznych). Podnoszą z zadowoleniem, że w niektórych szkołach znajdują się pracownie malarskie (chyba rysunkowe), obróbki drewna, szycia, introligatorstwa. Są też szczególnie uczuleni na stronę estetyczną urządzenia szkół (39, 43, 46).

5. OPIEKA NAD PRAKTYKĄ

Jeżeli w niektórych przypadkach nie zainteresowani bezpośrednio praktyką nauczyciele wykazali obojętny stosunek wobec praktykującej młodzieży, to z drugiej strony główni opiekunowie praktyki (zwykle zast. kier. szkół) i bezpośrednio zaangażowani w praktykę nauczyciele służyli jej daleko idącą pomocą. Okazywali studentom „dużo serca i wyrozumienia" (39). Nie szczędzili im cennych wskazówek tak w przygotowywaniu lekcji, jak i w czasie ich omawiania (1, 4, 9, 39, 41). Traktowali praktykantów jak swych młodszych kolegów, podkreślając często, że pragną ich pozyskać dla szkoły (40, 50). Starali się uszanować indywidualność praktykantów i ich samodzielną postawę. Nie narzucali metod, wyzwalali ich inwencję. Prowadzone zajęcia omawiano krytycznie, lecz życzliwie (1, 2, 5). Dlatego też serdecznym pożegnaniom opiekunek z praktykantkami towarzyszyły niekiedy łzy radości (2). Opiekunowie praktyk wpłynęli wybitnie na zbliżenie studentów do zawodu.

6. UCZNIOWIE W OPINII PRAKTYKANTÓW

W ogólności określają praktykanci stan wychowawczy uczniów jako dobry. Wyrażają też pełne uznanie dla szkół, że w trudnych warunkach, przy obejmowaniu często tysiąc kilkuset dzieci i prowadzeniu nauki na dwie, a często trzy zmiany mogą osiągnąć taki poziom wychowawczy młodzieży szkolnej. Mimo dużej liczby uczniów w klasach (często powyżej 40) ich poziom intelektualny określają jako „nie niższy" od poziomu dzieci szkoły ćwiczeń (2, 3, 4, 8). Podziwiali też stan wiadomości dzieci zaczerpniętych z życia i prasy (48).

Obok klas wybitnych zastano także klasy słabsze. Prawie w każdej klasie napotkano dzieci trudne (pochodzące przeważnie z rozbitych rodzin) i opóźnione w rozwoju. O szczególnych trudnościach wychowawczych i ich przezwyciężaniu (palenie tytoniu, picie napojów alkoholowych przez starszych uczniów itp.) zostali praktykanci poinformowani przez opiekunów praktyk względnie wychowawców klasowych (13, 15, 18, 19, 20, 29, 37, 49).

Niektóre praktykantki są wzruszone zjawiskiem, że już w pierwszych dniach po odbyciu praktyki dzieci odnośnych szkół odwiedziły je w domu studentek (4). Inne wspominają, że pozostaną im „na długo w pamięci miłe twarzyczki dzieci" (7, 9).

IV. Wpływ praktyki na stosunek studentów do zawodu nauczycielskiego

Z zebranych materiałów wynika, że praktyka wpłynęła w dużym stopniu na zbliżenie studentów do zawodu nauczycielskiego. Dla niektórych praktyka stanowiła „chrzest bojowy", wymagała „zdrowia, samozaparcia", ale osiągnięte efekty dały zadowolenie (1). Praktyka rozwiała „chwile zwątpienia i rezygnacji" (5). Dała możność poznania „dobrych i złych stron zawodu nauczycielskiego, jego blasków i cieni" (11, 23), lecz uzbroiła „w odwagę do dalszej pracy" (28) i „zbliżyła do zawodu nauczycielskiego" (34).

Największy wpływ na wyrobienie pozytywnego stosunku do zawodu nauczycielskiego miały „rozmowy z dziećmi i ich miły stosunek" do studentów (odczuwano

zadowolenie — że ich czegoś nauczono), a nadto „piękne, estetycznie urządzone budynki szkolne ze świetnie urządzonymi pracowniami, salami gimnastycznymi itp." (42, 43, 47).

Do ciemnych plam praktyki zaliczają studenci zauważany u niektórych nauczycieli negatywny stosunek do zawodu nauczycielskiego, co jedna z praktykantek określa następująco: „Najbardziej oburzyły mnie wypowiedzi niektórych młodych nauczycielek. Nauczycielki te ukazywały zawód nauczycielski w złym świetle. Gdyby nie późniejsze zetknięcie z dziećmi i życzliwymi nauczycielami, to do zawodu nauczycielskiego czułabym wstręt" (47).

Od praktykantów dowiadujemy się, że na umiłowanie zawodu nauczycielskiego przez młodzież może wpłynąć dobra postawa nauczycieli-wychowawców już w szkole podstawowej, a szczególnie w zakładach opiekuńczych.

Zainteresowana praktykantka mówi w związku z tym tak: „...długie lata spędziłam w domu dziecka, gdzie właśnie nauczyciele-wychowawcy zastępują najbliższych. Ceniłam i kochałam ich bardzo za ich poświęcenie i troskę. I właśnie postanowiłam pójść ich śladem. I w swej przyszłej pracy chciałabym otrzymać miejsce w szkole specjalnej, mam tu na myśli »Dom Dziecka«. Wydawać by się mogło, że myślę, iż zawód ten jest zawodem łatwym. O nie. Całkiem zdaję sobie sprawę z ogromu trudności, jakie na nim ciążą. Podsumowując — powiem, że praktyka, choć krótka, zbliżyła mnie jeszcze więcej do zawodu i teraz pewna jestem, że nie pomyliłam się, kierując swe kroki do Studium" (35).

Były student prawa, pragnący w przyszłości nadal studiować umiłowany przedmiot, widzi pod wpływem odbytej praktyki celowość powiązania tych studiów z pracą pedagogiczną: „... dwutygodniowa praktyka dała mi bardzo dużo. Pozwoliła mi ona mianowicie polubić ten zawód i dała mi wstępny obraz tego, z czym będę się spotykał w mojej pracy nauczycielskiej. Aczkolwiek nigdy nie zamierzałem zostać nauczycielem, to jednak chyba nim zostanę. Namiastka trudności i zalet tej pracy urzekła mnie. (...) Najważniejsze — to polubić ten trudny zawód i być dobrym nauczycielem. Pomimo to chciałbym jednak skończyć wyższe studia, a jeśli tak, to moje wymarzone studia prawnicze i w późniejszym czasie oddać się wychowaniu młodzieży trudnej i wykolejonej życiowo w zakładzie poprawczym. Nauczycielem jednak zostanę" (50). W całości praktyka wpłynęła korzystnie na stosunek studentów do zawodu nauczycielskiego.

V. Uwagi końcowe

Wszystkich studentów odwiedzili w czasie praktyki zainteresowani nauczyciele SN, i to co najmniej jeden raz. Hospitowano zajęcia, przeprowadzono rozmowy z kierownikami szkół, zainteresowanymi praktyką zastępcami kierowników i nauczycielami-opiekunami praktyki oraz z praktykującymi studentami. Zebrane na miejscu opinie o praktykantach są w ogólności dobre. Nie napotkano przykładów negatywnych. Potwierdzają to również nadesłane przez kierowników szkół opinie. Jeżeli często sądzimy, że opinie te są zbyt wygórowane, to możemy być nierzadko w błędzie. Studenci, pełniąc w czasie praktyki funkcję nauczyciela w rzeczywistych warunkach, aktywizują się bardziej aniżeli przy spełnianiu wycinkowych praktyk w warunkach bardziej sztucznych, tj. w szkole ćwiczeń. By nie tylko dorównywać pracy nauczycieli odnośnych szkół, lecz zaimponować im czymś nowym, praktykanci „wychodzą często z siebie".

By jednak mieć właściwy sąd o interesującej nas problematyce, trzeba wziąć pod uwagę pewnego rodzaju „cieplarnianą atmosferę", jaka towarzyszyła realizowanej praktyce (duże miasto, liczne szkoły 1000-lecia itp.). Atmosfera ta mogła mieć wpływ na ogólny optymizm praktykujących studentów. Stąd też wskazane jest, by tego rodzaju materiały gromadzić dla porównania także w związku z praktyką trzy-

tygodniową, realizowaną w większości w środowiskach terenowych — małomiasteczkowych i wiejskich.

Niewątpliwie wypowiedzi części studentów, a szczególnie studentek, są nacechowane dużym optymizmem, pewnego rodzaju romantyzmem odbiegającym w mniejszym lub większym stopniu od rzeczywistości. Te piękne, młodzieńcze zrywy powinno się jak najbardziej uszanować i kierować je w sposób bardzo taktowny w realne łożysko.

Sądzę, że zebrane, bardzo skromne materiały pozwolą nam w przyszłości ulepszyć stronę organizacyjną praktyk terenowych, przede wszystkim w odniesieniu do szkół. Nasuwa się potrzeba zainteresowania praktykami wszystkich nauczycieli odnośnych szkół, nie tylko opiekunów praktyk. Wypowiedzi studentów zobowiązują nas też do krytycznego spojrzenia na pracę nauczycieli przedmiotów pedagogicznych w zakładach kształcenia nauczycieli, szczególnie pod kątem metodycznego przygotowania kandydatów i wyrabiania w nich bardziej twórczej, samodzielnej postawy.

MARIA PETER
Szczecin

Z WARSZTATU PRACY WYKŁADOWCY METODYKI NAUCZANIA POCZĄTKOWEGO W STUDIUM NAUCZYCIELSKIM

„Kształcenie przyszłych nauczycieli i wychowawców musi być prowadzone w sposób pobudzający rozwój poszczególnych składników zdolności wychowawczej oraz ich integrację".

Stefan Baley

„Psychologia wychowawcza w zarysie"

I. Wstęp

Słuchacze Studium Nauczycielskiego kierunków: matematyka, fizyka i innych, nie zaawansowani w przedmiocie metodyki nauczania początkowego, dość często nie doceniają ważności tego przedmiotu w swoim przygotowaniu do zawodu. Twierdzą naiwnie: „Na ogół każdy potrafi uczyć w klasach I—IV bez większego przygotowania". Ci sami studenci w toku poznawania teorii i praktyki nauczania początkowego często zmieniają zdanie. W wielu przypadkach przyjmują postawę krańcowo przeciwną, wyrażającą się w zdaniu: „Praca nauczyciela klas najmłodszych jest szczególnie trudna, czasochłonna, wymaga posiadania specjalnych cech psychicznych". Studenci tej grupy z góry zakładają, że chcą pracować tylko w klasach starszych jako nauczyciele przedmiotowi, a od klas młodszych będą uciekać. Obie te postawy studentów niekorzystnie odbijają się na ich nauce. Pierwsza łączy się z usiłowaniem lekceważenia metodyki nauczania początkowego. Konsekwencją drugiej postawy jest praca w zakresie metodyki tego stopnia nauczania bez przekonania, z konieczności, dla stopnia. Tymczasem, zgodnie z programem SN, każdy student winien opanować teoretyczne podstawy nauczania początkowego, pozytywnie nastawić się i praktycznie przygotować do pracy w klasach najmłodszych. Studium nauczycielskie kształcić winno nauczycieli-wychowawców szkoły podstawowej, przygotowanych zarówno do nauczania przedmiotów wybranych jako kierunkowe, jak i do

pracy w klasach I—IV. Przy takim ujęciu celów kształcenia w studium nauczycielskim metodyka nauczania początkowego zajmuje istotne miejsce w całokształcie programu tego zakładu. Nauczyciel prowadzący w studium nauczycielskim przedmiot metodyki nauczania początkowego zmuszony jest na co dzień rozwiązywać problem: jak najskuteczniej działać, by wyposażyć studentów w wiadomości i umiejętności metodyczne, a jednocześnie wytwarzać w miejsce niewłaściwego przychylne nastawienie do pracy w klasach I—IV. Artykuł niniejszy przedstawia przykład i wyniki rozwiązywania tego problemu w II Studium Nauczycielskim w Szczecinie.

II. Cele nauczania metodyki klas początkowych

Celem nauczania metodyki klas początkowych jest osiągnięcie przez słuchaczy:

1) wiadomości metodycznych,

2) umiejętności działania dydaktyczno-wychowawczego,

3) umiejętności łączenia teorii z praktyką — konkretyzowania ogólnych wiadomości z metodyki, pedagogiki i psychologii w praktyce szkolnej,

4) postaw psychicznych zgodnych z rolą nauczyciela klas początkowych,

5) umiejętności samokształcenia.

Wymienione cele nauczania ściśle łączą się i w praktyce najczęściej realizowane są łącznie, chociaż poświęca się im również osobne lekcje. Względy logiczne i praktyczne wskazują właściwą kolejność ich realizowania. Jako pierwszoplanowe w procesie nauczania winny występować wiadomości metodyczne, ponieważ warunkują osiągnięcie pozostałych celów nauczania. Wiadomości metodyczne dostarczają wskazówek dla działań (są podstawą umiejętności), określają też zadania pracy nad kształceniem osobowości nauczyciela stopnia początkowego.

Wiadomości z metodyki klas I—IV obejmują problemy składowe procesu nauczania tych klas: charakterystykę cech psychicznych dziecka, cele i treść nauczania, metody dydaktyczne i wychowawcze, funkcję opiekuńczą i wychowawczą nauczyciela, osobowość nauczyciela klas początkowych.

Technikę prowadzenia lekcji, czyli umiejętności dydaktyczno-wychowawcze, doskonali nauczyciel w ciągu wielu lat pracy zawodowej. Jednakże podstawy najważniejszych umiejętności winien zdobyć kandydat na nauczyciela już w studium nauczycielskim, pod kierunkiem nauczyciela metodyki i nauczyciela szkoły ćwiczeń. Przez umiejętność dydaktyczną rozumiemy „zdolność nauczyciela do takiego działania, które zakłada sprawne i skuteczne czynności, a nie wykonywane metodą prób i błędów" (Maksymilian Maciaszek: „Proces kształcenia umiejętności dydaktycznych". *Kwartalnik Pedagogiczny* 1961, nr 1).

W praktycznym przygotowaniu nauczyciela klas I—IV należy wyróżnić cztery typy umiejętności dydaktycznych:

1) ogólne — czynności nauczyciela występujące na różnych lekcjach, np. kontrola pracy domowej, ocenianie wiadomości, przeprowadzanie pokazu, zorganizowanie wycieczki,

2) szczegółowe — stosowanie metod typowych dla klas I—IV, np. globalne zapoznanie uczniów z wyrazem, metoda wyrazowa analityczno-syntetyczna nauki czytania i pisania, ćwiczenia w twórczej syntezie wzrokowej i słuchowej wyrazu, dzielenie przez podział i mieszczenie, pisanie z pamięci,

3) umiejętność planowania — planowanie działań dydaktycznych, np. ustalenie tematu lekcji, planowanie cyklu lekcji, planowanie toku konkretnej lekcji,

4) umiejętność ekspresji — łatwe posługiwanie się podstawowymi narzędziami pracy nauczyciela: wyraźna, poprawna mowa, pismo na tablicy, rysunek na tablicy, umiejętność posługiwania się pomocami naukowymi audiowizualnymi i instrumentem muzycznym.

Prócz wiedzy i umiejętności dydaktycznych student SN winien nabyć właściwe nastawienie do pracy z klasami początkowymi. Za program minimalny należałoby uznać taki poziom odpowiedzialności nauczycielskiej absolwenta, aby chciał on poprawnie pracować z najmłodszymi, jeśli zaistnieje potrzeba, za program maksymalny — wytworzenie trwałego zainteresowania klasami początkowymi.

Przydatność nauczyciela na stopniu klas I—IV zależy między innymi od tego, w jakim stopniu rozwinie w sobie: przyjaźń dla dzieci, łatwy, bezpośredni, pogodny kontakt z nimi; umiejętność zniżania się do myślenia i zainteresowań uczniów; odpowiedzialność; dokładność; pomysłowość; poczucie estetyki. Wytworzenie wymienionych cech osobowości jest również celem nauczania metodyki stopnia I—IV.

III. Warsztat pracy nauczyciela metodyki klas początkowych

Podobnie jak nauka każdego zawodu, kształcenie nauczycieli odbywa się w oparciu o warsztat pracy. Urządzenie składające się na ten warsztat i czynności w nim odbywane pozwalają kandydatowi na nauczyciela poznać przyszłą pracę i wyćwiczyć podstawowe umiejętności. Warsztatem pracy metodyka nauczania początkowego w II SN w Szczecinie są: biblioteka studium, pracownia pedagogiczna, szkoła ćwiczeń, rejonowe szkoły podstawowe (bazy praktyki ciągłej).

Zaznajomienie studentów z poszczególnymi elementami warsztatu pedagogicznego odbywa się wcześnie, na początku pierwszego roku nauki, przy czym kolejność i sposób wprowadzenia mają istotne znaczenie. Pierwsze hospitowane lekcje, pierwsze kontakty studentów z dziećmi, pierwsze ćwiczenia w pracowni winny wzbudzać silne zainteresowanie. Stawiane na początku wymagania dotyczące zachowania się studentów wobec nauczycieli szkoły ćwiczeń, dzieci, mienia szkolnego ustalają wzory postępowania na dalsze miesiące nauki.

Biblioteka studium wypożycza podręczniki metodyczne, programy nauczania, lekturę metodyczną, lekturę uzupełniającą wiadomości rzeczowe, podręczniki dla szkoły podstawowej. Czytelnia udostępnia podręczny zestaw literatury metodycznej, słowniki, encyklopedie, bieżące numery czasopism pedagogicznych, czasopism dziecięcych i społeczno-kulturalnych, roczniki tych czasopism. Nauczyciel metodyki już podczas pierwszych lekcji swego przedmiotu wymaga od studentów, aby skontaktowali się z biblioteką i czytelnią przy zbieraniu materiałów do ćwiczeń; wymagania te kontynuuje systematycznie. Problemowe wystawy książek organizowane przez bibliotekę wskazują praktycznie bibliografię na określone tematy, np. „Metodyka nauczania w klasie I", „Metodyka arytmetyki w klasach I—IV", „Dorobek Polaków w zakresie metodyki nauczania początkowego". Na co dzień całość księgozbioru i zbiory czasopism udostępnia katalog działowy biblioteki i bibliografia zawartości czasopism.

Szkoła ćwiczeń uznana jest za najistotniejszą część warsztatu metodycznego, szkoła ta kształtuje wyobrażenia studentów o przyszłej pracy i wytwarza pierwsze emocjonalne więzi z zawodem nauczycielskim. Obserwacje, przeprowadzane w szkole ćwiczeń, ilustrują wprowadzone pojęcia metodyczne, są źródłem wiadomości, służą do porównań teorii i praktyki. Działania studentów z pojedynczymi dziećmi, grupkami lub z całymi klasami ćwiczą umiejętności dydaktyczne ogólne i szczegółowe. Bezpośrednio z nauczaniem metodyki klas początkowych łączą się następujące formy praktyki prowadzonej w szkole ćwiczeń:

1) małe badania empiryczne kończące się uogólnieniem metodycznym, np. zbadanie rozumienia treści czytanki przy zastosowaniu przygotowania ucznia do czytania danego tekstu i bez przygotowania;

2) demonstrowanie jednostkowych, wyizolowanych faktów dydaktycznych, np. grupa uczniów klasy III podczas lekcji metodyki, w pracowni pedagogicznej inscenizuje poprzednio opanowany na pamięć wiersz W. Broniewskiego, pt. „Pierwiosnek";

3) obserwacja wyników nauczania uczniów szkoły ćwiczeń, np. wysłuchanie głośnego czytania uczniów klas II, III, IV (po dwóch przeciętnych uczniów z każdej klasy), ustalenie poziomu techniki ich czytania;

4) obserwacja złożonych faktów dydaktyczno-wychowawczych: hospitacje lekcji;

5) ćwiczenia kształtujące poszczególne umiejętności dydaktyczne nauczyciela, np. słuchacz kieruje rozwiązywaniem złożonego zadania tekstowego przez jednego ucznia;

6) ćwiczenia kształtujące prawidłowe zespoły działań dydaktyczno-wychowawczych przeprowadzanych z klasą szkolną — lekcje próbne;

7) obserwacja zjawisk wychowawczo-opiekuńczych: opieka każdego I roku SN nad jedną z klas I—IV. (Od kilku lat stosowaną metodą praktyki pedagogicznej na stopniu klas I—IV jest opieka każdego I roku studium nad jedną z młodszych klas szkoły ćwiczeń. W klasie tej początkowo koncentruje się praktyka pomocnicza i lekcyjna określonej grupy studentów — ćwiczenia psychologiczne, tygodniowe dyżury, pierwsze hospitacje, później pierwsze lekcje próbne. Na przykładzie tej klasy studenci praktycznie poznają zajęcia pozalekcyjne dzieci młodszych, ich udział w ogólnoszkolnych uroczystościach, formy życia społecznego klasy, przykłady trudności wychowawczych, współpracę wychowawcy klasy z rodzicami. Przez systematyczny, zorganizowany kontakt z uczniami i nauczycielem jednej klasy szkoły ćwiczeń studenci gromadzą liczne praktyczne obserwacje i doświadczenia. W ten sposób buduje się też w świadomości studentów przyjaźń dla dzieci, zwiększa się wnikliwość obserwacji działań nauczyciela. Tą formą praktyki kieruje nauczyciel przedmiotów pedagogicznych przy współudziale opiekuna grupy i nauczyciela określonej klasy szkoły ćwiczeń).

Pracownia pedagogiczna (stale wzbogacana) służy nauczycielom metodyki, którzy odbywają w niej większość lekcji, i studentom do przygotowania lekcji próbnych. Materiały gromadzone w pracowni pedagogicznej, ilustrujące proces dydaktyczny, zostały podzielone następująco:

1) dokumenty określające treść nauczania — programy nauczania, Dzienniki Urzędowe Ministerstwa Oświaty,

2) trwałe źródła wiadomości ucznia: podręczniki dla szkoły podstawowej, pomoce naukowe,

3) materiały utrwalające przebieg oraz wyniki już odbytego procesu nauczania:

a) ilustrujące działanie uczniów w czasie lekcji (zeszyty uczniów, notatki ucznia z pojedynczej lekcji, rysunki, kolekcje, dzienniki lektur, fotografie uczniów w czasie lekcji, wypowiedzi utrwalone na taśmie magnetofonowej),

b) ilustrujące działanie nauczycieli podczas lekcji, protokoły odbytych lekcji, przykładowe konspekty lekcji, fragmenty lekcji, utrwalone na taśmie magnetofonowej,

4) materiały zawierające projekty organizacji procesu nauczania (poprawne konspekty słuchaczy, rozkłady materiału nauczania, przedruki z czasopism pedagogicznych). Powyższe materiały, uzupełnione bibliografią, ujęte są w teczki problemowe.

Materiały i pomoce naukowe, znajdujące się w pracowni pedagogicznej, służą do ilustrowania omawianych na lekcjach metod nauczania oraz do ćwiczeń, w których studenci stosują poznaną teorię.

Rejonowe szkoły podstawowe, wykorzystywane do praktyki pedagogicznej ciągłej, są terenem bardziej samodzielnych obserwacji i prób pedagogicznych studentów. Kilkudniowe, systematyczne hospitacje w tych szkołach służą do zaobserwowania całokształtu systemu pracy nauczyciela klas początkowych; lekcje próbne są formą ćwiczenia i kontroli umiejętności pedagogicznych studentów. Podczas praktyki ciągłej poznają studenci codzienny obraz szkoły i nauczyciela, korygują nieco wyidealizowane wyobrażenia na ten temat, wyniesione z kontaktów ze szkołą ćwiczeń. Pobyt w szkołach rejonowych z reguły pobudza studentów do porównań szkoły

ćwiczeń z poznaną szkołą pod różnymi względami, zależnie od przygotowania studenta. Plonem praktyki są między innymi obserwacje trudności wychowawczych, nowe spostrzeżenia dotyczące osobowości nauczycieli, inne niż w szkole ćwiczeń metody nauczania i wychowania. Dzięki kilkuletniej współpracy z wieloma szkołami, co roku zwiększa się liczba szkół — stałych baz praktyki Studium (które odpowiadają potrzebom praktyki pod względem bytowym i metodycznym). Zwłaszcza praktyka w pięknych szkołach tysiąclecia i w szkołach dobrze zagospodarowanych, prawidłowo kierowanych, budzi zapał do przyszłej pracy.

IV. Organizacja działań dydaktycznych

Przedstawiony warsztat pracy stwarza możliwości organizowania różnych działań dydaktycznych, oddaje cenne usługi w przeprowadzaniu lekcji metodyki nauczania początkowego. Obserwacje udziału studentów w lekcjach metodyki wykazują, że treść nauczania, podawana metodami słownymi (artykuł, rozdział podręcznika, wykład — nawet bardzo interesująco opracowane), często przyjmowana jest obojętnie, nie uaktywnia myślenia studentów, nie daje im umysłowej satysfakcji, zwłaszcza w początkach nauczania. Częściej osiąga się reakcje aktywności, gdy lekcja metodyki przedstawia, **jak odbywa się proces dydaktyczny**, niż wtedy, gdy podaje postulaty, **jak powinien się odbywać.** Zainteresowanie słuchaczy na lekcjach metodyki łączy się zatem z bardziej bezpośrednimi sposobami poznawania, którymi prócz hospitacji w lekcjach próbnych są:

1) małe badania empiryczne,

2) demonstracje metod nauczania zastosowanych do pojedynczego ucznia lub małej grupki (w pracowni pedagogicznej, podczas lekcji metodyki),

3) ćwiczenia dydaktyczne studentów z pojedynczymi uczniami i grupkami dzieci (podczas lekcji metodyki),

4) analizowanie materiałów pracowni pedagogicznej (ilustrujących pracę ucznia na lekcji i jej wyniki i pracę nauczyciela),

5) ćwiczenia w oparciu o programy nauczania, podręczniki i pomoce naukowe dla klas początkowych.

Powyższe metody wnoszą do nauczania konkretność i aktywność. Lekcje metodyki, prócz teorii, ukazują autentyczne sytuacje i przykłady dydaktyczne. Studenci podczas lekcji są czynni, wykonują różne prace: obserwują, przygotowują słowne sformułowania spostrzeżeń i wniosków, porównują, projektują, oceniają. W ten sposób zaprawiają się do działań i operacji myślowych występujących na co dzień w pracy nauczyciela.

Wbrew zamierzeniom nauczyciela metodyki tradycyjna metoda hospitacji lekcji w szkole ćwiczeń nie zawsze przynosi spodziewane rezultaty poznawcze. Jest tak zwłaszcza wtedy, gdy z braku czasu poleca się studentom zaobserwować podczas hospitacji nie jeden, lecz kilka problemów. Duża ilość zadań poznawczych i duża ilość faktów dydaktycznych, występujących w czasie lekcji, spłyca poznanie. Niewprawni obserwatorzy, jakimi są studenci, w tej sytuacji gubią się, nie koncentrują uwagi na zasadniczym procesie, obserwują z daleka działanie wielu uczniów równocześnie. Z tego względu w nauczaniu metodyki dużą wartość ma zajmowanie się częściami procesu nauczania, analizowanie poszczególnych metod i ćwiczenie prostych czynności dydaktycznych. Celom tym służą powyżej wymienione sposoby nauczania: demonstracje poszczególnych metod i ćwiczenia dydaktyczne studentów — przeprowadzane z pojedynczymi dziećmi lub z grupkami dzieci. Ćwiczeniu poszczególnych czynności dydaktycznych wiele uwagi poświęcił Maksymilian Maciaszek w pracy „Kształcenie umiejętności dydaktycznych nauczyciela". Warszawa 1963 r., PWN. Autor dowodzi, że pierwsze lekcje próbne kandydatów winny poprzedzać ćwiczenia „elementarnych czynności dydaktycznych", i podaje wykaz przy-

kładowych tematów takich ćwiczeń do programu teorii nauczania. Idea i tematyka zaproponowanych ćwiczeń są bardzo słuszne. Podobny wykaz ćwiczeń dydaktycznych można by opracować do programu metodyki nauczania początkowego i ćwiczenia takie prowadzić w ciągu całego kursu metodyki klas początkowych — nie tylko przed prowadzeniem przez kandydatów pierwszych lekcji próbnych. Zastrzeżenie budzi ćwiczenie, określone w powyżej omawianej pracy jako demonstrowanie metod nauczania z zespołem kandydatów: „Słuchacz przeprowadza z kolegami pogadankę, pokaz obrazków itp., następnie cała grupa ocenia demonstrowane metody, podając zarówno spostrzeżenia pozytywne, jak i negatywne". Ćwiczenie takie w warunkach SN jest sztuczne, nie interesuje słuchaczy, nie pozwala dostrzec wartości danej metody nauczania ani trudności jej przeprowadzenia. Bardziej celowe jest to samo ćwiczenie, gdy grupą, do której student stosuje metodę nauczania, są dzieci szkoły podstawowej, wezwane w tym celu na lekcję metodyki. Przy dobrej organizacji ćwiczenia dzieci szkoły ćwiczeń odwołane na kilkanaście minut z własnej lekcji nie ponoszą straty.

Przykład rozplanowania cyklu lekcji i budowy jednostki lekcyjnej, zamieszczony w następnej części artykułu, ilustruje, w jaki sposób wykorzystuję posiadany warsztat pracy w nauczaniu metodyki klas początkowych. W celu uwidocznienia metod i środków nauczania, którymi posługuję się, podaję obszerne sprawozdanie z przeprowadzonego działania dydaktycznego w związku z tematem: nauczanie o miarach w klasach I—IV. Podczas zajęć z metodyki staram się jak najszerzej stosować bezpośrednie poznanie rzeczywistości dydaktycznej klas I—IV, nie tylko przy pomocy hospitowania lekcji w szkole ćwiczeń.

V. Przykład rozplanowania cyklu lekcji i budowy jednostki lekcyjnej

Plan cyklu lekcji
w marcu 1963 r. na II roku matematyki

Hasło programowe: Sposoby wprowadzania jednostek miar, praktycznego zaznajamiania z przyrządami pomiarowymi: prowadzenie ćwiczeń w terenie oraz mierzenia i kreślenia. (Projekt programu metodyki nauczania początkowego dla SN. Ministerstwo Oświaty 1963).

Temat cyklu lekcji: wprowadzenie jednostek miar, przyrządów pomiarowych, działań na wyrażeniach mianowanych w klasach I—IV.

1. Zakres nauczania o miarach w klasach I—IV. Analiza programu, powtórzenie wiadomości rzeczowych — 2-godzinna jednostka lekcyjna.
2. Wprowadzenie nowej jednostki miary. Wykład ilustrowany protokołem z lekcji przykładowej i notatką z zeszytu ucznia („Wprowadzenie jednostki długości — decymetr") — 1 godz.
3. Hospitacja lekcji w klasie II na temat: kilogram, ważenie przedmiotów przy użyciu odważników 1 kg, 2 kg, 5 kg — 1 godz.
4. Dyskusja o lekcji hospitowanej — porównanie poznanej teorii z przebiegiem lekcji dla klasy II na temat: ważenie w kilogramach — 1 godz.
5. Działania na wyrażeniach mianowanych w klasie III. Ćwiczenie z udziałem uczniów klasy III, przeprowadzone przez zespoły studentów: zamiana jednostek miar, działania pamięciowe — 1 godz.
6. Wytyczanie linii prostej w terenie. Mierzenie i odmierzanie odcinków w terenie krokami i przy pomocy taśmy mierniczej. Praca zespołów studentów na boisku szkolnym — 1 godz.
7. Lekcja próbna w klasie III. Obliczanie prędkości na podstawie znanej drogi i czasu. Rozwiązywanie zadania tekstowego na podstawie graficznej ilustracji jego treści — 1 godz.
8. Dyskusja o lekcji próbnej. Podsumowanie poprawy konspektów wykonanych przez zespoły studentów w pracy domowej — 1 godz. Sprawozdanie z przeprowadzenia pierwszej jednostki tematycznej (zajęcie dwugodzinne).

Cele: wykazanie społecznej potrzeby opanowania przez uczniów miar, mierzenia i działań na wyrażeniach mianowanych. Zapoznanie z zakresem pojęć i umie-

jętności związanych z tematem — miary. Powtórzenie rzeczowych wiadomości o jednostkach miar. Koncentryczność nauczania o jednostkach miar w szkole podstawowej.

Metody: podsumowanie badania empirycznego, wykład, praca samodzielna studentów: a) analiza programu, b) krótkie referaty na podstawie lektury.

Przygotowanie studentów: Zespół I przygotowuje podsumowanie obserwacji samodzielnych zakupów dzieci — na podstawie protokołów obserwacji dostarczonych przez wszystkich słuchaczy II roku matematyki. Zespół II, III, IV, V przygotowuje referaty na temat podstawowych jednostek miar.

Lektura studentów: Arkadiusz Piekara: „Mechanika ogólna". Warszawa 1961, PWN. Rozdział I, s. 13—21; Józef Hawlicki: „Niedziesiątkowe jednostki miary stosowane w praktyce". *Życie Szkoły* 1961, nr 2.

Szczegółowy przebieg zajęcia

1. Przedstawienie wyników badania przez zespół I.

Temat badania: samodzielne zakupy dzieci klas początkowych. Cel badania: jakie jednostki miar stosują dzieci podczas zakupów, poziom umiejętności arytmetycznych dzieci.

Metoda: jednorazowa obserwacja dziecka samodzielnie przeprowadzającego zakupy.

Ilość protokołów z obserwacji: 22. Wiek dzieci: 7 lat — dwoje, 8 lat — dwoje, 9 lat — sześcioro, 10 lat — dziesięcioro, 11 lat — dwoje.

Przykłady protokołów typowych sytuacji (przytoczone dosłownie). B. P. — studentka II roku matematyki: Szczecin, 2. III. 1963 r. godz. 16. Sklep papierniczy ul. Jagiellońska. Chłopiec około lat 10, starannie ubrany, z torbą w ręku. Stał przyglądając się ciekawie półce, na której umieszczone były długopisy. Na znak sprzedawczyni „proszę", odpowiedział: dwa zeszyty 32-kartkowe w kratkę, 1 ołówek, 1 gumkę. — Czy wszystko, chłopczyku? — Pani pokaże mi jeszcze długopis. Podobał mu się czerwony, kosztował 27 zł. Długo go oglądał, „pstrykał", aż wreszcie zdecydował się kupić. Był bardzo ożywiony, ale zarazem jakby trochę zażenowany. Sprzedawczyni podsumowała 31 zł 20 gr. Chłopiec podał 40 zł. Otrzymaną resztę przeliczył, schował do portmonetki, która raczej nie stanowiła jego własności, była skórzana i duża. Schował zeszyty, ołówek, długopis i portmonetkę do torby, podziękował i wyszedł kierując się w stronę ulicy Wojska Polskiego.

B. Sz. — II rok matematyki: Szczecin, 2. III. 1963 r. godz. 17.30. Sklep spożywczy PSS „Robotnik". W sklepie są trzy stoiska, przy każdym z nich po kilka osób. Do sklepu weszła 11-letnia dziewczynka, z siatką, w której miała słoik z kiszoną kapustą. Gdy stanęła przy jednym ze stoisk, ja stanęłam za nią. Dziewczynka wyjęła z portmonetki karteczkę ze spisem zakupów. Przy ladzie odczytywała kolejno każdą napisaną pozycję (po cichu) i prosiła o daną rzecz ekspedientkę. Na kartce miała napisane: 2 kg cukru, 1 kostka margaryny, 1 paczka pieprzu, 2 paczki herbaty, 1 l octu, 1 kg ryżu. Wszystko prócz ryżu otrzymała. Kiedy ekspedientka podała jej wartość zakupów 48 zł 30 gr, dziewczynka podała 50 zł. Resztę, nie licząc schowała do portmonetki i poprosiła o obliczenie, które też tam schowała. Wszystkie zakupy włożyła do siatki i wyszła ze sklepu.

W. Z. — II rok matematyki: Szczecin, 5. III. 1963 r. Drogeria. Chłopiec lat 9, w ręku trzymał torbę damską. W sklepie było 5 osób. Stanąłem w kolejce za chłopcem. Kolejka szybko się posuwała, ale chłopiec, pomimo że na niego była kolej do kupna, wcale tego nie zauważył, był zajęty oglądaniem dekoracji. Dopiero po zachęcie sprzedawczyni powiedział: 1 kg mydła i do prania... Tu chciał coś powiedzieć, lecz widocznie zapomniał, bo pospiesznie wyjął karteczkę z zapisaną nazwą owego środka piorącego. Wraz z kartką podał banknot 50 zł. Otrzymawszy resztę, nie przeliczył i chyba nie zapamiętał, ile zapłacił. Zakupy włożył do torby, powiedział „dziękuję" i wyszedł.

Wnioski

a. Dzieci młodsze wyręczają rodziców w zakupach artykułów codziennego spożycia, również samodzielnie kupują przybory szkolne dla siebie.
b. Wartość dziecięcych zakupów bywa znaczna (wg obserwacji do 50 zł).
c. Samodzielne zakupy dzieci mogą mieć wartość wychowawczą — kształcić samodzielność, rzetelność, dokładność, uspołecznienie — jednak pod warunkiem, że dziecko rozlicza się w domu z otrzymanych pieniędzy. W tym celu musi zapamiętać ogólną wartość zakupu i umieć obliczyć resztę.
d. Aby przygotować dzieci do świadomego przeprowadzania zakupów, należy: zapoznać je z praktycznie stosowanymi jednostkami miar, wytworzyć lepsze zrozumienie i umiejętność

wydawania reszty przez dopełnianie. Ćwiczyć umiejętność i biegłość obliczania reszty przez odejmowanie.

e. Należy w klasach początkowych — zwłaszcza III i IV — wzmóc ćwiczenia w rachunku pamięciowym oraz prowadzić w szkole praktyczne działania, które ćwiczą w złożonej czynności kupna (zabawy, spółdzielnia klasowa, pomoc w zbieraniu składek).

DANE LICZBOWE WYPROWADZONE Z OBSERWACJI

	Sklepy, w których przeprowadzono obserwację			
	spożywczy	artykuły piśmienne	piekarnia	drogeria
Ilość obserwowanych dzieci	8	10	2	2
Ilość zakupywanych artykułów przez jedno dziecko	3—6	2—4	2	2
Jednostki miar stosowane przy zakupie	kg, dkg, sztuki, litry	określenie ilości w sztukach	określenie ilości w sztukach	kg, sztuki
Ogólna wartość zakupu jednego dziecka	27,30 zł do 48,30 zł	3,20 zł do 31,20 zł	2,50 zł do 11 zł	6,40 zł do 32 zł

Spostrzeżenia

a. Sześciorgu dzieciom sprzedawcy nie podali ogólnej wartości zakupu.

b. Kilkakrotnie powtórzyły się sytuacje: Sprzedawca wydaje resztę, a dziecko w tym czasie wkłada z pośpiechem towary do torby. Płacąc podaje jedną monetę większej wartości od zakupu, choć ma drobniejsze w granicach należności. Zapomina, co ma kupić — wyciąga kartkę. Resztę kontroluje po odejściu od kasy.

c. Czworo dzieci nie mogło zapamiętać wysokości zapłaconej kwoty, prawdopodobnie przez nieuwagę.

d. Osiemnaścioro dzieci nie przeliczyło reszty, najczęściej nie interesowało się wydawaną resztą. Czworo dzieci przeliczyło resztę (w tym jedno po odejściu od kasy).

e. Dziecko klasy II kupuje 10 dkg pietruszki, pół litra octu. Posługuje się nazwami jednostek miar, których w nauce szkolnej jeszcze nie poznało (w tym przypadku — dekagramy).

Próba ich wyjaśnienia

a. Sprzedawcy ci nie traktowali dzieci poważnie, jak świadomych klientów.

b. Samodzielne przeprowadzanie zakupów było dla dzieci trudną czynnością, zachowanie wykazuje pośpiech i napięcie nerwowe.

c. Czynność zakupu jest złożona, dziecko młodsze gubi się, opuszcza istotne elementy.

d. Chociaż sprzedawca podał ogólną kwotę należności, dzieci najczęściej nie obliczały należnej im reszty. Obliczenie to przekracza czasem umiejętności ucznia klasy I i II. Starsze dzieci, klas III i IV, liczą za wolno. Obliczają resztę przez odejmowanie, nie mogą zdążyć z ustaleniem wyniku. Czynność arytmetyczna dziecka nie jest zgodna z czynnością sprzedawcy, który wydaje resztę przez dopełnianie. Dzieci mają za małą wprawę w kontrolowaniu reszty wydawanej metodą dodawania do wartości zakupu, często nie rozumieją tego sposobu.

2. Wykład nauczyciela: Społeczna potrzeba nauczania o miarach na stopniu propedeutycznym. Podstawowe pojęcia z dziedziny miar.

a. Społeczna potrzeba nauczania o miarach.

Nauczanie o miarach w klasach I—IV jest uwarunkowane potrzebą praktyczną. Ilustrują tej potrzeby jest przeprowadzone badanie. Ponieważ dzieci, począwszy od klas najmłodszych pomagają rodzicom w zakupach artykułów codziennego spożycia, należy wcześnie, już w klasach I—IV, zapoznać je z podstawowymi jednostkami miar i działaniami na liczbach mianowanych. Fakt, że wartość zakupów dzieci sięga 50 zł, a nawet 100 zł, wskazuje, jak ważne jest wyćwiczenie u uczniów biegłości w czterech działaniach arytmetycznych do 100. Od wyćwiczenia biegłości obliczeń pamięciowych w zakresie 100 zależy zaradność dzieci w praktycznych sytuacjach.

Nauczanie o miarach w klasach I—IV jest także uwarunkowane potrzebą dydaktyczną. Znajomość miar jest warunkiem rozumienia i opanowania przez uczniów niektórych wiadomości i umiejętności w klasach I—IV, poza matematyką. Korelacja ta dotyczy geografii i zajęć praktyczno-technicznych. W programie przedstawia się to następująco: geografia klasa III i IV — „Mierzenie odległości w terenie". Klasa IV — „Plan, podziałka". „Wysokość najwyższych szczytów gór w Polsce. Długość granic". Zajęcia praktyczno-techniczne w klasach III i IV: „Cięcie kartonu, tektury, drewna. Wykonywanie przedmiotów użytkowych wg ustalonego wzoru" (ustalonych wymiarów).

b. Podstawowe pojęcia ogólne z dziedziny miar.

W tej części wykładu uczący wyjaśnił treść podstawowych pojęć: wielkość, jednostka miary, układ miar dziesiątkowy i niedziesiątkowy, mierzenie, liczba mianowana. W myśl programu uczniowie klas I—IV poznają jednostki miar, mierzą nimi określone wielkości, wynik mierzenia zapisują przy pomocy liczb mianowanych. Aby przekazać uczniom w praktyczny, przystępny sposób te trudne pojęcia i umiejętności, sam nauczyciel musi świetnie rozumieć ich istotę.

3. Samodzielna praca studentów.

a. Analiza programu nauczania — zakres nauczania o miarach w klasach I—IV. Podczas lekcji przeprowadzono analizę programu klasy III ze względu na najbogatszy i najbardziej różnorodny materiał nauczania. Praca przebiegała następująco: Ciche czytanie materiału nauczania arytmetyki dla klasy III z zadaniem wyróżnienia: jednostek miar, przyrządów pomiarowych, umiejętności mierzenia i działań na liczbach mianowanych. Ustalenie wzoru tabeli przejrzyście ujmującej treść nauczania o miarach, narysowanie jej na tablicy i w zeszytach. Wypełnienie tabeli dla klasy III (nowe zagadnienia dla klasy III zaznaczono kolorową kredą).

Analizę programu klas I, II, IV zadano słuchaczom jako samodzielną pracę domową, wyjaśniając, że uczniowie klas początkowych nie poznają pełnej tabeli metrycznych jednostek miar, poznają te jednostki, które są praktycznie stosowane w życiu. Nie wprowadza się jednostek: dekametr, hektometr, decylitr, decygram i innych.

b. Referaty studentów — Powtórzenie wiadomości rzeczowych o zasadniczych jednostkach miary.

Jednostka długości	— referuje	zespół	II
„ ciężaru	— „	„	III
„ pojemności	— „	„	IV
„ czasu	— „	„	V

Celem referatów było przypomnienie dokładne pojęcia zasadniczych jednostek miar, zwrócenie uwagi na skomplikowany, naukowy charakter tych pojęć.

Przykład jednego z wygłoszonych referatów (przytoczony w całości).

J. S. — II rok matematyki. **Jednostka długości** — Nazwa zasadniczej jednostki: 1 metr, skrót nazwy w zapisie: „m". Pochodzenie jednostki: W roku 1795 wprowadzono we Francji dziesiętny system jednostek długości, przyjmując 1 metr jako jednostkę zasadniczą. Inicjatorzy postanowili, by metr stanowił — $\frac{1}{40\,000\,000}$ długości południka ziemskiego. Wykonano pomiary południka i sporządzono wzorzec. W wieku XX badania doskonalszymi metodami dowiodły, że obwód Ziemi wzdłuż południka wynosi nie 40 000 000 metrów, lecz nieco więcej — 40 000 856 m. Metr archiwalny okazał się więc mniejszy od $\frac{1}{40\,000\,000}$ rzeczywistej długości południka ziemskiego. Dlatego zrezygnowano z określania metra jako $\frac{1}{40\,000\,000}$ długości południka ziemskiego. Uchwałą konferencji międzynarodowej z r. 1889 metrem nazywa się mierzoną w temperaturze 0°C odległość pomiędzy dwiema kreskami na pręcie zrobionym ze stopu platyny i irydu, przechowywanym w Międzynarodowym Biurze Miar i Wag w Sèvres koło Paryża. Wzorzec ten nazywa się metrem międzynarodowym. W ten sposób wbrew pierwotnym zamiarom metr nie jest jednostką naturalną, gdyż nie posiada odpowiednika w przyrodzie. Jest to jednostka oparta na umowie — jednostka konwencjonalna.

4. Wspólne ustalenie wniosków dotyczących treści pojęć jednostek miar dostępnych dzieciom klas początkowych.

W rozmowie, kierowanej pytaniami uczącego, ustalono następujące wnioski:

Dokładne pojęcie każdej jednostki miary składa się z wielu skomplikowanych wiadomości z różnych dziedzin nauki: z fizyki, geografii, geometrii, arytmetyki i innych. Na przykład podstawę do wytworzenia pełnego pojęcia jednego kilograma stanowi wiedza o masie, jednostkach sześciennych, przyciąganiu ziemskim, temperaturze, destylacji. Pełne pojęcia jednostek miar nie są dostępne uczniom klas I—IV, mogą oni opanować pojęcia konkretno-obrazowe. Uczniowie na stopniu wstępnej systematyki są zdolni przyswoić sobie dokładniejsze, abstrakcyjne pojęcia jednostek miar. Dlatego układ materiału nauczania o miarach w szkole podstawowej jest koncentryczny. Najpierw globalnie wprowadzane są jednostki zasadnicze

(z wyjątkiem jednostek długości — w klasie I program wprowadza najpierw miarkę centymetrową).

Uczniowie klas I—IV poznają jednostki miar poglądowo i praktycznie, badają ich cechy przy pomocy zmysłu wzroku, słuchu oraz mięśniowo-ruchowo. Do spostrzeżeń nauczyciel dołącza nazwę: ta ściśle określona długość nazywa się 1 metr, ciężar tego odważnika nazywa się 1 kilogram itd. Dzięki zastosowaniu różnych pomocy naukowych dzieci uogólniają spostrzeżenia: istnieją umownie przyjęte jednostki miar, są one w różny sposób zaznaczone na przyrządach pomiarowych; przedmioty znajdujące się w otoczeniu mogą mieć długość, ciężar, pojemność — równą, mniejszą lub większą w stosunku do poznanej jednostki. Rolę jednostek miar poznają podczas czynności mierzenia.

Nauczyciel podając elementarne wiadomości o jednostkach miar musi mieć stale na uwadze ich sens istotny, aby nie wprowadzić fałszywych uproszczeń.

VI. Wnioski

Organizacja nauczania metodyki klas początkowych w II Studium Nauczycielskim w Szczecinie jest próbą przezwyciężenia trudności wychowawczych, przedstawionych we wstępie. Środki i metody nauczania, które stosuje zespół nauczycieli metodyki, służą do wyposażenia studentów w wiadomości i umiejętności dydaktyczne oraz do wytworzenia właściwego nastawienia do pracy w klasach I—IV. Miarą skuteczności prowadzonej pracy są w pewnym stopniu wyniki poznawcze i postawa studentów na zajęciach metodyki nauczania początkowego.

Oto spostrzeżenia na ten temat:

1. Aktywność studentów wzrasta podczas bezpośredniego poznawania poszczególnych działów nauczania początkowego, a wiadomości oparte na tym sposobie poznania są pełniejsze, bardziej świadome, popierane poprawnymi przykładami. Jednakże obserwowana na lekcjach metodyki aktywność poznawcza studentów ma różny stopień trwałości. U większości jest to zainteresowanie aktualne, które utrzymuje się tak długo, jak długo trwa rozwiązywanie aktualnego, interesująco sformułowanego problemu. Część studentów (częściej kobiety) przejawia trwałe zainteresowanie metodyką. Studenci ci wyróżniają się systematycznym i starannym przygotowaniem do lekcji metodyki, samorzutnie utrzymują kontakt z dziećmi klas młodszych szkoły ćwiczeń, starannie i samodzielnie przygotowują lekcje próbne. Z wypowiedzi tej grupy wynika, że równie chętnie, jako nauczyciele, będą uczyli przedmiotu własnej specjalizacji, jak i klasy młodsze.

2. Lekceważenie problemów nauczania początkowego, obserwowane u studentów niezaawansowanych, zanika stopniowo w pierwszym roku nauczania. Zmiana poglądów następuje między innymi dzięki stosowaniu wspólnych składników opracowania zagadnień metodycznych, tj. rozpatrywaniu poszczególnych wymagań programu klas I—IV pod względem rzeczowym, psychologicznym i dydaktyczno-wychowawczym. Głęboka, wszechstronna analiza pracy na stopniu I—IV ukazuje jej złożoność i odpowiedzialność. Powtarzające się w lekcjach metodyki przy różnych tematach wspólne składniki opracowania wytwarzają w świadomości studentów mechanizmy myślenia. Popadają oni w nawyk analizowania znanych i nowych tematów metodycznych według poznanego schematu: potrzeba społeczna, wymagania programu, strona rzeczowa, podstawy psychologiczne, metody nauczania, środki nauczania. Chociaż taki sposób myślenia studentów jest schematyczny, można jednak przypuszczać, że jest dla nich korzystny.

3. Pedagogiczna postawa przyszłych nauczycieli wobec dzieci klas początkowych kształtuje się głównie pod wpływem bezpośredniego kontaktu, przez różne formy praktyki pedagogicznej. Pierwsze samodzielne spostrzeżenia pedagogiczne studentów I roku są rezultatem wstępnej praktyki pedagogicznej (3-dniowa, październik). Spostrzeżenia dotyczą zachowania, wiadomości higieny poznanych dzieci i klas. Zawierają próby charakteryzowania uczniów i nauczycieli. Gorące dyskusje wywołują

sposoby, przy pomocy których nauczyciele uzyskują karność i zainteresowanie na lekcji.

Opieka każdego I roku SN nad jedną z klas szkoły ćwiczeń oraz nasilenie praktyki pedagogicznej i psychologicznej w tej samej klasie (początkowo) dają wyraźnie korzystne efekty. Studenci rzeczywiście znają uczniów danej klasy, interesują się ich losami szkolnymi i pozaszkolnymi, poznają strukturę wewnętrzną klasy, formy pracy wychowawcy klasowego. Kontakty z pojedynczymi dziećmi podczas ćwiczeń na lekcjach metodyki pozwalają z bliska zauważyć szczegóły zachowania dziecka: onieśmielenie, koncentrację uwagi, namysł, wysiłek umysłowy, radość z dobrego rozwiązania. Studenci przyznają, że takie obserwacje dyscyplinują ich; w tych momentach uświadamiają sobie wyraźniej własną rolę jako nauczycieli: odpowiedzialność za ład i rozwój dziecięcego umysłu. Pierwsze lekcje próbne, organizowane w znanej klasie, są łatwiejsze do przeprowadzenia. Grupa studentów, opiekująca się daną klasą, przeżywa je jako ważne wydarzenia.

Po dwóch latach pracy wychowawczej postawa studentów wobec dzieci klas najmłodszych wykazuje następujące cechy: Wszyscy z sympatią odnoszą się do dzieci, podczas obowiązkowych ćwiczeń i praktyk czują się wobec nich wychowawcami. Część mniej liczna z satysfakcją prowadzi lekcje w klasach I—IV, wyraża gotowość podjęcia pracy z młodszymi dziećmi.

Zastosowany system nauczania daje następujące efekty:

1) pozwala studentom poznać podstawowe wiadomości i umiejętności metodyczne,

2) likwiduje lekceważenie nauczania początkowego, wynikające z braku doświadczenia,

3) u części słuchaczy mniej licznej wytwarza trwałe i aktywne zainteresowanie nauczaniem początkowym,

4) u większości pobudza zainteresowania aktualne, wywoływane metodami stosowanymi na lekcji, sympatię dla dzieci, lecz nie wzbudza gotowości do pracy na stopniu I—IV.

Przedstawiony system pracy częściowo realizuje zadania nauczania metodyki klas I—IV w studium nauczycielskim. Wiadomości i umiejętności metodyczne studentów można uznać za zadowalające, natomiast wyniki w zakresie postawy, mimo zorganizowanych oddziaływań, nie są w pełni zadowalające. Po dwuletnim okresie kształcenia studenci nie przejawiają pełnej gotowości do nauczania zarówno przedmiotu specjalizacji, jak i nauczania w klasach I—IV. Zauważony w ich planach zawodowych brak chęci do pracy na stopniu początkowym ma bardzo liczne uwarunkowania, prócz dydaktycznych — socjologiczne i psychologiczne. Zachodzi potrzeba dalszych badań, eksperymentowania w zakresie przygotowania studentów do pracy w klasach I—IV. Udział w tych pracach winni wziąć nie tylko metodycy, ale też wykładowcy pedagogiki, psychologii i przedmiotów kierunkowych.

IRENA WOJNAR — ESTETYKA i WYCHOWANIE
PWN, 1964

Wychowanie estetyczne stanowi jedną z istotnych i niezbędnych dziedzin wychowania i kulturalnego kształtowania dzieci, młodzieży i ludzi dorosłych. Jest ono objęte programami nauczania i wychowania, a działalność estetyczno-wychowawcza na terenie szkół i poza nimi obowiązuje w zasadzie każdego pedagoga, a nie tylko nauczycieli rysunku, śpiewu i języka ojczystego. Estetyczne kształtowanie osobowości wychowanków wymaga bowiem przygotowania ich do umiejętności korzystania z wszystkich rodzajów wartości i dóbr kulturalnych, jakimi sztuka obdarza człowieka, a są one rozmaite, zależnie od rodzaju dzieł sztuki, które stają się pobudką i przedmiotem naszych doznań i przeżyć estetycznych.

Nauczyciel rysunku, śpiewu i języka ojczystego (literatury pięknej) nie staje się wychowawcą **estetycznym** przez sam fakt, że uczy swoich wychowanków rysować albo śpiewać lub grać na jakimś instrumencie, albo poznawać utwory literackie. Staje się natomiast wychowawcą estetycznym wówczas, gdy wychowuje „w imieniu sztuki" i „przez sztukę" albo (jak się wyraża prof. B. Suchodolski) gdy występuje i działa wobec swoich wychowanków jako **„mandatariusz sztuki"**.

Wychowując przez sztukę wychowawca wychowuje czymś, czego co prawda sam nie stworzył, co jednak poznał, zgłębił i pokochał we własnych osobistych doświadczeniach estetycznych, jako jedną z istotnych wartości swojego istnienia. Staje się to dla niego motywem, by uwrażliwić swoich wychowanków na sztukę i wzbudzić w nich dla niej podziw, miłość i szacunek. Udostępniając im i uprzystępniając[1] konkretne arcydzieła sztuki, tj. umożliwiając wychowankom ujrzenie ich, usłyszenie lub przeczytanie oraz wpływając wychowawczo na osiągnięcie przez nich umiejętności wnikliwego, właściwego i pełnego spostrzegania, doznawania, przeżywania, pojmowania i rozumienia dzieł sztuki — czyni on to, co nazywamy **„wychowaniem przez sztukę"**.

Nauczanie rysunku i śpiewu oraz zaznajamianie uczniów z dziełami literatury jest zadaniem stosunkowo prostym i łatwym. Natomiast zdobycie przez niego, a za jego przyczynieniem się także przez jego wychowanków, wrażliwości na piękno i artystyczną doskonałość utworów artystycznych, na ich twórczą oryginalność oraz na ekspresję ich wymowy i głębię ich tematyki, a nieodłącznie od tych estetycznych wartości także na doniosłość kulturalnej, społecznej i moralnej roli sztuki w kształtowaniu człowieka — jest zadaniem bardzo trudnym, bo zupełnie innym niż proste nauczanie jako takie.

Cel ten jednak powinien i może urzeczywistnić każdy wychowawca, jeżeli zdobędzie zarówno istotną wiedzę z zakresu estetyki, rozwoju sztuki i teorii wychowania estetycznego, jak osobiste szerokie i głębokie **doświadczenie** w wrażliwym, wnikliwym, właściwym (tzw. adekwantnym), spostrzegawczym i emocjonalnym doznawaniu i przeżywaniu tych dzieł, które przede wszystkim stanowią o twórczych, a nieprzemijających wartościach sztuki, o tym, czym ona żywi, wzbogaca i uszczęśliwia w ludziach świadomość urody i piękna oraz powagi człowieczego istnienia. Książka Ireny Wojnar „Estetyka i Wychowanie" jest książką napisaną dla **wychowawców estetycznych**. Im właśnie była potrzebna ta książka i ona właśnie może w nich

[1] Stefan Szuman: O udostępnianiu, uprzystępnianiu i upowszechnieniu sztuki. *Ruch Pedagogiczny*, 19...

obudzić poczucie i świadomość, co w wychowaniu estetycznym jest czynnikiem najistotniejszym, a co jest poczynaniem mniej lub więcej tylko ubocznym i pomocniczym, mimo że także poniekąd ważnym i nie dającym się pominąć.

W tytule zaznaczyła autorka, że w jej książce jest mowa o **estetyce** i o **wychowaniu.** Zwykle mówiło się i pisało łącznie o „wychowaniu estetycznym", nie zastanawiając się bliżej i szerzej nad tym, czym jest estetyka i czym sztuka z jednej, a wychowanie estetyczne czy też wychowanie przez sztukę z drugiej strony.

Wychowawca estetyczny nie jest przygotowany do swoich najważniejszych funkcji, jeżeli nie jest mu dostatecznie znana nauka, którą zwiemy **estetyką** i jej historyczny rozwój; nie jest jednak także przygotowany do pełnienia swojej funkcji, jeżeli nie zdał sobie sprawy ze **specyficznego charakteru i specyficznej funkcji wychowania estetycznego** w ramach wychowania w ogólności oraz z jego stosunku do celów i metod wychowania w innych jego dziedzinach, np. w obrębie wychowania umysłowego, społecznego i moralnego.

Zarówno zagadnienie **estetyki,** jak zagadnienie **wychowania estetycznego** rozpatruje I. Wojnar w swojej książce w trzech oddzielnych głównych jej częściach. W pierwszej części wysuwa na plan pierwszy **estetykę.** Autorka przedstawiła i rozwinęła tu nie tyle problem, czym jest estetyka jako nauka, jakie obecnie są jej metody badawcze i jakie są jej tezy, lecz pokazała w aspekcie **historycznym,** jak się ona rozwijała od czasów antycznych aż po dzień dzisiejszy. Wysuwając sztukę na plan pierwszy śledzi ona w tej części pracy ewolucję problemu „Człowiek a sztuka". Zapoznaje więc czytelnika z tym, co sądzili ludzie różnych epok o kulturze i sztuce, jak oceniali rozmaite rodzaje sztuki, jaki był ich stosunek do sztuki, którą tworzyli dla własnych potrzeb i według własnych upodobań i norm.

W różnych epokach swojego powstawania sztuka była albo bliższa człowieka, czyli bardziej mu potrzebna, powszechnie na społeczeństwo oddziałująca i wywierająca istotny wpływ na jego życie i jego świadomość, albo też stała bardziej na uboczu, bo wysoko ceniona i poszukiwana była tylko przez elitę społeczeństwa, przez znawców i mecenasów sztuki, będąc pewnym luksusem i kosztownym upodobaniem klasy uprzywilejowanej. Stając się twórczością coraz bardziej skomplikowaną i kunsztowną i nie spełniając w społeczeństwie funkcji powszechnej i podstawowej stawała się coraz bardziej niedostępna i obca szerokim warstwom tego społeczeństwa. Warstwy te tylko w ramach swojej własnej tradycyjnej twórczości, tj. sztuki ludowej, znajdowały możność wyrażania się za pomocą sztuki, obcowania z nią i radowania się nią w swoim własnym środowisku.

Zdaniem autorki, nasza współczesna epoka stworzyła na nowo korzystne warunki ku temu, by sztuka — jako wyraz współczesnych problemów, dążeń i ukształtowań naszego życia i naszej świadomości — odegrała tę istotną rolę, jaką może i powinna odegrać w życiu każdego społeczeństwa i całej ludzkości. Gdy tak jest, nowe a doniosłe zadania pojawiają się także przed wychowaniem estetycznym, czyli **wychowaniem przez sztukę.**

O tym wychowaniu, i to w zakresie zarówno historycznej, jak aktualnej jego problematyki i praktyki, pisze autorka szeroko w drugiej części pracy, ujmując zagadnienie w wielu istotnych teoretycznych i praktycznych jego aspektach. Znając doskonale z publikacji w różnych językach, jakie były do niedawna i są obecnie sposoby i metody wychowania estetycznego na obu półkulach, oraz zapoznawszy się osobiście z wychowaniem estetycznym we Francji autorka mogła wychowawcom polskim przekazać różne informacje o tym, co się mniema i pisze o wychowaniu estetycznym i jak się je realizuje w praktyce.

Pracę „Estetyka i wychowanie" napisała autorka pierwotnie po francusku w Paryżu pod kierunkiem dwóch wybitnych uczonych — prof. Etienne Souriau oraz prof. Maurice Debesse. Pierwszy z nich jest estetykiem, drugi pedagogiem. Opracowując temat swojej książki autorka zapoznała się przede wszystkim z francuskim, ale

w bardzo szerokiej mierze także ze światowym piśmiennictwem na temat zagadnień estetyki oraz teorii i praktyki wychowania estetycznego w takich krajach, jak kraje anglosaskie, ZSRR, Włochy itp. Z estetyką i wychowaniem estetycznym w naszym kraju była już dobrze zaznajomiona. Polscy czytelnicy mogą dzięki jej książce zapoznać się także z pracami wybitnych estetyków i pedagogów, zajmujących się oddziaływaniem sztuki na odbiorców i wychowaniem przez sztukę. Jest to rzecz doniosła, jako że ani teorii estetyki, ani też wychowania estetycznego nie można poznać gruntownie i wszechstronnie, jeżeli się je zna i rozpatruje tylko na podstawie prac i twierdzeń niektórych autorów.

W niezbędnym skrócie, ale jednak dostatecznie treściowo i jasno informuje autorka czytelnika o pracach i poglądach tak wybitnych estetyków i wychowawców, jak m.in. Bayer, Czernyszewski, Debesse, Dewey, Dufrenne, Focillione, Löwenfeld, Munro, Plechanow, Souriau, Read, Schiller i Tołstoj, a jeżeli chodzi o autorów polskich, z pracami i poglądami Ingardena, Morawskiego, Ossowskiego, Szumana, Tatarkiewicza.

Treść drugiej części książki autorki stanowią takie zagadnienia teorii i praktyki wychowania przez sztukę, jak: „Od koncepcji wychowania estetycznego do koncepcji wychowania przez sztukę", „Wychowanie przez sztukę w Anglii, w Stanach Zjednoczonych i we Francji" oraz rozdział na temat „wkładu doświadczeń pedagogicznych w teorię pedagogiki estetycznej".

W trzeciej części swojej pracy autorka podjęła opracowanie tematu dotąd mało badanego a wychowawczo szczególnie doniosłego, jakim jest stosunek młodzieży do sztuki oraz teoria i praktyka wychowania młodzieży przez sztukę.

Za Deweyem sądzi ona trafnie, że sztuka jest niejako **pośrednikiem** między młodym, rosnącym człowiekiem a światem kultury, do którego on wchodzi, oraz że sztuka „raczej pomaga życiu, niż narzuca mu formy określane i ograniczone".

W swoich dociekaniach na temat tego, co u młodzieży warunkuje jej **specyficzne** i już bardziej niż na poprzednich etapach rozwoju psychicznego czujne, wnikliwe i **pogłębione** ustosunkowanie się do rzeczywistości oraz do sztuki, autorka wprowadziła pojęcie **„otwartego umysłu"**, czyli takiej otwartej postawy młodzieży wobec świata i sztuki, która stwarza korzystne warunki dla rozszerzenia i pogłębienia jej umysłowego, emocjonalnego i estetycznego **doświadczenia**, a tym samym oczekiwania i wartościowania życia w coraz to nowej, szerszej i głębszej perspektywie. W tym aspekcie wychowanie estetyczne młodzieży polegałoby zarówno na „otwieraniu" jej umysłu na zewnętrzny świat faktów i zdarzeń, w którym młodzież żyje i działa, jak na jej świat wewnętrzny, czyli na to, czego ona w sobie poszukuje i co rozważa. Oba te „światy" są oczywiście w człowieku współzależne i nierozłączne. Zdaniem autorki, sztuka przyczynia się w sposób istotny i jedyny w swoim rodzaju nie tylko do nawiązania przez młodzież wnikliwych i pogłębionych kontaktów z rzeczywistością, ale jej dzieła zdolne są zaktualizować w niej doznanie istotnych estetycznych, a także społecznych i moralnych **wartości** istnienia i życia człowieka.

Postawę „otwartego umysłu" analizuje autorka dokładniej pod następującymi czterema względami: a) pod względem jakości **percypowania** rzeczywistości, które przy otwartym umyśle staje się i wyostrzone, i maksymalnie (estetycznie) wysubtelnione; b) pod względem **przeżywania**, i to zarówno w zakresie odkrywania własnej indywidualności, własnego życia psychicznego, jak także w stosunku do świata, w zakresie odkrywania (wciąż na nowo) rzeczywistości zewnętrznej, rozumienia innych ludzi, nawiązywania z nimi kontaktu; c) w zakresie intelektualnej, poznawczej strony postawy „otwartego umysłu", co wiąże się między innymi z postulatem pełnego poznania (a nie tylko emocjonalnego przeżywania) dzieła sztuki oraz z pasją poszukiwania, dociekania, analizowania różnych stron rzeczywistości w ich artystycznym ujawnieniu przez dzieła sztuki; d) po czwarte postawa „otwartego umysłu"

znajduje swój wyraz i próbę urzeczywistnienia we własnej ekspresji i działalności artystycznej młodzieży.

Swoją teorię czy hipotezę o roli sztuki i wychowania estetycznego w rozwijaniu u młodzieży postawy „otwartego umysłu" konkretyzuje autorka wypowiedziami wybitnych teoretyków estetyki i pedagogiki. Przytoczę tu kilka z tych wypowiedzi zacytowanych w książce autorki.

B. BERENSON: „Sztuka uczy nas odczuwać i spostrzegać to, czego dotąd nie spostrzegaliśmy i czego z pewnością nigdy nie moglibyśmy zobaczyć pozostawieni tylko samym sobie — my, którzy nie jesteśmy artystami".

M. DEBESSE: „Młodzi ludzie czytają inaczej niż dzieci. Szukają oni w książkach odbicia swych najwyższych zainteresowań, odpowiedzi na pytania, jakie stawiają sami sobie. Od powieści przygodowej wolą powieść psychologiczną i poezję, która pomaga im w poznawaniu samego siebie".

H. DELACROIX: „Trzeba ożywić świat (przez sztukę St. S), aby nawiązać z nim kontakt". „Sztuka budzi nam świat z uśpienia".

R. BAYER: „Doświadczenie otwarte jest rzutowaniem świata wewnętrznego na to, co spostrzegamy zmysłami".

J. DEWEY: Sztuka „jest kondensacją i udoskonaleniem przeciętnego ludzkiego doświadczenia".

M. DUFRENNE: „Z chwilą gdy «otwieram sobie» zajmuję postawę zaangażowania i uczestnictwa, a nie oddalenia".

K. MARKS: „Sztuka jest najwyższą radością, jaką człowiek daje samemu sobie".

*

* *

Zadaniem mojej recenzji z książki I. Wojnar „Estetyka i Wychowanie" było wprowadzenie jej przyszłych czytelników w treść, problematykę i charakter tej książki. Zaznaczyłem już na wstępie, że jest ona ważna i potrzebna przede wszystkim tym nauczycielom, którzy w szkole i poza szkołą estetycznie wychowują swoich uczniów. Rozczaruje się jednak każdy, kto przystąpi do czytania tej książki spodziewając się czegoś w rodzaju podręcznika „wychowania estetycznego". W książce tej są przedstawione te zagadnienia estetyki i wychowania estetycznego, które każdy wychowawca zajmujący się w praktyce wychowaniem estetycznym z konieczności musi poznać i zgłębić, jeżeli naprawdę ma wychować estetycznie i uczyć swych uczniów nie tylko rysunku albo śpiewu lub wiedzy o sztuce, lecz pragnie samemu rozumieć, zgłębić i pokochać sztukę.

Inne rozczarowanie czeka tych, którzy przystąpią do studiowania książki mniemając, że łatwo im będzie objąć w całości jej treść i zdać sobie jasno sprawę z licznych zasadniczych problemów, jakie są w niej poruszone. Książkę tę czyta się poniekąd łatwo, gdyż napisana jest płynnie, żywo, sugestywnie, a poza tym jest ona przejrzyście i jasno zbudowana. Trudno jest jednak przyswoić sobie dobrze jej bardzo bogatą i rozmaitą treść. Trzeba też posiadać już podstawową orientację w zagadnieniach estetyki i teorii sztuki, by śledzić ze zrozumieniem tok rozważań, jakie w książce „Estetyka i Wychowanie" snuje autorka na temat rozwoju poglądów i coraz to innych zapatrywań na istotę sztuki i jego wychowawczą funkcję. Mimo to — zdaniem moim — każdy wychowawca w Polsce z rąk autorki i dzięki autorce otrzymuje książkę niezwykłą, a dotąd prawie że jedyną, a niezbędną dla głębszego i istotnego zorientowania się w teorii, a także praktyce wychowania estetycznego.

Można przypuścić, że trzeba będzie dłuższego czasu, zanim większość nauczycieli przyswoi sobie książkę w tej mierze, że wywrze to zasadniczy wpływ na ich osobiste poczynania wychowawcze w dziedzinie wychowania przez sztukę. Nie wątpię jednak — osobiście — że książka „Estetyka i Wychowanie" stopniowo będzie wywierała coraz większy wpływ na właściwe i lepsze uprawianie wychowania młodzieży polskiej przez sztukę.

Stefan Szuman

WIKTOR CZERNIEWSKI — ROZWÓJ DYDAKTYKI POLSKIEJ w latach 1918—1954 PZWS, 1963

Pod koniec 1963 roku ukazała się na półkach księgarskich, wydana przez Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych w Warszawie, niezwykle interesująca i oryginalna w swojej koncepcji, a zarazem bardzo wartościowa praca Wiktora Czerniewskiego pt. „Rozwój dydaktyki polskiej w latach 1918—1954".

Praca ta zawiera krytyczny przegląd naszego dorobku w zakresie dydaktyki ogólnej i szczegółowej z podziałem na trzy okresy zawarte w latach: 1918—1939; 1945—1948 i 1949—1954. Autor z uzasadnionych we Wstępie powodów (s. 11) pominął w swej pracy podręczniki szkolne, jak również pozycje dotyczące zajęć w przedszkolu, zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych oraz wszelkich pozaszkolnych form oświaty dorosłych. Aczkolwiek pominięte działy stanowią niewątpliwie poważne pozycje w zakresie rozwoju dydaktyki, to jednak takie ograniczenie było konieczne i w żadnym razie nie może być ono uważane za brak w omawianej tu i tak już ogromnej pracy, chociażby dlatego, że zakreślenie jej ram stanowi dobre prawo autora.

Charakteryzując warunki rozwoju dydaktyki polskiej w latach 1918—1939, W. Czerniewski daje nam interesujący przegląd szeregu instytucji zajmujących się pracą badawczą w zakresie dydaktyki i jej rozwojem, a także licznych organizacji nauczycielskich i instytucji wydawniczych w tym zakresie. Działalność tych ostatnich wyrażała się głównie w wydawaniu różnych czasopism tak ogólnopedagogicznych, jak i dydaktycznych, poświęconych zarówno poszczególnym przedmiotom nauczania, a zarazem poszczególnym typom szkół, co oczywiście w znacznej mierze decydowało o rozwoju teorii i praktyki dydaktycznej.

Na podkreślenie zasługuje dokonany przez autora interesujący i bardzo pożyteczny przegląd wydawnictw w postaci encyklopedii i bibliografii, których zadaniem było syntetyczne ujmowanie naszego dorobku tak w zakresie dydaktyki ogólnej, jak i metodyk poszczególnych przedmiotów nauczania. Ten pożyteczny ze względu na zawarte w nim informacje rzeczowe przegląd daje równocześnie czytelnikowi obraz poważnych braków i niedociągnięć w tym zakresie.

Wydawnictwa z zakresu dydaktyki szczegółowej zostały pogrupowane według typów szkół, a więc szkół ogólnokształcących, zakładów kształcenia nauczycieli, szkół zawodowych, specjalnych i wyższych oraz osobno w zakresie oświaty dorosłych.

W najbogatszym dziale dotyczącym szkoły ogólnokształcącej, omawiana bibliografia została opracowana według poszczególnych przedmiotów nauczania. Struktura ta, zachowana również w następnych częściach pracy, stanowi jej poważną dodatkową zaletę.

Wymienione wyżej działy zawierają interesująco omówioną bibliografię, przy czym niektóre jej pozycje zostały podane w obszernych, bardzo pożytecznych streszczeniach.

Przedstawiając nasze nieuniknione potknięcia, ale zarazem i poważne sukcesy w rozwoju dydaktyki polskiej w następnych dwóch okresach (1945—1948 i 1949—1954), Autor jak najsłuszniej zaakceptował ukazanie się na półkach księgarskich pod koniec 1954 roku podstawowej pozycji w tym rozwoju, jaką stanowił i stanowi nadal „PROCES NAUCZANIA" Wincentego Okonia.

Charakteryzując drogi rozwoju polskiej dydaktyki w tych dwóch okresach, W. Czerniewski szkicuje wyraźny obraz ich społeczno-historycznego uwarunkowania. Dzięki takiemu ujęciu skomplikowane etapy rozwoju naszej dydaktyki w okresie powojennym stają się nie tylko zrozumiałe, ale zarazem bardzo wyraziste i plastyczne.

W ten sposób Autor potwierdza jeszcze raz uznaną już dziś powszechnie tezę prof. B. Suchodolskiego, iż pedagogika jest nauką historycznie i społecznie uwa-

runkowaną; jej rozwoju niepodobna należycie zrozumieć czy wyznaczyć lub ocenić bez gruntownej znajomości historyczno-społecznego tła danej epoki.

Założone sobie przez W. Czerniewskiego śmiałe i ambitne zamierzenia dokonania krytycznej analizy i oceny tego bardzo różnorodnego dorobku na przestrzeni 36 lat dziejów naszej ojczyzny muszą budzić ogromny podziw nie tylko dla iście benedyktyńskiej pracy Autora działającego „w pojedynkę", co słusznie podkreślił w Przedmowie prof. W. Okoń, ale również dla kapitalnego przezwyciężenia przez niego zarówno groźnego niebezpieczeństwa ogólnikowości i powierzchowności pracy, jak i możliwości subiektywnego oceniania wielu faktów, zwłaszcza wobec braku perspektywy historycznej dla omawianych zjawisk.

Pierwszą trudność pokonał Autor dzięki wspomnianej już, a godnej najwyższego uznania i podziwu pracowitości, dając czytelnikowi — może jeszcze niekompletną — ale bardzo bogatą i wartościową bibliografię dydaktyki, zwłaszcza z okresu pierwszego dziesięciolecia Polski Ludowej. Liczbowe zestawienie tego dorobku z podziałem na dydaktykę ogólną i szczegółową dla różnych typów i przedmiotów nauczania w zakresie szkoły ogólnokształcącej ujął on w trzech tabelach zamieszczonych na str. 430—431.

W pokonywaniu drugiego rodzaju trudności, polegających na krytycznej analizie i ocenie z pozycji marksizmu-leninizmu całokształtu publikowanego dorobku w dziedzinie naszej dydaktyki w tak skomplikowanych pod względem ideologicznym okresach, zwłaszcza powojennych, Autor wpadł na doskonały pomysł.

Zadając sobie dodatkowy trud, spożytkował on w tym zakresie bogaty materiał zawarty w różnego rodzaju recenzjach i krytykach dotyczących tak poszczególnych pozycji wydawniczych, jak i całokształtu naszej działalności zarówno edytorskiej w zakresie dydaktyki, jak i organizacyjnej czy dydaktycznej działalności samej szkoły oraz kierujących nią władz i instytucji. Dał temu wyraz, umieszczając w Przypisach obok tytułów podstawowych prac również wzmianki o artykułach recenzyjnych. Autor, powołując się w tekście pracy na te recenzje czy opinie krytyków, zachowuje na ogół umiar i nie popada w „cytatomanię". Przytaczając poglądy czy naświetlenia innych autorów, W. Czerniewski nie rezygnuje z zajmowania własnego stanowiska, aczkolwiek czyni to z wielkim umiarem i ostrożnością. W wielu jednak przypadkach, obawiając się konsekwencji braku historycznej perspektywy dla należytej oceny poszczególnych faktów, kładzie większy nacisk na przedstawienie czytelnikowi zanalizowanego materiału faktograficznego, pozostawiając osąd jego własnemu uznaniu. Jest to chyba ze wszech miar godna podkreślenia ostrożność i rzetelność naukowa Autora.

Poprawna, a nawet piękna polszczyzna, potoczysty i barwny styl Autora sprawiają, iż tę pokaźną swymi rozmiarami i bogatą w treść pracę czyta się z wielkim i niesłabnącym zainteresowaniem uzyskując dzięki temu plastyczny i pełen dynamizmu obraz rozwoju naszej polskiej dydaktyki.

Uwypuklenie przez W. Czerniewskiego roli obydwóch obfitych źródeł w jej rozwoju, to jest filozoficznych założeń i praktycznej działalności dydaktycznej, zwłaszcza w okresie powojennym, będzie stanowiło dla wielu czytelników poważną zachętę do twórczych poczynań w zakresie dalszego rozwoju tej ważnej dziedziny życia społecznego. I z tego również względu omawiana książka powinna się znaleźć w bibliotece każdej większej szkoły i w rękach wielu nauczycieli.

Jan Bartecki

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

NAUCZANIE PROGRAMOWANE

Wybór artykułów z czasopism radzieckich 1963—1964, dokonany na podstawie materiałów zgromadzonych w Zakładzie Dokumentacji i Informacji Pedagogicznej Instytutu Pedagogiki w Warszawie, jako uzupełnienie do bibliografii, pt. „Cybernetyka a pedagogika", opublikowanej w roku ubiegłym (*Ruch Pedagogiczny* 1963 nr 6 s. 93—97).

1. ALEKSEEV O. L.: Ispol'zovanie sredstv kibernetiki w processe obučenija. [Zastosowanie urządzeń cybernetycznych w procesie nauczania]. *Izvestija APN RSFSR* Vyp. 129 s. 36—40, rys.
   Maszyna-egzaminator stwierdza stan wiedzy ucznia i wydaje ocenę, ale nie rozwiązuje — zdaniem autora — najważniejszego zadania: stałej obiektywnej kontroli procesu uczenia się i oddziaływania korygującego. Autor przedstawia opis, schemat budowy i zastosowanie tzw. cybernetycznego korepetytora, który spełnia właśnie tę rolę.
2. ČIBISOV E. G.: Ešče raz o proverke znanij. [Jeszcze o kontroli wyników nauczania]. *Sovietskaja Pedagogika* 1964 nr 5 s. 92—98, rys.
   Przyrząd umożliwiający jednoczesną kontrolę pracy wszystkich uczniów. Opis urządzenia, schemat techniczny, zastosowanie. Instytut Szkół Wieczorowych (zmianowych) ANP Federacji Rosyjskiej zorganizował nauczanie eksperymentalne przy pomocy tego urządzenia w szkołach dla pracujących na lekcjach języka rosyjskiego i matematyki. Przykłady. Wyniki. Wnioski.
3. ÈRDNIEV P. M.: Kibernetičeskie ponjâtija i problemy didaktiki. [Pojęcia cybernetyki a zagadnienia dydaktyki]. *Sovietskaja Pedagogika* 1963 nr 11 s. 104—117, tabl., bibliogr.
   Sprzężenie zwrotne (dodatnie i ujemne) i informacja (kod, ilość informacji, rozwlekłość i zwięzłość, przekształcanie informacji, niezawodność) w zastosowaniu do zjawisk pedagogicznych. Przykłady na materiale matematyki. Wnioski dotyczące programów, metod nauczania, struktury podręczników matematyki.
4. ERMAKOV I. G.: Tipovoj al'goritm dlja programmirovanija special'nogo kursa. [Typowy algorytm programowania przedmiotów zawodowych]. *Vestnik Vysšej Školy* 1963 nr 11 s. 62—63.
   Trzeba na początku ustalić: 1) zakres materiału, który ma być opanowany przez studentów, 2) czas przeznaczony na obowiązkowe zajęcia kolektywne, 3) materiał do samodzielnego opracowania i na wykłady oraz wspólne zajęcia, 4) granice przedmiotu i korelacje z innymi przedmiotami, 5) granice poszczególnych tematów, rozdziałów, paragrafów, kroków, 6) formy kontroli.
5. GLUSKIN V. M., Zil'berg L. I.: Primenenie kibernetičeskich ustrojstv v processe obučenija. [Zastosowanie urządzeń cybernetycznych w procesie nauczania] [języka angielskiego]. *Inostrannye jazyki w škole* 1964 nr 2 s. 13—24. rys., tabl.
   Treść: Proces nauczania jest procesem cybernetycznym. Nauczanie indywidualne i grupowe. Cybernetyczne urządzenie nauczające. Urządzenie nauczające a kształtowanie się nawyków. Programowanie materiału nauczania. Budowa urządzenia nauczającego. Tablica rozdzielcza. Algorytm sterowania. Warianty korygowania algorytmu sterowania.
6. GRINBAUM M. I.: Avtomatičeskij trenažer dlja učaščichsja. [Automatyczne urządzenie nauczające i kontrolujące wyniki nauczania]. *Izvestija APN RSFSR* 1963 Vyp. 128, 1963 s. 223—229. rys.
   Opis urządzenia, schemat struktury, zastosowanie.
7. IL'INA T. R.: O teorii i praktike programmirovannogo obučenija. [O teorii i praktyce nauczania programowego] *Sovietskaja Pedagogika* 1964 nr 1 s. 61—71, bibliogr.
   Krytyka tradycyjnego nauczania. Perspektywy nauczania programowanego. Ogólne założenia przyjęte przez pedagogów radzieckich w sprawie programowania procesu nauczania: Podręcznik programowany powinien zawierać program działalności ucznia i nauczyciela, określać najbardziej racjonalną kolejność opracowywania materiału, kierować spo-

strzeganiem, myśleniem i pamięcią ucznia. W niektórych wypadkach trzeba oddzielnie opracować wskazówki dla nauczyciela.

Niekiedy materiały programowane zastępują podręcznik; czasami stosuje się je jako uzupełnienie do zwykłego podręcznika. Opracowano już szereg podręczników programowanych. W przyszłości niewątpliwie pojawią się podręczniki takie dla różnych klas i do rozmaitych przedmiotów nauczania. Wydaje się możliwe i pożądane opracowanie podręcznika programowanego literatury ojczystej przy zachowaniu specyfiki tego przedmiotu, w formie pogadanki skierowanej indywidualnie do ucznia, napisanej żywo i emocjonalnie, wywołującej odzew z jego strony. Taki podręcznik stawiający różne zagadnienia moralne, światopoglądowe na tle czytanych przez ucznia utworów mógłby odegrać większą rolę wychowawczą niż używane obecnie suche podręczniki.

Opracowując podręcznik trzeba ściśle określić, ile czasu i jaki materiał przeznaczamy do samodzielnego opracowania, gdzie i kiedy mają być zastosowane kolektywne formy pracy oraz tradycyjne metody nauczania. Autor podręcznika musi się liczyć z obowiązującym programem mając jednocześnie na widoku pewne zmiany, unowocześnienie treści nauczania, ponieważ te sprawy są obecnie szeroko dyskutowane. Stwarza to poważne trudności dla autora; należy sądzić, że wysoko kwalifikowane zespoły autorów przy udziale pedagogów, psychologów i nauczycieli-praktyków mogą i powinny wytknąć nowe drogi, uwzględnić niezbędne zmiany w treści nauczania.

8. ISAEV L. N.: Pedagogičeskaja èffektivnost' programmirovannogo obučenija. [Efektywność nauczania programowanego] *Sovetskaja Pedagogika* 1963 nr 11 s. 118—126.

Eksperyment pedagogiczny w kl. VI—VII na lekcjach języka ojczystego pod kierunkiem I. T. Ogorodnikowa. I etap: opracowanie podręcznika (składnia). Zasady układu i treści podręcznika: 1) sformułowanie konkretnego celu poznawczego, 2) pytania lub instrukcje ukierunkowujące myśl ucznia, 3) materiał faktyczny (słowa, zdania, teksty), 4) algorytm, czyli kolejność i sposób wykonania pracy, 5) kontrolne pytania i zadania.

Organizacja eksperymentu. Przykład I: lekcja w kl. VII szkoły eksperymentalnej, temat: zdania podrzędne okolicznikowe miejsca. Tok lekcji. Samodzielna praca pisemna dla sprawdzenia wyników. Opis lekcji w klasie kontrolnej. Zestawienie wyników obu klas. Przykład II: lekcja w kl. VI, temat: orzeczenie czasownikowe złożone. Przebieg lekcji. Wyniki. Wnioski: Nowa metoda podnosi efektywność nauczania, aktywizuje; proces przyswajania, utrwalania i stosowania wiedzy zlewa się w jedną całość; nauczanie programowane sprzyja rozwojowi myślenia; po dłuższym okresie stosowania algorytmów stwierdzono poprawę wyników nauczania u uczniów średnich i słabych; sprzężenie zwrotne wpływa dodatnio na trwałość zapamiętywania; na każdym etapie pracy uczeń zdaje sobie sprawę z tego, czego się już nauczył i czego jeszcze nie umie. Nauczanie programowane nie jest jedynym środkiem podniesienia efektywności nauczania i nie każdy materiał nadaje się do programowania, ale już obecnie — bez maszyn — „każdy nauczyciel w każdej szkole może z pożytkiem stosować niektóre elementy i zasady tej metody".

9. ITEL'SON L.: O naučnych osnovach didaktyki. [O naukowych podstawach dydaktyki]. *Narodnoe Obrazovanie* 1963 nr 10 s. 53—57.

s. 55—56: O metodach cybernetycznych w dydaktyce.

10. KOLPAKOV M., BOREJKO N.: Mašiny èkzamenujut. [Maszyny egzaminują]. *Narodnoe Obrazovanie* 1963 nr 12 s. 41—42.

Zastosowanie urządzeń do odpytywania. Uczeń wybiera jedną z kilku proponowanych odpowiedzi. Ta nowa metoda daje dobre wyniki, o ile program jest umiejętnie opracowany. Czasem niewłaściwe sformułowanie pytania powoduje błędne odpowiedzi. Chyba jeszcze większą rolę odgrywa dobór wariantów odpowiedzi: powinny być prawdopodobne, zewnętrznie podobne, a jednak różne. I tylko w tym wypadku poprawny wybór odpowiedzi świadczy o zrozumieniu istoty pytania. Pytania powinny być tak ułożone, żeby się nawzajem uzupełniały, żeby w jakimś stopniu sprzyjały zrozumieniu dalszych partii materiału. Programy trzeba zmieniać, poprawiać. Odrzuca się te pytania, na które padło najwięcej błędnych odpowiedzi. Bada się powody błędów: czy sformułowanie pytania, czy dobór odpowiedzi stwarza prawdopodobieństwo błędu. Następnie w drodze eksperymentu wypróbowuje się różne warianty programu. Automatyczna kontrola wyników nauczania zaoszczędza wiele czasu nauczyciela, a uczniowie chętnie jej się poddają i nieraz stwierdzają zupełną obiektywność oceny.

11. KOMSKIJ D. M.: Opyt izučenija osnov kibernetiki v pedagogičeskom institute. [Podstawy cybernetyki jako przedmiot nauczania w instytucie pedagogicznym]. *Sovetskaja Pedagogika* 1964 nr 2 s. 105—111, bibliogr.

Program fakultatywnego kursu „Podstaw cybernetyki" na IV roku Wydziału Fizyczno-Matematycznego (40 godzin). Referaty i odczyty, prace montażowo-konstruktorskie. Nauczanie programowane i zastosowanie maszyn uczących jako temat wykładów i praktyki na V roku studiów.

12. KOSTJUK G. S., MENČINSKAJA N. A., SMIRNOV A. A.: Aktual'nye zadači i problemy psichologii obučenija. [Aktualne zadania i problemy psychologii nauczania]. *Voprosy Psichologii* 1963 nr 5 s. 48—60, Sum.
s. 56—60: Nauczanie programowane. Sprawy dyskusyjne: miejsce nauczania programowanego w procesie nauczania, indywidualne tempo uczenia się a praca nauczyciela z całą klasą; niezbędny stopień umiejętności samodzielnego uczenia się. Problematyka badań: zasady programowania materiału, układ (liniowy czy rozgałęziony), „prawo do błędu" czy zapobieganie błędom.

13. KUZNIECOVA T. M.: Opyt pragrammirovannogo obučenija. [Z doświadczeń nauczania programowanego]. *Inostrannye jazyki v škole* 1963 nr 5 s. 2—8.
Treść: Rozłożenie materiału nauczania na elementy „kroki". Natychmiastowe wzmocnienie. Stopniowe opuszczanie ogniw pośrednich. Uwzględnianie indywidualnych możliwości ucznia. Stały kontakt z uczniami, obserwacje, kontrola. Samodzielność. Proces uczenia się przy pomocy maszyny [na materiale języka angielskiego].

14. LADANOV I. D.: Programmirovannoe obučenie i biheviorizm. [Nauczanie programowane i behawioryzm] *Sovetskaja Pedagogika*, 1964 nr 7 s. 52—65, bibliogr., Sum.
Z historii nauczania programowanego. O teorii nauczania behawiorystów. Krytyka teorii Thorndike'a. Ocena metody Skinnera. Krytyka książki Rostunowa: „Programmirovannoe obučenie i avtomatizacija učebnogo processa" (Kiev 1963 KVIRTU). Wniosek: Trzeba krytycznie podchodzić do reklamowanych za granicą metod i opierać się zawsze na osiągnięciach naukowych pedagogiki radzieckiej.

15. LANDA L. N., CHLEBNIKOV S. P.: Učebne ustrojstvo „Repetitor 1". [Urządzenie nauczające i kontrolujące]. *Izvestija APN* RSFSR 1963 Vyp. 128, s. 215—222, rys.
Rozważania na temat kształcenia racjonalnego myślenia uczniów i kontroli procesu opanowywania wiedzy. Algorytm rozpoznawania części zdania. Opis urządzenia, schemat struktury i zastosowanie.

16. LOGAŠEV V. G.: Teorija informacii i metodika prepodavanija. [Teoria informacji a metodyka nauczania]. *Vestnik Vysšej školy* 1963 nr 10 s. 31—33.
Zastosowanie teorii informacji i analizy matematycznej do teorii egzaminowania otwiera perspektywę zredukowania ilości egzaminów oraz podwyższenia ich niezawodności. Obliczono zależność pomiędzy wskaźnikami logicznej struktury programu a statystycznymi danymi procesu egzaminowania. Można obliczyć średnią informację przypadającą na jedno pytanie egzaminacyjne, pełną informację o opanowaniu przez studenta całego kursu. Te wskaźniki pozwalają do pewnego stopnia ocenić jakość nauczania. Należy przystąpić do prac nad praktyczną oceną jakości nauczania poszczególnych przedmiotów i ustalenia normatywów struktury propramów oraz sposobów egzaminowania. Tematyka dalszych pożądanych badań: ocena zmniejszenia ilości informacji podczas egzaminu z powodu zakłóceń, określenie optymalnych charakterystyk logicznego wzajemnego związku pomiędzy poszczególnymi zagadnieniami programu; ocena wartości informacyjnej różnych rodzajów pytań egzaminacyjnych.

17. [LUMSDAINE] LAMSDEJN A. A.: Kriterii ocenki programmirovannych materialov. [Kryteria oceny podręczników programowanych] (Criteria for Evalauting Self-Instructional Programs. School. Life 1962 vol. 45 Nr 2. s. 15—17, 39).
Spraw.: Birilko Ju. I.: *Pedagogika i narodnoe obrazovanie v zarubežnych stranach* 1963, nr 3 s. 41—43.
Tezy przyjęte przez Komitet amerykańskich stowarzyszeń pedagogicznych i psychologicznych w r. 1962 dotyczące: 1) eksperymentalnego wypróbowania i planowania nauczania programowanego w szkołach, 2) udoskonalenia programów na podstawie wyników tych badań, 3) wypróbowania efektywności programów, 4) stosowania maszyn nauczających, 5) treści programów, 6) typu programów, 7) oceny programów, 8) opracowania wskazówek metodycznych do programów.

18. [LUMSDAINE] LAMSDEJN A. A., [Glaser] Glejzer R. [red]: Obučajuščie mašiny i programmirovannoe obučenie. [Maszyny nauczające i nauczanie programowane]. (Teaching Machines and Programmed Learning. A Source Book. Washington 1960 NEA ss. 724).

Spraw.: Birilko Ju. I.: *Pedagogika i narodnoe obrazovanie v zarubežnych stranach* 1963, nr 2 s. 41—44.

Książka zawiera artykuły wybitnych znawców zagadnienia. Wystarczy wymienić nazwiska: Pressey, Lumsdaine, Glaser, Skinner, Crowder. Sprawozdawca referuje dość obszernie główne tezy artykułów.

19. MASLOVA G. G.: O programmirovannom obučenii. [O nauczaniu programowanym]. *Škola i Proizvodstwo* 1964 nr 3 s. 66—73, rys., tabl.

O podręcznikach programowanych na przykładzie *Fizyki* dla klasy VII (autor: A. A. Margulis). Inne podręczniki radzieckie i zagraniczne, ich układ i zastosowanie. Różne maszyny uczące, ich konstrukcja i zastosowanie. Wnioski.

20. [PRESSEY] PRESSI S. L.: Osnovnye nerešennye problemy obučajuščich mašin. [Zasadnicze dyskusyjne zagadnienia maszyn nauczających]. (Basic Inresolved Teaching-Machine Problems. Theory Into Practice 1962 vol. I nr 1. s. 30—37).

Spraw.: Belova Z. Ja.: *Pedagogika i narodnoe obrazovanie v zarubežnych stranach* 1963, nr 1 s. 44—45.

Treść: Czy należy stosować maszyny przy utrwalaniu opracowanego materiału, czy raczej podawać nowy materiał przy pomocy maszyny? Formy odpowiedzi ucznia. Łatwe pytania czy przezwyciężanie trudności? Rodzaje urządzeń nauczających. Jak oceniać programy?

21. PRIMENENIE techničeskich sredstv i programmirovannogo obučenija v srednej i vyssšej škole. [Zastosowanie środków technicznych i nauczania programowanego w szkole średniej i wyższej] [Materiały sesji naukowych z lat 1960—1962] T. 1, 2. Moskwa 1963 APN RSFSR.

Not.: Antipova G. Techničeskie sredstva i programmirovanie obučenija. *Učitel'skaja Gazeta* 1963 Vyp. 122, s. 2.

22. ŠACHMAEV N. M.: Nekotorye problemy, svjazannye s ispol'zovaniem novych techničeskich sredstv v obučenii. [O problemach związanych ze stosowaniem nowych środków technicznych w nauczaniu]. *Izvestija APN* 1963 Vyp. 128 s. 5—14.

s. 13—14: Nauczanie programowane. O badaniu pedagogicznej efektywności nowych środków technicznych.

23. ŠAPOVALENKO S. G.: O programmirovannom obučenii chimii [O programowanym nauczaniu chemii]. *Chimija v škole* 1963 nr 5 s. 18—27, bibliogr.

O teorii i praktyce nauczania programowanego. Wyjątki z podręcznika stosowanego w szkole eksperymentalnej (Moskwa, Szkoła 715). Ogólne zasady planowania zajęć. Instrukcja dla uczniów. Wniosek: Nowa metoda ma znaczne zalety i może być z pożytkiem stosowana w szkole radzieckiej obok różnych kolektywnych form pracy.

24. SOLEV'EVA E. E.: O kibernetičeskom podchode k issledovaniju problem ispol'zovanija techničeskich sredstv obučenija [O badaniu problemów stosowania technicznych środków nauczania ze stanowiska cybernetyki]. *Izvestija APN RSFSR* 1963 Vyp. 128 s. 185—195.

Porównanie zakresu pojęć pedagogicznych: „podanie nowego materiału" i „kontrola wiedzy uczniów" z pojęciami cybernetyki: „Informacja" i „sprzężenie zwrotne". Film, radio, telewizja stanowią bogate źródło informacji, ale nie są w całym tego słowa znaczeniu środkami nauczania, ponieważ nie zapewniają sprzężenia zwrotnego. To zadanie spada na szkołę. Należy opracować materiały programowane do kontroli percepcji filmów i audycji. Szkoła przyszłości będzie miała własną stację nadawczą telewizyjną obsługującą wszystkie klasy w zamkniętej sieci. Nauczyciel będzie mógł włączać lub przerywać pokaz. Przy pomocy maszyn nauczających będzie można realizować stałą kontrolę i również stałą modernizację procesu nauczania w zależności od indywidualnych możliwości ucznia. Proces nauczania staje się procesem świadomym i ściśle kierowanym. Rozwój technicznych środków nauczania w kierunku samodzielnych indywidualnych zadań wymaga głębokiej analizy naukowej opartej o fizjologiczne badania sprzężenia zwrotnego wynikającego w każdym akcie odruchowym. Badania efektywności różnych środków technicznych trzeba oprzeć na metodach matematycznych, statystycznych.

25. STEPANOVA L. L. Ob èksperimente po programmirovannomu obučeniju. [Nauczanie programowane. Eksperyment na lekcjach algebry w kl. VI]. *Matematika v škole* 1964 nr 2 s. 52—56.

Podręcznik programowany. Układ rozgałęziony. Przykłady. Obserwacje nad przebiegiem pracy uczniów z tym podręcznikiem. Organizacja lekcji i pracy domowej uczniów. Rola nauczyciela. Wyniki dobre. Uczniowie są stale zaabsorbowani aktywną samodzielną pracą. Wybrane teksty z podręcznika (przykłady).

26. TRUBECKOJ M. N.: Perfokarty na urokach matematiki [Karty perforowane na lekcjach matematyki]. *Matematika v škole* 1963 nr 5 s. 56—59, rys.
Zastosowano karty perforowane do kontroli wiadomości uczniów (test wyboru). Opis karty. Wyniki eksperymentu. Wnioski: Systematyczna kontrola wszystkich uczniów na każdej lekcji staje się możliwa. Trudności techniczne można przezwyciężyć; najważniejsze — to twórcza praca nauczyciela: *chodzi o to*, o ile trafnie sformułowane są pytania i odpowiedzi.

27. ZAJČIK M. JU.: Programmirovannaja laboratornaja rabota s samokontrolem dejstvija učaščegosja. [Praca laboratoryjna programowana połączona z samokontrolą]. *Izvestija APN RSFSR* 1963 Vyp. 128 s. 230—246, rys., tabl.
Treść: opis urządzenia. Ogólne wskazówki. Schemat czynności ucznia. Zastosowanie urządzenia w nauczaniu.

28. ZINOV'EV S. I.: O nekotorych pedagogičeskich problemach programmirovannogo obučenija. [O niektórych pedagogicznych zagadnieniach nauczania programowanego]. *Vestnik Vysšej školy* 1963 nr 12 s. 45—51.
Możliwości techniczne znacznie wyprzedziły teoretyczno-pedagogiczne opracowanie tych zagadnień. Maszyny uczące powinny być konstruowane „na zamówienie" pedagogów i psychologów. Sam proces programowania materiału, doboru i układu treści nauczania jest poważnym zadaniem pedagogicznym. Trzeba zbadać krytycznie doświadczenia ostatnich lat w tej dziedzinie w kraju i za granicą. Niektórzy np. dzielą materiał na bardzo małe cząstki. Ze stanowiska pedagogiki jedynie słuszne wydaje się wyodrębnienie logicznie zwartych cząstek (mniejszych lub większych) z zachowaniem pomiędzy nimi logicznego związku. Taki materiał będzie należycie zrozumiany i przyswojony; w przeciwnym razie mechaniczne zapamiętywanie nie jest wykluczone. Maszyna powinna indywidualizować proces nauczania, zgodnie z zainteresowaniami naukowymi studenta, pobudzać do samodzielności, do inicjatywy i dociekliwości. Pedagog musi znać uczniów, żeby nimi kierować; maszyna czy też podręcznik programowany musi „przewidywać" indywidualne różnice uczących się i wskazywać im najbardziej racjonalne, optymalne metody i środki pracy.
Polem.: Čubuk Ju. F.: Izučat' pedagogičeskuju i psichologičeskuju storony novogo metoda. *Vestnik Vysšej školy* 1964 nr 3, s.45—52; Aleksandrow G. N.: Razumno sočetat' novoe s tradicionnym. *Vestnik Vysšej školy* 1964 nr 4 s. 45—49; Volodin N. V: zaščitu wyboročnoj sistemy vvoda otvetov. *Vestnik Vysšej školy* 1964 nr 5 s. 33—36.

Wanda Dąbrowska

NOWE TREŚCI I FORMY PRACY SAMOKSZTAŁCENIOWEJ NAUCZYCIELI

Realizacja reformy szkolnej ma na pewno dwa zasadnicze aspekty: organizacyjny i społeczno-pedagogiczny, programowy.

Olbrzymia i trudna, rozłożona na lata działalność organizacyjna, jaka już jest w toku i jaka jeszcze stoi przed władzami oświatowymi, ma stworzyć sprzyjające ramy i warunki do realizacji tego, co w reformie jest najważniejsze: do przyśpieszenia tempa przeobrażeń szkoły w kierunku pełniejszego związania jej z postępem, ze wszystkimi twórczymi przejawami współczesnego życia.

To. co jest istotą reformy szkolnej, oznacza inną niż dotąd, lepszą jakościowo działalność dydaktyczno-wychowawczą szkoły, oznacza unowocześnienie całego życia szkoły, zmianę wewnętrznych stosunków panujących w szkole, oznacza ściślejsze związanie jej ze środowiskiem.

Troska partii i rządu, troska władz oświatowych idzie w tym kierunku, by reforma szkolna była reformą jak najbardziej rzeczywistą. A to zależy nie tylko od wysiłku organizacyjnego administracji szkolnej, ale także głównie od świadomego, odpowiedzialnego, twórczego wysiłku ogółu nauczycieli.

Aby reforma szkolna była reformą naprawdę rzeczywistą, nie wystarczą nawet najlepiej opracowane przez najwybitniejszych specjalistów programy nauczania. Musi je przeżyć sam nauczyciel. Musi wiedzieć, dlaczego są takie, a nie inne. Musi je dostrzec na tle ogólnych tendencji założonych przez reformę szkolną, w powiązaniu międzyprzedmiotowym. I to nie wystarcza. Trzeba je umieć twórczo stosować, umiejętnie rozkładać akcenty według tego, co najlepiej sprzyja poznaniu i zrozumieniu naszego współczesnego życia, naszych stosunków społecznych. Stąd sprawa wyboru najwłaściwszych i najekonomiczniejszych metod nauczania i wychowania wzrasta do dużej rangi.

Sprawa świadomego, odpowiedzialnego i twórczego stosunku do założeń i realizacji reformy szkolnej to sprawa nie pojedynczych nauczycieli, jest to sprawa dotarcia z intensywną i zorganizowaną pomocą instrukcyjną do wszystkich nauczycieli. Zadania postawione przed szkolnictwem wymagają wzmożenia doskonalenia ideowo-politycznego i zawodowego ogółu nauczycieli. Najlepszą do tego drogą jest zorganizowane samokształcenie w szkołach, ogniskach związkowych, pod opieką wydziałów pedagogicznych Związku Nauczycielstwa Polskiego, powiatowych i okręgowych ośrodków metodycznych.

W tym kierunku zmierzają plany i programy działalności Zarządu Głównego ZNP i Ministerstwa Oświaty. Informują o tym odpowiednie dokumenty wypracowane przez wymienionych organizatorów doskonalenia nauczycieli. Trzecim dokumentem, który również dotyczy doskonalenia nauczycieli, choć już w innym trybie, dokumentem noszącym jeszcze świeżą datę, jest zarządzenie Ministra Oświaty w sprawie egzaminu kwalifikacyjnego nauczycieli i wychowawców. Informacje o tym, co wnoszą te trzy dokumenty, znajdzie czytelnik niżej.

Program samokształcenia nauczycieli w ogniskach i rejonowych konferencjach pedagogicznych ZNP

Działalność Związku Nauczycielstwa Polskiego w zakresie doskonalenia nauczycieli ma swoje wieloletnie tradycje. Rozwój tej działalności i zachodzące w niej przemiany uzależnione są od zmieniającego się zamówienia ogółu nauczycieli na

tle rozwoju stosunków społeczno-politycznych i polityki oświatowej w naszym kraju. Odczuwane zamówienie ogółu nauczycieli dotyczy w obecnym okresie nie tylko istoty treści programowych i ich wartości światopoglądowo-wychowawczych dla zreformowanej szkoły, ale także dotyczy uwarunkowań społeczno-politycznych i teoriopoznawczych reformy szkolnej. Każdy nauczyciel bowiem może dobrze realizować reformę szkolną, jeśli potrafi jej podstawowe założenia dostrzec na tle przemian społeczno-politycznych zachodzących w naszym kraju.

Ta strona poznawcza dominuje, choć nie wyczerpuje zaproponowanego przez Związek Nauczycielstwa Polskiego programu samokształcenia nauczycieli w ogniskach związkowych na najbliższe lata intensywnej realizacji reformy szkolnej. Drugi i bardzo ważny element tego programu dotyczy koordynującej roli szkoły w organizowaniu środowiska wychowawczego.

Program obejmuje trzy cykle tematyczne na najbliższe trzy lata. W cyklu pierwszym na rok szkolny 1964/65 występują trzy następujące główne zagadnienia, wokół których ogniskować się będzie praca samokształceniowa nauczycieli w ogniskach związkowych lub rejonach konferencyjnych:

1) Związki i zależności między ekonomiką i oświatą,
2) Problemy moralne współczesnego człowieka,
3) Ideał wychowawczy społeczeństwa socjalistycznego.

Każde z podanych zagadnień jest samo w sobie obszernym cyklem, na który składa się szereg tematów szczegółowych, podanych w programie przykładowym do fakultatywnego wyboru ogniskom i konferencjom rejonowym jako przedmiot samokształcenia. Program podaje także, i to dość wyczerpująco, źródła bibliograficzne do tematów szczegółowych.

Proponowane cykle tematyczne na następne dwa lata są również adekwatne do przyjętych założeń wyjściowych.

Podstawowym, organizacyjnym ogniwem procesu samokształcenia jest ognisko (ew. rejon konferencyjny). Ognisko organizuje pracę samokształceniową, indywidualną i zespołową oraz kieruje tą pracą w okresie między konferencjami. Same konferencje rejonowe mają być formą pracy zbiorowej, mającej na celu inspirowanie określonej problematyki samokształcenia oraz podsumowanie pracy zespołów merytorycznych, dorobku POP, rad pedagogicznych, poszczególnych nauczycieli.

Problematyka konferencji rejonowych może zatem uwzględniać bardziej węzłowe zagadnienia oświaty i wychowania. W obrębie tych węzłowych zagadnień winien znajdować się szeroki wachlarz zagadnień szczegółowych do opracowania przez małe zespoły czy też indywidualnie w okresie między konferencjami ogniska.

W ten sposób na problematykę konferencji rejonowych powinny się składać zagadnienia gruntownie przygotowane przez poszczególne zespoły nauczycielskie. Temu systemowi organizacji pracy samokształceniowej odpowiada konstrukcja aktualnych programów Związku Nauczycielstwa Polskiego.

Przedmiotowo-metodyczne doskonalenie nauczycieli

Ministerstwo Oświaty opracowało „Wytyczne w sprawie organizacji i pracy zespołów samokształceniowych" (z dnia 6 czerwca 1964 r. nr COM/S/4/64), które precyzują cele i zadania, ogólne zasady organizacyjne, kryteria doboru treści i metod pracy samokształceniowej w zespołach na rok szkolny 1964/65.

Główną osią problemową doskonalenia ma być proces nauczania i wychowania. Chodzi tu o wniknięcie w istotę nowych programów nauczania ośmioklasowej szkoły podstawowej przejściowych programów szkoły średniej, tak żeby każdy nauczyciel miał bardziej refleksyjny stosunek do własnej pracy i jej wyników, żeby umiał konfrontować założenia teorii z rzeczywistym przebiegiem procesu nauczania i wychowania i pełniej korzystać z dobrych doświadczeń innych nauczycieli.

W szczególności przedmiotem doskonalenia będzie:

a) poznanie roli i znaczenie przedmiotu nauczania (grupy przedmiotów) w realizacji zadań dydaktyczno-wychowawczych postawionych przed zreformowaną szkołą,

b) poznanie treści programów wprowadzonych do zreformowanej szkoły oraz wzajemne udzielanie sobie pomocy w uzupełnianiu wiedzy w zakresie przedmiotu nauczania.

c) poznanie wartości ideowo-wychowawczych zawartych w treściach programowych,

d) poznanie metod sprzyjających zwiększeniu efektywności pracy dydaktyczno-wychowawczej, wzajemna pomoc w planowaniu pracy, w jej przeprowadzaniu i sprawdzaniu.

„Wytyczne" podają ogólne kryteria doboru tematyki dla różnych zespołów w zależności od typu szkoły czy placówki oświatowej, specjalności przedmiotowej lub branżowej, szczebla nauczania, warunków pracy i potrzeb młodzieży. Podane kryteria ułatwią planowanie pracy zespołu na dłuższy okres czasu, wybór tematów szczegółowych, synchronizowanie pracy zespołów z tematyką podejmowaną przez ogniwa związkowe.

Ukazały się także w specjalnym biuletynie Centralnego Ośrodka Metodycznego bardziej szczegółowe wskazówki dla ukierunkowania treści i metod pracy zespołów. Wskazówki te podają przykładowo tematykę zajęć w zespołach, a także odpowiednie i dostępne źródła bibliograficzne.

Niezależnie od tego COM będzie zamieszczał systematycznie w czasopismach Ministerstwa Oświaty i innych wydawnictwach materiały i wskazówki pomocne przy układaniu planów pracy zespołu, a także przykłady opracowań zespołów.

Skuteczność i efektywność doskonalenia w dużym stopniu zależeć będzie od atmosfery wytwarzanej w zespole oraz od metod pracy. „Wytyczne" zalecają, aby na pierwszym zebraniu zespołu poświęconym konkretnemu tematowi ustalić problemy i pytania, które trzeba przemyśleć na podstawie wskazanej do przeczytania literatury w konfrontacji z obserwacjami poczynionymi w warunkach normalnej pracy szkolnej członków zespołu. W miarę potrzeb zespół może szukać odpowiedzi na wyłonione kwestie w toku hospitowania lekcji koleżeńskich i innych badań na terenie szkoły. Łączenie teorii z praktyką powinno być zasadą w tej pracy. Stała informacja bibliograficzna powinna mieć miejsce na każdym zebraniu zespołu.

Egzamin kwalifikacyjny nauczycieli i wychowawców

Dwa lata temu ukazało się „Rozporządzenie Ministra Oświaty z dnia 12 kwietnia 1962 r. w sprawie kwalifikacji nauczycieli i wychowawców szkół i innych placówek oświatowo-wychowawczych i opiekuńczo-wychowawczych podległych Ministrowi Oświaty".

Rozporządzenie to opiewa, że pełne kwalifikacje do nauczania lub prowadzenia zajęć wychowawczych w szkole prowadzi osoba, która: 1) ma określone dla danego rodzaju szkoły kwalifikacje naukowo-pedagogiczne, 2) uzyskała kwalifikacje zawodowe po odbyciu praktyki pedagogicznej w szkole — zakończonej złożeniem egzaminu kwalifikacyjnego lub pozytywną ocenę kwalifikacyjną, 3) wykazuje właściwą postawę ideowo-moralną, 4) posiada warunki fizyczne do wykonywania pracy nauczycielskiej i wychowawczej.

Działanie rozporządzenia w kwestii uzyskiwania kwalifikacji zawodowych przez nauczycieli, którym to rozporządzenie tych kwalifikacji nie zaliczyło, było zawieszone do czasu ukazania się odpowiedniego zarządzenia wykonawczego w sprawie trybu składania egzaminu kwalifikacyjnego.

Zarządzenie to już się ukazało i obowiązuje. Obowiązkowi uzyskania kwalifikacji zawodowych nie podlegają nauczyciele zatrudnieni w studiach nauczycielskich

i równorzędnych zakładach kształcenia nauczycieli, na etatach ośrodków metodycznych, na kursach i w innych placówkach o charakterze sezonowym oraz te osoby, które przed wejściem w życie rozporządzenia o kwalifikacjach nauczycieli z dnia 12 kwietnia 1962 r. uzyskały kwalifikacje zawodowe na podstawie dawniejszych przepisów.

Obowiązkowi temu podlegają wszyscy inni nauczyciele i wychowawcy posiadający kwalifikacje naukowo-pedagogiczne z wyjątkiem tych, którzy do dnia 31 grudnia 1964 r. uzyskają kwalifikacje zawodowe przez otrzymanie pozytywnej oceny kwalifikacyjnej na podstawie wyników przeprowadzonej wizytacji.

Egzamin kwalifikacyjny poprzedza co najmniej dwuletnia praktyka w wymiarze nie niższym niż połowa wymiaru obowiązkowego. W okresie praktyki nauczyciel powinien być otoczony opieką ze strony kierownika (dyrektora) szkoły i odpowiednich organów administracji szkolnej.

W razie dobrowolnego wystąpienia ze służby nauczycielskiej nauczyciel traci uzyskane kwalifikacje zawodowe do nauczania w szkole, jeśli okres przerwy w pracy nauczycielskiej przekracza okres 5 lat.

Egzamin kwalifikacyjny przeprowadza się w szkole, w której zatrudniony jest dany nauczyciel. Przeprowadza go trzyosobowy zespół egzaminacyjny spośród członków komisji powołanej przez uprawniony organ administracji szkolnej. W skład zespołu egzaminacyjnego wchodzą: pracownik pedagogiczny, organ administracji szkolnej, przedstawiciel ZNP spośród powołanych na członków komisji egzaminacyjnej, nauczyciel odpowiedniego rodzaju (typu) szkoły lub specjalista przedmiotowy. Kierownik (dyrektor) szkoły uczestniczący w egzaminie z głosem doradczym. Przewodniczącym zespołu egzaminacyjnego jest pracownik administracji szkolnej.

Komisje egzaminacyjne dla nauczycieli szkół bezpośrednio podległych Kuratorium i szkół średnich powołuje kurator, dla nauczycieli zaś bezpośrednio podległych wydziałowi oświaty i kultury (z wyjątkiem szkół średnich) — inspektor szkolny.

Zainteresowani nauczyciele składają drogą służbową podanie o dopuszczenie do egzaminu kwalifikacyjnego do organu administracji szkolnej, który powołał komisję właściwą dla danego nauczyciela — nie wcześniej niż na trzy miesiące przed upływem 2 lat praktyki pedagogicznej i nie później niż na 6 miesięcy przed upływem 4 lat tej praktyki.

W podaniu o dopuszczenie do egzaminu kwalifikacyjnego kandydat powinien wskazać co najmniej cztery przestudiowane pozycje lektury, a w załączonym do podania krótkim życiorysie podać informacje dotyczące odbytych studiów i kursów szkolących i doskonalących, szkół i klas, w których pracował, oraz przedmiotów, których nauczał.

Egzamin kwalifikacyjny powinien być przeprowadzony w okresie 3 miesięcy od daty otrzymania przez organ administracji szkolnej podania kandydata o dopuszczenie do egzaminu. Przewodniczący zespołu egzaminacyjnego jest obowiązany zawiadomić pisemnie kandydata o terminie egzaminu najpóźniej na miesiąc przed terminem egzaminu oraz podać w zawiadomieniu przewidziany imienny skład członków zespołu egzaminacyjnego.

Zespół egzaminacyjny bada i ocenia podczas egzaminu całokształt pracy nauczyciela w okresie praktyki pedagogicznej uwzględniając w szczególności: a) osiągane przez niego wyniki nauczania i wychowania, b) znajomość programów i metod nauczania i wychowania oraz środków organizacji pracy dydaktyczno-wychowawczej, c) umiejętność organizowania pracy dydaktycznej i wychowawczej ze szczególnym uwzględnieniem zadań w zakresie umacniania socjalistycznego kierunku wychowania i wiązania nauczania i wychowania z życiem i budownictwem socjalizmu w kraju, d) stosunek nauczyciela do uczniów, umiejętność oceny ich postępów oraz troskę o ich zdrowie i bezpieczeństwo, e) postawę ideowo-moralną w służbie i poza

służbą, f) sumienność w wykonywaniu obowiązków służbowych, umiejętność współżycia z gronem nauczycielskim, rodzicami i środowiskiem.

Podstawą ustalenia przez zespół egzaminacyjny oceny pracy nauczyciela w okresie odbytej praktyki pedagogicznej jest wizytacja przewidzianych w planie zajęć dwóch lekcji z przedmiotów, do których nauczyciel posiada kwalifikacje naukowo-pedagogiczne, przegląd dokumentacji dotyczącej pracy nauczyciela i uczniów, ustne kolokwium.

W czasie kolokwium nauczyciel dokonuje analizy wizytowanych przez zespół egzaminacyjny lekcji i ustosunkowuje się do własnej pracy, jej warunków i wyników. Omawia wskazany przez zespół temat z przestudiowanej lektury. Zdający egzamin powinien poza tym wykazać się znajomością organizacji pracy szkoły, ogólnych zasad z zakresu ustroju szkolnictwa oraz praw i obowiązków nauczyciela.

Egzamin kwalifikacyjny powinien być przeprowadzony w jednym dniu. Po jego zakończeniu zespół egzaminacyjny ustala przez głosowanie większością głosów ogólny wynik egzaminu jako pozytywny lub negatywny. Wynik ten przewodniczący zespołu ogłasza nauczycielowi bezpośrednio po jego ustaleniu przez zespół egzaminacyjny i podpisaniu protokołu z przebiegu egzaminu.

Nauczyciel, który złożył egzamin kwalifikacyjny z wynikiem pozytywnym, otrzymuje odpowiednie zaświadczenie (według ustalonego wzoru) podpisane przez przewodniczącego i członków zespołu egzaminacyjnego. Nauczyciel, który nie zdał egzaminu kwalifikacyjnego, otrzymuje pismo informujące go, w jakim terminie może egzamin powtórzyć.

Nie ulega wątpliwości, że właściwy dobór członków do komisji egzaminacyjnych będzie miał olbrzymie znaczenie dla zachowania powagi i autorytetu samej instytucji egzaminów kwalifikacyjnych.

J. Mal.

ROZWÓJ SZKOLNICTWA W RUMUNII W OKRESIE 20-LECIA

Rumuńska Republika Ludowa obchodziła w tym roku dwudziestą rocznicę wyzwolenia kraju spod panowania faszystowskiego.

W okresie 20 lat Rumunia przebyła ogromną i trudną drogę: od kraju zacofanego, często uważanego za „wieś europejską", do nowoczesnego państwa o rozwijającej się dynamicznie i harmonijnie gospodarce. Zbudowano szereg nowych wielkich zakładów przemysłowych, utworzono nowe dziedziny ekonomiki. Globalna produkcja przemysłowa w 1963 r. była o 7,4 raza wyższa niż w 1938 r., a dochód narodowy wzrósł w tym okresie o 3,3 raza.

Poważne osiągnięcia na przestrzeni tych 20 lat posiada RRL również w dziedzinie rozwoju oświaty i szkolnictwa. Osiągnięcia te są naprawdę niebywałe, jeżeli uprzytomnimy sobie, że rządy burżuazyjno-obszarnicze Rumunii pozostawiły w „spadku" po sobie 4,5 miliona analfabetów. Mówiąc inaczej, co czwarty mieszkaniec kraju nie potrafił pisać i czytać. Jednak władza ludowa RRL już w 1948 roku zlikwidowała analfabetyzm jako zjawisko masowe, a począwszy od 1956/57 roku szkolnego wszystkie dzieci w wieku szkolnym (od I—IV klasy) zostały objęte obowiązkiem szkolnym, a tym samym źródło analfabetyzmu zostało zlikwidowane raz na zawsze.

Pierwsze kroki, jakie zostały uczynione przez rząd demokratyczny Rumunii w latach 1944—47 w dziedzinie oświaty, to przeprowadzenie reformy dawnej szkoły średniej. Szkoła ta za czasów rządów burżuazyjnych była dostępna jedynie dla dzieci burżuazji i obszarników. Stworzenie jednolitego, powszechnego i bezpłatnego gimnazjum, będącego pierwszym etapem do powstania rzeczywiście ludowej szkoły, dało wszystkim dzieciom mas pracujących możliwość przejścia ze szkoły początkowej do średniej. W 1947 roku ministerstwo oświaty ludowej opracowało nowe programy nauczania dla jednolitego gimnazjum.

Przełomowe znaczenie dla szkolnictwa rumuńskiego posiada przyjęta 8 sierpnia 1948 r. przez Zgromadzenie Ludowe RRL ustawa o reformie oświaty ludowej. Według słów towarzysza Georgiju Deja owa reforma stanowi „granicę między dawną szkołą burżuazyjną a nową szkołą ustroju ludowo-demokratycznego". W wyniku tej reformy szkoły otworzyły szeroko swe podwoje dla dzieci robotników i chłopów, wprowadzone zostały zasadnicze zmiany do struktury, zasad organizacyjnych i treści nauczania. Stworzony został jednolity państwowy system szkolnictwa ludowego począwszy od szkół podstawowych, a na wyższych uczelniach skończywszy, ustanowione zostały równe prawa dla wszystkich obywateli w zdobywaniu wykształcenia bez względu na płeć, narodowość i zapatrywania religijne, dla mniejszości narodowych nauka odbywa się w języku ojczystym, wprowadzone zostało powszechne obowiązkowe i bezpłatne nauczanie początkowe. Nauczanie religii zostało wyłączone ze szkoły.

Należy podkreślić, że zgodnie z konstytucją i ustawą burżuazji rumuńskiej obowiązkowe powszechne wykształcenie początkowe zostało wprowadzone już w 1864 r., lecz praktycznie nie zostało ono urzeczywistnione, ponieważ brak było szkół i nauczycieli dla dzieci klas „niższych". Późniejsza ustawa z 1924 r. przewidywała wprowadzenie tzw. „niepełnopodstawowego" wykształcenia (V—VII klas), lecz i ten krok pozostał czczą formalnością, gdyż nawet w 1932/33 roku szkolnym jedynie 50% dzieci w wieku szkolnym uczęszczało do szkół początkowych.

Tylko w okresie władzy ludowej mogła zostać w pełni urzeczywistniona zasada powszechności nauczania. Wprowadzono ją w życie stopniowo, poprzez poszczególne etapy. W 1956/57 roku szkolnym w całym kraju zakończono proces obowiązkowego czteroletniego nauczania początkowego.

II Zjazd Rumuńskiej Partii Pracy, który odbył się w 1955 roku, zwrócił szczególną uwagę na zbliżenie szkoły do życia, produkcji, do potrzeb budownictwa socjalizmu w Rumunii. Zagadnienie politechnizacji szkoły ogólnokształcącej stało się główną troską kierowniczych organów oświaty ludowej i nauczycielstwa. W roku szkolnym 1958/59 zostały opracowane nowe plany i programy nauczania, którym przyświecały następujące cele: większe powiązanie szkoły z życiem, z pracą produkcyjną uczniów; zlikwidowanie przeciążeń uczniów zbędnym materiałem; ustanowienie bardziej prawidłowego stosunku między przedmiotami nauk ścisłych a humanistycznych oraz przygotowanie uczniów do pracy w produkcji.

III Zjazd RPP (1960 r.) opracował szeroki program dalszego rozwoju oświaty ludowej. Szczególne znaczenie posiada postanowienie partii o zakończeniu w 1962/63 roku szkolnym powszechnego wykształcenia siedmioletniego i stopniowym przejściu do powszechnego ośmioletniego nauczania. Nauczyciele rumuńscy wykonali to zadanie już w roku szkolnym 1961/62, czyli na rok wcześniej, niż przewidywał to Zjazd Partii. Tak więc w 1962/63 roku szkolnym uczniowie klas I—V rozpoczęli już naukę zgodnie z programem nauczania szkół ośmioletnich. Do roku 1965 ośmioletnie nauczanie będzie obejmować wszystkich uczniów do 8 klasy włącznie. Powszechne siedmioletnie nauczanie i stopniowe przejście do 8-letniej szkoły podstawowej oznacza zwiększenie rocznie znacznej liczby uczniów tych szkół. W 1962/63 roku szkolnym uczyło się już 2 610 000 uczniów. Ponad 99,5% kończących czwarte klasy kontynuuje naukę, a to wymaga wciąż nowych i nowych szkół. Ilość szkół siedmioletnich w roku szkolnym 1962/63 wzrosła 2-krotnie w porównaniu z 1948 r., a 10-krotnie w porównaniu z 1938 rokiem. III Zjazd RPP wychodząc z założenia, że stopniowe wprowadzanie powszechnego ośmioletniego nauczania wymaga zabezpieczenia odpowiedniej naukowej bazy materialnej, postawił zadanie zbudowania do 1965 roku 15 tys. nowych izb szkolnych. W ciągu minionych kilku lat oddano już do użytku ponad 11 tys. klas.

Wiele uwagi poświęca partia i rząd RRL również szkolnictwu średniemu i wyższemu. Nauka w średniej szkole ogólnokształcącej będzie trwała obecnie 12 lat (8 lat szkoła podstawowa + 4 lata szkoła średnia). W 1962/63 roku szkolnym było czynnych 514 szkół średnich, w których uczyło się ponad 200 tys. uczniów. Innymi słowy, jeżeli w roku szkolnym 1938/39 na 10 tys. mieszkańców uczęszczało 19 uczniów do średniej szkoły ogólnokształcącej, to w 1962/63 roku szkolnym liczba ta osiągnęła 200 osób. W porównaniu z okresem rządów burżuazyjno-obszarniczych Rumunii nastąpiły w tej dziedzinie poważne zmiany tak ilościowe, jak również jakościowe. Stworzona została ciągłość nauczania, a także jedność procesów organizacyjnych i pedagogicznych. Zmienił się również charakter nauczania przedmiotów matematyczno-przyrodniczych, które w nowych programach szkoły ośmioletniej zajmują pierwsze miejsce, jeśli chodzi o liczbę przeznaczonych na nie godzin. Zgodnie z uchwałami partii i rządu z kwietnia 1962 r. w roku szkolnym 1962/63 został wprowadzony dla klas V—VII szkół wiejskich nowy przedmiot — gospodarka rolna (5 godzin tygodniowo dla każdej klasy). III Zjazd Partii postawił przed nauczycielstwem rumuńskim zadanie powiązania nauczania z produkcją. W wielu szkołach średnich zostały wprowadzone zajęcia praktyczne bezpośrednio w zakładach przemysłowych lub gospodarstwach rolnych, gdzie uczniowie raz w tygodniu odbywają swe praktyki. Stworzone zostały szkoły średnie z profilem produkcyjnym. Wzrosła liczba uczniów szkół zawodowych i technicznych. Jeżeli w 1938/39 roku szkolnym uczęszczało do szkół zawodowych 39 tys. uczniów, a do techników 14 700 osób, to w roku szkolnym 1963/64 liczba ta wzrosła do 190 tys. uczniów w szkołach zawodowych

i 72 tys. uczniów w technikach. Poważny rozwój nastąpił również w organizacji średniego szkolnictwa ogólnokształcącego bez odrywania od produkcji. W 1963 roku uczęszczało do klas V—XI wymienionego typu szkół 200 tys. osób.

Rumunia, która w roku 1938/39 posiadała 16 wyższych uczelni, posiada dzisiaj prawie 40 wyższych zakładów naukowych, w których studiuje ponad 80 tys. studentów (w tej liczbie 30 tys. studiujących zaocznie). Ponad 50% studentów korzysta ze stypendiów i bezpłatnych domów akademickich.

Ogółem w roku szkolnym 1963/64 we wszystkich placówkach oświatowych uczyło się ponad 3,5, miliona uczniów i studentów. Oznacza to, że co piąty obywatel RRL uczył się względnie studiował. Wydatki państwa na szkolnictwo i oświatę nieustannie wzrastają. W roku bieżącym wynosiły one blisko 21 miliardów lei (szkolnictwo, kultura i zdrowie łącznie). W budżecie państwa przeznacza się rocznie około 3 tys. lei na wykształcenie jednego ucznia szkoły średniej, 10 tys. lei na 1 studenta wyższej uczelni, a blisko 16 tys. lei dla studenta instytutu sztuk pięknych. Państwo poświęca wiele uwagi uczącej się młodzieży. Dowodem tego było m.in. postanowienie o bezpłatnym udostępnianiu podręczników szkolnych uczniom klas od I do VIII. W ten sposób dostarczono w ciągu ostatnich 4 lat 64 mln. podręczników.

Wykonanie zadań postawionych przed szkolnictwem przez partię i władzę ludową zależy w wielkim stopniu od nauczyciela. Jego sytuacja materialna w zasadniczy sposób uległa zmianie w porównaniu z dawnym okresem, kiedy to uposażenie nauczycielskie było najniższe spośród istniejących zawodów. W bieżącym roku zostało znowu przyjęte postanowienie w sprawie zwiększenia uposażeń nauczycielom o 13%, przy czym największą podwyżkę otrzymają pracownicy oświaty posiadający najdłuższy staż pracy. Minęło również bezrobocie w zawodzie nauczycielskim tak charakterystyczne w okresie rządów burżuazyjnych. Kraj, w którym było 4,5 mln. analfabetów, posiadał np. w 1933 roku 7 tys. bezrobotnych nauczycieli, czyli co 6 nauczyciel był pozbawiony pracy. W dzisiejszej Rumunii zapotrzebowanie na kadry nauczycielskie ciągle wzrasta. W jednym tylko 1962 roku przystąpiło do pracy 2800 młodych nauczycieli — absolwentów wyższych zakładów naukowych. Kształceniem kadr nauczycielskich zajmuje się Państwowy Uniwersytet Rumuński, 12 instytutów pedagogicznych i wiele instytutów nauczycielskich.

Państwo troszcząc się o wysoki poziom kadry nauczycielskiej organizuje systematyczne dokształcanie nauczcieli i wykładowców. I tak np. każda wychowawczyni, nauczyciel i wykładowca posiadają możliwość zapoznania się co pewien okres czasu z najnowszymi osiągnięciami odpowiedniej gałęzi nauki. W tym celu uczęszczają oni na specjalne kursy, które organizowane są co pięć lat przez różnorodne instytuty w 4 miastach kraju. Oprócz kursów dokształcających kadry nauczycielskie otrzymują stałą pomoc poprzez gabinety pedagogiczne i przeprowadzane dwa razy w roku konferencje rejonowe.

Wszystko to sprzyja twórczej pracy nauczycieli rumuńskich. Pracują oni nieustannie nad ulepszaniem metod nauczania i wychowania. W ten sposób zrodziła się ciekawa myśl wprowadzenia do klas niższych szkoły podstawowej nauczania przedmiotowego. Dziesięcioletnie doświadczenie dowiodło, że nie wszyscy nauczyciele w jednakowym stopniu przekazują na należytym poziomie wiedzę ze wszystkich przedmiotów, które uczą w klasach początkowych. Szczególnie można zauważyć to zjawisko w nauczaniu takich przedmiotów, jak muzyka, rysunek, wychowanie fizyczne, praca ręczna, które wymagają specjalnego przygotowania. W roku szkolnym 1960/61 nowa forma nauczania przedmiotowego została wprowadzona eksperymentalnie do trzech szkół Bukaresztu. Nauczanie przedmiotowe wprowadzono tam od trzecich i czwartych klas, a z muzyki i wychowania fizycznego od pierwszych i drugich. W roku szkolnym 1961/62 eksperyment ten został wprowadzony do 200 szkół, a nauczanie przedmiotowe rozpoczęto w nich od klas pierwszych. Obecnie nowa forma nauczania zostanie rozpowszechniona we wszystkich szkołach 8-letnich. Zda-

niem Ministerstwa Oświaty i Kultury oraz pracowników Instytutu Nauk Pedagogicznych jedność organizacji pracy naukowo-wychowawczej w stosunku do treści, metod i form nauczania i wychowania może zabezpieczyć jedynie system przedmiotowego nauczania realizowany już od I klas szkoły podstawowej. Przeprowadzone doświadczenia wykazały, że uczniowie klas początkowych (I—IV) przyzwyczajeni do jednego nauczyciela, przechodząc do klas V stykają się naraz z dziesięcioma lub większą ilością nauczycieli-specjalistów i wówczas powstają w procesie naukowo-wychowawczym poważne trudności. Natomiast nowy system nauczania przedmiotowego przekazuje uczniów w ręce większej ilości nauczycieli-specjalistów stopniowo: w klasach I—II — trzech, w klasach III — sześciu, a w klasach IV — dziewięciu nauczycieli. Nauczanie przedmiotowe stwarza nauczycielom-specjalistom perspektywę nauczania swego przedmiotu już od pierwszej klasy i daje im możliwość na przestrzeni 8 lat stawiania jednakowych wymagań metodycznych i pedagogicznych. Oprócz tego gruntowna wiedza, zdobyta już w pierwszych latach nauki, ułatwia nauczycielowi pracę w klasach starszych. Pozytywną stroną eksperymentu jest również i to, że w klasach doświadczalnych nie było większych różnic w ocenie uczniów klas I—IV i V. Uczniowie klas V zachowali oceny z poszczególnych przedmiotów mniej więcej takie same jak w klasach IV, co rzadko bywało w dotychczasowych szkołach siedmioletnich. Jest także rzeczą zrozumiałą, że przy systemie nauczania przedmiotowego takie dyscypliny, jak śpiew, wychowanie fizyczne i in., które są prowadzone przez specjalistów już od I klas, będą na wyższym poziomie, niż wówczas kiedy były prowadzone przez nauczyciela uczącego kilka przedmiotów jednocześnie. Badania wykazały ponadto, że uczniowie w klasach eksperymentalnych w porównaniu z uczniami klas kontrolnych myśleli głębiej, łatwiej operowali pojęciami, bardziej umiejętnie stosowali zdobytą wiedzę teoretyczną w praktyce, ściślej precyzowali swoje myśli, krąg zainteresowań był u nich o wiele bogatszy.

Przedłużenie o jeden rok nauczania wymagało opracowania nowych planów i programów nauczania. Nowy projekt planu nauczania szkoły ośmioletniej [1] opracowany przez Ministerstwo Oświaty i Kultury wspólnie z Instytutem Nauk Pedagogicznych ustanawia jednolite, wzajemnie powiązane nauczanie wszystkich przedmiotów w klasach I—VIII, a nie według cyklów (I—IV i V—VII), jak to ma miejsce w dotychczasowych szkołach 7-letnich. Cykliczność, zdaniem specjalistów rumuńskich, stwarza trudności przy przejściu uczniów z IV do V klas.

Wszystkie przedmioty w nowym projekcie planu nauczania dzielą się na trzy grupy:

I grupa — nauki matematyczno-przyrodnicze i praktyczne. W skład tej grupy wchodzą: matematyka, fizyka, chemia, przyroda, geografia oraz różne formy zajęć praktycznych. Na nauczanie tych przedmiotów przeznacza się 2870 godzin lub 36,93% ogólnej liczby godzin nauczania. Zgodnie z projektem nowego planu nauczania szczególną uwagę zwraca się na nauczanie matematyki. Arytmetykę jako oddzielny przedmiot nauczania wprowadza się także i do VII klasy. Gruntowne opanowanie arytmetyki ma ułatwić opanowanie pojęć algebraicznych w VIII klasie, gdzie algebra stanowi oddzielny przedmiot. Nauczanie geometrii nosi wyraźnie charakter praktyczny. W VIII klasie wykłada się raz w tygodniu po 1 godzinie „Podstawy księgowości", co w konsekwencji zwiększa praktyczny charakter kursu matematyki. Nauczanie chemii i fizyki przedłuża się o jeden rok. Przyrodoznawstwo jako oddzielny przedmiot jest wprowadzane dopiero w IV klasie i rozpoczyna się od zoologii w formie ogólnego wprowadzenia, w V klasie — botanika, w VI — anatomia i fizjologia człowieka, w VII klasie — higiena. W nauczaniu geografii nie wprowadza się istotnych zmian.

[1] Por. art. P. Lebiediew: Rumynskaja szkoła na nowym etapie, *Narodnyje obrazowanije*, nr 1/62, str. 98.

II grupa — nauki humanistyczne — obejmująca przedmioty: język ojczysty i literaturę, historię ogólną i historię RRL, wychowanie obywatelskie, język rosyjski i jeden z języków obcych zachodnich (francuski, angielski lub niemiecki) według wyboru uczniów. Na nauczanie tej grupy przedmiotów przeznaczono 3045 godzin, czyli 39,18% ogólnego czasu nauczania. Nauczanie historii jako specjalnej dyscypliny zaczyna się w IV klasie — historią własnego kraju, w V klasie jest historia starożytna, w VI klasie — historia średniowiecza, w VII klasie — historia nowożytna i współczesna.

III grupa — przedmioty wychowania estetycznego i fizycznego. Przewiduje się 1 855 godzin lub 23,88% ogólnego czasu przeznaczonego w planie nauczania.

Projekt nowego planu nauczania został nie tylko poddany szerokiej dyskusji, lecz był eksperymentalnie wypróbowany w szkołach doświadczalnych.

Przedłużenie obowiązku szkolnego o jeden rok oraz wprowadzenie nowego systemu nauczania przedmiotowego w klasach początkowych wymaga również innego przygotowania kadry nauczycielskiej. Jeżeli dotychczas przygotowywanie nauczycieli dla klas początkowych i wykładowców klas V—VII było prowadzone przez różne zakłady naukowe i w różny sposób, to nowa ustawa o wykształceniu pedagogicznym w RRL przewiduje organizację 5-letnich instytutów pedagogicznych na bazie dotychczas istniejących 3-letnich instytutów nauczycielskich. Obecne instytuty pedagogiczne będą przygotowywać nauczycieli do klas I—VIII ośmioletniej szkoły ogólnokształcącej. Zniknie tym samym różnica w podziale na nauczycieli klas początkowych i wykładowców szkół średnich, gdyż przygotowywanie nowej kadry odbywać się będzie na jednakowym poziomie i w związku z tym uprawnienia będą te same.

Głównym celem ośmioletniego nauczania jest zabezpieczenie uczniom szerszego ogólnego i politechnicznego wykształcenia, urzeczywistnienie bardziej ścisłego związku między nauczaniem a życiem, praktyka budownictwa socjalizmu, wpojenie dzieciom bardziej trwałych nawyków pracy, wychowanie ich w duchu patriotyzmu socjalistycznego, podniesienie na wyższy poziom wychowania moralnego, estetycznego i fizycznego.

Wprowadzenie powszechnego obowiązkowego 8-letniego nauczania stanowi nowy etap w rozwoju szkoły Rumuńskiej Republiki Ludowej, jest nowym osiągnięciem na drodze rewolucji kulturalnej tego kraju.

Józef Zalewski

OBECNY STAN OŚWIATY I SZKOLNICTWA W MONGOLSKIEJ REPUBLICE LUDOWEJ

Prawie jednocześnie z powstaniem pierwszego państwa socjalistycznego na świecie — Związku Radzieckiego istniała i rozwijała się Mongolska Republika Ludowa, która w tym roku obchodziła 43 rocznicę swej niepodległości.

Po pierwszej wojnie światowej Mongolska Partia Ludowo-Rewolucyjna pod wodzą Suche-Batore i Czojbałsana utworzyła w 1921 roku rewolucyjny rząd i przy pomocy Armii Czerwonej wyzwoliła kraj. W 1924 r. została przyjęta pierwsza konstytucja, która proklamowała Mongolską Republikę Ludową. Był to pamiętny rok w historii tego kraju, ponieważ zapoczątkował on rozwój socjalistyczny Mongolii.

Mongolia, pod względem powierzchni zajmująca obszar pięciokrotnie większy niż Polska (1 531 000 km²), posiadała według spisu ludności w 1958 r. 1 040 000 mieszkań-

ców. Obecnie nie przypada nawet jeden człowiek na 1 km². W momencie proklamowania władzy ludowej kraj miał 2 razy mniej ludności niż obecnie. Ta mała liczebność społeczeństwa Mongolii, a także jej zacofanie i wielka odległość od ośrodków informacji stały się powodem, że przez lata nie była ona znana na szerokim świecie.

Wydarzenia, jakie zaszły na przestrzeni 43 lat, wniosły wiele nowego w dziedzinie polityczno-ekonomicznej i kulturalno-oświatowej tego kraju. Poważny rozwój nastąpił również w szkolnictwie i oświacie. Wielkość tych przemian, jakie nastąpiły w okresie władzy ludowej, stanie się bardziej wyrazista, jeżeli cofniemy się myślą wstecz i uprzytomnimy sobie stan oświaty i szkolnictwa istniejący w Mongolii do roku 1921.

W kraju panował prawie stuprocentowy analfabetyzm. Cała Mongolia była pokryta gęstą siecią świątyń i klasztorów buddyjskich. W 2565 klasztorach i świątyniach przebywało prawie 100 tysięcy lamów, czyli 50% mężczyzn tego kraju. Stanowili oni wielką armię pasożytów, żyjących kosztem ciężkiej pracy ograniczonego pod względem wykształcenia narodu. Celem lamów było z jednej strony złamanie dążenia ludu mongolskiego do walki o wyzwolenie społeczne, a z drugiej strony — zahamowanie rozwoju ekonomicznego i kulturalnego kraju i trzymanie w ciemnocie przytłaczającej większości narodu.

Do czasu rewolucji ludowej istniała w Mongolii tylko jedna szkoła świecka z 50 uczniami wywodzącymi się z rodzin szlacheckich. Dostęp dla dzieci aratów (hodowców bydła) do tej szkoły był całkowicie zamknięty. Niewielka ilość innych szkół utrzymywana była przez klasztory lamaistyczne, które zmierzały do tego, aby z dzieci i młodzieży uczynić pokornych, pozbawionych woli niewolników, służących świeckim i duchownym feudałom, panującym w ówczesnej Mongolii. Mówiąc inaczej — jedynymi ośrodkami kultury i nauczania były świątynie buddyjskie, w których lamowie byli wyłącznymi nauczycielami. Szkolnictwo średnie i wyższe w przedrewolucyjnej Mongolii w ogóle nie istniało.

Era odrodzenia intelektualnego nastała dopiero po utworzeniu MRL i przejęciu władzy przez naród.

W okresie kulturalnej rewolucji możemy wyróżnić dwa etapy jej rozwoju. W pierwszym etapie tej rewolucji, tj. do 1940 roku, Partia Ludowo-Demokratyczna i Władza Ludowa w pełni rozwiązały zagadnienie rozwoju nowej szkoły ludowej na zasadach demokratycznych:

— stworzona została materialna baza szkół,
— szkoła została oddzielona od religii,
— urzeczywistniono bezpłatne nauczanie dzieci rodziców pracujących bez względu na płeć i narodowość,
— treść pracy naukowo-wychowawczej szkół została podporządkowana zadaniom i charakterowi rewolucji ludowej.

W drugim etapie rewolucji kulturalnej, tj. od 1940 r., została przeprowadzona poważna praca w dziedzinie likwidacji analfabetyzmu wśród ludności całego kraju, w większym stopniu zaczęto wdrażać marksistowsko-leninowskie idee do nauczania i wychowania dzieci i młodzieży, stworzony został jednolity system oświaty ludowej z siecią średnich specjalnych i wyższych zakładów naukowych. Po raz pierwszy w historii w Azji Centralnej i Wschodniej zostało w pełni urzeczywistnione powszechne nauczanie początkowe (I—IV klasy) ze stopniowym przejściem do 7-letniego nauczania w wielkich miastach i skupiskach ludzkich.

O olbrzymim rozwoju szkolnictwa i wzroście liczby uczącej się młodzieży w Mongolskiej Republice Ludowej najlepiej świadczą następujące fakty i dane liczbowe:

25 sierpnia 1921 r. rząd MRL zatwierdził ustawę o państwowej szkole początkowej, a już 15 września tego samego roku rozpoczął się pierwszy rok szkolny w pierwszej szkole początkowej w Ułan-Bator, w której uczyło się na koszt państwa 100

dzieci aratów. W 10 lat później, tj. w 1931 r., było już 126 szkół, w których uczyło się 7 tys. osób, a w 1941 r. było 343 szkoły, w których uczyło się 34 354 osoby.

Poważny rozwój nastąpił również w dziedzinie szkolnictwa średniego i wyższego. Do 1921 r. w Mongolii nie było ani jednej szkoły średniej, nie mówiąc już o szkołach wyższych. W początkowym okresie władzy ludowej kraj odczuwał wielką potrzebę specjalistów. W związku z tym organizowano pierwotnie krótkoterminowe kursy, na których ucząca się młodzież zdobywała początki wykształcenia zawodowego. Kwalifikacje takich specjalistów nie były wysokie, lecz pomoc ich była niezbędna dla gospodarki narodowej. Dopiero w późniejszym okresie kursy te zostały przekształcone w specjalne średnie szkoły zawodowe i technika. Były one tworzone zgodnie z potrzebami gospodarki narodowej i kultury. W pierwszej kolejności powstawały szkoły przygotowujące kadry dla tych dziedzin gospodarki, które w określonej fazie budownictwa socjalistycznego nabrały szczególnego znaczenia.

Pierwszą szkołą średnią, jaka powstała w 1923 r. w Ułan-Bator, było Technikum Pedagogiczne z 3-letnim programem nauczania. Silny rozwój szkół średnich przypada na lata trzydzieste. Powstają takie technika, jak rolnicze, przemysłowe, medyczne i handlowe oraz średnie szkoły sztuk pięknych.

W 1939 r. IV plenum KC MPLR przyjęło uchwałę w sprawie organizacji wieczorowych wydziałów przy wszystkich technikach i szkołach średnich. Począwszy od 1940 r. następuje poważny rozwój przedsiębiorstw przemysłowych i masowy ruch na rzecz wstępowania aratów do zjednoczeń rolniczych, które były wyposażone w nowoczesne maszyny i urządzenia. Dlatego powstają dalsze szkoły, jak 2 technika weterynaryjne, technikum pedagogiczne oraz szkoły: teatralna i artystyczna. Budownictwo linii kolejowych w Mongolii w latach 1940—50 wymagało własnej kadry kolejarzy. W związku z tym powstaje w 1952 r. w Ułan-Bator technikum kolejowe. Jednym z poważnych średnich specjalnych zakładów naukowych Mongolii jest zorganizowane w 1958 r. politechnikum. Powstało ono na bazie czterech techników: przemysłowego, budownictwa, łączności i transportu. Już w pierwszym roku istnienia tego „kombinatu" szkolnego uczyło się w nim 1000 osób. Nauka w średnich specjalnych zakładach naukowych trwa zazwyczaj 4 lata, a jedynie w niektórych 3 lata. Uczniowie, którzy przodują w nauce, otrzymują stypendia państwowe, a młodzież mieszkająca poza obrębem szkół znajduje się w internatach. Należy podkreślić, że w ostatnim okresie czasu wzrasta coraz większa liczba szkół-internatów.

Uwieńczeniem starań rządu w kierunku podniesienia poziomu intelektualnego narodu było założenie w 1942 r. pierwszego uniwersytetu w Ułan-Bator. Posiada on 3 fakultety — medyczny, pedagogiczny i weterynaryjno-zootechniczny. Znajduje się w nim 30 katedr. W okresie swego istnienia przygotował on setki nowych specjalistów z wyższym wykształceniem. Oprócz uniwersytetu istnieje szereg instytutów, jak historii i ekonomii, języka i literatury, nauk przyrodniczych, nauk medycznych itp. Każdy instytut jest podzielony na kilka sekcji, posiada stacje badawcze i laboratoria.

W Mongolskiej Republice Ludowej istnieje Komitet Nauk, który jest odpowiednikiem naszej Akademii Nauk, a zarazem Ministerstwa Szkolnictwa Wyższego. Podlegają mu instytuty naukowe oraz uniwersytet.

Obecnie Mongolia posiada 450 szkół ogólnokształcących, z których przeszło 100 jest typu średniego i niepełnośredniego. Oprócz tego w kraju istnieje 15 średnich szkół zawodowych i 7 wyższych zakładów naukowych. Ogólna liczba uczącej się młodzieży w szkołach różnego typu, w tym również i w wyższych uczelniach wynosi 167 tys. osób. W porównaniu z 1924 rokiem ilość szkół ogólnokształcących wzrosła prawie 40-krotnie, a ilość uczniów uczęszczających do nich o 230 razy. Obecnie na każdy 1 tysiąc mieszkańców około 140 osób uczy się w jakiejkolwiek szkole. Pod tym względem Mongolska Republika Ludowa daleko wyprzedziła takie kraje, jak Włochy, Turcję, Pakistan i Iran.

Osiągnięcia Mongolskiej Republiki Ludowej w dziedzinie ekonomicznej i kulturalnej stworzyły obiektywne przesłanki dla wypełnienia kolejnego zadania, polegającego na przejściu w trzecim 5-letnim planie rozwoju gospodarki narodowej (1961—1965) do powszechnego obowiązkowego 7-letniego nauczania. W związku z tym wyłania się problem przygotowania wysoko kwalifikowanej kadry pedagogicznej, która spełni należycie powierzone jej przez partię i rząd ludowy zadania przygotowania młodzieży do życia. System kształcenia nauczycieli odbywa się w dwóch średnich szkołach pedagogicznych, w instytucie pedagogicznym i państwowym uniwersytecie, które przygotowują nauczycieli szkół ogólnokształcących do nauczania wszystkich przedmiotów. W 1924 r. w Mongolii było jedynie 36 nauczycieli. Obecnie liczba ich przekroczyła 5 tys. osób. 1300 nauczycieli klas V—X (stanowi to 79% ogólnej liczby nauczycieli pracujących w tych klasach) posiada wyższe wykształcenie pedagogiczne. Należy podkreślić, że w przedrewolucyjnej Mongolii nie było ani jednego nauczyciela z wyższym i średnim wykształceniem. Jeżeli dawniej nie było ani jednej organizacji zajmującej się doskonaleniem nauczycieli, to obecnie istnieje w Ułan-Bator Centralny Instytut Doskonalenia Nauczycieli, a w ajmakach (województwach) znajdują się gabinety pedagogiczne, w których prowadzona jest praca zmierzająca do podwyższenia kwalifikacji nauczycieli. Centralny Instytut Doskonalenia Nauczycieli niezależnie od podstawowego zadania — doskonalenia kadr nauczycielskich, opracowuje plany i programy nauczania dla szkół, bada i uogólnia doświadczenia pracy szkół, a także opracowuje niezbędną dokumentację szkolną, czasopisma metodyczne itp. Posiadając etatowych metodyków ze wszystkich przedmiotów nauczania Centralny Instytut Doskonalenia Nauczycieli jest w stałym i ścisłym kontakcie z życiem szkół.

O tym, jak wielką troską otacza partia i rząd szkolnictwo i oświatę, mogą świadczyć stale rosnące z roku na rok wydatki w budżecie państwa na ten cel. Jeżeli w 1923 r. na oświatę wyasygnowano z budżetu państwowego 110 tys. tugryków, to w 1960 r. suma ta stanowiła 63,9 mln tugryków, z czego jedynie na samo budownictwo nowych szkół i obiektów szkolnych wyasygnowano 6, 29 mln.

Na zakończenie należy podkreślić, że w ciągu ostatnich kilku lat zaszły poważne zmiany w szkolnictwie. Począwszy od 1958 r. (po XIII Zjeździe MPLR) nastąpiła zasadnicza przebudowa całej pracy naukowo-wychowawczej szkoły. Idee twórców marksizmu-leninizmu dotyczące łączenia nauczania z pracą produkcyjną otrzymały szerokie rozpowszechnienie. Zgodnie ze wskazaniami XIII Zjazdu Mongolskiej Partii Ludowo-Rewolucyjnej, Komitet Centralny i Rada Ministrów w przyjętej w lipcu 1958 r. uchwale „O podstawowych zadaniach w dziedzinie oświaty ludowej na najbliższe lata i sposobach ich wykonywania" podkreśla, że podstawowym zadaniem szkoły podstawowej i średniej jest wychowanie wszechstronnie wykształconych członków społeczeństwa socjalistycznego, wpojenie uczniom głębokiej i trwałej wiedzy, dobre przygotowanie do działalności praktycznej. W tym samym roku Ministerstwo Oświaty MRL wydało zarządzenie „W sprawie organizacji szkół eksperymentalnych opartych na zasadach politechnicznych". W konsekwencji tego szkoła została zbliżona do produkcji. Zasadniczym zmianom uległy plany i programy nauczania. U podstaw tych programów legła zasada powiązania nauczania z pracą społecznie użyteczną, a także łączenie wiedzy teoretycznej z praktyką. Nowe plany nauczania przewidują większą ilość godzin na zajęcia praktyczne. Młodzież klas VIII—X szkół ogólnokształcących w czasie letnich wakacji odbywa 24-dniową obowiązkową praktykę w zakładach przemysłowych lub w rolnictwie. Znacznie została rozszerzona nauka w szkołach wieczorowych i zaocznych.

Szkolnictwo w Mongolskiej Republice Ludowej wkroczyło w nowy etap — łączenia nauki szkolnej z produkcją, konkretnymi potrzebami gospodarki narodowej.

Józef Zalewski

СОДЕРЖАНИЕ

Народное образование и просвещение в постановлении IV съезда ПЗПР . 1

СТАТЬИ

ТАДЕУШ Ю. ВИЛОХ—„Learning by research" вместо „Learning by doing" 7
МИРОН КРАВЧИК—Общественно-моральная позиция выпускников начальных сельских школ 22
ЧЕСЛАВ МАЗЯЖ—Из вопросов теории школьного учебника 37

ДИСКУССИИ И ОБСУЖДЕНИЯ

МАРИАН ВДУВКА—Телевидение и фильм на службе школы 53
ЗОФИЯ ЛЯТАЛОВА—Функция и ранг школьных радиопередач 56

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЭКСПЕРИМЕНТЫ

КАЗИМЕЖ Стасерски—Влияние непрерывной педагогической практики на отношение слушателей УС к специальности 61
МАРИЯ ПЕТЕР—С рабочего места преподавателя начального обучения молодежи в Учительской Студии 68

РЕЦЕНЗИИ И ЗАМЕТКИ О КНИГАХ

СТЕФАН ШУМАН—Ирена Вайнар: Эстетика и воспитание 79
ЯН БАРТЕЦКИ—Виктор Черневски: Развитие польской дидактики в годах 1918-1954 83

БИБЛИОГРАФИЯ

ВАНДА ДОМБРОВСКА—Программированное обучение 85

ХРОНИКА СОБЫТИЙ В ПОЛЬШЕ

Ю. МАЛ.—Новые содержания и формы самообразовательной работы учителей 90

ЗАРУБЕЖНАЯ ХРОНИКА

ЮЗЕФ ЗАЛЕВСКИ—Развитие народного образования в Румынии за период 20-летия 95
Ю. З.—Современное положение просвещения и народного образования в Монгольской Народной Республике 99

CONTENTS

Schools and Education in the Resolution of the 4th Congress of the Polish United Workers' Party 1

ARTICLES

TADEUSZ J. WILOCH — „Learning by Research" instead of „Learning by Doing". 7
MIRON KRAWCZYK — Socio-moral Attitudes of Primary School Graduates in the Country 22
CZESŁAW MAZIARZ — Some Problems in the Theory of School Textbook 37

DISCUSSIONS AND POLEMICS

MARIAN WDÓWKA — Television and Film in the Service of Schools . . . 53
ZOFIA LATAŁOWA — Function and Rank of School Radio Programmes . . 56

PEDAGOGICAL EXPERIMENTS

KAZIMIERZ STASIERSKI — The Influence of the Continuous Pedagogical Work on the Teacher's Seminar Students' Attitudes to Their Profession 61
MARIA PETER — Some Experiences of an Instructor of Methods in Elementary Teaching at Teacher's Seminar 68

BOOK REVIEWS AND SUMMARIES

STEFAN SZUMAN — Irena Wojnar: Aesthetics and Education 79
JAN BARTECKI — Wiktor Czerniewski: The Development of Polish Didactics in the Years 1918—1954 83

BIBLIOGRAPHY

WANDA DĄBROWSKA — Programmed Teaching 85

HOME CHRONICLE

J. MAL. — New Contents and Forms of Teachers' Self-instruction . . . 90

FOREIGN CHRONICLE

JOZEF ZALEWSKI — The Development of Schools in Rumania during the 20 years of People's Democracy 95
J. Z. — The Present Situation of Education and Schools in Mongolian People's Republic 99

SPIS TREŚCI

Szkolnictwo i oświata w uchwale IV ZJAZDU PZPR 1

ARTYKUŁY

TADEUSZ J. WILOCH — „Learning by research" zamiast „learning by doing". 7
MIRON KRAWCZYK — Postawa społeczno-moralna absolwentów szkół podstawowych na wsi 22
CZESŁAW MAZIARZ — Z zagadnień teorii podręcznika szkolnego 37

DYSKUSJE I POLEMIKI

MARIAN WDÓWKA — Telewizja i film w służbie szkoły 53
ZOFIA LATAŁOWA — Funkcja i ranga szkolnych audycji radiowych . . . 56

DOSWIADCZENIA PEDAGOGICZNE

KAZIMIERZ STASIERSKI — Wpływ ciągłej praktyki pedagogicznej na stosunek słuchaczy Studium Nauczycielskiego do zawodu 61
MARIA PETER — Z warsztatu pracy wykładowcy metodyki nauczania początkowego w Studium Nauczycielskim 68

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

STEFAN SZUMAN — Irena Wojnar: Estetyka i wychowanie 79
JAN BARTECKI — Wiktor Czerniewski — Rozwój dydaktyki polskiej w latach 1918—1954 83

BIBLIOGRAFIA

WANDA DĄBROWSKA — Nauczanie programowane 85

KRONIKA KRAJOWA

J. MAL. — Nowe treści i formy pracy samokształceniowej nauczycieli . . . 90

KRONIKA ZAGRANICZNA

JÓZEF ZALEWSKI — Rozwój szkolnictwa w Rumunii w okresie 20-lecia . . 95
J. Z. — Obecny stan oświaty i szkolnictwa w Mongolskiej Republice Ludowej 99

CENA ZŁ 8.—

RUCH PEDAGOGICZNY

6

ROK VI (XXXVIII) LISTOPAD — GRUDZIEŃ 1964

WARSZAWA · NASZA KSIĘGARNIA

REDAKTOR
Wacław Wojtyński

SEKRETARZ REDAKCJI
Jerzy Misiewicz

KOMITET REDAKCYJNY
Feliks Korniszewski, Miron Krawczyk, Władysław Ozga, Ignacy Szaniawski

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, 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 i 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 1965

Nakład 5.738 + 150 egz. Ark. wyd. 8,5. Ark. druk. 5,75. Papier druk. sat. kl. V, 70 g, 70×100/16. Odd. do skład. 14. XI. 1964 r. Podp. do druku 4. II. 1965 r. Druk ukończono w lutym 1965 r.

Zakłady Graficzne w Toruniu - Nr zam. 2219/T - G-13

ROK VI (XXXVIII) LISTOPAD – GRUDZIEŃ 1964 Nr 6

RUCH PEDAGOGICZNY

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ–PEDAGOGICAL MOVEMENT

DWUMIESIĘCZNIK

ORGAN WYDZIAŁU PEDAGOGICZNEGO ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

ARTYKUŁY

MARIA GRZEGORZEWSKA

PEDAGOGIKA SPECJALNA

Pedagogikę specjalną charakteryzuje specjalny cel — rewalidacja społeczna dzieci upośledzonych, niedostosowanych społecznie lub w inny sposób odchylonych od normy.

W niektórych krajach pedagogika specjalna jest określana jako specjalny dział „higieny psychicznej", w innych „psychiatrii dziecięcej". Częściej jednak jako „pedagogika specjalna" albo „pedagogika lecznicza", psychopedagogika, „ortopedagogika", „ortofrenia" i wreszcie na Wschodzie — jako „defektologia".

Termin „defektologia" w tym znaczeniu nie powinien być jednak stosowany ze względu na to, że określa on naukę o defektach różnego rodzaju, ale nie obejmuje zupełnie oddziaływania pedagogicznego w celu rewalidacji społecznej oraz że wyraz „defekt" po polsku oznacza dziś brak stały, nieodwracalny — byłoby to więc zaprzeczeniem celów rewalidacyjnych [1].

U nas w kraju przyjęły się obie nazwy: „pedagogika lecznicza" i „pedagogika specjalna". Obie te nazwy są dobre. Pedagogika lecznicza podkreśla terapeutyczne oddziaływanie zabiegów swoich i metod pracy rewalidacyjnej oraz konieczność w tej pracy współdziałania z lekarzem.

Nazwa „pedagogika specjalna" jest słuszna z punktu widzenia pewnej odrębności, specyficzności metod oddziaływania, specyficzności urządzeń pewnych i pomocy naukowych, specyficzności wreszcie przygotowania nauczyciela-wychowawcy.

[1] Ze względu na powyższe nie należy również używać terminu krzydzącego: „dziecko defektywne".

Pierwsza nazwa wskazuje na cel, a raczej na charakter oddziaływań — druga na odrębność, specyficzność całego warsztatu pracy.

W każdym razie jedna i druga nazwa wskazuje, że jest to nauka o własnych celach i założeniach, oparta o specyficzne warunki pracy nad dzieckiem upośledzonym, przewlekle chorym lub wykolejonym.

Pedagogika lecznicza czy specjalna w kraju naszym obejmuje dzieci głuche, niewidome, upośledzone umysłowo, niedostosowane społecznie, przewlekle chore i kalekie. Różne upośledzenia, wykolejenia, schorzenia, jak i różne ich gradacje i powiązania. Toteż pedagogika specjalna w pracy rewalidacyjnej nad nimi czerpać musi podstawowe założenia swoje z różnych nauk, a mianowicie: z socjologii, pediatrii, fizjologii, patologii ogólnej, psychiatrii, neurologii, pedagogiki ogólnej i higieny oraz, naturalnie, z najcenniejszego i nigdy nie wyczerpanego źródła, jakim jest ż y c i e i jego umiejętna obserwacja.

Wychowując bowiem jakieś dziecko „specjalne" trzeba koniecznie czerpać z tych wszystkich źródeł, gdy w pracy rewalidacyjnej potrzebna jest zarówno dobra znajomość ogólnego, schematycznego rozwoju dziecka, rozwoju jego psychiki, jak i czynników etiologicznych jego upośledzenia czy wykolejenia oraz zrozumienia mechanizmów fizjologicznych w jego patogenezie i podłoża socjologicznego jego wykolejeń.

W ogóle wśród wychowanków w zakładach specjalnych różnego typu wyróżniamy dwie grupy ze względu na trwałość jakiegoś upośledzenia, schorzenia czy wykolejenia.

1. Dzieci anormalne, to jest takie, które wskutek większych lub mniejszych upośledzeń natury organicznej i funkcyjnej mają trudności: a) w poznawaniu świata, b) w kontakcie z otoczeniem, i wobec tego nie są zdolne do samorzutnej przystosowalności społecznej — muszą mieć więc specjalną organizację i metodę wychowania.

2. Dzieci, jedynie w pewnym okresie życia swego (miesiące, lata) wymagają specjalnej opieki wychowawczej i po tym okresie wychodzą z zakresu prac pedagogiki specjalnej. Są to dzieci przewlekle chore, młodzież niedostosowana społecznie ze względów natury charakterologicznej bez wyraźnych zaburzeń wyższych czynności nerwowych oraz te dzieci kalekie z uszkodzeniami narządów ruchu, które już przeszły okres usprawnienia w specjalnym zakładzie leczniczym czy leczniczo-wychowawczym.

Uszkodzenia natury organicznej i funkcyjnej wyrażają się w częściowym zamknięciu normalnej drogi poznawania świata i komunikowania się z myślą ludzką, w zaburzeniach i nieprawidłowościach przebiegów procesów nerwowych — należy więc przede wszystkim braki te korygować, kompensować i dążyć do tworzenia warunków normujących stan ośrodkowego układu nerwowego.

Pedagogika specjalna opiera się na stale doskonalonych metodach poznawania dziecka i prawach rządzących jego rozwojem, na ciągle pogłę-

bianym stosunku do jednostki upośledzonej i stale wzbogacanej znajomości cech charakterystycznych i możliwości rozwojowych całych grup homologicznych tych dzieci i młodzieży.

Czerpiąc potrzebne wyjaśnienia z całego szeregu nauk i życia pedagogika specjalna wyjaśnia możliwości rewalidacyjne swoich wychowanków, obmyśla środki kompensacyjne dla nich, przystosowuje formy organizacyjne szkolnictwa, programy i metody pracy rewalidacyjnej.

W tej pracy normatywnej musi brać udział lekarz, pedagog specjalista, psycholog i socjolog.

W pracy rewalidacyjnej każdej jednostki pedagogika specjalna wymaga ścisłej współpracy nauczyciela-wychowawcy i lekarza ze środowiskiem domowym dziecka.

Zarówno cele pedagogiki specjalnej, jak i jej charakter i drogi pracy zadecydowały o tym, że już w krótkim okresie swego istnienia wypracowała duże wartości w metodzie poznawania dziecka oraz w formach i metodzie pracy dydaktyczno-wychowawczej. Przeszła też w krótkim czasie ciekawe etapy rozwoju i nasilenia prac swoich, krytycznej ich analizy i koniecznych uzupełnień. Zmieniła postawę w stosunku do dziecka, kazała widzieć wszechstronnie każde poszczególne dziecko na tle warunków środowiskowych i w uwzględnieniu ich zmienności. W pierwszym okresie pracy pedagogika specjalna zobaczyła cele wychowania w samym dziecku, w kompensacji braków jego i wyrównywaniu nieprawidłowości jego psychofizycznego organizmu.

Ażeby wiedzieć, co w dziecku jest ułomne, uszkodzone, nieprawidłowo rozwinięte, co należy kompensować, korygować, wyrównywać, należy je dobrze poznać i ta konieczność poznania każdego dziecka staje się podwaliną pracy rewalidacyjnej. Założenie to pociąga za sobą współpracę z lekarzem w zależności od upośledzenia, pediatrą, neurologiem, psychiatrą, ortopedą w celu uzgodnienia właściwych dróg postępowania z dzieckiem. Początki tego mamy już na przełomie XVIII i XIX wieku w pracy dra M. Itarda w szkole dla głuchych w Paryżu i w pierwszej połowie XIX wieku w szkole dla upośledzonych umysłowo, założonej przez dra Edwarda Seguina, który także podkreśla wagę tego współdziałania i daje pewne w tym względzie wskazówki, jak należy te dane dotyczące dziecka notować w jego karcie indywidualnej.

W tym czasie też zaczyna się rozwijać w pedagogice specjalnej zrozumienie znaczenia współpracy z domem dziecka w celu uzgodnienia pewnych założeń pracy i wyjaśnienia rodzicom potrzeb upośledzonego dziecka. W związku z tymi pracami zaczyna się rozwijać poszukująco-badawcza postawa nauczyciela nacechowana życzliwością do dziecka i troską opiekuńczą o losy jego oraz poczuciem odpowiedzialności za nie.

Z czasem z pracy tej wyłania się stopniowo konieczność akcji profilaktycznej oraz obmyślania i doskonalenia sposo-

bów i środków kompensowania braków i wyrównywania nieprawidłowości, a więc zagadnienie metody pracy rewalidacyjnej.

W metodzie tej na plan pierwszy występuje nieodzowny czynnik indywidualizowania w stosunku do każdego dziecka, jego charakteru i stopnia upośledzenia oraz jego właściwości fizycznych i psychicznych. To indywidualizowanie zarysowuje się i w postawie do wychowanka, i w zakresie organizacji i metody realizowania treści programowych pracy dydaktyczno-wychowawczej, i we współpracy z lekarzem, i we współpracy ze środowiskiem oraz, co jest sprawą niesłychanej wagi, w wyzwalaniu dynamizmu wewnętrznego danej jednostki do pracy rewalidacyjnej.

Ze względu na podniesienie wartości rewalidacji zagadnienie metody we wszystkich tych pacach staje się zasadnicze. Jak kompensować braki, jak korygować nieprawidłowości, jak przyśpieszyć i pogłębić z największą korzyścią dla jednostki i społeczeństwa proces jej readaptacji społecznej.

Jako podstawowe osiągnięcie w tej dziedzinie występuje: konkretyzm we wszelkich jego przejawach i formach, więc znaczenie zasadnicze naturalnego środowiska w procesie poznania, stwarzanie warunków możliwie wszechstronnego dopływu bodźców, odpowiedniego tempa i okresu czasu w obserwacji danego obiektu czy zjawiska — wreszcie modele, obrazy, ilustracje oraz barwa i plastyczność opisu i w ogóle żywego słowa (np. dla niewidomych tzw. fotograficzne i kinetyczne opowiadania).

Dalej, aktywność i samodzielność dziecka, jego postawa poszukująco-badawcza w procesie poznania, co wzmaga zainteresowanie zjawiskami życia i budzi dążenie do twórczej reakcji i zamiłowania pracy, wiąże nierozerwalnie pracę umysłową z pracą fizyczną. Takie nastawienie tworzy jasną, pogodną atmosferę życia i pracy, co oddziałuje tonizująco i harmonizująco na wychowanka, wprowadza w nurt życia przyrodniczego i społecznego. Sprawia, że szkoła czy zakład specjalny stają się komórką organicznie związaną z życiem.

Motorem działania każdego nauczyciela-wychowawcy jest troska o los każdego wychowanka, nacechowana miłością człowieka i ponadosobowych wartości kultury oraz dążenie do doskonalenia życia.

Pedagogika specjalna coraz wyraźniej widzi niebezpieczeństwo zamykania swoich prac w granicach usuwania przez kompensację i korekturę warunków negatywnych i przeszkód w rozwoju — zaczyna jednocześnie rozwijać warunki pozytywne wychowania, tzn., ażeby wychowywać każdego do takiej pełni życia, jaką on może osiągnąć, a więc jak najgłębiej uspołeczniać i w ogóle służyć celom pedagogiki ogólnej. Toteż to wychowanie kompensacyjne i korygujące

włącza się w nurt całości wychowania pedagogiki ogólnej, tj. zapewnienia swojemu wychowankowi możliwie pełnego życia w społeczeństwie (a nie wychowywać, np. głuchego do świata głuchych). Tak więc obecnie, już nawet w końcu ubiegłego stulecia, w swoim drugim okresie rozwoju pedagogika specjalna, zachowując wszystkie swoje cele — służy celom pedagogiki ogólnej. Obecnie już pedagogice specjalnej nie wystarczają źródła wiedzy wymienione wyżej, ale poza wiedzą ogólną, filozofią i wiedzą o rozwoju osobowości człowieka i wiedzą o ponadosobowych wartościach kultury. I teraz właśnie, dopiero w tym swoim drugim okresie rozwoju — pedagogika specjalna staje na właściwej drodze rewalidacji społecznej upośledzonych jednostek różnego rodzaju.

Ale i wartości, które pedagogika specjalna wniosła do pedagogiki ogólnej, są dużego znaczenia, bo kierowane są indywidualizującą troską o każdego wychowanka. To założenie staje się zasadniczym elementem postawy wychowawczej w ogóle, a więc pedagogika specjalna traci w tym odrębność swego charakteru, nasila go tylko zupełnie specjalnie ze względu na właściwości swoich wychowanków.

Jeszcze w drugiej połowie XIX wieku w pedagogice ogólnej pomimo wspaniałych teorii różnych pedagogów i filozofów widzimy szkoły-koszary i uczniów-numery. Stopniowo przenikają tam wiadomości o charakterze szerszym, w wyniku prac pedagogiki specjalnej. Z czasem zainteresowują się tym nauczyciele i teoretycy-pedagogowie i tą drogą też przedostają się te dane, w formie teoretycznych rozważań i praktycznych zleceń, do szkół elementarnych. Rola wychowawcza nauczyciela zaczyna tam z wolna stopniowo, ale wyraźnie wzrastać. Uwaga nauczyciela zaczyna się przesuwać z przedmiotu na podmiot wychowania — zbliża się do dziecka i zaczyna je widzieć, poznawać rozwój jego na tle środowiska, troszczyć się o jego los przyszły. W związku z tym wzrasta stale zainteresowanie metodą pracy i jej organizacją, współpracą z domem, a w końcu i wyrównywaniem pewnych nieprawidłowości psychologicznych dziecka (różne wady mowy, choroby oka, ucha, zły stan zdrowia dziecka, jego rozwoju fizycznego itp.) oraz usuwaniem lub kompensowaniem negatywnych warunków (fizycznych i psychicznych wychowania w środowisku domowym hamujących rozwój dziecka, np. dożywianie, troska o leczenie, lepsze oświetlenie, zakaz kar fizycznych, poniewierki, wyjaśnianie, jakie są potrzeby danego dziecka itp.).

Wchodzi to już w zakres szeroko pojętej akcji profilaktycznej. Usuwanie braków, usuwanie szkodliwych wpływów otoczenia, wzmacnianie psychofizycznej odporności wychowanka, słowem, jest to usuwanie, wyrównywanie, kompensowanie negatywnych warunków wychowania, tkwiących w ustroju dziecka oraz w warunkach jego środowiska domowego, które mogą spowodować pewne nieprawidłowości, braki i zahamowania rozwojowe.

WZAJEMNY WPŁYW PEDAGOGIKI SPECJALNEJ NA PEDAGOGIKĘ OGÓLNĄ I ODWROTNIE

(układ synchroniczny)

I okres

Okres przełomowy

Cel leży jak gdyby poza dzieckiem. Punkt ciężkości uwagi: przedmiot wychowania, realizacja programu nauczania.	Cel leży w samym dziecku. Przesunięcie uwagi w wychowaniu z przedmiotu na podmiot.
Postawa nauczyciela — nauczająca.	Interesuje przede wszystkim dziecko — jednostka z jej różnymi nieprawidłowościami i schorzeniami, stąd: rozwój metod poznania dziecka, postawa nauczyciela-wychowawcy poszukująco-badawcza, u podstawy której leży troska o los każdego wychowanka.
Budzi się praktyczne zainteresowanie tymi problemami, które znajduje z czasem wyraz: w pogłębieniu poznania dziecka, a więc i jego środowiska, w stosowaniu w praktyce, w metodzie pracy zasady indywidualizacji i konkretyzmu, w nasilaniu się w nauczycielu postawy wychowującej.	Z poznania dziecka i charakteru przeszkód w jego rozwoju wynika pytanie: co kompensować i co korygować, co usprawniać?
Wraz z rozwojem współpracy z domem stosowanie zasady kompensacji braków pozytywnych wartości wychowawczych w środowisku domowym dziecka.	Konieczne tutaj: współpraca z domem „ z lekarzem „ ze środowiskiem, a więc zagadnienie konieczności indywidualizowania i konkretyzowania, kompensowania braków, korygowania nieprawidłowości, usprawniania. Jak to robić? Przed pedagogiką specjalną staje zagadnienie metody.
Rozwój akcji profilaktycznej.	Zrozumienie niebezpieczeństwa ograniczenia się jedynie do usuwania przeszkód, tj. warunków negatywnych w rozwoju dziecka i dążenie do wychowywania go do takiej pełni życia, jaką wychowanek może osiągnąć, i jak najpełniejszego uspołecznienia. Dążenie do przekroczenia źródeł frustracji — defrustracja.

Zbliżanie się do celów pedagogiki ogólnej.
Ciągle narastające zagadnienie: Jak?
Nasilenie rozwoju akcji profilaktycznej.

II okres

Pod wpływem prac pedagogiki specjalnej te założenia metodyczne zarysowują się w praktyce realnej, nasilają się dynamizmem i barwą.

Cele pedagogiki specjalnej nie zatracając wagi swojej łączą się z celami pedagogiki ogólnej w wyżej wymienionym kierunku pogłębiania, dynamizowania i wzbogacania metody pracy przez tworzenie warunków:
— budzących wewnętrzny dynamizm wychowanka,
— kształtujących poszukująco-badawczą postawę wychowanka,
— dążących do uaktywnienia i usamodzielnienia go,
— wprowadzających wychowanka w nurt otaczającego życia,
— wymagających łączenia pracy umysłowej z pracą fizyczną oraz
— wymagających zespołowości w pracy.

Kształtuje się wyraźna troska o los poszczególnego dziecka, a więc i wyraźna postawa wychowująca.

Pedagogika specjalna jest już na właściwej drodze rewalidacji społecznej i nasilenia akcji profilaktycznej.

Oba wzajemnie wzbogacające się nurty pedagogiczne łączą się razem nie zatracając swoich celów.

FRAGMENTY BIOGRAFII MARII GRZEGORZEWSKIEJ

Maria Grzegorzewska urodziła się dnia 18 kwietnia 1888 roku w Wołuczy [1], gdzie jej ojciec, Adolf Błażej Grzegorzewski, dzierżawił majątek ziemski.

Całe wczesne dzieciństwo Marii upłynęło na wsi wśród dużej [2], blisko ze sobą żyjącej rodziny, w atmosferze wysokiego humanitaryzmu i wielkiej odpowiedzialności moralnej. To poczucie odpowiedzialności kazało zarówno ojcu, jak i matce podporządkowywać stale życie swoje, a nawet potrzeby swoich dzieci temu, co uważali za czyjąś istotną potrzebę. Jej zaspokojenie odczuwali za swój prosty obowiązek.

O takiej postawie rodziców i o takiej atmosferze domu rodzinnego małej Marii mówią różne fakty wyłaniające się z jej wspomnień z dzieciństwa. Oto np. wspomnienia te ukazują w szeregu sytuacji postać ojca — człowieka o niezwykłej łagodności i dobroci, który umiał zdążać ze żmudzką (bo ze Żmudzi pochodził) siłą nieustępliwej woli w kierunku, jaki był wyznaczony przez jego poczucie odpowiedzialności za powierzonych sobie ludzi. Fakt np. budowania dla robotników folwarcznych nowych pięknych domków z ogródkami w ówczesnych latach marzeń zaledwie o takich reformach! — był krokiem świadczącym o umiejętności wprowadzania w czyn tego, co się uważa za słuszne i sprawiedliwe — zwłaszcza zważywszy na to, że majątek był własnością cudzą. Jak widać, Adolf Grzegorzewski potrafił jednak znaleźć dostatecznie silne argumenty, żeby właścicieli przekonać o słuszności tej sprawy. Musiał tu grać rolę nie tylko dobór argumentów, ale i siła moralna człowieka, wiedzącego, co jest słuszne i sprawiedliwe.

Albo np. zaprowadzenie przez ojca Marii zwyczaju, że robotnicy rolni biorą osobisty twórczy udział nie tylko w ulepszaniu uprawy, ale i w płynących stąd zwiększonych dochodach. I tu również siła argumentacji (na tamte czasy!) musiała być wielka, a i zaufanie do administratora było, jak widać ogromne, skoro właściciele i na taką ówczesną rewolucję w swoim majątku się zgodzili.

W ogóle trzeba powiedzieć, że wspomnienia Marii Grzegorzewskiej, snute fragmentarycznie przy różnych okazjach, malując przed oczyma słuchacza różne obrazy z tamtych czasów odległego dzieciństwa zdają się nam dziwnie znajome — nam, którzy patrzą na obecną Marię Grzegorzewską. A więc np. szycie ubranek na dożynki dla dzieci pracowników rolnych: widzimy w tych wspomnieniach jej ojca, administratora wielkich dóbr Kronenbergów, który na parę miesięcy przed tą uroczystością sam osobiście jedzie do miasta kupować jak najweselsze i jak najładniejsze w barwie

[1] Powiat Rawa Mazowiecka

[2] PP. Grzegorzewscy mieli sześcioro dzieci: Zenona, Wandę, Helenę, Witolda, Władysława i Marię.

i motywach materialiki dla wszystkich mniejszych dzieci pracowników majątku i rokrocznie sprowadza z tej racji na parę miesięcy szwaczkę, której przykazuje szyć pięknie sukienki i ubranka — na każde dziecko inne, do niego dopasowane. Mała Maria z zachwytem przesiadywała w tym pokoiku krawcowej wśród stosów najpiękniejszych w jej ówczesnych oczach materiałów i gorącym sercem brała udział w szczęściu dzieci, przewijających się stale procesją przez ten pokoik.

I tyle jeszcze innych pełnych uroku obrazów z życia tego człowieka wyłania się ze wspomnień opowiadanych przez Marię Grzegorzewską o swym ojcu, który umiał ważne, trudne zawodowe i społeczne problemy rozstrzygać z taką powagą, a który np. wtykał ukradkiem — gdy nikt nie widział — monety w ziemię — tam, gdzie (jak o tym wiedział) pracownicy będą zbierali szparagi. I z góry radował się niespodzianką tych ludzi.

Podobnie zarysowuje się i postać matki [1], która zresztą w zupełnie inny — swój własny — sposób, ale też pełnymi garściami umiała świadczyć wokół dobroć — również połączoną z nieugiętością tam, gdzie otoczenie chciało stawiać tej dobroci tamy. Taką właśnie Felicję Grzegorzewską pokazują nam wspomnienia jej córki idącą np. do chorych na cholerę pracowników folwarcznych w czasie ostatniej wielkiej epidemii tej choroby w Polsce. O lekarzy dla ludzi wsi było wtedy trudno. Felicja Grzegorzewska uważała za swój naturalny obowiązek pielęgnować tych chorych — nawet nie bacząc na niebezpieczeństwo przyniesienia tej epidemii swym domownikom.

To właśnie było tak bardzo charakterystyczne dla całej rodziny i dla atmosfery wychowawczej tego domu: że wszystko, co osobiste, podporządkowywało się tam czyimś potrzebom.

Najbardziej jednak chyba dobitnym dowodem takiej postawy obojga rodziców jest fragment wspomnień, dotyczących chwil tak ciężkich dla każdego dziecka wychowywanego na wsi, jak chwila oddawania go do miasta „na stancję". W domu pp. Grzegorzewskich ciężar przeżycia tego rozstania przesunął się na troskę, by w tej sytuacji można było uczynić przysługę komuś, kto potrzebuje pomocy materialnej. Właśnie mieszkająca w Warszawie wdowa po przyjacielu ojca była w opłakanych warunkach. Postanowiono oddać małą Marylkę — zapytawszy się wpierw, czy zgadza się na to — na stancję do tych ludzi, nie bacząc, że dają jej przez to bardzo złe warunki mieszkaniowe i psychiczne wśród skłóconej i skłopotanej biedą rodziny. Bohaterstwo rodziców wprost niepojęte jest jeszcze podkreślone tym wyrażeniem przez dziecko zgody na zamieszkanie u tych ludzi, gdy jej przedstawiono, że będzie to najdelikatniejszy sposób dania pomocy tej rodzinie.

Zresztą we wspomnieniach już dorosłej Marii ten pobyt u pani O. zarysowuje się jako dobry okres w jej życiu: „Wiedziałam — mówiła wielo-

[1] Felicji z Bohdanowiczów.

krotnie — że mieszkając u nich, jestem im potrzebna, to mi było miłe. A zresztą dużo się tam nauczyłam: np. nie pokazywać swego wstrętu w różnych sytuacjach, ukrywać, że coś nie smakuje, bo to wszystko im mogło zrobić przykrość".

Z różnych strzępków wspomnieniowych można sądzić, że nie tylko od strony materialnej to dziecko było dla tej rodziny potrzebne.

Ta sprawa pierwszej „stancji" Marii rzuca światło nie tylko na atmosferę domu — tego bohaterskiego domu i bohaterskiej dziewczynki, atmosferę, z której wyrosła obecna Maria Grzegorzewska. Ale jeszcze i to zapytanie stawiane dziecku 12-letniemu jak świadomemu dorosłemu jest niezwykle ważnym świadectwem stosunku do niej rodziców. Ten szacunek dla dziecka, który był zasadniczym wątkiem całego systemu wychowawczego jej rodziców (tak to ona ujmuje), jest dla nas, którzy znamy obecną postawę Marii Grzegorzewskiej jako pedagoga, dobrze znany jako podstawowy nakaz pedagogiczny, który stawia swoim uczniom, i jako jej własna osobista wobec każdego dziecka postawa.

Ale nie tylko rodzice stwarzali tę tak niezwykle humanitarną atmosferę dzieciństwa małej Marii, ale również i jej rodzeństwo, które w większości już było dorosłe lub dorastało, gdy ona przyszła — jako najmłodsza — na świat. Jej najstarszy brat, Zenon, był już podówczas studentem medycyny (a potem lekarzem — znanym i uwielbianym przez swych pacjentów, którym nierzadko, gdy wyczuwał tego potrzebę, wsuwał na lekarstwo pieniądze, zamiast je otrzymywać jako honorarium). Młodsza od niego Wanda skończyła wówczas już szkołę średnią i jako nauczycielka wybierała się podówczas na wyższe studia przyrodnicze w Genewie. Jej młodsza siostra, Helena, swoją działalnością społeczno-oświatową obejmowała dzieci wiejskie, tworząc tajne nauczanie. Bracia: Witold, późniejszy farmaceuta, i Władysław, późniejszy leśnik — to były jedyne jeszcze dzieci w tej dużej rodzinie, w której przyszła na świat najmłodsza siostrzyczka — Maria. I chociaż cała rodzina była tak uspołeczniona i tak na świadczenie ludziom dobroci nastawiona, wszyscy oni patrzyli z pewnym niepokojem na szybki rozwój uczuciowy tego małego dziecka, które od maleńkości, od samego początku swego życia, było nie dla siebie, ale dla innych.

* * *

Pierwszą szkołą, do której mała Maria została oddana, była „pensja" p. Kotowickiej. Ale Maria nie czuła się tam dobrze w atmosferze stałego wyróżniania jej jako dobrej uczennicy. I chociaż była bardzo nieśmiałą dziewczynką, skończywszy 4 klasę poszła sama do przełożonej i wytłumaczywszy, dlaczego się jej w tej szkole nie podoba, prosiła o wypisanie. Sama też — bez porozumienia się z rodzicami — zapisała się do szkoły p. Hewelke, prosząc ją o możność przeskoczenia jednej klasy — tak że po wakacjach zdała do klasy VI. Gdy przełożona, znając dobre stosunki domowe Marii, spytała, dlaczego sama te sprawy załatwia, dziew-

czynka odpowiedziała: „Bo myślę, że tak jest najlepiej" (postawa tak nam znana u późniejszej Marii Grzegorzewskiej, ta osobista odpowiedzialność za czyny podyktowane poczuciem, że „tak jest najlepiej").

W szkole p. Hewelke Maria — jak mówi — czuła się dobrze. „Zginęłam tam w tłumie dziewczynek i to mi odpowiadało. Nikt na mnie nie zwracał uwagi i nikt mnie nie wyróżniał i to uważałam za słuszną sytuację, w której dobrze się czułam".

Po skończeniu 7 klas (ósmych wówczas w szkołach żeńskich nie było) Maria Grzegorzewska zapisała się na kurs przygotowawczy do matury (dział matematyczno-przyrodniczy). Był to Roczny Kurs Przygotowawczy do Uniwersytetu Zrzeszenia Nauczycieli, którego dyrektorem był wówczas Ludwik Krzywicki, a wykładowcami uczeni tej miary, co Weinbert, Mahrburg, Czortkowski, Nusbaum i inni. I tu jednak Grzegorzewska nie uniknęła wyróżnienia spośród kolegów, którzy ją jednogłośnie wybrali na przewodniczącą Kursu, ponieważ właśnie wtedy ustąpił ze stanowiska dyrektora prof. Krzywicki. Ta młodziutka, nieśmiała dziewczyna, która czuła się dobrze tylko wtedy, gdy była niezauważana, miała tak wielkie poczucie odpowiedzialności, że wobec niebezpieczeństwa rozpadnięcia się Kursu, na którym tylu ludziom zależało, podjęła się funkcji właściwie faktycznego kierownika Kursu, który angażował wykładowców, wypłacał im pobory, wydawał dyplomy itp.

W tym czasie zaczęła Maria pracować społecznie, między innymi jako — jak to się wtedy nazywało — sympatyczka Związku Polskiej Młodzieży Socjalistycznej. Jak opowiada, „start ten był żałosny". Wyznaczono jej, młodziutkiej podówczas dziewczynie z długimi warkoczami, odczyt w fabryce pończoch, gdzieś na Srebrnej czy Złotej. Tematem prelekcji miało być zjawisko dnia i nocy. Weszła stremowana do sali fabrycznej i tam zamiast, jak oczekiwała, młodzieży, zastała tłum starych Żydów w chałatach. Przerażona Maria już brała kredę do ręki, żeby narysować kółka wyjaśniające sedno tego zjawiska, gdy padło zapytanie ze strony audytorium: „A co panienka tu będzie nam mówiła? Czy panienka sama to umie?" Maria poczuła nagle, że rzeczywiście pustkę ma w głowie i że nie rozumie, jak mogła się odważyć tych starych ludzi czegoś uczyć. Więc położyła kredę, przeprosiła ich, mówiąc, że to jest naprawdę nieporozumienie. Wyszła zrozpaczona do pokoiku obok sali i tam się rozpłakała. Takie są wspomnienia trudnego startu pracy pedagogicznej i społecznej tego późniejszego wspaniałego pedagoga, społecznika i świetnego mówcy.

Po ukończeniu Kursu Maria postanowiła wstąpić na Uniwersytet w Krakowie. Ale chcąc zebrać na to środki materialne musiała pracować jako nauczycielka w domach prywatnych, z początku w Warszawie, a potem na wsi, we dworach. To były jej pierwsze kroki w zakresie twórczego obmyślania środków metodycznych w nauczaniu dzieci przeważnie trudnych. I pierwsze osiągnięcia pedagogiczne — na „posadach", które zwykle „domowi nauczyciele" traktują jako zło przejściowe...

To, co wiemy o tych pierwszych ciekawych próbach pedagogicznych, świadczy nie tylko o cechującej zawsze Grzegorzewską, jak widać ze wspomnień od samego początku jej życia, postawie powagi wobec podjętych odpowiedzialności, ale również i o wcześnie przejawiającym się talencie pedagogicznym.

Niewiele zresztą zdołała zebrać pieniędzy na tych swoich przeważnie trudnych posadach. W tymże czasie Maria zdała egzamin rosyjski na dyplom tzw. „domaszniej uczitelnicy" i z tym dyplomem pojechała mimo wszystko do Krakowa, gdzie zapisała się na Wydział Przyrodniczy, licząc na możność jednoczesnego zarobkowania.

Rzeczywiście parę korepetycji oraz adresowanie kopert i sprzedawanie biletów na odczyty w Uniwersytecie Ludowym im. A. Mickiewicza pozwoliły jej uzyskiwać więcej niż skromne fundusze na głodowe utrzymanie (jadała obiady w jadłodajni dla ubogich). Okres ten wspomina Maria jako wartościowe wprowadzanie jej w świat wiedzy przez uczonych tej miary, co Bochenek, Heinrich, Mączyński, a zwłaszcza Siedlecki, Rostafiński, Witkowski i inni.

Życie koleżeńskie również dostarczało jej dużo dobrych i cennych chwil. Jak to stwierdzają jej koledzy z tamtych czasów[1], promieniowała na swe otoczenie siłą osobowości, którą określał ówcześnie jej nadany przez nich przydomek: „Anioł Pogański". Opisane w Listach do Młodego Nauczyciela sytuacje z prostytutką Lorcią, którą bez namysłu poszła wybraniać od znanego adwokata krakowskiego, różne fragmenty wspomnień dotyczące np. zbierania z ulicy zgłodniałych „gości" do swego pokoju, za co wymawiano jej mieszkania itd., itd. — to są okruchy tych wspomnień, które mimo swej ułamkowości[2] charakteryzują ten okres jej życia.

Nadmierna praca i zapewne wycieńczenie złym odżywianiem się sprawiły, że zaatakowane płuca kazały jej spędzić rok w Zakopanem.

Tam przypadkowo spotkany w pensjonacie filozof Heinrich pokazał Marii, która interesowała się grafologią, list prof. Józefy Joteyko i przy sposobności wzmiankował o zasłyszanym przez niego projekcie otworzenia przez tę wielką uczoną Fakultetu Pedologicznego w Brukseli. Wiadomość ta oraz numer „Mercure de France", który ktoś, słysząc to, pokazał Marii, stały się impulsem do natychmiast powziętej przez nią decyzji dostania się na ten fakultet. Tegoż dnia napisała list do prof. Joteyko, prosząc o przyjęcie jej w poczet słuchaczy fakultetu i otrzymawszy przychylną odpowiedź w październiku 1913 r. była już w Brukseli.

Jak zwykle to, co uważała za słuszne, potrafiła wprowadzić w czyn mimo wszystkich; zdawałoby się, nie do przezwyciężenia trudności. Jej zetknięcie się tam z wielkim człowiekiem i uczoną polską tej miary co Józefa Joteyko przerodziło się z biegiem czasu w wielką przyjaźń.

[1] Przyjaźń z wielu spośród nich trwała przez wiele lat i trwa dotąd.
[2] Ułamkowość wynika, oczywiście z umyślnego przemilczania przez M. Grzegorzewską pewnych faktów ją charakteryzujących w tym okresie.

Dla każdego, kto chciałby zbliżyć się do postaci Marii Grzegorzewskiej i zrozumieć podstawy jej działalności, ważna jest możność zorientowania się — choćby tylko z literatury, a jeszcze bardziej ze wspomnień Grzegorzewskiej — czym był fakultet w dziejach kształcenia młodych pedagogów i w dziejach kształtowania się myśli pedagogicznej samego późniejszego twórcy Instytutu Pedagogiki Specjalnej.

Wspaniała organizacja tego międzynarodowego fakultetu dająca jego studentom bogactwo form poznawania zjawisk społecznych i wprowadzania ich w żywe kontakty z twórcami najnowocześniejszych ówczesnych metod pracy z dziećmi i młodzieżą (Decroly, Claperède, Bovet, Ferrièrer, Varendoch itd.), a ciekawe, na najwyższym poziomie wykłady z wszystkich dziedzin, które budują podstawy pedagogiki, osobiste spotkania organizowane przez prof. Joteyko z ciekawymi i wartościowymi ludźmi, jak Pozner, Librachowa, Orsetti, Samotyhowa, przyjaźnie zawiązane wtedy z kolegami i praca samokształceniowa w ich gronie (Tow. Filareckie), a nade wszystko osobisty kontakt z wielkimi uczonymi tej miary co prof. Joteyko — wszystko to sprawiło, że ten roczny pobyt w Brukseli był dla Marii Grzegorzewskiej — jak sama to ujmie — bezcenny.

Nie mogąc dokładniej tu tej sprawy omówić, zacytuję wypowiedź Heleny Radlińskiej, która dokonała w książce pamiątkowej ku czci Józefy Joteyko bardzo ciekawej analizy programów studiów w fakultecie i jego metod pracy oraz znaczenia naukowego.

„Dyrektorkę Fakultetu cechowała niezwykła umiejętność koordynowania wyników badań i wartości prac praktycznych. Ukazywała zastosowanie praw fizjologii i psychologii w nauczaniu, w lecznictwie i pedagogice leczniczej, w organizacji pracy i w wyborze zawodu, w znajdywaniu własnego radosnego pola działania dla upośledzonych. Podkreślając znaczenie moralne i społeczne zastosowań nauki — Józefa Joteyko wysoko podnosiła sztandar samej nauki. (...) Fakultet Pedologiczny był nie tylko szkołą wyższą, lecz również ośrodkiem badań. Badania szły głównie w kierunku psychofizjologicznym.

Wspomnienia uczniów mówią o niezwykłym wpływie wychowawczym Fakultetu. Ludzie się przeistaczali radośnie, odnajdywali siebie i spostrzegali (nieraz ze zdumieniem) nowe horyzonty pracy wychowawczej, jej wartości moralne i społeczne. (...)

Miłość dziecka, człowieka, ludzkości i pragnienie współdziałania z wielkimi przemianami społecznymi kieruje badaniami. Wielka staranność w wypracowaniu metod badania — zapewnia obiektywizm i ścisłość, pokazuje uczuciu rolę — motoru poruszającego uczestników prac wspólnych ku czynności niezmiernie wytężonej. Zarówno jakość, jak ilość wykonanych robót, odbytych ćwiczeń budzi podziw dla działalności fakultetu i jego dyrektorki... Wojna przerywa tę pracę".[1]

[1] Praca zbiorowa pt. Józefa Joteyko.

Niestety i dla Grzegorzewskiej jest to ciosem, bowiem właśnie podczas tych pamiętnych wakacji pojechała do Polski odwiedzić swych rodziców, z którymi dłuższe rozstanie było dla niej zawsze ciężkie. Została więc Maria odcięta od Brukseli i fakultetu.

Zresztą prof. Joteyko musiała fakultet jako międzynarodową uczelnię rozwiązać.

Wojna nie tylko odcięła Grzegorzewską od Brukseli, ale i od Warszawy, gdyż zaskoczyła ją na wsi. Prof. Joteyko nie mogła się jednak pogodzić z tym, że tak obiecujący pedagog i tak drogi jej przyjaciel ma nie wrócić za granicę dalej się kształcić. Niezłomna wola prof. Joteyko, podkreślana przez wszystkich, którzy znali ją, oraz wielkie znaczenie jej nazwiska jako wszechświatowej sławy uczonego dokonują rzeczy niezwykłej: Maria Grzegorzewska przedostaje się z wielkimi trudnościami na Zachód przez zaminowane Morze Północne — do Londynu, gdzie ją oczekuje Józefa Joteyko i skąd razem udają się do Paryża (gdzie prof. Joteyko została po pewnym czasie jednogołośnie powołana na zaszczytne stanowisko profesora Collegé de France [1]). Maria Grzegorzewska zapisuje się tam na Sorbonę (na wydział „es lettre") i po 2 latach (w roku 1916) uzyskuje doktorat.

I tu znowu weszła Grzegorzewska w świat wielkich ludzi nauki, z początku tych, którzy byli współpracownikami i przyjaciółmi prof. Joteyko, a którzy z biegiem czasu zostali i jej osobistymi współpracownikami i przyjaciółmi. W okresie tym obie — prof. Joteyko i Maria Grzegorzewska — mieszkają razem i razem pracują, wspólnie m. in. organizując (w 1918 r.) w Paryżu Polską Ligę Nauczania, która ma być narzędziem udoskonalania pedagogicznego i moralnego. Celem — wprowadzenie w nauczaniu i wychowaniu reform i udoskonaleń, zgodnych z duchem postępu kierunków i metod pedagogicznych, opartych na ścisłych podstawach nauki o dziecku i młodzieży, na wiadomościach fachowych, naukowych i zastosowań do życia [2]. „Poza tym celem pedagogicznym, Liga (której działalność była odzwierciedlona w paru zeszytach jej Rocznika [3], również redagowanego przez Józefę Joteyko wraz z Marią Grzegorzewską) miała ważne zadanie: skupianie informacji z Polski, ukazanie cudzoziemcom polskiego ruchu odrodzeńczego oraz zbieranie doświadczeń obcych dla pożytku Polski". [4]

Paryż i w ogóle Francja z jej bogactwami sztuki stały się dla Marii Grzegorzewskiej, której studia szły w kierunku badań nad wychowaniem estetycznym [4], skarbnicą wiedzy o sztuce i osobistych przeżyć z nią związ-

[1] Była tam drugim profesorem Polakiem po Adamie Mickiewiczu. I pierwszą kobietą wykładającą w tej słynnej uczelni.
[2] H. Radlińska, tamże str. 81.
[3] Jedne z pierwszych prac naukowych Marii Grzegorzewskiej były publikowane w tych rocznikach.
[4] H. Radlińska, tamże str. 81.
[5] To stanowiło tezę jej doktoratu: tytuł rozprawy doktorskiej „Essai sur li Derimentale faite sur lesélevis des écoles de Bruxelles, Institut Genéral Psychologique. Seehn di Psychologie Artistique, Bulletin du l'Institut 1916 nr 4—6.

zanych, przeżyć, które stanowią w jej osobowości niezwykle istotny czynnik obok silnych wrażeń doznawanych w związku z pięknem przyrody. A przeżyć tych mnóstwo dostarczał pobyt w Paryżu, którego czary umiała chłonąć Maria z całą głębokością i bogactwem uczuć i wrażliwością doznań estetycznych — bardzo wielokierunkową.

Zdawało jej się wówczas, że te tak niezbędnie, jej osobiście potrzebne przeżycia i tak głęboko ją interesująca dziedzina wiedzy, jaką jest estetyka — będzie terenem pracy jej życia.

Stało się jednak inaczej. Zaważyła tu znów jedna chwila, jedna sytuacja, w której świetle dojrzała Maria Grzegorzewska zadania swego życia zupełnie odmiennie, niż dotąd je ujmowała. Była to chwila, kiedy znalazłszy się z wycieczką studentów w szpitalu Bicetre, na oddziale dla głęboko upośledzonych umysłowo, nagle a niezłomnie zadecydowała, że drogą jej życia będzie niesienie pomocy tym odczłowieczonym, strasznym postaciom i wszystkim tym, których upośledzenie nie dopuszcza do normalnego życia, tego życia bogatego, bujnego i pięknego, które tak kochała. Wydaje się, że właśnie to, że tak bardzo umiała cieszyć się pięknem i bogactwem życia normalnego, że to właśnie tym mocniej skłoniło ją do tego, że nad to życie wybrała służbę tym, którzy są go pozbawieni.

I chociaż, jak to często powtarza się w jej wspomnieniach z dzieciństwa — widok wszelkiego rodzajów anomalii budził w niej zawsze lęk i chęć ucieczki — mimo tego z całą odwagą rzuciła w tamtym momencie na szalę swego życia wszystko, czego dotąd pragnęła dla siebie. „Wyrównanie krzywd upośledzonych i niedostosowanych stało się nakazem mego życia — tak sformułowała po prostu Maria Grzegorzewska treść tamtej chwili przeżytej w Bicetre i treść swego późniejszego życia".

Niedawno jakiś reporter dopadł Marii Grzegorzewskiej z prośbą o wywiad o jej życiu. Zwykle odmawia takim prośbom, ale tym razem jakoś umiał on zagrać na jej lęku, żeby nie sprawić mu przykrości. Ale nie bardzo udał mu się ten wywiad, bo pierwsze jej słowa już go zakończyły. „Trudno mi coś powiedzieć o moim życiu — powiedziała — takie jest proste i nieskomplikowane".

Rzeczywiście, to prawda. Życie jej było i jest proste, pomimo całego wielkiego bogactwa jego form — bo zawsze było podporządkowane jednemu: potrzebującemu człowiekowi, a zwłaszcza najbardziej potrzebującemu i upośledzonemu, a spośród nich najbardziej bezbronnemu — bo dziecku upośledzonemu.

Toteż gdy Maria Grzegorzewska uzyskała stopień doktora Sorbony i skorzystała z jednych z pierwszych po wojnie możliwości powrotu do kraju, jechała tam z głębokim przeświadczeniem, że właśnie tam chce służyć tym ludziom. I tak to właśnie przedstawiła w Warszawie w Ministerstwie Oświaty, gdy zgłosiła się do pracy.

Jej zawsze jasne rozeznanie dróg, jakimi powinna zdążać do obranego celu, wskazywały konieczność stworzenia przede wszystkim warsztatu

przygotowującego pracowników pedagogicznych dla pracy z upośledzonymi. Najpierw więc — za jej namową — został stworzony w Ministerstwie Oświaty referat szkolnictwa specjalnego (w którym została starszym referentem, potem wizytatorem), a jednocześnie przekonała władze oświatowe o konieczności stworzenia kursów dla nauczycieli szkół specjalnych. Uzyskawszy pomoc Ministerstwa zorganizowała w grudniu 1920 roku półroczny Kurs Pedagogiki Specjalnej, który w r. 1921/2 był przekształcony na roczne seminarium. Ostatni kurs w r. 1922/3 został połączony z Instytutem Fonetycznym (założonym w 1917 r. przez prof. Tytusa Benniego) i w ten sposób powstał Państwowy Instytut Pedagogiki, placówka o zupełnie oryginalnej koncepcji, która z roku na rok zwiększała swoje wpływy nie tylko na swych uczniów, ale przez nich (i przez osobisty kontakt dyrektora) na powstające coraz liczniejsze szkoły specjalne dla upośledzeń wszelkiego typu.

Ponieważ o Instytucie Pedagogiki Specjalnej już gdzie indziej pisano [1], nakreślę tu zarysy innych terenów bogatej działalności Marii Grzegorzewskiej.

Łatwe to nie jest, bo choć w zasadzie proste było, jak to określała, jej całe życie — to jednak bogactwo zakresów jej działalności było wielkie [2]. A więc np. z dziedziny prac organizacyjnych niezwykle ciekawą placówką, jaką stworzyła, to był Instytut Nauczycielski — tym razem dla czynnych nauczycieli dzieci normalnych. To była również niezwykła instytucja — mówi o tym choćby ten fakt, że kończący Instytut nie otrzymywali żadnych dyplomów: chodziło twórcy tego Instytutu, żeby jego słuchaczami byli tylko ci, którym zależało jedynie na pogłębieniu i wzbogaceniu własnej osobowości, a więc na udoskonaleniu swoich możliwości pracy dydaktycznej i społecznej, a nie na innych ubocznych względach. Toteż dobór ludzi zgłaszających się do tego Instytutu był specjalnie ciekawy, co pozwoliło stwarzać w nim zupełnie nowe formy pracy, stojące na wybitnie wysokim poziomie [3].

Na Zjeździe absolwentów tego Instytutu w roku 1959, a więc w 24 lata po jego zamknięciu [4], Maria Grzegorzewska witała swych uczniów-przyjaciół (bo traktowała ich wszystkich jako swych przyjaciół) tymi słowami [5] oddającymi najlepiej charakter tego Instytutu: „Łączą nas nie do-

[1] Patrz m. in. artykuły w *Kwartalniku Pedagogicznym*, R. VIII nr 2/28 oraz *Szkoła Specjalna*.

[2] I tu również wiele szczegółów, patrz *Kwartalnik Pedagogiczny*, op. cit. passim i *Szkoła Specjalna*, op. cit., passim.

[3] Ciekawe wiadomości o tym Instytucie zawiera Pamiętnik Państwowego Instytutu Nauczycielskiego pod red. Władysława Radwana, Warszawa 1934 oraz Biuletyn Komisji Absolwentów Państw. Inst. Nauczycielskiego (1930—1936), Warszawa 1963 r.

[4] Instytut ten prowadziła M. Grzegorzewska tylko 5 lat, od 1930—1935, w którym to roku ówczesny minister Jędrzejewicz w ciągu 3 dni odwołał ją z dyrektorstwa tego Instytutu, stwierdzając, że działa ona „rozkładowo" na nauczycielstwo. Wszyscy profesorowie na znak protestu podali się do dymisji i choć skompletowano nowy zespół wykładających — była to jednakże zupełnie inna instytucja.

[5] Biuletyn... op. cit., str. 2.

bre wspomnienia łatwego życia materialnego — bo tego nie było w Instytucie. Łączą nas wspomnienia wspólnych przeżyć, dyskusji, wspólnego programu pracy, łączą nas wspomnienia koleżeńskiego współżycia, życzliwości wzajemnej, przyjaźni, bliskich, życzliwych i twórczych stosunków z profesorami naszymi; łączą nas wspólne gorące lata zapału w tej pracy, ale przede wszystkim łączy nas wspólna myśl w tych studiach — głębokie zrozumienie istoty zawodu naszego. Co to za zawód, co ma największy czas zawodów — to hasło sezamowe budzenia człowieka. Jesteśmy tymi w zawodzie naszym, którzy nie tylko rozumieją, ale i sercem czują ten właśnie najgłębszy w nim sens".

W tym okresie kierowania dwoma Instytutami (Instytutem Pedagogiki Specjalnej i Instytutem Nauczycielskim) Maria Grzegorzewska jeździ do oddalonych od centrum szkół polskich, by poznać warunki, w jakich pracuje nauczyciel polski i żeby poznać — jak to określa w swych wspomnieniach, w czym leży jego punkt archimedesowy (Minister dał jej wolny wstęp do wszystkich szkół w Polsce) [1].

Poza tym w okresie tym i późniejszym Maria Grzegorzewska co roku prawie wyjeżdża za granicę dla zwiedzenia instytucji specjalnych i uczelni kształcących nauczycieli. Pracuje też intensywnie naukowo, zwłaszcza wiele wakacji poświęca w Paryżu w Bibliotheque National na pracę nad swą „Psychologią niewidomych" [2].

Zestaw tytułów prac naukowych Marii Grzegorzewskiej wykazuje, jak dalece umiała ona godzić swą zasadniczo społeczną działalność z naukową. Godzić było trudno w czasie i w zakresie sił, których tak wiele stale zużywane było dla ratowania ludzi. Ale — i to jest charakterystyczne dla sylwetki Marii Grzegorzewskiej, że traktując wszelką odpowiedzialność podjętą w sposób poważny, musiała ona nawet dla swej działalności społecznej uzyskać podstawy naukowe — nie mówiąc już o osobistej potrzebie pracy naukowej. Przywykliśmy zresztą, że osobiste potrzeby nie wchodziły nigdy w grę w życiu Marii Grzegorzewskiej. Szczęśliwie dla polskiej pedagogiki specjalnej jako nauki — Maria Grzegorzewska odczuwała swą twórczość naukową jako zamówienie idące od potrzeb ludzkich.

W ten sposób stała się twórczynią tej gałęzi wiedzy w Polsce, wytyczając jej drogę licznymi opracowaniami teoretycznymi [3].

Z obowiązku kogoś, kto podaje tu notatki z życia Marii Grzegorzewskiej, powinnam tu nakreślić jej działalność podczas wojny. Jest to zupełnie inny rozdział jej życia i jej działalności, którego nie sposób oddać tu ina-

[1] Niestety, spłonęły w czasie powstania wszystkie notatki M. Grzegorzewskiej z tych wyjazdów. Stanowiły one niezwykle ważny materiał naukowy. Niektóre z obserwacji jej z tych wyjazdów zostały opowiedziane przez nią w „Listach do Młodego Nauczyciela".

[2] Której pierwszy tom wyszedł w r. 1929, drugi już przygotowany do druku spłonął w czasie powstania razem z innymi jej już gotowymi do publikacji pracami (np. książką „Osobowości nauczyciela", „Społeczne wychowanie estetyczne" i wiele innych).

[3] Patrz zestaw prac naukowych Marii Grzegorzewskiej — *Kwartalnik Pedagogiczny* op. cit., str. 39.

czej jak podaniem suchych faktów: w czasie dni wrześniowych była sanitariuszką w wojskowych szpitalach. Potem przez całą wojnę brała udział w pracy konspiracyjnej. Nadto Komitet Ratowania Żydów nie znał chyba wielu tak zasłużonych w ich akcji ludzi, jak Maria Grzegorzewska, która wielu Żydów osobiście od śmierci uchroniła.

W czasie powstania — od pierwszych jego chwil aż do kresu i potem jeszcze aż do końca wojny zawsze w samym ogniu walki — zarówno orężnej jako sanitariuszka jak i konspiracyjnej.

Polska Ludowa odznaczyła Marię Grzegorzewską wszystkimi odznaczeniami, jakimi rozporządzała, łącznie z najwyższym — Orderem Budowniczych Polski Ludowej.

A społeczeństwo składa Jej wyrazy uznania w mnóstwie listów, jakie dzień w dzień dążą do Niej, listów z prośbą o ratunek w takim czy innym nieszczęściu.

Listy te są nabrzmiałe ufnością.

I właśnie ta ufność to jest wielkie, ludzkie odznaczenie Marii Grzegorzewskiej.

*

* *

Na Zjeździe Absolwentów Instytutu Nauczycielskiego jeden z dawnych uczniów Marii Grzegorzewskiej powiedział do Niej:

„Kto dużo zrobił w życiu — może być dumny. Kto tyle, co Pani — musi być szczęśliwy".

DZIAŁALNOŚĆ SPOŁECZNA I ORGANIZACYJNA MARII GRZEGORZEWSKIEJ

„Moja praca naukowa to drobniutkie, poszarpane strzępy w toku pracy społecznej całego mego życia" — wyznaje Maria Grzegorzewska w „Listach do Młodego Nauczyciela" [1].

O bogatym dorobku naukowym M. Grzegorzewskiej, o którym sama tak się skromnie wyraża, niewątpliwie wiele jeszcze będzie się pisało. Wszakże wysoce znamienne jest Jej podkreślenie, że ta dziedzina pracy twórczej występuje jak gdyby na marginesie i w ścisłym powiązaniu z Jej działalnością społeczną i organizacyjną. W przedmowie do „Wyboru pism" zaznacza również, że „w czasie pracy organizacyjnej" opublikowała wyniki swoich badań i doświadczeń z dziedziny pedagogiki specjalnej.

Dominacja szeroko pojętej pracy społecznej w działalności Marii Grzegorzewskiej nie jest rzeczą przypadku, lecz jest konsekwencją płynącą z zasadniczego celu, jaki wytknęła sobie po ukończeniu studiów, któremu była i pozostała niezmiennie wierna.

„W czasie moich studiów w Paryżu — pisze — i bezpośrednio po ich ukończeniu pracowałam nad wychowaniem estetycznym i zamierzałam dalej zajmować się tym zagadnieniem w kraju. Decyzję moją zmieniłam jednak w pewnej mierze pod wpływem bezpośredniego zetknięcia się w jednym ze szpitali paryskich z różnego rodzaju upośledzeniami fizycznymi i psychicznymi. Przeżycie było wielkie i zadecydowało o zwrocie w tym kierunku mojej pracy społecznej". Celem i zadaniem życia „coraz bardziej pasjonującym" stało się „wprowadzenie w życie społeczne ludzi kalekich różnego rodzaju jako użytecznych pracowników i wyrównywanie krzywdy społecznej tych jednostek".

W działalności Marii Grzegorzewskiej można wyodrębnić trzy zasadnicze nurty: twórczość naukową, działalność społeczną i pracę organizacyjną. Wszystkie kierunki działania zbiegają się jednak i ogniskują w dążeniu do poprawy w sytuacji dzieci i młodzieży upośledzonej.

Działalność naukowa zmierzała do ukazania potrzeb psychofizycznych i możliwości rozwojowych dzieci upośledzonych różnych kategorii, do teoretycznego uzasadnienia założeń metod rewalidacyjnych, a w szczególności metody ośrodków pracy. Osiągnięcia i wyniki w dziedzinie teorii z zakresu pedagogiki specjalnej wywarły bezpośredni wpływ na praktykę w szkole specjalnej i organizację opieki nad dziećmi upośledzonymi. W Instytucie Pedagogiki Specjalnej, założonym przez Marię Grzegorzewską, nauczyciele-wychowawcy zapoznają się z metodami pedagogicznymi i terapeutycznymi zapewniającymi osiąganie najlepszych wyników w procesie adaptacji społecznej dzieci upośledzonych.

[1] „Listy do Młodego Nauczyciela", t. III, s. 43.

Zanim jednak przedstawię w ogólnym zarysie działalność społeczną i organizacyjną Marii Grzegorzewskiej, chciałbym zwrócić uwagę na swoisty koloryt, jakim praca Jej jest nacechowana. W cytowanej już wyżej wypowiedzi M. Grzegorzewska wspomina, że pierwotny zamiar poświęcenia się wychowaniu estetycznemu zmieniła tylko „w pewnej mierze". Istotnie, słuchając wykładów Marii Grzegorzewskiej, uczestnicząc w rozmowach i dyskusjach, nabiera się przeświadczenia, że zmianie w kierunku pracy naukowej i społecznej towarzyszą nadal stałe głębokie zainteresowania problemami estetyki.

Szczególne umiłowanie muzyki, żywe zainteresowanie się malarstwem, piękną edycją książki, a specjalnie twórczością dziecka — to niewątpliwy wyraz Jej estetycznych upodobań. Jednak bardziej istotnym przejawem tych zainteresowań jest stałe dążenie Marii Grzegorzewskiej do zaszczepienia nauczycielom szkół specjalnej wrażliwości na piękno bezpośredniej, codziennej działalności pedagogicznej. I to właśnie nauczycielom i wychowawcom dzieci okaleczonych fizycznie i psychicznie, nauczycielom dzieci chorych, zeszpeconych moralnie, wykolejonych, wulgarnych, nieraz brutalnie agresywnych. Jest to dążenie bardzo swoiste i charakterystyczne dla działalności pedagogicznej Grzegorzewskiej, dążenie do wewnętrznego wzmocnienia nauczyciela, który podejmuje szczególnie trudne zadania pedagogiczne. Dążenie do przysporzenia nauczycielowi sił dla przezwyciężenia momentów zniechęcenia w obliczu niepowodzeń i uciążliwych zmagań w długotrwałym procesie rewalidacji, ubogim często w efektowne wyniki pracy.

Uwrażliwienie estetyczne umożliwia dostrzeganie piękna w pracy zmierzającej do przywrócenia dziecku ładu wewnętrznego i harmonii rozwoju, gdzie tej harmonii zabrakło lub gdzie występuje jej niedostatek, na skutek upośledzeń.

Sztuka „wzbogaca osobowość — rozszerza horyzonty doświadczenia — uczy czuć, myśleć i chcieć: temperamentem, umysłowością i wolą różnych dążeń indywidualności — obdarza, rozjaśnia, rozwiera, uzupełnia i pogłębia życie ludzkie i dzięki temu staje się ważnym czynnikiem — kulturalnego przeżywania i kształtowania rzeczywistości" [1].

W „Listach do Młodego Nauczyciela" M. Grzegorzewska rysuje postaci jasne, pogodne, piękne w całej swojej wymowie etycznej i społecznej, w dążeniach do rozwijania wszystkiego, co dobre i piękne. Przeciwstawia im zupełnie inny świat: „Skrzypnęły drzwi chaty szkolnej, buchnął z niej zaduch, wyjrzała szarzyzna jakaś i ponurość mroku. W progu stanął nauczyciel — żadnego uśmiechu powitania, zdawkowe, bezdźwięczne dzień dobry. — Na twarzach dzieci powoli gasła łuna pogody".

Nie tylko w treści wykładów i publikacji, ale i w organizacji procesu

[1] St. Szuman: „O właściwą rolę sztuki w wychowaniu estetycznym społeczeństwa". *Ruch Ped.*, 2/47/48.

kształcenia nauczycieli szkół specjalnych, w treści nauczania Instytutu Pedagogiki Specjalnej wprowadziła Maria Grzegorzewska elementy wychowania estetycznego.

Po pierwszej wojnie światowej, wkrótce po powrocie z Paryża do kraju, M. Grzegorzewska obejmuje w ówczesnym Ministerstwie Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, po raz pierwszy w Polsce wydzielone dla spraw organizacji wychowania dzieci upośledzonych i kształcenia nauczycieli oraz wychowawców szkół i zakładów specjalnych, stanowisko „referenta do spraw wychowania anormalnych". Był to zaczątek wydziału szkolnictwa specjalnego, na czele którego stanął Jan Hellman, a Maria Grzegorzewska pełniła funkcję wizytatora. Praca w urzędzie centralnym ułatwiła i umożliwiła Jej rozpoczęcie budowy podstaw szkolnictwa specjalnego, które w Polsce w tym okresie praktycznie jeszcze nie istniało [1].

Działalność organizacyjną zaczęła od kształcenia nauczycieli i wychowawców, wychodząc z założenia, że szkoły specjalne tylko wówczas spełnią swoje zadania funkcjonalne, jeśli pracę w nich podejmą nauczyciele zapoznani z pedagogiką specjalną i metodyką pracy z dziećmi specjalnej troski. Dlatego już w czasie swojej pracy w Ministerstwie WRiOP współdziałała w organizacji kursu dla nauczycieli dzieci upośledzonych umysłowo i trudnych do prowadzenia, a w 1921 r. pod Jej bezpośrednim kierownictwem powstał półroczny Kurs Seminaryjny Pedagogiki Specjalnej. Dotychczasowe formy kształcenia obejmowały tylko wyodrębnione działy pedagogiki specjalnej. Dlatego z inicjatywy Marii Grzegorzewskiej połączono Seminarium z Państwowym Instytutem Pediatrycznym i utworzono w 1922 r. Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej. Od początku Maria Grzegorzewska objęła kierownictwo Instytutu i prowadzi go nieprzerwanie do chwili obecnej.

Tymczasowy Statut Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej, zatwierdzony 12. VII. 1922 r. przez Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, określił zasady organizacji i zadania Instytutu.

Z uwagi na trudności ekonomiczne w początkowym okresie rozwoju szkolnictwa kształcenie słuchaczy zamykało się „na razie" w okresie rocznym. Projektowano już wówczas dłuższy okres studiów, ale możliwości realizacji tych planów powstały dopiero po II wojnie światowej, w Polsce Ludowej.

Zaprojektowany przez Marię Grzegorzewską plan organizacji studiów przewidywał opracowanie metodyki nauczania i wychowania dzieci różnych kategorii upośledzenia — na podłożu pogłębionych wiadomości z za-

[1] Na terenie Polski przed odzyskaniem niepodległości istniało zaledwie kilka szkół i zakładów specjalnych: dla głuchych, ociemniałych, upośledzonych umysłowo i dla nieletnich przestępców.

kresu anatomii i patofizjologii, psychopatologii ogólnej i psychopatologii dziecka, socjologii wychowania, higieny szkolnej i dziedzin specjalistycznych w zależności od wyboru przez słuchaczy specjalności, np. ortofonii, kryminologii i in. Już w swym pierwszym artykule „O konieczności zorganizowania specjalnego szkolnictwa dla dzieci anormalnych", opracowanym w Paryżu w 1918 r., a przedstawionym na zebraniu Polskiej Ligi Nauczania, zorganizowanej przez Józefę Joteyko, zarysowała Grzegorzewska założenia organizacji szkolnictwa specjalnego i kształcenia nauczycieli szkół specjalnych. Założenia te znalazły częściowo wyraz organizacyjny w statucie Instytutu.

Przy Instytucie zorganizowała bibliotekę, muzeum pedagogiki specjalnej, laboratorium psychopedagogiczne, poradnię ortofoniczną i poradnię pedagogiczną. W okresie międzywojennym w powiązaniu z Instytutem prowadzona była także szkoła ćwiczeń. Zadaniem tych placówek było gromadzenie materiałów pomocniczych dla studentów, zbieranie i upowszechnianie twórczych rozwiązań z zakresu pedagogiki specjalnej, udzielanie pomocy w pracy badawczej oraz udzielanie porad specjalistycznych w sprawach rewalidacji dzieci upośledzonych.

Podstawowe zadania Instytutu określił § 1 Statutu z 1922 r. następująco: „a) Kształcenie nauczycieli-wychowawców wszystkich tych kategorii dzieci, które nie mogą być wychowywane w szkole razem z dziećmi normalnymi, a więc nauczycieli dla dzieci głuchych, niewidomych, upośledzonych umysłowo, upośledzonych moralnie i kalekich; b) prowadzenie badań naukowych w różnych dziedzinach szkolnictwa specjalnego, a w szczególności nad ulepszaniem metod nauczania i wychowywania dzieci anormalnych; c) dalsze kształcenie nauczycieli szkół zwykłych w specjalnych kierunkach pracy, będącej zadaniem Instytutu; d) dokształcanie czynnych nauczycieli szkół specjalnych".

Zadania te są i obecnie realizowane, ale w ciągu 42 lat istnienia Instytutu dokonały się pod kierunkiem Grzegorzewskiej zasadnicze zmiany w treści pracy uwzględniające nowoczesne osiągnięcia w zakresie pedagogiki specjalnej i nauk pomocniczych oraz twórczy wkład naukowy Marii Grzegorzewskiej i wielu wybitnych jej współpracowników, m. in. Janusza Korczaka, Jana Hellmana, Tadeusza Mayznera, Jakuba Segała, Władysława Sterlinga, Sergiusza Hessena, Witolda Łuniewskiego, Czesława Babickiego.

Rozszerzył też Instytut działalność swoją pod względem ilościowym. W pierwszym roku istnienia kształciło się w Instytucie 18 słuchaczy, w dalszych latach — w okresie międzywojennym — liczba słuchaczy sięgała czterdziestu kilku. Po drugiej wojnie światowej nastąpił bardzo znaczny wzrost ilościowy. Od 1956 r., gdy studia przedłużono do 2 lat, liczba słuchaczy doszła do 200, a na wydziale zaocznym kształci się obecnie ponad 500 nauczycieli czynnych.

Stałym dążeniem Marii Grzegorzewskiej jest kształcenie i dokształcanie nie tylko pracowników pedagogicznych, zatrudnionych w szkołach i zakładach specjalnych, ale i innych pracowników, mających bezpośredni kontakt w swej działalności zawodowej z dzieckiem specjalnej troski. Wyrazem tego są organizowane od kilku lat w porozumieniu z Ministerstwem Sprawiedliwości kursy szkolenia dla sędziów dla nieletnich. Wyrazem tego jest też zarysowana przez Marię Grzegorzewską linia rozwojowa Instytutu, zmierzająca do objęcia kształceniem w Instytucie również pracowników służby społecznej i logopedów.

Doniosłym momentem w rozwoju pedagogiki specjalnej w Polsce stał się fakt powołania w 1958 r. Katedry Pedagogiki Specjalnej przy Uniwersytecie Warszawskim. Organizację Katedry powierzyły władze uniwersyteckie prof. Marii Grzegorzewskiej. W ten sposób działalność Instytutu została powiązana z pracami uniwersytetu, a absolwentom Instytutu stworzono możliwości kontynuowania studiów i pogłębiania wiedzy w zakresie ich specjalności.

Od zarania działalności w Instytucie dążyła Maria Grzegorzewska do bliższego zespolenia absolwentów Instytutu i działaczy społecznych zainteresowanych problemem pedagogiki specjalnej z Instytutem. Dwa były zasadnicze kierunki pracy organizacyjnej, prowadzące do zrealizowania tych zamierzeń: zjazdy nauczycieli szkół specjalnych i zrzeszenie nauczycieli szkół specjalnych.

W okresie międzywojennym zorganizowała Maria Grzegorzewska dwa zjazdy nauczycieli szkół specjalnych, w których wzięli aktywny udział również przedstawiciele nauki i działacze społeczni. Pierwszy zjazd odbył się w 1925 r., drugi w 1934 r., trzeci zaś miał odbyć się w listopadzie 1939 r., ale działania wojenne przerwały prace przygotowawcze. Na zjazdach dokonano szczegółowej analizy pracy w szkołach specjalnych i opracowano wnioski w sprawie dalszego usprawnienia pracy rewalidacyjnej i doskonalenia metod pedagogiczno-terapeutycznych. Zjazdy inicjowały, pobudzały i wzmagały twórcze działania pracowników związanych ze szkolnictwem specjalnym, przyczyniły się do zespolenia wszystkich ogniw pracy w zakresie opieki i usprawnienia dzieci i młodzieży upośledzonej.

Jednocześnie Maria Grzegorzewska dążyła do zorganizowania absolwentów Instytutu i stworzenia organu działającego nieprzerwanie.

Już w 1923 r. powstało przy Instytucie z Jej inicjatywy „Ognisko Szkolne", skupiające byłych słuchaczy Instytutu oraz czynnych pracowników placówek szkolnictwa specjalnego. Z inicjatywy „Ogniska" VI Zjazd Delegatów Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych podjął uchwałę, powołującą związkową Sekcję Szkolnictwa Specjalnego. W dniu 1. VI. 1924 r. Sekcja uzyskała statut określający jej cele i zadania. Pierwszym przewodniczącym Sekcji została Maria Grzegorzewska i odtąd zaczy-

na się jej działalność społeczna na terenie Związku Nauczycielstwa Polskiego, kontynuowana jeszcze po drugiej wojnie światowej.

Szczególnie owocna była twórcza Jej działalność na stanowisku przewodniczącej Wydziału Pedagogicznego ZNP, który zajął się stworzeniem różnych form samokształcenia i zorganizowanego dalszego kształcenia dla nauczycieli oraz pracami teoretyczno-badawczymi i organizacyjnymi, zmierzającymi do podniesienia warunków pracy szkolnej [1].

Działalność Wydziału Pedagogicznego w obydwu tych dziedzinach była bardzo bogata i obszerna. Prace nad dalszym kształceniem nauczycieli obejmowały konferencje rejonowe, organizowanie bibliotek i czytelnictwa nauczycieli, prowadzenie Centralnej Poradni Samokształceniowej i organizowanie systematycznych kursów wakacyjnych i kursów jednorazowych.

Dla ułatwienia zdobywania pełnych kwalifikacji nauczycielom niewykwalifikowanym — a było ich w pierwszych latach po drugiej wojnie światowej bardzo wielu — organizował Wydział Pedagogiczny kursy, a wykwalifikowanym nauczycielom ułatwiał zdobywanie wyższych kwalifikacji zawodowych przez organizowanie korespondencyjnego wyższego kursu nauczycielskiego, popołudniowych WKN-ów i instytutów pedagogicznych.

Myśl organizowania uczelni wyższej dającej możliwości doskonalenia i podnoszenia kwalifikacji zawodowych tkwiła głęboko w tradycji postępowej organizacji nauczycielskiej.

W latach 1930—1935 była Maria Grzegorzewska dyrektorem i wykładowcą w Instytucie Nauczycielskim. Zjazd absolwentów Instytutu odbyty po 30 latach wykazał olbrzymie znaczenie oddziaływań Marii Grzegorzewskiej na dalszą działalność studentów Instytutów, z których wielu przyczyniło się wybitnie do rozwoju myśli pedagogicznej i organizacji oświaty w Polsce.

W 1945 r. powstał 3-letni Instytut Pedagogiczny ZNP w Warszawie, w rok później została powołana do życia taka sama placówka we Wrocławiu, a w 1947 r. Wydział Pedagogiczny ZNP przejął Instytut Pedagogiczny w Katowicach. Możliwości studiów w Instytutach były zróżnicowane. W Instytucie warszawskim istniały, obok studiów dziennych dla nauczycieli urlopowanych, czteroletnie studia popołudniowe dla dojeżdżających, studium pięcioletnie korespondencyjne i studium dokończeniowe dla słuchaczy Instytutu przedwojennego oraz dla tych, którzy rozpoczęli studia w czasie okupacji i w obozach jeńców.

Zainteresowanie czynnych nauczycieli studiami było bardzo żywe, o czym świadczy liczba 695 słuchaczy w roku 1948.

Szeroka akcja pomocy, organizowana przez Wydział Pedagogiczny dla

[1] Maria Grzegorzewska, Jan Bartecki i Romuald Mańkowski: „Sprawozdanie z działalności Wydziału Pedagogicznego Zarządu Głównego ZNP". *Ruch Pedagogiczny*, 1947/48, nr 3.

nauczycieli niewykwalifikowanych, miała doniosłą wartość społeczną i pedagogiczną. Przyczyniła się bowiem do stabilizacji pracowników pedagogicznych i do polepszania poziomu ich pracy w szkole. W początkach 1948 r. rozpoczęto pracę nad zorganizowaniem kursów korespondencyjnych dla niewykwalifikowanych nauczycieli szkół powszechnych i średnich oraz kursów przygotowujących do egzaminu uproszczonego na nauczycieli szkół średnich.

Jednocześnie organizował Wydział Pedagogiczny prace naukowo-badawcze za pośrednictwem komisji pracujących w ramach Wydziału Pedagogicznego. Najwyższą działalność przejawiały komisje: socjologiczna, wychowania estetycznego, komisja ustrojowa i programowa.

Zakres pracy tych komisji był bardzo obszerny. Komisja Socjologiczna rozpisała konkurs na pamiętniki nauczyciela, opracowała wskazówki do gromadzenia materiałów socjologicznych związanych z pracą szkoły w środowisku, ustaliła założenia Archiwum Socjologicznego, zajmowała się badaniem opinii nauczycieli. Działalność Komisji Wychowania Estetycznego zmierzała m. in. w kierunku „budzenia i rozwijania wśród nauczycieli czynnego stosunku do zagadnień wychowania estetycznego w zakresie sztuki — popierania i rozwijania indywidualnych zamiłowań artystycznych nauczycieli" [1].

Komisja Programowa za pośrednictwem 10 podkomisji przedmiotowych zajmowała się opracowaniem materiałów do programów nauczania i opracowaniem opinii o wydanych drukiem programach.

Wydział Pedagogiczny w czasie, w którym obowiązki przewodniczącego sprawowała Maria Grzegorzewska, organizował ponadto różne, szeroko zakrojone akcje doraźne związane z całokształtem pracy nad doskonaleniem nauczycieli. W styczniu 1948 r. odbył się Ogólnopolski Zjazd Artystyczny przede wszystkim dla nauczycieli z ośrodków wiejskich, zainteresowanych zagadnieniami artystycznymi i wykazujących specjalne w tej dziedzinie uzdolnienia. Celem Zjazdu było umożliwienie zetknięcia się nauczycieli z twórcami i nowoczesnymi problemami estetyki.

Z myślą o podniesieniu poziomu literatury dziecięcej zamierzał Wydział Pedagogiczny organizować kongresy autorów, wydawców, bibliotekarzy i nauczycieli zainteresowanych tą problematyką. W czerwcu 1947 r. odbył się z inicjatywy I. Skowronkówny I Ogólnopolski Zjazd poświęcony literaturze dla dzieci i młodzieży. Na Zjeździe zorganizowana była też Międzynarodowa Wystawa Książki Dziecięcej i Młodzieżowej.

Szczególną wagę przywiązywała Maria Grzegorzewska do organizacji muzeów oświaty i wychowania. O sprawie tej pisała wielokrotnie [2]. Obszernie uzasadniała celowość organizowania muzeów jako jednego

[1] Sprawozdanie z działalności Wydziału Pedagogicznego Zarz. Głównego ZNP,
[2] M. in. obszerny artykuł w *Chowannie* — zeszyt 9/1937 r. Artykuł ten omawia op. cit., s. 265.
projekt centralnego muzeum oświaty i wychowania i muzeów powiatowych.

z bardzo istotnych kierunków pracy Wydziału Pedagogicznego ZNP w artykule „Muzeum oświaty i wychowania" [1].

Nazwa „muzeum" może stwarzać pewne nieporozumienie ze względu na analogię z instytucjami, które są właściwie składnicami rozmaitych eksponatów. Należy zerwać z tym schematem myślowym, że muzea to duszne pomieszczenia zatłoczone różnymi obiektami, wykresami i schematami, które z czasem przekształcają się w martwą rupieciarnię.

Muzeum oświaty i wychowania — precyzuje Maria Grzegorzewska cel i zadania muzeów — musi pozyskać nową treść, musi wejść w nową fazę rozwoju, odpowiadającą jego celowi i potrzebom współczesnego życia. Winno to być ognisko żywej, nieustającej pracy, dynamiczne wychowawczo, ośrodek pracy naukowej, badawczej, a zarazem ośrodek odzwierciedlający życie kulturalne powiatu i jego potrzeby. Cała wewnętrzna struktura Muzeum winna być tak pomyślana, żeby wszystkie zjawiska życia szkolnego i oświatowego mogły być nie tylko rejestrowane, ale wyjaśniane i pokazane w całym swym dynamizmie. Ma to być instytucja kształcąca i obrazująca. Kształcąca przez metodę pracy, gromadzenie materiałów, użytkowanie ich, interpretowanie, porównywanie, zaprawianie do pracy społecznej i naukowej, wiązanie ze środowiskiem pracy i rozbudzanie dążenia do podniesienia jego wartości [2].

W planie i strukturze muzeów przewidywała Maria Grzegorzewska dwa poziomy pracy organizacyjnej: muzea oświaty i wychowania w każdym powiecie z biblioteką i ośrodkiem doskonalenia oraz Centralne Muzeum Oświaty i Wychowania prowadzone przez Wydział Pedagogiczny Zarządu Głównego ZNP. Komisje Naukowe Wydziału Pedagogicznego i Centralne Muzeum miały stanowić czynnik łączący wszystkie ogniwa samokształcenia i twórczej pracy terenowej.

W czasie swoich częstych i bezpośrednich kontaktów z nauczycielami i wychowawcami na zjazdach, zebraniach i konferencjach mówiła o koncepcji muzeów i zachęcała do podjęcia pracy w kierunku realizacji tych planów. W *Ruchu Pedagogicznym* ogłosiła odezwę następującej treści do nauczycieli: „Koleżanki i Koledzy! Komu z Was nie wystarcza życie szkolne, kto łączy z tym potrzebę zaspokojenia zainteresowań na innym polu pracy, często w dziedzinie jakiegoś jednego zagadnienia związanego z wiedzą specjalną, kto łączy w sobie potrzebę szerszego oddziaływania społecznego z zamiłowaniem kolekcjonowania, gromadzenia pewnych materiałów, niech czynem swoim i wolą służenia szerszej sprawie ogólnej przyczyni się do organizowania tej nowej placówki pracy kulturalnej — powiatowych muzeów oświaty i wychowania" [3].

Nie wiem, czy istnieją dane o tym, w jakim zakresie myśl organizowania powiatowych ognisk kultury pedagogicznej w postaci muzeów oświaty

[1] *Ruch Pedagogiczny*, 1947/48, nr 2, s. 140—155.
[2] *Ruch Pedagogiczny*, 2/47/48, s. 145.
[3] Przedruk w „Wyborze pism" Marii Grzegorzewskej PIW 1964, s. 35.

i wychowania została urzeczywistniona. Wiem jednak, że szczególnie uczniowie Marii Grzegorzewskiej z Instytutu Nauczycielskiego i Instytutu Pedagogiki Specjalnej myśl tę bardzo żywo podjęli. Również w szkołach, placówkach oświatowo-opiekuńczych i ośrodkach metodycznych powstawały ogniska realizujące w pewnym zakresie założenia muzeów oświatowych.

Niemal od początku działalności społecznej dążyła Maria Grzegorzewska do stworzenia organów, które przyczyniłyby się do szerzenia myśli pedagogicznej. Z Jej inicjatywy zatwierdził w 1934 r. Wydział Wychowawczy Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych Statut Sekcji Szkolnictwa Specjalnego. Statut ten przewidywał wydanie czasopisma dla nauczycieli szkół specjalnych.

W ostatnim kwartale 1924 r. ukazał się pod redakcją Marii Grzegorzewskiej pierwszy numer *Szkoły Specjalnej*, kwartalnika poświęconego „sprawom wychowania i nauczania anormalnych, organu Sekcji Szkolnictwa Specjalnego Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Pedagogicznych". Założenia programowe określiła następująco: Szkoła Specjalna ma służyć „rozwojowi metod nauczania i wychowania anormalnych jak i założeniom samokształceniowym nauczycieli szkół specjalnych. Szkoła Specjalna winna być jednym z terenów wymiany myśli, czerpania wiadomości w dziedzinie naukowej, organizacyjnej i metodologicznej tego szkolnictwa oraz zbliżenia intelektualnego rozsianych po całym kraju Kolegów i Koleżanek". Redakcję *Szkoły Specjalnej* prowadzi Maria Grzegorzewska do chwili obecnej. Ogłosiła na łamach tego czasopisma wiele artykułów z różnych dziedzin pedagogiki specjalnej, a szczególnie starała się wyjaśnić wartość opracowanej przez Nią metody ośrodków pracy i wskazać sposoby praktycznego stosowania jej.

W okresie pracy społecznej w Związku Nauczycielstwa Polskiego redagowała *Ruch Pedagogiczny* i przez niedługi okres *Archiwum Pedagogiczne*. Blisko współpracowała z *Pracą Szkolną*, wydawnictwem Wydziału Pedagogicznego ZNP, poświęconym teorii wychowania i praktyce szkolnej, oraz z redakcją *Biuletynu Konferencji Rejonowych*, dwumiesięcznika wydawanego od roku szkolnego 1947/48.

Działalność Marii Grzegorzewskiej w Wydziale Pedagogicznym ZNP dowodzi, że Jej praca społeczna nie zamykała się w kręgu problematyki pedagogiki specjalnej. „Pragniemy, żeby wszyscy zawsze pracowali głową i sercem w poczuciu odpowiedzialności za jutro życia człowieka — od tego przecież zależy właśnie wartość życia danej jednostki, a więc i wartość jej pracy" — tak pisała w listach do wszystkich młodych nauczycieli [1].

Zawsze jednak, mimo że „tak zawsze kochała to, co normalne, piękne, harmonijne", wracała, żeby „zająć się tym, co kalekie". Głęboki humani-

[1] „Listy do Młodego Nauczyciela", t. III/s. 4.

taryzm skłaniający Ją do organizowania wszechstronnej pomocy dzieciom rosnącym na marginesie życia, zaniedbanym i upośledzonym, a przez to najbardziej potrzebującym pomocy — był i jest niezmiennie zasadniczym źródłem niewyczerpanego dynamizmu Jej pracy.

Działalność społeczna i organizacyjna Marii Grzegorzewskiej wskazuje wyraźnie, że daleka była od postawy „sentymentalnej tkliwości i rozrzewnienia na widok kalectwa" [1]. Słuchaczom swoim stale wskazuje, że głębokie odczucie potrzeby dziecka upośledzonego i gotowość przyjścia mu z pomocą powinno rodzić poczucie odpowiedzialności społecznej i wyzwalać racjonalne, trzeźwe, bo tylko wtedy skuteczne działanie organizacyjne i społeczne.

[1] Wybór pism. s. 38.

W 75-LECIE URODZIN MARII GRZEGORZEWSKIEJ

Maria Grzegorzewska ma nie tylko wybitne zasługi około rozwoju pedagogiki i szkolnictwa specjalnego w naszym kraju, ale może również stanąć w szeregu najlepszych znawców zagadnień kształcenia nauczycieli. Przez wiele lat prowadziła badania nad osobowością nauczyciela, jeżdżąc po miasteczkach i wsiach, by prowadzić obserwacje pracy nauczyciela, jego oddziaływania na środowisko i stosunku otoczenia społecznego do niego. Jest wielką stratą dla nauki, że te materiały przez wiele lat tak mozolnie gromadzone spłonęły w czasie powstania warszawskiego i nie doczekały się opracowania. Zachowało się tylko kilka artykułów [1] i nawiązujące do tego materiału popularne „Listy do Młodego Nauczyciela", pisane bezpośrednio po wojnie i adresowane do młodych, często niekwalifikowanych ludzi, zasilających wówczas kadrę nauczycielską i wyrównujących szczerby zadane w jej szeregach przez okupanta.

Maria Grzegorzewska jest nie tylko wybitnym teoretykiem zagadnień kształcenia nauczycieli, ale i utalentowanym praktykiem. Stosunkowo mało znana jest jej działalność na stanowisku dyrektora Państwowego Instytutu Nauczycielskiego w latach 1932—1937, w którym realizowała zupełnie oryginalną koncepcję doskonalenia nauczycieli. Żywot Instytutu, działającego według tej koncepcji pod jej kierownictwem, był krótki, myślę jednak, że nie pozostał bez wpływu na ówczesne pokolenie nauczycielskie, chociaż ukończyło go zaledwo 200 nauczycieli.

Była to uczelnia jedyna tego typu w Polsce, dla której nie mogę znaleźć odpowiednika ani w ówczesnym, ani w dzisiejszym świecie. Przybywali do Instytutu młodzi nauczyciele już z dość dużym doświadczeniem pedagogicznym, często z nie byle jakim oczytaniem, z których każdy był już określoną indywidualnością.

Instytut postawił sobie za zadanie „przekrystalizowanie osobowości" słuchaczy przez ukierunkowanie ich pracy na wychowanie człowieka uspołecznionego, na wytyczanie społeczeństwu dróg kulturalnego rozwoju, na służbę społeczną. Aby do tej roli przygotować, usiłował pogłębić intelekt i zharmonizować pogląd na świat słuchaczy.

Zgodnie z tym w programie Instytutu wyodrębnić można było trzy grupy przedmiotów wzajemnie się wiążących: 1) przedmioty dające ogólne podstawy naukowe, jak wybrane zagadnienia z filozofii, psychologii, socjologii, ekonomii i prawa, higieny społecznej, monograficzne seminaria pedagogiczne, 2) przedmioty wiążące się z praktyką nauczania, wychowa-

[1] Nauczyciel w chwili obecnej. *Ruch Pedagogiczny*, 1933/34, nr 3.
Przygotowanie nauczycieli do zadań w chwili obecnej. *Chowanna*, 1937, nr 9.
Znaczenie wychowawcze osobowości nauczyciela. *Chowanna* 1938, nr 5.
Nauczyciel niewidomy, jego przygotowanie i wartości pracy w szkole dla niewidomych. *Szkoła Specjalna* 1937/38, nr 1.

nia, administrowania i kierowania, 3) przedmioty wprowadzające w zagadnienia estetyki, jak kultura żywego słowa, historia sztuk plastycznych, historia muzyki itp. Teoria była znakomicie powiązana z praktyką, bo obok wykładów i seminariów szeroko stosowane były wyjazdy do szkół eksperymentalnych, do placówek opieki społecznej, do zakładów pracy, na wystawy obrazów, na koncerty filharmoniczne.

Spotkałem się u ludzi postronnych z zarzutem, że było to wykształcenie eklektyczne. Nie może być większego nieporozumienia. To prawda, że PIN nie kształcił wąskich specjalistów, jak to czynią inne uczelnie wyższe. Podnosił kwalifikacje nauczycieli szkół powszechnych, rozszerzając ich horyzont myślowy, horyzont ich doznań psychicznych i doświadczeń zgodnie z założeniem koncepcji Instytutu, że działanie nauczyciela stanie się tym skuteczniejsze, im wszechstronniejsze będzie jego wykształcenie. Było coś bardzo nowoczesnego w tej koncepcji kształcenia, przekraczającego ówczesne poglądy na kształcenie nauczycieli. We współczesnej literaturze światowej spotykamy często wzmianki o bankructwie dawnego ideału kształcenia, wyposażającego nauczyciela jedynie w wiedzę i umiejętności pedagogiczne, oraz o potrzebie takiego programu kształcenia, który pomógłby rozumieć dokonujące się przemiany społeczne. Trzeba powiedzieć, że PIN wszedł na tę drogę już 30 lat temu.

Maria Grzegorzewska potrafiła z Instytutem związać i wybitnych uczonych, i znakomitych praktyków. Wystarczy, że wspomnę nazwiska Stefana Baleya, Stefana Czarnowskiego, Henryka Elzenberga, Janusza Korczaka, Adama Cygielstrajcha, Stefana Rudniańskiego, Władysława Radwana, Heleny Radlińskiej, Juliusza Starzyńskiego, Neli Samotyhowej, Jerzego Zawieyskiego. Ale obok nich w Instytucie prowadziło wykłady gościnne wielu wybitnych przedstawicieli ówczesnego świata naukowego.

Było coś fascynującego w ówczesnej atmosferze Warszawy, w której ścierały się różne poglądy naukowe i polityczne. Prowokowało to dyskusję, która z sal seminaryjnych przenosiła się w zacisze prywatnego życia. Zmuszało to do czytania i przemyślenia wielu kwestii. Trzeba było znaleźć swoje miejsce w ówczesnym rozbitym świecie. Nikt tego miejsca nie wskazywał, trzeba było je znaleźć wysiłkiem własnej pracy myślowej.

Dyskusje te zaostrzały krytycyzm, zmuszały do ważenia każdego argumentu. Sprzyjało to rozbudzaniu czynnych zainteresowań naukowych. Nieprzeciętny był też dorobek naukowy Instytutu w tych kilku latach istnienia. To przecież w PIN z inicjatywy Grzegorzewskiej podjęto pierwsze w Polsce badania nad współpracą szkoły z domem, nad dojrzałością szkolną dzieci, nad współpracą grona nauczycielskiego, nad tym zagadnieniem tak ważnym, a nie podjętym ponownie do dzisiejszego dnia. Były prowadzone badania nad wpływem środowiska na rozwój i wychowanie dzieci, ale i nad rolą szkoły w przekształcaniu środowiska, nad wpływem bezrobocia na wychowanie dzieci, nad drugorocznością, nad

rozwojem mowy dzieci. Jest ogromną stratą, że tylko część tych prac ukazała się drukiem i że większość z nich wraz z archiwum Instytutu spłonęła w czasie działań wojennych.

Trudno mówić o pracy Instytutu z pominięciem atmosfery, która tej pracy towarzyszyła. Charakteryzowała się dużą swobodą i poszanowaniem każdej indywidualności. Każdy słuchacz mógł iść własną drogą, rozwijać własne zainteresowania, studiować problemy, które go nurtowały. Było to możliwe, ponieważ w Instytucie nie obowiązywały żadne egzaminy przejściowe z określonymi z góry lekturami. Istniały inne metody sprawdzania postępów: referaty, udział w dyskusji, rozmowy z Marią Grzegorzewską, praca dyplomowa wreszcie. Mimo tej swobody istniała nadzwyczajna dyscyplina. Nie do pomyślenia były nieusprawiedliwione absencje czy spóźnienia, nieprzygotowanie się do podjętych obowiązków. Myślę, że na tę wysoką dyscyplinę wpływała nie tylko świadomość słuchaczy, którzy chcieli z jak największą dla siebie korzyścią zaspokoić głód wiedzy, ale przede wszystkim stosunek Grzegorzewskiej i wykładowców do słuchaczy, stosunek, który wyrażał szacunek, wielkie zaufanie oraz wiarę w słuszność ideałów, które realizowali w tej swoistej koncepcji kształcenia i doskonalenia nauczycieli. Nie wypadało po prostu zawieść tego zaufania.

Pracowało się dużo. Aż wierzyć się nie chce dziś, że w ciągu krótkiego okresu 2-letnich studiów przy wymiarze około 36 godzin zajęć dydaktycznych w tygodniu przestudiowano stosunkowo dużo książek, napisano po kilka referatów i skończono studia wraz ze złożeniem pracy dyplomowej.

Poszukiwanie prawdy, krytyczny stosunek do źródeł informacji i do własnych prac nie pozostały bez wpływu na poglądy polityczne słuchaczy. W czasie studiów dokonywała się radykalizacja tych poglądów. Nawet u kolegów, którzy przyszli do Instytutu z poglądami konserwatywnymi, te zmiany prędzej czy później się dokonywały. Trudno mi powiedzieć, w jakim stopniu wpłynęli na to wykładowcy. Wprawdzie prof. Czarnowski wprowadzał do swoich wykładów metodę materializmu historycznego, jednak uczelnia marksistowską nie była. Myślę, że pewien wpływ na radykalizację poglądów słuchaczy mogły wywrzeć uwrażliwianie ich na krzywdę ludzką i budzenie postaw zmierzających do przekształcenia środowiska, w którym szkoła pracuje. Dyskusji politycznych zasadniczo na seminariach się nie prowadziło, nie można jej jednak było uniknąć poza zajęciami w Instytucie. Były to lata zaostrzającej się w kraju walki klas i rozpoczynającego się flirtu Becka z Hitlerem. Trzeba było odpowiedzieć sobie na pytanie, jakie będzie jutro Polski.

W atmosferze PIN było coś, co wyzwalało najlepsze siły człowieka. W atmosferze tej krzewiła się wzajemna życzliwość, choć nie była ona pozbawiona krytyki. Pobudzała ona do wzajemnej pomocy, dodawała sił do pracy, wyzwalała chęci jak najlepszej służby szkole polskiej i swojemu

narodowi. Liczył się tu każdy człowiek, każde dziecko, którym trzeba się zająć.

Atmosfera ta promieniowała z postaci Marii Grzegorzewskiej i wykładowców. Kiedyś pani Grzegorzewska wybierała się za granicę, bodaj do Pragi czeskiej z wykładami. W tym czasie przyszło do niej zaproszenie, by zechciała jako prelegentka wziąć udział w kursie nauczycielskim w pewnym kresowym powiecie, z dala od małych nawet środowisk kulturalnych. Nie zawahała się ani na chwilę. Odwołała wyjazd za granicę, bo podanie życzliwej dłoni i pomocy nauczycielom wiejskim uznała za zadanie najważniejsze.

Ten głęboki humanizm, który cechował atmosferę i pracę PIN, tak mocno podkreślany przez jego założycielkę, pozostawał w wyraźnej sprzeczności z narastającymi siłami faszyzmu. Swoboda wypowiadania się, wszechstronność zainteresowań, wrażliwość społeczna wydawały się też pozostawać w sprzeczności z narastającymi w ówczesnej Polsce tendencjami faszyzującymi. Dyscyplina oparta na wzajemnym zaufaniu i na głębokiej wierze w człowieka nie była zgodna z dyscypliną, którą usiłowali krajowi narzucić Kostkowie Biernaccy i Kordianowie Zamorscy. Instytut wydawał się wówczas słuchaczom spokojną i szczęśliwą oazą w ówczesnym świecie, w którym namiętności zaczęły brać górę nad rozwagą. Nie wiedzieli, że dzięki tej niby spokojnej atmosferze wzbierały i gotowały się w nich siły, które pozwoliły przetrwać i pokonać najgorsze, co kiedykolwiek w dziejach może spotkać naród.

Tę sprzeczność, jaka istniała między systemem kształcenia PIN a oficjalną polityką, dostrzegły wreszcie i same władze oświatowe. Maria Grzegorzewska została odwołana ze stanowiska dyrektora, a w ślad za tym dorobek jej na tym odcinku został zaprzepaszczony.

Tych kilka lat istnienia nie minęło jednak bez śladu i w jakiś sposób zaważyło na ówczesnym pokoleniu. Wyszły z uczelni tej umysły niezależne i twórcze, wywierające wpływ na swoje otoczenie. Można wymienić inicjatorów nowych metod wychowania i nauczania, działaczy społecznych i związkowych, pracowników nauki.

Po 30 latach najwyższy czas, by ocenić, czym był PIN. Uczelnia ta była niewątpliwie oryginalnym polskim dorobkiem w dziedzinie kształcenia nauczycieli, nie miała ona odpowiednika w świecie.

Nie była to uczelnia masowa. Jedynie nieliczni wybrani mieli szczęście w niej się kształcić. A przy tym była to uczelnia daleka od jakiegokolwiek elitaryzmu. Jej absolwenci wracali na swoje dawne stanowiska, pogłębiwszy swą osobowość szerzyli kulturę pedagogiczną wśród najbliższego otoczenia nauczycielskiego, a działając w swym środowisku usiłowali je przekształcić, podnosząc poziom jego życia. Był więc Instytut szkołą wiodącą w najlepszym tego słowa znaczeniu. Miał słuchaczy niewielu, ale poprzez nich promieniował na cały kraj.

PIN był uczelnią niewątpliwie pionierską — uczył przecież nie tylko przystosowania się do zastanych warunków życia, ale wskazywał na nieustanny rozwój człowieka, który dokonywać się może tylko przez działanie kształtujące otaczające życie. Był więc szkołą przygotowującą do przyszłości.

Był też Instytut uczelnią wybitnie humanistyczną, co wyrażało się nie tyle w treściach nauczania, ile w kształceniu najgłębszych wartości ludzkich.

I chociaż obcy atmosferze PIN był wszelki nacjonalizm i szowinizm, a może właśnie dlatego, był uczelnią na wskroś polską. Była w nim zadziwiająca zgodność z najlepszymi tradycjami szkolnictwa polskiego. Były przecież w przeszłości naszej szkoły postępowe, wykuwające narodowi nowe drogi, które pozostawały w sprzeczności z zastanym życiem, i przygotowywały swych wychowanków dla nowej i jaśniejszej przyszłości.

MARIAN RATAJ

CZAS WOLNY MŁODYCH NAUCZYCIELI WIEJSKICH

Jednym z czołowych problemów pedagogicznych współczesności jest sprawa wolnego czasu człowieka i jego prawidłowego wykorzystania. Problem ten zrodził się na tle szybkiego tempa rozwoju ekonomicznego współczesnych społeczeństw. Procesom industrializacji, urbanizacji i modernizacji produkcji towarzyszy skracanie czasu pracy człowieka. Poprzez ustawowe ograniczanie dnia roboczego, zakaz zatrudniania nieletnich, zabezpieczanie ludziom prawa do urlopów wypoczynkowych, doskonalenie systemu zaopatrzenia emerytalnego, usprawnianie komunikacji i zaopatrzenia itp. rośnie nie tylko ilość czasu wolnego społeczeństwa jako całości, ale także poszczególnych jednostek. Tendencja ta jest widoczna we wszystkich środowiskach społecznych.

Skracanie czasu pracy staje się dla jednych dobrodziejstwem, źródłem radości i uszlachetniających przeżyć, umożliwiając im realizację osobistych aspiracji życiowych. U innych powoduje powstawanie uczucia nudy, sprzyjającej wyzwalaniu niskich tendencji i skłonności.

Oba zjawiska doprowadziły do przezwyciężenia poglądu, że sposób wykorzystania czasu wolnego jest tylko prywatną sprawą każdego człowieka. B. Suchodolski, uzasadniając konieczność społecznego wpływania na sposób wykorzystania czasu wolnego, stwierdza między innymi: „W okresie czasu wolnego od pracy tworzą się w osobowości ludzkiej szczególnie ważne składniki, kształtuje się postawa społeczna, nawet sposób, w jaki człowiek pracuje, zależy w dużym stopniu od tego, jak wykorzystuje on czas wolny od pracy. Czas wolny od pracy ma również wielkie znaczenie dla wewnętrznego życia człowieka. Jego przeżycia osobiste, jego postawa wobec bliższych i dalszych ludzi, jego wyobraźnia i uczucia kształtują się w tym właśnie czasie — dobrze lub źle" [1].

Zrozumienie znaczenia czasu wolnego w życiu jednostki i społeczeństwa stało się bodźcem do naukowego opracowania różnych jego aspektów: fizjologicznego, psychologicznego, socjologicznego i pedagogicznego. Z badań i opracowań rodzi się „pedagogika czasu wolnego", zwana też „pedagogiką wczasów".

Teoretycy opracowujący zagadnienie „czasu wolnego" podkreślają, iż pojęcia tego nie można utożsamiać z „czasem wolnym od pracy".

„Czas wolny — stwierdza jeden z nich — oznacza ten odcinek budżetu czasu, który nie służy ani pracy zawodowej, ani dodatkowym zajęciom zarobkowym, ani spełnianiu obowiązków rodzinnych, społecznych, domowych, ani zaspokajaniu potrzeb biologicznych i porządkowych (sen, jedzenie, zabiegi higieniczne), słowem — który pozostaje do swobodnej dy-

[1] B. Suchodolski: „Współczesne problemy wychowania estetycznego". *Kwartalnik Pedagogiczny* nr 1(11), 1959, s. 7.

spozycji jednostki" [1]. Dla tak rozumianego czasu wolnego, wypełnionego odpowiednimi treściami, proponuje się za prof. A. Kryńskim przyjęcie określenia „wczasy", jako odpowiednika francuskiego „loisir", angielskiego „leisure" i rosyjskiego „otdych" [2].

Wczasy spełniają w życiu człowieka wiele funkcji. Najczęściej wyróżnia się trzy podstawowe: odpoczynek, rozrywkę i pracę nad sobą [3].

O tym, jaka funkcja dominuje we wczasach konkretnego człowieka, decyduje wiele czynników. Wśród czynników determinujących sposób wczasowania wymienia się między innymi: wiek, potrzeby organizmu, rodzaj zmęczenia, stan psychiczny człowieka, zainteresowania i zamiłowania, tradycje kulturalne, czas, dostępność urządzeń służących wczasowaniu itp.

Dysponowanie dostateczną ilością czasu wolnego i jego prawidłowe wykorzystanie to problemy szczególnie ważne w tych zawodach, które wymagają stałego rozszerzania horyzontów umysłowych, podnoszenia osobistej kultury, wzbogacania własnej osobowości, a także kompensowania zmęczenia wywołanego specyficznym procesem pracy. Do takich należy między innymi zawód nauczycielski.

Ponieważ ZNP zmierza między innymi do zapewnienia nauczycielom możliwie korzystnych proporcji między czasem pracy zawodowej i czasem wolnym oraz w miarę możliwości wpływa na sposób wczasowania swych członków, zagadnienie czasu wolnego stało się także przedmiotem zainteresowania instancji związkowych.

Potrzeby ZNP w tym zakresie były bezpośrednią przyczyną zorganizowania między innymi badań ankietowych. Z uwagi jednak na trudności związane z przeprowadzaniem szerokich i wszechstronnych badań ograniczyliśmy się jedynie do zebrania materiałów dotyczących młodych nauczycieli wiejskich, stanowiących jedną z największych grup pedagogicznych pracowników oświaty. Staraliśmy się uzyskać informacje o rozmiarach czasu wolnego młodych nauczycieli wiejskich i sposobach jego wykorzystania.

Badaniami objęto 723 młodych nauczycieli przebywających w roku 1961 na obozie szkoleniowo-wypoczynkowym ZMW w Sopocie. 97,5% badanych pracowało w szkołach wiejskich, a 4,3% w osadach i miasteczkach. Byli wśród nich reprezentanci wszystkich województw. Liczniej reprezentowane były województwa typowo rolnicze, o znacznej przewadze ludności wiejskiej. W tych województwach nauczyciele spełniają różne funkcje społeczno-pedagogiczne, a także napotykają znaczne trudności w prawidłowym wykorzystaniu czasu wolnego. Proporcje między ilością kobiet

[1] A. Kamiński: „Problematyka społeczno-wychowawcza odpoczynku i rozrywki". *Biuletyn Centralnej Poradni Amatorskiego Ruchu Artystycznego*. Warszawa 1963, s. 39.

[2] K. Wojciechowski: „Znaczenie wychowawcze i zdrowotne wczasów". Pedagogika dorosłych. PZWS. Warszawa 1962, s. 550.

[3] A. Kamiński: „Problematyka społeczno-wychowawcza odpoczynku i rozrywki". *Biuletyn CPARA*. Warszawa 1963, s. 39.

i mężczyzn odbiegały nieco od proporcji ukształtowanych w zawodzie nauczycielskim, ponieważ 78% uczestników ankiety stanowiły kobiety. 57% badanych stanowili nauczyciele o stażu do lat 3, 33,3% — od 4 do 9 lat i 9,7% — powyżej 9 lat. 78,3% badanych posiadało średnie wykształcenie pedagogiczne, 12,7% wykształcenie w zakresie SN, a 8,2% — wykształcenie wyższe. Proporcje w dziedzinie wykształcenia nauczycieli objętych ankietą odpowiadały w przybliżeniu ówczesnym proporcjom występującym na terenach województw o przewadze ludności wiejskiej. Badaniami objęto więc przeciętnych młodych nauczycieli wiejskich.

I. Budżet czasu młodych nauczycieli wiejskich

Z różnych kategorii czasu uwzględniono w badaniach przede wszystkim czas pracy zawodowej oraz czas pozostający do swodobnego, dowolnego dysponowania, czyli tzw. „czas wolny".

Nie brano pod uwagę czasu przeznaczonego na różnorodne domowe zajęcia higieniczno-gospodarcze, starając się jedynie poznać rodzaje czynności wykonywanych samodzielnie przez młodych nauczycieli.

Najbardziej istotną pozycję w budżecie czasu nauczyciela stanowią godziny pracy zawodowej. Ich liczba zależy od tygodniowego wymiaru obowiązkowych godzin pracy w szkole, od ilości godzin nadliczbowych, od czynności dodatkowych nauczyciela oraz od czasu przeznaczanego na przygotowanie się do zajęć lekcyjnych. Inne zawodowe czynności nauczyciela nie wpływają w zasadniczy sposób na czas jego pracy zawodowej.

Tygodniowy wymiar godzin pracy młodych nauczycieli w szkole ilustruje tabela 1.

Tabela 1

Tygodniowy wymiar pracy w szkole	Ilość badanych	% badanych
do 26 godzin	68	9,4
od 27 do 28 godzin	47	6,5
od 29 do 30 godzin	85	11,8
od 31 do 32 godzin	81	11,2
od 33 do 36 godzin	255	35,4
ponad 36 godzin	154	21,3
brak odpowiedzi	33	4,6

Statystyczne ujęcie tygodniowego wymiaru godzin pracy w szkole wykazuje, że młodzi nauczyciele wiejscy w roku szkolnym 1960/61 byli obciążeni znaczną ilością godzin nadliczbowych.

Zaledwie 9,4% pracowało w granicach obowiązującego tygodniowego wymiaru godzin nauczania, 86% nauczycieli posiadało godziny nadliczbowe, a w tym 23% — od 3 do 6 godzin, 35,4% od 7 do 10 godzin, a 21,3%

ponad 10 godzin nadliczbowych. 67,9% młodych nauczycieli pracowało ponad 5 godzin i 21,3% ponad 6 godzin na dobę.

Przeciętnie na nauczyciela przypadały tygodniowo 32,8 godziny zajęć w szkole. Poza tym 21,7% badanych nauczycieli posiadało dodatkowe zajęcia poza szkołą, a z tych — 14,3% w organizacjach i instytucjach oświatowo-kulturalnych.

Porównanie tygodniowego wymiaru godzin pracy w szkole ze strukturą stażu zawodowego badanych wykazuje, że nauczyciele o stażu pracy od 3 lat (stanowiący 57% badanych) byli obciążeni znaczną ilością godzin nadliczbowych.

Ten wysoki tygodniowy wymiar godzin pracy był odbiciem trudności kadrowych w szkolnictwie, a także specyficznej sytuacji szkół wiejskich. Wiele z nich to szkoły małe, o ilości godzin nadliczbowych często nie pozwalającej na zatrudnienie dodatkowego nauczyciela [1].

Jak już stwierdziliśmy, do pracy zawodowej nauczycieli wliczamy także przygotowanie się do zajęć lekcyjnych. Tygodniowy wymiar godzin przeznaczanych przez badanych nauczycieli na czynności przygotowawcze do pracy pedagogicznej w szkole ilustruje tabela 2.

Tabela 2

Przeznacza tygodniowo godzin na przygotowanie się do zajęć	Ilość badanych	% badanych
do 6 godzin	145	20,1
od 7 do 9 godzin	66	9,1
od 10 do 12 godzin	201	27,8
ponad 12 godzin	273	37,8
brak odpowiedzi	38	5,3

W tym zakresie zarysowują się wśród młodych nauczycieli widoczne dysproporcje. 20,1% poświęcało tygodniowo na prace przygotowawcze do zajęć w szkole zaledwie do 6 godzin, a 27,8% ponad 12 godzin [2].

Ankietowany nauczyciel przeznaczał przeciętnie na te prace około 10,9 godziny tygodniowo. Stanowi to w przybliżeniu 1/3 tygodniowego czasu bezpośredniej pracy w szkole, przypadającego na każdego z badanych nauczycieli.

Biorąc pod uwagę małe doświadczenie pedagogiczne badanej grupy nauczycieli należałoby uznać, iż za mało czasu przeznaczali oni na tak istotne

[1] Rocznik Statystyczny z roku 1963 informuje, że szkoły podstawowe zatrudniające do 3 nauczycieli stanowią 33,5% wszystkich szkół oraz 39,1% szkół podstawowych na wsi. Str. 363 Tab. 11 (485). Na 273 uczestników ankiety 448 pracowało w szkołach zatrudniających do 5 nauczycieli.

[2] Dla wyjaśnienia przyczyn tych dysproporcji należałoby rozszerzyć zakres przeprowadzonych badań oraz uzupełnić je wywiadami lub bezpośrednimi obserwacjami.

czynności, jakie wiążą się z przygotowaniem do codziennych zajęć dydaktycznych.

Szczególne zastrzeżenia budzić musi ta grupa nauczycieli, która przeznaczała na ten cel tylko do 6 godzin tygodniowo, słabe przygotowanie się do zajęć lekcyjnych jest bowiem jedną z istotnych przyczyn niskiej efektywności nauczania.

Po zsumowaniu obu składników czasu pracy zawodowej okazuje się, że każdy z badanych nauczycieli pracował zawodowo przeciętnie 43,2 godziny tygodniowo. Jest to wymiar wyższy od ustawowego czasu pracy urzędnika państwowego.

Na bilans czasu młodego nauczyciela wiejskiego w dużym stopniu wpływają warunki życia na wsi. Nie korzysta on najczęściej z tych udogodnień, do których przyzwyczaili się mieszkańcy miast. Znaczna liczba badanych nauczycieli wykonuje różnorodne prace gospodarcze i domowe. Niektóre rodzaje tych prac ilustruje tabela 3.

Tabela 3

Wykonywne prace domowe i gospodarcze	Kobiety		Mężczyźni		Razem	
	Ilość	%	Ilość	%	Ilość	%
Sprząta	460	81,4	64	40,5	524	72,5
Pierze	423	74,9	30	18,9	453	62,7
Dokonuje zakupów	403	71,3	73	46,2	476	65,8
Wykonuje wszystkie prace domowe	306	54,2	37	23,4	343	47,4
Pracuje w ogrodzie	139	24,6	45	28,5	184	25,4
Opiekuje się dziećmi	57	10,1	22	13,9	79	10,9
Pracuje w gospodarstwie rolnym	47	8,3	22	13,0	69	9,5
Nie wykonuje żadnych prac	18	3,2	20	12,6	38	5,2
Brak odpowiedzi	18	3,2	9	5,7	27	3,7

Ogromna większość badanych, jak to wynika z powyższej tabeli, jest obciążona różnorodnymi zajęciami domowymi.

Część z wymienionych prac uznaje się powszechnie nie tylko za ciężkie, ale i za czasochłonne, jak np. pranie, praca w gospodarstwie rolnym itp. Inne, choć wyglądają na pozór dosyć niewinnie, np. dokonywanie zakupów, sprawiają młodym nauczycielom wiele trudności.

54,2% uczestników ankiety sygnalizowało trudności w zaopatrywaniu się w artykuły pierwszej potrzeby, głównie z powodu braku w sklepach wiejskich odpowiedniego asortymentu towarów.

Większość badanych napotyka trudności w korzystaniu z usług miejskich placówek handlowych, gdyż 70% mieszka w odległości ponad 11 km od miasta powiatowego, a część pracuje we wsiach odległych od przystanków PKS i stacji PKP.

Do pozytywnych zjawisk można zaliczyć małe zaangażowanie młodych nauczycieli do prac we własnych gospodarstwach rolnych.

Znaczne dysproporcje obserwujemy w obciążeniu pracami gospodarczo-domowymi mężczyzn i kobiet. Nauczycielki wykonują przeciętnie dwukrotnie więcej czynności gospodarczo-domowych niż nauczyciele. Sytuacja taka ogranicza z pewnością wydatnie czas wolny kobiet.

Nauczyciele ci są również poważnie zaangażowani w pracę społeczno-oświatową w środowisku [1].

Za czas wolny uznajemy ten odcinek czasu, który pozostaje do swobodnej dyspozycji człowieka [2].

Między czasem pracy zawodowej i czasem wolnym istnieje stosunek proporcjonalności odwrotnej. Kiedy maleje czas pracy zawodowej, odpowiednio rośnie czas wolny i odwrotnie. Przy znacznym obciążeniu młodych nauczycieli obowiązkami zawodowymi, społecznymi i domowymi należy oczekiwać, że ich czas wolny będzie niewielki. Tezę taką potwierdzają wypowiedzi badanych.

Na pytanie, czy dysponują „czasem wolnym", pozytywnie odpowiada 534 badanych, tj. 73,9%, a negatywnie — 102, czyli 14,1%. 12% badanych nie dało żadnej odpowiedzi. Należy przy tym zaznaczyć, że na pytanie to odpowiedziało pozytywnie 77,5% nauczycieli samotnych (w tym 76,6% kobiet i 82% mężczyzn), a z pozostających w związku małżeńskim tylko 58,6% (62,2% kobiet i 53,4% mężczyzn).

Obowiązki rodzinne poważnie absorbują więc nauczycieli i znacznie ograniczają ich czas wolny.

Dokładniejsza analiza ilościowa wolnego czasu badanych nauczycieli wykazuje kilka ciekawych prawidłowości.

Większość nauczycieli stwierdzających posiadanie czasu wolnego nie ma go wiele. Czas wolny 42,1% tych nauczycieli sięga do 12, a 20,8% od 13 do 18 godzin tygodniowo. Czasem powyżej 18 godzin dysponuje zaledwie 23,9% badanych.

Mężczyźni dysponują większą ilością czasu wolnego niż kobiety. Czasem wolnym w granicach do 12 godzin tygodniowo dysponuje 46,3% nauczycielek i 33,6% nauczycieli, natomiast powyżej 12 godzin tygodniowo — 45,9% kobiet i 56,6% mężczyzn.

Dysproporcje te są znacznie ostrzejsze między nauczycielami samotnymi i żonatymi. Żonaci mają znacznie mniej czasu do swobodnego wykorzystania niż ich koledzy nieżonaci.

Czasem wolnym do 12 godzin tygodniowo dysponuje 41,4% nauczycieli samotnych i 55,9 żonatych, a powyżej 12 godzin — 50,4% samotnych i tylko 35,4% pozostających w związku małżeńskim.

[1] H. Witkowska: „O społecznej roli nauczyciela", *Nauczyciel, Szkoła, Środowisko*, Biuletyn Wydz. Pedagogicznego ZG ZNP. Warszawa 1963, nr 7/26, s. 67.

[2] A. Kamiński: „Problematyka społeczno-wychowawcza odpoczynku i rozrywki". *Biuletyn CPARA*, Warszawa 1953, s. 39.

Oznacza to, że nauczycielki, a także nauczyciele i nauczycielki pozostający w związku małżeńskim są znacznie bardziej obciążeni różnymi obowiązkami niż pozostałe grupy pedagogów. Prawidłowość tę w skali masowej potwierdza na każdym kroku życie.

Nasze wypowiedzi ankietowe wykazały, że budżet czasowy młodego nauczyciela wiejskiego w roku 1961 kształtował się niepomyślnie.

Znaczną pozycję stanowił w nim czas pracy zawodowej, a stosunkowo małą — czas wolny. W praktyce oznacza to, że młodzi nauczyciele wiejscy nie dysponują dostateczną ilością czasu na pracę nad sobą, na zaspokajanie swoich zainteresowań i zamiłowań, na rozrywkę i aktywny wypoczynek. Stan taki nie może sprzyjać ich rozwojowi intelektualnemu i kulturalnemu, a także dojrzewaniu społeczno-pedagogicznemu.

II. Treści czasu wolnego młodych nauczycieli

Pytanie dotyczące sposobu wykorzystania czasu wolnego spotkało się z powszechnym zainteresowaniem. Uczestnicy ankiety wskazywali, jak najczęściej spędzają czas wolny. Wypowiedzi uczestników w ujęciu statystycznym charakteryzuje tabela 4.

Tabela 4

Wykorzystują czas najczęściej na:	Nauczyciele razem		Kobiety		Mężczyźni	
	Ilość	%	Ilość	%	Ilość	%
Czytanie z książek lub czasopism	641	88,7	517	91,5	124	78,5
Słuchanie radia, oglądanie telewizji	502	69,4	390	69,0	112	70,8
Praca społeczna	397	54,9	303	53,6	94	59,5
Oglądanie filmów	370	51,2	293	51,9	77	48,7
Dokształcanie się	303	41,9	217	38,4	86	54,4
Zabawa, rozrywka [1]	220	30,4	178	31,5	42	26,6
Rozmowy i dyskusje	217	30,0	168	29,7	49	31,0
Uprawianie sportu lub turystyki	159	21,9	99	17,5	60	37,9
Zajęcia amatorskie	126	17,4	90	15,9	36	22,8
Oglądanie meczów i pokazów sportowych	83	11,5	50	8,9	33	20,9
Zajęcia w gospodarstwie (ogrodzie)	77	10,8	52	9,2	25	15,8
Gry w karty	67	9,2	41	7,3	26	16,5
Całkowicie biernie	6	0,8	5	0,9	1	0,6

[1] Zabawa i rozrywka (w świetlicy, domu kultury, szkole, u koleżanek i kolegów itp.).

Zestawienie sposobów wykorzystania czasu wolnego przez nauczycieli wiejskich nasuwa sporo refleksji. Najogólniej można powiedzieć, że są one w ogromnej swej większości wartościowe.

Główne pozycje zajmują: czytelnictwo — 88,7%, słuchanie radia i telewizji — 69,4%, praca społeczna — 54,9%, oglądanie filmów — 51,2% i dokształcanie się — 41,9% uczestników ankiety.

Charakterystyczne, że gra w karty zajmuje przedostatnią pozycję w treściach czasu wolnego młodych nauczycieli wiejskich. Wymieniło ją 16,5% mężczyzn i 7,3% kobiet.

Stosunkowo mało uwagi przywiązywali młodzi nauczyciele do dokształcania się. Jest ono wymieniane tylko przez 41,9% uczestników. Porównanie 6 miejsca, jakie zajmuje dokształcanie się, z pierwszą lokatą czytelnictwa nasuwa wniosek, że w czytelnictwie młodych nauczycieli literatura naukowa nie stanowi istotnej pozycji.

Pewne różnice w wykorzystywaniu czasu wolnego zarysowują się między mężczyznami i kobietami. Dotyczą one zwłaszcza niektórych pozycji. Czytanie książek i czasopism wymienia 91,5% kobiet i 78,5% mężczyzn, dokształcanie się 38,4% nauczycielek i 54,4% nauczycieli, uprawianie sportu lub turystyki 17,5% kobiet i 37,9% mężczyzn. Mężczyźni przywiązują też większą wagę do meczów i pokazów sportowych, pracy społecznej i zajęć w gospodarstwie, kobiety zaś do oglądania filmów oraz zabaw i rozrywek.

Można by więc powiedzieć, iż w treści czasu wolnego nauczycielek istnieje więcej elementów wczasowania biernego, u mężczyzn zaś — aktywnego.

W treści czasu wolnego całej badanej grupy nauczycieli przejawiają się 3 podstawowe funkcje wczasów; odpoczynek, rozrywka i praca nad sobą.

Kilku nauczycieli zgłosiło wątpliwość, czy czas przeznaczony na pracę społeczną można zaliczyć do kategorii czasu wolnego. Jest to rezultat dość powszechnego w szeregach nauczycielskich przekonania, że działalność społeczna łączy się ściśle z pracą pedagogiczną i jest w pewnym sensie obowiązkiem nauczyciela. W warunkach powszechnego akcentowania przez administrację szkolną i władze związkowe konieczności społecznego angażowania się nauczycieli i łączenia pracy pedagogicznej z działalnością społeczną traci ona czasem dobrowolny charakter, a staje się jednym z obowiązków. Podobne uwagi można zgłosić także do czasu wolnego wykorzystywanego przez nauczycieli na dokształcanie się.

III. Czytelnictwo młodych nauczycieli wiejskich

Czytelnictwo zajmowało i zajmuje wysoką pozycję w życiu nauczycieli. Potwierdzają to również nasze badania. Czytelnictwo książek i czasopism

zajmuje zdecydowanie pierwsze miejsce w treści czasu wolnego młodych nauczycieli.

W ankiecie zadaliśmy pytanie, czy młodzi nauczyciele wiejscy lubią czytać książki. Na pytanie to odpowiedziało pozytywnie 92,3% uczestników ankiety, negatywnie — 2,1, a 5,5% odpowiedzi nie udzieliło. Pozytywną odpowiedź dało 92,7% nauczycielek i 91,1% nauczycieli.

Organizatorów ankiety interesowało, jakie motywy tkwią u podstaw procesu czytelnictwa książek przez młodych nauczycieli wiejskich. Statystyczne opracowanie tych motywów przedstawia tabela 5.

Tabela 5

Motywy czytania książek	Nauczyciele razem		Kobiety		Mężczyźni	
	Ilość	%	Ilość	%	Ilość	%
Rozszerzają wiadomości o świecie	479	66,3	384	67,9	95	60,1
Pomagają w pracy zawodowej	449	62,1	355	62,8	94	59,5
Pomagają w rozwiązywaniu życiowych problemów i trudności	358	49,5	281	49,8	77	48,6
Dają rozrywkę	310	42,8	252	44,6	58	36,7
Pozwalają oderwać się od rzeczywistości	254	35,1	218	38,6	36	22,8
Zabijają nudę	235	32,5	194	34,3	41	25,9
Brak odpowiedzi	25	3,5	13	2,3	12	7,6

Motywacja ta jest bardzo charakterystyczna. Zdecydowane pierwszeństwo znajdują w niej elementy poznawcze, pedagogiczne i życiowo-praktyczne. Na dalszych pozycjach znalazły się motywy charakteru emocjonalnego. Podane motywy odbiegają od przeciętnych motywacji czytelniczych i wskazują na znaczną dojrzałość intelektualną młodych nauczycieli. Odpowiadają one w dużym stopniu dążeniom ZNP do pogłębienia procesów samokształceniowych wśród nauczycieli. Oparcie samokształcenia o powstałe i skrystalizowane już zainteresowania gwarantowałoby jego skuteczność.

U 35,1% nauczycieli znalazło wyraz także dążenie do oderwania się poprzez książkę od rzeczywistości. Oznacza to, że wśród części młodych nauczycieli książka wypełnia również złożone funkcje kompensacyjne.

Jedną z podawanych przyczyn czytelnictwa jest nuda. Ten motyw nie odgrywa zasadniczej roli w badanej grupie nauczycieli, wymaga jednak uwzględnienia w pracy nad kształtowaniem gustów czytelniczych nauczycieli.

O znacznym zainteresowaniu czytelnictwem młodych nauczycieli świadczy szereg innych zjawisk i tendencji.

64,7% badanych nauczycieli posiadało jakiś własny księgozbiór. Większe zainteresowanie kompletowaniem własnych bibliotek obserwujemy wśród mężczyzn. Własne księgozbiory miało bowiem 74,7% mężczyzn i 61,9% kobiet. Są to na ogół małe księgozbiory, liczące do 100 pozycji (13% badanych posiadało biblioteczki liczące ponad 100 i 4,6% — ponad 200 tomów).

Korzystali oni nadto z różnych bibliotek: publicznych (72,8%), pedagogicznych (64,6%), szkolnych (20,1%) i naukowych (10%). Biblioteki publiczne i pedagogiczne w największym stopniu zaspokajały więc potrzeby czytelnicze badanych nauczycieli. Stosunkowo małą rolę odgrywały biblioteki szkolne. Jest to prawdopodobnie rezultat ich słabego wyposażenia w pozycje odpowiadające zainteresowaniom nauczycieli.

Same motywy nie charakteryzują dostatecznie treści zainteresowań czytelniczych młodych nauczycieli wiejskich. Treść tych zainteresowań w większym stopniu obrazują odpowiedzi na pytanie: „Jakie książki najchętniej czytasz?" Statystyczne ujęcie tych odpowiedzi zawiera tabela 6.

Tabela 6

Rodzaj literatury	Nauczyciele razem		Kobiety		Mężczyźni	
	Ilość	%	Ilość	%	Ilość	%
Literatura historyczna	365	50,5	282	49,9	83	52,5
Literatura kryminalna	326	45,1	269	47,4	57	36,1
Literatura podróżnicza	314	43,4	252	44,6	62	39,2
Literatura wojenna	252	34,9	173	30,6	79	50,0
Literatura psychologiczno-obyczajowa dawna	249	34,4	196	34,7	53	33,5
Literatura psychologiczno-obyczajowa współczesna	234	32,4	183	32,4	51	32,3
Literatura popularnonaukowa	228	31,5	155	27,4	73	46,2
Literatura fantastyczna	135	18,7	105	18,6	31	19,6
Wyłącznie literatura fachowo-pedagogiczna	47	6,5	31	5,5	16	10,1
Inna literatura	36	5,0	20	3,5	16	10,1
Wyłącznie literatura naukowa	9	1,2	4	0,7	5	3,2

Z wypowiedzi wynika, że literatura młodej generacji nauczycieli to przede wszystkim literatura historyczna, kryminalna i podróżnicza. Literaturę tę najchętniej czytało od 43,4 do 50,5% badanych.

Druga wyraźnie zarysowująca się grupa obejmuje literaturę wojenną, psychologiczno-obyczajową i popularnonaukową. Posiada ona wśród badanych nauczycieli od 31,5 do 34,9% zwolenników.

Stosunkowo nieliczna grupa młodych nauczycieli stwierdziła, że naj-

chętniej czyta literaturę fachowo-pedagogiczną. Myślę, że w pewnym stopniu wpłynęło na ten wynik sformułowanie: „wyłącznie literatura fachowo-pedagogiczna".

W zestawieniu widoczne jest zróżnicowanie zainteresowań czytelniczych w zależności od płci. Wspólna dziedzina znacznych zainteresowań czytelniczych — to literatura historyczna. Książki o tematyce historycznej czyta chętnie 49,9% nauczycielek i 52,5% nauczycieli.

Nauczycielki najchętniej czytają pozycje historyczne, kryminalne i podróżnicze. Zainteresowania czytelnicze nauczycieli są natomiast szersze i koncentrują się wokół literatury historycznej, wojennej, popularnonaukowej i podróżniczej.

Literatura kryminalna w czytelnictwie kobiet zajmuje drugie, w czytelnictwie zaś mężczyzn — dopiero piąte miejsce, natomiast literatura popularnonaukowa w zainteresowaniach mężczyzn zajmuje trzecią, kobiet — siódmą pozycję.

Mężczyźni chętniej sięgają także do literatury fachowo-pedagogicznej i naukowej.

W czytelnictwie mężczyzn wyraźniejsze miejsce zajmują elementy poznawcze, a w czytelnictwie kobiet — elementy rozrywkowe.

W ankiecie zapytaliśmy także o pozycję literacką, która zrobiła na badanych największe wrażenie.

Porządkując wskazane przez nauczycieli pozycje według częstotliwości ich występowania w ankietach, otrzymujemy następujący wykaz:

1. „Komu bije dzwon" E. Hemingwaya
2. „Spiżowa brama" T. Brezy
3. „Los człowieka" M. Szołochowa
4. „Stary człowiek i morze" E. Hemingwaya
5. „Tragedia amerykańska" T. Dreisera
6. „Młode lwy" I. Shawa
7. „Cichy Don" M. Szołochowa
8. „Pożegnanie z bronią" E. Hemingwaya
9. „Wczorajsza młodość" E. Jackiewiczowej
10. „Drewniany różaniec" N. Rolleczek.

Są to pozycje wymieniane przez 3 do 8 uczestników ankiety.

Wśród pozycji wymienianych dwukrotnie znalazły się: „Dżuma" Camusa, „Dziewczęta szukają drogi" Jackiewiczowej, „Krzyżacy" Sienkiewicza, a także „Trędowata" Mniszkówny.

Wymieniane tytuły wskazują na żywe zainteresowanie młodych nauczycieli tematyką współczesną.

Zainteresowanie literaturą współczesną nie oznacza, że młodzi pedagodzy wykorzystują w pełni tę literaturę w pracy pedagogicznej. W odpowiedzi na pytanie, czy istnieje autor, którego szczególne umiłowanie chcieliby wpoić swoim uczniom, większość wymienia klasyków literatury polskiej (H. Sienkiewicz — 14,5%, I. Kraszewski — 8,4%, A. Mickiewicz —

8,3%, M. Konopnicka — 7,2%, S. Żeromski — 3,3%, J. Słowacki — 1,8% i B. Prus — 1,2%).

A. Przecławska stwierdziła, że młodzi nauczyciele mieli gusty czytelnicze raczej tradycyjne, a książkę traktowali jako rozrywkę[1]. Badana przez nas grupa nauczycieli wygląda pod tym względem korzystniej, chociaż rys ten jest charakterystyczny także i dla niej, zwłaszcza w zakresie wykorzystywania literatury w pracy wychowawczej.

W życiu współczesnego człowieka ogromną rolę odgrywa prasa — czasopisma i gazety. Dlatego też zainteresowaliśmy się czytelnictwem prasy u badanych młodych nauczycieli wiejskich.

211 badanych, czyli 29,2%, nie udzieliło żadnej odpowiedzi na pytanie o prenumeratę i czytelnictwo gazet, gdy inni twierdzą, że prenumerują i czytają po kilka dzienników.

Najbardziej popularne wśród młodych nauczycieli są dzienniki lokalne. Prenumeruje je 22,3%, czyta systematycznie 23,9% (lecz nie prenumeruje) i czyta przypadkowo 3,6% badanych nauczycieli[2]. Z innych dzienników do bardziej rozpowszechnionych wśród młodych nauczycieli należą: *Trybuna Ludu* i *Express Wieczorny, Życie Warszawy, Sztandar Młodych, Dziennik Ludowy, Gromada — Rolnik Polski* i inne mają bardzo nikłą ilość prenumeratorów i czytelników wśród omawianej grupy młodych nauczycieli wiejskich.

Do najpopularniejszych czasopism należy *Głos Nauczycielski.* Prenumeruje go 42,3%, czyta systematycznie 10,5%, a czyta przypadkowo 1,8% objętych ankietą. Drugą pod względem poczytności pozycję wśród młodych nauczycieli zajmuje *Przekrój* z 10% prenumeratorów oraz z 10,8% systematycznych i 7,2% przypadkowych czytelników. Jedno z czasopism kobiecych (*Filipinka, Kobieta i Życie, Przyjaciółka*) prenumerowało 17,2%, czytało systematycznie 14,4% i czytało przypadkowo 10,5% badanych. Czasopisma przedmiotowe prenumeruje 7,2%, czyta systematycznie 9,2%. *Wychowanie* prenumeruje 4,6% i czyta systematycznie 4,7% nauczycieli.

Inne czasopisma (*Polityka, Przegląd Kulturalny, Życie Szkoły, Nowa Wieś, Poznaj swój kraj, Film, Panorama Śląska itd.*), brane pojedynczo, mają bardzo mało zwolenników, lecz łącznie prenumeruje je 39,7%, a systematycznie czyta 30,1% nauczycieli objętych ankietą.

Młodzi nauczyciele poszukują w czasopismach różnych treści. Przedmiotem ich zainteresowań są utwory literackie, publikacje na tematy oświatowo-kulturalne, polityczne i gospodarcze, reportaże, rozrywki umysłowe itp. Istotne różnice w tym zakresie ujawniły młode nauczycielki i młodzi nauczyciele. Nauczycielki interesują się przede wszystkim odcinkami po-

[1] A. Przecławska: „Książka w życiu młodzieży współczesnej". Nasza Księgarnia, Warszawa 1962, s. 101.

[2] W ankiecie wyróżniono: prenumeratę, stałe czytelnictwo i przypadkowe czytelnictwo. Stąd dane liczbowe dotyczą różnych nauczycieli.

wieści i opowiadaniami, działami humoru oraz publikacjami na tematy oświatowo-kulturalne, a słabiej publikacjami politycznymi, gospodarczymi i naukowymi. Nauczyciele zaś na czołowym miejscu stawiają wiadomości polityczne, interesują się problematyką oświatowo-kulturalną, naukową i ekonomiczną, a znacznie mniej uwagi przykładają do treści dostarczających rozrywki.

Nauczycielki poszukują materiałów o zabarwieniu uczuciowym, mężczyźni zaś konkretnych wiadomości o świecie, wydarzeniach i życiu.

Zarówno sam zasięg, jak i kierunki zainteresowań czytelnictwem czasopism i gazet ze strony badanych nie odpowiadają jeszcze zadaniom nauczyciela-wychowawcy i działacza społeczno-kulturalnego dzisiejszej doby.

Dlatego też doniosłym problemem jest zwiększenie wysiłków w zakresie kształtowania tych zainteresowań przez organizacje i instytucje pracujące z młodą kadrą nauczycielską, a w szczególności przez ZNP.

IV. Z życia kulturalnego młodych nauczycieli wiejskich

W miarę rozwoju społeczeństwa systematycznie wzrasta rola wartości kulturowych w życiu człowieka. Dobra, o których nawet nie marzono w niedalekiej jeszcze przeszłości, stają się dziś przedmiotem powszechnych zainteresowań ludzi.

Wzrastającą rolę wartości kulturowych w życiu współczesnych ludzi podkreśla wielu znawców tych zagadnień. „Musimy przewidywać, że coraz większego znaczenia nabierać będzie amatorstwo kulturalne. Zarówno amatorska działalność kulturalna wszelkich rodzajów, jak i korzystanie z wartości kulturalnych będzie musiało wypełnić wolny czas, ukształtować sferę przeżyć, których brak w procesie automatyzowanej pracy".[1]

ZNP, doceniając rolę tych wartości w kształtowaniu osobowości wychowawcy, rozwijał od dawna działalność kulturalną wśród nauczycieli.

O skuteczności poczynań ZNP w tym zakresie świadczą między innymi pozytywnie nasze badania ankietowe. Objęta nimi grupa młodych pedagogów wykazuje żywe zainteresowania dobrami kultury i należy do grona ich aktywnych konsumentów.

Do poważniejszych przejawów życia kulturalnego tradycyjnie zaliczamy pobyt w teatrze i udział w koncertach. W ostatnich latach wysoką pozycję osiągnął film, a także inne dziedziny sztuki.

Wśród młodych nauczycieli wiejskich największą popularnością cieszy się film. Na 723 uczestników ankiety tylko 21, czyli 2,9%, stwierdza, że nie uczęszcza do kina, natomiast 90,7% podaje, że uczestniczy w seansach filmowych. Częstotliwość korzystania z kina w skali rocznej przedstawia poniższa tabela.

[1] S. Żółkiewski: „Kultura mas i kultura współczesna". *Pedagogika dorosłych*, PZWS, Warszawa 1962, s. 65.

Potwierdza ona ogromną popularność kina wśród młodych nauczycieli. Prawie 47,6% nauczycieli uczęszcza na filmy częściej niż 2 razy w miesiącu, a 24,8% ponad 4 razy w miesiącu. Kino cieszy się popularnością zarówno u nauczycielek, jak i u nauczycieli.

Tabela 7

Ile razy w roku bywasz w kinie?	Nauczyciele razem		Kobiety		Mężczyźni	
	Ilość	%	Ilość	%	Ilość	%
do 5 razy	23	3,2	19	3,4	4	2,5
6 do 12 razy	157	23,1	135	23,7	32	20,3
od 13 do 24 razy	122	16,9	90	15,9	32	20,3
od 25 do 48 razy	165	22,8	125	22,1	40	25,2
powyżej 48 razy	179	24,8	139	24,6	40	25,2

Młodzi nauczyciele wskazali także w ankiecie, jaki film zrobił na nich ostatnio największe wrażenie. Zdecydowany prymat zdobył sobie film produkcji polskiej pt. „Krzyżacy".

O kryteriach oceny filmów przez badanych świadczą niektóre ich wypowiedzi. Podają oni najczęściej uzasadnienia pedagogiczne, moralno-etyczne i polityczne.

Również znaczną popularnością wśród młodych nauczycieli cieszy się teatr. 75,1% badanych nauczycieli uczęszcza do teatru. Z teatru nie korzysta 11,1%, a 13,8% pominęło sprawę tę milczeniem.

Przeciętną częstotliwość korzystania z teatru ilustruje tabela 8.

Tabela 8

Ile razy w roku uczęszczasz do teatru	Ogółem		Kobiety		Mężczyźni	
	Ilość	%	Ilość	%	Ilość	%
do 2 razy	188	26,0	160	28,3	28	17,7
od 3 do 6	188	26,0	138	24,4	50	31,6
od 7 do 12	140	20,6	111	19,6	38	24,0
powyżej 12	18	2,5	13	2,3	5	3,2

Wynika z niej, że 48,5% badanych bywa w teatrze co najmniej 3 razy w roku, z czego na kobiety przypada 46,3%, na mężczyzn zaś — 58,8%. Ponad 23% bywa w teatrze raz na dwa miesiące.

Jaka sztuka wystawiana w teatrze zrobiła na nich największe wrażenie? Na pytanie to odpowiedziała znaczna większość młodych kolegów. Największą popularnością cieszyły się wśród nich: „Drzewa umierają stojąc", „Łowcy głów". „Dwie barwy krwi", „Niemcy" i inne.

O wiele rzadziej młodzi nauczyciele odwiedzają sale koncertowe i wystawy.

Na pytanie o obecności na koncertach odpowiedziało negatywnie 49,2% uczestników, a na wystawach — 40,8%. Na koncerty uczęszczało zaledwie 23,2% młodych nauczycieli, a na wystawy — 30,7%.

Badania wykazały więc, że w życiu młodych nauczycieli wiejskich ogromną rolę odgrywa film, dość znaczną teatr, natomiast koncerty i wystawy nie są obiektem ich żywszych zainteresowań. Obok braku trwałych i głębszych upodobań znaczny wpływ na ukształtowanie się takiej sytuacji miała także stosunkowo mała dostępność koncertów i wystaw dla tzw. nauczyciela z terenu.

Do powszechnych form rozrywki młodych nauczycieli wiejskich należą zabawy taneczne. Uczęszczało na nie 75,5% badanych, 9,1% uczestników ankiety stwierdziło, że nie uczestniczyli w zabawach, a 15,4% nie udzieliło żadnej odpowiedzi.

Znaczna ilość (49,2%) młodych nauczycieli wiejskich odwiedza także kawiarnie.

Młodzi nauczyciele wykorzystują także swój czas wolny na uprawianie czegoś, co można by określić mianem „hobby".

Te specjalne zamiłowania młodych nauczycieli wiejskich ilustruje tabela 9.

Tabela 9

Rodzaj zamiłowań	muzyka	sport	kolekcjonerstwo	malarstwo	brydż	narty	wędkarstwo	praca pisarska	rzeźba	myślistwo	turystyka
Ilość nauczycieli	238	195	79	68	38	56	35	16	15	14	13
% nuczycieli	32,9	26,9	10,9	9,4	8,0	7,7	4,9	2,2	2,1	1,9	1,8

Znaczna ilość tych zamiłowań jest bardzo przydatna w pracy pedagogicznej i społeczno-oświatowej. Muzyka, sport, malarstwo, rzeźba z pewnością sprzyjają wzbogaceniu życia duchowego nauczyciela i umożliwiają wykorzystanie przeżytych treści w pracy pedagogicznej i społeczno-oświatowej.

Sporo czasu poświęcają także młodzi nauczyciele na pracę oświatowo-kulturalną w ZMW. Najczęściej jest to praca odpowiadająca potrzebom środowiska oraz osobistym zainteresowaniom i zamiłowaniom.

Nauczyciele prowadzą w ZMW dość różnorodne formy pracy społecznej: oświatowe, kulturalne, artystyczne i sportowe. Każda z tych form pracy wymaga jednak odpowiedniego przygotowania. Nie mają go w dostatecznym stopniu nasi młodzi pedagodzy. Większość z nich zdaje sobie sprawę ze swych braków i pragnie je uzupełnić w drodze dokształcania.

Pragną oni dokształcać się w kierunkach artystycznych, szczególnie

przydatnych w pracy pozalekcyjnej z dziećmi, oraz w zakresie działalności kulturalnej wśród dorosłych.

Na podstawie wycinkowych badań nie można wydawać ocen dotyczących poziomu kulturalnego młodej kadry nauczycielskiej ani też nie można wyciągać wniosków w sprawie programu pracy kulturalnej wśród nauczycieli. Niemniej badania te potwierdzają, że rozwijana wśród nauczycieli działalność ZNP rozszerza i pogłębia zainteresowania kulturalne kadry nauczycielskiej, sprzyja jej społeczno-kulturalnej aktywizacji, a także pogłębia nurt pracy wychowawczej wśród dzieci.

*

* *

Od współczesnego nauczyciela wymaga się twórczego stosunku do pracy dydaktyczno-wychowawczej, wyposażania dzieci w wiedzę, kształtowania odpowiednich postaw społeczno-moralnych oraz usuwania przeszkód hamujących wszechstronny rozwój dziecka. Zadań tych nie jest w stanie skutecznie realizować nauczyciel przeciążony pracą, nie dysponujący dostateczną ilością czasu wolnego. Zadaniem władz szkolnych i ZNP jest stworzenie młodej kadrze pedagogów korzystniejszych warunków do własnego rozwoju i samodoskonalenia.

Skromny ilościowo czas wolny młodych nauczycieli wiejskich jest przez nich wykorzystywany w zasadzie prawidłowo. Treść czasu wolnego młodych nauczycieli wiejskich można uznać za sprzyjającą ich rozwojowi ogólnemu, pedagogicznemu i społecznemu.

Dużą rolę w życiu młodych nauczycieli spełnia książka i wydawnictwa prasowe. Zainteresowania czytelnicze badanej grupy nauczycieli są rozwinięte. Młodzi nauczyciele szukają w nich rozrywki, a także odpowiedzi na nurtujące ich życiowe wątpliwości. Korzystają z bibliotek powszechnych, pedagogicznych i szkolnych. Prawidłowe zaopatrzenie tych bibliotek w literaturę piękną i naukową to jedna ze skutecznych dróg prawidłowego kształtowania gustów i zainteresowań czytelniczych młodych nauczycieli wiejskich oraz wzbogacania ich życia intelektualnego.

Wśród badanych nauczycieli widzimy ogromne zainteresowanie obcowaniem z dobrami kultury, a także znaczne zainteresowanie problematyką społeczno-kulturalną. Dla pomyślnego rozwoju społeczno-kulturalnego młodych nauczycieli konieczne jest stwarzanie warunków do stałego zaspokajania już powstałych i kształtowania nowych zainteresowań i zamiłowań.

Można zaryzykować twierdzenie, iż młody nauczyciel ma minimum warunków po temu, aby kontynuować i umacniać piękne zawodowe i społeczno-kulturalne tradycje związkowego nauczycielstwa.

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

OŚWIATA I SZKOLNICTWO NA ZIEMIACH ZACHODNICH W OKRESIE XX-LECIA

Uwagi wstępne

Niniejsza bibliografia została opracowana na podstawie materiałów zgromadzonych w kartotece Zakładu Dokumentacji i Informacji Pedagogicznej Instytutu Pedagogiki. Obejmuje ona wybrane druki zwarte i atykuły, zaopatrzone w krótkie adnotacje treściowe.

Materiał ujęty został w następujących działach:

I. Stan szkolnictwa i oświaty na Ziemiach Zachodnich. Opracowania ogólne
II. Oświata i szkolnictwo w poszczególnych województwach Ziem Odzyskanych
III. Problematyka pracy pedagogicznej w szkole i poza szkołą na Ziemiach Zachodnich.

Materiał poszczególnych działów zagadnieniowych podany został w układzie alfabetycznym.

I. STAN SZKOLNICTWA I OŚWIATY NA ZIEMIACH ZACHODNICH OPRACOWANIA OGÓLNE

Druki zwarte

1. NOWAKOWSKI STEFAN: Adaptacja ludności na Śląsku Opolskim. Poznań 1957. Instytut Zachodni. Czynniki adaptacji. *Szkoła*, s. 126—129.
   Analiza materiałów socjologicznych zebranych na Śląsku Opolskim w mieście Z.
2. ODBUDOWA ZIEM ODZYSKANYCH (1945—1955). Praca zbiorowa pod red. Kazimierza Piwarskiego, Stanisławy Zajchowskiej. Poznań 1957, Instytut Zachodni, ss. 491, nlb 1.
   Z treści: Osiągnięcia oświatowe i kulturalne: Kaczorowski F., Zojchwski J.: Górny Śląsk; Wrzosek A.: Dolny Śląsk; Krzyżaniak Z.: Ziemia Lubuska; Myślenicki W.: Pomorze Zachodnie. Województwo szczecińskie; Dąbrowski J., Jabłoński J. (i inni): Pomorze Zachodnie. Województwo koszalińskie; Edol-Kryński: Pomorze Gdańskie. Gwiaździński St.: Warmia i Mazury.
3. OZGA WŁADYSŁAW: Organizacja szkolnictwa w Polsce. Warszawa 1960, PZWS, ss. 423, nlb.
   Rozwój polskiego szkolnictwa w latach 1945—1959 m. in. województwa: opolskie, wrocławskie, zielonogórskie, szczecińskie, koszalińskie, gdańskie i olsztyńskie.
4. PROBLEMATYKA ZIEM ZACHODNICH I PÓŁNOCNYCH W NAUCZANIU I WYCHOWYWANIU MŁODZIEŻY. Warszawa 1963 Tow. Rozwoju Ziem Zachodnich ss. III. powiel.
   Wybór materiałów z: Sesji Komisji społeczno-kulturalnej Rady Naczelnej TRZZ w Olsztynie w dniach 25—26. XI. 1961 r., Ogólnopolskiej Narady zorganizowanej przez Radę Naczelną TRZZ wspólnie z Ministerstwem Oświaty w Warszawie w dniu 17. I. 1963 r.; Sesji Rady Naukowej Zarządu Miejskiego i Wojewódzkiego TRZZ w Krakowie w dniu 21. I. 1963 r.

Artykuły

5. BOŻEK STANISŁAW: Z doświadczeń pracy oświatowej na Ziemiach Odzyskanych. *Praca Oświatowa*, 1947, nr 3/4, s. 147—151.
6. HEROK FERDYNAND: Polityka oświatowa na Ziemiach Zachodnich w okresie 15-lecia. *Nowa Szkoła*, 1960, nr 7/8, s. 1—6.

Treść: Szkolnictwo podstawowe na Ziemiach Zachodnich. Szkoły średnie ogólnokształcące. Szkolnictwo Zawodowe. Zakłady Kształcenia Nauczycieli. Szkoły specjalne. Przedszkola.

7. HEROK FERDYNAND: [Dziewiętnaście] 19 lat Ziem Zachodnich i Północnych. *Wychow.* 1964, nr II (120), s. 7—11.

Treść: Rozwój Ziem Zachodnich. Szkolnictwo na Ziemiach Zachodnich. Szkoły zawodowe. Zakłady kształcenia nauczycieli. Perspektywy rozwojowe. Odpowiedź rewizjonistom.

8. KWILECKI ANDRZEJ: Szkolnictwo i nauczyciele na Ziemiach Zachodnich w publikacjach Instytutu Zachodniego. *Przegląd Zachodni*, 1960, nr 3, s. 91—96.

9. PAPLA STANISŁAW: U progu reformy szkolnej na Śląsku. *Chowanna*, R. 7(18), 1963, zesz. 1, s. 101—121.

Treść: Wstęp — Podniesienie sprawności dydaktyczno-wychowawczej szkół. Sieć szkół podstawowych i średnich. Przygotowanie kadry nauczycielskiej. Przygotowanie bazy materialnej. Zakończenie.

10. PLENUM (VII) KC PZPR o reformie szkolnictwa podstawowego i średniego. Warszawa 1961, „Książka i Wiedza".

s. 395—404: Wojas Paweł: Przemówienie I sekretarza KW PZPR w Opolu. Sprawozdanie z zasadniczych zmian na odcinku oświaty na Ziemiach Zachodnich w okresie XX-lecia.

11. POLLAK MICHAŁ: Biuro Ziem Odzyskanych w Ministerstwie Oświaty. *Przegląd Zachodni*, 1958, nr 5, s. 79—98.

Działalność Biura Z. O. od sierpnia 1945 r. do rozwiązania w marcu 1947 r.

12. POLLAK MICHAŁ: Osiągnięcia na polu oświaty i szkolnictwa na Ziemiach Odzyskanych. *Przegląd Zachodni*, 1947, nr 3, s. 224—230.

Warunki pracy w r. 1945 oraz osiągnięcia w dwóch pierwszych latach po wyzwoleniu.

13. ROZWÓJ SZKOLNICTWA NA ZIEMIACH ZACHODNICH. *Nowa Szkoła*, 1947, nr 5—6, s. 118—120.

Dane statystyczne za lata 1945—1946: Szkoły — nauczyciele — młodzież.

14. SZCZEPAŃSKI JAN, WOSKOWSKI JAN: Nauczyciele na Ziemiach Zachodnich. *Nowa Szkoła*, 1960, nr 7/8, s. 7—13.

Treść: Pochodzenie społeczne, staż pracy, wykształcenie i dokształcanie się. Stan cywilny i rodzinny, zarobki, warunki mieszkaniowe. Prestiż nauczyciela na Ziemiach Zachodnich. Nauczyciel a władze lokalne. Nauczyciele o własnym autorytecie. Płynność kadr nauczycielskich. Identyfikacja z zawodem. Uwagi końcowe i wnioski.

15. SORWAŃSKI EDWARD: Kultura Ziem Zachodnich. I. Szkolnictwo podstawowe i średnie (Rozdział z pracy zbiorowej pt.: „Polskie Ziemie Zachodnie") Poznań 1959, Instytut Zachodni, s. 246—249.

Szkolnictwo na Z. Z. w latach 1945—1956.

16. SESJA NAUKOWA PT. SZKOŁA I NAUCZYCIEL NA ZIEMIACH ZACHODNICH. Tezy referatów. (Poznań) 1960 Zakł. Prod. Skryptów Politechniki Poznańskiej, ss. 23, 1 nlb. powiel.

Zob. też: Szajek S.: Szkoła i nauczyciel na Ziemiach Zachodnich. *Ruch Pedagogiczny*, 1960, nr 4, s. 107—110; Oracki Tadeusz: Sesja naukowa... *Przegląd Historyczno-Oświatowy*, 1960, nr 4, s. 154—156; Szwengrub L. M.: *Szkoła i nauczyciel... Kultura i Społeczeństwo*, 1960, nr 1/2, s. 304—306; Michalski W.: Sesja nauczycieli i naukowców. *Głos Nauczycielski*, 1960, nr 20, s. 4; A. K.: Sesja... *Nowa Szkoła*, 1960, nr 7/8, s. 41; Chmielowska B.: Sprawozdanie... *Przegląd Zachodni*, 1960, nr 3, s. 79—81.

17. SUCHOCKI MIECZYSŁAW: Szkoły tysiąclecia na Ziemiach Zachodnich. *Przegląd Zachodni*, 1959, nr 3, s. 3—7.

18. SUDA STEFAN: Rozwój oświaty na Ziemiach Zachodnich i Północnych. *Oświata Dorosłych*, R. 7, 1963, nr 4 (43), s. 177—185.

Sprawozdanie z działalności: repolonizacyjnej na Ziemiach Zachodnich, czytelniczej, ogólnokształcącej, liceów dla dorosłych, szkolnictwa wyższego, kulturalno-oświatowej. Art. zaopatrzony jest w 7 zestawów statystycznych od 1945—1962 r. o poszczególnych województwach.

II. OŚWIATA I SZKOLNICTWO W POSZCZEGÓLNYCH WOJEWÓDZTWACH ZIEM ODZYSKANYCH

Druki zwarte

19. BUDUJEMY 1000 SZKÓŁ (1000)-lecie SFBS na Dolnym Śląsku w 1960 roku. Wrocław 1961, RSW „Prasa", ss. 46, 1 nlb., ilustr., portr. tab.
20. DUDEK JAN: Stan i potrzeby szkolnictwa średniego ogólnokształcącego na Dolnym Śląsku. Warszawa 1959. Wyd. Rada Naukowa TRZZ. Na prawach rękopisu (maszynopis powielony ss. 76).
21. MUSIOŁ TEODOR: Z badań nad oświatą i kulturą na Śląsku Opolskim. Opole 1962 Instytut Śląski w Opolu, ss. 13, 3 nlb.
    Komunikaty, nr 52.
22. OŚWIATA NA OPOLSZCZYŹNIE W LATACH 1945—1959. Red. nauk. Figowa Felicja. Katowice 1961. Wyd. „Śląsk", ss. 303, 1 nlb., tab. w tekście. (Streszcz. w jęz. ros., ang. niem.) Instytut Śląski w Opolu.
    Treść: Wysłonek Seweryn: Przedmowa i wstęp.
    A. *Nauczanie:* Adamczyk Józef: Przedszkole, s. 31—52, Brandt Łazarz: Szkolnictwo ogólnokształcące, s. 53—89, Zembaty Jan, Polański Andrzej: Szkolnictwo zawodowe, s. 89—117; Świerc Piotr: Szkolnictwo artystyczne, s. 118—126. Jaroszyński Jan: Szkolnictwo specjalne i opieka nad dzieckiem osamotnionym. Gąszczyński Mieczysław: Oświata dla dorosłych, s. 150—164. B. *Kształcenie kadr:* Koza Włodzimierz: Kształcenie kadr nauczycielskich, s. 165—186. Piwońska Maria: Oświata doskonalenia kadr oświatowych, s. 187—209. Dąbrowski Stanisław: Szkolnictwo wyższe, s. 210—220. C. *Wychowanie i zajęcia pozaszkolne:* Kosturek Edward: Wychowanie fizyczne i sport., s. 221—234. Kurek Czesław: Teatr szkolny, s. 235—254. Władysław Dziwirek: Wczasy letnie dla dzieci i młodzieży, s. 255—264. Grobelny Stefan: Harcerstwo w szkole, s. 265—280. D. *Wydawnictwo szkolne:* Musioł Teodor: Społeczne Budownictwo Szkolne, s. 281—293.
    Rec.: Wystup Wojciech: *Odra*, 1962, nr 5, s. 93—94. Żmij Danuta: *Nowe Książki*, 1962, nr 8, s. 462.
23. STAN I ZADANIA SZKOLNICTWA WOJEWÓDZTWA OLSZTYŃSKIEGO w świetle uchwał VII Plenum KC PZPR. Olsztyn 1961 (Druk „Pojezierze") ss. 2 nlb. 52, tabl., powiel.
24. ZAWADZKI ALEKSANDER: Odbudowa i budowa szkół w województwie śląsko-dąbrowskim. Sprawozdanie z Funduszu Odbudowy Szkół za rok 1947. Katowice 1948, ss. 23.

Artykuły

25. BACHUCKI JAN: Szkoła polska na Mazurach i Warmii. Komunikat Działu Informacji Naukowej. Olsztyn 1946. Wyd. Instytut Mazurski w Olsztynie. *Komunikaty Warmińsko-Mazurskie* 1946, nr 4, 5, 6 s. 1—16.
    O zadaniach szkoły na Warmii i Mazurach po wyzwoleniu. Stan szkolnictwa w r. 1945. Osiągnięcia po jednym roku pracy. Tabele porównawcze ilustrują odbudowę.
26. BRANDT ŁAZARZ: Rola i znaczenie PPR (w odbudowie oświaty na Opolszczyźnie w 1945 r.). *Biuletyn Nauczyciela Opolskiego*, 1962, nr 1/13, s. 23—27.
27. BRANDT ŁAZARZ: Szkolnictwo na Opolszczyźnie w latach 1945—1960. *Biuletyn Nauczyciela Opolskiego*, 1960, nr 2, s. 37—42.
28. DROBNY WŁADYSŁAW: Szczeciński plan rozwoju szkolnictwa. *Pomorze*, 1958, nr 22, s. 2, 6.
29. FIUTOWSKI ADAM: Dorobek jednego roku. Rozwój szkolnictwa na Dolnym Śląsku w 1946 r. *Zaranie Śląskie*, R. 18, 1947, nr 1—2, s. 24—27.
    Porównanie statystyczne z grudnia 1945 r. i grudnia 1946.
30. FIUTOWSKI ADAM: Szkolnictwo i oświata na Dolnym Śląsku. *Zaranie Śląskie*, R. 17, 1946, nr 1—2, s. 68—69.
    Dane statystyczne za okres październik 1945 — grudzień 1945 r.

31. GARBOWSKI HENRYK: Oświata polska na Warmii i Mazurach w okresie dziesięciolecia Polski Ludowej. W: Konferencja Pomorska 1954. Praca zbiorowa. Warszawa 1956, s. 453—471.
Analiza porównawcza stanu szkolnictwa przed wojną i w Polsce Ludowej.

32. GRYGIER TADEUSZ: Oświata w województwie olsztyńskim. *Przegląd Zachodni*, 1957, nr 4, s. 466—471.
Uwagi w związku z sesją oświatową WRN w Olsztynie z czerwca 1957 r.

33. HASIŃSKI MAKSYMILIAN: Praca kulturalno-oświatowa na Opolszczyźnie. *Zaranie Śląskie*, R. 18; 1947, nr 1—2, s. 19—23.
Stan prac kulturalno-oświatowych oraz udział w nich nauczycieli.

34. HEROK FERDYNAND: Przebudowa i rozwój szkolnictwa w województwie katowickim w okresie 15-lecia. *Zaranie Śląskie*, 1960, z. 1a, s. 132—152.

35. HEROK FERDYNAND: Sytuacja i perspektywy szkolnictwa w województwie katowickim. *Chowanna*, 1959, z. 1/2, s. 19—37.

36. JORDAN FELIKS: Oświata i kultura w województwie szczecińskim i koszalińskim. *Przegląd Zachodni*, 1954, nr 9/10, s. 38—54.

37. KANIA JÓZEF: Bilans szkolnictwa i pracy oświatowej na Pomorzu Zachodnim. *Jantar*, R. 5, 1947, z. 1, s. 51—56.
Zestaw danych statystycznych od września 1945 do grudnia 1946 r.

38. KOTULA OSKAR: Szkolnictwo w województwie śląsko-dąbrowskim w latach 1945—1946. *Zaranie Śląskie*, R. XVIII, nr 1—2, s. 13—19.
Śląsk Opolski, przedstawienie strat w okresie okupacji. Praca po wyzwoleniu od czerwca 1945 do czerwca 1946. Tabele statystyczne.

39. LICZBY MÓWIĄ (szkoły i uczniowie w Okręgu Gdańskim 1945/46—1964/65). *Nowa Szkoła*, 1961 nr 6, s. 6.
Zestaw statystyczny. Odpad i drugoroczność w technikach. Odpad i drugoroczność w ZSZ.

40. ŁUKOWSKI STANISŁAW: Wielka rocznica. *Biuletyn Nauczyciela Opolskiego*, 1962, nr 1/13, s. 15—22. Realizacja koncepcji oświatowej PPR na Opolszczyźnie.

41. MATCZYŃSKI JAN: O problemach szkolnictwa na Opolszczyźnie w okresie 15-lecia Polski Ludowej. *Biuletyn Nauczyciela Opolskiego*, 1960, nr 2, s. 10—13.

42. MAZUREK STEFANIA: Liceum dla dorosłych w Opolu w latach 1947—1950. *Studia Śląskie*, t. 5, 1962, s. 159—203.

43. MŁYNARCZYK JAN: Stan szkolnictwa i jego rozwój w Okręgu Szkolnym Gdańskim. *Jantar*, R. 5, 1947, z. 3, s. 234—238.
Osiągnięcia do czerwca 1947 r. Uwagi dotyczące pracy repolonizacyjnej, regionalizmu kaszubskiego w szkołach, braków w pracy oświatowej. Zestawy statystyczne.

44. MUSIOŁ TEODOR: Aktualne problemy szkolnictwa ogólnokształcącego i zawodowego na Opolszczyźnie. *Kwartalnik Opolski*, 1959, nr 1, s. 83—116.

45. MUSIOŁ TEODOR: Oświata na Opolszczyźnie. *Kwartalnik Opolski*, 1955, nr 2, s. 13—52.
Omówienie trudności pierwszego okresu po wyzwoleniu i dorobku 10-lecia.

46. OSIADACZ WŁADYSŁAW: Osiągnięcia i potrzeby szkolnictwa olsztyńskiego. Z narady KW PZPR. *Głos Nauczycielski*, 1961, nr 23, s. 1.

47. OSIADACZ WŁADYSŁAW: Warunki i potrzeby szkolnictwa woj. olsztyńskiego. *Głos Nauczycielski*, 1961, nr 14, s. 2.
Z narady aktywu oświatowego poświęconej omówieniu realizacji uchwał VII Plenum KC PZPR.

48. PIETRZAK-PAWŁOWSKI KAZIMIERZ: Repolonizacja kulturalna ziemi warmińsko-mazurskiej. *Przegląd Zachodni*, 1946, nr 7—8, s. 694—696.

49. PILCH ROMAN, FORECKI MARIAN: Zarys rozwoju szkolnictwa w Pile w latach 1945—1958. *Rocznik Pilski*, t. 1, 1960, s. 119—145.

50. POPKIEWICZ JÓZEF: Podstawy prawne rozwoju szkolnictwa średniego na Śląsku Opolskim i ich praktyczna realizacja. *Kwartalnik Opolski*, 1958, nr 4, s. 3—32.

51. ROGALSKA K., CHRZCZONOWICZ D.: O szkole... i Związku w Koszalińskiem. *Głos Nauczycielski*, R. 47, 1963, nr 21 (1372), s. 2.
Z cyklu: „Co się zmieniło w szkole po VII Plenum". Sytuacja w szkolnictwie i prace Okręgu ZNP na terenie województwa koszalińskiego.
52. SADAJ BOLESŁAW: Węzłowe problemy szkoły i nauczyciela w woj. szczecińskim w latach 1945—1960. *Szczecin*, 1960, z. 8/9, s. 45—60.
53. SCHWANN STANISŁAW: Uwagi na temat powstania i rozwoju szkolnictwa w Kołobrzegu i Koszalinie. *Zeszyty Naukowo-Polityczne Szczecińskie*, nr 30, Szkoła Ekonomiczna, 1962, z. 8, s. 39—57.
54. SZOSTAKOWSKI STANISŁAW: Region Warmii i Mazur w pracy szkolnej. *Warmia i Mazury*, 1958, nr 8, s. 23—25.
55. TRNKA FRANCISZEK: Szkolnictwo Wybrzeża. *Nowa Szkoła*, 1961, nr 6, s. 2—6.
Treść: Potrzeby regionu a polityka oświatowa. O zawodowym szkoleniu dziewcząt. Dalsza rozbudowa szkolnictwa zawodowego. O unowocześnienie nauczania. Praca oświatowo-kulturalna w środowisku. Sprawy wychowawcze.
56. TRZEBIATOWSKI KLEMENS: Szkolnictwo i problemy oświatowo-kulturalne w woj. koszalińskim w latach 1945—1957. *Przegląd Zachodni*, 1959, nr 1, s. 125—145.
57. TUREK-KWIATKOWSKA LUCYNA: Praca oświatowa wśród dorosłych na Pomorzu Zachodnim w latach 1945—1948. *Przegląd Zachodnio-Pomorski*, 1963, z. 1, s. 31—54, tab.
58. TWORZENIE SIĘ NOWEGO SPOŁECZEŃSTWA NA ZIEMIACH ZACHODNICH. Szkice i materiały z badań socjologicznych w województwie zielonogórskim. Praca zbiorowa pod red. Dulczewskiego Z. Poznań 1961, ss. 299.
Rec.: TUROWSKI JAN: *Studia Socjologiczne*, 1962, nr 4, s. 183—186.
59. ZWIĄZEK WALKI MŁODYCH. Kantyka Jan: Wybrane problemy z dziejów ZWM na Śląsku w latach 1945—48. *Kwartalnik Opolski*, 1962, nr 3/4, s. 85—106, ilustr., tab.
60. ŻELEWSKI JAN: Z dziejów Uniwersytetu Robotniczego ZMS w Szczecinie. *Przegląd Zachodnio-Pomorski*, 1963, z. 1, s. 15—29.

III. PROBLEMATYKA PRACY PEDAGOGICZNEJ W SZKOLE I POZA SZKOŁĄ NA ZIEMIACH ZACHODNICH

Druki zwarte

61. DZIESIĘCIOLECIE BIBLIOTEK WOJ. KOSZALIŃSKIEGO 1949—1959. Koszalin 1959, Woj. Bibl. Publ. w Koszalinie, ss. 109.
62. KWILECKI ANDRZEJ: Rola społeczna nauczyciela na Ziemiach Zachodnich w świetle pamiętników nauczycieli osadników. Poznań 1960, Instytut Zachodni, ss. 124.
Rec.: Tyszka Zbigniew: *Przegląd socjologiczny:* t. 15, 1961, z. 2, s. 180—182. — Cierniak Henryk: Do wyboru kilka posad. *Odra*, 1960, nr 26, s. 17.
63. POLLAK ROMAN: Rola Ziem Zachodnich w polskiej kulturze. Poznań 1946, Polski Związek Zachodni, ss. 14, 1 nlb.
64. SAUTER WIESŁAW: Powrót na ziemie piastowskie. Poznań 1961, Wyd. Poznańskie, ss. 143, 1 nlb.
Pamiętnik nauczyciela pracującego na terenie Ziemi Lubuskiej od momentu jej wyzwolenia.
Rec.: Danielewicz Jerzy. *Nowe Książki*, 1962, nr 8, s. 491—493.

Artykuły

65. ARSENICZ MARIA: Szkolenie i doskonalenie zawodowe kierowników pedagogicznych bibliotek powiatowych województwa olsztyńskiego. W: Z doświad-

czeń bibliotek szkolnych i pedagogicznych. Rocznik IV, Warszawa 1963, s. 135—139.

66. BATKO WALERIAN: Nasze zadania na Ziemiach Odzyskanych. *Praca Oświatowa*, 1947, nr 2, s. 82—84.
Program akcji popularyzowania pieśni.

67. BOENIGK JAN: O nasycenie programów nauczania, podręczników szkolnych problematyką Ziem Zachodnich i Północnych. *Oświata Dorosłych*, 1963, nr 4(43), s. 185—190.
Omówienie działalności Towarzystwa Rozwoju Ziem Zachodnich. Postulat wkładek regionalnych do podręczników. Działalność poprzez ZMS; ZMW; Harcerstwo; Koła Krajoznawcze; imprezy konkursowe; filmy.

68. DERLATKA TADEUSZ, KAŁUŻNY CZESŁAW, MOSSAKOWSKA-MAZANY HENRYKA: Polskie Ziemie Zachodnie i Północne. Rozwój gospodarczy i kulturalny. Warszawa 1963, TRZZ, ss. 82. Rada Naczelna Towarzystwa Rozwoju Ziem Zachodnich. Komisja Propagandy. Powiel.
s. 57—82; Kałużny Cz., Mossakowska-Mazany H.: Rozwój kulturalny. Integracja — także w dziedzinie kultury.

69. HASIŃSKI MAKSYMILIAN: Rola pracy oświatowej na Ziemiach Odzyskanych. *Oświata i Kultura*, 1946, nr 1, s. 9—16.
Praca oświatowa, a problem formowania się nowych środowisk społecznych na Ziemiach Zachodnich.

70. KAŁUŻNY CZESŁAW: Życie kulturalne Ziem Zachodnich i Północnych. Oświata Dorosłych, R. 7, 1963, nr 4(43), s. 172—177.
Treść: Działalność instytucji artystyczno-widowiskowych. Telewizja, radio, film. Wiedza pomaga w życiu.

71. KWILECKI ANDRZEJ: Oświata i szkolnictwo na Ziemiach Zachodnich w okresie 15-lecia (Opracowanie bibliograficzne). *Nowa Szkoła*, 1960, nr 7/8, s. 67—69.

72. KWILECKI ANDRZEJ: Szkoła i nauczyciel na wyzwolonych Ziemiach Zachodnich. (Referat wygłoszony na sesji naukowej w Poznaniu w kwietniu 1960). *Kultura i Społeczeństwo*, 1961, nr 1, s. 145—163, bibliogr.
Treść: Wstęp. Obowiązki nauczyciela-osadnika. Działalność nauczycieli i funkcje spełniane przez nich w społeczeństwie na Ziemiach Zachodnich. Świadomość i postawa społeczno-narodowa nauczycieli-osadników. Znaczenie społeczne pracy nauczycieli-osadników. Uwagi końcowe.
Zob. tegoż autora: Na Ziemiach Zachodnich. *Nowa Szkoła* 1960, nr 4, s. 35—38.

73. MAZUREK STEFANIA: Zadania szkoły polskiej na Ziemiach Odzyskanych. *Praca Szkolna*, 1946, nr 7/8, s. 267—275.

74. MORAWSKA ANNA: Pedagogiczna Biblioteka Wojewódzka w Olsztynie w latach 1946—1961. *Komunikaty Mazursko-Warmińskie*, 1961, nr 4, s. 636—640.

75. NESTOROWICZ FRANCISZEK: Codzienną pracą nauczyciele podnoszą kulturę mieszkańców Dolnego Śląska. *Oświata Dorosłych*, R. 7, 1963, nr 4(43), s. 197—199.
Z doświadczeń pracy nauczyciela. Przykłady pracy kulturalno-oświatowej. Kursy ogólnokształcące.

76. POPIOŁEK KAZIMIERZ. Rola nauczyciela na Ziemiach Odzyskanych. *Przegląd Zachodni*, 1946, nr 4, s. 380—384.
Charakterystyka terenu i mieszkańców Opolszczyzny. Wymagania i postulaty wobec osiedlających się nauczycieli.

77. RYNDUCH ZBIGNIEW: Postawa nauczyciela języka polskiego wobec właściwości językowych spotykanych na Ziemiach Zachodnich *Praca Szkolna*, 1946, nr 4, s. 109—113.

78. SUTKOWSKI LUCJAN: O rozwoju oświaty na wsi szczecińskiej. *Oświata Dorosłych*, R. 8, 1964, nr 3(52), s. 139—140.
Placówki oświatowe i ich działalność w dokształcaniu ogólnym i zawodowym mieszkańców wsi.

79. SYSKA JÓZEF: Historia i geografia Polski jako czynnik repolonizacji. *Praca Szkolna*, 1946, nr 6, s. 211—213.

80. TRZEBIATOWSKI KLEMENS: Wpływ oświaty na kształtowanie się struktury ludnościowej w woj. koszalińskim (1945—1958). *Przegląd Zachodni*, 1959, nr 3, 87—100.
Szkolnictwo i system oświatowy jako czynniki integracji społecznej na Ziemiach Zachodnich.

81. WITKOWSKI WITOLD: Nauczanie języka polskiego na Ziemiach Odzyskanych. *Praca Szkolna*, 1946, nr 3, s. 71—75.
Trudności w prowadzeniu pracy wychowawczej i dydaktycznej.

82. WROCZYŃSKI RYSZARD: Zadania specjalne pracownika oświatowego na Ziemiach Odzyskanych. *Praca Oświatowa*, 1946, nr 1, s. 9—13.
Specyfika problematyki socjalnej w działalności oświatowej.

83. ŻYGULSKI KAZIMIERZ: Adaptacja dzieci repatriantów w szkole na Ziemiach Zachodnich. *Przegląd Zachodni*, 1958, nr 5, s. 117—126.
Art. dot. repatriantów przybyłych do Polski na podstawie umowy z ZSRR z r. 1956 (tzw. druga repatriacja i osiadłych w mieście N. w woj. zielonogórskim). Rola szkoły i nauczyciela.

84. ŻYGULSKI KAZIMIERZ: Stara i nowa ojczyzna repatriantów. Z badań śląskich. *Przegląd socjologiczny*, t. 13, 1959, z. 1, s. 64—68.
Rola szkoły w integrowaniu grup ludności rodzimej i napływowej we wsi N. na Śląsku Opolskim.

Maria Bronikowska

JAN WOSKOWSKI: O POZYCJI SPOŁECZNEJ NAUCZYCIELA, PWN, ŁÓDŹ 1964 SS. 239

Jednym z głównych działów prac badawczych łódzkiego zespołu socjologicznego — jest nowatorskie u nas uprawianie socjologii zawodów, w szczególności zawodów inteligenckich. Zespół ma już za sobą prace dotyczące inżynierów-chemików, dziennikarzy i artystów-plastyków, na ukończeniu są prace nad farmaceutami, pielęgniarkami i urzędnikami. Rozprawa dr Jana Woskowskiego stanowi jeden z członów tego frontu badawczego, członów szczególnie ważnych chociażby dlatego, iż nauczyciele reprezentują najliczniejszą grupę zawodową polskiej inteligencji i przy tym grupę o dużej dynamice rozwojowej: o ile w 1937 roku jeden nauczyciel szkoły podstawowej przypadał na 450 mieszkańców, to w roku 1960 już na 204 mieszkańców naszego kraju.

Przynależność do zespołu prowadzącego badania nad socjologią zawodów inteligenckich w Polsce orientowała autora na wspólną problematykę badawczą, przede wszystkim — na uchwycenie przemian społecznej struktury inteligencji pracującej (zachodzących na skutek rewolucji ustrojowych) poprzez analizę funkcji i pozycji społecznej oraz prestiżu społecznego danych kategorii zawodowych, przebiegu, a także stopnia identyfikacji z zawodem etc. Natomiast wybór do zbadania określonej kategorii zawodowej wysunął przed autorem konieczność wniknięcia w strukturę nauczycielstwa szkół podstawowych jako instytucji społecznej w procesach jej rozwoju historycznego oraz w jej właściwościach socjologicznych i dopiero na tym tle — poddania analizie aktualnych cech badanej społeczności zawodowej.

Dla zrealizowania swych zamierzeń badawczych autor opanował dużą literaturę przedmiotu — polską wyczerpująco, a spośród literatur naukowych obcych — przede wszystkim wydawaną w języku francuskim, w którym — jak się zdaje — dosięgnął wielu podstawowych tytułów tyczących socjologicznej i psychologicznej problematyki zawodu nauczycielskiego; dobrze wybrana literatura obcojęzyczna dała autorowi możność postawienia problematyki nauczycielstwa szkół podstawowych na szerokim tle europejsko-amerykańskim. Jednakże nie literatura, lecz własne badania empiryczne stanowią główne źródło informacji autora o społeczności nauczycielskiej. Informacje te są owocem imponującego warsztatu badawczego, zorganizowanego przez dra Woskowskiego. Warsztat ten, oparty na technice wywiadu środowiskowego — częściowo skategoryzowanego, a częściowo otwartego — objął 2050 osób stanowiących prawidłowo ustaloną ogólnopolską próbę reprezentacyjną, wyłonioną z podwójnego losowania najpierw powiatów, a potem w każdym z 60 wylosowanych powiatów miejskich i wiejskich — przez wylosowanie 10% osób z list nauczycielskich danego powiatu. Dla przeprowadzenia obszernego wywiadu z pracującymi w kilkuset miejscowościach nauczycielami — dr Woskowski zorganizował zespół 25 ankieterów terenowych, których starannie przygotował do wykonania ich zadań, a w toku pracy — osobiście kontrolował. Zapewniło to — jak stwierdza autor — wysoki stopień wiarygodności zebranych danych — i nie ma powodu wątpić w miarodajność tego stwierdzenia, gdy się wie, iż Jan Woskowski sam dobrze zna nauczycielstwo (był przecież nauczycielem szkoły podstawowej i pochodzi z nauczycielskiej rodziny), że wywiady właściwe poprzedził wywiadami próbnymi, że osobiście przeprowadził liczne wywiady łącząc je z obserwacją uczestniczącą i odbył liczne podróże inspekcjonujące prace zespołu ankieterów. Prócz wywiadów podstawowych z nauczycielami dr Woskowski przeprowadził trzy rodzaje wywiadów dodatkowych, mających dostarczyć materiału dopełniającego do kilku zagadnień szczegółowych, mianowicie

ponad 150 wywiadów z rodzicami dzieci szkolnych oraz liczne wywiady z przedstawicielami administracji szkolnej i z działaczami ZNP. Zebrany obfity materiał mógł być tylko w części spożytkowany przez autora w recenzowanej rozprawie — stanowi on bazę dla dalszych prac po części już opublikowanych, po części przygotowywanych do druku, po części znajdujących się dopiero w sferze projektów.

Ale dodatnia ocena warsztatu badawczego Jana Woskowskiego wynika nie tylko z niezwykłej pracowitości autora, który dla zebrania nie budzącej wątpliwości próby reprezentacyjnej oraz dla posłużenia się najbardziej korzystną techniką badawczą (wywiadem połączonym z obserwacją) nie wahał się podjąć pracochłonnego trudu — dodatnia ocena warsztatu badawczego oparta jest także na widocznym w analizie materiału wysokim stopniu krytycyzmu, ostrożności, powściągliwości i uczciwości we wnioskowaniu, na uderzającej skrupulatności w powoływaniu się na źródła. Wyliczone cechy stanowią największą siłę recenzowanej pracy, są one w nauce — jak wiadomo — równie cenione jak błyskotliwość intelektualna i inwencja twórcza.

Inną zaletę omawianej pracy — prócz warsztatu badawczego — stanowi empiryczny charakter jej głównego zrębu. Mieliśmy dotychczas w polskiej literaturze szereg doskonałych prac poświęconych m o d e l o w i nauczyciela, natomiast wśród prac przedstawiających rzeczywistość społeczności nauczycielskiej nie ma równie gruntownej, równie udokumentowanej jak praca dr Woskowskiego.

Właśnie ów empiryczny zrąb pracy — jej rozdziały II i III oraz druga połowa rozdziału IV — stanowią największy i oryginalny dorobek autora. Otrzymujemy tu staranną charakterystykę cech demograficznych, społecznych i zawodowych nauczycielstwa szkół podstawowych w Polsce w roku 1959/1960, wnikamy w dynamikę rozwojową tej społeczności, otrzymujemy trafny wykład nowych funkcji szkoły — opiekuńczych i wychowawczych — domagających się zaspokojenia w społeczeństwach urbanizowanych i industrializowanych na skutek zmian zachodzących w funkcjach rodziny; dalej — autor przedstawia postępującą feminizację zawodu nauczycielskiego (ponad 70% kobiet), ujawniając przy tym wielorakie implikacje tego faktu; dalej otrzymujemy relacje o znacznym odmłodzeniu nauczycielstwa, przejawiającym się w uderzającej przewadze roczników młodszych (56% poniżej trzydziestego roku życia) oraz pracowników z niższym stażem pracy (57% poniżej dziewięciu lat pracy w zawodzie) — przy czym autor rejestruje różnorodne konsekwencje tej sytuacji. W podobny sposób otrzymujemy kolejne sprawozdania, zaopatrzone w umotywowane komentarze, dotyczące: pochodzenia środowiskowego i społecznego nauczycieli, motywów wyboru zawodu nauczycielskiego, wykształcenia nauczycieli szkół podstawowych (w szczegółowej specyfikacji środowiskowej), kwalifikacji zawodowych nauczycieli, dalej śledzimy udział nauczycieli w działalności politycznej i społecznej oraz zakres społecznych kontaktów nauczycieli, a także kontaktów towarzyskich i rodzinnych, przy czym analiza tych ostatnich ujawnia bardzo interesującą różnicę między doborem współmałżonków przez nauczycieli i nauczycielki, co w konsekwencji wywiera wpływ na strukturę ich powiązań społecznych oraz tryb życia.

Przedstawiony zakres analizowanych cech nauczycielstwa dowodzi, jak bogaty wachlarz zagadnień związanych ze strukturą życia badanej kategorii zawodowej objął autor.

W ostatnim rozdziale („Zakończenie") należało się spodziewać podsumowania tego dorobku i — zgodnie z tytułem rozprawy — próby globalnego ujęcia konsekwencji zmian, jakie zaszły w poszczególnych cechach nauczycielstwa w ich wpływie na pozycję społeczną nauczyciela szkoły podstawowej w Polsce Ludowej. Ale autor tego nie uczynił. Końcowy rozdział poświęcony pozycji społecznej nauczyciela streszcza i ocenia próby dotychczas podejmowane w tym zakresie przez innych badaczy — Kozakiewicza, Gocławską, Wesołowskiego i Sarapatę oraz Żygulskiego, nie interpretuje natomiast tych analiz w świetle własnego, wielostronnego dorobku, prócz zwięzłego przedstawienia autooceny pozycji społecznej badanych nauczycieli oraz

oceny tej pozycji przez zbadanych rodziców uczniów. Autor — powodowany nadmierną ostrożnością — pozbawił się możliwości naszkicowania bodaj hipotetycznie własnego poglądu na kształtowanie się pozycji społecznej nauczyciela w Polsce Ludowej w związku ze zmianami zachodzącymi w strukturze płci, wieku, stażu pracy, w wykształceniu, kwalifikacjach zawodowych, w aktywności społecznej, w układzie rodzinnym etc. badanej kategorii zawodowej.

Polska literatura dotycząca zawodu nauczycielskiego wzbogaciła się o dzieło budzące pełne zaufanie do warsztatu naukowego i kompetencji autora.

Aleksander Kamiński

IRENA CHMIELEŃSKA (RED.) — PEDAGOGIKA PODWÓRKOWA
Warszawa 1963, Zarząd Główny Towarzystwa Przyjaciół Dzieci, s. 304

W ostatnich pięciu latach rozwija się intensywnie nowa gałąź praktyki wychowawczej, występująca pod różnymi nazwami, związana ze zorganizowaniem wolnego czasu dzieciom przebywającym na terenie podwórek. Historia tego ruchu, jego problematyka, konkretna działalność, osiągnięcia i perspektywy zostały oświetlone w recenzowanej książce. Książka składa się z czternastu sprawozdań praktyków pedagogiki podwórkowej poprzedzonych syntetycznym wstępem Ireny Chmieleńskiej.

Poniżej zreferujemy treść książki, a następnie ustosunkujemy się krytycznie do niektórych sformułowań pojęciowych i rozwiązań merytorycznych.

Omawiana książka składa się z trzech części. Część pierwsza jest obszernym wprowadzeniem w problematykę całej pracy. Autorka analizuje system poczynań wychowawczych, które określa mianem pedagogiki podwórkowej.

„Zjawisko" to jest wynikiem zbieżności dwóch samorzutnie powstałych ruchów, tj. oddziaływania dorosłych powstałego na gruncie społecznego zapotrzebowania, unormowania życia społecznego dzieci w wolnym czasie i spontanicznych akcji dzieci zrzeszających się w grupie w celu przeżycia jakiejś przygody, zorganizowania zabaw itp.

Irena Chmieleńska we wstępie charakteryzuje bliżej sposób funkcjonowania pedagogiki podwórkowej stwierdzając, że najwyższą jej formą jest samorząd dziecięcy (s. 18). Niższe formy polegają na organizacji zabaw dziecięcych na podwórku, włączania dzieci do prac społecznie użytecznych, organizowania opieki nad młodszymi, są to więc formy zalążkowe, które nie ogarniają całokształtu życia dzieci na podwórkach.

Autorka z dużą życzliwością analizuje postacie amatorów pedagogów. Na co dzień to ludzie piękni. W każdym z nich pali się ogień (s. 30). Warunkiem efektywnym ich pracy jest zmobilizowanie opinii społecznej w środowisku dla sprawy wychowania dzieci, uzyskania poparcia komitetów blokowych, aprobaty Rady Narodowej itp. Nie wszędzie daje się uzyskać w tym zakresie zadowalające wyniki. Słuszna jest uwaga autorki, że wielu działaczy podwórkowych to „siłaczki i Judymowie" (s. 33). Genezę pedagogiki podwórkowej Irena Chmieleńska wywodzi z okresu międzywojennego w rozmaitych osiedlach mieszkaniowych, których elementy postępowe inicjowały społeczno-wychowawczą działalność. W okresie powojennym masowy rozwój działalności wychowawczej przypada na okres po 1956 roku. Pierwszy historyczny komitet dziecięcy powstał właśnie w październiku 1956 r. w Grudziądzu. W 1957 akcję zakładania komitetów dziecięcych wspiera świadoma działalność Towarzystwa Przyjaciół Dzieci. Irena Chmieleńska kończąc swoje wprowadzenie wysuwa doniosłe spostrzeżenie, że dalszy rozwój pedagogiki podwórkowej będzie ściśle związany z formowaniem się „ogólnospołecznego frontu wychowania" (s. 76).

Pedagogika podwórkowa zdaniem Ireny Chmieleńskiej jest organicznym wyrazem nowych lepszych stosunków społecznych, powstałych na tle przeobrażeń dokonujących się w Polsce Ludowej.

Irena Chmieleńska wyróżnia dwa nurty, którymi płynie działalność społeczna w środowisku. Są to: nurt środowiskowy i nurt młodzieżowy. Treścią drugiej części niniejszej książki jest działalność społeczna w nurcie środowiskowym. Źródłem nurtu środowiskowego jest lokalne środowisko dziecka, patronem jego jest Komitet Blokowy lub Koło Towarzystwa Przyjaciół Dzieci. Jest to zatem pedagogika tepedowska.

Obok niej istnieje inna odmiana tego ruchu, zwana nurtem „młodzieżowym", polegająca na oddziaływaniu na dzieci przez czynniki z zewnątrz, np. prasa młodzieżowa, organizacje harcerskie itp. Część trzecia książki omawia właśnie nurt młodzieżowy pedagogiki podwórkowej. Jest ona zbiorem interesujących artykułów napisanych przez wieloletnich kierowników i twórców nurtu młodzieżowego (J. B. Klima, Z. Czarnuch i inni). Nurt młodzieżowy charakteryzuje się inspirowaniem dzieci do działalności zabawowej, rozrywkowej i społecznej bądź w zespołach nieformalnych, słabo kontrolowanych przez dorosłych np. „Wyprawa 1000 przygód" bądź kontrolowanych ściślej przez organizację harcerską „Lato wiejskich drużyn", „Wakacje drużyn miejskich". Książka nie jest pracą naukową, ma ona charakter publikacji upowszechniającej doświadczenia praktyków oraz oświetla założenia i metody nowej gałęzi działalności wychowawczej. Adresatem jej jest każdy człowiek, bowiem, jak mówi motto książki: „Każdy może być przyjacielem dziecka".

* * *

Współczesne życie charakteryzuje się zwiększaniem wpływu techniki na różnorodne formy działalności ludzkiej (technizacja życia) oraz wzrostem skupień ludzkich na stosunkowo małych przestrzeniach (urbanizacja). W strukturze współczesnego życia występuje rozbicie jednolitego oddziaływania na młodzież tak charakterystyczne dla poprzednich okresów historycznych. Obecnie młodzież podlega wpływom różnorodnych kręgów społecznych oraz różnych form masowej komunikacji. Na tym tle rodzi się potrzeba określonej integracji wpływów w tych warunkach i środowiskach, w których dziecko tkwi silniej i głębiej. Środowiskiem tym jest krąg osiedlowy lub dzielnicowy. Z tych pozycji należy oceniać zjawisko określane mianem „pedagogika podwórkowa".

1) Problemem szczególnie niepokojącym w ruchu „tepedowskim" jest rola, jaką pełni tam pedagog amator. Pedagog amator to człowiek prosty, niekiedy rencista lub emeryt, działacz organizacji pracujący społecznie z ogromnym zapałem i energią. Ludzie ci działający w ruchu potrafili dokonać niejednokrotnie dużo dobrego dla dzieci im powierzonych. Metody pracy tych ludzi są jednak proste, ubogie, program ich zajęć jest spłycony, co w efekcie ogranicza ich działalność i nie pozwala na rozwinięcie szerszej pracy. Stąd powierzanie amatorom pedagogom tak ważnej działalności jest jedynie koniecznością chwili, a nie może być regułą. Pedagog amator nie jest w stanie przeważnie włączyć swej działalności w całokształt akcji środowiskowej, nie potrafi jak dotychczas w skali masowej nawiązać żywych i codziennych kontaktów z nurtem młodzieżowym. A więc z punktu widzenia integracji wychowania oparcie pedagogiki podwórkowej na amatorach nie gwarantuje w pełni jej efektywności. Z tych względów można twierdzić, że pedagog amator powinien być pomocnikiem w kierowaniu procesem wychowawczym, a nie jego kierownikiem.

2) Pedagogika tepedowska, praktycznie biorąc, nie potrafiła w skali masowej oddziaływać wychowawczo w środowisku lokalnym. Nie ulega wątpliwości, że wychowanie w środowisku lokalnym musi głębokimi korzeniami tkwić w rodzinie, integrować środowisko sąsiedzkie i sprzyjać kształtowaniu zdrowej opinii rodziców.

3) Szczególnie niepokojące jest niedocenianie w pedagogice podwórkowej kierow-

niczej roli szkoły. Zarówno we wprowadzeniu Ireny Chmieleńskiej, jak i w relacjach praktyków, szkoła nie zdobyła sobie dostatecznej wagi jako czynnik podstawowy i kierujący procesem wychowawczym. W naszym ujęciu właściwe sprofilowanie pedagogiki podwórkowej winno doceniać szkołę nie tylko jako partnera, lecz przede wszystkim jako centralne ogniwo różnorodnych wpływów w środowisku lokalnym.

W referowanej książce stosunkowo najmniej zastrzeżeń można mieć do ujęcia roli i zadań nurtu młodzieżowego. Przedstawiciele ruchu młodzieżowego właściwie rozumieją własną rolę w procesie wychowawczym dokonującym się na podwórkach. Według ich opinii „działalność podwórkowa jest próbą rozwoju pełnego samorządu dziecięcego przy czynnym, wzajemnym oddziaływaniu wszystkich sił kształtujących środowisko podwórkowe" (s. 287). Widzimy zatem, że nurt młodzieżowy w wychowaniu podwórkowym jest sprofilowany we właściwym kierunku. Wydaje się, iż przyszłość tego ruchu będzie zależała od unikania szablonowości w kierowaniu procesem wychowawczym dzieci, wspomagania społecznej działalności rodziców, od świadomego włączenia się w ten proces szkoły i wreszcie od niewyłączania żadnego kręgu społecznego spod jego wpływu.

Na marginesie tych kilku uwag ogólnych dotyczących zjawiska pedagogiki podwórkowej nie można nie odnotować niewłaściwego teoretycznego ujęcia problemu pedagogiki podwórkowej. Irena Chmieleńska definiuje pedagogikę podwórkową tymi słowy: „iż jest to pedagogika w całym tego słowa znaczeniu środowiskowa, powstaje w wąskim środowisku lokalnym z jego potrzeb i jest pedagogiczną odpowiedzią środowiska na te potrzeby" (s. 53).

Na s. 55 odżegnuje się od pedagogiki burżuazyjnej, zwanej środowiskową, będącej nauką o zależności rozwoju jednostki od wpływów środowiska.

Kontynuując swoje rozważania autorka nie wzbrania się przed użyciem pojęcia „pedagogika" (oczywiście jako nauki) w zastosowaniu do działalności podwórkowej. Zalicza ona pedagogikę podwórkową do szerzej pojętej pedagogiki społecznej. Pisze wprost „jest to pedagogika społeczna, bo bezpośrednim przedmiotem jej oddziaływania jest nie jednostka, ale społeczność dziecięca" (s. 53). Abstrahując od błędnego mniemania, iż pedagogika podwórkowa jest pedagogiką społeczną, chcę zwrócić uwagę na przedmiot pedagogiki społecznej oświetlonej przez Irenę Chmieleńską. Pedagogikę społeczną jako naukę interesuje „wzajemne oddziaływanie wpływów środowiska i przekształcających środowisko sił jednostek. Przedmiotem pedagogiki społecznej jest środowisko, a proces wychowania ujmuje w skrzyżowaniu wzajemnych oddziaływań jednostki na środowisko i środowiska na jednostkę" [1].

Książka, ogólnie biorąc, jest interesującym przeglądem doświadczeń ludzi kształtujących nową gałąź działalności wychowawczej w środowisku lokalnym. Jest oparta na dużej ilości faktów wychowawczych, przedstawionych dość plastycznie i interesująco, co jest jej zaletą. Jest ona pewnego rodzaju bilansem dotychczasowych doświadczeń i równoczesnym zarysem perspektyw rozwojowych wychowania w środowisku. Że perspektywy te mogą przebiegać w nieco odmiennych kierunkach, niż to rysuje redaktorka książki, że wychowanie integralne w środowisku musi objąć rodzinę i szkołę, staraliśmy się to odnotować w naszych uwagach krytycznych. Wskazaliśmy również na niektóre teoretyczne niekonsekwencje zawarte w przedmowie Ireny Chmieleńskiej. Książka mimo usterek może pobudzić do przemyślenia całości problemu wychowania w środowisku lokalnym oraz inspirować do podejmowania prób na własnym terenie. Materiał praktyczny zawarty w książce nie powinien wszakże stanowić zbioru recept i wskazań, lecz powinien być traktowany jako impuls do samodzielnych twórczych poszukiwań.

Jerzy Mikulski

[1] Radlińska H.: Pedagogika społeczna, Warszawa 1961, s. XXIX.

ZAGADNIENIA PEDAGOGICZNE W CZASOPISMACH

W czasopismach pedagogicznych jest coraz więcej artykułów i rozpraw, w których dochodzi do głosu myśl nowa, przeciwstawiająca się tradycyjnym poglądom i zrutynizowanej praktyce. Zwrócę tu uwagę na cztery takie artykuły: pierwszy o naukowym modelu dydaktyki, drugi o sprawie ucznia zdolnego i większej samodzielności w procesie wychowania, trzeci o zadaniach związanych z rozwojem wychowania, czwarty o związku rozwoju człowieka z wychowaniem laickim.

Model eliptyczny w dydaktyce

Rozprawę o modelach naukowych w dydaktyce zamieścił prof. Ignacy Szaniawski w numerze 3 *Kwartalnika Pedagogicznego*. Mówiło się i mówi — podkreśla na wstępie — o modelach tylko wtedy, gdy chodzi o taki na przykład środek pomocniczy, jak model graniastosłupa ściętego, globus, mapa plastyczna. Tymczasem można i trzeba mówić również o modelu naukowym jako teorii, która opisuje i analizuje określone działy rzeczywistości w sposób możliwie prosty i pozbawiony wewnętrznych sprzeczności.

Twórcą modeli dydaktycznych we współczesnej burżuazyjnej pedagogice jest — zaznacza prof. Szaniawski — Dewey. W jego modelu „dziecko staje się tym słońcem, wokół którego krążyć mają poczynania wychowawcze, tym środkiem, wokół którego mają się organizować" — powie Dewey w „Szkole i społeczeństwie". W tej koncepcji nauczyciel schodzi na plan dalszy. Struktura i treść szkoły jest ukształtowana na miarę pragnień, zamierzeń, postanowień i planów ucznia. „Pajdocentryczna dydaktyka — zauważa autor — w szczególności organizacja procesu nauczania i życie różnych szkół doświadczalnych Europy, w szczególności zaś amerykańskiej szkoły średniej, bazującej mniej lub bardziej mocno na pajdocentrycznym modelu nauczania, ukształtowała sytuację, w której uczeń uczy się tego tylko i tak długo jedynie, co go interesuje i jak długo go to pociąga".

Biegunowo przeciwstawny jest system edukacyjny herbartowsko-reinowskiego esencjalizmu. Katalog negatywnych cech tej tradycyjnej szkoły formułuje autor następująco: proces nauczania w tej szkole utrwalał, stabilizował, odbarwiał, oddziaływał, wyodrębniał, izolował, rozkładał, odcinał, rozbijał, szufladkował; schematyzował, ograniczał, zubożał, wkuwał, werbalizował, zwężał, odindywidualizowywał, narzucał, zmuszał itd. A czyni to w tym modelu nauczyciel, który nie jest jednym ze współczynników, lecz jednym, centralnym czynnikiem, regulującym proces i przebieg przekazywania wiadomości uczniom dobór treści, określenia tempa nauczania, a więc „jedynym realizatorem programu".

Na tle tej charakterystyki dwu przeciwstawnych sobie modeli dydaktycznych autor przedstawia koncepcję nowego modelu, wolnego od sprzeczności i jednostronności tamtych. Koncepcję swą opiera nie na kole jako schemacie modelu, lecz na elipsie, która „zawiera w sobie dodatnie, sprawdzone i sprawdzalne założenia zarówno modelu pajdocentrycznego, jak i esencjalistycznego". Autor podkreśla jednocześnie: „Momentów pedagogicznie przypadkowych lub psychologicznie negatywnych pierwszego z nich, jak i drugiego ten model nie zawiera. Ale nie jest też kompromisem żadnego z nich".

Model eliptyczny o dwu krańcowych ogniskach jest uzasadniony tym, że „proces nauczania i uczenia się zdeterminowany jest przez dwie zupełnie krańcowe sytuacje:

jedną z nich tworzy nieustannie sfera biopsychiczna dziecka, drugą zaś socjoprzyrodnicza. Jedna z nich to świat subiektywny, emocjonalny, woluntaryjny ucznia. Druga z nich to świat obiektywny zjawisk i praw fizycznych, astronomicznych, biologicznych i techniczno-gospodarczych".

Modele mogą być makrodydaktyczne i odtwarzają wówczas kompleks zagadnień o wielkim zasięgu terytorialnym, państwowym, międzypaństwowym — albo mikrodydaktyczne. Przykładem takiego mikrodydaktycznego modelu jest elementarz Falskiego. „Znajdziemy w nim dwa ogniska. W jednym ognisku — jest dziecko, jego środowisko najbliższe, jego prace, zabawa, spontaniczność, zamierzenia. Stąd strukturalne, całościowe, łączne ujmowanie mówienia, czytania i pisania. Stąd wyraz — jako punkt wyjścia i metoda wyrazowa. Drugie ognisko tej elipsy — to zasada systematyczności, zasada stopniowania trudności i droga od głoski i litery. Falski łączy udatnie dwa ogniska. I w tym wypadku całość i struktura — z jednej, a głoska i litera z drugiej strony są równocześnie zasadami tego modelu".

Rozprawa prof. Szaniawskiego, jego koncepcja modelu eliptycznego — to bardzo interesujący i cenny wkład w rozwój teorii pedagogicznej. Koncepcja jest przedstawiona jasno i przekonywająco. Przełożona na język praktyki, wyjaśniona przykładami konkretnych sytuacji dydaktyczno-wychowawczych, może przyczynić się do pewnego ustabilizowania się poglądu nauczyciela na obserwowane zjawiska i sposób ich interpretowania.

Chcemy eksperymentować

A. Arseniew, wiceprzewodniczący Akademii Nauk Pedagogicznych RFSRR, ocenił w artykule „Niektóre problemy szkolnictwa i wychowania w ZSRR" (*Wychowanie*, nr 13 i 14) krytycznie pewne zjawiska i poglądy. Ponieważ są to ważne w rozwoju szkolnictwa problemy, a aktualne również u nas, warto zwrócić na nie uwagę. Oto niektóre:

1. Uczeń zdolny. Zarzut: „Myśmy bardziej się zajmowali uczniami słabymi, pozostającymi w tyle. Teraz trzeba to zmienić. Obecnie musimy zarówno dbać o tych, którzy nie nadążają, jak i o tych, którzy zdradzają nieprzeciętne zdolności". Jak? Szkoły dla wybranych. Tych jest jednak bardzo mało. Przy uniwersytetach w Moskwie, Leningradzie, Nowosybirsku i Kijowie stworzono szkoły fizyczno-matematyczne. Uczą w nich wybitni uczeni, uczniami zaś są najzdolniejsi, wybrani drogą konkursów. W perspektywie jest organizowanie większej liczby takich wyspecjalizowanych szkół, a jednocześnie we wszystkich szkołach podtrzymywanie zainteresowań dzieci, które wykazują zdecydowane zdolności. „Chcemy eksperymentować — podkreśla Arseniew — zobaczymy, co z tego wyniknie".

Problem dzieci zdolnych jest u nas chyba zaniedbany. Dziecko drugoroczne, jak nie dopuścić do drugoroczności — problem żywy, wypracowanie metod, klasy równoległe itd. Przodujemy w tym — i zapewne słusznie, jednocześnie jednak słuszne jest wypracowanie metod pracy z dzieckiem wybijającym się, z dzieckiem specjalnie uzdolnionym. Zwrócił na to uwagę prof. B. Suchodolski w *Tygodniku Demokratycznym*. Postulat, iż skończyć trzeba z przesądem, że różniczkowanie wykształcenia szkoły dla dzieci zdolnych rozbije spoistość społeczną i demokrację — zbiega się z dyskusją na ten temat w ZSRR — tyle tylko, że nie mamy jeszcze szkół dla zdolnych, jak to już jest w Związku Radzieckim.

2. Problem inny — metody skutecznego wychowywania. Planowanie pracy wychowawczej jest w naszym szkolnictwie praktyką obowiązującą, godzina wychowawcza — godziną w rozkładzie zajęć, pogoń za gotowymi planami z początkiem roku — intensywna. Arseniew i na ten temat pisze odważnie i krytycznie. Informuje: „W Akademii Nauk Pedagogicznych opracowaliśmy próbne zestawienie programu pracy wychowawczej od pierwszej klasy do jedenastej. Program ten został opubli-

kowany. Jednakże doszliśmy do wniosku, że program ten jest nieudany, zbyt wielosłowny, jest to bardziej program tego, co należy wyjaśnić uczniom, a przecież wyjaśnieniami człowieka się nie wychowa". Nie wyjaśnienia, nie pouczenia, lecz organizacja systemu praktycznego życia dzieci, uczniów. Przypomina to koncepcję prof. B. Suchodolskiego, przedstawioną w „Programie świeckiego wychowania moralnego" i w innych publikacjach. Podobnie jak w ZSRR, i u nas dominują plany tego, co wyjaśniać i jak wyjaśniać.

3. Zapewnienie młodzieży większej samodzielności — to również zagadnienie związane ściśle z dążeniem do osiągania lepszych wyników w wychowaniu. Arseniew tak pisze: „W szkole osiągamy najlepszy porządek: wszyscy uczniowie zachowują się poprawnie, kłaniają się nauczycielom, sami się między sobą nie biją (przynajmniej tego nie widać). Porządek wzorowy. A obok szkoły przejść nie można. Na ulicy »obrzucą błotem«; w domu dzieje się nie lepiej". Dlaczego tak się dzieje? Prof. Arseniew sądzi, że stawiamy w wychowaniu nie na samodzielność młodzieży, nie na zaufanie do niej, lecz na dozór, liczymy na dyżurnych, na kontrolę zachowania. „Oczywiście — zauważa — dzieci należy pilnować, to nie ulega wątpliwości. Ale nie trzeba się obawiać, niech same się kontrolują, niech same pilnują porządku".

Zadania szkoły rosną

IV Zjazd Partii wytyczył perspektywy dalszej rozbudowy szkolnictwa i wychowania. Poświęcił tym zagadnieniom artykuł prof. B. Suchodolski zamieszczony w numerze 7 *Życia Szkoły* („O dalszy rozwój oświaty i wychowania"). Autor podkreśla, że wielkim problemem współczesności jest wyrównanie szans. W zakresie szkoły podstawowej osiągnęliśmy poważne wyniki w kierunku demokratyzacji oświaty. Szkoła ta stała się powszechna, istotnie powszechna. Inaczej natomiast jest na szczeblu szkoły średniej. „Wprawdzie — pisze autor — i w tej dziedzinie dokonał się poważny postęp, jak o tym świadczy społeczny skład uczniów szkół średnich, ale nie jest to postęp wystarczający w społeczeństwie, w którym socjalistyczne budownictwo rozwija się tak szybko". Nie wszystka młodzież ma równe szanse. Wciąż jeszcze połowa absolwentów szkół podstawowych nie podejmuje dalszego kształcenia w pełnej szkole średniej. Decyzje o formach dalszego kształcenia są często narzucane przez takie okoliczności, jak miejsce zamieszkania, sieć szkolna, warunki materialne itd. Na tym tle rodzi się problem wyrównywania szans oświatowych całej młodzieży.

Problem równości szans można rozpatrywać również z innego punktu widzenia. Nowoczesnemu społeczeństwu socjalistycznemu potrzeba coraz więcej ludzi inteligentnych i zdolnych. Postęp nauki i techniki sprawia, że praca zawodowa staje się coraz trudniejsza. „W tych warunkach potrzebujemy coraz więcej ludzi zdolnych; można powiedzieć, iż potrzebujemy ich więcej, niż się ich rodzi. Musimy przez wychowanie rozwijać i wzbogacać ludzkie zdolności, zwiększać liczbę ludzi o wykształconych zdolnościach".

Teza, jak widzimy, ta sama co u prof. Arseniewa, różnica jest jednak widoczna w sposobach rozwiązania problemu. W jaki sposób „produkować" jak najwięcej ludzi zdolnych? „Najprostszym rozwiązaniem jest — pisze prof. Suchodolski — tworzenie specjalnych szkół dla młodzieży uzdolnionej w różnych kierunkach, jednak nie jest to rozwiązanie do przyjęcia z demokratycznego i pedagogicznego punktu widzenia. Musimy szukać dróg znacznie trudniejszych, ale pozwalających na akcję prowadzoną szerokim frontem; musimy przeprowadzać konsekwentnie różnicowanie programów nauczania, rozszerzać zakres zajęć do wyboru, rozwijać nauczanie zespołowe i problemowe, stwarzać w szkole i poza szkołą warunki dla odpowiedzialnej i możliwie twórczej pracy".

Problem, jak widać, ważny, a jednocześnie niełatwy do rozwiązania.

Perspektywy dalszego rozwoju oświaty i wychowania — to wychowanie nowego człowieka. Przystosowanie jednostki do społecznej rzeczywistości nie wystarcza. Autor wyjaśnia to obrazowo: „Oświata i wykształcenie nie są już tylko owocem, który spada z drzewa gospodarczego dobrobytu; podnoszenie wykształcenia i poziomu kulturalnego ogółu staje się zasadniczym czynnikiem postępu techniki i gospodarki, rozwoju socjalistycznej demokracji; wszechstronny rozwój człowieka przez wychowanie staje się zarówno skutkiem, jak i przyczyną społecznych i gospodarczych przemian".

Nie wystarczy przystosowanie i wyrobienie w ludziach różnego rodzaju nawyków. „Wychowanie musi w naszych dzisiejszych warunkach osiągać nieporównanie więcej: musi sięgać głębiej w procesy formowania się osobowości i musi troszczyć się o to, by kształtowali się ludzie bardziej wszechstronnie rozwinięci, głębiej zaangażowani w kształtowanie rzeczywistości, w której żyją, intensywniej przeżywający kulturę, bardziej uspołecznieni i bardziej związani z postępem nauki i techniki".

W tych warunkach rosną zadania szkoły: musi ona stać się środowiskiem, w którym „młodzież rozwija się przez odpowiednio zorganizowaną i kierowaną działalność własną".

A jak jest dzisiaj? Prof. Suchodolski tak tę dzisiejszość charakteryzuje: „Obecnie zbyt często jeszcze zachodzi wielki dystans między rzeczywistym życiem młodzieży, jej zainteresowaniami i aktywnością a rolą ucznia, którą gorzej lub lepiej, ale powierzchownie grają w szkole. Nie ulega natomiast wątpliwości, iż istnieją szanse takiego zorganizowania zajęć w szkole, aby młodzież mogła je potraktować jako ważną i interesującą działalność własną. Wymaga to jednak nie tylko przekształcenia werbalnych sposobów nauczania, ale głębokiej przemiany całego stylu pracy szkolnej. Symbolem tego stylu nie może pozostawać nadal — jak to było od wieków — wypełniona sztywnymi ławkami klasa szkolna i dominująca nad całością katedra nauczyciela; symbolem tego nowego stylu musi być zespół pracujących uczniów w pracowniach szkolnych, w salach zajęć, w ogrodzie, w terenie. Wymagać to będzie znacznego rozluźnienia konserwatywnych form dyscypliny szkolnej, zastąpienie ich formami nowymi; wymagać to będzie bardzo zasadniczych zmian w typie podręczników, książek pomocniczych, wydawnictw źródłowych, materiałów do pracy różnego rodzaju; wymagać to będzie również odejścia od szablonów architektonicznych, wedle których szkoła budowana jest wciąż jako swoiste skrzyżowanie biura z więzieniem, śmielszego realizowania nowoczesnych form budownictwa szkolnego, którego przykłady możemy — na szczęście — widywać już coraz częściej".

To rozluźnienie, to zastępowanie form konserwatywnych formami nowymi jest szczególnie trudne wobec ustalonych i pieczołowicie pielęgnowanych nawyków i rutyny. Tak jest zresztą również w innych dziedzinach życia. Prof. dr St. Tarczyński ubolewa na łamach nru 9 *Problemów* („Czy opłaca się hodować... pasożyty?"), że rutyna praktyków, którzy obawiają się ryzyka stosowania w produkcji „nowinek" naukowych, prowadzi do tego, iż nie poddają gleby takim zabiegom agrarnym, jakie są możliwe dzięki rozwojowi nauk biologicznych, i gospodarka ponosi ogromne straty. Obliczenia wykazały, że gdyby stosować tylko to, co już stosuje się w Holandii, produkty z gleby wystarczyłyby na dostatnie wyżywienie 16 miliardów ludzi. W dziedzinie oświaty i wychowania trudno o takie obliczenia, rutyna jednak tak samo przeszkadza w realizacji tego, co wypracowuje nauka.

Swoboda rozwoju człowieka

Na tle rozważań o perspektywach rozwoju oświaty interesującym spojrzeniem na na problemy wychowania jest rozprawa Kamilli Mrozowskiej o przeszłości szkolnictwa świeckiego we Francji (*Przegląd Historyczno-Oświatowy*, nr 3(64). Przed-

stawiwszy w dość dużym skrócie rozwój i zahamowania w procesie zeświecczania szkoły francuskiej, autorka analizuje sytuację ostatniego czasu, kiedy przez uchwalenie dotacji państwowej dla szkół prywatnych osłabiony został wpływ szkół świeckich we Francji. Opinia postępowa Francji odczuła to jako regres w stosunku do ustawy z roku 1882. Odzywają się też głosy krytyki co do charakteru szkoły świeckiej, który jest uważany za zbyt niezdecydowany. Traktowanie laicyzmu jako „neutralność" jest fikcją, jednak określonego programu wychowawczego nie umiano dla szkoły świeckiej dotąd wypracować. „W dobie walk z naciskiem kościoła — pisze Mrozowska — na gruncie tendencji do zapewnienia swobody rozwoju człowieka, laicyzacja związana została z gwarancją indywidualnej decyzji co do kierunku wychowania. Szkoła miała gwarantować indywidualny rozwój jednostki. Stąd w czasach współczesnych wychowanie laickie ma charakter ściśle indywidualny i nie wiąże się z wychowaniem społecznym, co postępowi pedagodzy francuscy uważają za wielki mankament szkoły. Poszczególne instytucje lewicowe starają się temu przeciwdziałać, organizując np. szkoły prywatne czy też skupiając młodzież w kołach i organizacjach. Zasadniczy jednak kierunek wychowania w szkołach państwowych ma charakter w gruncie rzeczy bardziej indywidualistyczny niż w szkołach wyznaniowych i rezultaty tego wychowania budzą w tej chwili poważną troskę ludzi lewicy".

Autorka cytuje interesujący głos reprezentanta Unii racjonalistycznej, Ernesta Kahane, który wychowanie laickie traktuje jako kształtowanie postawy racjonalistycznej i materialistycznej, a nie neutralnej.

Artykuł K. Mrozowskiej, charakteryzujący rozwój laickiej szkoły we Francji, wiąże się blisko z dyskusjami na temat wychowania świeckiego w naszej szkole. I u nas poważne dyskusje mogłyby pogłębić problem i spopularyzować istotę wychowania świeckiego.

*

Czasopisma pedagogiczne, jak widać, są żywym odbiciem problematyki, która przejawia się zarówno w teorii, jak i w praktyce. Oddźwięk na wynik badań pedagogicznych, eksperymentów i różnego rodzaju prób i doświadczeń jest coraz bardziej żywy, o czym świadczą takie zjawiska z terenu szkoły, jak szkoły wiodące, klasy pracownie, próby realizacji nauczania problemowego i w zespołach itd. W tej sytuacji uaktywnianie zespołów nauczycielskich może przyśpieszyć proces doskonalenia praktyki nauczania i wychowania przez jej głębsze powiązanie z pomyślnie rozwijającą się teorią pedagogiczną.

Stanisław Nowaczyk

WYSTAWA 40-LECIA INSTYTUTU PEDAGOGIKI SPECJALNEJ

Spośród wielu wystaw, jakie zostały urządzone w naszym kraju z okazji 20-lecia Polski Ludowej, szczególne zainteresowanie wzbudziła wystawa 40-lecia Instytutu Pedagogiki Specjalnej, otwarta w dniu 3 lipca 1964 r. przez Ministra Oświaty, Wacława Tułodzieckiego.

Zainteresowanie to wynikło z niezwykle ważnej roli, jaką spełniała ta placówka w długim rozwoju naszego szkolnictwa specjalnego i pedagogiki specjalnej.

Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej (PIPS) powstał w tym okresie (rok szkolny 1922/23), kiedy problem szkolnictwa specjalnego w Polsce był jeszcze w powijakach. Nieliczne szkoły i zakłady specjalne w b. zaborze pruskim dalekie były od wzorów, które można było popularyzować w nowych warunkach. Jedyny zakład w b. zaborze rosyjskim, Instytut Głuchoniemych i Niewidomych w Warszawie, mimo swoich pięknych tradycji, znajdował się w stanie dezorganizacji i zastoju. W zaborze austriackim w ogóle nie było takich placówek. Co gorsze — nie było tam należytego zrozumienia dla sprawy szkolnictwa specjalnego.

W tych warunkach rozpoczęła swoją pionierską pracę dr Maria Grzegorzewska. Dzięki swej głębokiej wiedzy i cennym właściwościom charakteru potrafiła pozyskać do współpracy szereg wybitnych jednostek, które pomogły jej w realizacji śmiałych zamierzeń. Instytut stał się faktycznie placówką naukowo-badawczą i kształceniową, centrum pedagogiki specjalnej i jednym z najciekawszych zakładów przygotowywania nauczycieli do pracy z dzieckiem specjalnym. W jego pracowniach dorabiano się nowych sposobów selekcji dzieci upośledzonych, w doświadczalnej szkole ćwiczeń — nowych metod pracy z tymi dziećmi. Redagowane przez M. Grzegorzewską czasopismo *Szkoła Specjalna* stało się trybuną wymiany myśli między przedstawicielami nauki i praktyki oraz środkiem wyczerpującej informacji w zakresie pedagogiki specjalnej.

Rozwój ten został przecięty przez najazd hitlerowski. W gruzach Warszawy został pogrzebany cały szesnastoletni dorobek Instytutu. Spłonęły wszystkie dokumenty, opracowania, zbiory, biblioteka, a co najstraszniejsze — zginęli prawie wszyscy profesorowie Instytutu.

Zdawało się, że placówka ta nigdy nie zdoła się odrodzić. Mimo to wszystko na gruzach zaczęło się rodzić nowe życie, a z nim i nowy rozdział działalności Instytutu. W ciasnej salce Zarządu Głównego ZNP rozpoczęły się w listopadzie 1945 r. pierwsze wykłady Marii Grzegorzewskiej. Instytut stosunkowo szybko uzyskał własny budynek, gdzie przystąpiono do pracy nad wyrównywaniem zaległości i nadrabianiem strat wojennych. Rozpoczyna się wyścig z czasem. Mnożą się szkoły, zakłady specjalne, trzeba więc radzić, pomagać, wspierać, a przede wszystkim kształcić nauczycieli i wychowawców zarówno do tradycyjnych działów szkolnictwa specjalnego, jak i do nowo otwartych (dla dzieci przewlekle chorych i kalekich).

W tym celu tworzy się studia zaoczne, organizuje różne kursy przygotowujące do egzaminów eksternistycznych z zakresu PIPS, przeprowadza egzaminy kwalifikacyjne dla wychowawców w zakładach specjalnych, podejmuje się kształcenie logopedów, dokształcanie pedagogiczne sędziów dla nieletnich, przygotowuje się projekty kształcenia wychowawczyń przedszkoli specjalnych i asystentów społecznych.

Ten ogrom wysiłków i osiągnięć, jakie złożyły się na 40-letnią historię Instytutu, wymagał jakiegoś uzewnętrznienia i spopularyzowania.

Wydaje się, że wystawa PIPS spełniła dobrze to zadanie, gdyż przedstawiono na niej niezwykle ciekawe osiągnięcia w zakresie rewalidacji dzieci upośledzonych. Przy pomocy odpowiednich eksponatów, fotografii, haseł oraz pięknie wykonanych plansz uzyskano niezbędną w takich ekspozycjach czytelność i siłę wyrazu.

Pierwsza część wystawy przedstawiła historię Instytutu, jego podstawowe założenia i kierunki działania. Nie ma kaleki jest człowiek — to hasło Marii Grzegorzewskiej widniejące na pierwszym planie wystawy, było i jest wytyczną postępowania z każdym człowiekiem, który wskutek określonych upośledzeń nie może dotrzymać kroku ludziom normalnym. To prawdziwie humanistyczne założenie każe przeciwstawiać się wszelkim uprzedzeniom i wszelkiej upokarzającej litości.

Symbolem niezniszczalnej siły, tkwiącej w każdej jednostce ludzkiej, była na wystawie postać Nike, a pod nią charakterystyczny napis: Niech Nike zwiastuje zwycięstwo nad kalectwem. W ten wizualny sposób dano wyraz optymistycznemu przekonaniu o możliwościach rozwojowych każdego człowieka, niezależnie od jego uszkodzeń i nieprawidłowości.

Ponieważ za każdą ideą i za każdym ludzkim działaniem stoi zawsze określony człowiek, na czołowym miejscu pokazano twórcę Instytutu. Fotografie M. Grzegorzewskiej z pierwszego okresu działalności przypomniały kręgi starych znajomych młodzieńczą jej twarz. Pod fotografiami widniało wysoce znamienne wyznanie: Wyrównywanie krzywd upośledzonym i niedostosowanym stało się nakazem mego życia. Nie jest to tylko słowna deklaracja, ale naczelny imperatyw jej działania, treść życia, w którym nie było nigdy sprzeczności między słowami i czynami.

Na dalszych tablicach wyrażono uznanie tym postaciom, które podobnie jak M. Grzegorzewska dobrze przysłużyły się sprawie upośledzonych. Umieszczono więc portrety Pinela, Itarda, Seguina, Hâüy, Braille'a, de l'Epée, Nightingale, Makarenki, Korczaka, Falkowskiego, Szczygielskiego, Godlewskiego, Starkiewicza, Stefanowskiej, Kopcińskiego. Szkoda tylko, że wśród tej galerii osób zasłużonych zabrakło fotografii profesorów PIPS, jak np.: Benniego, Segała, Konecznej, Łuniewskiego, Sterlinga, Jankowskiej, Mayznera, Babickiego, Sedlaczka, Wawrzynowskiego, Łopatta, Manczarskiego, czy takich działaczy z lat dawnych, jak Lublinerowej, Zylberowej, Czackiej, Hellmana, Rylla i innych.

Dobrze natomiast została uwypuklona problematyka, jaką zajmuje się PIPS. Pokazano więc charakterystyczne twarze dzieci upośledzonych, niewidomych, głuchych, głuchociemnych, dzieci z wadami mowy, przewlekle chorych i społecznie niedostosowanych. Umieszczony pod nimi napis „Każde z nich ma prawo do szczęścia i swego miejsca w społeczeństwie" pokreślał życiowe potrzeby tych dzieci. W tej części wystawy starano się również pokazać, co robi Instytut, ażeby jak najlepiej przygotować nauczycieli i wychowawców do pracy z dziećmi upośledzonymi.

Program kształcenia w Instytucie zawiera cztery podstawowe działy, a mianowicie:

kształcenie ogólne: filozofia, socjologia, ekonomia, języki obce, wychowanie techniczne, plastyczne, muzyczne i fizyczne.

kształcenie ogólnozawodowe: anatomia, fizjologia, rozwój fizyczny, psychologia ogólna, rozwojowa i wychowawcza, psychopatologia ogólna i rozwojowa, patologia ogólna, patofizjologia, schorzenia dziecięce, pedagogika, pedagogika specjalna, patosocjologia, fonetyka i ortofonia,

kształcenia zawodowe specjalistyczne: metodyka nauczania i wychowania niewidomych, głuchych, upośledzonych umysłowo, społecznie niedostosowanych, przewlekle chorych wraz z praktyką ogólnozapoznawczą, asystencką, pod kierunkiem i praktyką terenową,

doskonalenie środków ekspresji i techniki artystycznej: śpiew, rysunek, teatr, prace ręczne, żywe słowo, technika pracy harcerskiej, techniki audiowizualne.

Pokaźne miejsce w tej części wystawy zajęła historia Instytutu od jego narodzin aż do dni ostatnich. Tu również pokazano usługową działalność Instytutu prowadzoną przez pracownię profilaktyczną, psychopedagogiczną, ortofoniczną, muzeum szkolnictwa specjalnego i bibliotekę.

Przedstawiono również w skrótowej formie podstawowe założenia metody ośrodków pracy, stosowanej w niższych klasach (I—IV) szkół specjalnych. Znosi ona sztuczne przegrody między wychowaniem, nauczaniem i terapią wychowawczą. Najbardziej zasadnicze wartości tej metody ujęto w następującym sformułowaniu M. Grzegorzewskiej:

Metoda ośrodków pracy

— wiąże z życiem, wszechstronnie uaktywnia i usprawnia,

— wymaga postawy poszukująco-badawczej dziecka i nauczyciela,

— dostosowuje treści nauczania i formy działania do indywidualnych możliwości i potrzeb kompensacyjnych dziecka,

— uczy pracy zbiorowej i kształci charakter,

— sprawia, że praca szkolna jest dla dziecka radością.

Szczegółowe zobrazowanie tej metody i jej walorów podano w wystawach działowych, przede wszystkim zaś w dziale upośledzonych umysłowo.

Bogactwo treści ogólnej części wystawy znalazło trafne i piękne rozwiązanie plastyczne (art. pl. Andrzej Szlagier).

Druga część wystawy miała inny charakter. Jej organizatorzy, metodycy poszczególnych działów kształcenia specjalistycznego w Instytucie, postarali się o uwydatnienie strony wychowawczo-dydaktycznej, kierując się swoistościami danych działów.

Tak więc w **Dziale dzieci przewlekle chorych i kalek** położono główny nacisk na warunki, w jakich znajduje się dziecko przewlekle chore w zakładzie leczniczym i na płynące stąd jego potrzeby. Szczególnie mocno została podkreślona potrzeba więzi uczuciowej dziecka z matką i ze światem znajdującym się poza jego łóżeczkiem czy izbą szpitalną. Tablica wprowadzająca do tego działu przedstawiła niezwykle wymowną fotografię dziecka chorego, które przez szczebelki swego łóżeczka ze smutkiem patrzy na monotonny świat bieli. W świecie tym wszystko jest inne, obce, przykryte tą bielą, ale pod nią kryje się lancet, strzykawka, przykre lekarstwo. Uśmiech lekarza czy pielęgniarki jest dobry, życzliwy, ale nie taki jak mamy lub koledzy. Za dużo w nim mądrości — i dlatego trudno mu zaufać, dlatego wzrok i serce wybiega poza mury szpitala.

Zamieszczona pod tą fotografią wypowiedź Florence Nightingale: „trzeba mieć oczy, które widzą, uszy, które słyszą, i serce, które, rozumie" wskazywała jak gdyby kierunek postępowania z dziećmi chorymi.

W ogólnej części tego działu wystawy pokazano najciekawsze obrazki z życia dzieci w czasie ich nauki i zabawy w zakładach leczniczych. Duża ilość fotografii ukazywała tęsknotę dziecka za mamą, za domem rodzinnym i kolegami, z którymi rozłączyła je dłuższa choroba. Tęsknota staje się często przyczyną tzw. „choroby szpitalnej", która może doprowadzić do strasznych następstw fizycznych i psychicznych. Zapobieganiu tej chorobie i jej leczeniu poświęcono odrębne stoisko, które obrazowało przebieg prowadzonej akcji profilaktycznej i terapeutycznej.

Ciekawie było przedstawione jedno z najbardziej ograniczonych środowisk, jakim jest łóżko szpitalne, do którego na wiele miesięcy i lat „przykute" jest dziecko chore (szczególnie z gruźlicą kostno-stawową). Wzbogacenie tego środowiska przez różne pulpity i przystawki, szuflady na „skarby" dziecięce, przybory do pracy i za-

bawy (np. teatrzyk kukiełkowy na łóżku, laleczki) jest wkładem pedagogiki specjalnej w przyśpieszenie procesu leczenia w warunkach szpitalnych.

Temu również zadaniu służy ogromna ilość ciekawych form pracy z dzieckiem przewlekle chorym. Pokazano tu różne sposoby prowadzenia zajęć lekcyjnych, jak: praca w małych zespołach z dziećmi leżącymi, w pracowniach i świetlicach, na dworze, z dziećmi w wieku przedszkolnym, w wieku szkoły podstawowej, w szkole średniej ogólnokształcącej i zawodowej. Pokazano nawet zdjęcia z przebiegu egzaminu dojrzałości w warunkach życia szpitalnego, gdzie młodzież prace maturalne pisze w łóżku w pozycji leżącej.

Celem oderwania myśli dziecka od jego choroby musi się coś koło niego dziać, dziecko musi coś robić, przeżywać radosne chwile. Problem ten ilustrowały nie tylko wymowne fotografie, zrobione w różnych momentach aktywności dzieci, ale również niezwykle bogato reprezentowane wytwory ich prac. Wiele z nich było prawdziwymi cackami. Były tam piękne obrazki malowane różnymi technikami i na różnym materiale, były wyroby z gliny, plasteliny, masy papierowej, drewna, metalu, szkła, tkaniny. Nie było chyba takiego tworzywa i takich form ekspresji, które nie byłyby reprezentowane na wystawie. Świadczyły one nie tylko o uzdolnieniach artystycznych wielu dzieci przewlekle chorych, ale również o dużej pomysłowości i dobrym przygotowaniu ich nauczycieli. Wiele przedszkoli i szkół w zakładach leczniczych wystawiło swoje „prywatne" stoiska, gdzie według własnej koncepcji i własnymi siłami zorganizowano pokaz prac dzieci. Stoiska te były rozszerzeniem i w pewnym stopniu uzupełnieniem myśli przewodniej wystawy tego działu. Były również wyrazem ogromnego dynamizmu, jaki cechuje pracowników tego najmłodszego działu szkolnictwa specjalnego.

W innym stylu była urządzona wystawa **Działu dzieci głuchych.** Organizatorzy tego działu starali się przedstawić proces rewalidacji dziecka głuchego od przedszkola, poprzez szkołę podstawową, do szkoły zawodowej włącznie. Dla każdego stopnia kształcenia zobrazowano wysiłek szkoły (przedszkola) i internatu, zmierzający przede wszystkim do wytworzenia adekwatnych pojęć i do powiązania ich ze słowem mówionym i pisanym. Stąd przy tej pracy duża ilość konkretów, modeli i obrazów oraz bardzo dużo ćwiczeń z zakresu wydobywania dźwięków artykulacyjnych i wiązania ich w zrozumiałą wymowę.

Szereg fotografii (trochę jednak za małych) przedstawiał pracę nauczyciela przy wywoływaniu głosek, przy wzmacnianiu głosu nauczyciela (aparatura nadawczo-odbiorcza) odwołującego się do resztek słuchu, jakie pozostają u wielu dzieci głuchoniemych. Przy pomocy fotografii przedstawiono również liczne kontakty głuchoniemych w pracy zawodowej i społecznej (szczególnie w sporcie). Ich uzdolnienia artystyczne i techniczne ilustrowały pięknie wykonane rysunki, obrazy malowane i naklejane z kolorowych ścinków tkanin, wycinanki, rzeźby oraz różne wytwory prac ręcznych, jak modele i makiety, laleczki, zabawki i inne. Pokazano kilka ciekawie przeprowadzonych ośrodków pracy w niższych klasach szkoły podstawowej, kierunki pracy zawodowej dla głuchoniemych, pomoce naukowe i inne elementy specyficznych metod pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Dział niewidomych urządził swoją wystawę łącznie z Polskim Związkiem Niewidomych. Przedstawiono w niej różne pomoce, z których korzysta niewidomy przy nauce i kontaktach ze światem ludzi widzących. Pokazano więc tabliczki do pisania pismem punktowym, kubarytmy do wykonywania działań arytmetycznych, alfabet Braille'a, książki i pomoce plastyczne. Wystawiono też niektóre wyroby niewidomych. Ten dział wystawy był nieco przeładowany i dlatego mało przejrzysty.

Dobrze przedstawiała się druga ekspozycja tego działu. Pokazano w niej świat niewidomych we właściwym naświetleniu. Tablice wykonane przez Zakład Niewidomych w Laskach ukazywały całą rozległość problemu rewalidacji dzieci niewidomych. Obok bowiem utraty wzroku spotyka się często upośledzenia fizyczne,

umysłowe i najgorsze z najgorszych — utratę wzroku i słuchu. Przedstawiono również pracę z niewidomymi amputantami, którzy przy pomocy protez i dostosowania warsztatu pracy (osiągnięcia prof. Ruszczyca), a przede wszystkim dzięki niezłomnej woli i wielkiemu wysiłkowi samych kalek osiągnęli niezbędną sprawność.

Inną formę przedstawienia osiągnięć rewalidacyjnych zademonstrował **Dział społecznie niedostosowanych.** Organizatorzy wystawy wyszli ze słusznego założenia, że najważniejszą sprawą w dziedzinie resocjalizacji tej młodzieży jest obudzenie w wychowanku przekonania, że mimo złej przeszłości droga powrotu do społeczeństwa nie jest zamknięta, że wszystko zależy od niego, od jego chęci stania się lepszym. Z tych też względów w słuszny sposób uwypuklono rolę wychowawcy, który bogactwem swojej osobowości, a nie tylko nakazem i rygorem powinien zmieniać charakter wychowanka. „Gdzie poprawę trzeba wymuszać, tam nie ma miejsca dla wychowawcy" — widniało ostrzeżenie zaczerpnięte z „Wyboru pism" J. Korczaka.

Od dobrego wychowawcy oczekuje się szerokiej inicjatywy, która wzbudza w wychowanku pasję do wyraźnie określonego, społecznie korzystnego działania. Do tego jednak konieczne są warunki, które nie zawsze można stworzyć w jednym zakładzie. Tablica obrazująca pracę zakładu selekcyjnego pokazywała czynione w tym kierunku starania, aby każdy wychowanek w sposób przemyślany był kierowany do właściwego zakładu, w którym poczuje się dobrze i z pasją zabierze się do przyjemnej dla niego pracy, wpływającej uspokajająco na system nerwowy. Skuteczną pomoc w tym zakresie może dać tylko dobrze przygotowany wychowawca, umiejący poznać wychowanka i jego środowisko. Oddziaływania wychowawczego nie da się w pełni przedstawić na wystawie. Niemniej dzięki właściwemu doborowi eksponatów i zebranych materiałów obserwacyjnych można było odczytać zasadniczą linię wychowawczą panującą w młodzieżowych zakładach wychowawczych. Wydaje się, że zamieszczone tu wskazanie M. Grzegorzewskiej: każdy wychowanek powinien wychodzić z zakładu z poczuciem otwartych dróg życia, z planem życiowym, z poczuciem wolności, jest realizowane i daje dobre wyniki.

Uzupełnieniem tematycznym wystawy działu społecznie niedostosowanych była ekspozycja Ministerstwa Sprawiedliwości, obrazująca problem wychowania w zakładach poprawczych. Inny rodzaj wykroczeń, inna (starsza) młodzież i inny typ zakładów (zamkniętych) dawał też inny obraz wychowania. Wyczuwało się tu surowość i zaostrzoną dyscyplinę. Wielkie fotosy z nie najciekawszego życia młodzieży w tych zakładach i zagęszczenie ich w małym pomieszczeniu sprawiało przykre wrażenie. Jaśniejszą stroną tej wystawy były tzw. grupy półwolnościowe, to znaczy problem wychowanków wychodzących na naukę zawodu poza mury zakładu. Szkoda tylko, że ten moment nie został bardziej uwypuklony. Wówczas może zwiedzający wystawę wychodziliby z większą wiarą w możliwość naprawy tej młodzieży.

Największy **Dział szkolnictwa specjalnego — dla dzieci upośledzonych umysłowo** zorganizował swoją wystawę w największej sali Instytutu. Przestrzeń ta pozwalała na przedstawienie w przejrzystej formie całokształtu zagadnień związanych z rewalidacją oligofreników.

Założeniem organizatorów tej części wystawy było ukazanie dzieci o różnych stopniach upośledzenia umysłowego, rysu historycznego opieki nad nimi, zadań współczesnej szkoły specjalnej dla debilów, metod pracy z tymi dziećmi oraz osiągnięć rewalidacyjnych. Według tych wytycznych tak usytuowano poszczególne stoiska, że stanowiły one zamknięte całości omawiające szczegółowiej dane zagadnienia. Względy dydaktyczne były więc zasadniczym rysem tej wystawy. Przy doborze eksponatów kierowano się ich reprezentatywnością i autentycznością, a nie tylko stroną artystyczną, której — z uwagi na typ upośledzenia tych dzieci — nie można nawet było się spodziewać. Zebrano również sporo opracowań metodycz-

nych (konspekty lekcyjne, zeszyty przedmiotowe i materiały ukazujące przygotowywanie się nauczycieli do zajęć). Z przykrością trzeba jednak powiedzieć, że eksponaty te nie budziły szerszego zainteresowania. Zwiedzający nie lubi zaglądać do teczek, a nawet gdy są otwarte, pomija je jako „nudę". Na szczegółowe wgłębienie się w te materiały mogły pozwolić sobie tylko osoby nie skrępowane czasem i bezpośrednio zainteresowane. Korzystali więc z nich studenci Instytutu, kierownicy ośrodków metodycznych oraz nauczyciele szkół specjalnych z Warszawy i najbliższych okolic.

Duże natomiast zainteresowanie budziła graficzna forma przedstawienia podstawowych założeń metody ośrodków pracy. Trzynaście tablic ilustrujących metodę ośrodków pracy stanowiło upoglądowiony wykład. Jedna z wycieczek nauczycieli (z Ostrowca Świętokrzyskiego) po dokładnym obejrzeniu tej części wystawy wyraziła życzenie, aby wszystkie podręczniki szkolne stosowały taką właśnie „programowaną" formę podawania wiedzy.

Innym przedmiotem zainteresowania były pomoce dydaktyczne sporządzane przez nauczycieli szkół specjalnych. Szczególne uznanie budziły pomoce wykonane przez W. Starzeckiego, L. Cudnego i S. Nowaka. (Szczegółowy opis tych pomocy zamieści *Szkoła Specjalna*).

Końcowy punkt wystawy — tablica przedstawiająca losy absolwentów szkół specjalnych dla debilów — dawał odpowiedź na często stawiane pytanie: czy opłaci się uczyć takie dzieci?

Zestawienie danych liczbowych z bardzo wnikliwych badań przeprowadzonych przez Pracownię psychopedagogiczną PIPS na 117 absolwentach szkół podstawowych (specjalnych) i 26 absolwentach zasadniczych szkół zawodowych stwierdzało, że 77% chłopców i 48% dziewcząt po szkole podstawowej utrzymuje się samodzielnie i bardzo często pomaga rodzinie, a tylko 6% obciąża skarb państwa. Stopień samodzielności absolwentów szkoły zawodowej jest wyższy i wynosi dla chłopców 100% i 56% dla dziewcząt. Przeciętna ich zarobków w porównaniu z przeciętną krajową płacą w przemyśle i rzemiośle w 1956 r. (w chwili przeprowadzania badań) kształtowała się: 1192 zł dla absolwentów w/w szkół i 1320 zł dla normalnych pracowników. Ocena ich pracy zawodowej wypadła mniej korzystnie, ale również nie najgorzej.

Organizatorzy wystawy PIPS mają zeszyt z uwagami zwiedzających (było ich około 8000). Nie ma w nim ani jednej oceny ujemnej. Uwagi te utwierdzają w przekonaniu, że wystawa była potrzebna, może nawet konieczna, oraz spełniła swoje zadanie. Ukazała społeczeństwu nie tylko dorobek zasłużonej instytucji i jej niestrudzonego kierownika, ale również dorobek polskiej pedagogiki specjalnej, dorobek całego szkolnictwa specjalnego, w którym okres dwudziestolecia Polski Ludowej zaznaczył się szczególnie pięknie.

Stefan Dziedzic

KONFERENCJA PRAKSEOLOGICZNA POLSKIEJ AKADEMII NAUK

Pracownia Ogólnych Problemów Organizacji Pracy Polskiej Akademii Nauk zorganizowała w Jabłonnie, w dniach 1—6 czerwca 1964 r., konferencję na temat zastosowań prakseologii w różnych dyscyplinach naukowych. Udział w konferencji wzięli pracownicy PAN i innych instytucji naukowych w kraju, interesujący się problematyką ogólnej teorii działania.

Obrady miały miejsce w Domu Zjazdów i Konferencji PAN. Zagaił je prof. Tadeusz Kotarbiński, wskazując na zasadnicze „kierunki pomocy, jaką prakseologia może okazywać różnym dyscyplinom". Precyzowanie pojęć odnoszących się do wszelkiego działania oraz systematyzowanie najogólniejszych problemów i twierdzeń w tym zakresie, dokonywane przez prakseologię, powinno chronić przedstawicieli dyscyplin szczegółowych przed zbyt ciasnym ujmowaniem własnej ich problematyki oraz ułatwiać im dostrzeganie odrębności własnych specyficznych zadań naukowo-badawczych.

Referaty na temat przydatności prakseologicznej aparatury pojęciowej w różnych dziedzinach działalności praktycznej oraz na temat zastosowań prakseologii w poszczególnych dyscyplinach wygłosili: prof. Oskar Lange (o przydatności prakseologicznej aparatury pojęciowej w ekonomii politycznej, zwłaszcza w polityce ekonomicznej), prof. A. Zalewski (o użyteczności prakseologicznej aparatury pojęciowej dla organizacji przemysłu), prof. Manteuffel (o zastosowaniu pojęć prakseologii w problematyce przedsiębiorstw rolnych), prof. J. Kordaszewski (o przydatności pojęć prakseologicznych przy badaniu relacji pracy i płacy), doc. J. Kurnal (o przydatności prakseologii dla badań nad organizacją przedsiębiorstw handlowych), prof. B. Kożusznik (o zastosowaniu prakseologii w medycynie), dr S. Ziemski (o zastosowaniu prakseologii w diagnostyce), dr H. Mreła (o użyteczności prakseologicznych pojęć dla technicznego studium pracy), prof. J. Zieleniewski (o zastosowaniach prakseologii w naukoznawstwie, w szczególności w badaniach nad efektywnością działalności naukowej), doc. A. Matejko (o użyteczności prakseologii w teorii systemów społecznych), doc. A. Podgórecki (o stosowaniu prakseologii w socjotechnice), dr S. Kowalewski (o zastosowaniu pojęć prakseologicznych w nauce administracji), mgr H. Kowalewska (o zastosowaniu prakseologii w organizacji szkolnictwa), dr F. Korniszewski (o zastosowaniu prakseologii w naukach pedagogicznych).

Obok godzin przedpołudniowych i popołudniowych, w których wygłaszane były referaty, przewidziany był czas na dyskusję. Referaty nadesłane wcześniej zostały wydane w formie powielonej przez Biuro Kształcenia i Doskonalenia Kadr Naukowych Polskiej Akademii Nauk i dostarczone uczestnikom podczas konferencji [1]. Pozostałe referaty zostaną wydane drukiem, łącznie z tymi, które ukazały się roboczo w formie powielonej, w terminie późniejszym.

F. J. K.

KONFERENCJA REKTORÓW SZKÓŁ WYŻSZYCH

W dniu 28. IX. 1964 r. odbyła się w gmachu ZG ZNP zorganizowana przez Ministerstwo Szkolnictwa Wyższego doroczna konferencja rektorów szkół wyższych. Na konferencję poza rektorami przybyli sekretarze komitetów uczelnianych PZPR, a także — po raz pierwszy zaproszeni w tym roku do udziału w obradach — reprezentanci rad zakładowych ZNP szkół wyższych.

Konferencji przewodniczył Minister Szkolnictwa Wyższego, Henryk Golański.

W prezydium konferencji zasiedli przedstawiciele Komisji Nauki i Oświaty KC PZPR, PAN, Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego, ZG ZNP, ministerstw: Obrony Narodowej, Oświaty, Zdrowia i Opieki Społecznej.

[1] Polska Akademia Nauk. Biuro Kształcenia i Doskonalenia Kadr Naukowych: Praca zbiorowa — Przydatność prakseologii dla poszczególnych dyscyplin naukowych (wydanie robocze). Warszawa, maj 1964, powiel.

Referat wprowadzający do dyskusji wygłosił Min. Golański. Przypomniał zebranym, że konferencja ta przypada na rok, w którym dokonuje się podsumowania dorobku 20-lecia Polski Ludowej, rok, w którym obchodzono jubileusz 600-lecia Uniwersytetu Jagiellońskiego i w którym IV Zjazd Partii wytyczył kierunki dalszego rozwoju gospodarczego i kulturalnego naszego kraju. Warto więc m. in. i to odnotować, że dyplomy ukończenia szkół wyższych uzyskało w Polsce Ludowej ok. 350 tys. osób, w tym ok. 105 tys. po studiach technicznych. W porównywalnym okresie międzywojennym liczba absolwentów szkół wyższych nie przekroczyła 83 tys., a w specjalnościach technicznych — zaledwie 14 tys. Polityka Partii i Rządu, ofiarność i obywatelska postawa profesorów, wykładowców i asystentów, młodzieży studenckiej sprawiły, że w charakterze i funkcji społecznej szkół wyższych dokonały się głębokie przeobrażenia. Uczelnie osiągnęły znaczny postęp w związaniu swej pracy z życiem i potrzebami narodu.

Obrady obecnej konferencji pozostają w ścisłym związku z uchwałami XI i XIII plenarnych posiedzeń KC PZPR oraz IV Zjazdu Partii. Wynikające z tych uchwał zadania szkolnictwo wyższe podjęło i realizuje w codziennej praktyce. W nadchodzącym roku akademickim za najważniejsze z zadań szkół wyższych należy uznać wzmocnienie oddziaływania wychowawczego uczelni na ideowo-moralną postawę młodzieży studiującej. Minister podkreślił fakt wzrostu zrozumienia roli pracy wychowawczej wśród pracowników nauki, jednakże poczynania w tym zakresie są wciąż jeszcze nadmiernie rozproszone. Zwiększyć się musi w tej pracy rola kierowników katedr, rad wydziałowych, władz uczelni. Od pierwszych już dni należy do niej wdrażać pomocniczych pracowników nauki, okazywać wszechstronną pomoc w ich wysiłkach. Niemałe znaczenie dla systematycznej pracy wychowawczej powinno mieć wprowadzenie do studiów nowego przedmiotu — „Elementów nauk politycznych".

Min. Golański mówił następnie o konieczności dalszego wzrostu sprawności studiów. Bardzo ważnym warunkiem tego wzrostu jest właściwa organizacja procesu nauczania, a w niej m. in. zwartość planu zajęć, likwidacja okienek, podjęcie prac dla doprowadzenia w przyszłości do dwupotokowego kształcenia, zapewniającego maksymalne wykorzystanie istniejącej bazy i środków.

Następną część referatu Min. Golański poświęcił relacji z przebiegu prac nad reformą studiów. I tak: a) skróceniu do lat 4 uległ okres studiów w niektórych kierunkach: w matematyce i fizyce (tylko w tzw. sekcjach ogólnych), w studiach prawniczych i bibliotekoznawczych, w większości studiów ekonomicznych; b) prawie dla wszystkich kierunków studiów technicznych, ekonomicznych, a także dla biologii i kierunków neofilologicznych wprowadzono nowe programy nauczania; c) trwają prace nad koncepcją i programem studiów historii i filologii polskiej; d) studia ekonomiczne wyprofilowano w dwa zasadnicze kierunki: ekonomiczno-matematyczny i ekonomiczno-organizacyjny, e) dla niektórych kierunków rolniczych przyjęto koncepcję studiów dwutypowych: inżynierskich trwających 4 lata i magisterskich — 5 lat.

Ubiegły rok akademicki przyniósł dalszą poprawę w sytuacji kadrowej. Zwiększyła się grupa samodzielnych pracowników nauki o stu kilkudziesięciu młodych docentów, stopień doktora uzyskało ponad 1000 osób. Obecnie w samym tylko resorcie szkolnictwa wyższego na ponad 9500 pomocniczych pracowników nauki ponad 3000 posiada stopień doktora, gdy tymczasem w roku 1958, w roku wejścia ustawy o szkołach wyższych ustalającej m. in. rygory w podnoszeniu kwalifikacji naukowych, na 7850 pomocniczych pracowników nauki tylko 442 adiunktów było ze stopniem doktora.

Szkolnictwo wyższe obejmuje obecnie prawie wszystkie kierunki badań, uznane za szczególnie ważne dla gospodarki i kultury narodowej: 29 spośród ustalonych 30 głównych kierunków ważniejszych prac naukowo-badawczych w dziedzinie przygoto-

wania nowej techniki oraz 49 spośród 56 kierunków w planie prac podstawowych (teoretycznych, doświadczalnych) i nauk społecznych. Dla rozszerzenia badań i zwiększenia ich tempa konieczne jest stworzenie w najbliższym czasie warunków organizcyjnych dla bardziej ekonomicznego wykorzystywania unikalnej wysoko wyspecjalizowanej aparatury o niejednokrotnie bardzo wysokim koszcie jednostkowym.

W dyskusji zabrało głos 14 mówców.

Prof. dr Z. Klemensiewicz jako Przewodniczący Sekcji Nauki przy ZG ZNP podziękował Min. Golańskiemu za zaproszenie na obrady przedstawicieli rad zakładowych ZNP z poszczególnych uczelni. Realizacja wyróżnionego przez Ministra jako najważniejszego zadania — wzmocnienia oddziaływania wychowawczego uczelni na studentów — w dużym stopniu zależeć będzie od istnienia zdrowego klimatu wewnątrz szkoły. Na tworzenie takiego klimatu znaczny wpływ — zdaniem prof. Klemensiewicza — może i powinna mieć organizacja związkowa.

Wiele miejsca w kolejnych przemówieniach zajęła sprawa tegorocznej trudnej sytuacji w doborze młodzieży na studia. Po raz pierwszy wiele tysięcy kandydatów mimo zdania egzaminu wstępnego z braku miejsc nie mogło być przyjętych do szkół wyższych. Rektor SGPiS, prof. dr K. Romaniuk, uznał, iż nie można rezygnować z prób rozwiązywania tego „społecznie i politycznie ważnego i palącego problemu". Na konieczność wcześniejszego przeciwdziałania ewentualnemu powtórzeniu się w roku przyszłym podobnej „dramatycznej sytuacji w szturmie młodzieży do bram uczelni" wskazał w swym przemówieniu Rektor AGH, prof. K. Żemajtis. Wysunięto również wstępne propozycje na przyszłość. 1) Kandydatów, którzy nie dostali się do uczelni z braku miejsc, kierować do odpowiadającego kierunkowi studiów zakładu pracy z zapewnieniem przyjęcia po rocznej praktyce — już bez egzaminu wstępnego — na studia stacjonarne lub na studia dla pracujących. 2) Zwiększyć liczbę miejsc w szkołach przysposabiających do zawodu dla maturzystów. 3) Zezwolić na utrzymywanie pewnej ponadlimitowej grupy „wolnych słuchaczy" do końca I semestru studiów. Rektor AM we Wrocławiu, prof. dr A. Kleczeński, proponował, aby limit przyjęć ustalać dopiero dla II roku studiów, a na I rok przyjmować grupę kandydatów odpowiednio zwiększoną o przeciętny dla tego roku procent odpadu. Rektor Żemajtis widział wyjście z tej sytuacji przede wszystkim w znacznie przyspieszonym i rozszerzonym budownictwie domów studenckich.

Podniesiona w referacie przez Min. Golańskiego sprawa ekonomicznego wykorzystywania drogiej aparatury specjalistycznej znalazła odbicie w trzech wystąpieniach dyskusyjnych. Rektor Politechniki Warszawskiej, prof. J. Bukowski, zwrócił uwagę na potrzebę sięgnięcia do niedostatecznie nieraz wykorzystywanej unikalnej aparatury będącej w gestii przemysłu, zaś Rektor UJ, prof. dr M. Klimaszewski, wysunął wniosek, aby okazje spotkań rektorów różnych uczelni tego samego ośrodka spożytkowywać m. in. w celu nawiązania porozumienia dla pełniejszego eksploatowania posiadanych przez uczelnie aparatów i urządzeń.

A oto dalsze zasługujące na utrwalenie zagadnienia podjęte w dyskusji:

1. Włożono wiele wysiłku w dostosowane do współczesnych wymagań wyprofilowanie studiów technicznych i opracowanie dla nich nowych programów. Zaplanowane jednak przed półtora rokiem liczby zapotrzebowania na kadrę techniczną o tych różnych profilach specjalizacji okazują się już dziś dalece nieaktualne, co w zasadniczy sposób rzutuje na kierunki rozwoju poszczególnych uczelni. Resort szkolnictwa wyższego będzie więc musiał spowodować prace Komisji Planowania przy Radzie Ministrów nad aktualizacją liczb planu w tym zakresie (Rektor Żemajtis).

2. Oczywista dziś jest konieczność zbliżania środowiska techników do zagadnień humanistyki i odwrotnie — humanistów do zagadnień techniki. W szkołach wyższych można byłoby to realizować poprzez cykle wykładów z zakresów tych dwóch

działów nauk dla studentów wydziałów technicznych i matematyczno-przyrodniczych z jednej strony i wydziałów humanistycznych — z drugiej (Rektor Klimaszewski).

3. W całym świecie obserwuje się proces odchodzenia od daleko już posuniętej specjalizacji i przesuwania nauk na tory integracji, w której dostrzega się jedyne wyjście dla dalszego prawidłowego zabezpieczenia rozwoju tych nauk. Wymaga to jednakże reformy przestarzałej struktury uniwersytetów, która pochodzi jeszcze z przełomu XIX i XX wieku, tj. z okresu, kiedy specjalizacja była warunkiem postępu w naukach. Należy oczekiwać podjęcia odpowiednich decyzji zmierzających do zapoczątkowania prac w tym zakresie (Rektor UMCS, prof. dr G. Seidler).

4. W działalności organizacji młodzieżowych na terenie szkół wyższych od szeregu lat obserwowało się brak porozumienia i współdziałania. Stwierdzano wręcz istnienie między ZMS, ZMW i ZSP częstych „kontrowersji i niesnasek". Od tego roku akademickiego organizacje młodzieżowe dokonują radykalnej zmiany pod tym względem: doszły do ścisłego między sobą porozumienia i zbliżenia i występują ze wspólnym programem działalności wśród studentów. Widomym świadectwem dokonywania się tych zmian był już sam fakt upoważnienia Prezesa Rady Naczelnej ZSP, J. Kwiatka, do przemawiania na konferencji rektorów w imieniu tych trzech organizacji.

Minister Golański w przemówieniu końcowym ustosunkował się do niektórych tylko zagadnień i wniosków zgłoszonych w dyskusji. Zaapelował m. in. do rektorów, aby nie dramatyzować sytuacji związanej z większymi w tym roku trudnościami w przyjmowaniu odpowiedniej do zgłoszeń liczby kandydatów na studia. Niemniej trzeba będzie podjąć pewne kroki zmierzające — być może — do wprowadzenia egzaminów konkursowych. Warta jest również rozpatrzenia propozycja praktyk w wypadku nieprzyjęcia na studia w danym roku.

Poza tym problemem Minister powrócił w słowach końcowych do potrzeby rewizji liczb zapotrzebowania na kadrę techniczną; przyjął wniosek Rektora Klimaszewskiego o wykorzystywaniu środowiskowych kolegiów rektorskich dla uzyskiwania porozumień m. in. dla celów lepszej eksploatacji drogiej i rzadkiej aparatury badawczej oraz wniosek tego samego Rektora o organizowaniu wykładów dla techników i dla humanistów; podziękował Rektorowi Seidlerowi za wystąpienie na rzecz reformy struktury organizacyjnej szkół wyższych.

Zbigniew Radwan

KONFERENCJA WYKŁADOWCÓW METODYKI NAUCZANIA MATEMATYKI

W dniach 29—31 października br. odbyła się w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Krakowie konferencja poświęcona problematyce programu metodyki nauczania matematyki oraz formom jego realizacji w szkołach wyższych kształcących nauczycieli. Inicjatorem jej i organizatorem była, działająca w porozumieniu z Ministerstwem Oświaty i Rektoratem WSP w Krakowie, Katedra Metodyki Nauczania Matematyki tej uczelni. W konferencji wzięli udział przedstawiciele Ministerstwa Oświaty i Ministerstwa Szkolnictwa Wyższego, prowadzący zajęcia z metodyki nauczania matematyki z Uniwersytetów w Krakowie, Lublinie, Wrocławiu i Łodzi oraz z wszystkich wyższych szkół pedagogicznych, matematycy — pracownicy naukowi z Uniwersytetów w Warszawie, Toruniu i Krakowie oraz z WSP w Krakowie,

przedstawiciele Instytutu Pedagogiki, oraz zaproszeni goście, wśród których znaleźli się kierownicy sekcji matematyki centralnego i okręgowych ośrodków metodycznych.

Po otwarciu konferencji przez prorektora WSP w Krakowie prof. dra Adama Przybosia i zagajeniu przedstawicielki Ministerstwa Oświaty naczelnik mgr Ludwiki Bibrowskiej roboczą część obrad rozpoczęto referatem prof. dr Zofii Krygowskiej — kierownika Katedry Metodyki Nauczania Matematyki WSP w Krakowie.

W swym referacie prof. Krygowska uzasadniła trzy zasadnicze tezy:

1. Metodyka nauczania matematyki jest wyodrębniającą się dyscypliną naukową ze względu na specyfikę problematyki i specyfikę metod badań.

2. Ograniczenie metodyki nauczania matematyki w ramach studiów w szkole wyższej tylko do praktycznego przysposobienia do zawodu bez poważnego studium teoretycznych podstaw nauczania matematyki jest nie tylko niewystarczające, ale nawet szkodliwe dla postępów nauczania.

3. Metodyka nauczania matematyki może i powinna być traktowana jako jeden z istotnych przedmiotów takich studiów, których ukończenie daje pełne prawa do nauczania matematyki w wyższych klasach szkoły podstawowej i w szkole średniej. W oparciu o nie referentka wysunęła postulaty dotyczące programu metodyki nauczania matematyki w wyższych szkołach kształcących nauczycieli i wreszcie — jako przykład rozwinięcia tych tez — przedstawiła problematykę egzaminu z metodyki nauczania matematyki obowiązującą studentów czwartego roku matematyki WSP w Krakowie w roku bieżącym.

Pozostała część pierwszego dnia obrad została przeznaczona na dyskusję nad referatem. Nie sposób tu, rzecz jasna, streścić chociażby wszystkich wypowiedzi, ograniczę się więc jedynie do wypunktowania głównych jej momentów.

Słuszność tez wysuniętych w referacie została potwierdzona przez znaczną większość dyskutantów, jednak szczególnie mocne poparcie z trzech różnych stanowisk otrzymały one od matematyków prof. dra Zdzisława Opiala z Uniwersytetu Jagiellońskiego i prof. dra Leona Jeśmanowicza z Uniwersytetu w Toruniu oraz od wykładowcy metodyki nauczania matematyki w Uniwersytecie Łódzkim mgr Anieli Ehrenfeuchtowej. Prof. Opial z przekonaniem i pasją nakreślił stan zacofania, w jakim znajdzie się Polska za lat kilka, jeżeli wprowadzanie współczesnej matematyki do szkół nie zostanie podjęte natychmiast; jedynie metodyka jest nauką predysponowaną do odpowiedzi na zasadnicze pytanie, jak to należy robić. Prof. Jeśmanowicz przypomniał, że już przed laty wysuwał gwałtowną konieczność kształcenia kadry matematyków-metodyków poprzez doktoraty w tej dziedzinie; apele te pozostały wówczas, niestety, bez echa. Wreszcie mgr A. Ehrenfeuchtowa na przykładach zaczerpniętych ze swego długoletniego doświadczenia pokazała, że metodyka winna zapełnić przepaść, jaka istnieje między matematyką uniwersytecką a szkolną i ukazać studentom tę ostatnią od strony naukowej.

Był także w tej dyskusji głos kontrowersyjny, nawołujący do ostrożności we wprowadzaniu nowych treści i metod (prof. dr Jan Leśniak z Uniwersytetu Jagiellońskiego), oraz głosy wskazujące na trudności w pełnej realizacji wszystkich wysuniętych postulatów (np. mgr Maria Zajączkowska z WSP w Katowicach).

Przedpołudniową część drugiego dnia konferencji poświęcono na seminarium, którego treścią miały być przykłady analizowania ze studentami materiału matematyki szkolnej z punktu widzenia matematyki, psychologii i pedagogiki. Seminarium to chwilami przeradzało się w ogólną, odbiegającą od zasadniczego tematu dyskusję; było to po części zrozumiałe ze względu na trudność oddzielenia problematyki metodyki nauczania matematyki od „metodyki metodyki" (termin użyty przez jednego z dyskutantów) i metodyki nauczania w szkołach wyższych w ogóle. Tym niemniej spełniło ono swe zadanie, gdyż uczestnicy mieli okazję zapoznania się

z interesującymi koncepcjami prowadzenia ze studentami naukowej analizy materiału szkolnego dla jego metodycznego opracowania. Wysunęli je prof. Z. Krygowska, prof. L. Jeśmanowicz, mgr A. Ehrenfeuchtowa i inni. Prof. J. Leśniak w swym obszernym wystąpieniu przedstawił na bazie własnych wspomnień stan metodyki nauczania matematyki przed drugą wojną światową.

W końcowej fazie obrad — po południu drugiego i przed południem trzeciego dnia — wygłoszone zostały dwa referaty, przygotowane przez asystentów Katedry Metodyki Nauczania Matematyki WSP w Krakowie. Tematem referatu mgra S. Turnaua był problem pomocy naukowych do nauczania matematyki w zajęciach ze studentami; przedstawiona tu została specyfika pomocy naukowych do nauczania matematyki w zestawieniu z pomocami do innych przedmiotów oraz ich rola w nauczaniu, a także treść i formy pracy ze studentami nad tym tematem. Mgr B. Nowecki mówił o metodyce nauczania matematyki w pracy ze studentami studium dla pracujących; wykazał on fałszywość poglądu, jakoby długoletnia praktyka nauczycielska zastępowała teoretyczne studia w zakresie metodyki. Dyskusja nad tymi referatami, z konieczności ograniczona czasem, wniosła niewiele nowych elementów.

W tej fazie wyrazili też swe opinie przedstawiciele Ministerstw. Doc. dr Hanna Szmuszkowicz, reprezentująca Ministerstwo Szkolnictwa Wyższego i jednocześnie Uniwersytet Warszawski, stwierdziła, że w tej uczelni stosunek pracowników nauki do spraw nauczania jest pozytywny. Odniosła się ona przychylnie do propozycji zorganizowania międzyuczelnianego zespołu naukowo-szkoleniowego pracującego nad problematyką metodyki nauczania matematyki oraz zasugerowała opracowanie wspólnego dla uniwersytetów i wyższych szkół pedagogicznych ramowego programu metodyki nauczania matematyki. Wizytator mgr Z. Radwan z Ministerstwa Oświaty dał pozytywną ocenę konferencji podkreślając przy tym, że znaczna część obrad odnosiła się nie tylko do metodyki nauczania matematyki, ale także do innych metodyk.

Choć obrady przebiegały chwilami nieco chaotycznie i schodziły z głównego toru, to jednak konferencja przyniosła uczestnikom wiele korzyści i doprowadziła do sformułowania konkretnych wniosków. Uczestnicy jej wysunęli propozycje zmierzające do usunięcia niedobrego i — jak stwierdziła prof. Krygowska — „godzącego w powagę uczelni akademickiej" stanu, kiedy metodyka jest traktowana jako przedmiot o nienaukowym poziomie. Postanowiono więc:

1° podjąć próbę opracowania orientacyjnego, ramowego programu metodyki nauczania matematyki dla uniwersytetów i wyższych szkół pedagogicznych i wykorzystać w tym celu Komisję Programową Polskiego Towarzystwa Matematycznego, do której wchodzą zarówno pracownicy wyższych szkół pedagogicznych, jak i pracownicy uniwersytetów,

2° zorganizować stałe seminarium czy zespół o charakterze naukowo-szkoleniowym w celu podjęcia systematycznej pracy nad sprecyzowaniem i zaadaptowaniem dla celów dydaktyki najistotniejszych idei matematyki współczesnej oraz zapoznawania się z aktualnymi wynikami badań w dziedzinie psychologii myślenia matematycznego i samej metodyki nauczania matematyki,

3° wystąpić do władz resortowych o radykalne podniesienie bazy materialnej zakładów matematyki i metodyki wszystkich wyższych uczelni kształcących nauczycieli, niezbędnych dla podniesienia poziomu i rozwinięcia metodyki nauczania matematyki; bazę tę stanowią przede wszystkim książki i czasopisma zagraniczne, do których dostęp jest obecnie bardzo ograniczony.

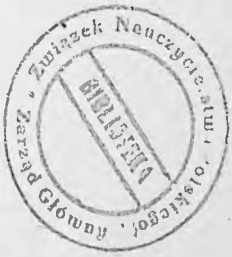
Padła też propozycja założenia w Polsce czasopisma naukowego poświęconego metodyce nauczania matematyki.

Wiele korzyści wynieśli też z tej konferencji kierownicy sekcji matematyki okręgowych ośrodków metodycznych, którzy — poza udziałem w dyskusji — skrzętnie

notowali nie tylko uwagi odnoszące się do samej metodyki nauczania matematyki, ale także te, które odnosiły się do pracy ze studentami, by wykorzystać je w swym arsenale środków doskonalenia nauczycieli.

W czasie konferencji zorganizowana została wystawa książek i czasopism z zakresu metodyki nauczania matematyki oraz ważnych ze względów dydaktycznych książek poświęconych psychologii myślenia lub matematyce, wreszcie szkolnych programów i podręczników matematycznych z blisko dziesięciu krajów, wydanych głównie w ostatnich kilku latach. Warto zaznaczyć, że większość znajdujących się na niej pozycji pochodziło z prywatnych zbiorów (gromadzonych głównie na zasadzie darów), gdyż biblioteki nie mają do nich — ze względu na brak funduszów — dostępu. W drugim dniu konferencji zademonstrowano też filmy matematyczne, będące w posiadaniu Zakładu Metodyki Nauczania Matematyki WSP w Krakowie.

Stefan Turnau



KRONIKA ZAGRANICZNA

O NIEKTÓRYCH PROBLEMACH SZKOLNICTWA CZECHOSŁOWACJI

I. Szkoły z całodzienną opieką

Panuje powszechne przekonanie, że szkoła i rodzina stanowią główne instytucje wychowawcze, wzajemnie uzupełniające się w pracy podejmowanej na rzecz dziecka. Jednak praktyka ostatnich lat wskazuje, że główny ciężar nie tylko w zakresie podejmowanej pracy, ale również odpowiedzialności za prawidłowe wychowanie i opiekę nad dziećmi przenoszony zostaje na teren szkoły.

Niewątpliwie duży wpływ na zmieniający się zakres świadczeń opiekuńczo-wychowawczych na rzecz dziecka ma coraz bardziej upowszechniająca się praktyka podejmowania pracy zawodowej przez obojga rodziców. Nie jest to jednak jedyny, a być może nie najważniejszy powód przerzucania na szkołę ciężaru odpowiedzialności za wychowanie. Szybko następujące przemiany społeczne, kulturalne, wprowadzenie nowych urządzeń i środków masowej informacji, powstanie nowych instytucji społeczno-kulturalnych wywierają widoczny wpływ na życie jednostki, kształtują nowy styl życia i współżycia w społeczeństwie. W obliczu tych przemian rodzice czują się bezradni, za mało przygotowani do sprostania trudnym wymogom współczesnego wychowania. Domagają się więc organizowania form opieki nad dzieckiem nie tylko w czasie lekcji, ale również poza lekcjami. Nie rezygnując z udziału rodziców w wychowaniu dziecka, zapewniania nie tylko warunków materialnych, ale także należytej opieki, szkoła jako główna instytucja wychowawcza podejmuje w coraz szerszym zakresie obowiązek zorganizowanej opieki nad powierzonymi jej dziećmi. Szczególnie trudne zadania w tym zakresie spoczywają na szkołach podstawowych w miastach. Dotychczasowa świetlica szkolna jako zorganizowana forma opieki nad dziećmi już nie wystarcza, tak ze względu na szczupłość miejsca i zatrudnionej kadry wychowawczej, jak również na ograniczone możliwości podejmowania programowej pracy z licznymi grupami młodzieży. Obserwujemy w związku z tym gorączkowe poszukiwania nowych rozwiązań odpowiadających współczesnym potrzebom. Warto w tym względzie skorzystać z pozytywnych doświadczeń szkolnictwa czechosłowackiego.

Niewątpliwie interesujący przykład stanowi — wizytowana przez autora — 9-letnia szkoła podstawowa z całodzienną opieką w Chomutowie (miasteczko powiatowe w pobliżu granicy NRD). Jest to szkoła zbiorcza — dochodzą do niej uczniowie z okolicznych szkół niżej zorganizowanych — mieści się ona w obszernym budynku, liczy łącznie z dochodzącymi 510 uczniów. Z ogólnej liczby 510 uczniów, z całodziennej opieki korzysta 450, można więc stwierdzić, że opieką szkoły w czasie od 7 rano do 17 objęta jest w zasadzie cała młodzież.

Dla organizacji i prowadzenia zajęć lekcyjnych i pozalekcyjnych zatrudnia się w tej szkole 42 nauczycieli — w tym 15 wychowawców, nie licząc personelu administracyjno-gospodarczego i usługowego.

Organizacja zajęć pozalekcyjnych odbywa się podobnie jak zajęć lekcyjnych. Uczniowie klas I—V zorganizowani są w drużynach świetlicowych, a uczniowie klas VI—IX w klubach. Drużyny i kluby swoją strukturą organizacyjną odpowiadają strukturze i poziomowi poszczególnych klas. W zasadzie tyle jest drużyn i klubów, ile jest klas. W ramach drużyn i klubów pracują również koła zainteresowań i koła przedmiotowe, a także organizacja pionierska, do której należy ponad 90% ogółu uczniów.

Interesujący jest problem zbiorowego żywienia młodzieży, zajmuje się tym osobna instytucja, niezależna od szkoły (odpowiednik naszych zakładów gastronomicznych, z tym że specjalizuje się w obsłudze młodzieży szkolnej). Rodzice płacą przeciętnie (drugie śniadanie, obiad i podwieczorek) 80—90 koron miesięcznie za wyżywienie dziecka, co w przeliczeniu wynosi 160—180 zł. Różnicę kosztów wyżywienia pokrywa szkoła ze swego budżetu. Warto podkreślić, że szkoły z całodzienną opieką pracują tylko na jedną zmianę. Poza izbami lekcyjnymi i bogato wyposażonymi pracowniami do dyspozycji drużyn i klubów oddane są także inne pomieszczenia urządzone i wyposażone zgodnie z potrzebami zajęć pozalekcyjnych, np. czytelnia — samoobsługowa biblioteka, sala filmowa i telewizyjna, sala gier i zabaw, pomieszczenia do odpoczynku z leżakowaniem.

Organizacja dnia przedstawia się w wielkim skrócie następująco:

— dla klas I—V w ciągu przeciętnie 10-godzinnego pobytu, 3—4 godzin przypada na lekcje, 1½ na odrabianie lekcji, 1½ godz. na posiłki, 2 godziny czas wolny i odpoczynek z leżakowaniem, około 2 godzin zajęcia w drużynie;
— dla klas V—IX analogicznie z przeciętnie 10-godzinnego pobytu na terenie szkoły przypada: 5 godzin na lekcje, 1—2 godz. na odrabianie lekcji, 1½ godz. na posiłki, 1—2 godzin na zorganizowany odpoczynek i zajęcia własne, 2 godz. na pracę w klubach, kołach zainteresowań bądź w organizacji pionierskiej, zależnie od programu zajęć na dany dzień.

Na zajęcia pozalekcyjne organizowane w ramach drużyn i klubów składają się m. innymi:

— elementy przysposobienia zawodowego (zajęcia w pracowni drewna, metalu, plastyki, elektrotechniki, obsługa prostych maszyn i urządzeń elektrotechnicznych);
— czynności ogólnorozwojowe (zajęcia sportowe, jazda na łyżwach, nartach, rowerze i motorowerze, gry i zabawy, prace filatelistyczne);
— prace społecznie użyteczne (praca na działce, wykonywanie różnych preparatów, pomocy naukowych, prace gospodarcze);
— zajęcia zespołów wyrównawczych w nauce;
— zajęcia w kołach zainteresowań i kołach przedmiotowych, przygotowanie różnych imprez i uroczystości szkolnych, wycieczki, a także zorganizowany odpoczynek (dla uczniów klas I—III z obowiązkowym leżakowaniem).

Każdą drużyną lub klubem kieruje 1 wychowawca, w zakresie zajęć specjalistycznych pomagają mu nauczyciele oraz instruktorzy.

Wychowawcę obowiązuje tygodniowo 30 godzin zajęć z dziećmi poza lekcjami i 6 godzin hospitacji lekcji u nauczycieli, którzy uczą jego wychowanków.

Szczegółowy rozkład zajęć w ciągu tygodnia opracowany jest dla każdej klasy osobno. Ogólnoszkolna praca lekcyjna i pozalekcyjna prowadzona jest według kwartalnych planów pracy.

Ogólne kierownictwo zakładem sprawują 2 osoby — kierownik i zastępca — jednak bez wyraźnego rozgraniczenia obowiązków wynikających z prowadzonych zajęć lekcyjnych i pozalekcyjnych.

Nakreślona charakterystyka przykładowo podanej szkoły z całodzienną opieką wskazuje, że zorganizowanie opieki nad dziećmi w ciągu całego dnia wymaga rozbudowanej bazy lokalowej, dodatkowego zatrudnienia kadry wychowawców, zainstalowania szeregu pomocniczych urządzeń odpowiadających specyficznym potrzebom zajęć pozalekcyjnych. Można przez analogię przyjąć, że szkoła z całodzienną opieką wymaga przynajmniej o 100% wyższych nakładów finansowych, warunków lokalowych, dodatkowego zatrudnienia wychowawców aniżeli szkoła nie podejmująca tak szeroko zakrojonej działalności opiekuńczo-wychowawczej. Powyższe stwierdzenia autor poleca uwadze organizatorów tzw. półinternatów, którzy bez dodatkowych środków materialnych, dodatkowo zatrudnionej kadry i przygotowanych

pomieszczeń zamierzają rozwiązać trudny problem zapewnienia dzieciom zorganizowanej opieki. Ta niewątpliwie korzystna koncepcja zorganizowanej opieki wymaga dodatkowych nakładów kadrowych i inwestycyjnych.

II. Organizacja ochrony prawnej dziecka

W całokształcie działalności szkoły podstawowej, szczególnie w mieście, wśród wielu trudności towarzyszących pracy opiekuńczo-wychowawczej jedna trudność przysparza wychowawcom szczególnie dużo kłopotu. Mianowicie, co zrobić z dzieckiem zaniedbanym wychowawczo, niedożywionym, źle ubranym, poniewieranym przez ojca pijaka lub pozostawianym bez jakiejkolwiek opieki i troski ze strony obojga rodziców. Nieliczne są przypadki pociągania rodziców do odpowiedzialności za poniewieranie i zaniedbywanie własnych dzieci.

Nawet bardzo energiczny kierownik szkoły i aktyw komitetu rodzicielskiego nie są w stanie przezwyciężyć oporów i trudności związanych z wyegzekwowaniem elementarnych świadczeń na rzecz dziecka, jeśli rodzice lub przynajmniej jedno z nich uchylają się od podstawowych obowiązków rodzicielskich. W naszych warunkach brak jest podstaw prawnych, by kierownik szkoły czy nawet pracownicy administracji szkolnej mogli egzekwować od rodziców lub opiekunów dziecka obowiązki i świadczenia związane ze sprawowaniem opieki i ponoszeniem świadczeń materialnych. Odczuwa się wyraźny brak czynnika występującego wobec opornych rodziców lub opiekunów w obronie praw dziecka.

Zdaniem autora szczególnie korzystnie — z punktu widzenia prawnego i wychowawczego — omawiane wyżej problemy rozwiązywane są w Czechosłowacji. W ramach stanowisk administracji szkolnej — szczególnie na szczeblu powiatu (dzielnicy) — utworzone zostały stanowiska inspektora ochrony praw dziecka.

W dużych powiatach i dzielnicach dużych miast funkcję inspektorów sprawują dwie osoby, w małych powiatach 1 osoba. Do obowiązków inspektora ochrony praw dziecka należy prowadzenie ewidencji dzieci pozostawianych bez należytej opieki ze strony rodziców, dzieci rodzin rozbitych, nieznanego ojca, sierot i półsierot, wreszcie dzieci sprawiających w szkole szczególne trudności wychowawcze. Ewidencja wymienionych dzieci prowadzona jest na podstawie zgłoszeń kierowników szkół, aktywu komitetów rodzicielskich, organizacji społecznych, a także zgłoszeń obywateli.

Na podstawie przeprowadzonych wywiadów w środowisku dziecka, w zakładzie pracy rodziców, w szkole, inspektor ochrony praw dziecka przedkłada sądowi w imieniu rady narodowej wnioski zmierzające do wyegzekwowania należnych dziecku praw.

W egzekwowaniu obowiązków od rodziców na rzecz dziecka uczestniczą rady zakładowe, aktyw społeczny, a w przypadku napotykanych trudności sprawę przejmują organy wymiaru sprawiedliwości. Na podstawie orzeczenia sądu zakłady pracy przesyłają należną dziecku część wynagrodzenia od rodzica lub opiekuna, który nie wywiązywał się należycie ze swych obowiązków. Jeżeli zasądzone świadczenia na rzecz dziecka są wyższe aniżeli faktycznie ponoszone koszta związane z jego utrzymaniem, nadwyżka odprowadzana jest na poczet oszczędności dla dziecka.

Jeżeli w ciągu 2 lat mimo interwencji inspektora rodzice nie sprawują nad dzieckiem należytej opieki, sąd może bez ich zgody powierzyć opiekę nad dzieckiem innej rodzinie (opiekunom) bądź instytucji. Na rodzicach nadal spoczywa jednak obowiązek świadczeń na utrzymanie dziecka. W przypadku rozkładu rodziny, porzucenia rodziny przez ojca, sąd może pozbawić winnych praw rodzicielskich, lecz nadal obciąża ich obowiązkami związanymi z utrzymaniem i wychowaniem dziecka.

W celu zapobiegania przypadkom złośliwego uchylania się od powyższych świadczeń zakłady pracy mają obowiązek egzekwować od nowo przyjętych pracowników dowody stwierdzające, że nie ciąży na nich obowiązek płacenia alimentów. Fałszywe zeznania karane są więzieniem do 2 lat.

W przypadkach nieustalonego ojcostwa na utrzymanie dziecka świadczy właściwa rada narodowa w wysokości 300 koron miesięcznie. Dzięki systematycznie i konsekwentnie egzekwowanym przepisom o ochronie praw dziecka (określonym m. in. w nowym kodeksie rodzinnym), zagwarantowaniu należytej opieki w rodzinie lub w domu dziecka, nie spotyka się uczniów wyróżniających się niekorzystnym wyglądem zewnętrznym, zachowaniem, niewłaściwym rozwojem fizycznym i umysłowym.

Dzieci wymagające opieki pozarodzicielskiej kierowane są przez inspektorów praw dziecka do wojewódzkich pogotowi opiekuńczych, a stamtąd po rozpoznaniu dziecka, określeniu stopnia zaniedbania wychowawczego lub nawet opóźnienia rozwoju umysłowego, kierowane do właściwych domów dziecka sąsiadujących ze szkołami.

Bardziej konsekwentne zainteresowanie się losem również naszych dzieci w wieku szkolnym pozwoliłoby uniknąć wielu trudności w życiu dziecka, a szkole ułatwiłoby pracę opiekuńczo-wychowawczą.

III. Koncepcja kształcenia nauczycieli i wychowawców

Spośród różnorodnych systemów i form kształcenia nauczycieli i wychowawców stosowanych w różnych krajach, ze względu na szczególne potrzeby naszego szkolnictwa przydatną wydaje się koncepcja kształcenia nauczycieli szkół podstawowych oraz wychowawców, przyjęta w Czechosłowacji.

Mimo formalnej różnicy w strukturze szkolnictwa podstawowego w Polsce i Czechosłowacji (u nich realizuje się szkołę 9-klasową, my przygotowujemy się do wprowadzenia 8-klasowej) zapotrzebowanie na nauczycieli specjalistów i wychowawców jest podobne.

Nauczycieli szkół podstawowych przygotowuje się w 3-letnich instytutach pedagogicznych, stanowiących samodzielne uczelnie bądź fakultety pedagogiczne przy szkołach wyższych. Studia teoretyczne trwają 3 lata, po tym okresie student odbywa roczną praktykę w szkole i pisze jednocześnie pracę dyplomową, korzystając z systematycznie organizowanych przez uczelnie konsultacji. Po złożeniu pracy dyplomowej i obowiązujących egzaminów absolwent otrzymuje dyplom jako promowany nauczyciel określonego przedmiotu.

Czynni nauczyciele podejmujący studia zaoczne realizują program studiów w ciągu 4 lat. Instytuty pedagogiczne podejmują wyłącznie kształcenie nauczycieli szkół podstawowych. Nauczycieli szkół średnich kształci się w szkołach wyższych.

Absolwent instytutu pedagogicznego może kontynuować dalsze studia systemem zaocznym. Można więc stwierdzić, że posiadanie dyplomu 3-letniego instytutu pedagogicznego równa się w odniesieniu do naszych warunków ukończeniu studiów wyższych I stopnia.

Przeciętny wymiar zajęć w tygodniu wynosi dla słuchacza 28 do 32 godzin. Studenci mogą się specjalizować w przedmiotach klas I—V oraz jednego przedmiotu dodatkowego; mogą także specjalizować się w zakresie dwóch przedmiotów zbliżonych programowo, np. zajęcia praktyczno-techniczne i wychowanie plastyczne, historia z wychowaniem obywatelskim, fizyka z chemią, chemia z biologią.

Formą selekcji kandydatów do zawodu nauczycielskiego są: przeprowadzane rozmowy, badanie słuchu muzycznego i sprawności fizycznej oraz egzamin ustny z przedmiotu specjalizacji.

Interesujące jest również obciążenie obowiązkowymi zajęciami kadry zatrudnionej w instytutach pedagogicznych. Np. wykładowcy z tytułem docenta lub profesora obowiązani są w tygodniu do 6 godzin wykładów i 2—4 godzin ćwiczeń lub konsultacji ze słuchaczami piszącymi pracę dyplomową. Wykładowcy z tytułem doktora obowiązani są do 10 godzin wykładów i ćwiczeń oraz 2 godzin konsultacji. Ponadto zatrudniani są lektorzy w wymiarze 16 godzin tygodniowo. Prowadzą oni ze studentami ćwiczenia, zajęcia praktyczne, kierują obsługą różnych urządzeń w czasie zajęć praktycznych, organizują praktykę pedagogiczną. Są to zazwyczaj doświadczeni praktycy z wyższym wykształceniem, ale nie posiadający tytułu doktora.

W charakterze pomocniczych pracowników zatrudniani są również asystenci i starsi asystenci w wymiarze 46 godzin tygodniowo. Pełnią oni dyżury jako wychowawcy, pomagają studentom w różnych pracach społecznych, organizacji młodzieżowej, w opracowaniu tematów zadań, pełnią dyżury w czytelni, bibliotece, pracowniach przedmiotowych, obsługują maszyny i urządzenia, przygotowują eksponaty do ćwiczeń laboratoryjnych. Wydaje się, że również w warunkach pracy naszych studiów nauczycielskich należałoby dokonać pewnego zróżnicowania wśród zatrudnionej kadry. Dotychczas wszystkie zajęcia w studiach nauczycielskich są jednakowo opłacane i realizowane w jednakowym wymiarze 12 godzin tygodniowo. Np. za jedną godzinę wykładu z połączonymi oddziałami, liczącymi łącznie kilkudziesięciu studentów, i za jedną godzinę ćwiczeń gry na instrumencie z 4—6 słuchaczami płaci się jednakowo i ustala się jednakowy wymiar godzin.

Doświadczenia zakładów kształcenia nauczycieli naszych sąsiadów wydają się szczególnie przydatne w realizacji koncepcji 3-letniego wyższego studium nauczycielskiego. Ukazanie realności tej perspektywy zarysowującej się przed naszymi studiami nauczycielskimi będzie niewątpliwym bodźcem dla pracującej tam kadry w kierunku doskonalenia swej pracy i podnoszenia kwalifikacji.

Obok wymienionych już instytutów pedagogicznych działają zakłady kształcenia będące odpowiednikami naszych liceów pedagogicznych. Podejmuje się w nich kształcenie — na poziomie średnim: — wychowawczyń przedszkoli, wychowawców do prowadzenia zajęć pozalekcyjnych w szkołach podstawowych z całodzienną opieką, wychowawców i instruktorów dla organizacji pionierskiej, wychowawców internatów, instruktorów zajęć technicznych, zajęć artystycznych i różnych imprez masowych w szkołach i placówkach opiekuńczych oraz wychowania pozaszkolnego. Absolwenci tych zakładów mają możność zaocznego kształcenia się i zdobycia w ciągu 4 lat dyplomu ukończenia studiów w instytucie pedagogicznym.

W zakładach przygotowujących absolwentów do pracy opiekuńczo-wychowawczej na poziomie szkoły średniej zwraca się szczególną uwagę na praktyczne opanowanie określonych specjalności. Poza ogólnym przygotowaniem do pracy opiekuńczo-wychowawczej od drugiego roku nauki (3 lata specjalizacji) słuchacze wybierają jedną ze specjalności, np. prowadzenie zajęć typu technicznego, przyrodniczo-gospodarczego, wychowania fizycznego, wychowania artystycznego oraz muzycznego. Na realizację przedmiotu specjalizacji przewiduje się w planie zajęć po 8—10 godzin w tygodniu.

Zdaniem towarzyszy czechosłowackich dzięki wprowadzonej specjalizacji absolwenci są dostatecznie przygotowani nie tylko do sprawowania ogólnej opieki nad dziećmi, ale również do prowadzenia konkretnych zajęć z zakresu posiadanej specjalności. W takim układzie zatrudnienie kilku wychowawców w szkole lub placówce gwarantuje obok pracy wychowawczej prawidłową realizację zajęć w zakresie różnych specjalności.

Józef Szymański

PRACE NAD REWIZJĄ DZIAŁU WYCHOWANIA UNIWERSALNEJ KLASYFIKACJI DZIESIĘTNEJ

W poszczególnych instytutach, ośrodkach dokumentacji, bibliotekach i archiwach pedagogicznych różnych krajów świata stosuje się dotychczas różne układy rzeczowe rozpatrywanych zagadnień oraz rejestrowanych materiałów. Żaden ze stosowanych układów rzeczowych nie spotkał się z powszechną aprobatą. Żaden nie jest w pełni zadowalający. Każdy wykazuje jakieś słabości i wady. Nie jest ich pozbawiony również stosunkowo najbardziej rozpowszechniony system klasyfikacji dziesiętnej, znany powszechnie pod nazwą Uniwersalnej Klasyfikacji Dziecięcej. W odniesieniu do zagadnień pedagogicznych zawiera on wiele niekonsekwencji. Jest przestarzały. Jest mało przejrzysty. Ma on też wielu krytyków i zdecydowanych przeciwników.

Brak ujednoliconego, powszechnie przyjętego systemu klasyfikacyjnego problematyki oświaty, wychowania i nauczania stwarza poważne trudności w pracy naukowej poszczególnych pracowników pedagogicznych, a zwłaszcza w działalności krajowych i międzynarodowych ośrodków informacji pedagogicznej. Pragnąc temu zaradzić Departament Wychowania Organizacji Narodów Zjednoczonych dla Spraw Wychowania, Nauki i Kultury (UNESCO) postanowił zwrócić się do Międzynarodowej Federacji dla Spraw Dokumentacji (FID) z propozycją dokonania ulepszeń działu 37 Uniwersalnej Klasyfikacji Dziesiętnej, poświęconego problematyce wychowania i nauczania, w sposób uwzględniający stan rozwojowy pedagogiki i potrzeby oświatowe dnia dzisiejszego. Umowa w tej sprawie została zawarta przez UNESCO z Międzynarodową Federacją do Spraw Dokumentacji w lipcu 1963 r. Międzynarodowa Federacja do Spraw Dokumentacji zobowiązała się dokonać rewizji działu 37 Uniwersalnej Klasyfikacji Dziesiętnej i przedstawić Departamentowi Wychowania UNESCO ulepszony układ klasyfikacyjny problematyki oświatowej, w ramach obowiązujących tablic dziesiętnych UKD, w maszynopisie do dnia 30 listopada 1964 r., a w formie drukowanej w wydaniu francuskim i wydaniu angielskim przed dniem 30 listopada 1965 r.

Za podstawę prac przyjęto pełne wydanie Uniwersalnej Klasyfikacji Dziesiętnej w języku niemieckim. Pierwszy projekt ulepszeń działu 37 UKD przygotował, na propozycję Departamentu Klasyfikacji FID w Hadze, przedstawiciel Ministerstwa Oświaty, Nauki i Sztuki Holandii, W. F. de Regt. Dalsze zmiany i ulepszenia przeprowadzane były kolejno: na konferencji ekspertów pedagogicznych i dokumentalistów krajów socjalistycznych w Budapeszcie, w dniach 9—12 marca 1964 r.; na konferencji ekspertów pedagogicznych i dokumentalistów krajów socjalistycznych i krajów zachodnich w Hadze, w dniach 23—26 marca 1964 r. oraz na konferencji tychże ekspertów i dokumentalistów, z udziałem członków Centralnej Komisji Klasyfikacyjnej Międzynarodowej Federacji do spraw Dokumentacji, w Warszawie, w dniach 4—8 maja 1964 r. Uczestnikami wspomnianych konferencji byli przedstawiciele Czechosłowacji, Holandii, Jugosławii, NRF, Polski i Węgier. Z Polski, w charakterze eksperta pedagogicznego, brał udział w konferencjach dr Feliks Korniszewski, kierownik Zakładu Dokumentacji i Informacji Pedagogicznej Instytutu Pedagogiki w Warszawie, a w charakterze dokumentalisty ogólnego — mgr Maria Leska, kierownik Zakładu Teorii, Metodologii i Techniki Informacji Centralnego Instytutu Informacji Naukowo-Ekonomicznej w Warszawie.

F. J. K.

686

СОДЕРЖАНИЕ

СТАТЬИ

МАРИЯ ГЖЕГОЖЕВСКА — Специальная педагогика 1
ЯНИНА ДОРОШЕВСКА — Фрагменты биографии Марии Гжегожевской . . . 8
ОТТОН ЛИПКОВСКИ — Общественная и организационная деятельность Марии Гжегожевской 19
ЛЮДВИК БАНДУРА — В 75 годовщину со дня рождения Марии Гжегожевской 29
МАРЯН РАТАЙ — Свободное время молодых сельских учителей 34

БИБЛИОГРАФИЯ

МАРИЯ БРОНИКОВСКА—Просвещение и школьное дело на Западных Землях в период XX - летия 50

РЕЦЕНЗИИ И ЗАМЕТКИ О КНИГАХ

АЛЕКСАНДЕР КАМИНЬСКИ — Ян Восковски: Об общественном положении учителя 57
ЕЖИ МИКУЛЬСКИ — Ирена Хмеленьска (ред.) „Двориковая" педагогика . . 59

ОБЗОР ЖУРНАЛОВ

СТАНИСЛАВ НОВАЧИК — Педагогические вопросы в журналах 62

ХРОНИКА СОБЫТИЙ В ПОЛЬШЕ

СТЕФАН ДЗЕДЗИЦ — Выставка 40-летия Института специальной педагогики 67
Ф. Й. К. — Праксеологическая конференция Польской академии наук 72
ЗБИГНЕВ РАДВАН — Конференция ректоров высших учебных заведений . . 73
СТЕФАН ТУРНАУ — Конференция преподавателей методыки обучения математики 76

ЗАРУБЕЖНАЯ ХРОНИКА

ЮЗЕФ ШИМАНЪСКИ — О некоторых проблемах школьного дела Чехословакии 80
Ф. Й. К — Работа над ревизей отдела воспитания-Универсальной десятичной классификации 85

CONTRIBUTIONS

ARTICLES

MARIA GRZEGORZEWSKA — Special Pedagogy 1
JANINA DOROSZEWSKA — Excerpts from Maria Grzegorzewska's Biography 8
OTTON LIPKOWSKI — Maria Grzegorzewska's Social and Organizational Activities 19
LUDWIK BANDURA — The 75th Birthday of Maria Grzegorzewska . . . 29
MARIAN RATAJ — The Leisure Time of the Rural Teachers 34

BIBLIOGRAPHY

MARIA BRONIKOWSKA — Education and Schools on the Western Territories in the Period of the 20 Years of People's Poland 50

REVIEWS AND BOOK SUMMARIES

ALEKSANDER KAMIŃSKI — Jan Woskowski: The Teacher's Social Standing 57
JERZY MIKULSKI — Irena Chmieleńska (ed.): Pedagogy of the Children Living in Blocks of Flats 59

REPORTS ON PERIODICALS

STANISŁAW NOWACZYK — Pedagogical Problems in Periodicals 62

HOME CHRONICLE

STEFAN DZIEDZIC — The Exhibition Devoted to the Achievements of the Institute of Special Pedagogy to Celebrate the 40th Anniversary of Its Existence 67
F. J. K. — The Praxeological Conference of the Polish Academy of Sciences 72
ZBIGNIEW RADWAN — The Conference of the Rectors of the Institutions of Higher Instruction 73
STEFAN TURNAU — The Conference for the Lecturers in Methodology of Teaching Mathematics 76

FEREIGN CHRONICLE

JÓZEF SZYMAŃSKI — Some School Problems in Czechoslovakia 80
F. J. K. — Works on the Revision of the Educational Branch — of the Universal Decimal Classification 85

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY

MARIA GRZEGORZEWSKA — Pedagogika specjalna 1
JANINA DOROSZEWSKA — Fragmenty biografii Marii Grzegorzewskiej . . 8
OTTON LIPKOWSKI — Działalność społeczna i organizacyjna Marii Grzegorzewskiej 19
LUDWIK BANDURA — W 75-lecie urodzin Marii Grzegorzewskiej . . . 29
MARIAN RATAJ — Czas wolny młodych nauczycieli wiejskich 34

BIBLIOGRAFIA

MARIA BRONIKOWSKA — Oświata i szkolnictwo na Ziemach Zachodnich w okresie XX-lecia 50

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

ALEKSANDER KAMIŃSKI — Jan Woskowski: O pozycji społecznej nauczyciela 57
JERZY MIKULSKI — Irena Chmieleńska (red): Pedagogika podwórkowa . . 59

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

STANISŁAW NOWACZYK — Zagadnienia pedagogiczne w czasopismach . . 62

KRONIKA KRAJOWA

STEFAN DZIEDZIC — Wystawa 40-lecia Instytutu Pedagogiki Specjalnej . . 67
F. J. K. — Konferencja prakseologiczna Polskiej Akademii Nauk 72
ZBIGNIEW RADWAN — Konferencja rektorów szkół wyższych 73
STEFAN TURNAU — Konferencja wykładowców metodyki nauczania matematyki 76

KRONIKA ZAGRANICZNA

JÓZEF SZYMAŃSKI — O niektórych problemach szkolnictwa Czechosłowacji 80
F. J. K. — Prace nad rewizją działu wychowania Uniwersalnej Klasyfikacji Dziesiętnej 85

SPIS TREŚCI ZA ROK (6) 1964

	Str.	Nr
Przemówienie Towarzysza Józefa Cyrankiewicza na VIII Krajowym Zjeździe ZNP	1	3
Szkolnictwo i oświata w uchwale IV Zjazdu PZPR	1	5

ARTYKUŁY

STANISŁAW ALEKSANDRZAK — Niektóre zagadnienia czytelnictwa dzieci w świetle ich własnych wypowiedzi	81	2
LUDWIK BANDURA — W 75-lecie urodzin Marii Grzegorzewskiej	29	6
JANINA DOROSZEWSKA — Fragmenty biografii Marii Grzegorzewskiej	8	6
MARIA GRZEGORZEWSKA — Pedagogika specjalna	1	6
FELIKS KORNISZEWSKI — O pełny program i właściwe metody nauczania czytania w szkołach	36	4
MIRON KRAWCZYK — Postawa społeczno-moralna absolwentów szkół podstawowych na wsi	22	5
OTTON LIPKOWSKI — Działalność społeczna i organizacyjna Marii Grzegorzewskiej	19	6
CZESŁAW MAZIARZ — Z zagadnień teorii podręcznika szkolnego	37	5
WINCENTY OKOŃ — Ogólna charakterystyka badań pedagogicznych w Polsce	5	1
TADEUSZ PARNOWSKI — Czytelnictwo młodzieży i nauczycieli jako jeden z warunków skuteczności pracy pedagogicznej	1	2
WACŁAW POKOJSKI — Problemy czytelnictwa nauczycieli	25	2
ANNA PRZECŁAWSKA — Przegląd wyników badań czytelnictwa dzieci i młodzieży	54	2
MARIAN RATAJ — Czas wolny młodych nauczycieli wiejskich	34	6
IGNACY SZANIAWSKI — Czynności ucznia i nauczyciela w systemie dydaktycznym szkoły średniej	10	3
JÓZEF SZYMAŃSKI — Rola kierownika w doskonaleniu pracy szkoły podstawowej	79	4
JACEK WĘGRZYNOWICZ — O niektórych problemach wyposażenia szkół ogólnokształcących	34	3
TADEUSZ J. WILOCH — „Learning by research" zamiast „learning by doing"	7	5
WACŁAW WOJTYŃSKI — Aktualne problemy szkolnictwa ogólnokształcącego i pedagogicznego NRD	20	1
WACŁAW WOJTYŃSKI — Metody i wyniki badań pedeutologicznych	5	4

REFORMA SZKOLNA W POLSCE

KRYSTYNA KULIGOWSKA — Z problematyki doskonalenia nauczycieli w okresie przeprowadzania reformy szkolnictwa	43	1

DYSKUSJE I POLEMIKI

	Str.	Nr
STANISŁAW ALEKSANDRZAK — Czasopismo i książka dziecięca w pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły	103	2
LUDWIK BANDURA — Przegląd współczesnych zagadnień pedeutologicznych	94	4
LEOKADIA DOKTÓR — Amerykańska high school i jej współczesne niepokoje	70	3
TADEUSZ DOWJAT — Szkolnictwo średnie w świecie współczesnym	74	3
KAZIMIERZ KIREJCZYK — Resocjalizacja dzieci karłowatych	104	4
ZOFIA KRZYSZTOSZEK — O tzw. wdrażaniu teorii do praktyki	48	1
ZOFIA LATAŁOWA — Funkcja i ranga szkolnych audycji radiowych	56	5
STANISŁAW MICHALSKI — O niektórych zagadnieniach przedmiotu badań historii wychowania	55	1
MIROSŁAW NOWICKI — Nauczanie zróżnicowane	51	3
PIOTR STASIAK — O poprawne rozumienie czytelnictwa nauczycieli	99	2
MARIAN WDÓWKA — Telewizja i film w służbie szkoły	53	5
TADEUSZ J. WILOCH — Radziecka średnia szkoła ogólnokształcąca w obliczu dalszych przemian	61	3

DOŚWIADCZENIA, PRÓBY I EKSPERYMENTY PEDAGOGICZNE

IRENA JUNDZIŁŁ — Czytelnictwo czasopism wśród młodzieży szkół podstawowych woj. gdańskiego	117	2
ZBIGNIEW KSIĄŻCZAK — Zainteresowania młodzieży polonijnej oraz jej postawa wobec Polski	119	4
JAN KULPA — Czytelnictwo książek wśród młodzieży szkół podstawowych woj. krakowskiego	112	2
LEOKADIA MARCINIAK — Wolny czas nauczycieli Okręgu Łódzkiego	108	2
LEON MIĘKINA — Pod urokiem Sienkiewicza	127	2
MARIA PETER — Z warsztatu pracy wykładowcy metodyki nauczania początkowego w Studium Nauczycielskim.	68	5
ANNA PRZECŁAWSKA — Zakres kontaktów kulturowych młodzieży szkół średnich woj. warszawskiego	122	2
STANISŁAW SOBCZAK — Jak wychowujemy naszą młodzież	62	1
JÓZEF SOSNOWSKI — Prasa w rękach nauczycieli	113	4
KAZIMIERZ STASIERSKI — Wpływ ciągłej praktyki pedagogicznej na stosunek słuchaczy SN do zawodu	61	5

BIBLIOGRAFIA

MARIA BRONIKOWSKA — Oświata i szkolnictwo na Ziemiach Zachodnich w okresie XX-lecia	50	6
WANDA DĄBROWSKA — Nauczanie programowane	85	5
M. J. — Aktualne prądy w zachodnim szkolnictwie średnim	127	4
M. J. — Reforma szkoły średniej ogólnokształcącej w Polsce i za granicą	80	3

RECENZJE I SPRAWOZDANIA Z KSIĄŻEK

JAN BARTECKI — WIKTOR CZERNIEWSKI: Rozwój dydaktyki polskiej w latach 1918—1954	83	5
STANISŁAW GALANT — EUSTACHY KUROCZKO: Na trudnej drodze nauczyciela	73	1

	Str.	Nr
ALEKSANDER KAMIŃSKI — JAN WOSKOWSKI: O pozycji społecznej nauczyciela	57	6
FELIKS KORNISZEWSKI — KAZIMIERZ SOŚNICKI: Poradnik dydaktyczny	131	4
K. K. — V. STEJSKAL: Nowoczesna literatura czeska dla dzieci	136	2
JERZY MIKULSKI — IRENA CHMIELEŃSKA (red.): Pedagogika podwórkowa	59	6
BOLESŁAW NIEMIERKO — KAROL DZIDUSZKO: Uniwersyteckie kształcenie nauczycieli	76	1
BOLESŁAW NIEMIERKO — JADWIGA WALCZYNA: Myślenie i działanie pedagogiczne	134	4
STANISŁAW NOWACZYK — MARIAN FALSKI: Reforma nauczania w kl. I—IV	70	1
JERZY POZNAŃSKI — JAN SZCZEPAŃSKI: Socjologiczne zagadnienia wyższego wykształcenia	88	3
K. P. — Książka w teraźniejszości	134	2
STEFAN SZUMAN — IRENA WOJNAR: Estetyka i wychowanie	79	5
W. W. — ANTONIO LUGLI: Historia literatury dla dzieci	138	2
W. W. — GEORGES W. NORWELL: Co lubią czytać chłopcy i dziewczęta?	133	2
JÓZEF ZALEWSKI — A. W. BORZENKO: Zagadnienie celu w rozwoju społecznym	81	1

SPRAWOZDANIA Z CZASOPISM

MARIAN BALCEREK — Zagadnienia systemu wychowania internatowego w czasopiśmie radzieckim „Szkoła-Internat"	101	3
MIECZYSŁAW BARANIUK — O niektórych problemach nauczania programowanego	97	3
STANISŁAW NOWACZYK — Przegląd polskich czasopism pedagogicznych	93	3
STANISŁAW NOWACZYK — Zagadnienia pedagogiczne w czasopismach	84	1
STANISŁAW NOWACZYK — Zagadnienia pedagogiczne w czasopismach	139	4
STANISŁAW NOWACZYK — Zagadnienia pedagogiczne w czasopismach	62	6

KRONIKA KRAJOWA

MARIA ADAMCZYK — Sprawozdanie z konferencji aktywu czytelniczego	140	2
DANUTA BUKAŁOWA — Nauki pedagogiczne i psychologiczne w XX-leciu PRL	149	4
STEFAN DZIĘDZIC — Wystawa 40-lecia Instytutu Pedagogiki Specjalnej	67	6
JAN JANICKI — Jubileuszowy X Zjazd Autorów Odczytów Pedagogicznych	92	1
HALINA KASPEROWICZ — Z kursu dla wykładowców psychologii w SN	111	3
F. J. K. — Konferencja prakseologiczna Polskiej Akademii Nauk	72	6
J. MAL. — Nowe treści i formy pracy samokształceniowej nauczycieli	90	5
MIROSŁAW NOWICKI — Szkoła i przedsiębiorstwo	95	1
ZBIGNIEW RADWAN — Konferencja rektorów szkół wyższych	73	6
STEFAN TURNAU — Konferencja wykładowców metodyki nauczania matematyki	76	6
HELENA WITALEWSKA — III Walny Zjazd ZHP	107	3
KAZIMIERZ WOJCIECHOWSKI — Problemy pedagogiczne VIII Krajowego Zjazdu ZNP	144	4
IRENA WOJNAR — Jubileusz Profesora Suchodolskiego	90	1

	Str.	Nr
KAZIMIERZ KIREJCZYK — IV Światowy kongres głuchych w Sztokholmie	100	1
F. J. K. — Prace nad rewizją działu wychowania — Uniwersalnej Klasyfikacji Dziesiętnej	85	6
HENRYK SMARZYŃSKI — XX Kongres Międzynarodowy Szkoły Nowoczesnej Pedagogiki Freineta we Francji	157	4
JÓZEF SZYMAŃSKI — O niektórych problemach szkolnictwa Czechosłowacji	80	6
TADEUSZ J. WILOCH — O kształceniu nauczycieli na Węgrzech	152	4
JÓZEF ZALEWSKI — Rozwój szkolnictwa w Rumunii w okresie 20-lecia	95	5
J. Z. — Obecny stan oświaty i szkolnictwa w Mongolskiej Republice Ludowej	99	5